



# Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene

Ein Modellprojekt am Internationalen  
Familienzentrum e.V. im Bereich der  
Intensivförderung von Jugendlichen und jungen  
Erwachsenen an der Schwelle zu Arbeit oder  
Ausbildung

## Abschlussbericht der Evaluation

### Projektförderung:

Aktion Mensch

### Projektdurchführung:

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am  
Institut für Sonderpädagogik am  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

Prof. Dr. Dieter Katzenbach  
Jessica Ruth  
Felix Buchhaupt  
Natalie Sciortino

Juli 2009



Dieter Katzenbach  
Jessica Ruth  
Felix Buchhaupt  
Natalie Sciortino

# Evaluationsbericht

## **„Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene“**

Ein Modellprojekt am Internationalen Familienzentrum e.V.

Internationales Familienzentrum e.V.

(Dipl.-Hdl. Meinrad Grohmann / Dr. Bärbel Neuer-Markman)

*in Kooperation*

Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung  
Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe Universität Frankfurt

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>II. Das Modellprojekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“: Entstehungszusammenhang und Aufgabe der Evaluation</b> .....	<b>7</b>
1. Entstehung des Projekts.....	7
2. Unser Evaluationsverständnis und der Evaluationsauftrag.....	9
3. Konkretisierung der Projektziele und des Evaluationsauftrags .....	12
<b>III. Das Modellprojekt im Rahmen der Angebotstruktur Berufsvorbereitender Maßnahmen</b> .....	<b>15</b>
1. Bildungs- und Ausbildungssituation .....	15
2. Zur Historie eines Trägerverbundes und den Entwicklungen in Frankfurt am Main.....	23
3. Die Konzeption des Modellprojekts „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligten Jugendlichen“ .....	26
<b>IV. Benachteiligtenförderung und berufliche Rehabilitation: Entwicklungen und Forschungsperspektiven</b> .....	<b>31</b>
1. Zur Gruppe der mehrfach benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen .....	31
2. Fördern und Fordern: Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit .....	33
3. Beruf und Profession - Professionstheoretische Überlegungen zur Berufsausbildungsvorbereitung .....	41
4. Zu den Forschungsansätzen im Feld der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf .....	44
<b>V. Methodischer Zugang der Evaluation zum Modellprojekt</b> .....	<b>47</b>
1. Erhebungsinstrumente .....	47
1.1 Interviews mit den Teilnehmer/innen.....	48
1.2 Lernstanderhebungen.....	50
1.3 Fragebogenerhebung mit den Teilnehmer/innen .....	51
1.4 Befragungen des Förderlehrers .....	52
1.5 Befragung weiterer beteiligter Professioneller.....	53
1.6 Gesprächs- und Feldprotokolle sowie projektbezogene Dokumente.....	54
2. Datenkorpus.....	54
3. Auswertungsmethoden.....	55

<b>VI.</b>	<b>Allgemeine Ergebnisse und exemplarische Falldarstellungen .....</b>	<b>57</b>
1.	Allgemeines zum Modellprojekt und den Teilnehmer/innen .....	58
2.	Erfahrungen in Schule und Berufsvorbereitung: Die Perspektive der Teilnehmer/innen .....	60
2.1	Schulbiographie und schriftsprachliche Kompetenz .....	60
2.2	Erfahrungen in und mit der Berufsvorbereitung: Ausgewählte Aspekte .....	68
2.3	Die Einzelförderung im Rahmen des Projekts KuA .....	79
2.4	Fazit .....	85
3.	Selbsteinschätzung - Auswertung der Fragebogenerhebung .....	87
4.	Einzelfallskizzen .....	93
4.1	Einzelfallskizze Thomas .....	93
4.2	Einzelfallskizze Maria .....	99
4.3	Einzelfallskizze Sabine .....	106
4.4	Einzelfallskizze Kathrin .....	110
4.5	Einzelfallskizze Silvio .....	115
4.6	Einzelfallskizze Stefan .....	119
4.7	Einzelfallskizze Markus .....	125
4.8	Fazit .....	129
5.	Die Perspektive der Professionellen im Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation .....	133
5.1	Akteure .....	133
5.2	Inhalte / Ziele .....	134
5.3	Sicht auf die Teilnehmer/innen .....	135
5.4	Berufliche Tätigkeitsprofile in der Berufsvorbereitung .....	136
6.	Das Tätigkeitsprofil des Förderlehrers im Modellprojekt .....	141
7.	Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf - ein Fazit .....	143
<b>VII.</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>146</b>
<b>VIII.</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>149</b>
<b>IX.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>i</b>
1.	Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit 42/96 .....	i
2.	Fördermodell move .....	ii
3.	Codiersystem .....	iii
4.	Abkürzungsverzeichnis .....	xii

## I. EINLEITUNG

Für immer mehr Jugendliche stellt der Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsleben eine kaum zu meisternde Hürde dar. Der dauerhafte Mangel an Ausbildungsplätzen geht einher mit einer schwindenden Zahl von Arbeitsplätzen für Niedrigqualifizierte. Dies führt dazu, dass der Weg einer stetig wachsenden Zahl von Jugendlichen nach der Schule regelhaft nicht in das Arbeitsleben, sondern in das System der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen führt.

Dieses so genannte Übergangssystem stellt ein auch für die in diesem Feld tätigen professionellen Helfer nur noch schwer durchschaubares Konglomerat an Lehrgängen, Fördermaßnahmen und Vorbereitungskursen unterschiedlicher Dauer, Zielsetzung und Intensität dar. Dieser Sektor der Berufsvorbereitung, aufgrund des akuten Ausbildungsplatzmangels in den 1980er Jahren ursprünglich als vorübergehende Krisenintervention geplant, hat sich mittlerweile als Dauereinrichtung fest etabliert. Auch wenn es keine amtlichen Daten gibt, so ist nach verschiedenen Schätzungen doch davon auszugehen, dass sich derzeit bis zu 500.000 Jugendliche in einer dieser Berufsvorbereitenden Maßnahmen befinden. Obwohl das Angebot ständig weiterentwickelt, umstrukturiert und ausdifferenziert wurde, zeigte sich doch immer wieder, dass bestimmte Nutzer von diesen Angeboten nicht profitieren konnten, was sich unter anderem in einer hohen Abbruchquote der Maßnahmen zeigte.

Das Internationale Familienzentrum (IFZ) in Frankfurt am Main hat als Träger Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen die Erfahrung gemacht, dass es insbesondere mehrfach benachteiligte Jugendliche sind, für die die bestehende Angebotsstruktur offenbar nicht geeignet bzw. überfordernd ist. Es sind dies Jugendliche und junge Erwachsene,

- die in der Regel die Schule mit dem Abschluss der Förderschule oder ganz ohne Abschluss verlassen haben,
- deren Aufenthaltsstatus ungeklärt ist und/oder bisher keine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem haben,
- die meist gravierende Probleme mit den elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens haben und
- die häufig nicht auf ein unterstützendes soziales Netzwerk zurück greifen können.

Das IFZ hat auf diese Sachlage mit der Einrichtung eines auf diese Zielgruppe ausgerichteten zusätzlichen Förderangebots reagiert, das in den Jahren 2005 bis 2008 durch die Unterstützung der Aktion Mensch als Modellprojekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche“ eingeführt und erprobt wurde. Der vorliegende Bericht dokumentiert das Vorgehen und die Ergebnisse des Projekts im Kontext der regionalen Förderlandschaft der beruflichen Förderung und Rehabilitation.



## II. DAS MODELLPROJEKT „KULTURTECHNIKEN UND ALPHABETISIERUNG“: ENTSTEHUNGSZUSAMMENHANG UND AUFGABE DER EVALUATION

### 1. Entstehung des Projekts

Das Internationale Familienzentrum e.V. ist 1976 aus dem Haus der Volksarbeit, einem katholischen Träger von Bildung, Beratung und Erziehung, hervorgegangen und arbeitet als Sozialdienst in den Frankfurter Stadtteilen Bockenheim, Eschersheim, Sossenheim, Nordend, Ostend und Bahnhofsviertel. Als freier Träger ist die Institution in den Bereichen der Beratung, psychosozialen Versorgung, Erziehung, Bildung, Qualifizierung und Begegnung tätig. Damit sind die Zielgruppen des breitgefächerten Angebots Kinder, Familien und Jugendliche sowie junge Erwachsene, die besondere Hilfen bei der Integration in das gesellschaftliche Leben benötigen.



Abb. 1: Organigramm (Bauer IFZ 2006)

Als Träger der Jugendberufshilfe/Jugendsozialarbeit bietet das Internationale Familienzentrum e.V. Frankfurt am Main seit mehr als 25 Jahren Lehrgänge für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 Jahren im Übergang zum Beruf an. Die Umstrukturierungen der Lehrgangsstruktur der berufsvorbereitenden Lehrgänge durch die Bundesagentur für Arbeit im Jahre 2004, die Einführung des Neuen Fachkonzepts für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, auf das in den nachfolgenden Kapiteln noch genauer eingegangen wird, stellten alle Beteiligten vor die

Herausforderung, die neue Förderstruktur umzusetzen. Die als Neuerung in der beruflichen Bildungslandschaft eingeführte Angebotsstruktur bedeutete auch, die inhaltlichen Elemente der Berufsvorbereitung wie Kompetenzfeststellung, Orientierung, Erprobung, Förderung und Überleitung in Ausbildung oder Arbeit, innerhalb kürzerer Förderzeiträume zu gestalten. Außerdem war mit der Einführung die Forderung nach der Intensivierung der trägerübergreifenden Kooperation verbunden. Für die jeweiligen Bildungsträger bedeutet die Umstrukturierung nicht nur die Umsetzung eines neuen Konzepts, sondern auch das Aufbrechen ihrer etablierten Handlungspraxis.

Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die im Auftrag der Agentur für Arbeit Frankfurt, Abteilung REHA, angeboten werden, richten sich an benachteiligte und behinderte Jugendliche und junge Erwachsene, die einen „besonderen Förderbedarf“ bei dem Übergang von der Schule in Ausbildung oder Arbeit aufweisen. Die langjährigen Erfahrungen des Trägers einerseits und die mit den Neuerungen verbundenen Herausforderungen andererseits, beispielsweise die schnellere und effizientere Vermittlung von Jugendlichen, veranlasste den Träger ein weiteres Förderelement zu erarbeiten und im Kontext von Berufsorientierung und -vorbereitung anzubieten. Das Modellprojekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung für Mehrfachbenachteiligte“ entstand. Im Jahre 2005 konnte dieses zusätzliche Angebot als Einzelförderung für Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16-30 Jahren durchgeführt werden. Inhaltliche Schwerpunkte des Kurses sind: *Alphabetisierung* unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen, *Begleitung des Erwerbs berufsbezogener Handlungskompetenzen* und *Vermittlung fachbezogener Basisqualifikationen*, *Stärkung der mündlichen Kommunikation* (Sprachförderung), *Verbesserung der Schriftsprache* sowie die *Förderung des mathematischen Verständnisses*.

Die Einführung dieses zusätzlichen Angebots begründete sich aus der Erfahrung des Bildungsträgers, dass die bisherige Förderstruktur Jugendliche und junge Erwachsene mit multiplen Problemlagen nicht auffangen kann. Dies drückt sich unter anderem darin aus, dass diesen Jugendlichen oftmals der Weg in Maßnahmen der beruflichen Förderung und Eingliederung verschlossen bleibt und zum anderen in einer Abbruchquote von 25 bis 30 Prozent, die ebenfalls einen akuten Handlungsbedarf anzeigt. Die Gründe für diese Gegebenheiten sind vielfältig, wobei die Zersplitterung der beruflichen Bildungslandschaft, die sowohl für die Anbieter wie auch für die Empfänger von Hilfen immer unüberschaubarer wird, als ein wesentlicher Faktor angesehen werden kann. Die Anerkennung dieser problematischen Entwicklungen führte bei den Projektverantwortlichen zu dem Interesse, sich mit Wirkungszusammenhängen und den Veränderungsmöglichkeiten auseinander zu setzen und das Förderangebot wissenschaftlich begleiten zu lassen.

Im März 2005 trat die Leiterin der Jugendberufshilfe des Internationale Familienzentrums an die Goethe Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik heran, um sich über Möglichkeiten der Zusammenarbeit – der Erforschung und der Entwicklungsarbeit im Feld der beruflichen Bildungsarbeit – zu informieren. In einem ersten informellen Treffen tauschten sich die Beteiligten über die Interessenslage, Möglichkeiten und Bedingungen einer künftigen Zusammenarbeit aus. Nach ersten Gesprächen mit Vertretern der Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung und

Projektbegleitung<sup>1</sup>, die am Institut für Sonderpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften angegliedert ist, konnte eine gegenseitige Bereitschaft für das Vorhaben erzielt werden.

Das Modellprojekt, das zunächst für drei Jahre durchgeführt werden sollte, startete schließlich im September 2005, zum einen mit dem Vorhaben der Erweiterung von Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken und zum anderen mit dem Ziel, die Abbruchquote in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) zu verringern, deren Transparenz und Stabilität für die Teilnehmer zu erhöhen und die Zusammenarbeit der Akteure der Berufsvorbereitung zu intensivieren. Die Umsetzung des Modellprojekts und seine wissenschaftlichen Begleitung wurden durch Fördermittel der „Aktion Mensch“ ermöglicht.

## **2. Unser Evaluationsverständnis und der Evaluationsauftrag**

Das Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation ist gekennzeichnet durch die ständige Neuentwicklung von Projekten und Programmen – und deren Evaluation. Aus diesem Grund liegt eine große Zahl von Evaluations- und Projektberichten im Feld der beruflichen Bildungssysteme vor. Übereinstimmend wird in diesen Berichten auf die Unüberschaubarkeit, auf die fehlende interdisziplinäre Perspektive und letztlich auf das Fehlen eines wissenschaftlichen Diskurses zu den Ergebnissen der vielen Modellprojekte verwiesen. Was für das Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation gilt, trifft gleichermaßen auf die Forschung zu diesem Feld zu: Auch hier dominiert die Unüberschaubarkeit und es fehlt die interdisziplinäre Perspektive.

Mithin stehen Evaluationsvorhaben, die die Entwicklung und Bewertung von Konzepten und Modellprojekten begleiten, vor erheblichen methodologischen wie methodischen Herausforderungen. Vor allem müssen sie sich der Klärung ihrer Funktion und Bedeutung im Feld sozialwissenschaftlicher Forschung und sozialer Praxis stellen.

Unsere Evaluation folgt einem Verständnis, das einerseits ihre Aufgabe in der Einschätzung von Wirklichkeit und Zielerreichung von Konzepten und Programmen sieht, und andererseits den kommunikativen Charakter des Geschehens ernst nimmt und daher Evaluation nicht als wissenschaftliche Autorität in sozialtechnischen Belangen begreift. Nach diesem Verständnis hat sich Evaluation an der Klärung von Interessenskonflikten und Handlungsperspektiven, an der Aushandlung von Zielen und Formen der Umsetzung zu beteiligen (vgl. Kardorff 2000: 244). Damit sollen „ihre Ergebnisse Entscheidungs- und Planungshilfen aus Sicht ihrer Auftraggeber zu verbesserter Steuerung und höherer Rationalität und verbesserter Qualität von Angeboten beitragen [...]. Sie soll erwünschte gesellschaftliche und organisatorische Veränderungs- und Lernprozesse anregen [...]

---

<sup>1</sup> Die Arbeitsstelle zeichnet sich durch drei größere Arbeitsbereiche aus. Zum einen organisiert und plant sie Fortbildungsangebote für schulische wie außerschulische Einrichtungen. Zum zweiten beschäftigt sie sich mit der Entwicklung und Durchführung von Praxisprojekten an Schulen und außerschulischen Einrichtungen, und drittens widmet sie sich der Evaluationsforschung in pädagogischen Aufgabenfeldern. Die Arbeitsstelle entwickelt, organisiert und evaluiert und versteht sich als Koordinierungsstelle, die die wissenschaftliche Zusammenarbeit und Netzbildung mit Einrichtungen, Fachbereichen, Behörden (Schulverwaltung, Jugendhilfe) und Institutionen (Förder- und Regelschule, sonderpädagogische Einrichtungen und sozialpädagogische Träger) sucht.

und im Sinne einer entdeckenden Sozialforschung neue Erkenntnisse zu einem vertieften Verständnis der untersuchten Bereiche beisteuern“ (Kardorff 2000: 243).

Das bedeutet, „dass es auch die Werthaltungen derjenigen zu rekonstruieren gilt, die Gegenstand der Evaluation sind“ (Bohnsack 2006: 136). Gegenwärtig überwiegt die Erforschung theoretischer Erklärungen, implizites Wissen der Akteure im Feld bleibt unangetastet. Damit sich Evaluationsforschung nicht im Urteilen und Neuauflegen evaluativer Erkenntnisse verliere, müsse sie sich eben auch mit der Erforschung der Struktur der Praxis beschäftigen, um einen Zugang zur handlungspraktischen Herstellung von Realität und deren habitualisierten Praktiken zu finden, die auf handlungsleitendem und inkorporiertem Erfahrungswissen der Akteure basiere, so zum Beispiel Bohnsack (2006: 137). Evaluationsforschung – so wie wir sie verstehen – ist somit ein Interaktionsprozess und kein quasi objektives Messverfahren, das Erfolg ausschließlich an starren Kategorien wie beispielsweise Vermittlungsquoten oder Kosten-Nutzenrechnungen festmacht. Evaluationsforschung im Sinne einer offenen Kommunikation zwischen allen Beteiligten ermöglicht, die Kriterien der Erfolgsbewertung gemeinsam herauszuarbeiten. Es geht nicht um einfache Überprüfung, sondern um Prozessorientierung, die sich im Spannungsfeld von Beurteilung und Beratung bewegt. „Prozessorientierung hat Vorrang, weil sie für Lernprozesse der Implementation, für Akzeptanz und die Analyse von Fehlschlägen und Widerständen wichtige Hinweise zur Beurteilung, aber auch zur Weiterentwicklung der untersuchten Maßnahme liefert“ (Kardorff 2000: 245).

Dieses Verständnis von Evaluation bedeutet somit, dass das Evaluationsinteresse hinsichtlich der Machbarkeit und des Erkenntnisgewinns zu klären war. In Vorgesprächen und Kooperationstreffen zwischen Auftraggeber und den Forscher/innen wurde dieses Vorhaben ausgehandelt. Im Anschluss an diese Phase und erste Begegnungen im Praxisfeld wurde ein Kooperationsvertrag geschlossen, in dem das vorerst auszumachende Ziel und der Auftrag der Evaluation formuliert wurden.

Das Modellprojekt betreibt eine intensive Einzelförderung im Bereich der Kulturtechniken, die sich vor allem durch einem am Individuum ausgerichteten Hilfe- und Förderprozess kennzeichnet. Die Evaluation soll die verschiedenen Ebenen dieses individuellen Hilfe- und Förderprozesses betrachten, mit dem Ziel, die unterschiedlichen Sichtweisen der Teilnehmer/innen, des Kursleiters und der am Förderprozess beteiligten Personen offen zu legen.

Daher hatten sich die Projektleitung und Wissenschaftliche Begleitung geeinigt, die Evaluation nicht nur auf die Zielerreichung – also der Reduzierung der Abbruchquote – auszurichten, sondern eben auch die Prozessebene in den Blick zu nehmen und nach der Handlungspraxis und den Einschätzungen und Bewertungen sowohl der Adressaten als auch der im Feld professionell Tätigen zu fragen. Um diese Dimensionen in den Blick zu bekommen, haben wir verschiedene Evaluationsbereiche und Themenfelder definiert. Zum Konzept und Vorgehen wurde sich in regelmäßigen Treffen mit den Auftraggebern ausgetauscht sowie erste Eindrücke zum Forschungsfeld vorgestellt und diskutiert. Dieses Verfahren schließt an den beschriebenen kommunikativen Charakter von Evaluation an, da Entscheidungen über Ziele und Methoden immer auch Teil des Evaluationsprozesses sind. Beispielsweise erforderten strukturelle Veränderungen ein Umdenken. Es zeigte sich, dass nicht zu allen definierten Themenfelder ein Zugang zu bekommen war. Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht die Bezugspunkte der Evaluation, die mit den Projektverantwortlichen abge-

stimmt wurden und realisiert werden konnten. Generell greifen wir auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zurück, die im Einzelnen im empirischen Teil des Berichts ausführlicher dargestellt werden.

Themenfelder	Evaluationsbereiche		
	<b>Konzept/ Organisation: Berufsvorbereitung / Einzelförderung (regionale, institutionelle Strukturen)</b>	<b>Teilnehmer/ innenperspektive auf Einzelförderung (Unterricht) und Berufsvorbereitung</b>	<b>Perspektive der Professionellen auf Konzept (Berufsvorbereitung, Umstrukturierung, Einzelförderung)</b>
	Begriffsbestimmung: (Kooperation / Abstimmung, Kulturtechnik, Alphabetisierung, Förderung, Kompetenzfeststellung)	Haltungen und Bewertungen (implizites Wissen) über Netzwerk, Akteure, Hilfen	Profess. Tätige: Profil, Aufgabenbereich / Tätigkeitsprofil in Bezug auf Teilnehmer/in
	Trägerlandschaft (Angebot): rechtliche Veränderungen; Umstrukturierung, Vermittlungsdaten	Objektive Daten: Lern-/Förder- und Qualifizierungsverläufe Lernstandserhebung (KuA)	Handlungsfeld - Maßnahme - Umstrukturierung
	(Förder-)Unterricht als Bestandteil der Berufsvorbereitung	(Förder-)Unterricht als Bestandteil der Berufsvorbereitung	(Förder-)Unterricht als Bestandteil der Berufsvorbereitung

Tab. 1: Evaluationskonzept

Eine Dimension der Evaluation ist die *konzeptionelle und organisatorische Ebene* der Berufsvorbereitung. Es geht damit um trägerspezifische und regionale Angebote in der beruflichen Förderung und Rehabilitation. Dabei soll auch die Definition der Klientel und die Bestimmung der Ziele berücksichtigt werden.

- Welche Programme werden durchgeführt?
- Für welche Teilnehmergruppe wurden sie formuliert?
- Welche Erklärungsmodelle liegen den Definitionen zugrunde?
- Welche Anforderungen werden an sie gerichtet, welche Ziele werden selbst genannt und wie werden sie begründet?

Hauptsächlich beziehen sich die Darstellung und die Analyse dieser Fragestellungen auf die trägerspezifischen Konzepte sowie auf regionale Ergebnisberichte und Forschungsarbeiten, die Schwerpunkt des zweiten und dritten Kapitels sein werden.<sup>2</sup> Dokumentationen im Projekt- und Evaluationsverlauf (Protokolle, Konzepte, etc.) liefern hier weitere wichtige Erkenntnisse.

Der zweite Evaluationsbereich umfasst die *Teilnehmerperspektive*. Hier sollen die Erfahrungen der Jugendlichen in der Schule und in der Berufsvorbereitung erfasst werden.

<sup>2</sup> Wir beziehen uns dabei vorwiegend auf Berichte der Bundesagentur für Arbeit, des Deutschen Jugendinstituts, der Bund-Länder-Kommission, des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Technologie und des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik).

- Wie ist die Einschätzung der Jugendlichen bezüglich ihrer vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Bildungs- und Ausbildungsbiografien?
- Inwieweit erleben die Teilnehmer/innen die derzeitigen Angebote als subjektiv bedeutsam?
- Sind die Angebotsstruktur und die damit verbundenen Zuständigkeiten für die Teilnehmer/innen transparent?
- Welche typischen Bewertungsmuster und Bewältigungsstrategien können identifiziert werden?

Die Auswertung der Interviews und der Dokumentation der Qualifizierungsverläufe versucht hierzu Aussagen zu treffen. Die Darstellung der Ergebnisse wird vor allem in Kapitel VI erfolgen.

Der dritte Evaluationsbereich beinhaltet die *Perspektive der Professionellen* auf die *konzeptionellen* und *strukturellen Begebenheiten* im Feld des beruflichen Bildungs- und Rehabilitationssegments sowie auf ihre *habitualisierten Handlungsroutinen*.

- Welche Handlungs- und Aufgabenbereiche werden benannt?
- Wie werden diese bewertet?
- Wie beeinflussen diese Einschätzungen die Herstellung der (pädagogischen) Handlungspraxis?
- Was zeichnet den Professionalisierungsdiskurs aus?

Hierzu werden sowohl Protokolle, Konzepte und Experteninterviews herangezogen.

Insgesamt wird somit der Zugang zu den beschriebenen Evaluationsbereichen und Fragestellungen sowohl über die Analyse der theoretischen Ebene – das heißt, über Konzepte und Programme – erschlossen, als auch über das empirische Material, das Grundlage für die Rekonstruktion subjektiver Wissensbestände und Haltungen ist.

### **3. Konkretisierung der Projektziele und des Evaluationsauftrags**

In einem nächsten Schritt wurden von den Projektpartnern Fragen formuliert, deren Beantwortung Aussagen über die Wirksamkeit des Modellprojektes im Speziellen und über fördernde und hemmende Bedingungen im Bildungssegment der beruflichen Förderung und Rehabilitation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Allgemeinen erlauben.

1. Ist mit Hilfe des Angebots eine Verbesserung der sozialen Integrationsvoraussetzungen und eine Stabilisierung in und für die Berufsvorbereitung möglich?
2. Kann die individuelle Unterstützung beim Eintritt in Ausbildung oder Arbeit sozialer Ausgrenzung entgegenwirken?
3. Fördert das Angebot die Transparenz der Angebotsstruktur für die Teilnehmer/innen?

4. Stärkt das Angebot die Vernetzung und Kooperation mit anderen institutionsspezifischen Angeboten?

In Anlehnung an das beschriebene Verständnis der Evaluation und des Angebots selbst sind folgende Ziele gemeinsam zu realisieren:

- Bestehende Fördermaßnahmen absichern, auf die heterogenen Bedingungen der Zielgruppe abstimmen und konzeptionelle (positive) Errungenschaften öffentlich machen
- Formulierung neuartiger Lernwege, Dokumentationspraktiken und Unterrichtsmaterialien festhalten
- Gewonnene Erkenntnisse im Kontext von Professionalisierungsfragen darlegen



### **III. DAS MODELLPROJEKT IM RAHMEN DER ANGEBOTSTRUKTUR BERUFSVORBEREITENDER MAßNAHMEN**

#### **1. Bildungs- und Ausbildungssituation**

Die Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation hat sich in den letzten Jahrzehnten für einen großen Teil der Jugendlichen, insbesondere aus unteren Bildungsgängen, in erheblichem Maße verschärft. Die schwierige Arbeitsmarktsituation und fehlende Ausbildungsplätze für Jugendliche sind zwar keine Neuigkeit, allerdings erweist sich für eine immer größere werdende Gruppe von Jugendlichen der Übergang in Ausbildung und dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse als beinahe aussichtslos. Der Versuch, diese Gruppe zu beschreiben bzw. die benachteiligenden Faktoren zu bestimmen, die diese Gruppe eint, führt in der Regel zu einem unbefriedigenden Ergebnis, da es zum einen nicht möglich ist, der Heterogenität gerecht zu werden und es zum anderen nicht gelingt, einen „neutralen“ Terminus zu finden, dem nicht in irgendeiner Art und Weise auch eine stigmatisierende Funktion anhaftet.

Ohne an dieser Stelle weiter die Diskussion zur Zielgruppe (die im nächsten Kapitel ausführlicher geführt werden soll) zu eröffnen, kennzeichnet diese Gruppe von Jugendlichen die „Abseiterfahrung“ als biografische Konstante (vgl. Friedemann/Schroeder 2000), die im Wesentlichen durch gesellschaftliche und kulturelle Ausgrenzung bestimmt ist. Ebenso ließe sich als charakteristisches Merkmal das Nicht-Erreichen eines „adäquaten“ Bildungstitels bzw. Schulabschlusses nach Beendigung der Regelschulpflicht ausmachen. Damit ist die Brücke zum bestehenden Schulsystem geschlagen und dem in den letzten Jahren wieder verstärkt geführten Bildungsdiskurs, der den negativen Auswirkungen der Vielgliedrigkeit des Bildungssystems wieder mehr Beachtung widmet. Angesprochen sind damit die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, die insbesondere dem deutschen Schulsystem bescheinigt werden.

Die bekannten und viel zitierten Bildungsstudien wie PISA und IGLU haben diese Korrelationen, die insbesondere die sonder- und integrationspädagogischen Arbeiten seit vielen Jahren thematisieren, empirisch bestätigt. Allerdings ist festzustellen, dass zunächst der schlechte Mittelwert im Abschneiden der Schüler/innen Gegenstand der Diskussion war und erst nach und nach der Tatsache mehr Aufmerksamkeit zuteil wurde, dass es vor allem Schüler/innen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen sind, die im deutschen Schulsystem unzureichend gefördert werden. Demnach verlassen ca. 15 % eines Jahrgangs die Schule mit rudimentären schriftsprachlichen Kompetenzen. Diese Ergebnisse haben die Debatte um die Gestaltung und Struktur des Bildungswesens wieder neu entflammt, die zu unterschiedlichen bundeslandspezifischen Antworten führt und geführt hat, die allerdings interessanterweise der Vielgliedrigkeit insofern nicht umfänglich Rechnung trägt, da die Sonder- oder Förderschulen aus diesem Diskurs scheinbar ausgeklammert werden. Berücksichtigt man schließlich die statistischen Angaben der Kultusministerkonferenz, die zeigen, dass ca. 500.000 Schüler/innen eines Jahrganges die Förderschule besuchen (die statistischen Angaben schwanken zwischen 4% und 6%), bleibt nur zu resümieren, dass deren Bildungssituation und -chancen in der öffentlichen Diskussion beharrlich ignoriert werden (vgl. Katzenbach/Ruth: 2008).

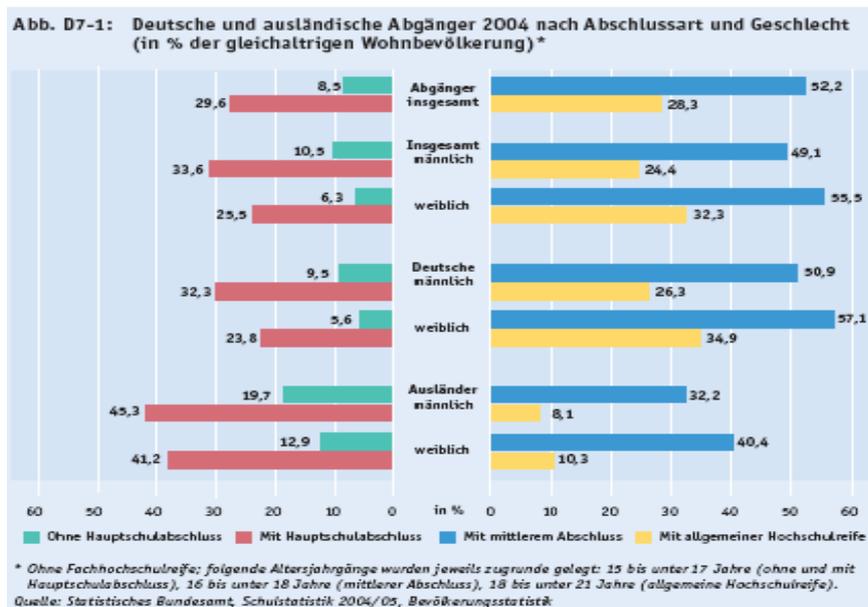
Sind die Gründe für den erschwerten Übergang von der Schule in Arbeit und Ausbildung vielfältig, so erweist sich unseres Erachtens die (frühe) Selektion im und durch das Schulsystem als folgenreich, und wirkt in den Projekten der beruflichen Förderung und Rehabilitation weiter. In der Untersuchung von Friedemann/Schroeder (2000), die sich zum einen mit Ausbildungs- und Erwerbsverläufen ehemaliger Schüler/innen des Berufsvorbereitungsjahres und zum anderen mit nachschulischen Karrieren von ehemaligen Förderschüler/innen beschäftigt, wird durch die Auswertung der durch Fragebögen erhobenen Daten deutlich, dass ca. die Hälfte der befragten Schulabgänger/innen bereits im Grundschulalter in einer Förderschule aufgenommen wurde. Die zweitgrößte Gruppe umfasst die Schüler/innen, die in der sechsten und siebten Klasse in eine Förderschule wechseln mussten.

Die Auswertung des eigenen empirischen Datenmaterials zu den schulischen Bildungsverläufen eröffnet einen weiteren Blick auf die angesprochene (frühe) Selektionslogik des Bildungswesens dahingehend, dass sich die Schulbiografie dieser Schüler/innen durch oftmals weitere Schulwechsel im Förderschulsystem auszeichnet. Ihre schulischen Erfahrungen sind durch viele Abbrüche geprägt und schon daraus lässt sich folgern, dass sie eine „besondere Form“ der Unterstützung benötigen.

Die schulischen Verläufe kennzeichnen sich demnach schon früh durch vielfältige Erfahrungen von Ausgrenzungen und durch Ausschluss von bekannten und vertrauten sozialen Strukturen bzw. Räumen. Dass diese Erfahrungen nicht ohne Folgen auf das Selbstbild bzw. das Selbstwirksamkeitserleben dieser Schüler/innen bleibt und damit Auswirkungen auf ihre Bewertungs- und Bewältigungsmuster haben, ist unbestreitbar. In der Auswertung von Einzelfällen, wie sie in Kapitel VI.4 vorgenommen wird, zeigen sich diese Zusammenhänge deutlich. Allerdings bräuchte es, wie es auch für die nachschulischen Bildungs- und Ausbildungsverläufe gefordert wird (vgl. Friedemann/Schroeder 2000), qualitative Längsschnittuntersuchungen, die sich mit den institutionellen und biografischen Eigenarten dieser Schüler/innen beschäftigen und die die schulischen Platzierungsentscheidungen zum Gegenstand der Analyse machen.

Ebenso bekannt ist, dass Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund im gegenwärtigen Förderschulsystem deutlich überrepräsentiert sind. Entwicklungsgeschichtlich zeichnet sich ab, dass bereits in der Entstehungsgeschichte der damals so genannten „Schulen für Schwachbefähigte“ dieser Umstand insofern beleuchtet wurde, als Leistungsunterschiede nicht alleine mit mangelnder Begabung oder Intelligenz erklärt wurden, sondern auch mit den familiären und sozialen Bedingungen der Schüler/innen. Die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Armut bzw. Milieu und den Partizipationsmöglichkeiten des Bildungssystems zeichnet damit den kritischen sonderpädagogischen Diskurs aus.

Die Erkenntnis, dass der Schulerfolg mit der Herkunft und dem Geschlecht hoch korreliert, wird eindrücklich mit Hilfe der folgenden Grafik im Berufsbildungsbericht (BMBF 2006) verdeutlicht.



**Abb. 2: Deutsche und ausländische Abgänger nach Abschlussart und Geschlecht (BMBF 2006)**

Die aufgeführte Abbildung macht deutlich, dass insbesondere männliche Ausländer bzw. Migranten das Bildungssystem ohne Abschluss verlassen und sich damit eine höhere Wahrscheinlichkeit ergibt, dass sie besondere Leistungen der beruflichen Qualifizierung erhalten.

Auch das diagnostische Kriterium eines allgemein auszumachenden Entwicklungsrückstandes als Grund für die Überweisung in besondere Formen der Beschulung hat sich trotz vielfältiger Kritik hartnäckig gehalten. Trotz des Wissens um die Bedeutung des Milieus für den Bildungserfolg und den strukturellen Bedingungen des Schulsystems, die diesen Zusammenhang weniger ausgleichen als vielmehr verstärken, kommen systematische Veränderungen des Bildungswesens nur langsam in Gang. Schulischer Erfolg und Misserfolg wird demnach zu häufig noch als allein dem Individuum anzulastendes Geschehen betrachtet.

Ein weiterer Ansatzpunkt für die Debatte liefern die Zusammenhänge zwischen den Bedingungen des Schulversagens und der Lese-Rechtschreibproblematik, wie sie von Iben/Katzenbach/Rössel (2006) im Projekt „Alphabetisierung, Soziale Benachteiligung und Medienkompetenz“ bearbeitet werden. In der Regel führten Sprachmängel und das Versagen im Lesen und Schreiben in den ersten beiden Schuljahren zur Selektion. Ein Fünftel der Schüler/innen, die die Hauptschule besuchen, erwiesen sich mit 15 Jahren als so schwache Leser, dass sie kaum Texte lesen und verstehen können, davon könnten 10% als „funktionale Analphabeten“ bezeichnet werden. Auch die Einschätzung der Lesekompetenz von Jugendlichen, insbesondere aus Zuwandererfamilien, zeigt, dass etwa die Hälfte kein ausreichendes Leseverständnis hat und dass dies wiederum ihre Chancen am Arbeitsmarkt deutlich mindert. „Die eigentliche Ursache des festgestellten Lese- und Schulversagens liegt in der mangelnden Förderung bestimmter Kinder im Vorschulalter, in fehlender Motivation und Stützung im Schulalter und in der Möglichkeit des Schulwesens zur Abschiebung von Problemfällen statt der Verpflichtung zur individuellen Förderung, wie es z.B. die skandinavischen Staaten realisieren. Das Schulversagen ist auch ein Versagen der Schule. Allein die Aufwendungen von Eltern für außerschulische Nachhilfe in Höhe von etwa drei Milliarden Euro jährlich stellt der Schule ein schlechtes Zeugnis aus und benachteiligt zusätzlich die sozialschwächeren Schüler“ (Iben/ Katzenbach/Rössel 2006: 4).

Aus allgemeinpädagogischer Perspektive, die sich seit ihren Anfängen mit dem Verhältnis von Bildung und Benachteiligung beschäftigt, ist Benachteiligung als Phänomen zu verstehen, das sozial in Interaktions- und Kommunikationsprozessen hergestellt wird, die durch explizite oder implizite Teilhaberegeln bestimmt sind. Für den Unterricht im deutschen Bildungssystem, so Korte, entscheidet die Sprache über Teilhabe oder Ausschluss und produziert damit Benachteiligung. „Kann das Bildungssystem nicht sicherstellen, dass jedes Kind am Ende des ersten Schuljahres die sprachlichen und elementaren Voraussetzungen für einen weiteren Aufenthalt im allgemeinbildenden Schulsystem hat, erzeugt es als Bildungswesen selbst Benachteiligung“ (Korte 2006: 33). Gleichzeitig verfolge das Bildungswesen mit seinen curricularen Setzungen und formalen Regelungen die Idee der Konstruktion von Gleichheit, ignoriere aber diejenigen, die sich im Sinne eines aktiven Distiktionsverhaltens aktiv abzugrenzen versuchten. Für Korte stellt sich demnach das Problem von Schule und Fördermaßnahmen folgendermaßen dar. „Auf der einen Seite lernen Jugendliche in diesen Maßnahmen einen Beruf und vieles, was für sie an sich sinnvoll ist. Auf der anderen Seite handelt es sich – wenn auch in noch so guter Absicht – um ‚pädagogische Insellagen‘, in denen sie – hart formuliert – ‚pädagogisch sinnvoll beschäftigt‘ werden“ (Korte 2006: 34).

Wenn die Bildungssituation für eine nicht zu vernachlässigende Anzahl an Kindern und Jugendlichen durch systemimmanente Faktoren, wie eben dargestellt, eingeschränkt wird, dann verschärft sich diese Einschätzung, zieht man die sozialen und lebensweltlichen Begebenheiten mit ein. Beachtet man die wachsende Zahl armer Kinder, die gegenwärtig auf 1,5 bis 2 Millionen angesetzt wird, und dass diese Armut wiederum zur multiplen Deprivation führt, ist den Forderungen nach langfristigen und umfassenden Veränderungen des Systems nur zuzustimmen. „Vor allem bei länger anhaltender Armut entstehen für die Kinder schwere Beeinträchtigungen der Entwicklung. Diese Verarmung mit all ihren Folgen lässt sich mit monetären Maßnahmen allein nicht bekämpfen, sondern verlangt einen vielseitigen Ansatz mit Vorschul- und Elternarbeit, Veränderungen der Schule und Lehrerbildung neben sozialpolitischen und Arbeitsmarktinitiativen. Die Bekämpfung des Analphabetismus durch gezielte Programme ist ebenfalls ein wichtiger Beitrag zum Abbau sozialer Benachteiligung“ (Iben/Katzenbach/Rössel 2006: 5).

Korte fordert, dass insgesamt der Präventionsgedanke in die Forschung und die dementsprechenden Maßnahmen stärker zu bedenken sei. „Statt sich wie bisher mit Reparaturmaßnahmen zufrieden zu geben (z. B. in Maßnahmen Beruflichkeit erwerben zu können bzw. eine Lehre abzuschließen, die aber vielleicht gar nicht mehr marktgerecht ist und daher nicht zu einer Arbeitsstelle führt) und Milliarden in eine, zwar der aktuellen Situation angepassten, Jugendförderung zu stecken, könnte man bei gleichzeitiger Veränderung des Systems langfristig alles erreichen: präventieren, bilden und fördern“ (Korte 2006: 35). Da Korte die theoretischen Grundlagen des Benachteiligten-diskurs aus der Perspektive der allgemeinen Pädagogik diskutiert bzw. eben auch nach ihrem Beitrag fragt, finden sich bei ihr keine praxisbezogenen Vorschläge. Dennoch zeigt sie auf, dass die Konzepte des Präventierens, Bildens und Förderns inhaltlich ausdifferenzieren sind. Hauptsächlich thematisiert sie den Begriff der Bildung im Anschluss an die klassischen Bildungstheoretiker und verweist auf den Aspekt der Selbstbildung und des Beteiligtseins an der Gesellschaft. Das viel diskutierte Konzept des „Lebenslangen Lernens“, das die Debatte um Bildungsprozesse gegenwärtig dominiert, ignoriert einen wesentlichen Aspekt des angesprochenen Bildungsgedankens, da der Schwerpunkt eher auf die „Verwendbarkeit“ des Gelernten gelegt wird (vgl. Korte 2006: 28).

Es ist unmittelbar evident, dass die schulische Bildungsgeschichte Einfluss auf die weiteren Anschlussmöglichkeiten an Ausbildung und Arbeit hat. Der Einstieg in die Berufswelt hat sich für die Schüler/innen aller Stufen des Bildungssystems nach hinten verschoben. In den Berufsbildungsberichten, den Studien des DJI sowie in vereinzelt Aufsätzen wird benannt, dass der Einstieg von Schüler/innen mit und ohne Schulabschluss in eine Berufsausbildung mit ca. 19/20 Jahren stattfindet (vgl. Biermann 2004: 3). Auch wenn davon auszugehen ist, dass die Bildungs- und Berufsbiografien insgesamt weniger gradlinig und vorhersehbar verlaufen, so gestaltet sich der Weg für die Gruppe der benachteiligten Schüler/innen in Ausbildung und Arbeit als besonders prekär.

Die Arbeitsagentur Frankfurt gibt für das Jahr 2006 an, dass 4.140 der gemeldeten Ausbildungsplatzsuchenden entweder an berufsvorbereitenden Förderkursen teilnehmen, Einstiegspraktika absolvieren oder eine andere Alternative gefunden haben (vgl. BA 2006/2007: 2-3). Mit einem kurzen Blick auf die zurückliegenden Jahre ist davon auszugehen, dass im Einzugsgebiet der Arbeitsagentur Frankfurt zwischen 4.000 und 5.000 Jugendliche und junge Erwachsene besondere Unterstützung bei dem Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung benötigen.

Diese besonderen Unterstützungsmaßnahmen werden unter den Begriffen der Benachteiligtenförderung/Integrationsförderung und der beruflichen Rehabilitation zusammengefasst. Darunter fallen Modellprojekte, Förderprogramme und Modellversuche des BiBB und BMBF, gefördert durch EU-Mittel sowie regionale Maßnahmen und Konzepte der Arbeitsagenturen. Als zentrale Förderorte haben sich in den letzten Jahren die Berufsschulen (mit speziellen Angeboten), die Berufsvorbereitung (bei Trägern der Jugendberufshilfe und anderen), die ausbildungsbegleitende Förderung in Betrieben (die allerdings stark zurückgegangen ist) herausgebildet. Einen genauen Überblick über die Anzahl der bestehenden Programme und der inhaltliche Ausgestaltung zu geben, wird vielfach als aussichtsloses Unterfangen beschrieben.

Prinzipiell können drei Unterstützungssäulen in Ausbildung und Arbeit beschrieben werden:

- Der ersten Kategorie werden die vielfältigen berufsschulischen, außerschulischen und betrieblichen Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote von meist einjähriger Dauer zugeordnet, als deren Ziele im weiten Sinne die Vorbereitung auf eine Ausbildung bzw. auf Erwerbstätigkeit benannt werden. Diese Angebote werden unter dem Begriff der Berufsvorbereitung zusammengefasst. Die Bundesagentur für Arbeit fördert in Zusammenarbeit mit den Bildungsträgern im Rahmen Berufsvorbereitender Maßnahmen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Weiter gibt es schulische Angebote (meist in Berufsschulen), abgesehen von den spezifischen Modellprojekten, wie z.B. das AVJ, BVJ, BGJ, die wiederum nach dem jeweiligen Landesschulgesetz unterschiedlich geregelt sind.
- Die zweite Kategorie umfasst Programme und Maßnahmen, durch die das betriebliche Ausbildungsplatzangebot quantitativ erweitert bzw. benachteiligten Jugendlichen zugänglicher gemacht werden soll. Hier sind insbesondere die Subventionierung von betrieblichen Ausbildungsverhältnissen und die ausbildungsbegleitenden Hilfen zu nennen. Im Rahmen der Jugendhilfe nach KJHG werden auf kommunaler Ebene weitere sozialpädagogisch orientierte Angebote zur Berufsvorbereitung bei Bildungsträgern und in sozialen Einrichtungen durchgeführt.

- Die dritte Kategorie umfasst Formen außerbetrieblicher und überbetrieblicher Berufsausbildung, also die Ausbildung von Jugendlichen, die keinen Zugang zur betrieblichen Berufsausbildung finden bzw. in Betrieben nicht erfolgreich ausgebildet werden können. Hierzu zählen so genannte Bildungswerke (BBW), Berufsförderwerke (BFW) sowie die Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) (vgl. Braun et al. 1999).

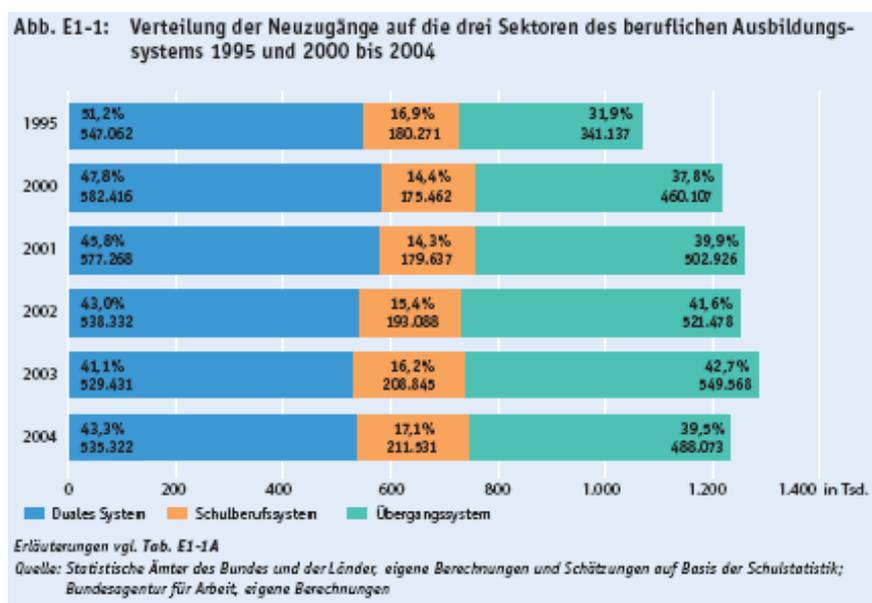
Eine Gesamtbetrachtung über die Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in irgendeiner dieser Maßnahmen Unterstützung erfahren, fehlt. In verschiedenen Schätzungen wird davon ausgegangen, dass sich bundesweit bis zu einer halben Million Jugendlicher in diesem so genannten Übergangssystem befinden. Etwa 17 Prozent aller Jugendlichen blieben ohne Ausbildung, ihre Chancen auf eine dauerhafte Erwerbstätigkeit und ein Einkommen sind als sehr gering einzustufen. Der Einstieg in eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme findet in den allermeisten Fällen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren statt (vgl. INBAS 2003, 2005d, 2006).

Dem segmentierten Bildungssystem entspricht eine zersplitterte Organisation der Arbeitsförderung. Dieser Tatbestand, der in verschiedenen Studien belegt wird, hat ebenfalls enormen Einfluss auf die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schwierigen schulischen Bildungsbiografien. In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung spezifischer Arbeitsmarktrisiken hinzuweisen. Zum einen haben neue Formen der Arbeitsorganisation und die Technisierung von Abläufen neue Strukturen und Tätigkeitsfelder hervorgebracht. Der Wegfall von „Einfacharbeitsplätzen“ führt insgesamt zu einer Verschärfung der Beschäftigungssituation von Schüler/innen ohne Schulabschluss. Auch industriesoziologische Studien bestätigen den Trend, dass die globale Arbeitsplatzorganisation nur bestimmten Eliten langfristig Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit bieten kann. Insgesamt überlagern sich in der angesprochenen Zielgruppe Risiken, die sich mit folgenden Stichworten beschreiben lassen: *Wandel der Wirtschaftssektoren* (Entwicklung hin zur Dienstleistungs- und Kommunikationsgesellschaft), *Tätigkeitswandel*, *Wandel der Qualifikationsniveaus* und *totale Ökonomisierung*.

Insbesondere die Organisationsphilosophie der *Ökonomisierung* führte im Berufsbildungsbereich zu drei Strategien, die auch innerhalb des Berufsbildungsberichts ihre Erwähnung finden. Erstens kann als Folge der Neuordnung die Tendenz rückläufiger Ausbildungsstellen festgestellt werden. Eine zweite Strategie der Unternehmen ist, mit ihren Ausbildungszentren den Absatzmärkten zu folgen, und die Ausbildungszentren in Länder zu verlegen, die nicht dem dualen Ausbildungssystem verpflichtet sind. Als dritter Mechanismus kommt das Outsourcing von Bildungsabteilungen zu eigenständigen Bildungsfirmen zum Tragen. Auch die statistischen Darstellungen im Rahmen der Berufsbildungsberichte und der Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung (BIBB 2005, BMBF 1998, 2005a, 2006) bilden diese Entwicklungen ab.

Auch die zurückgegangene Bereitschaft der Betriebe, Jugendliche auszubilden, beeinflusst die Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und führt zu einer zunehmend größer werdenden Gruppe, die sich im sogenannten Übergangssystem befindet, wobei festzustellen ist, dass beispielsweise die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur ein zentrales Segment in der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen darstellen, dagegen die Form der Übergangshilfen (beispielsweise ausbildungsbegleitende Maßnahmen) zurückgegangen sind.

Die statistischen Analysen und Prognosen zeigen, dass der Anteil der Auszubildenden im dualen System stetig sinkt, während gleichzeitig die Anteile des Übergangssystems stark und des Schulberufsystems begrenzt ansteigt (vgl. Berufsbildungsbericht BMBF 2006, 2007).



**Abb. 3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (BMBF 2006)**

Wie oben bereits erwähnt, bestimmen die sprachlichen Fähigkeiten maßgeblich die Partizipationsmöglichkeiten am Bildungssystem. Dies gilt ebenso für die Teilhabe an Ausbildung und Arbeit. Es sind die Jugendlichen, die in den Bildungsstudien als Risikogruppe beschrieben werden, also diejenigen Jugendlichen, die ohne ausreichende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen das Schulsystem verlassen, die in Erwerbslosigkeit oder in das Übergangssystem der Berufsausbildung einmünden. Die Beherrschung der Kulturtechniken stelle eine zentrale Voraussetzung für die Einmündung ins Berufsleben dar bzw. könne als eines der wichtigsten Merkmale von Ausbildungsreife gesehen werden (vgl. Quante-Brandt/Aslinger/Grabow 2008). In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren auch auf Unternehmensbefragungen, die verdeutlichten, dass die Mehrheit der Befragten die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben der Ausbildungsbewerber/innen als unzureichend beschreiben. In ähnlicher Richtung argumentieren auch Petsch et al., die die Notwendigkeit der Förderung der Lesekompetenz in der beruflichen Bildung diskutieren. Die Förderung der Lesekompetenz erweise sich für die Ausbildung der beruflichen Handlungsfähigkeit als relevant. Berufliche Handlungsfähigkeit wird in Anlehnung an Grundmann (1997), als „jenes Bündel an Fähigkeiten [verstanden], die Voraussetzung dafür sind, einmal abgeforderte berufsspezifische Tätigkeit kompetent auszuführen sowie Sinn und Zweck beruflichen Tuns [zu] erkennen, und zum anderen, sich jederzeit neues berufsspezifisches Wissen kurzfristig und autonom anzueignen“ (Petsch/Ziegler/Geschwendtner/Abele/Nikolaus 2008). Demnach habe Lesekompetenz Einfluss auf den *Erwerb*, die *Ausübung* und den *Erhalt* der beruflichen Handlungsfähigkeit.

Wie auch Quante-Brandt/Aslinger/Grabow (2008) kritisieren sie die fehlende Bedeutung im berufsbildenden Bereich bzw. die mangelnde Abstimmung zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsinstitutionen, insbesondere in Bezug auf die Berufsschule, da diese keinen Ort darstellt, um systematisch mangelnde Grundkenntnisse in den genannten Bereichen zu bearbeiten.

In beiden Aufsätzen wird der Einsatz förderdiagnostischer Instrumentarien zur Verbesserung der Fähigkeiten im Lesen, Rechnen und Schreiben vorgestellt. Petsch et al., die anhand von verschiedenen Experimentalgruppen die Verwendung ihres Instrumentariums untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass „Förderansätze, die verschiedentlich positiv evaluiert wurden, selbst nach relativ intensiver Vorbereitung der Lehrkräfte in anderen Bildungskontexten nicht den erwünschten Fördererfolg gewährleisten. Verantwortlich scheint dafür u.a. die Umsetzungsqualität und -quantität und die adressatenspezifischen Merkmale“ (Petsch et al. 2008: 12-13). Der Erfolg spezieller Lern- und Lesestrategietrainings hänge demnach von verschiedenen anderen Faktoren wie beispielsweise der Motivation der Schüler/innen, der Instruktionsqualität, den äußeren Rahmenbedingungen aber auch mit den Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden zusammen.

Viel deutlicher als Petsch et al. plädieren Quante-Brandt et al. dennoch für die Verwendung von Ansätzen und Konzepten zur Diagnostik und Förderung der Lese- und Schreibkompetenz. „Deshalb sind Nachlernprozesse in das berufsbildende System und in die berufliche Förderpädagogik zu implementieren, wenn an dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe von allen Gesellschaftsmitgliedern festgehalten werden soll. Wenn man die berufliche Handlungskompetenz mit Schlüssel- und Metakompetenzen sowie der Theorie des kommunikativen Handelns in der Lebenswelt verbindet, werden sie vielfältigen Anknüpfungspunkte für das Nachlernen von Literalität ermöglicht“ (Quante-Brandt et al. 2008: 13).

Die verschiedenen bisher aufgeführten Studien und Arbeiten verweisen zum einen auf die Ursachen und zum anderen auf die Merkmale der Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen. Nicht nur der verspätete Zugang zu Ausbildung und Arbeit, sondern für viele Jugendliche auch der drohende dauerhafte Ausschluss aus dem Beschäftigungssystem kennzeichnet ihren Bildungsweg. „Spezielle Berufseinmündung ist eine krisenhafte Erfahrung und kann zu Brüchen in der Biografie führen: Maßnahmekarrieren, negative Arbeitserfahrungen, Ausgrenzung. Die Länge der Bildungsphase gerade bei Behinderten (z. B. benötigt ein Absolvent der Sonderschule für Lernbehinderte heute statt 11 rund 14 Bildungsjahre um Bäcker oder Maler zu werden), meist in separaten Bildungseinrichtungen, betreutem Wohnen, geregelten Freizeitangeboten, bietet einerseits zwar die Chance umfassender Förderung, langjähriger Betreuung und attraktiver Angebote, führt aber andererseits zu Realitätsverlusten – bei beiden: den Jugendlichen wie den Trägern“ (Biermann 2004: 3).

Friedemann und Schroeder (2000), die sich mit der Untersuchung nachschulischer Karrieremuster von Jugendlichen unterer Bildungsgänge beschäftigen, kommen insgesamt zu dem Schluss, dass diese trotz (Nach)qualifizierungen von langfristigen Beschäftigungsverhältnissen ausgeschlossen werden, und somit viel häufiger in prekären Arbeitsbedingungen landen. Die Autoren verwenden den Begriff der Karriere als soziologische Kategorie in Anlehnung an Luhmann/Schorr, da der individuelle Lebensweg nicht nur als Lebenslauf im Sinne einer Biografie zu verstehen ist, sondern eben auch unter den strukturellen Bedingungen des sozialen Systems geformt wird: „Es stellt sich also für betroffene Jugendliche die Frage, wie sie mit einer Vergangenheit umgehen können, die systemtheoretisch betrachtet, nicht gelungen ist, weil sie weniger ‚unsicher‘ im Sinne von Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, sondern die ganz im Gegenteil ‚sicher‘ ist in dem, was an karrierehemmenden Merkmalen angehäuft wurde“ (Schroeder/Friedemann 2000: 16).

Da Friedemann/Schroeder im Gegensatz zu anderen Autoren Nachlern- oder Nachqualifizierungsprozessen weniger Erfolg beimessen, kritisieren sie die fehlende schulpädagogische Reflexion des Übergangs von Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit und damit die der weiteren Lebensgestaltung und der gesellschaftliche Teilhabe. Der vorzufindende Verweis auf die instabile Wirtschaftsstruktur und die schwierigen Arbeitsbedingungen tauche zu häufig als Erklärungsmuster für die prekären Arbeitsbedingungen und Gestaltungsräume von Jugendlichen unterer Bildungsgänge auf. Wege aus der Ausbildungskrise seien demnach nicht ausschließlich über eine Optimierung und Strukturierung des Ausbildungssystems zu erreichen, sondern es brauche auch neue Bildungskonzepte für die Schule. Der erschwerte Übergang in das Berufsleben kann insofern nicht als individuelles, sondern als institutionelles Versagen interpretiert werden.

## **2. Zur Historie eines Trägerverbundes und den Entwicklungen in Frankfurt am Main**

In diesem Abschnitt werden die Entwicklungen im Rahmen der Berufsvorbereitung und Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bezüglich ihrer regionalen und trägerspezifischen Besonderheiten betrachtet. Zentral geht es um die Darstellung des Konzepts „move“ / „move-reha“ (Motivation – Orientierung – Vorbereitung – Eingliederung), das innerhalb des Modellversuchs „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“<sup>3</sup> (2001-2004) im Rhein-Main-Gebiet und speziell in Frankfurt realisiert wurde. Das Konzept move sollte alle Akteure verbinden und für die Herausforderung stärken, „eine schwierige Zielgruppe unter schwierigen Arbeitsmärkten zu qualifizieren und in Ausbildung bzw. Arbeit zu vermitteln“ (Geiss, Bilanz move 2006).<sup>4</sup>

Im Jahr 2001 kam es im Rahmen der angeführten Entwicklungsinitiative zum Zusammenschluss von 26 Trägern, die gemeinsam das Modell move umsetzen sollten, das ab diesem Zeitpunkt die bisherigen Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (nach dem Runderlass 42/96) ersetzte. Jenseits der Zielgruppe dieser sozial benachteiligten Jugendlichen wurde seit Jahren die Gruppe der Rehabilitanden nach § 102 Abs. 1 S.1 Nr.1b i.V.m. § 61 SGB III in Förderlehrgängen auf die berufliche Eingliederung vorbereitet. Die Träger dieser Maßnahmen fanden sich seit 1998 in vierteljährlichen Treffen zusammen, um sich über die Organisation und Umsetzung der rehabilitativen berufsvorbereitenden Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen auszutauschen und abzustimmen. Sie schlossen sich im Bezirk der Bundesagentur für Arbeit zum Ende der Modellphase move, zum Verbund Frankfurter Maßnahmeträger Rehabilitation (move-Reha) zusammen.

---

<sup>3</sup> Als Vorläufer werden die von INBAS entwickelten und begleitenden Konzepte INKA I-III (Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher 1999-2001) gesehen.

<sup>4</sup> vgl. hierzu [http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/sonstige\\_materialien.html](http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/sonstige_materialien.html)

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die angesprochene Organisationsstruktur der Träger:

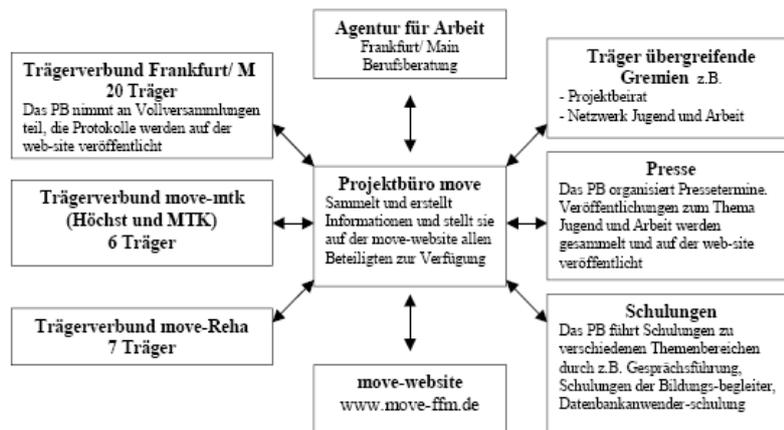


Abb. 4: Organisationsstruktur (Arbeitsagentur Frankfurt). Der Trägerverbund move-Reha bestand – abweichend von der Angabe in de Graphik – aus acht Trägern.

Eine zentrale Idee des Projekts move<sup>5</sup> war es, die Struktur der BvB-Maßnahmen, wie sie sich bis dahin etabliert hatte, zu verändern und möglichst alle Träger für diese Umstellung zu gewinnen. Die Flexibilisierung von Ein- und Austrittsmöglichkeiten für die Teilnehmer/innen stellte sich als ein Kernelement der Überlegungen dar. Außerdem sollte die „preisliche Struktur“ der verschiedenen Träger angepasst werden, die als Entschärfung des Wettbewerbs untereinander gedacht war (Geiss, Bilanz move 2006).<sup>6</sup> Alle Maßnahmen und Ziele (Reduzierung der Abbrüche auf 25 % und Erhöhung der Vermittlung auf 50 %) wurden in einem Rahmenvertrag festgehalten.

Als im Herbst 2003 längere Wartezeiten für Anwärter/innen der Förderlehrgänge entstanden, kam es zum Zusammenschluss der Reha-Träger (Bildungsstätte Alte Schule Anspach, Bildungszentrum des Hessischen Handels, Haus der Volksarbeit, Internationale Familienzentrum, Internationaler Bund, Kolping Bildungswerk, Landesarbeitsgemeinschaft Hessen/Gemeinsam Leben und Lernen und dem Zentrum für Deutsche Sprache und Kultur) zu dem Trägerverbund sowie zu einem Modellversuch mit einer Gruppe von 18 behinderten bzw. benachteiligten Jugendlichen (NFF – Neue Förderstruktur Frankfurt). Ziel war es, die gemachten Erfahrungen mit behinderten Jugendlichen aus den Förderlehrgängen auf die Vorgaben des neuen Fachkonzeptes zu übertragen und ggf. zu modifizieren. Mit anfänglichen Startschwierigkeiten lief der Modellversuch unter der Bezeichnung NFF für ein Jahr. Die Erfahrungen in diesem „Minimodell“ sowie in move führten zur Einführung des Modells move-reha, das bis zum 31. August 2006 assoziiert zum Modellversuch lief und von den genannten Bildungsträgern durchgeführt wurde. Maßgeblich für den Zusammenschluss war neben der Einführung des Neuen Fachkonzeptes die langjährige Erfahrung dieser Träger mit der Eingliederung von Rehabilitanden durch die ehemaligen Förderlehrgänge, deren Einbindung in den regionalen Arbeitsmarkt, deren bestehenden Kontakte zu Institutionen der beruflichen Qualifizierung und Vorbereitung der Zielgruppe des § 102 SGB III und deren, in enger Absprache mit den Rehaberatern der Arbeitsagentur Frankfurt entwickelten Strukturen zur beruflichen Eingliederung von Menschen mit multiplen Behinderungen.

<sup>5</sup> Eine Übersicht zur Konzeption befindet sich im Anhang

<sup>6</sup> vgl. hierzu [http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/sonstige\\_materialien.html](http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/sonstige_materialien.html)

Die Konzeption beider Modellversuche, insbesondere die Idee lokaler Zusammenarbeit, entspricht im weiteren Sinne dem durch Forschungsberichte des BMBF oder BLK geforderten Aufbau und der Entwicklung von Netzwerken und Kooperationen. Wie diese zu gestalten und zu etablieren sind, findet sich in den Beschreibungen zu move bzw. move-reha eher weniger. Greift man auf die in den beiden Beschreibungen genannten Forschungsberichte zurück, so wird die Bedeutung von Kooperation und der Aufwand, der damit verbunden ist, deutlich. „Optimale Kooperation besteht in einer integrativen örtlichen oder regionalen Infrastruktur, die ein bedarfsorientiertes und zielgerichtetes, aufeinander abgestimmtes Ausbildungs- und Beschäftigungssystem für benachteiligte Jugendliche ermöglicht und insoweit deren effektive Eingliederung fördert. Eine derartige Kooperation bedarf der systematischen Zusammenarbeit der Beteiligten und der Transparenz für die Betroffenen“ (Pätzold/Wingels 2006: 12). Kooperation erfolgt in diesem Ansatz über drei Stufen.

- Die Stufe des Informierens beinhaltet den Austausch von Informationen zwischen den Bildungspartnern über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag. Dabei bedeutet Informieren zweierlei: Informationen geben und Informationen wahr- und aufnehmen.
- Auf der Ebene des Abstimmens werden Maßnahmen vereinbart und entwickelt, die dann arbeitsteilig und eigenverantwortlich umgesetzt werden. Die Abstimmung umfasst zum einen die Bereitschaft, sich an getroffene Vereinbarungen zu halten und zum anderen die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten und auszutragen.
- Die Stufe des Zusammenwirkens impliziert schließlich die intensivste Form der Kooperation. Auf dieser Stufe werden gemeinsam vereinbarte Vorhaben in unmittelbarer Zusammenarbeit realisiert (vgl. ebd. 2006).

Die für move und move-reha aufgeführten Zielvereinbarungen und Ideen, insbesondere der zu betonende Aspekt der Transparenz für die Teilnehmenden, erfordert Formen des Kooperierens, die mit unterschiedlichen Anstrengungen verbunden sind und auch durch organisatorische Regelungen (wie die Ausschreibungspraxis) beeinflusst werden. Dass letztere in erheblichem Maße die etablierten und sich anbahnenden Kooperationsstrukturen gefährdet haben, drückt die Auflösung des Trägerverbundes aus.

Auch das Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche“, das in der Zeit des Trägerverbundes am Internationalen Familienzentrum konzipiert und eingeführt wurde, nahm die sich ständig verändernde Angebotslandschaft ernst und verfolgte mit dem zusätzlichen Angebot das weit gefasste Ziel, den sehr gefährdeten Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, Orientierung und Transparenz zu ermöglichen.

Der Modellversuch move-reha richtet sich nach dem Neuen Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung, die ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt und das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die verschiedenen Konzepte beschreiben den Teilnehmerkreis der Menschen mit besonderem Förderbedarf nach § 102 des SGB III. Ausgeschlossen wird die Aufnahme in move-reha von Menschen mit einer „akuten Psychose“ oder „schweren geistigen Behinderungen“ (vgl. INBAS 2001, 2005a, b, d, Konzeptpapier 2005 Trägerverbund). Nach den ersten Erfahrungen im Trägerverbund werden im Jahr 2004/2005 erstmals alle Teilnehmer/innen durch die Arbeitsagentur trägerübergreifend an den Verbund vermittelt. Die Träger haben für sich maximale Aufnahmekapazitäten definiert und wurden für diese anteilig

bezahlt, unabhängig von den tatsächlich beim Träger anwesenden Teilnehmer/innen. Dieses Konstrukt kam der individuellen Förderung der Teilnehmer/innen zugute. Für den Träger war es so möglich, Teilnehmer/innen ohne finanzielle Einbußen über Träger und Kreisgrenzen hinweg auch phasenweise zu fördern. Davor bedeutete ein Weggang des Teilnehmers sofort finanzielle Nachteile für den abgebenden Träger. Die Teilnehmer/innenzahl in move-reha liegt zu diesem Zeitpunkt bei 224. In move waren es über 800 Jugendliche.

Im Bereich der Jugendberufshilfe konnte das Internationale Familienzentrum somit in den Jahren 2004 bis 2006 in Zusammenarbeit mit dem erwähnten Trägerverbund die Berufsvorbereitung move-reha anbieten. In den Werkstätten des IFZ wurden zwischen 96 bis 127 Jugendliche in acht Berufsfeldern (Holz- und Metalltechnik, Farbe/Raum, Garten, Gebäudereinigung, Gastronomie, Hauswirtschaft und Lager/Handel) betreut und qualifiziert. Mit dem Auslaufen des Modellversuchs move und move-reha Juli 2006 verändert sich die Angebotslandschaft auf ein Neues. Die angebahnten Kooperationsstrukturen werden durch die wettbewerbsförmige Ausschreibungspraxis der Arbeitsagentur aufgebrochen und es kommt wie erwähnt zur Auflösung des Trägerverbundes.

Im September 2006 erhielt das IFZ keinen Zuschlag für die Durchführung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (Reha), diese wurde allerdings bei Trägern aus dem ehemaligen Verbund durchgeführt. Das IFZ konnte aber in dem Arbeitsfeld der Jugendberufshilfe das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen weiter anbieten sowie das vom BMFSJ und dem Europäischen Sozialfonds geförderte Modell der Kompetenzagentur-Frankfurt einführen.

### **3. Die Konzeption des Modellprojekts „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligten Jugendlichen“**

Im Folgenden geht es um das spezielle Förderangebot „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche“ (KuA), das im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung evaluiert wurde. Die konzeptionellen Überlegungen zu den Inhalten und dem Teilnehmerkreis wurden durch den Förderlehrer im Internationalen Familienzentrum in der Zeit des Trägerverbundes erarbeitet. Das Förderangebot richtet sich sowohl an Teilnehmer/innen der Berufsvorbereitung aus dem Trägerverbund als auch an mehrfach benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, für die der Weg in eine Maßnahme der beruflichen Förderung und Rehabilitation ermöglicht werden sollte.

Das Projekt startete im September 2005. Im ersten Projektjahr 2005/2006 nahmen an der Förderung Jugendliche der Berufsvorbereitung des Trägerverbundes teil sowie Jugendliche und junge Erwachsene, die spezielle Hilfen benötigten und die zunächst einmal keinen Anschluss an ein weiteres Angebot der beruflichen Orientierung oder Förderung hatten. Durch die Auflösung des Trägerverbundes und die Tatsache, dass das Internationale Familienzentrum in dem zweiten und dritten Projektjahr (2006-2008) keine Berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsagentur durchführen konnte, wurden Jugendliche an das Projekt vermittelt, die an der Berufsvorbereitung bei Trägern aus dem ehemaligen Trägerverbund teilnahmen. Weiterhin wurden Jugendliche im Bereich der Kulturtechniken gefördert oder in anderen Lebensbereichen begleitet und unterstützt, die im Sinne sozialer und beruflicher Unterstützungsleistungen ansonsten unversorgt waren. Insofern

lässt sich an dieser Stelle zunächst einmal feststellen, dass sich das Modellprojekt KuA auf die veränderten strukturellen Gegebenheiten eingelassen hat und weiter das Ziel verfolgte, die angebaute Kooperation zu anderen Institutionen und Bildungsträgern zu Gunsten der Teilnehmer/innen aufrecht zu erhalten. Inwiefern dieses Vorhaben umgesetzt werden konnte, welche Faktoren sich sowohl für die Einzelfallförderung als auch für die kooperative Zusammenarbeit als hemmend bzw. förderlich erwiesen haben, wird im Auswertungsteil (Kapitel VI) zum Thema gemacht.

Die Konzeption des Förderangebots begründet sich vor allem auf zweierlei. Zum einen zeigten die Erfahrungen mit der Durchführung Berufsvorbereitender Maßnahmen den professionell Tätigen, dass für einige Teilnehmer/innen die Angebotsstruktur der Maßnahme nicht ausreicht bzw. sich als überfordernd darstellt und daher einige Jugendliche in Gefahr laufen, diese abzubrechen oder aus dieser ausgeschlossen zu werden. Es sind dies Jugendliche und junge Erwachsene,

- die in der Regel die Schule mit dem Abschluss der Förderschule oder ganz ohne Abschluss verlassen haben,
- deren Aufenthaltsstatus ungeklärt ist und/oder bisher keine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem haben,
- die meist gravierende Probleme mit den elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens haben und
- die häufig nicht auf ein unterstützendes soziales Netzwerk zurück greifen können.

Auch wenn diese Merkmale insgesamt die Gruppe an Jugendlichen kennzeichnet, die „besondere Unterstützung“ beim Weg in Ausbildung und Arbeit erhalten, so haben die Erfahrungen des Bildungsträgers gezeigt, dass sich innerhalb dieser Gruppe Jugendliche ausmachen lassen, bei denen das Zusammenwirken dieser Problemlagen zu einer erhöhten Vulnerabilität führt. Mit der begrifflichen Umschreibung dieser Gruppe als *mehrfach benachteiligte* Jugendliche ist der Anschluss an den aktuellen Benachteiligtendiskurs möglich, der bei der Bestimmung der Zielgruppe vor engmaschigen und differenzierten Kategorisierungen warnt, da sich die Jugendlichen zumeist nicht exklusiv einer Kategorie zuordnen lassen.

Die Erkenntnis, dass die Berufsvorbereitung für einige dieser Jugendlichen eine Überforderung darstellt bzw. dass diese den Bedürfnissen nicht entspricht, lässt sich nach Ansicht des Bildungsträgers auf verschiedene Gründe zurückführen. Erstens führt die zwar vielseitige, aber dennoch zersplitterte Angebotslandschaft der beruflichen Förderung und Rehabilitation zur Unüberschaubarkeit für die Jugendlichen und damit zur mangelnden Transparenz. Es stellt für sie eine besondere Anstrengung dar, sich in der Angebotslandschaft zu orientieren und die Hilfsangebote zu durchschauen. Zweitens ist als problematisch einzuschätzen, dass die Teilnehmer/innen der Berufsvorbereitung auf eine Vielzahl an professionell Tätigen treffen, die sie begleiten, beraten und fördern sollen. Die Jugendlichen sind demnach wohl auch mit der Situation konfrontiert, sich im Netzwerk der professionell Tätigen zurecht zu finden, d.h. die damit verbundenen Zuständigkeiten erkennen, aber auch annehmen zu können. Als dritten Grund ist aus Sicht des Bildungsträgers der Aspekt der Förderung der Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen im Rahmen der Berufsvorbereitung stärker zu berücksichtigen, da diese die Partizipationsmöglichkeiten am Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erheblich bestimmen. Die höchst unterschiedlichen Leistungs- und Lernniveaus der

Teilnehmer/innen erforderten spezifische Formen der Förderung der Literalität, deren Umsetzung sich im Rahmen von Gruppensituationen als eher schwierig gestaltet.

Zum anderen begründet sich die Einführung der Einzelförderung auf der Erfahrung, dass oftmals eben diesen mehrfach benachteiligten Jugendlichen überhaupt der Zugang zu berufsfördernden Maßnahmen verschlossen ist. Das Förderangebot sollte demnach auch für Jugendliche und junge Erwachsene an der Schwelle zur Arbeit oder Ausbildung, unabhängig von der Teilnahme an der Berufsvorbereitung, eine Unterstützungsleistung darstellen.

Die Förderung im Bereich der Kulturtechniken ist wesentlicher Inhalt des Angebots. Da die Förderung aber auch an der beruflichen Orientierung der Jugendlichen anknüpfen soll, werden auch berufliche Inhalte aufgegriffen. Die Stelle des Förderlehrers wurde für drei Jahre mit einem Umfang von 30 Stunden wöchentlich (75 % Stelle) bereitgestellt. Die Förderung für die einzelnen Teilnehmer/innen umfasste in der Regel ein bis zwei Stunden pro Woche durch den Förderlehrer im Internationalen Familienzentrum. Für einen Teilnehmer fand die Förderung für einen gewissen Zeitraum im häuslichen Umfeld statt. Da als wichtiges Anliegen des Projekts die teilnehmerorientierte Förderung zu sehen ist, die auf die individuellen Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten eingeht, wurden die Inhalte und Betreuungszeiten im Einzelfall festgelegt und angepasst. Das bedeutet, dass Teilnehmer/innen über ein Projektjahr hinaus unterstützt werden konnten bzw. dass Inhalte der Förderung von der Anbahnung der Schriftsprache bis hin zur Vorbereitung von Teilnehmer/innen, die eine Prüfung oder einen (weiter)qualifizierenden Abschluss anstrebten, reichte. Das Förderangebot im Bereich der Alphabetisierung und Kulturtechniken wurde im Konzept inhaltlich wie folgt ausdifferenziert:

- (primäre) Alphabetisierung, Förderung des Ausdrucks, des Wortschatzes und der Aussprache, Arbeit an orthografischen und grammatikalischen Grundregeln, Produktion und Verständnis einfacher Texte. Im Einzelfall wurden die Aufgaben an den beruflichen Interessen der Jugendlichen orientiert, d.h. für die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen wurden Sachtexte herangezogen
- Förderung der Grundrechenarten, die ggf. mit berufsbezogenen Kenntnissen verbundenen werden sollten, wie beispielsweise Stärkung des Mengen- und Maßeinheitenverständnisses und Textaufgaben
- Vor- und Nachqualifizierende Fördereinheiten berufsbezogener Kompetenzen wie beispielsweise Bewerbungstraining, Anfertigung von Bewerbungsunterlagen sowie Begleitung von arbeitspraktischen Erfahrungen und Praktika

Da in der Sprachlogik des Projekts die Verwendung des Begriffs Kulturtechniken weiter gefasst wurde, verstanden als die Fähigkeit der autonomen und mündigen gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe, sollte die Förderung auch an den lebensweltlichen Kontexten orientiert sein und für Anliegen aus anderen Lebensbereichen wie Gesundheit, Wohnen, Geld, Freundschaft und Familie offen sein. Nach diesem Verständnis wurde somit zum einen angestrebt, zusätzliche Hilfen wie Betreutes Wohnen, spezifische Beratungsangebote oder aufsuchende Hilfe bei Bedarf anzuregen. Zum anderen sollte die Förderung auf die Erweiterung der persönlichen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielen, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer/innen haben, und die als voraussetzungsvoll für die Gestaltung des Lebensweges und die gesellschaftliche Teilhabe anzusehen sind.

Die bisher genannten Inhalte verweisen auf ein Aufgabenprofil, welche das Tätigwerden durch den Förderlehrer auf verschiedenen Handlungsebenen erfordert bzw. bedeutet, professionsübergreifend zu agieren. Dass im Feld der Berufsvorbereitung den vielfältigen Problemlagen und Bedürfnissen der Jugendlichen durch den Einsatz verschiedener Berufsgruppen begegnet wird, hat wie bereits angesprochen zur Folge, dass sich diese in einem Netzwerk an Professionellen orientieren müssen oder sie sich (berechtigterweise) nicht an die Zuständigkeitszuordnungen halten. Die Konfrontation mit einer Vielzahl an „Helfern“ kann für einige Teilnehmer/innen eine Überforderung darstellen.

Umgekehrt zeigt sich auch bei Jugendlichen mit multiplen Problemlagen, dass die Förder- und Unterstützungsprozesse eher zu scheitern drohen, da auch die Abstimmung und Koordination zwischen den verschiedenen Berufsgruppen tendenziell häufiger misslingt. Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis ist die Annahme vertreten, dass insbesondere in der Benachteiligtenförderung die Zersplitterung der Hilfesysteme und deren Nebeneinander keine Synergieeffekte, sondern erhebliche Reibungsverluste erzeugen.

Die offene Forschungsfrage ist, wie damit pädagogisch sinnvoll umgegangen werden kann. Unseres Erachtens sollte sich diesen Themenbereichen zukünftig noch stärker zugewandt werden, insbesondere dann, wenn es darum geht, die individuellen Lern- und Bildungsverläufe zu verstehen und sich mit der Genese von Lern- und Leistungsproblemen auseinanderzusetzen, um förderlich einwirken zu können.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich Probleme im Lernen auf der Ebene der fehlenden *Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung* betrachten. Die zweite Ebene, die bei der Entstehung von Lern- und Leistungsproblemen zu berücksichtigen ist, zielt auf die *subjektive Bedeutung*, die die Jugendlichen dem Lerngegenstand, hier der Förderung der Kulturtechniken, beimessen. Wenn allerdings die bisherige schulische Sozialisation von Misserfolgserlebnissen geprägt ist, dann hat dies unmittelbare Auswirkungen auf ihre Lernmotivation und auf ihre Einsicht hinsichtlich der Bedeutung von Nachlernprozessen. Dies erfordert die Bereitschaft, sich vorurteilsfrei auf die konkreten Lebensverhältnisse einzulassen, und damit auch ein Wissen über soziokulturell nicht-mittelschichttypische Normen- und Wertesysteme, um ihnen motivationale Grundlagen für einen weiteren Aneignungsprozess zu legen. Auf einer dritten Ebene sind Lernwiderstände und Arbeitsblockaden aus beziehungs-dynamischer und lern-geschichtlicher Perspektive zu beleuchten. Das heißt, dass das Nicht-Lernen für die Jugendlichen eine *subjektive Funktion* haben kann, die es zu erschließen und zunächst einmal zu respektieren gilt.

Aufgrund dieser Annahmen war es sowohl aus Sicht des Förderlehrers als auch der wissenschaftlichen Begleitung erforderlich, ein Handlungsmodell zu entwickeln, das darauf abzielt, sowohl Lernprozesse zu organisieren als auch lebensweltliche Differenzen zu interpretieren, und zudem Lernwiderstände wahrnehmen und bearbeiten zu können. Dies bedeutet zum einen, dass der Förderlehrer Kompetenzen unterschiedlicher Professionen kombinieren und zum anderen im Sinne der Anliegen und Bedürfnisse der Jugendlichen orientierend und vermittelnd im Netzwerk der Professionellen agieren muss. Wir haben die Umsetzung dieses Handlungsmodells im Projektverlauf durch unsere fachliche Beratung zu unterstützen versucht.

Das Handlungsmodell bezieht sich auf die folgenden Aspekte:

### **Einzelförderung (Unterrichten) – berufsbezogene Arbeiten**

- Förderung der Literalität
- Stärkung der mündlichen Kommunikation (Sprachförderung)
- Förderung des Zahlenverständnisses

### **Sozialpädagogisches Handeln (Begleitung/ Beratung)**

- Kenntnisse über die lebensweltlichen Zusammenhänge
- aufsuchende Hilfe

### **Beziehungsarbeit (Beobachten/ Reflektieren)**

- Kennen lernen, Vertrauen aufbauen
- Wissen um die Persönlichkeitsentwicklung bzw. (Lern)Biografie
- Wissen um die Beziehungsdynamik

Mit der Etablierung dieses Angebots ist somit die Idee verbunden, ein Fördersetting zu schaffen, das komplementär zu den überwiegend gruppenorientierten Angeboten der Berufsvorbereitung eine intensive Einzelfallbetreuung bereitstellt und das insgesamt einen niedrighwelligen Zugang zur Förderung und Überleitung in Berufsvorbereitende Maßnahmen ermöglicht. Dieser Zugang sollte auch für Jugendliche und junge Erwachsene, die zumeist aus sozial- und ausländerrechtlichen Gründen aus dem System der bestehenden Förderangebote herausfallen, eine Möglichkeit darstellen, an Fördermaßnahmen teilzunehmen.

Das beschriebene Modellprojekt, das als Schwerpunkt die Vermittlung kultur- und berufsspezifischer Fähigkeiten anstrebt, versucht somit eine systembedingte Förderlücke zu schließen und einen geschützten Rahmen zu etablieren, der die Begleitung, Unterstützung und Förderung des beschriebenen Teilnehmerkreises ermöglicht.

## **IV. BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG UND BERUFLICHE REHABILITATION: ENTWICKLUNGEN UND FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN**

### **1. Zur Gruppe der mehrfach benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen**

In dem Modellprojekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ (KuA) wird von *mehrfach benachteiligten Jugendlichen* und *jungen Erwachsenen* gesprochen, da die Erfahrungen des Trägers mit Berufsvorbereitenden Maßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zeigten, dass sich innerhalb dieser Gruppe Teilnehmer/innen identifizieren lassen, die eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen und somit von Ausschluss und Abbruch besonders stark bedroht sind.

Mit dem Begriff der Mehrfachbenachteiligung wird eine weitere Bezeichnung in das ohnehin schon unübersichtliche Feld eingeführt. Diese Einschätzung teilen auch Spieß und Tredop (2006) in ihrem Aufsatz „Risikobiografien – Von welchen Jugendlichen sprechen wir eigentlich?“. Einerseits wird von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, mit schlechten Startchancen, mit besonderem Förderbedarf oder von Jugendlichen mit Multiproblemlagen gesprochen. Andererseits werden die Jugendlichen unter Bezeichnungen wie „Risikoschüler/innen, Randgruppen, Theoriegeminderte, Praxisbegabte oder Ausbildungsunreife“ zusammengefasst (Spieß/Tredop 2006: 10). Augenscheinlich ist, dass sich sowohl in der Literatur als auch in Konzepten und der Gesetzgebung eine Vielzahl an disziplinären Begriffszuweisungen ausmachen lässt (vgl. hierzu auch Kapitel IV.2). Zielgruppenbestimmungen, die eher auf Lebenslagen als auf Persönlichkeitsmerkmale rekurrieren, stehen Ansätzen gegenüber, die die Zielgruppe über die Kategorie der Behinderung einzukreisen versuchen. Damit lassen sich im Wesentlichen zwei Erklärungsansätze identifizieren: Auf der einen Seite wird Benachteiligung an dem Einzelnen und seinen persönlichen Kompetenzen – im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals – festgemacht, auf der anderen Seite wird sie als Resultat eines versagenden Bildungs- und Beschäftigungsapparates angesehen (vgl. Bowjanowski et al. 2004, BMBF 1998, 2005, Britz 2006; Pätzold & Wingels 2006). „Neben dem Herkunftsmilieu entscheiden Zugänge zur Unterstützungs- und Orientierungsangeboten zur Berufswahl, Schulformate, Qualifikation, Selbstverständnis und Habitus der pädagogisch Verantwortlichen über Exklusionsrisiken jungen Menschen in gering qualifizierenden Bildungsgängen“ (Spieß/Tredop 2006: 9).

Weiterhin ist festzustellen, dass im Feld der Berufsvorbereitenden Maßnahmen eine Differenzierung zwischen „nur“ benachteiligten und behinderten Teilnehmer/innen vorgenommen wird. Dazu wird relativ unbesorgt auf die Kategorie der Lernbehinderung zurückgegriffen, ein Begriff, der aus der Schulpädagogik stammt und dort so umstritten ist, dass er aus den schulgesetzlichen Regelungen seit Mitte der 1990er Jahren getilgt wurde. Der Begriff wurde eingeführt, um die Schülerschaft der vormals als Hilfsschule bezeichneten Bildungseinrichtungen benennen zu können. Er ist unter anderem deshalb in die Kritik geraten, weil es bis heute trotz erheblicher Anstrengungen gerade nicht gelungen ist, diese Schülerpopulation einigermaßen zufrieden stellend definitorisch zu bestimmen. Bleidick sprach daher schon vor Jahren von einem „schulorganisatorischen Verlegenheitsbegriff“. Insofern überrascht es, dass genau diese Kategorie jetzt dafür herhalten soll, eine Differenzierung der Angebote in den BvB-Maßnahmen zu begründen.

Diese Problematik findet sich dann unvermeidlich in der sozialrechtlichen Frage der Regelung des Leistungsanspruchs wieder. Es muss bestimmt werden, wem welche Leistungen und Unterstützungsmaßnahmen zukommen. Auch hier finden sich vielfältige widersprüchliche Aussagen. Einerseits soll der Begriff der Benachteiligung klar von dem der Behinderung abzugrenzen sein, andererseits wird davon gesprochen, dass die Übergänge von Behinderung zur Benachteiligung fließend seien (vgl. BMBF 2005). Im § 19 SGB III wird diese Abgrenzung gleichwohl vorgenommen und die Kategorie der Lernbehinderung explizit als Behinderungsform genannt: Es wird von behinderten Menschen dann gesprochen, wenn „deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, *einschließlich lernbehinderter Menschen*. Behinderte Menschen stehen Menschen gleich, denen eine Behinderung mit den in Absatz 1 genannten Folgen droht“ (§ 19, Abs. 1-2 SGB III; unsere Herv.). Damit ist der Weg für rehabilitative Leistungen für so genannte Lernbehinderte geebnet.

Die Literaturanalyse macht deutlich, dass je nach Förderkonzept oder Modellprojekt im Bereich der beruflichen Beratung, Orientierung oder Vorbereitung spezifische Definitionen oder Begrifflichkeiten herangezogen werden. Unbestritten lässt sich ein Sammelsurium an Begrifflichkeiten ausfindig machen. Damit verbunden sind die Gefahr der plakativen Verwendung und die oft angenommene Kausalität bei der Entwicklung problematischer Lern- und Entwicklungswege, die in den Evaluationsarbeiten und Studien der öffentlichen Forschungseinrichtungen nur selten problematisiert werden. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Vorstellungen zur Entstehung von Beeinträchtigung, Behinderung oder Benachteiligung großen Einfluss auf die Integrations- und Rehabilitationsarbeit und somit auf das professionelle Handeln haben.

Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Einzelnen und eine am Einzelfall ausgerichtete interdisziplinäre Fallarbeit, die die individuelle und institutionelle Biografie berücksichtigt, kann als wichtiges Kernelement professionellen Handelns gesehen werden. Die in der wissenschaftlichen Disziplin der Sonderpädagogik konstatierte Abwendung vom Behinderungsbegriff als konstitutives Merkmal erfordert die Hinwendung zum Hilfe- und Unterstützungsprozess. Damit verbunden ist auch die Umbenennung in Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf. Insbesondere die Forschungsarbeiten der letzten Jahre sind diesem Umbenennungsprozess gefolgt – analog zum Schulsystem wird von Jugendlichen gesprochen, die *besonderen Förderbedarf bei der beruflichen Qualifizierung* aufweisen. Diese Entwicklung kann im Kontext des unterschiedlich bewerteten Wandels verstanden werden, der als „Abkehr vom Helfersyndrom, von einer fürsorgenden Betreuung, dem Defizitdenken und der Förderung durch Separierung hin zu einer alle Lebensbereiche umfassenden Integration“ (Biermann 2004: 1) bezeichnet wird. Die angesprochene Umbenennung signalisiert daher eine Orientierung an den konkreten Förderbedarfen und konzentriert sich somit weniger auf ein bestimmtes Störungs- und Behinderungsmodell. Spieß/Tredop bewerten diese Hinwendung zur Bezeichnung *Jugendliche mit besonderem Förderbedarf* allerdings auch als problematisch, da sie die „stigmatisierende Wolke“, die die Jugendlichen umgibt nicht auflöse, sondern ganz im Gegenteil die individuelle Schuldzuweisung noch verstärke (vgl. Spieß/Tredop 2006: 15). Die Autoren entscheiden sich in ihrem Aufsatz für den leitenden Terminus der Benachteiligung, der ihrer Ansicht nach Anschlussmöglichkeiten an die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen erlaube. Mit dem Verweis zum einen auf die Arbeiten von Geßner (2004) und zum anderen von Enggruber et al. (2003) werden zwei wichtige Perspektiven auf den Benachteiligten-Begriff eröffnet. Demnach

vertrete Geßner ein Verständnis von Benachteiligung als „Diskrepanz von individuellen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Handlungsnotwendigkeiten“ (Geßner zit. in Spieß/Tredop 2006: 10). Damit wird auch auf die institutionellen und gesellschaftlichen Verantwortlichkeiten verwiesen. Enggruber et. al wählen als Orientierungspunkt die Übergangsproblematik, demnach gelten „Jugendliche und junge Erwachsene (15 bis 20jährige +/- 5 Jahre) als benachteiligt, die in ihren Bildungsbiografien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung aufweisen“ (Enggruber et al. zit. in Spieß/Tredop 2006: 12).

Die relativ offene Zielgruppenbestimmung der mehrfach benachteiligten Jugendlichen im Modellprojekt „KuA“ ist damit anschlussfähig an den aktuellen Benachteiligtendiskurs und folgt aktuellen Tendenzen der Dekategorisierung. Es besteht aber das Problem, dass eine offen gehaltene Bestimmung der Zielgruppe die Vergleichbarkeit von Projekterfahrungen und Untersuchungsberichten stark einschränkt.

## **2. Fördern und Fordern: Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit**

Unter den Slogans „Fördern und Fordern“, „Fördern und Qualifizieren“ oder „Brücken bauen“ stellt die Bundesagentur für Arbeit finanzielle Mittel für Bildungsträger zur Umsetzung Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen bereit. Da sich das Modellprojekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung für mehrfach benachteiligte Jugendliche“ an Teilnehmer/innen richtet, die sich innerhalb dieses Maßnahmentypus befinden bzw. an diejenige adressiert ist, denen der Weg in berufliche Unterstützungsmaßnahmen ermöglicht werden soll, ist die Struktur des Fachkonzeptes von Bedeutung.

Es wurden verschiedene Aufgabenbereiche sowie Maßnahmenformen entwickelt, die in den letzten Jahrzehnten vielfach umstrukturiert und als innovativ angepriesen wurden. Als zentrale Umstrukturierung sind aus heutiger Sicht die Runderlasse 20/88, 42/96<sup>7</sup> sowie die Überarbeitung und flächendeckende Einführung des Neuen Fachkonzeptes für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Jahre 2004 anzusehen. Die Struktur der Berufsvorbereitenden Maßnahmen wurde bezüglich der Zielgruppenorientierung und Förderzeit geändert. Diese Änderungen und die Einführung des Fachkonzeptes wurden im Wesentlichen mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (vgl. BGBl I 2002) und den Ergebnissen der Modellversuchsreihe "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf"<sup>8</sup> begründet, die an 24 Standorten durchgeführt wurde. Die flächendeckende Einführung des Projektes wurde vor allem auf folgende Ergebnisse gestützt: Erhöhung der Übergangsquoten, Steigerung der Eigeninitiative, Verkürzung der durchschnittlichen individuellen Förderdauer, Stabilisierung, Verbesserung von Kooperationen (Betriebe, Schulen, etc.), Vermeidung von Parallelangeboten, Steigerung der Effizienz und Effektivität der BvB.

---

<sup>7</sup> Der Runderlass 42/96 der Bundesanstalt für Arbeit ist im Anhang aufgeführt.

<sup>8</sup> Die Entwicklungsinitiative, die durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert und wissenschaftlich durch das INBAS begleitet wurde, ist Teil des Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds „Kompetenzen fördern. Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“.

Die Zielgruppe wird im Fachkonzept folgendermaßen beschrieben:

- noch nicht ausbildungsreife Jugendliche,
- Jugendliche mit fehlender Berufseignung,
- mit einer Lernbeeinträchtigung,
- behinderte Jugendliche,
- Un- und Angelernte,
- sozial Benachteiligte,
- junge Menschen mit Migrationshintergrund und Jugendliche, denen der Übergang nicht gelungen ist.

Der Anspruch auf Teilnahme beruht auf § 61 SGB III, die Förderung der Teilnahme von Menschen mit Behinderung richtet sich nach § 102 Abs. 1 S.1 Nr. 1b i.V.m. § 61 Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III). §§ 97 ff SGB III. § 4 Abs. 1 SGB IX definiert die notwendigen Sozialleistungen, um die „Teilhabe am Arbeitsleben entsprechend der Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft zu sichern“. Je nach Art der Behinderung erfolgt die Förderung in wohnortnahen ambulanten Einrichtungen, besteht besonders „ausgeprägter Förderbedarf“, erfolgt diese in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation im Sinne des § 35 SGB IX. Für junge Menschen mit Behinderung, die wegen Art und Schwere der Behinderung bzw. zur Sicherung des Eingliederungserfolgs besondere Hilfen benötigen, können wohnortnahe rehaspezifische Maßnahmen eingerichtet werden. Die so genannten AQJ-Maßnahmen (§ 61 Abs. 4 i.V.m. § 235b SGB III) werden zukünftig nicht mehr gesondert geregelt. Bei vorliegendem Bedarf ist die Zielgruppe dieser Maßnahmeform im Rahmen des Neuen Fachkonzepts für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zu qualifizieren. Ebenfalls ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses gem. § 61 Abs. 2 Nr. 2 SGB III sowie die Vermittlung der Teilnehmenden in betriebliche Ausbildung und Arbeitsverhältnisse zu realisieren. Zudem legt das Konzept, das sich in die Phase der Eignungsanalyse, die Grund- und Förderstufe und die Übergangsqualifizierung gliedert, Prinzipien der fachlichen Ausgestaltung dar, die dem angestrebten Paradigmenwechsel von einer Maßnahmeorientierung des bestehenden Systems hin zu einer Personenorientierung der Förderung gerecht werden sollen.

Zu den grundlegenden Eckpunkten des Konzepts zählen demnach (vgl. Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 6, 11):

- Qualifizierung durch Individualisierung und Binnendifferenzierung
- Eignungsanalyse als Grundlage für Qualifizierungsplanung
- Flexible Einstiege und passgenaue Bildungsangebote
- Partizipation der Teilnehmenden und Transparenz
- Kontinuierliche Bildungsbegleitung
- Vermittlung von realitätsnahen beruflichen Erfahrungen für junge Menschen mit Behinderung
- Förder- und Qualifizierungssequenzen

- Förderung der Schlüsselqualifikationen (Persönliche, soziale und methodische Kompetenzen, lebenspraktische Fertigkeiten, interkulturelle Kompetenzen, IT- und Medienkompetenz)
- Stellenakquise
- Vermittlung von Ausbildung und Arbeit
- Vernetzung und Kooperation von regionalen Angeboten und Trägern sowie
- Sozialpädagogische Begleitung der Jugendlichen

Mit den Schlagworten flexibel, individualisiert, binnendifferenziert und kooperativ stellt sich das Neue Fachkonzept einerseits als berufsvorbereitendes Angebot dar, das beansprucht, mit der Angebots- und Durchführungslogik die Wünsche, Potentiale und Voraussetzungen eines jungen Menschen erkennen und an diese anknüpfen zu können und damit einen individuellen Förder- und Qualifizierungsweg zu eröffnen. Andererseits lassen diese Schlagworte – insbesondere auch die proklamierte Effizienz und Effektivitätssteigerung – auch andere Einschätzungen zu. Effizienz und Effektivität wird aus Sicht der Kostenträger vor allem entlang „objektiv messbarer“ Variablen wie Zeit- und Kosteneinsparung, Reduzierung von Abbrüchen und Förderzeiten sowie Standardisierung von Handlungsroutrinen betrachtet. Der vorgenommene Paradigmenwechsel stützt sich damit in erster Linie auf diese Definitionen von Effizienz und Effektivität und auf die vordergründig positiv erscheinende Auflösung der Unterstützungsleistungen in der Berufsvorbereitung nach Zielgruppen. Bisher erfolgten diese Unterstützungsleistungen in Form der Förderlehrgänge für junge Menschen mit Behinderungen (wobei festzuhalten ist, dass hier insbesondere Schüler/innen aus der Förderschule für Lernhilfe in diesem Lehrgangstypus aufgenommen wurden). Ein weiterer Lehrgangstypus stellten die BBE-Maßnahmen (Lehrgänge zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen) für benachteiligte Jugendliche. Eine dritte Angebotsform, die Grundausbildungs-Lehrgänge, richteten sich an Jugendliche, deren Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos geblieben war. In der gegenwärtigen Förderstruktur sind diese Maßnahmen im Neuen Fachkonzept zusammengefasst. Dennoch bleibt mit der Angebotslogik der allgemeinen Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und der Berufsvorbereitung für Rehabilitanden (BvB-Reha) eine zielgruppenspezifische Regelung, wie sie schließlich auch in den sozialrechtlichen Formulierungen zu finden ist, bestehen.

Wie werden nun diese inhaltlichen Eckpunkte und Ziele des Fachkonzeptes durch die Bundesagentur für Arbeit und die jeweiligen Bildungsträger ausformuliert?

Die erste Phase der Berufsvorbereitung beim Träger beginnt mit der Eignungsanalyse, die zu einer „realistischen Einschätzung des Berufswunsches und der persönlichen Stärken“ führen soll, so die gängige Formulierung im Konzept (Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 6, 11). Die Begriffswahl der „Eignung“ sowie die auf den Wunsch und die Stärken des Jugendlichen zunächst bezogene doch eher unspezifische Definition suggeriert einerseits, dass die Erstellungen eines Fähigkeits- und Qualifikationsprofils gemeint ist, das eben diese und den Berufswunsch des Jugendlichen erfassen kann. Andererseits verweist die Einfügung „realistisch“ darauf, dass diese Einschätzung erst durch die Legitimation durch andere als „realistisch“ zu erachten ist und dass die Feststellung der „Eignung“, berücksichtigt man verschiedene Instrumente und Einschätzungsebenen, auf die zurückgegriffen werden soll, sich doch ebenso – wenn nicht sogar vielmehr – über die Einschätzung von Defiziten erschließt.

Der Blick in verschiedene Konzepte und Projektberichte unterstreicht diese Wahrnehmung, da zum einen eine an wissenschaftliche Diskurse anschließende Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten wie Eignung, Kompetenz, Qualifikation, Fähigkeit noch aussteht und zum anderen systemimmanente Bedingungen die Zielsetzung, die Eignungsanalyse als Basis für den Qualifizierungsweg zu verstehen, zu unterlaufen scheinen. Denn zumeist bleibt unthematisiert, dass nicht die Eignungsanalyse das erste Instrument der Einschätzung ist, und damit die Richtung des Förder- und Qualifizierungsverlauf aufzeigt, sondern die Festlegung des Leistungs- und Förderanspruchs durch die Arbeitsagenturen sich als erste und wohl auch wegweisende Instanz darstellt. Und dies zeigt sich noch weitaus deutlicher darin, dass sie mit diesem Instrument den Eindruck erwecken möchte, flexibel den individuellen Förderbedarfen zu entsprechen, aber bereits insgesamt zu dem Ergebnis gekommen ist, die Förderzeiten für alle Teilnehmer radikal zu kürzen – für den Personenkreis der ehemaligen G-Lehrgangsteilnehmer von 12 auf 10 Monate, für die Personen, die den Förderlehrgängen zugerechnet wurden, von 24 auf 11 Monate. Für diejenigen, die innerhalb der Maßnahmen auf eine Erwerbstätigkeit vorbereitet werden, wird die Förderung von 36 auf 18 Monate begrenzt. Der Förderbedarf wird demnach gleich so bestimmt, dass alle Teilnehmer/innen der neuen Förderstruktur keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld erwerben können. Mit dieser Förderlogik schließt sie an das skizzierte Verständnis von Effizienz an. Es geht letztlich nicht um die Verbesserung der Chancen des beruflichen Anschlusses für eine immer größere werdende Gruppe von Jugendlichen, sondern das Fachkonzept zielt auf die Einsparung von Finanzmitteln ab.

Unabhängig von diesen systembedingten Unzulänglichkeiten stellen sich die Bildungsträger und Projekte der Herausforderung, die Eignungsanalyse, die ja Grundlage der Förderarbeit mit den Jugendlichen sein soll, umzusetzen. Auch in diesem Zusammenhang finden sich verschiedenste Bemühungen, diese Phase, die zwei bis drei Wochen in Anspruch nehmen soll, im Sinne der Vergleichbarkeit und Zielgruppenorientierung zu entwickeln und durchzuführen. Allgemein geht es um die Feststellungen schulischer Kenntnisse, sozialer und persönlicher Fähigkeiten (vgl. BMBF 2005, ISG 2005, Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 11). In den begleitenden Erläuterungen des IFZ als einem Reha-Träger ist als Ziel dieser Analyse, „die Erstellung eines Fähigkeitsprofils unter rehaspezifischen Aspekten formuliert, welches die Basis für eine passgenaue weitere Förderung darstellt“ (BvB – Modellprojekt des Verbundes Frankfurter Maßnahmeträger – Rehabilitation: 2004). In der Regel besteht die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung aus einer Vorbefundsanalyse (Sichtung der vorhandenen Dokumente) und einem Erstgespräch, der schulischen Diagnostik (insbesondere von allgemeinen Entwicklungs- oder Intelligenztests), Tests unter Assessmentcenter und der anschließenden maximal 6-wöchigen Berufsfelderprobung, in höchstens 2 Berufsfeldern, Selbstbeurteilungsbögen sowie die Erstellung eines Qualifizierungsplans.

Für das Erstgespräch haben die Bildungsträger des oben beschriebenen Trägerverbundes einen Leitfaden entwickelt, der nach Themen Berufswunsch (Berufswunsch vorhanden, Vorerfahrungen), nach der beruflichen und persönlichen Selbsteinschätzung und den lebenspraktischen Kompetenzen fragt. Die Diagnostik schulischer Kenntnisse soll aus Sicht der Träger unter anderem das sinn-erfassende Lesen, Rechtschreibung, Ausdrucksvermögen, mathematische Basiskompetenzen, metakognitive Strategien und verhaltensbezogenen Eigenschaften umfassen. Für die Einschätzung berufsspezifischer Wünsche und Fertigkeiten greifen die Träger auf das standardisierte Beurteilungs- und Beobachtungsverfahren zurück (BvB – Modellprojekt des Verbundes Frankfurter Maßnahmeträger – Rehabilitation: 2004). Hauptsächlich verwenden die jeweiligen Träger das Assessment-Center-Verfahren „Start“ (Stärken ausprobieren - Ressourcen testen) oder Übungen nach

„HAMET“ (Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen).<sup>9</sup> Das Verfahren „Start“<sup>10</sup> wurde am Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung (IMBSE) über einige Jahre entwickelt und erprobt. Mit der Einführung des Fachkonzepts, der Straffung der Beurteilungszeit und der Maßgabe, die Eignungsanalyse als Grundlage für die Qualifizierung und Förderung der Jugendlichen zu nutzen, mussten nun auch Verfahren entwickelt werden, die es möglich machen sollten, diesen Anforderungen zu entsprechen. Die Methode des Assessment-Centers nach Start soll Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Chance bieten, verschiedene Berufsfelder und die damit verbundenen Inhalte, Tätigkeiten und Anforderungen in einem berufsfeldspezifischen Setting kennen zu lernen und über standardisierte Beobachtungs- und Beurteilungsbögen etwas über ihre Fähigkeiten erfahren zu können. Idealtypisch sollen die Beobachtungen und die Einschätzung der nach Start aufgestellten Merkmale<sup>11</sup> in drei Berufsfeldern stattfinden. Die genannten Beobachtungen und Einschätzungen münden schließlich in den Qualifizierungsplan ein und liefern die Entscheidung für die Wahl des Praxisfeldes innerhalb der Berufsvorbereitung.

Das Konzept beinhaltet zwei Qualifizierungswege. Zum einen die Grund- und Förderstufe (6 Monate / 3-5 Monate) und einer Übergangsqualifizierung, in denen die Übergänge nach individuellen Fortschritten und maximal begrenzten Aufenthaltsdauern möglich sind (Zeitdauer insgesamt 9 Monate, für junge Menschen mit Behinderungen 11, bzw. für diejenigen, die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben, max. 18 Monate). Damit sind Vermittlungs- und Leistungsübernahme eng gekoppelt und der als individuell beschriebene Qualifizierungsweg vorgezeichnet. Mit der Zielsetzung der Eingliederung in Arbeit als gleichrangiges Vorhaben neben Ausbildung und dem Hoheitsanspruch der Agentur für Arbeit in der Vorabklärung, ob nun eine Eignung für eine Ausbildung oder Aufnahme einer Erwerbstätigkeit besteht und der Möglichkeit der flexiblen Einmündung in die Phase/Stufe der Übergangsqualifizierung, unterstreicht die BA, auf was es ihr ankommt.

Die Grundstufe zielt auf Berufsorientierung, Vermittlung der beruflichen Grundfertigkeiten und Berufswahl, die Förderstufe hat als Kernelement die Vertiefung beruflicher Grundfertigkeiten, die Übergangsqualifizierung dient der betriebsnahen Eingliederung, insbesondere können Qualifizierungsbausteine (nach §§ 50 ff BBiG) in Anlehnung an Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne möglichst in Betrieben vermittelt und dann prüf- und zertifizierbar werden (Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 6). Diese können dann als berufliche Vorleistung in der Ausbildung angerechnet werden, dienen aber in erster Linie als Instrument, Jugendlichen, die nicht in Ausbildung vermittelt

---

<sup>9</sup> Die Module dienen der Testung bezüglich manueller und praktischer Tätigkeiten. Die Übungen sind handlungsorientiert und sollen Ressourcen und berufliche Kompetenzen aufzeigen. Der Test soll zudem Informationen zu den sozialen Ressourcen und Kompetenzen liefern.

<sup>10</sup> Die Entwicklung des Verfahrens wurde in der Zeit von 1998 bis 2001 durch das Programm „Förderung der Erprobung neuer Wege der Arbeitsmarktpolitik“ des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung und in den Jahren 2002 bis 2005 durch Mittel des Programms „Kompetenzen fördern. Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ ermöglicht.

<sup>11</sup> Das modifizierte Fähigkeitsprofil nach Start umfasst im Wesentlichen folgende Merkmale, die aufgrund von Übungen und Beobachtungen in der Gruppensituation auf einer Skala von 1-5 beurteilt werden sollen: Kognitive Merkmale (Aufmerksamkeit/Konzentration, Auffassung, Lernen, Flexibilität, Ausdrucksfähigkeit, Transferleistungen), Soziale Merkmale (Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortung, Kontaktfähigkeit), Art der Arbeitsführung (Ausdauer, Antrieb, Einstellung, Interesse, Zuverlässigkeit, Ordnungsbereitschaft, Arbeitsplanung, Misserfolgstoleranz), Psychomotorische Merkmale (Feinmotorik, Grobmotorik).

werden können, eine Möglichkeit zu bieten, spezielle Kenntnisse nachzuweisen und so eine größere Chance zu haben, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Auch an dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass bisher bei Ausbildungsbetrieben erhebliche Vorbehalte bestehen, berufliche Vorleistungen bei einer Ausbildung anzurechnen.

Die Bildungsbegleitung muss vom Eintritt bis zum Austritt der BvB stattfinden und dient zur Sicherung des Eingliederungserfolges. In den Tätigkeitsprofilen zur Bildungsbegleitung wird die Notwendigkeit einer Nachbetreuung explizit genannt. Bildungsbegleiter sollen den Qualifizierungsplan erstellen, Zielvereinbarungen treffen und diese dokumentieren sowie vernetzen und Ausbildungsplätze akquirieren. Die Qualifizierungsplanung stützt sich auf die Sozialanamnese, basierend auf dem Beratungsgespräch und auf Informationen Dritter, auf Verhaltensbeobachtungen, und auf psychologischen Testverfahren. Berufliche Grundfertigkeiten werden in Qualifizierungsbausteinen vermittelt, dokumentiert und möglichst nach §§ 3-7 BAVBVO bescheinigt. Auf jeden Fall erfolgt eine abschließende Beurteilung durch den Träger. Der Verlauf des Qualifizierungsprozesses muss von der Bildungsbegleitung dokumentiert und kontrolliert werden, sie soll sicher stellen, dass die verschiedenen Akteure zusammenwirken. Die Bildungsbegleitung obliegt in der Regel dem privaten Bildungsträger, der mit der Durchführung der BvB Maßnahme durch die Agentur für Arbeit beauftragt wurde (vgl. ISG 2005).

Im Sinne des Neuen Fachkonzepts bedeutet die Qualifizierung und Förderung von Jugendlichen mit höchst unterschiedlichen Bildungs- und Lernbiografien für den jeweiligen Bildungsträger, dass dieser Angebote zur Verfügung stellt, die Berufsorientierung/Berufswahl, berufliche Grundfertigkeiten, betriebliche Qualifizierung, arbeitsplatzbezogene Einarbeitung, Bewerbungstraining, Sprachförderung und den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglichen (Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 12).

Generell strebt das Fachkonzept an, eine Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit zu erreichen, Erwerbslosigkeit zu vermeiden, die Handlungsfähigkeit zu verbessern, Qualität der Arbeit zu sichern, betriebliche und betriebsnahe Qualifizierungsangebote an der Ausrichtung des Bedarfs des regionalen Arbeitsmarktes. Damit kommt auch die Formel der Kooperation ins Spiel, die die Bildungsträger ebenfalls zu verfolgen haben. „Kooperation und damit regional abgestimmtes Handeln sind notwendig, um das Angebot in der oben beschriebenen Struktur durchzuführen. Die Träger verpflichten sich zur engen Kooperation mit Betrieben, Kammern und Schulen. Erforderlich ist eine Vernetzung zwischen Trägern der Sozialhilfe, Beratungsstellen und der Jugendberufshilfe. Förderangebote von Schulen oder anderen sollen im regionalen Kontakt einbezogen werden. Die Träger sollen mit den Schulträgern Verhandlungen zur Durchführung eines maßnahmegemäßen Berufsschulunterrichts führen. Dieser ist grundsätzlich in der Berufsschule durchzuführen; in Ausnahmefällen führt der Träger die theoretische Unterweisung durch“ (Bundesagentur für Arbeit, direkt 2004: 13). Diese Kooperationsbemühungen im Sinne der Vermittlung des Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit gehören auch zum Anforderungsprofil der Bildungsbegleitung, die die Vernetzung verschiedener Lernorte und das Organisieren, Koordinieren und dokumentieren des Verlaufs der Qualifizierung mit einschließt.

Betont das Fachkonzept die Notwendigkeit von Kooperation verschiedener Akteure, so ist doch augenscheinlich, dass es wie auch bei den anderen Eckpunkten nichts über das *Wie* aussagt und dass das Argument der Steigerung der „Kundenzufriedenheit“ (auf beiden Seiten) beinahe zynisch

wirkt. Zudem erschwert die BA mit ihrer Ausschreibungspraxis maßgeblich die Kooperation zwischen Trägern und befördert damit eher einen Verdrängungswettbewerb. Des Weiteren suggeriert der Terminus der Kundenzufriedenheit, dass den Jugendlichen ein Spektrum an Wahlmöglichkeiten eröffnet wird, aus denen sie sich auf Grundlage ihrer Interessen und Fähigkeiten ein Angebot wählen können und sich ggf. auch dagegen entscheiden können, ohne Sanktionen erwarten zu müssen. Auch in diesem Zusammenhang scheint die arbeitsmarktpolitische Strategie darauf hinaus zu laufen, die Benachteiligtenlage dieser Jugendlichen zwar ernst zu nehmen, allerdings gleichzeitig ihre Selbstverantwortung zu betonen, indem sie immer mehr beweisen müssen, dass sie für die Maßnahmen der Berufsvorbereitung geeignet sind. Individuelle Benachteiligungen oder Einschränkungen stehen daher in der Gefahr, eher als fehlende Mitwirkung sanktioniert zu werden.

Sowohl die Teilnehmer als auch die Fachkräfte der Berufsvorbereitung sind daher teilweise mit paradoxen Anforderungen und widersprüchlichen Zielen konfrontiert. Einerseits hat sich das Aufgabenspektrum erweitert, damit werden höhere Ansprüche an Verantwortung und Qualifikation gestellt. Andererseits führen aber Einsparungen und die Vergrößerung der Teilnehmerzahlen zu kleineren Handlungsspielräumen, die zudem durch die Verschiebung der zentralen Entscheidungskompetenz zu Gunsten der Berater der Arbeitsagenturen noch weiter eingeschränkt werden. Pädagogische Erwägungen der Fachkräfte werden somit durch Entscheidungen im Sinne der neuen Effektivität vorgenommen und durch Sanktionen ersetzt.

Dass individuelle Beratung, Begleitung und Förderung als relativ einfacher, standardisierbarer Ablauf gesehen wird, drückt sich z.B. an den vorgegebenen Personalschlüsseln aus: für die Bildungsbegleitung gilt 1:28, ansonsten gilt eine Bandbreite von 1:13 bis 1:15 für die anderen Professionen. In der Berufsvorbereitung für Rehabilitanden ist der Personalschlüssel in der Bildungsbegleitung 1:24 und beim Schulungspersonal 1:8. Weiter wird im Fachkonzept davon gesprochen, dass das Personal im Zuge der Qualitätssicherung regelmäßig fortgebildet und dauerhaft eingesetzt werden muss. Worin diese Qualifikationen jedoch im Einzelnen bestehen, bleibt unklar. Neben der Forderung nach Qualifikation bringt sie die nach Kontinuität der Beschäftigten ein. Wie dies allerdings zu gewährleisten ist, wenn sie die Beschäftigung des qualifizierten Personals an die Teilnahmedauer der Jugendlichen bzw. die Maßnahme gekoppelt ist, überlässt sie den jeweiligen Trägern.

Es ist als positiv zu werten, dass im Neuen Fachkonzept die gemeinsame Qualifizierung von jungen Menschen mit und ohne Behinderung konzeptionell vorgesehen ist. Allerdings bleiben damit stigmatisierende Zuschreibungen verbunden, wenn etwa verlangt wird, dass der Anteil behinderter Teilnehmer/innen auf maximal 25 % begrenzt bleiben soll. Diese Quote ist nur bestimmbar, wenn in der Maßnahme die strenge Dichotomie zwischen behindert/nicht-behindert aufrecht erhalten wird – eine Dichotomie, die durch integrative Ansätze ja – zumindest im Binnenraum der pädagogischen Interaktion – außer Kraft gesetzt werden sollte. Zudem zeigt sich mit dem gewählten Begriff „ausgeprägter Förderbedarf“, der im SGB III nicht vorgesehen ist, dass im Konzept Ausgrenzung und Vermittlungsfähigkeit gekoppelt sind. Das heißt, dass *grundsätzlich* eine Teilnahme an BvB-Maßnahmen vorgesehen wird, allerdings gleichzeitig die Empfehlung ausgesprochen wird, diese außerhalb von Einrichtung nach § 35 SGB IX zu fördern – es sei denn, es handelt sich um Menschen mit einem „ausgeprägten Förderbedarf“. Damit wird der Zugang von behinderten Menschen zu Berufsbildungswerken erschwert und gleichzeitig wird über die BA eine Kostenübernahme an die Frage nach der Vermittelbarkeit gekoppelt.

Die zunächst als positiv erachtete Auflösung der Zielgruppenorientierung im Neuen Fachkonzept kann demnach nur dann gelingen, wenn sich die Schlagworte von flexibel und individuell nicht ausschließlich auf Aufnahme bzw. Beendigung einer Maßnahme beziehen, sondern wenn sich diese in der fachlichen Ausgestaltung des Konzepts niederschlagen. So ist beispielsweise die Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen und Fähigkeiten schon innerhalb der Eignungsanalyse zu berücksichtigen. Denn es erscheint doch möglich, dass diese Phase, die zwei bis drei Wochen dauern darf, im Einzelfall eher eine Überforderung darstellen kann und daraus gravierende Schlussfolgerung für den weiteren Qualifizierungsweg gezogen werden. Zudem ist mit der Verkürzung von Förderdauer und Ausbildungsinhalten die klare Zurückweisung der Verantwortung der Bundesagentur für das Nachholen von Bildungsinhalten verbunden. Die damit einhergehende Festschreibung von Bildungsmängeln führt zu neuen Selektionsmechanismen, die den Jugendlichen, die Unterstützung benötigen, den Weg in Ausbildung und anschließende Erwerbstätigkeit nicht erleichtern.

Die bisherigen Ausführungen zur beruflichen Förderung und Rehabilitation erlauben folgendes Zwischenfazit: Die Bundesagentur für Arbeit strebt das Ziel eines höheren Beschäftigungsstands und einer verbesserten Beschäftigungsstruktur über die Ausweitung beruflicher Qualifizierungsangebote an. Dies führt zu einer steigenden Zahl an Teilnehmer/innen im Übergangssystem. Die BA hat dabei die Maßnahmen und Konzepte für Jugendliche ohne Ausbildung und Arbeit in den Jahren zwischen 1986 und heute mehrfach geändert und umbenannt. Das nach wie vor ausgegebene Ziel der Überleitung in betriebliche Ausbildung und langfristige Beschäftigungsverhältnisse erscheint kaum erreichbar, wie die Zahlen von INBAS belegen. Sie verdeutlichen, dass Teilnehmer/innen von BvB-(Reha)-Maßnahmen nur selten in betriebliche Ausbildung kommen.

Bei insgesamt 10.684 Teilnehmenden des Modellversuchsjahres 2004/2005 stellt sich die Auswertung von 1.872 Teilnehmer/innen wie folgt dar: unbekannter Verbleib – 27,9 %, sonstiger Verbleib – 2,8 %, noch nicht vermittelt – 7,8 %, Arbeitsstelle/Aushilfe – 3,4 %, Wechsel in andere Maßnahme – 4,9%, Schulbesuch – 2,2 %, außerbetriebliche Ausbildung – 43,3 %, betriebliche Ausbildung – 7,3 %. Demnach wurde eine hohe Zahl von Jugendlichen (wie auch im Jahr zuvor) in außerbetriebliche Ausbildung vermittelt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass für 54,4 % der Teilnehmer/innen ein „positiver“ Verbleib zu verzeichnen ist, die zweitgrößte Gruppe stellt allerdings die Gruppe dar, die unter der Kategorie mit unbekanntem Verbleib dokumentiert ist (vgl. INBAS 2005d, 2006). Um eine differenzierte Aussage über die Wirkung und Nachhaltigkeit der neuen Förderstruktur treffen zu können, braucht es qualitative Längsschnittstudien, die die individuellen Qualifizierungswege über mehrere Jahre untersucht. Aus den bisherigen Untersuchungen und Daten kann resümiert werden, dass die Zielgruppe der mehrfach benachteiligten Jugendlichen besonders von Beschäftigungsrisiken und Armut betroffen sind, und der Benachteiligungsspirale nur wenig entgegensetzen ist.

### **3. Beruf und Profession – Professionstheoretische Überlegungen zur Berufsausbildungsvorbereitung**

Das Übergangssystem für Benachteiligte von Schule in Ausbildung (oder Beruf) wird von (Berufsschul)Lehrer/innen, Ausbilder/innen, Sozialpädagogen/innen und Bildungsbegleiter/innen gestaltet. Die Professionalisierungsprozesse vollziehen sich meist in der Praxis, sie sind situationsbezogen und auch marktabhängig. Das professionsbezogene Wissen der verschiedenen Akteure bilde sich aus Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen, was fehle, sei eine systematische Vermittlung im Rahmen spezifischer Bildungsgänge (vgl. Niemeyer 2004).

Nach Niemeyer (2004) fehle den verschiedenen Berufsgruppen daher ein gemeinsames Verständnis des Berufsbildes „Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher“ im Sinne einer gemeinsam geteilten Haltung und eines wissenschaftlich begründeten Ansatzes. Dies erscheint insofern als nachvollziehbar, da das Forschungsfeld der beruflichen Förderung und Rehabilitation als unüberschaubar eingeschätzt wird und es damit auch an tragenden interdisziplinären Grundprinzipien fehlt. Als einer der wenigen Versuche, sich dieser Erkenntnis zu stellen, kann der Aufsatz von Bojanowski (2008) betrachtet werden, in dem er den Gegenstand und Inhalte einer „beruflichen Förderpädagogik“ auf vier zentralen Ebenen darstellt. Demzufolge wären detaillierter zu bestimmen der Gegenstandsbereich, das bildungspolitische-organisationelle Bezugsfeld, die Adressaten einer beruflichen Förderpädagogik sowie die Definition zum Begriffsfeld des „Förderns“ (vgl. Bojanowski 2008: 304).

„Vor dem Hintergrund dieser ordnungspolitischen Absicherung ebenso wie angesichts von arbeitspolitischen Prognosen und bildungspolitischen Analysen kann Benachteiligtenförderung heute als eigenständiger Bildungsbereich und spezifisches pädagogisches Handlungsfeld bezeichnet werden“ (Niemeyer 2004: 2). Es hat sich ein Berufsfeld entwickelt, für das sich nur ansatzweise Merkmale einer pädagogischen Profession erkennen lassen, auch wenn aufgrund des heterogenen Handlungsfeldes und des Übergreifens mit anderen pädagogischen Tätigkeitsbereichen nicht im engeren Sinn von einer pädagogischen Profession gesprochen werden kann. „Dies wäre durch eine typische Verbindung von Sachorientierung, spezifischer Einbindung in wissenschaftlich erzeugtes Wissen und auf die existenzielle Krisenbearbeitung von Klienten zugeschnittener Berufsethik gekennzeichnet, die gegenüber unvermitteltem Zugriff der Marktdynamik und der bürokratischen Verwaltungsmacht einen Schutzraum bildete, der es erst ermöglichte diesen Typ interaktionssensibler beruflicher Arbeit sachgerecht durchzuführen“ (Niemeyer 2004: 2).

Trotzdem wird in der außerschulischen und schulischen Berufsvorbereitung professionell pädagogische Arbeit geleistet (vgl. Geßner 2003). Diese lässt sich in ihren Zielen, ihrer organisatorischen Anbindung, ihrer strukturellen Verankerung und ihrer pädagogischen Praxis von Handlungsfeldern der Sozial- als auch der Berufspädagogik abgrenzen. Es ist also notwendig, die Professionalisierungsprozesse wissenschaftlich zu analysieren, um diesen Bildungsbereich professionstheoretisch verorten zu können. Entsprechende Forschungsarbeiten hierzu in den Disziplinen Berufs- und Sozialpädagogik sind noch selten.

Benachteiligtenförderung und der damit einhergehende Bildungsbereich der Berufsvorbereitung hat bislang keinen systematischen Eingang in das Studium der Berufspädagogik gefunden. Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte und Pädagogen steigt dementsprechend unvorbereitet in dieses Ar-

beitsfeld ein und erlebt dann den klassischen „Praxisschock“. Gerade im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung gibt es daher eine sehr starke Fluktuation der Lehrkräfte, denn die wenigsten haben im Studium explizit Veranstaltungen besucht, die sich mit Benachteiligungslagen und Lernproblematiken auseinander setzen (vgl. Niemeyer 2003).

Um die Berufsvorbereitung adäquat zu fundieren, müssen also diejenigen zielgerichtet qualifiziert werden, die berufsbedingt mit ihr befasst sind:

- Lehrer/innen der berufsbildenden Schulen,
- Ausbilder/innen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten und /oder Werkstätten bzw. in den Praxisfeldern,
- Erzieherische Bildungsbegleiter/innen in den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger und
- Sozialpädagogen/innen, ebenfalls in den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger.

In den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger, die BvB-Maßnahmen anbieten, arbeiten Sozialpädagogen/innen und Ausbilder/innen sowie Bildungsbegleiter/innen gemeinsam am Ziel der beruflichen Eingliederung von mehrfach benachteiligten Jugendlichen. Gleichzeitig sind auch Lehrer/innen der Berufsschule mit dieser Zielgruppe konfrontiert. Alle drei Berufsgruppen eint, dass sie sich im Rahmen ihrer Ausbildung oder ihres Studiums nicht systematisch für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifizieren konnten. Oft ist dies nur im Rahmen von Fortbildungen möglich.

Zudem unterscheiden sich die Berufsgruppen in Bezug auf Ausbildung, Status, Arbeitskultur und berufliches Selbstkonzept (vgl. Niemeyer 2004). Auch die Orte, an denen sich professionell-pädagogisches Handeln vollzieht, sind unterschiedlich. Der traditionelle Klassenraum, wie er in der Berufsschule vorzufinden ist, lässt wenig räumliche Gestaltungsfreiheit zu, die Werkstatt bzw. das Praxisfeld ist im Regelfall auf Arbeitsanforderungen ausgerichtet und der Handlungsraum der Sozialpädagogen/innen ist nicht konkret definiert, vielmehr erstreckt sich dieser auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen. Auch die Definitionen der beruflichen Inhalte gehen auseinander. Die Lehrer/innen unterrichten, die Ausbilder/innen leiten an und die Sozialpädagogen/innen beraten oder begleiten. Der Erfolg ihres Tuns bemisst sich an unterschiedlichen Kriterien: Im Praxisfeld bzw. in der Werkstatt ist er messbar am gelungen produzierten Produkt, der Erfolg sozialpädagogischen Handelns ist situationsbezogen von den einzelnen Beteiligten zu definieren.

Zudem gestalten sich die Beziehungen zwischen den Berufsgruppen und den Teilnehmer/innen unterschiedlich, es existieren verschiedene Instrumentarien der Einflussnahme, der Sanktion und der Bewertung. Alle drei Hauptberufsgruppen der BvB-Maßnahmen unterscheiden sich nicht nur im Bezug auf ihr berufliches Handeln, sondern auch in Bezug auf ihren pädagogischen Auftrag und dessen Umsetzung (in Lern- bzw. Förderziele). Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsformen aller drei Berufsgruppen grundverschieden sind. Dies hat zur Folge, dass sie sich hinsichtlich ihres Einkommens und ihres sozialen Status deutlich unterscheiden.

Die Tatsache, dass ein geordneter Zugang zu diesem Bereich als Profession fehlt, die Qualifikationen der Akteure heterogen und undefiniert sind und die notwendigen (Schlüssel-)Kompetenzen informell und meist unsystematisch erworben werden müssen, macht deutlich, warum im Bereich

der Berufsvorbereitung auch von einem Professionalisierungsdefizit gesprochen wird (vgl. Niemeyer 2004).

Trotz unterschiedlich ausgeprägtem Professionalisierungsgrad müssen alle drei Berufsgruppen der Berufsvorbereitung eine gemeinsame Verantwortung übernehmen. Ihr professionelles Handeln richtet sich nach dem übergeordneten Ziel aus, Teilnehmer/innen der Berufsvorbereitenden Maßnahmen in Arbeit bzw. Ausbildung zu vermitteln. Die berufsspezifischen und interindividuellen Unterschiede müssen demnach angeglichen werden. Es sind hier die Disziplinen der Berufspädagogik, Sozialpädagogik und der Sonder- und Heilpädagogik mit ihrem eigenen Förderverständnis und Schwerpunkten vertreten. So lassen sich professionstheoretische Überlegungen in den verschiedenen Disziplinen verorten, gerade die Dualität der Bezugsdisziplinen Sozial- und Berufspädagogik kennzeichnet dieses Praxisfeld. Geht man von einem gemeinsamen Verständnis der beteiligten Berufsgruppen aus, so kann hierfür die sozialpädagogische Professionalisierungsforschung herangezogen werden, die davon ausgeht, dass sich berufliches Handeln von Sozialpädagogen/innen als Vermittlungsaufgabe in einem Spannungsfeld vollzieht, das durch die Widersprüchlichkeit von individuellem Interesse und gesellschaftlichen Normvorstellungen geprägt ist. Zudem ist die sozialpädagogische Praxis von einer engagierten Rollendistanz gekennzeichnet, die auf eine anspruchsvolle Weise die Ausbalancierung starker Näheorientierung, Klientenidentifikation und emotionalem Engagement mit reflexiver Distanz und Selbstbegrenzung erfordert (vgl. Otto/Rauschenbach/Vogel 2002).

Auch das berufliche Handeln von Ausbilder/innen und Berufspädagogen/innen in den Einrichtungen der Berufsvorbereitung ist von Widersprüchen gekennzeichnet und erfordert deren situative und individuelle Ausgestaltung. Diese Widersprüche spiegeln sich in Dilemmata wider, zwischen Selektion und Integration, Fachlichkeit und Förderung, Betrieblichkeit und Schonraum. Hinzu kommt die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Fachwissen und personengebundenem Erfahrungswissen sowie der individuellen ganzheitlichen Förderung der Klientel und der Zuweisung nach Platzangeboten in den BvB-Maßnahmen. Es gibt also immer „die individuelle Interaktion, die den Förderprozess prägt und interinstitutioneller Kooperation, die notwendig ist, um ein Förderverhältnis überhaupt erst zustande kommen zu lassen“ (Niemeyer 2004: 5).

Die Kunst des Zusammenspiels aller beteiligten Berufsgruppen liegt also darin, sich im konkreten Förderprozess in der direkten Interaktion mit dem Jugendlichen zu diesen Widersprüchen zu verhalten und sie der jeweiligen Situation angemessen aufzulösen oder auszuhalten. Antinomien müssen von den professionell Tätigen wahrgenommen werden und dürfen nicht verdrängt werden, da nur so einer Vermeidungshaltung dem pädagogischen Auftrag gegenüber entgegengewirkt werden kann.

Zudem stehen alle Akteure mit den Jugendlichen in einem Arbeitsbündnis: Oevermann knüpft bei seinem Entwurf zentraler Grundtheoreme professionalisierter Tätigkeiten an die Rekonstruktion therapeutischer Praxis an. Daraus lässt sich ableiten, dass Professionen konstitutiv in die Bearbeitung lebenspraktischer Krisen einbezogen sind. Sie operieren demnach im Spannungsfeld der „Bedrohung leiblicher und psychosozialer Integrität“ und „der Sicherung der Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie“. Die professionalisierte Tätigkeit erschöpft sich demnach nicht in der Wissensvermittlung, sondern verlangt eine stellvertretende Deutung dessen, was ein Klient in verschiedenen Ausdrucksgestalten immer wiederkehrend als latente Sinnstruktur seines Handelns zur

Sprache zu bringen versucht. Auch bei Oevermann ist die professionelle Tätigkeit als spannungsreich gefasst, da sie als eine widersprüchliche Mischung von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten eingerichtet ist. Damit ist das Spannungsverhältnis der auf die Ganzheit einer Person ausgerichteten Sozialbeziehung und einer funktional rollenförmig ausgerichteten Sozialbeziehung gemeint. Die widersprüchliche Einheit muss erarbeitet werden, was deutlich macht, dass die Bewältigung einer solcherart auszubalancierenden Handlungssituation nicht nur auf zufälligem persönlichem Geschick beruhen kann. Akteure der Berufsvorbereitung gehen täglich mit Menschen eine höchst folgenreiche Beziehung ein, da die Jugendlichen ein differenziertes und stabiles Selbst noch nicht entwickelt haben (vgl. Otto/Rauschenbach/Vogel 2002).

Nach Niemeyer (2004) hätte eine Professionstheorie der Benachteiligtenförderung demnach zu berücksichtigen:

- Die Bedeutung der Phase der beruflichen Sozialisation für die Herausbildung eines professionellen Habitus
- Die Rekonstruktion der für das Berufsfeld konstitutiven Antinomien, Dilemmata oder Paradoxien
- Die Rekonstruktion des Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnisses zwischen der Professionellen-Adressaten-Interaktion einerseits und den institutionellen Strukturen bzw. organisatorischen Rahmungen andererseits.

Eine solche Theorie ist derzeit allenfalls in Ansätzen entwickelt.

#### **4. Zu den Forschungsansätzen im Feld der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf**

Die bisher in diesem Feld auszumachenden Forschungsansätze und Erklärungsversuche stammen neben den angesprochenen öffentlichen und privaten Forschungsinstituten aus der Sozialpädagogik, der Berufspädagogik, der Sonder-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik, deren Ergebnisse und Perspektiven nebeneinander zu existieren scheinen.

- Die *sozialpädagogisch orientierten Forschungsansätze* beziehen sich auf das Feld der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe. Die Ausformung der Sozialpädagogik entlang ihres historisch gewachsenen Handlungsauftrags der Begleitung, Beratung und Unterstützung beeinflusst(e) das Forschungsinteresse. Lebenswelt- und alltagsorientierte Handlungs- und Forschungsansätze (Thiersch) konzentrieren sich eher auf flankierende Maßnahmen der Berufsausbildung, auf individuelle Beratungskonzepte sowie auf den Bereich Wohnen und Freizeit.
- Innerhalb der *Berufspädagogik* spielt die Benachteiligtenförderung nur eine geringe Rolle. Hervorzuheben sind die Arbeiten von Eckert, die als einige der wenigen Beiträge explizit darauf verweisen, dass die Förderung von benachteiligten Jugendlichen als Teil der Berufspädagogik anzusehen ist (vgl. Eckert 2004, Bojanowski et. al 2004). Als zentrale Forschungsperspektive erscheint die Frage der Berufswahl, die als Entwicklungsaufgabe verstanden werden kann.

- Das *sonderpädagogische Forschungsinteresse* im Bereich der Benachteiligtenforschung zielt vorwiegend auf die Lebensbedingungen und Herkunft der Jugendlichen, fokussiert auf die Sekundarstufe I und damit auf Übergänge der Schüler/innen aus der Förderschule in berufliche Ausbildung und Tätigkeit. Nur wenige Studien, die Forschungsarbeiten von Hiller (1994) Brandt (1996) oder Friedemann/Schroeder (2000) stellen die Ausnahme dar, thematisieren „außerschulische“ Bildungs- und Erwerbsbiographien, auch der Bezug zu anderen Teildisziplinen fällt daher eher gering aus (vgl. Bojanowski et al. 2004). Das Thema der beruflichen Bildung von Schüler/innen der Förderschule findet nur in wenige sonderpädagogische Lehrbücher oder Schriften Eingang. Auch die Professionalisierungsdebatte innerhalb der Sonderpädagogik konzentriert sich auf den schulischen Bereich. Erst seit jüngerer Zeit tauchen Fragen nach den sonderpädagogischen Kompetenzen der professionell Tätigen im Bereich Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen auf.

Somit lässt sich wie auch für das Praxisfeld resümieren, dass eine verknüpfende, interdisziplinäre Perspektive fehlt. Die häufig als fortschrittlich beschriebene Differenzierung und Spezialisierung von Konzepten, Ansätzen und Forschungsperspektiven birgt aus unserer Sicht eher Gefahren. Denn neben einer differenzierteren Kompetenz- oder Eignungsfeststellung, die den Blick auf den Einzelnen schärfen kann, um individuelle Unterstützung und Förderung abzuleiten, besteht die Gefahr des Gefangenseins in einem abgestuften Bildungs- und Ausbildungssystem, das aus unzähligen Diagnostik- und Einschätzungsschleifen besteht und insgesamt die Wahlmöglichkeiten und persönlichen Interessen verdrängt.

Aber auch die Unüberschaubarkeit der Forschungslandschaft verlangt nach systematischen Anknüpfungspunkten und neuen Bezugspunkten zwischen den tangierenden Wissenschaften der Sonder- Sozial-, Schul- und Berufspädagogik im Sinne einer beruflichen Förderpädagogik (vgl. Bojanowski 2006). Wir wollen hier auf einschlägige Arbeiten aus der Systemtheorie (vgl. z.B. Gomolla und Radtke 2007) und auf Ansätze aus dem Neo-Institutionalismus (Hasse/Krücken 1999) zurückgreifen, um einen ertragreichen theoretischen Hintergrund zur Beschreibung und Analyse der Entwicklungen im Bereich der beruflichen Förderung von mehrfach benachteiligten Jugendlichen zu gewinnen. Bei Gomolla und Radtke wird der Versuch gestartet, eine liegengebliebene Tradition der Schulforschung wieder aufzugreifen, die mit dem Sozialkonstruktivismus und der Ethnomethodologie verbunden war. Dort rückt das Definitions- und Entscheidungsverhalten der Selektionsinstanzen in den Fokus der Untersuchung und lässt sich mit Theorien moderner Organisationen verbinden. Es geht nicht darum, den „subjektiven Faktor“ von Benachteiligung zu analysieren, sondern – hier am Beispiel des Schulsystems – den Mechanismen der Diskriminierung in einer öffentlichen Organisation „auf die Spur kommen“.

Gomolla und Radtke greifen dabei auf neuere Ansätze aus der Organisationsforschung zurück, die danach fragen, ob die Organisationen ihr primäres Ziel in deren Effizienzsteigerung oder aber in der eigenen Legitimationsbeschaffung sehen. Diese Fragestellung wird dezidiert im Ansatz des Neo-Institutionalismus verfolgt. Innerhalb dieser Theorien spielt die Erforschung des Wandels von Institutionen eine relevante Rolle, der nicht ausschließlich im Sinne des Fortschritts zu denken ist. Herausgehoben wird die interne wie externe Legitimität, die um die Sicherstellung der Organisation und weniger um deren Weiterentwicklung bemüht ist. Diese Tendenz zeige sich auch an Institutionen, die sich nicht über die Herstellung eines bestimmten Produkts definieren können. Innovation, Rationalität und Qualität werden zwar formal angesprochen, müssen allerdings nicht das Resultat

von Beratung und Weiterentwicklung sein, sondern können vielmehr die Legitimation der Institution verkörpern. Das Konzept der organisationalen Felder und der institutionellen Isomorphie (DiMaggio/Powell 1983) präzisiert diese Zusammenhänge. Organisationale Felder setzen sich aus den einzelnen Organisationen zusammen, und sind vor allem dadurch charakterisiert, dass sie sich in einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis befinden. Versteht man beispielsweise einen Träger der Jugendberufshilfe als organisationales Feld, dann steht dieser mit Schulen, der Arbeitsagentur, Betrieben, anderen lokalen Trägern der beruflichen Integration etc. in einem Angleichungsprozess, der als institutionelle Isomorphie bezeichnet wird. Diese Angleichungsprozesse geschehen durch Mechanismen wie Zwang (staatliche Vorgaben), Imitation (Modelle werden als erfolgreich eingestuft und in andere Organisationen übertragen/kopiert) und normativem Druck (über Personalselektion und Professionsvereinigungen). „Die von Brunsson/Olsen vorgestellten neo-institutionalistischen Analysen stellen eine De-Mystifizierung von Verwaltungsreformen dar, in dem sie die damit verbundenen Erwartungen rationaler Organisationsentwicklung und hierarchischer Steuerung erheblich relativieren. Stattdessen arbeiten die Autoren zweierlei heraus: zum einen – im Anschluss an March/Olsen (1989) – den Prozesscharakter von Reformen, die weniger konkrete und intendierte Ergebnisse hervorbringen als vielmehr indirekte und zum Teil der Intention entgegenwirkende Effekte“ (Hasse/Krücken 1999:30). Versteht man Organisationen als informations- und sinnprozessierende Systeme, dann lässt sich schlussfolgern, dass Reformen nicht zwangsläufig zu Wandel und Entwicklung, sondern vielmehr zu Stabilisierung bestehender Strukturen in neuem Gewand führen.

Nach Radtke orientieren sich Schulen wie andere Verteilungsorganisationen am Wohl des Kindes, aber auch am Fortbestand der Organisation und ihrer Funktionsfähigkeit. Radtke sieht in den Teilsystemen und ihren Autonomien mitunter eine Ursache der Diskriminierung. Er deutet sie als ein Problem des Wohlfahrtsstaates, die „mit generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüchen umgehen, selbst aber Unterschiede machen und auf die einzelnen spezialisierten Funktionssysteme kaum Einfluss nehmen können“ (Gomolla/Radtke 2007: 25). Die institutionelle Diskriminierung ist laut Radtke nicht auf Böswilligkeit zurückzuführen. „Das Problem der Diskriminierung entsteht in dieser Perspektive erst, wenn Organisationen, die bemüht sind, ihre eigenen Probleme zu lösen, von außen mit Forderungen konfrontiert werden, die sie in ihrer eigenen Operationslogik nicht ohne weiteres unterbringen können“ (ebd. 2007: 25).

Bildungs- und Ausbildungssysteme sind, so hat die bisherige Literaturanalyse gezeigt, durch eine ständige Neuorganisation gekennzeichnet, die nicht zwangsläufig als fachliche Weiterentwicklung verstanden werden kann, sondern vielmehr dazu führen kann, bestehende Verhältnisse zu perpetuieren. Für das System der beruflichen Ausbildung und Beschäftigung ließen sich daher Analogien zu den von Radtke beschriebenen Phänomenen finden. Das System der beruflichen Förderung befindet sich in einer Dauerkrise, weil es die herrschenden Arbeitsmarktrisiken nicht lösen kann. Die Mechanismen, die auf die einzelne Organisation einwirken, können die Entwicklung im Sinne von Innovation und Weiterentwicklung gefährden und in den Weg der Deprofessionalisierung einmünden. Dieser Versuch der theoretischen Verortung (ohne die biografische ausblenden zu wollen) sowie die Analyse der Literatur unterstreicht die Frage, welche Erwartungen sich an das Modellprojekt ergeben. *Kann mit den angesprochenen Problemen anders umgegangen werden? Kann das Modellprojekt positiv als Ausgleichs- und Kompensationsversuch verstanden und bewertet werden? Oder stabilisieren sich die einzelnen Teilsysteme derart, dass die möglichen positiven Effekte des Kurses überhaupt nicht zum Tragen kommen können?*

## V. METHODISCHER ZUGANG DER EVALUATION ZUM MODELLPROJEKT

### 1. Erhebungsinstrumente

Im folgenden Kapitel geht es um die Darstellung des methodischen Zugriffs zu den genannten Evaluationsbereichen und -themen, die Einblicke und Einschätzungen zur konzeptionellen und organisatorischen Ebene der Berufsvorbereitung, zur Perspektive der Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Schule und Berufsvorbereitung und zur Perspektive der professionell Tätigen bezüglich der Struktur der Berufsvorbereitung und den damit verbundenen Handlungslogiken erlauben.

Im Verlauf der dreijährigen Laufzeit des Modellprojekts wurden im Rahmen der Evaluation folgende Erhebungen durchgeführt:

- *Informelle Gespräche* mit den Akteuren und *Beobachtungen* im Netzwerk der beruflichen Förderung
- *Interviews* mit den Teilnehmer/innen zu Beginn und am Ende der Einzelförderung bzw. bei einigen Teilnehmer/innen, die länger als 12 Monate betreut wurden, wurden mehrere Interviews geführt
- Über den gesamten Projektverlauf von drei Jahren *offene* und *standardisierte Lernstandserhebungen*, zum einen wurden die Förderziele und -verläufe dokumentiert und auf Qualifizierungspläne der Träger zurückgegriffen, zum anderen wurden vom Förderlehrer standardisierte Tests zur Einschätzung der Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu Beginn und am Ende der Förderung eingesetzt.
- *Experteninterviews* mit dem Förderlehrer in allen drei Projektjahren
- *Experten/inneninterviews* mit Einrichtungsleiter/innen, Bildungsbegleiter/innen, Sozialpädagogen/innen, Ausbilder/innen über den gesamten Projektzeitraum
- Einmalige *standardisierte Fragebogenerhebung* zur Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen
- *Dokumentation* von Kooperationstreffen, Konzeptpapieren und *Begriffsbestimmungen*

Wir beziehen unsere Daten somit vorwiegend aus Gesprächen und Interviews sowie ergänzend aus Test-, Dokumentations- und Beobachtungsmaterial. Bevor die genannten Erhebungsinstrumente im Detail vorgestellt werden, geht es zunächst um ihre grundsätzliche methodische (methodologische) Anbindung und Struktur. In der Praxis der Empirischen Sozialforschung spielen Interview- und Befragungstechniken in vielfältigen Variationen eine große Rolle. Es existiert eine große Vielfalt von Typen und Verfahren qualitativer Interviews, wie beispielsweise Struktur- oder Dilemma Interviews, problemzentrierte Interviews, klinische Interviews, fokussierte und narrative Interviews, offene, teilstandardisierte bzw. semistrukturierte Interviews usw., die in der Forschungsliteratur hinsichtlich relevanter Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert werden. Die Merkmale des Interviews werden teilweise aus der Gegenüberstellung und Beschäftigung mit der Struktur von Alltags- und Beratungsgesprächen erschlossen. Ein gemeinsames Merkmal qualitativer Interviews ist dann die (relativ offene) Gesprächstechnik und die spezifische Rollenverteilung. Qualitative Interviews produzieren schließlich eine besondere Art des Textes. Das Interview bezeichnet eine

Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit die eine Person Fragen stellt, die von anderen Personen beantwortet werden. Die Text- und Kommunikationsstruktur entsteht schließlich in Beziehung zu einem mehr oder weniger stark strukturierten Rahmen. Die aufgeführten Typen ließen sich demnach bezüglich ihrer Techniken in zwei umfassende Gruppen einteilen, zum einen in die *monologisch* oder *erzählgenerierenden* und zum anderen in die *dialogisch* und *leitfadenorientierten Interviews* (vgl. Friebertshäuser 1997, Witzel 2000).

Die Konstruktion der Interviews im Rahmen der Evaluation bezieht sich im Anschluss an diese Typologie vorwiegend auf die Form des *dialogischen* oder *leitfadenorientierten Interviews*. Grundsätzlich unterscheiden sie sich schließlich im Grad der Strukturiertheit. Das bedeutet, dass wir im Falle der Teilnehmer/inneninterviews von *problemzentrierten Interviews* sprechen.

Da im Rahmen der Evaluation auch das Erfahrungswissen der professionell Tätigen eine wichtige Rolle für die Analyse von Organisations- und Handlungslogiken spielt, wurden Leitfäden für die Durchführung von Experten/inneninterviews entwickelt. Dabei beziehen wir uns auf eine engere Definition des Begriffs des Experten. Die Interviewkonstruktion ist daher gekennzeichnet durch die Zielgruppe der Befragten, die Experten für einen bestimmten Gegenstandsbereich sind, sowie durch eine stärkere Fokussierung der Inhalte und Themen (vgl. Flick 2006). Die Interviews mit Akteuren der Berufsvorbereitung gehören zur Gruppe der leitfadenstrukturierten Experten/inneninterviews, wohingegen für die Experteninterviews mit dem Förderlehrer eine offenere Form der Gesprächsführung gewählt wurde.

## 1.1 Interviews mit den Teilnehmer/innen

Die Interviews mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellen einen zentralen Zugang zu ihren Erfahrungen in der Schule und in der Berufsvorbereitung dar. Die Befragung zielt damit auf die subjektiven Bewertungsmuster der Jugendlichen und auf ihren Umgang mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. Des Weiteren geht es darum, Kenntnisse über die gegenwärtige Fördermaßnahme zu erlangen, mit welchen Erwartungen sie an dieser teilnehmen, welche Bedeutung sie ihr beimessen und wie sie ihre zukünftigen Ausbildungs- und Berufschancen sehen. Deshalb wurde mit allen Jugendlichen, die die Einzelförderung im Bereich der Kulturtechniken besuchten, über alle drei Projektjahre hinweg (2005-2008) zu Beginn und am Ende dieser Förderung ein Interview durchgeführt.

Das für diesen Anlass entwickelte Interviewvorgehen ist an der Form des *Problemzentrierten Interviews* orientiert, dessen Durchführung sich auf einen *Kurzfragebogen*, *Leitfaden*, *Tonaufzeichnung* und *Postskriptum* stützt. Insgesamt ermöglicht diese Form eine kombinierte Vorgehensweise, die auf spezifische Themen und Probleme fokussiert und diese mit erzählgenerierenden Fragestellungen kombiniert. Damit wird es möglich, sowohl auf die spezifischen individuellen Erfahrungsräume einzugehen, als auch die Vergleichbarkeit einer größeren Anzahl an Interviews zu gewährleisten. Zurückgegriffen wird daher auf erzählgenerierende als auch kommunikative Strategien. Die vorab formulierten Leitfragen sind somit in erster Linie als Erzählimpulse zu verstehen und strukturieren den Gesprächsverlauf. Des Weiteren verlangt das Vorgehen ein problemzentriertes Nachfragen, das eine sukzessive Offenlegung der subjektiven Problemsicht ermöglicht. Dieses thematische Auf-

greifen erfolgt im Sinne der Detaillierung und des Hervorlockens konkreter Erfahrungsbeispiele bzw. dient der Verdeutlichung oder Klärung von Unverstandenem.

An die Erläuterung zum Interview- und Forschungsanlass schließt zunächst der Kurzfragebogen an, der der Ermittlung von Sozialdaten dient. Im Sinne des skizzierten Forschungsinteresses wurden schließlich Themenbereiche festgehalten wie *Erfahrungen mit der Maßnahme/Einzelförderung*, *Lernbiografie/Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken*, *gegenwärtige Lernsituation* (Lernen und Nicht-Lernen im Beziehungsgeflecht des Jugendlichen) sowie *zukünftige Bildungs- und Berufswünsche*. Das Erstinterview zielte insgesamt verstärkt auf die gemachten und gegenwärtigen Erfahrungen, wohingegen im Zweitinterview die Veränderungen und die Veränderungswünsche erfragt wurden. Für die einzelnen Themenbereiche wurden schließlich Fragen formuliert, die als Erzählimpulse zu verstehen sind und nicht in ein starres Frage-Antwort-Spiel münden sollten.

#### Erfahrungen mit der Maßnahme/Einzelförderung

Dieser Themenkomplex zielt auf die Erfahrungen und Einsichten der Teilnehmer bezüglich der Informations- und Entscheidungswege zur Berufsvorbereitung und zur Einzelförderung ab: Wie hast du von der Berufsvorbereitung erfahren? Wie bist du in die Berufsvorbereitung gekommen? Wie hast du von der Einzelförderung gehört? Erzähl doch mal, was machst du und wie findest du das?

#### Lernbiografie/Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken

Ebenso ist die bisherige Bildungs- und Lernbiografie der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die damit verbundenen möglichen Bewertungen und Bewältigungsmuster von Erfolgs- und Misserfolgerlebnissen von Interesse: Auf welchen Schulen warst du? In welchen Fächern hattest du Schwierigkeiten? Welche Fächer haben dich interessiert? Wie war der Kontakt zu den Mitschüler/innen? Wie gestaltete sich der Kontakt zu den Lehrer/innen? Erzähl doch mal, wie war deine Schulzeit?

#### Gegenwärtige Lernsituation

In diesem Themenbereich geht es um einen Zugang zu den subjektiven Einschätzungen ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Umgang mit den Kulturtechniken und ihren Erwartungen und Erfahrungen mit dem Setting der Einzelförderung: Welche Probleme und Schwierigkeiten würdest du beschreiben? Schränken dich diese Schwierigkeiten evtl. im Alltag ein? Was hast du in der Einzelförderung bisher genau gemacht, beschreib doch mal? Welche Unterstützung und Hilfen wünschst du dir?

#### Zukünftige Bildungs- und Berufswünsche

Außerdem sollten die Vorstellungen über zukünftige Bildungs- und Berufswünsche zum Thema gemacht werden, die einen ersten Hinweis für die Einschätzung liefern sollten, inwieweit die Teilnehmer/innen die Einzelförderung und die Berufsvorbereitung als bedeutsam für das Erreichen ihrer Vorstellungen einschätzen bzw. ob sie überhaupt ein „realistisches“ Zukunftsbild entwerfen:

Wie zufrieden bist du mit dem bisherigen Verlauf? Wie geht es für dich weiter? Was kommt nach der Maßnahme? Was möchtest du im Anschluss machen?

Am Ende des Interviews wird dem jeweiligen Jugendlichen schließlich explizit die Möglichkeit eröffnet, sich über das für ihn/sie Bedeutsame zu äußern: Fällt dir noch was ein, was wichtig für dich ist, worüber wir aber noch nicht gesprochen haben?

Das Zweitinterview fokussiert schließlich auf die gemachten Erfahrungen und beinhaltet die möglichen Veränderungen durch die Maßnahme und die Einzelförderung. Konnte das Angebot genutzt werden bzw. bewerten die Jugendlichen das Angebot als hilfreich bezüglich ihrer beruflichen Orientierung und hinsichtlich einer Verbesserung im Bereich der Kulturtechniken? Welche Unterstützung stufen sie als wichtig ein? Was hätte in ihren Augen anders sein müssen? Wie sieht der „tatsächliche“ Anschluss an die Berufsvorbereitung aus? Und wie zufrieden sind sie damit?

Alle Interviews wurden mit einem Audiogerät aufgenommen und wenn möglich vollständig transkribiert. Von der Transkription wurden solche Interviews ausgeschlossen, die sich durch einen schwerverständlichen Sprachgebrauch des Interviewten auszeichneten. In diesem Fall wurde ggf. das Kommunikationsmaterial in Form eines Gesprächsprotokolls zusammengefasst. Außerdem wurde im Anschluss an die jeweiligen Interviews Postskripten erstellt. Das Postskriptum ist in diesem Kontext als Instrument zu verstehen, das die Beziehung zwischen der Interviewerin und dem jeweiligen Jugendlichen festhält und damit aus Sicht der Interviewerin Interaktions- und Erzählsequenzen dokumentiert, die sie als bedeutsam erlebt hat. Postskripten enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den situativen und nonverbalen Aspekten. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können. Auf Postskripten kann auch zurückgegriffen werden, um Kriterien für eine inhaltlich begründete Auswahl von Einzelfallanalysen zu entwickeln (vgl. Witzel 2000).

Sowohl die in den Postskripten notierten Auffälligkeiten als auch die Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Teilnehmer/inneninterviews haben uns Anhaltspunkte für die Auswahl der Einzelfälle geliefert.

## 1.2 Lernstanderhebungen

Das spezifische Setting der Förderung der Kulturtechniken zeichnet sich insbesondere durch die Eins-zu-Eins Situation aus, in der die Fähigkeiten und Probleme der Jugendlichen erkannt und bearbeitet werden sollen. Auf Instrumente zur Einschätzung des Lernstandes und der Veränderungen zurückzugreifen, erfolgte aufgrund mehrerer Überlegungen. Einerseits sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Teilnehmer/innen die Einzelförderung als subjektiv bedeutsam erleben und die Einzelförderung zu einer Verbesserung ihrer (schrift-)sprachlichen und berufsbezogenen Kompetenzen beiträgt. Ihre Einschätzungen sollten deshalb durch objektive Verfahren ergänzt werden, die es ermöglichen sollten, den Lernzuwachs und das Lernverhalten zu beurteilen. Die qualitativen Aussagen der Teilnehmer/innen sollten die Einschätzung ihrer Lernmotivation ermöglichen. Die zusammenfassende Betrachtung dieser Ebenen liefert Anhaltspunkte für die Bewertung der Lernentwicklung. Die Befunde zu den Bereichen Lernzuwachs und Lernverhalten basieren auf den Einschätzungen und Dokumentationen des Förderverlaufs. Für alle Teilnehmer/innen wurden

vorlaufende Förderpläne geschrieben, ebenso wurden die Einschätzungen in den Qualifikationsplänen, die für fast alle Teilnehmer/innen vorliegen, für die Auswertung herangezogen. Einen weiteren Bestandteil für die Beurteilung stellen die Ergebnisse aus standardisierten Lese- und Rechtschreibtests, die zu Beginn und am Ende der Förderung durchgeführt wurden. Vor allem wurde der DRT 4 und teilweise die Hamburger Schreib- und Leseprobe verwendet. Der DRT - 4 liegt in zwei Parallelförmigkeiten gleicher Schwierigkeit vor. In jeder Form werden 42 Wörter nach Diktat in Lückensätze eingetragen. Die Fehleranalyse des DRT orientiert sich an Lautunterscheidung, Lautnachbarschaften (st/sp, pf, qu), Dehnung/ Doppelung, Ableitung (durch Verlängern, von der Grundform, vom Stamm ä und a), die Vorsilbe ver-, Groß- und Kleinschreibung.

Eine weiterer Grund für den Einsatz von Lernstandsdiagnosen, so wie eben beschrieben, resultiert aus der Annahme, dass diese ein Instrument für die „zielgerichtete“ und individuelle Förderung darstellen und Entscheidungen über weitere Förderinhalte liefern. Allgemein wird die Verwendung von standardisierten Verfahren dahingehend begründet, dass Fehler und Leistungen nicht zufällig sind, nicht alle Fehler gleich sind und die detaillierte Analyse, die Gestaltung und die Umsetzung bedeutsam sind.

Lernstandsdiagnosen haben nach dem beschriebenen Verständnis damit eine Art Kontrollfunktion und ermöglichen als ergänzendes Instrument, Aussagen über die Wirkung und den „Erfolg“ von Unterrichts- und Fördermaßnahmen treffen zu können.

### 1.3 Fragebogenerhebung mit den Teilnehmer/innen

Zur Erhebung der Selbsteinschätzung von Jugendlichen wurde im Dezember 2007 und Januar 2008 eine standardisierte Fragebogenerhebung („Meine Stärken“) mit Jugendlichen der Berufsvorbereitung durchgeführt. Der Fragebogen beinhaltet 16 übergeordnete Kategorien, die wiederum in einzelne Bereiche unterteilt sind. Die Antwortmöglichkeiten sind hierbei vorgegeben. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, die Kategorien *Ernährung*, *Körperpflege*, *Zeitplanung* und *Lernen lernen* mit „weiß ich“, „weiß ich nicht genau“ und „das möchte ich lernen“ zu beantworten. Bei den Kategorien *Konzentration*, *Ausdauer*, *Selbstbewusstsein*, *Selbstmotivation*, *Pünktlichkeit*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Konfliktfähigkeit*, *Lesen*, *Rechnen*, *Englisch*, *PC-Grundkenntnisse* und *Informationsbeschaffung* gab es die Antwortmöglichkeiten „kann ich gut“, „muss ich noch üben“, „ich brauche Unterstützung“ und „das möchte ich lernen“. In der letzten Kategorie sind die Antworten „ja“, „nein“ und „das möchte ich lernen“ vorgegeben.

Für die zweite Erhebung wurde der Fragebogen geringfügig modifiziert, die Kategorien „*Ernährung*“, „*Körperpflege*“ und „*Informationsbeschaffung*“ wurden nicht mehr erfragt. Allerdings wurde der Fragebogen durch drei offene Fragestellungen ergänzt: *Haben sich deine schulischen Leistungen verändert? Was glaubst du, woran das liegt? Haben dir die Tätigkeiten deines Berufsfeldes gefallen? Möchtest du in Zukunft in diesem Beruf arbeiten?*

Die Auswertung der Fragebögen bezieht sich auf das Bewertungsverhalten der Jugendlichen in den genannten Bereichen sowie auf die durch die Teilnahme an der Berufsvorbereitung mögliche Veränderung hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten.

## 1.4 Befragungen des Förderlehrers

Die Experteninterviews mit dem Förderlehrer stellten neben den Teilnehmer/inneninterviews ein wichtiges Erhebungsinstrument der Evaluation dar. Zum einen beschäftigten sich diese mit der Form und den Inhalten der Einzelförderung und damit auch mit Chancen und Schwierigkeiten, die diesen Prozess kennzeichnen. Zum anderen sollten sie einen weiteren Blick auf die Teilnehmer/innen eröffnen und etwas über ihre Kompetenzen und Probleme in der Anwendung der Kulturtechniken aussagen, um somit einen ergänzenden Blick auf die spezifischen Lernverläufe zu erhalten. Die speziellen Komponenten der Einzelförderung, auch im Sinne des Gelingens und Misslingens, wurden daher am Einzelfall orientiert, beschrieben und reflektiert. Neben den Angaben zum Bildungsweg und zum bisherigen beruflichen Werdegang, wurden die Interviews durch drei Themenkomplexe strukturiert: Erwartungen an das Projekt, Einschätzungen und Erwartungen an die Einzelförderung, fallorientierte Reflexion der Einschätzungen und Erwartungen.

### Erwartungen an das Projekt

In diesem Themenfeld interessiert, aus welcher Erfahrung und mit welcher Idee das zusätzliche Förderangebot entwickelt wurde und welche Erwartungen an die Umsetzung geknüpft sind. Die ursprüngliche Intention, durch ein weiteres und niedrigschwelliges Angebot die Abbruchquote in der Maßnahme zu verringern und die institutionellen wie organisatorischen Bedingungen sollten im Verlauf betrachtet werden. Auch die Entscheidung diesen Prozess evaluieren zu lassen und damit die Erwartungen und Erfahrungen mit der Evaluation wurden als Gegenstand des Gesprächs formuliert.

### Einschätzungen und Erwartungen an die Einzelförderung

Die Aufgaben, Inhalte und die Funktion der Einzelförderung sollten in allen drei Projektjahren durch den Förderlehrer beschrieben werden. Welche inhaltlichen und handlungsbezogenen Komponenten beinhaltet die Förderung? Wie ist das Vorgehen strukturiert? Welche Materialien werden genutzt? Welche Veränderungen haben sich (jeweils im Vergleich zum Vorjahr) ergeben?

### Einschätzungen zu und Erfahrungen mit einzelnen Teilnehmer/innen

Da den zentralen Gegenstand der Evaluation die Erfahrungen der Jugendlichen mit Schule und Berufsvorbereitung darstellen und die Frage nach den Möglichkeiten und Hemmnissen von Förderprozessen beleuchtet werden sollten, wurde nach der Einschätzung und den Veränderungen der Lernverläufe der Teilnehmer/innen gefragt. Wie haben Sie den Einstieg/Erstkontakt mit X erlebt? Welche Veränderungen würden Sie im Verlauf der letzten Monate bei X beschreiben? Welche Veränderungen führen Sie auf ihre Förderung zurück? Wie gestaltet sich die Kooperation und Abstimmung zu anderen Experten/innen? Was wird X im Anschluss an diese Förderung (und die Berufsvorbereitung) machen?

## 1.5 Befragung weiterer beteiligter Professioneller

Wie bereits angesprochen, stellen diese Experten/inneninterviews einerseits einen Zugang zu den organisatorischen und strukturellen Bedingungen sowie zum praxisbezogenen Handlungs- und Erfahrungswissen im Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation dar, das im Einzelfall auch mit Bezug auf einzelne Teilnehmer reflektiert werden sollte. Andererseits sollte auch die Bedeutung des spezifischen Förderangebots beleuchtet werden. Da sich das Feld der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen wie ausgeführt eben auch durch Umstrukturierungen und der Erprobung „neuer“ Konzepte auszeichnet, sind wir bei der Konstruktion des Interviewleitfadens auch davon ausgegangen, dass diese Veränderungen Auswirkungen auf die etablierten Aufgabenfelder und auch Tätigkeitsprofile der professionell Tätigen haben. Inwiefern dieses Aufbrechen routinierter Handlungsabläufe Auswirkungen auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit diesen Jugendlichen hat, sollte somit auch Gegenstand des Gespräches sein.

Während des dreijährigen Projekt- und Evaluationsverlaufs konnten schließlich mit Einrichtungsleiter/innen, Bildungsbegleiter/innen, Sozialpädagogen/innen und Ausbilder/innen gesprochen werden. Die Themenbereiche und Fragestellungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

### Beruflicher Werdegang

Zunächst interessierten die bildungs- und berufsspezifischen Biografien und Erfahrungen der einzelnen Experten/innen. Neben Angaben zur Person und Ausbildung wurde nach dem bisherigen beruflichen Werdegang gefragt, dabei ging es auch um die Institutionen und das Tätigkeitsfeld. Ebenso wurden die Experten über ihr Erfahrungswissen zum Bereich der beruflichen Förderung und Rehabilitation gefragt: Wie lange arbeiten Sie im Bereich der Bildungsmaßnahmen? Haben Sie vorher schon bei einem anderen Träger gearbeitet?

### Handlungs-, Kompetenz- und Aufgabenbereich

Mit diesem Themenbereich sollten die gegenwärtigen Tätigkeiten und Handlungslogiken der verschiedenen Berufsgruppen im Praxisfeld in Erfahrung gebracht werden. Die Experten/innen wurden aufgefordert, über ihre Funktion und Arbeitsbereiche zu berichten sowie über das spezifische institutionelle Angebot. Welche Erfahrungen und welche Angebote macht die Einrichtung zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen? Wie gestaltet sich die Arbeit? Die Konkretisierung dieser Tätigkeiten und Inhalte der Arbeit in Erfahrung zu bringen, sollte schließlich ggf. über die Illustration an einem Fallbeispiel stattfinden. Beispielsweise wurde nach dem Erstkontakt zum Jugendlichen gefragt. Was die bisherige Arbeit mit diesem auszeichnet, welche Aufgaben eine zentrale Rolle spielen und wie sich die Form der Zusammenarbeit zu den anderen Experten/innen gestaltet. Die einzelnen Leitfragen dienten in erster Linie als Orientierung für das Gespräch, d.h. wenn der jeweilige Experte weitere thematische Schwerpunkte einbrachte, wie beispielsweise Organisation, Umstrukturierungsmaßnahmen oder Vermittlungswege und -chancen der Jugendlichen, wurden diese verstärkt thematisiert. Für den Fall, dass der Experte in keinem direkten Kontakt mit den Jugendlichen stand, fokussierte das Gespräch vorwiegend auf die eben genannten Themen und die damit verbundenen Bewertungen. Welche positiven Entwicklungen können beschrieben werden und welche Veränderungen halten die Experten/innen in der Angebotslandschaft sowohl in Bezug auf die professionell Tätigen als auch die Teilnehmer/innen dieser Angebote für notwendig.

### Kooperation mit dem zusätzlichen Förderangebot

Im dritten Themenblock sollten die Experten/innen die Funktion und die Kooperation mit dem Förderangebot im Bereich der Kulturtechniken thematisieren. Wie haben Sie von dem zusätzlichen Förderangebot erfahren? Wie wurde der Austausch zwischen Ihnen und dem Kursleiter hauptsächlich organisiert? Welche Möglichkeiten sehen Sie in dem zusätzlichen Angebot? Ggf. wurde auch hier nach der Einschätzung der Relevanz an einem konkreten Fall gefragt. Welche Möglichkeiten sehen Sie für X bzw. welche Veränderungen führen Sie bei X auf die zusätzliche Förderung zurück?

### 1.6 Gesprächs- und Feldprotokolle sowie projektbezogene Dokumente

Unter diese Form der Erhebung fallen alle im Projektverlauf entstandenen schriftlichen Aufzeichnungen von informellen Treffen, Gesprächen und Beobachtungen. Damit sind allerdings nicht systematische oder teilnehmende Beobachtungen gemeint, wie sie in erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten häufig zur Anwendung kommen, sondern die Beobachtungen und Feldprotokolle dienen in erster Linie dazu, sich mit dem Untersuchungsfeld vertraut zu machen und die Geschehnisse im Projektverlauf zu dokumentieren. Das Beobachten und Dokumentieren ist daher als aktive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld und seinen Eigenheiten zu verstehen. Zum einen wurden insbesondere zu Beginn der Evaluation mit verschiedenen Experten/innen informelle Gespräche geführt, um die einzelnen Tätigkeitsfelder und die Organisationsstrukturen kennen zu lernen. Zum anderen wurden alle Treffen mit den Projektbeteiligten, in denen unter anderem Ziele, Perspektiven, aber auch erste Erkenntnisse diskutiert wurden, protokolliert. Auch die von den Projektträgern entwickelten Darstellungen, die unter anderem auch zum Ziel hatten, Inhalte und Handlungslogiken der Maßnahme und Einzelförderung begrifflich näher zu definieren, ergänzen das bisher aufgezeigte empirische Datenmaterial.

## **2. Datenkorpus**

Das aus den Erhebungen gewonnene Datenmaterial besteht aus 76 vollständig transkribierten Interviews mit Jugendlichen. Die Perspektive auf die Teilnehmer/innen wird durch die jeweiligen Postskripten, die fortlaufenden Förder- und Hilfepläne sowie durch Qualifikationspläne ergänzt.

Weiterhin wurden die Lernstandserhebungen und die im Förderverlauf entstandenen Unterrichtsmaterialien und Schriftproben für alle Teilnehmer/innen dokumentiert und auszugsweise für die Auswertung herangezogen.

Zudem liegen elf Experten/inneninterviews mit Bildungsbegleiter/innen, Psychologen (Psychosoziale Beratungsstelle), Einrichtungsleiter/in, Sozialpädagoge/in und dem Förderlehrer vor. Sechs Interviews wurden vollständig transkribiert, die restlichen fünf wurden im Sinne der selektiven Zusammenfassung teilweise transkribiert und paraphrasiert. Die Perspektive auf das Tätigkeitsfeld und die organisatorischen wie strukturellen Bestimmungen werden durch vielfältige Protokoll, Konzeptpapiere und Dokumentationen zum Projekt erweitert.

### 3. Auswertungsmethoden

Bei der Analyse des Materials – insbesondere der Teilnehmer/inneninterviews – greifen wir vorwiegend auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zurück, deren Grundsatz es ist, das Auswertungsvorgehen, Strategien und Kategorien in Auseinandersetzung mit dem Material zu entwickeln (vgl. Flick 1995; Lamnek 1995; Mayring 1996, 2002). Die qualitative Inhaltsanalyse analysiert sprachliches Material systematisch, indem das Material zergliedert und schrittweise bearbeitet wird. Dabei stellt sie Verfahrensweisen und Techniken der Textanalyse bereit, die es ermöglichen, qualitative und quantitative Analyseschritte methodisch kontrolliert nachvollziehen zu können.

Das Vorgehen der Inhaltsanalyse ist damit aber auch als Balanceakt zwischen offenen und regelgeleiteten Arbeitsstrategien zu verstehen. „Das zu analysierende Material wird in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet verstanden: Wer ist Sender (Autor), was ist der Gegenstand und sein soziokultureller Hintergrund (Quellen), was sind die Merkmale des Textes (Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik, nonverbaler Kontakt), wer ist der Empfänger, wer die Zielgruppe. Die besonders Systematik der Inhaltsanalyse besteht in der Regelgeleitetheit [...] mit dem Anspruch, sich auch an Gütekriterien wie der der Interkoderreliabilität zu messen [...], dabei will sich die qualitative Inhaltsanalyse quantitativen Analyseschritten nicht verschließen“ (Mayring 1983: 471). Das am Forschungsgegenstand orientierte Vorgehen der Auswertung erfolgt über verschiedene Teilschritte und somit über verschiedene Ebenen der Interpretation. Grundsätzlich gilt es, im Sinne qualitativer Forschung auch den Erhebungsprozess und damit die Art und Weise der Informationsgewinnung bei der Analyse von Daten zu berücksichtigen. Inhaltsanalytisches Vorgehen bedeutet dann auch, dass die Kategoriebildung nicht erst im Auswertungsprozess beginnt, sondern bereits in der Erhebungsphase.

Diesem Ansatz folgend gliedert sich der Auswertungsprozess der 76 Teilnehmer/inneninterviews in mehrere Schritte. In der ersten Phase fand die Auseinandersetzung mit den Transkripten der Erst- und Zweitinterviews von 12 Teilnehmer/innen statt, die die induktive Entwicklung von Kategorien zum Ziel hatte. Die Auswahl der 12 Teilnehmer/innen erfolgte zum einen aufgrund von thematischen Auffälligkeiten, die in den Postskripten festgehalten wurden und zum anderen sollten Teilnehmer/inneninterviews aus allen drei Projektjahren betrachtet werden. Die Interviews wurden von unterschiedlichen Interpret/innen gelesen, relevante Textstellen paraphrasiert und unter Berücksichtigung der thematischen Vorgaben des Interviewleitfadens erste Kategorien für die Auswertung gebildet. Diese wurden schließlich in einem nächsten Schritt anhand weiterer Interviews erprobt und damit ggf. ergänzt oder gestrichen.

Nach mehreren Überarbeitungsschleifen wurden schließlich die gefundenen Kategorien beibehalten und ein Auswertungssystem entwickelt, in dem die einzelnen Kategorien hinsichtlich ihrer thematischen Orientierung und Ausprägung definiert wurden. Um der Frage nach den schulischen und berufsfördernden Erfahrungen der Jugendlichen sowie ihren subjektiven Einschätzungen und Bewertungen der Einzelförderung und des Angebots der Berufsvorbereitung nachzugehen, wurden die Interviews entlang folgender Kategorien ausgewertet (das ausführliche Auswertungssystem, das alle Ober- und Unterkategorien, Definitionen und Textbeispiele aufzeigt, ist im Anhang dargestellt):

Das Codiersystem besteht aus acht Ober- und 30 Unterkategorien, zum einen handelt es sich um solche, die anhand von Merkmalsausprägungen eingeschätzt werden und zum anderen um thematische Kategorien, in denen spezifische Inhalte und Informationen gesammelt werden. Mit der *ersten Kategorie* werden die Beschreibungen und Einschätzungen der schriftsprachlichen Kompetenzen (im Sinne der Einzelförderung der Kulturtechniken) betrachtet. Im Einzelnen werden die Fähigkeiten im Bereich der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben) und mögliche damit verbundene Probleme in der Alltagsbewältigung mit Hilfe der Ausprägungen „keine Probleme“, „Probleme“, „große Probleme“ bewertet. Im *zweiten Themenkomplex* ist das Augenmerk auf bedeutsame Aspekte der bisherigen Bildungs- und (Lern-)Biografie der Jugendlichen gelegt, die Aufschluss über ihre Bewertungs- und Bewältigungsmuster geben sollen. Unter der Überschrift der Schullaufbahn werden die institutionellen Verläufe (wie beispielsweise Schulwechsel) festgehalten. Des Weiteren werden die Aussagen entlang der Benennung der Leistungen, Erfahrungen mit familiärer und außerschulischer Unterstützung, dem Kontakt zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen und die Einschätzung des eigenen Handelns ausgewertet.

Die *dritte Oberkategorie* zielt auf die Beschreibungen und Einstellungen der Jugendlichen zum Angebot der Berufsvorbereitung, den Entscheidungs- und Zuweisungswegen, den Inhalten der Berufsvorbereitung, dem Kontakt zu anderen Teilnehmer/innen und Experten/innen. Im *vierten Themenkomplex* werden die Aussagen der Teilnehmer/innen bezüglich der Inhalte der Einzelförderung, ihre Erwartungen und Bewertung beispielsweise über die Ausprägung „nicht hilfreich“, „hilfreich“, „sehr hilfreich“ systematisch ausgewertet. Die *fünfte Kategorie* beleuchtet den Aspekt der beruflichen Orientierung außerhalb der Maßnahme. Inwieweit die Teilnehmer/innen das Angebot der Einzelförderung als sinnvolles nutzen konnten, und in welchen Bereichen Veränderungen beschrieben und eingeschätzt werden, ist in der *sechsten Oberkategorie* zusammengefasst. Die Erfahrungen mit der Berufsvorbereitung und ihre Bewertungen werden im *siebten Themenbereich* entlang verschiedener Variablen ausgewertet. Da für die Einzelfalldarstellungen auch die individuellen biografischen Erzählungen von Relevanz sind, werden diese unter der *achten Kategorie* zusammengefasst.

In einem nächsten Schritt wurden die Ergebnisse der gesamten Codierung betrachtet und wichtige Kategorien für die zusammenfassende Darstellung der Auswertung (im nächsten Kapitel) ausgewählt. Die materialgeleitete Auswertung lieferte somit auch Ansatzpunkte für die Struktur der Einzelfallskizzen und diente als Grundlage für die Auswahl einzelner Fälle und deren vertiefende Betrachtung (Kapitel VI.4).

## VI. ALLGEMEINE ERGEBNISSE UND EXEMPLARISCHE FALLDARSTELLUNGEN

In den folgenden Auswertungskapiteln geht es nun darum, den Förderunterricht als Bestandteil der Berufsvorbereitung und als Element der Unterstützung in Ausbildung und Arbeit aus der Perspektive der Teilnehmer/innen und der professionell Tätigen darzustellen. In den bisherigen Kapiteln wurde die konzeptionelle und organisatorische Ebene des Förderkurses und der Berufsvorbereitung entlang von Konzepten, Programmen und Berichten vorgestellt. Damit wurden die spezifischen Ziele und Anforderungen der individuellen Förderung und beruflichen Orientierung bezüglich ihrer strukturellen und systembedingten Gegebenheiten kritisch erörtert. Die Auswertung des vorliegenden empirischen Materials geschieht in der Absicht, die Handlungspraxis des Modellprojekts und der Berufsvorbereitung aus Sicht der Teilnehmer/innen und der professionell Tätigen zu beleuchten. In Kapitel VI.2-4 stehen die schulischen Erfahrungen der Jugendlichen und die Einschätzungen zum speziellen Förderangebot und der Berufsvorbereitung im Mittelpunkt. Welche typischen Bewertungs- und Bewältigungsmuster können rekonstruiert werden? Bewerten die Jugendlichen die Angebotsstruktur als subjektiv bedeutsam und hilfreich? Sind die Angebotsstruktur und die damit verbundenen Zuständigkeiten für die Teilnehmer/innen transparent?

In Kapitel VI.5 wird die Perspektive der Professionellen auf das Feld der Berufsvorbereitung, die Teilnehmer/innen und den Förderkurs vorgestellt. Die Auswertung der Experten/inneninterviews geschieht in der Absicht, Aussagen über ihre habitualisierten Handlungsroutrinen treffen zu können. Bei der Darstellung der Ergebnisse geht es daher um folgende Fragen: Welche Handlungs- und Aufgabenbereiche werden benannt und wie werden diese bewertet? Welche Aussagen lassen sich über das Zusammenspiel der verschiedenen Mitarbeiter treffen? Und welche Bedeutung wird dem Förderunterricht beigemessen?

Des Weiteren sei für das Verständnis der Kooperationsbeziehungen an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass das Modellprojekt nur im ersten Projektjahr (2005-2006) auf Teilnehmer/innen der Berufsvorbereitung aus dem Trägerverbund zurückgreifen konnte. Da das Internationale Familienzentrum in den beiden folgenden Jahren keinen Zuschlag für die Durchführung der Berufsvorbereitung erhielt, konnten im zweiten und dritten Jahr Teilnehmer/innen am Förderangebot partizipieren, die an der Berufsvorbereitenden Maßnahme eines anderen Bildungsträgers aus dem ehemaligen Trägerverbund teilnahmen. Außerdem wurden wie bereits im ersten Jahr Jugendliche gefördert, für die ein Anschluss in eine Maßnahme angedacht war bzw. die Unterstützung in ihrem Qualifizierungs- und Bildungsweg benötigten. Die Rahmenbedingungen, die wir zu Beginn des Evaluationsprojektes vorgefunden haben, haben sich durch die Auflösung des Trägerverbundes entscheidend verändert. In den nachfolgenden Darstellungen zu den Förderverläufen wird aus Gründen der Anonymisierung nicht differenziert, bei welchem Träger die Jugendlichen an einer beruflichen Orientierung teilnahmen.

Wir beginnen mit den allgemeinen Angaben zum Projekt.

## 1. Allgemeines zum Modellprojekt und den Teilnehmer/ innen

In den drei Jahren des Modellprojekts hatten insgesamt 39 Jugendliche und Erwachsene Zugang zur Einzelförderung und zu alltagspezifischen Hilfen. In dem ersten Projektjahr nahmen 20, im zweiten Jahr 19 und im dritten Jahr 18 Jugendliche und junge Erwachsene an dem Kurs teil, wobei einige Jugendliche bis zu 3 Jahre die Angebote wahrgenommen haben. Die Teilnehmer/innen waren zwischen 16 und 25 Jahre alt, die meisten waren beim Eintritt 18 oder 19 Jahre alt. Die Auswertung der Verlaufsdaten erfolgt nach den Kategorien: Schulform Grundschule, Schulform Sek. 1, Schulwechsel und -abschluss, BvB(Reha) oder extern, Anzahl der Praktika, Fördermonate<sup>12</sup> und der Verlauf bzw. Anschluss an die BvB(Reha).

	Schulform Grundschule	Schulform Sek. 1	Wechsel / Sek. 1	Schulabschluss	BvB	Anzahl Praktika	Förd.mo n. KuA	Verbleib
1	Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	4	3	unbekannt
2	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	4	21	18 Monate BvB, Anlernfähigkeit
3	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	2	7	BvB
4	Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	7	Ausbildung
5	Regelschule / Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	5	Ausbildung
6	Regelschule	Integrativ	keinen	Abgangszeugnis	ja	2	7	unbekannt
7	Regelschule	Regeschule	keinen	Hauptschulabschluss	ja	3	2	unbekannt
8	Schule Herkunftsland	Integrativ / Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	2	7	unbekannt
9	Integrativ	Integrativ	keinen	Abgangszeugnis	ja	1	14	18 Monate BvB
10	Schule Herkunftsland	Regelschule	1	Hauptschulabschluss	ja	2	7	unbekannt
11	Regelschule	Förderschule	2	Hauptschulabschluss	ja	5	7	Ausbildung
12	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	3	14	18 Monate BvB, danach Übergang in andere Form BvB
13	Regelschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	7	überbetriebliche Ausbildung
14	unklar	Förderschule	1	unklar	nein	kein	14	KuA (Abbruch nach 2 Jahren)
15	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	4	7	überbetriebliche Ausbildung
16	Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	3	10	BvB, dann unbekannt
17	Schule Herkunftsland	Schule Herkunftsland	unklar	unklar	nein	kein	17	KuA, dann BvB, Abbruch, unbekannt
18	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	3	7	überbetriebliche Ausbildung
19	Förderschule	Förderschule	2	Förderschulabschluss	ja	5	7	überbetriebliche Ausbildung
20	Regelschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	1	7	überbetriebliche Ausbildung
21	Regelschule/ Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	2	14	18 Monate BvB, dann arbeitslos
22	Regelschule	Integrativ/Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	3	14	18 Monate BvB, dann überbetriebliche Ausbildung
23	Regelschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	3	2	andere Form der BvB
24	Förderschule	Förderschule	3	Förderschulabschluss	ja	1	14	18 Monate BvB, dann arbeitslos
25	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	2	7	überbetriebliche Ausbildung
26	Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	5	unbekannt
27	Schule Herkunftsland	Schule Herkunftsland	unklar	unklar	nein	unklar	10	KuA, Übergang in Arbeit
28	Schule Herkunftsland	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	unklar	14	18 Monate BvB, dann überbetriebliche Ausbildung
29	Regelschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	1	7	überbetriebliche Ausbildung
30	Schule Herkunftsland	Förderschule	unklar	Förderschulabschluss	ja	2	14	18 Monate BvB, dann arbeitslos
31	Förderschule	Förderschule	2	Förderschulabschluss	ja	1	14	18 Monate BvB, dann überbetriebliche Ausbildung
32	Regelschule	Integrativ	keinen	Hauptschulabschluss	nein	2	5	Vorbereitung erweiterter Hauptschulabschluss
33	Förderschule	Förderschule	unklar	Förderschulabschluss	ja	2	2	unbekannt
34	Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	7	unbekannt
35	Regelschule	Regeschule	keinen	keinen	nein	1	5	Vorbereitung Hauptschulabschluss
36	Regelschule / Förderschule	Förderschule	keinen	Förderschulabschluss	ja	2	5	unbekannt
37	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	1	14	unbekannt
38	Förderschule	Förderschule	1	Förderschulabschluss	ja	2	7	unbekannt
39	Schule Herkunftsland	Schule Herkunftsland	unklar	keinen	ja	unklar	7	unbekannt

Tab. 2: Verlaufsdaten der Teilnehmer/ innen des Modellprojekts

<sup>12</sup> Für die Angaben zu den Fördermonaten wurden Durchschnittswerte gebildet.

Die Auswertung der ersten Kategorie (Schulform/Grundschule) zeigt, dass 21 von 39 Teilnehmer/innen bereits in der Grundschulzeit in eine Förderschule überwiesen wurden. Dies bestätigt die auch in der Literatur beschriebene frühe Selektionspraxis des deutschen Schulsystems. Außerdem fällt auf, dass diejenigen Jugendlichen, die eine Grundschule in ihrem Herkunftsland besucht haben, in der Regel „besonderen Förderbedarf“ attestiert bekommen. Nur eine/r von sieben Teilnehmer/in erreicht einen Hauptschulabschluss. Berücksichtigt man diejenigen, die bereits in der Grundschulzeit eine Förderschule besucht haben, erlangen insgesamt drei Teilnehmer/innen einen Hauptschulabschluss. Des Weiteren verdeutlicht die Auswertung der Kategorie Schulwechsel, dass 19 von 39 zwischen dem 5. und 9. Schuljahr die Schule bzw. die Schulform gewechselt haben bzw. wechseln mussten. Daran lässt sich aufzeigen, dass die Lernbiografien dieser Teilnehmer/innengruppe durch Wechsel Brüche gekennzeichnet sind.

Die Kategorie der Fördermonate verdeutlicht die individuellen Förderzeiten, die sich an den grundsätzlichen Bildungs- und Qualifizierungsverläufen der Jugendlichen orientieren. In der Regel nahmen die Jugendlichen (16/39) in einem Projektjahr (7 Monate) an der Förderung teil. Die zweitgrößte Gruppe konnte über zwei Projektjahre (zwischen 7 bis 14 Monate) durch das Förderangebot unterstützt werden. Eine Teilnehmerin wurde drei Jahre begleitet, andere konnten auf kurzfristige Hilfen zurückgreifen, beispielsweise wurden Teilnehmer/innen auf Abschlüsse vorbereitet. Dass die Anzahl der Jugendlichen, die nicht in eine überbetriebliche Ausbildung oder eine andere Form der Berufsvorbereitung übergehen, eher klein ist, deckt sich mit den Ergebnisse vieler anderer Studien. Die in der Tabelle aufgeführte relativ große Anzahl an Jugendlichen, bei denen der Übergang am Ende der Maßnahme unbekannt ist, ist damit zu erklären, dass am Ende des dritten Modellprojektes für einige Teilnehmer/innen der Berufsvorbereitung der weitere Verlauf noch nicht entschieden bzw. offen war.

Wie die Jugendlichen mit ihren schulischen und berufsfördernden Erfahrungen umgehen und wie sie diese bewerten, wird entlang der Einzelfälle aufgegriffen. Insbesondere der Vergleich von Einzelfällen (beispielsweise von Thomas und Sabine) kann aufzeigen, dass aus der Analyse von Verlaufsdaten keine kausalen Zusammenhänge abgeleitet werden können. Trotz vergleichbarer schulischer Separationserfahrungen und den damit vermutlich einhergehenden (Misserfolgs)Erlebnissen, unterscheiden sich ihre Übergänge im Anschluss an die Berufsvorbereitung erheblich. Während es Sabine im Verlauf ihres schulischen Werdegangs gelingt, den Hauptschulabschluss zu erlangen und im Anschluss an die Berufsvorbereitung in eine geförderte Ausbildung übergeht, zeichnet sich der Weg für Thomas in eine Werkstatt für behinderte Menschen ab. Auch wenn aufgrund der vorliegenden empirischen Daten keine Aussagen über ihren weiteren beruflichen Werdegang getroffen werden können, so ist doch zu vermuten, dass Thomas zukünftige berufliche Integrationschancen am Arbeitsmarkt gering sind. Auch wenn sich beide der Wichtigkeit und Bedeutung einer beruflichen Ausbildung sehr wohl bewusst sind, so zeigt der Fallvergleich unseres Erachtens die viel beschriebene Bedeutung schulischer Qualifikationsnachweise für die Möglichkeiten, langfristig am Erwerbsleben teilzunehmen. Im Anschluss an Friedemann und Schroeder (2000) illustriert der Fall Thomas augenscheinlich, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Vergangenheit, die systemtheoretisch betrachtet nicht gelungen ist, wesentlich in ihren Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten eingeschränkt sind.

## 2. Erfahrungen in Schule und Berufsvorbereitung:

### Die Perspektive der Teilnehmer/ innen

In diesem Kapitel geht es um die Perspektive der Teilnehmer/innen auf ihre Lernbiografie, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen, auf das Feld der Berufsvorbereitung und das spezielle Förderangebot. Dafür wurden alle vorliegenden 76 Teilnehmer/inneninterviews entlang von inhaltsanalytisch gebildeten Kategorien ausgewertet. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden zentrale Kategorien ausgewählt, um Aussagen über die Bedeutung und Wirksamkeit der Berufsvorbereitung und des Förderkurses aus Sicht der Teilnehmer/innen machen zu können.

Zunächst wird die Bedeutung der Kategorien und ihrer Ausprägungen beschrieben, um so das Verständnis der Ergebnisse zu erleichtern. Dabei sei darauf hingewiesen, dass es sich eben nicht um eine standardisierte Befragung gehandelt hat, es also immer einen gewissen Anteil an Teilnehmer/innen gibt, die sich nicht zu einer Kategorie geäußert haben. Dies schmälert aber aus unserer Sicht nicht die Aussagekraft der Ergebnisse, sondern veranschaulicht nur die jeweilige Bedeutsamkeit der Themen. Wenn sich also z.B. ein Teilnehmer nicht dazu äußert, wie er die Maßnahme der Berufsvorbereitung bewertet, so lässt sich dies zumindest als ein Indiz dafür werten, dass dieses Thema für den Teilnehmer nicht im Vordergrund stand bzw. er zu diesem Thema im Rahmen der Interviews nichts aussagen möchte – denn die Möglichkeit zu einer Aussage wurde allen Teilnehmer/innen aufgrund der an Leitfäden orientierten Interviewführung gegeben.

Wir stellen die Ergebnisse in folgender Reihenfolge dar:

- Bewertung der eigenen Schulbiographie, einschließlich schriftsprachlicher Kompetenz
- Erfahrungen und Bewertung der Berufsvorbereitenden Maßnahme
- Einschätzung des Förderangebots im Rahmen des Modellprojekts

### 2.1 Schulbiographie und schriftsprachliche Kompetenz

#### 2.1.1 Benennung der eigenen Lesekompetenzen

Mit dieser Kategorie soll ein für die Einzelförderung zentrales Kriterium beschrieben werden, nämlich die subjektive Einschätzung der Teilnehmer/innen ihrer eigenen Lesekompetenzen. Dies ist insofern eine für die Förderung zentrale Kategorie, als erst die Einsicht in die eigenen Fähigkeiten und Schwächen ein angemessener Umgang mit der eigenen Lesekompetenz bzw. eine erhöhte Motivation zu deren Verbesserung erreicht werden kann. Im Rahmen der Auswertung wurden in den Interviews die folgenden Ausprägungen dieser Kategorie gefunden und anhand der entsprechenden Beispielaussagen definiert:

- keine Probleme  
*Def.: Lesen wird ohne jegliche Einschränkung als problemlos benannt*  
Bsp.: „beim Lesen habe ich keine Probleme“  
„mit Lesen hab ich nicht so Schwierigkeiten“
- Probleme  
*Def.: kann nach eigener Aussage Lesen, aber mit Einschränkungen*

Bsp.: „Ja Lesen auch schon, muss ich auch deutlicher lesen, manchmal bisschen auch Schwemdwörter oder wie des heißt, kann ich dann nicht genau lesen.“  
 „bei Lesen hab ich Schwierigkeiten“

- große Probleme

Def.: kann überhaupt keine Wörter lesen, höchstens einzelne Buchstaben erkennen

Bsp.: „ich kann also nicht lesen“

Die Verteilung der Teilnehmer/innenaussagen zu dieser Kategorie ist der folgenden Abbildung zu entnehmen:

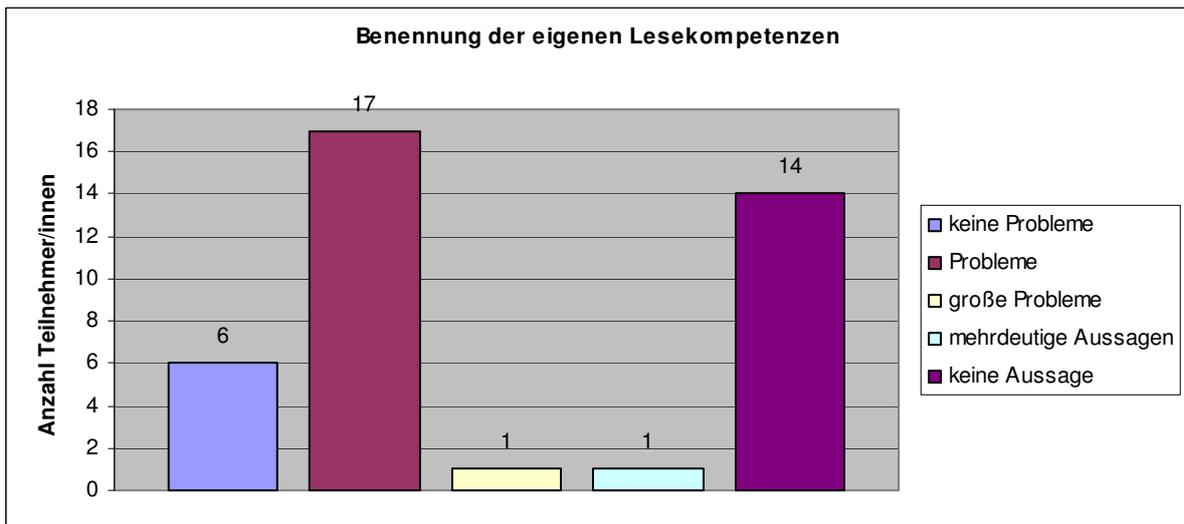


Abb. 5: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Benennung der eigenen Lesekompetenzen

Betrachtet man die Verteilung unter der Prämisse, dass eines der zentralen Ziele der Einzelförderung die Förderung der Lesekompetenzen ist, so wird deutlich, dass die größte Gruppe der Teilnehmer sich offenbar auch selbst als dieser Förderung bedürftig beschreibt, indem Probleme bei den eigenen Lesekompetenzen offen benannt werden. Demgegenüber gibt es aber auch mit 6 von 39 interviewten Teilnehmer/innen (15 %) eine nicht zu vernachlässigende Gruppe, die von sich selbst sagt, keine Probleme im Bereich der Lesekompetenzen zu haben. Für diese Teilnehmer/innen ist daher entweder anzunehmen, dass sie aus anderen Gründen die Einzelförderung besuchen (sollen), sie möglicherweise keine Einsicht in ihre (das Lesen betreffenden) Problemlagen haben, oder sie diese Probleme im Rahmen eines ‚öffentlichen‘ Interviews mit einer ihnen unbekannt Person nicht zugeben wollen. Die letzte Argumentation könnte ebenso auch auf diejenigen zutreffen, die keine Aussage zu diesem Themenbereich machen und damit ihre Selbsteinschätzung nicht offenbaren. Eine Erklärung für dieses (subjektiv bedeutsame) Aussageverhalten könnte darin bestehen, dass die befragten Teilnehmer/innen das Benennen eigener Probleme als potentiell ‚gefährlich‘ betrachten könnten, da der größte Teil von ihnen die Erfahrung gemacht hat, dass mit einer Feststellung des eigenen ‚Förderbedarfs‘ sehr schnell die Aussonderung aus dem ‚normalen‘ Schul-, Ausbildungs- oder Berufssystem erfolgen kann. Daher ist es umso bemerkenswerter, dass

17 von 39 Teilnehmer/innen (44 %) offen ihre Probleme benennen (siehe hierzu auch die in Kapitel VI.3 dargestellten Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen).<sup>13</sup>

### 2.1.2 Benennung der eigenen Schreibkompetenzen

Mit dieser Kategorie werden die Aussagen der Teilnehmer/innen zu ihren Lesekompetenzen ergänzt um die zumindest genauso bedeutsamen Einschätzungen der eigenen Schreibkompetenzen. Auch diese sind zentral für die Frage, mit welchen Voraussetzungen die Teilnehmer/innen in die Einzelförderung kommen und wie sie dort gefördert werden (können). Zudem ist auch hier die Frage nach der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bedeutsam. Die Ausprägungen der Kodierungen in dieser Kategorie wurden wie folgt definiert:

- keine Probleme  
*Def.: Schreiben wird ohne jegliche Einschränkung als problemlos benannt*  
Bsp.: „Ich möchte gut Deutsch und so mit Schreiben und so hab ich kein Problem und so.“  
„in Deutsch hab ich keine Probleme“
- Probleme  
*Def.: kann nach eigener Aussage Schreiben, aber mit Einschränkungen*  
Bsp.: „Ich mach fast keine Fehler bei Schreiben, Rechtschreibung.“  
„Da verwechsel ich manchmal die Groß- und Kleinschreibung.“
- große Probleme  
*Def.: kann überhaupt keine Wörter schreiben, höchstens einzelne Buchstaben ‚zeichnen‘*  
Bsp.: „ich kann also nicht schreiben“  
„also ich kann nich mehr schreiben“

Die Aussagen zu dieser Kategorie verteilen sich folgendermaßen auf die Teilnehmer/innen:

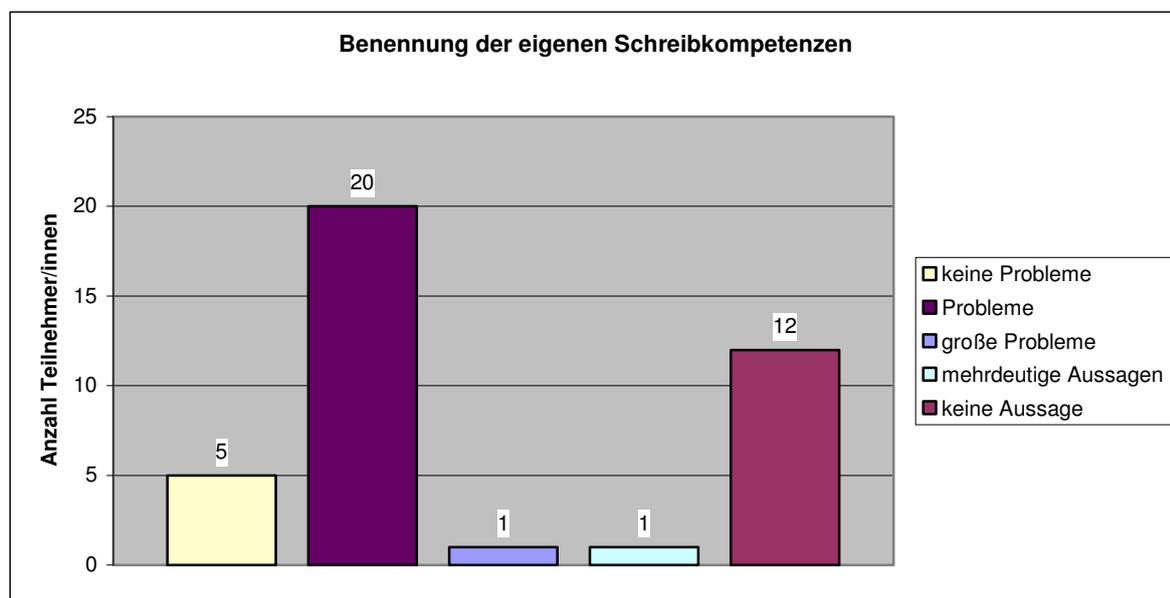


Abb. 6: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Benennung der eigenen Schreibkompetenzen

<sup>13</sup> Folgt man der hier dargestellten Argumentation, könnte das für diese Gruppe der offen antwortenden Teilnehmer/innen aber auch bedeuten, dass sie (bisher) noch keinen Einblick in diese Systemlogik des Aussonderns erlangt haben und daher so offen über ihre Probleme berichten.

Auch hier benennt mit 20 von 39 Teilnehmer/innen (51 %) die größte Gruppe die eigenen Kompetenzen als problematisch, womit sich grundsätzlich die gleichen Schlüsse aus diesem Ergebnis ziehen lassen wie in der Kategorie der Lesekompetenzen. Aufgrund des offensichtlichen inhaltlichen und quantitativen Zusammenhangs soll hier zudem veranschaulicht werden, wie die jeweiligen Aussagen der Teilnehmer/innen zu beiden Kategorien miteinander zusammenhängen.

Benennung der eigenen Lesekompetenzen	Benennung der eigenen Schreibkompetenzen					Gesamt
	große Probleme	Probleme	keine Probleme	mehrdeutige Aussagen	keine Aussage	
große Probleme	1					1
Probleme		13		1	3	17
keine Probleme		2	4			6
mehrdeutige Aussa-		1				1
keine Aussage		4	1		9	14
Gesamt	1	20	5	1	12	39

Tab. 3: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Benennung der eigenen Lesekompetenzen / Benennung der eigenen Schreibkompetenzen

Anhand dieser Tabelle wird deutlich, dass der größte Teil der Teilnehmer/innen, die entweder ihre Schreib- oder Lesekompetenzen als problematisch bezeichnen, auch die jeweils andere Kompetenz als problematisch ansehen (13 von 20 bzw. 13 von 17). Da es sich aber um keine hundertprozentige Übereinstimmung handelt, lässt sich daraus aus unserer Sicht zudem aber auch ableiten, dass die Teilnehmer/innen durchaus in der Lage sind, differenzierte und realistische Aussagen zu machen und mit ihren Antworten nicht nur vermeintliche Erwartungen der Interviewer/innen erfüllen wollen oder ein pauschales Bild von Teilnehmer/innen einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme im Kopf haben, das sie nun reproduzieren. Erkennbar ist in der Zusammenstellung außerdem, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen den Teilnehmer/innen gibt, die zu beiden Kategorien keine Aussage gemacht haben (9 von 12 bzw. 9 von 14). Dies erhärtet die oben bereits angeführte These, dass diese Teilnehmer/innen sehr wohl zu einer Einschätzung ihrer Kompetenzen in der Lage wären, diese aber möglicherweise nicht offen preisgeben wollen.

Insgesamt lässt sich aus der quantifizierenden Darstellung der Aussagen zu den ersten beiden Kategorien ableiten, dass es sich bei den Teilnehmer/innen der Einzelförderung um eine zwar durchaus heterogene Gruppe handelt, von der aber ein großer Teil Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache hat und dies auch offen benennt. Es gibt aber zugleich auch eine nicht zu vernachlässigende Zahl an Teilnehmer/innen, die von sich selbst sagt, keine Probleme in beiden Bereichen zu haben (4 von 39 bzw. 10 %). Hier ist anzunehmen, dass sie entweder aus anderen Gründen die Einzelförderung besuchen oder aber ihre Probleme verleugnen (siehe hierzu auch die Ergebnisse zur Kategorie: Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen).

### 2.1.3 Unterstützung während der Schulzeit

Diese Kategorie ist Teil des Themenkomplexes „(Lern-)Biografie“, der in allen Interviews zum Thema gemacht wurde. Dabei wurde davon ausgegangen, dass es für den Übergang in das Berufsbildungssystem nicht nur bedeutsam ist, welche schulischen Abschlüsse erworben wurden bzw. welche Schulbiografie durchlaufen wurde, sondern auch die Erfahrung von familiärer und außerfamiliärer Unterstützung eine wichtige Rolle spielt. Uns interessiert, inwieweit die Teilnehmer/innen, von denen als ehemalige Schüler/innen des Förderschulsystems bzw. der Schule für Lernhilfe an-

zunehmen ist, dass sie aus ‚sozial schwachem‘ und damit häufig auch ‚bildungsfernem‘ Milieu stammen, ihre Familien als Unterstützung erlebt haben. Die Ausprägungen dieser Kategorie wurden wie folgt definiert:

- **Umfeld**  
*Def.: Bei alltäglichen und schulischen Anforderungen können Personen und Einrichtungen außerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung der Anforderungen helfen*  
 Bsp.: „das war früher an der alten Schulzeit, hat mir mein Freund geholfen, bei Englischaufgaben, da war´s so“  
 „Da ging ich auch noch in so eine Tagesgruppe, nach der Schule.“
- **Familie**  
*Def.: Bei alltäglichen und schulischen Anforderungen können Personen innerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung der Anforderungen helfen*  
 Bsp.: „die anderen Fächer Mathe Deutsch konnte meine Mutter mir helfen“  
 „ich hab meinen Vater manchmal gefragt zum Beispiel Mathe oder so geht, hab ich ihn halt gefragt“
- **Familie keine Unterstützung**  
*Def.: Der/die Teilnehmer/in benennt alltägliche und schulische Anforderungen, kann aber nicht / kaum auf Unterstützung in der Familie zurückgreifen*  
 Bsp.: „die kümmern sich nicht“  
 „Mei, manchmal mein mein Bruder aber nicht so. Ich hab als fast allein kann man sagen gemacht für diese Hauptabschluss.“

Die Aussagen der Teilnehmer/innen zu dieser Kategorie verteilen sich folgendermaßen auf die beschriebenen Ausprägungen:

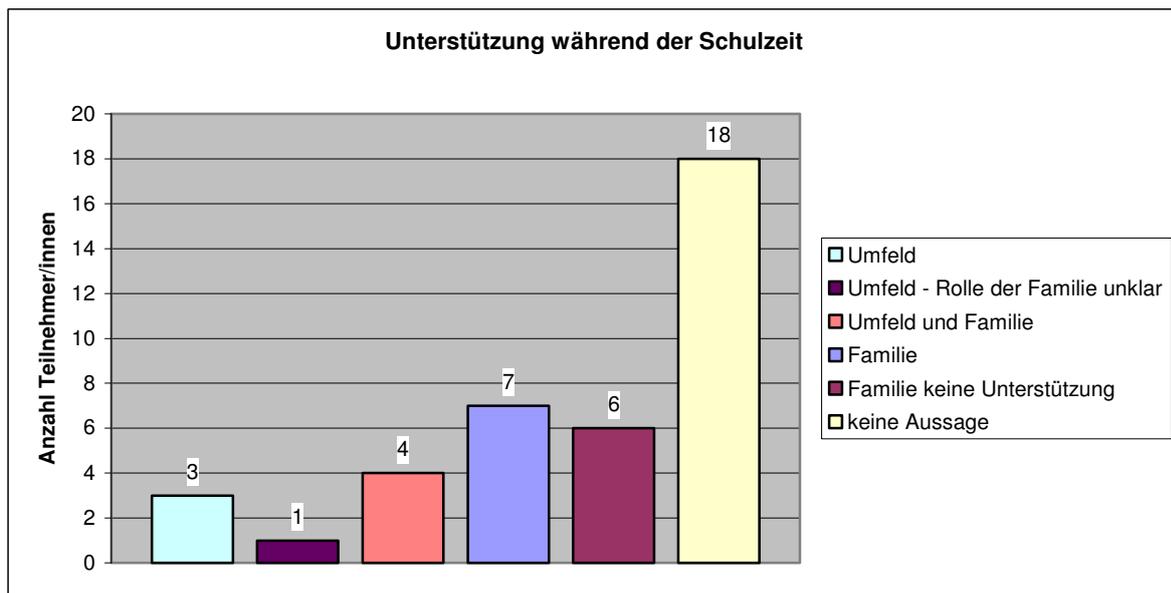


Abb. 7: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Unterstützung während der Schulzeit

Insgesamt 11 von 39 Teilnehmer/innen (28 %) sagen in den Interviews aus, dass sie ihre Familie als Unterstützung während der Schulzeit empfunden haben. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass es sicherlich nicht leicht fällt, die eigene Familie als ‚nicht hilfreich‘ zu bezeichnen, was mit 6 Teilnehmer/innen (15 %) dennoch ein bemerkenswerter Anteil offen getan hat. Gleichwohl ist festzuhalten, dass 15 der 21 Teilnehmer/innen (71 %), die sich zu diesem Thema geäußert haben, während ihrer Schulzeit Unterstützung von ihrer Familie oder ihrem Umfeld erfahren haben.

Es erscheint aber als durchaus plausibel, dass von den 18 Teilnehmer/innen, die keine expliziten Antworten auf die entsprechenden Fragen gegeben haben, ein hoher Anteil keine Unterstützung während der Schulzeit bekommen hat. Dies zeigt sich in den Interviews z.B. daran, dass Aussagen zu diesem Thema offen ‚verweigert‘ werden, was angesichts der Diskrepanz zwischen der Intimität des Themas und der Öffentlichkeit des Interviews verständlich ist.

#### 2.1.4 Kontakt zu Lehrer/innen

Ein wichtiger Faktor für den Verlauf von Schulbiografien ist neben der Unterstützung durch das außerschulische Umfeld auch die Beziehung zu den jeweiligen Lehrer/innen, die sowohl als hilfreich als auch als konflikthaft bzw. als nicht unterstützend erlebt werden kann und so für den Verlauf prägend wirken kann. Dabei steht in diesem Kontext nicht die ‚tatsächliche‘ Bedeutung der Beziehung z.B. für Schullaufbahneempfehlungen oder Überweisungen auf die Förderschule im Vordergrund, sondern das Erleben der Beziehung aus der Sicht der Teilnehmer/innen.

Für die Fragen der Evaluation war demnach die leitende Fragestellung, ob den subjektiven Beziehungserfahrungen zu Lehrer/innen während der Schulzeit auch eine Bedeutung für den Verlauf der Berufsvorbereitungsmaßnahmen und der Einzelförderung zukommt, indem die Erfahrungen auf die neuen Beziehungspartner ‚übertragen‘ werden. Aus den Interviews wurden die folgenden Ausprägungen dieser Kategorie entwickelt:

- keine Unterstützung durch Lehrer/in  
*Def.: Lehrer/in kann aus der Sicht des/der Teilnehmers/in Problemlagen wie Interessen des/der Schülers/in nicht erkennen / Kontakt mit Lehrer/in bleibt ohne große Bedeutung*  
Bsp.: „ja, haben sie auch selbst gesagt, sie wissen nicht mehr, wie sie mir helfen sollen“  
„ich hatte die Stufenleiterin, die zuständig ist für die ganze Schule, die war halt sehr, nicht nette Frau, sondern einfach nur die hasst die Kinder, denke ich mal, war meine Sicht und bei der hab ich mich nicht so wohl gefühlt.“
- Unterstützung durch Lehrer/in  
*Def.: Lehrer/in kann aus der Sicht des/der Teilnehmers/in Problemlagen wie Interessen des/der Schülers/in erkennen und darauf reagieren / Teilnehmer/in erlebt ggf. Veränderungen*  
Bsp.: „ich hatte eine Biolehrerin, die war ganz nett und dann hab ich mich halt für Bio interessiert und dann hab ich immer schön aufmerksam zugehört.“  
„doch, schon, die haben mir geholfen, keine Probleme mit Lehrer gehabt, gut verstanden.“
- Auseinandersetzungen mit Lehrer/in  
*Def.: der Kontakt zeichnet sich durch verbale und / oder körperliche Übergriffe aus*  
Bsp.: „Aber diese Lehrer so wie die uns behandeln werd ich auch net mi- mitmachen. Das bei mir geht einfach. Wenn mir jemand so Stress macht dann mach ich auch Stress. „  
„ich hab auch Lehrerinnen geschlagen“

Die Aussagen der Teilnehmer/innen verteilen sich folgendermaßen auf diese Ausprägungen:

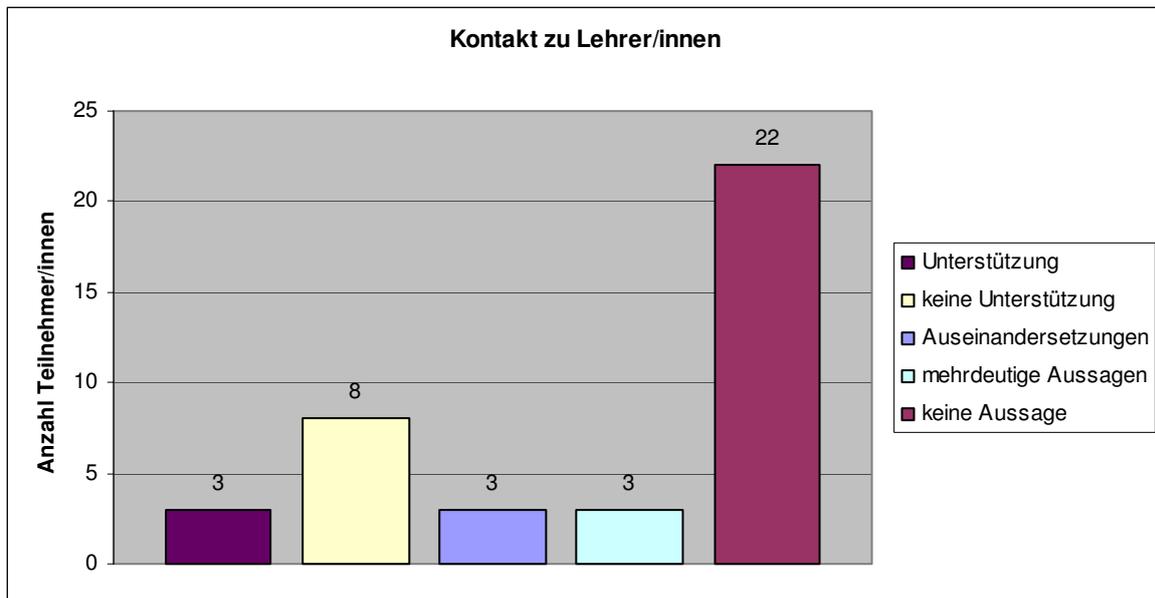


Abb. 8: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Kontakt zu Lehrer/ innen

Die Verteilung der Aussagen zeigt zunächst, dass 8 von 17 Teilnehmer/innen (47 %), die sich zu diesem Thema explizit geäußert haben, ihre Lehrer/innen während der Schulzeit nicht als Unterstützung erlebt haben. Nimmt man diejenigen hinzu, die den Kontakt als von Auseinandersetzungen geprägt beschreiben, so erhöht sich der Anteil sogar auf 65 %. Demgegenüber sagen nur 3 Teilnehmer/innen aus, dass sie die Beziehung zwischen ihnen und ihren Lehrer/innen als unterstützend wahrgenommen haben. Zudem lässt der hohe Anteil derjenigen, die sich nicht zu diesem Thema geäußert haben vermuten, dass auch bei diesen Teilnehmer/innen die Beziehung zu ihren Lehrer/innen zumindest ohne große Bedeutung für ihre Schullaufbahn geblieben ist, ihr demnach weder positive noch negative Auswirkungen zugeschrieben werden. Hier ist anzunehmen, dass Erfolge oder Misserfolge vermehrt der eigenen Person bzw. dem eigenen Können und Handeln zugeschrieben werden.

### 2.1.5 Einschätzung des eigenen Handelns in der Schulzeit

Im Rahmen dieser Kategorie werden Aussagen aus den Interviews zusammengefasst, in denen die Teilnehmer/innen ihre eigene Rolle im Verlauf ihrer Schullaufbahn bewerten. Dies geschieht einerseits vor dem Hintergrund des in der schon dargestellten Kategorie: *Kontakt zu Lehrer/innen* beschriebenen Ergebnisses, dass die Teilnehmer/innen keineswegs nur die äußeren Bedingungen bzw. die Lehrer/innen in der Verantwortung für ihren Schulerfolg erleben, sondern auch das eigene Handeln dabei eine wichtige Rolle spielt.

Im Rahmen dieser Kategorie wurden die Ausprägungen nicht induktiv anhand der Interviews entwickelt, sondern von außen an das Material herangetragen. Dies hat den Hintergrund, dass im Rahmen der hier notwendigen ‚groben‘ Betrachtung nur zwei Einschätzungen möglich sind.

Die Definitionen dieser Ausprägungen wurden wie folgt festgelegt und mit Beispielaussagen verankert:

- angepasst  
*Def.: Teilnehmer/in beschreibt eigenes Handeln als freundlich, hilfsbereit, motiviert etc. (den gestellten Erwartungen entsprechend)*  
 Bsp.: In den Interviews wurde keine entsprechende Textstelle gefunden
- nicht angepasst  
*Def.: Teilnehmer/in beschreibt eigenes Handeln als aggressiv, unmotiviert, desinteressiert etc. (den gestellten Erwartungen nicht entsprechend)*  
 Bsp.: „also bis zur neunten, der achten, da bin ich auch ehrlich, da wollt ich nicht mehr, da bin ich von der achten bis neunten in der Schulzeit zwei Drittel nicht hingegangen“  
 „aber manchmal haben wir auch Scheiße gebaut“

Die Aussagen der Teilnehmer/innen verteilen sich folgendermaßen auf diese beiden Ausprägungen:

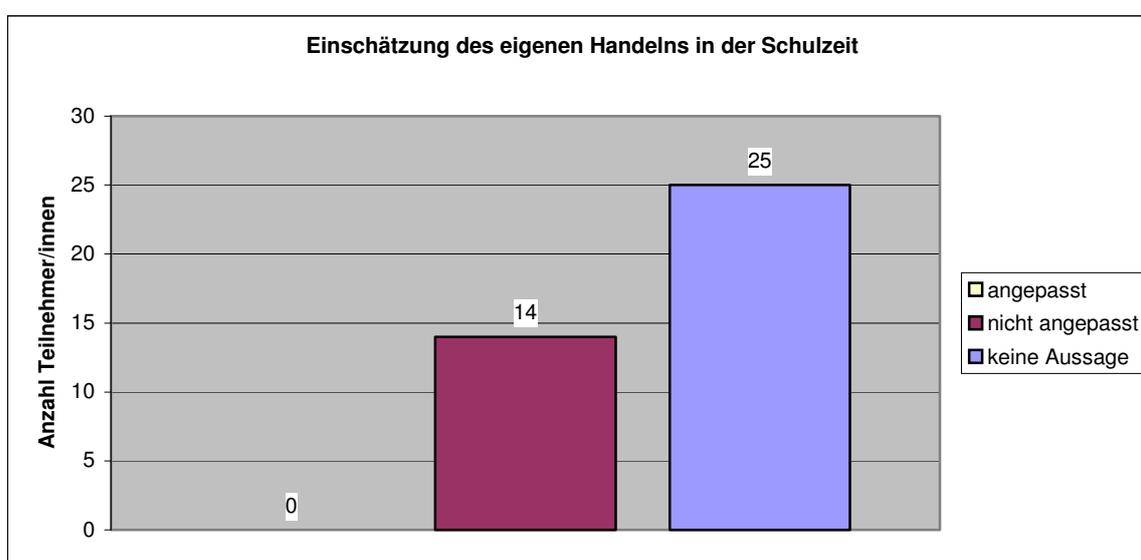


Abb. 9: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Einschätzung des eigenen Handelns in der Schulzeit

In keinem Interview wurde demnach das eigene Handeln als den gestellten Erwartungen entsprechend beschrieben. Mit 25 von 39 Teilnehmer/innen (64 %) hat sich zwar ein großer Teil gar nicht zu dieser Thematik geäußert, dennoch sprechen 14 Jugendliche über problematische und konflikthafte Erfahrungen während ihrer Schulzeit. Berücksichtigt man schließlich ihre Bewertungen der Kontakte zu den Lehrer/innen so lässt sich die Vermutung äußern, dass sich die Probleme der Jugendlichen nicht alleine auf der Lern- und Leistungsebene ausdrücken, sondern sich auch im Verhalten zeigen bzw. diese beiden Ebenen zusammenwirken. Die in den Interviews gefundenen Textstellen, in denen die Jugendlichen ihr Verhalten als aggressiv, verweigernd, desinteressiert oder unmotiviert beschreiben, geben schließlich auch einen Hinweis darauf, dass das Beziehungserleben und -verhalten Einfluss auf die Mit- und Selbstwirksamkeit hat, und somit Einfluss auf die schulischen Lern- und Bildungsverläufe nimmt. Kritisch könnte man die Ergebnisse aber auch dahingehend interpretieren, dass die Teilnehmer/innen die Deutung ihrer Person als schwierig bzw. nicht angepasst von außen übernommen haben, sich mit dieser identifizieren und möglicherweise dadurch auch eine Aufwertung, z.B. im Rahmen ihrer Peer Group erfahren.

## 2.2 Erfahrungen in und mit der Berufsvorbereitung: Ausgewählte Aspekte

### 2.2.1 Unterstützung während der Maßnahme

Die Aussagen zur Kategorie „Unterstützung während der Schulzeit“ haben wie dargestellt gezeigt, dass einige Teilnehmer/innen sowohl die Familie als auch ihr Umfeld als Unterstützung wahrgenommen haben. Daher ist es interessant zu fragen, welche Bedeutung insbesondere der Familie im Rahmen der Berufsvorbereitung zukommt. Die Ausprägungen dieser Kategorie wurden wie folgt aus den Interviews entwickelt:

- Unterstützung durch Familie

*Def.: Bei der Berufsorientierung / der Berufswahl können Personen innerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung des Einstiegs in das gewünschte Berufsfeld helfen*

Bsp.: „na gut, meine Mutter sag ich mal so, sagt es ist nett ihr Leben, dass sie sagt ich soll lernen, ich soll machen was ich am liebsten mag, das sagt auch meine Mutters Freund, weil man kann nicht einfach sagen, du wirst jetzt Arzt oder so, weil das bring auch nichts wenn ich jetzt unglücklich also mach, das einzige was sie sagt ist, ich muss einen Beruf lernen, da gebe ich ihr recht, ganz“

„meine Mutter sagt, wenn ich machen willst mach's, meine Oma auch, mein Stiefvater sagt, mach was dir gefällt so, ich find's gut eigentlich, mein Vater war ja auch Schlosser“

- keine/kaum Unterstützung durch Familie

*Def.: Bei der Berufsorientierung / der Berufswahl wird benannt, dass Personen innerhalb der Familie keine Hilfe bei der Bewältigung des Einstiegs in das gewünschte Berufsfeld bieten*

Bsp.: „Ich bin alleine da. Die sind auch zuhause aber ich, kümmer' mich auch nicht.“

„ja ein bisschen, ich versuche jetzt allein zu wohnen, durch meine Betreuerin, die hat gesagt, die finden ein Unterstützung, weil in der Familie geht es nicht so gut“

Hier ist noch einmal explizit darauf hinzuweisen, dass diese Ausprägungen nicht vorgegeben waren, sondern nur die Aussagen aus den Interviews aufgegriffen wurden. Es wäre demnach durchaus möglich gewesen, wie im Rahmen der zuvor dargestellten Kategorie „Unterstützung während der Schulzeit“, auch das Umfeld als eine bedeutsame ‚Unterstützungsinstanz‘ zu nennen, dies wurde aber in den Interviews empirisch nicht gefunden.

Die Aussagen der Teilnehmer/innen verteilen sich folgendermaßen auf die beschriebenen Ausprägungen:

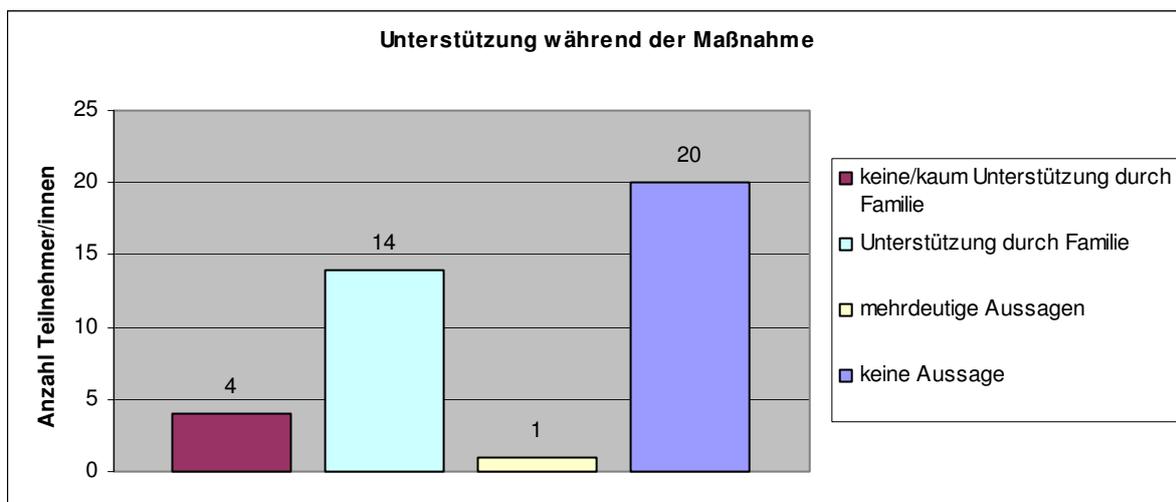


Abb. 10: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Unterstützung während der Maßnahme

Auf der Ebene der absoluten Zahlen kommt es damit im Vergleich zwischen der erlebten Unterstützung während der Schulzeit und während der Maßnahme zu einer geringen Zunahme der Bedeutung der Familie. Man könnte daher annehmen, dass Teilnehmer/innen, die während ihrer Schulzeit unterstützt wurden nun auch während der Maßnahme von ihrer Familie unterstützt werden. Betrachtet man die Zusammenhänge der Aussagen zu beiden Kategorien, so ergibt sich aber ein etwas anderes Bild:

Unterstützung während der Schulzeit	Unterstützung während der Maßnahme				Gesamt
	keine/kaum Unterstützung durch Familie	Unterstützung durch Familie	mehrdeutige Aussagen	keine Aussage	
Familie		1	1	5	7
Familie keine Unterstützung	1	4		1	6
Umfeld		2		1	3
Umfeld - Rolle der Familie unklar		1			1
Umfeld und Familie		1		3	4
keine Aussage	3	5		10	18
Gesamt	4	14	1	20	39

Tab. 4: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Unterstützung während der Schulzeit / Unterstützung während der Maßnahme

In dieser Zusammenstellung wird deutlich, dass es keineswegs einen linearen Zusammenhang zwischen der fehlenden Unterstützung während der Schulzeit und während der Maßnahme gibt. Vielmehr gaben 4 Teilnehmer/innen an, in der Schulzeit zwar keine Unterstützung von ihrer Familie erfahren zu haben, während der Zeit der Maßnahme aber sehr wohl. Es ist anzunehmen, dass in diesen Familien dem Schulabschlusses bzw. der Schullaufbahn zwar nur eine geringe Bedeutung beigemessen wurde, dass dann aber die berufliche Ausbildung bzw. der Übergang in das Berufsleben sehr wohl ernst genommen und entsprechend unterstützt wird.

### 2.2.2 Kontakt zu Bildungsbegleiter/innen

Wie in Kapitel IV.2 dargestellt wurde, sieht das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit eine Begleitung der Teilnehmer/innen durch professionelle Bildungsbegleiter/innen vor. Damit verbunden ist auch die Aufgabe, die Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung zu beraten und ihren Qualifizierungsverlauf zu begleiten. Inwieweit dies den Bildungsbegleiter/innen in den konkreten Fällen gelungen ist und wie die Teilnehmer/innen die Beziehung zu ‚ihren‘ Bildungsbegleiter/innen bewerten (und das insbesondere im Kontrast zu ihren Erfahrungen mit Lehrer/innen während ihrer Schulzeit), soll mit dieser Kategorie erfasst werden. Um die Darstellung der vielfältigen in den Interviews beschriebenen Beziehungen zu vereinfachen, wurden die Aussagen zwei Ausprägungen zugeordnet:

- negativ

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt, dass der Kontakt zu dem/der Bildungsbegleiter/in nicht regelmäßig stattfindet, nicht über Probleme gesprochen werden kann oder berufliche Wünsche nicht verhandelt werden*

*Bsp.:* „Ich hab da schon gesagt, dass ich mich hier besser fühle und andere nix mehr, ich wollte mal irgendwo hier Praktikum machen, so hier aber diese Frau von der X, nur wegen der, dass sie mich da hinschickt, habe ich schon gemerkt, dass nur; eigentlich nur der Schuld, ich wollte immer nur hier, meine Freunde sehen.“

„Die Zeit, die war, ok am Anfang, als wir beide geredet ham wir uns, nicht so verstanden. Das heißt jeder hat sich was anderes gewünscht für den Anderen. Am Anfang wollte ich Zahnarztshelferin werden. Obwohl Herr X und die anderen es mir ausgeredet haben. (lacht) Weil wir es kam immer zum Stress und so“

- positiv

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt, dass der Kontakt zu dem/der Bildungsbegleiter/in regelmäßig stattfindet, über Probleme gesprochen werden kann oder berufliche Wünsche verhandelt werden*

Bsp.: „also die Methoden haben mir gefalle, man kann sagen Leute sind hier die nicht bö's sind, der Herr X den wir jetzt knapp vier Monate hatten der war auch gut, also man kann nett sagen, die haben uns wirklich gut betreut“

„Ich finde hier sind Leute sind eh korrekt. Die verstehen Spaß. Die verstehen meinen Humor. In manchmal, Firmen die verstehen meinen Humor nicht weil, ich kann noch net so richtig, Wörter aussprechen. Und die versteh'n nicht und die denken dass ich, beleidigt ist oder noch irgendwas aber das stimmt nicht, und, eigentlich ich find das gut hier.“

Die Verteilung der Aussagen auf diese Ausprägungen veranschaulicht die folgende Abbildung:

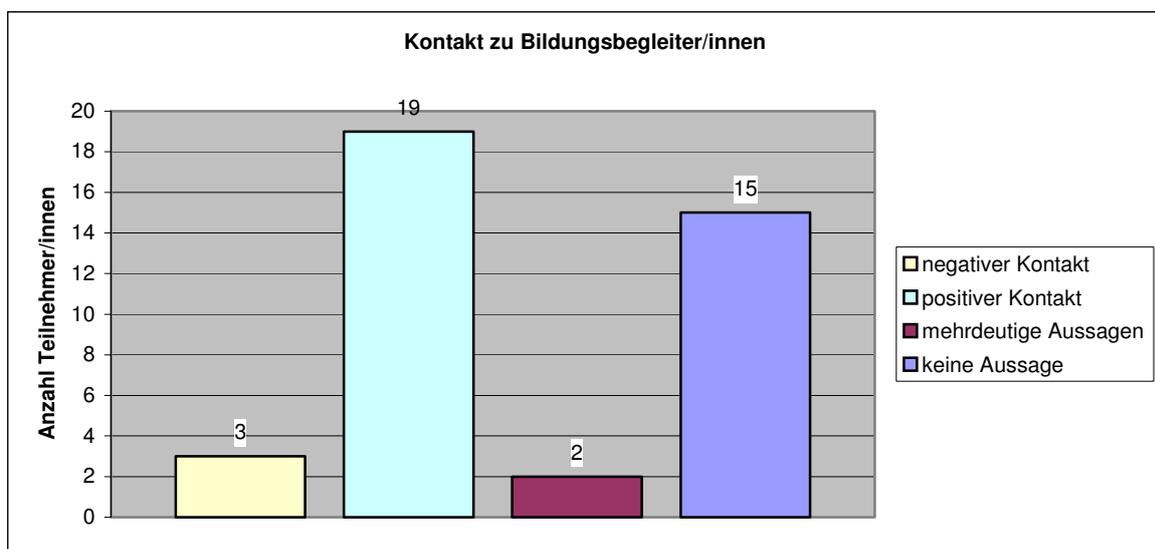


Abb. 11: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Kontakt zu Bildungsbegleiter/ innen

Es lässt sich deutlich erkennen, dass von den 24 Teilnehmer/innen, die zu diesem Thema eine Aussage gemacht haben, die deutliche Mehrheit (79 %) von einem ausschließlich positiven Kontakt berichtet. Auch wenn anzunehmen ist, dass unter den 15 Teilnehmer/innen, die sich nicht zu diesem Thema geäußert haben, einige negative Erfahrungen gemacht haben dürften, die sie aber nicht im Rahmen der Interviews offenbaren möchten – womit für sie möglicherweise auch die Befürchtung negativer Konsequenzen verbunden ist – so ist die Aussage der Teilnehmer/innen insgesamt noch immer deutlich positiv.

Um dem oben angesprochenen Zusammenhang zwischen den Beziehungen zu Lehrer/innen und zu Bildungsbegleiter/innen nachzugehen, wurde auch hier eine Zusammenstellung der Aussagen zu beiden Kategorien angefertigt:

Kontakt zu Lehrer/ innen	Kontakt zu Bildungsbegleiter/ innen				Gesamt
	positiver Kontakt	negativer Kontakt	mehrdeutige Aussagen	keine Aussage	
Unterstützung	2			1	3
keine Unterstützung	4	1	1	2	8
Auseinandersetzungen	1	1	1		3
mehrdeutige Aussagen	2			1	3
keine Aussage	10	1		11	22
Gesamtergebnis	19	3	2	15	39

Tab. 5: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Kontakt zu Lehrer/ innen / Kontakt zu Bildungsbegleiter/ innen

Betrachtet man hier diejenigen Teilnehmer/innen, die den Kontakt zu ihren Lehrer/innen als nicht unterstützend oder von Auseinandersetzungen geprägt beschrieben haben, so fällt auf, dass 5 dieser insgesamt 11 Teilnehmer/innen den Kontakt zu den Bildungsbegleiter/innen als positiv beschreibt und nur 2 als negativ. Damit ist klar, dass zumindest in den Interviews eine klare Trennung zwischen den beiden Beziehungen besteht und Bewertungen nicht übernommen werden. Für dieses Ergebnis gibt es aus unserer Sicht mehrere Erklärungsmodelle: Erstens ist es möglich, dass die Bildungsbegleiter/innen aus der Sicht der Teilnehmer/innen ‚einfach‘ eine bessere Beziehung zu den Teilnehmer/innen entwickeln konnten. Zweitens könnte es aber auch von Bedeutung sein, dass die Bildungsbegleiter/innen auf der offen sichtbaren Ebene des Unterrichts bzw. der (beruflichen) Praxiserfahrungen nicht die primär handelnden Akteure sind und daher auch nicht zum Ziel von Kritik werden. Drittens ist schließlich auch denkbar, dass es eine wichtige Rolle spielt, ob eine aktuelle Beziehung bewertet wird oder eine quasi ‚abgeschlossene‘, von der auch keine Konsequenzen mehr zu erwarten sind. Welche Erklärung die ‚richtige‘ ist bzw. welche Faktoren hier zusammenspielen, kann aus dem vorliegenden quantifizierenden Material aber nicht beantwortet werden.

### 2.2.3 Entscheidung über das Praxisfeld

Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit sieht vor, dass es in der Berufsvorbereitung zu einem Paradigmenwechsel hin zur Personenorientierung der Förderung kommt, womit insbesondere auch passgenaue Bildungsangebote und eine individualisierte Qualifizierungsplanung verbunden sind (siehe dazu ausführlicher Kapitel IV.2). Inwieweit dieses Konzept auch in der Praxis der Bildungsträger umgesetzt wurde, soll ansatzweise im Rahmen dieser Kategorie ermittelt werden. Denn hier geht es darum, ob die Zuweisung zu einem konkreten Berufs- bzw. Praxisfeld an die Wünsche und Interessen der Teilnehmer/innen anknüpft, oder ob institutionelle Gegebenheiten über die Zuteilung entscheiden. Die Ausprägungen zu dieser Kategorie wurden dementsprechend wie folgt aus den Interviewaussagen definiert:

- Auswahl des Praxisfelds durch Teilnehmer/in  
*Def.: Teilnehmer/in kann verschiedene Praxisfelder kennen lernen und sich nach seinen Interessen entscheiden*  
 Bsp.: „Anfang wußt ich nicht wohin, was ich werden wollte, hab eine Beruforientierung gemacht, ich hab drei verschiedene Berufe ausprobiert, zum Beispiel Garten, dann eh, Textil, Textil ist nähen und Gastronomie. Von den dreien hat mir nur Gastronomie gefallen, deswegen hab ich den gewählt.“  
 „Also Gartenbereich und K- Küche. Äh, da war ich, hab ich mich dann entschieden für Garten.“
- Auswahl des Praxisfelds durch Institution  
*Def.: Praxisfeld wird durch institutionelle Gegebenheiten vorbestimmt (Bildungsbegleiter, freie Plätze)*

Bsp.: „wollt ich normalerweise Ausbildung als, Schreiner machen. Aber, hier gibt's kein Schreiner, also hab ich, mir so überlegt, dass ich, Maler, machen will“  
 „Teils teils. Also ich hab gesagt, aber ich weiß nicht, ich wollte erst bei, bei der Lager und Handel, und's gab da kein Platz mehr, dann war ich bei der Gebäudereiniger, aber ich kam da nisch zurecht mit den ganze Zeug dar. Dann war hat die Frau X mich bei den Garten geschickt und da gab's keine Leute, gab's nur drei Leute, hat mich in Garten geschickt halt“

Die Verteilung der Aussagen zu dieser Kategorie veranschaulicht die folgende Abbildung:

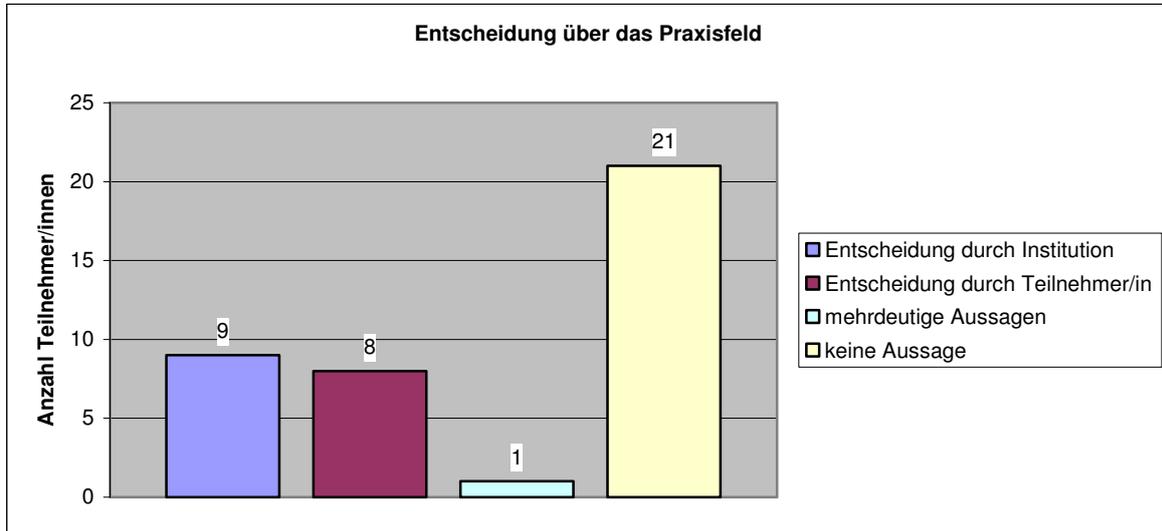


Abb. 12: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Entscheidung über das Praxisfeld

Es zeigt sich hier eine etwa gleich große Verteilung der Aussagen auf die beiden Ausprägungen, was nach dem beschriebenen Konzept so nicht zu erwarten war. Idealerweise hätte die Entscheidung über das Praxisfeld von allen Teilnehmer/innen selbst getroffen werden müssen, da es sich sonst wohl kaum um eine individuelle bzw. als Bereicherung erfahrbare Entscheidung handelt. Auch wenn man hier einwenden könnte, dass es sich bei den durch die Institution getroffenen Entscheidungen um solche handelt, die für die Teilnehmer/innen ‚objektiv besser‘ sind als mögliche selbst gewählte Praxisfelder, so zeigt ein detaillierter Blick in die Aussagen sehr deutlich, dass nicht diese Begründungen für die Entscheidungen angeführt wurden, sondern zumeist darauf verwiesen wurde, dass keine freien Plätze in dem gewünschten Bereich mehr frei waren, bzw. der gewünschte Bereich gar nicht vor Ort angeboten werden kann. Hier ist sicherlich zu überdenken, ob mit diesen Rahmenbedingungen eine wirkliche berufliche Orientierung vermittelt werden kann, wenn der Anschluss an die Interessen der Teilnehmer/innen in hoher Anzahl durch institutionelle Vorgaben nicht möglich ist. Im Rahmen der nächsten Kategorie wird dieses Ergebnis noch einmal aufgegriffen und in Bezug gesetzt zur Bewertung der Maßnahme durch die Teilnehmer/innen. Hier wird es interessant sein zu sehen, ob sich Zusammenhänge zwischen beiden Kategorien finden lassen.

#### 2.2.4 Bewertung der Maßnahme

Da es sich im Fall der Berufsvorbereitung um eine Maßnahme handelt, die fehlende Qualifikationen oder Kompetenzen ausgleichen oder deren nachqualifizierenden Erwerb ermöglichen soll, stellt sich daher Frage, ob sie von den Teilnehmer/innen als hilfreich erlebt wird – oder eben nicht. Unseres Erachtens hängt die positive Bewertung bzw. der Erfolg von Bildungsmaßnahmen zu einem nicht unerheblichen Teil davon ab, ob die Teilnehmer/innen diese als für sich selbst bedeutsam erleben.

Aus den Aussagen zu dieser Kategorie wurden die folgenden Ausprägungen entwickelt:

- nicht hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine negative Bewertung der Maßnahme, negative Aspekte werden benannt*  
 Bsp.: „aber ich weiß nicht hier hat mir das nicht sehr viel gebracht, ich war hier unterfordert, weil in der Küche zu arbeiten war halt nicht mein Ziel so Koch zu werden“  
 „Schwierig war's nicht ich fand's, manchmal etwas zu leicht, für mich.“
- hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine unbegründete / undifferenzierte positive Bewertung der Maßnahme*  
 Bsp.: „Mir hat's hier gut gefallen.“  
 „eigentlich hat mir da nichts Großartiges gefehlt so, eigentlich zufrieden mit den Leuten, helfen einem ja auch, ist gut.“
- sehr hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine begründete / differenzierte positive Bewertung der Maßnahme*  
 Bsp.: „Von daher, die wollen beide, dass man halt die Schüler was lernen so, also, es gibt vielleicht Lehrer, die geben halt Zettel und, kommen nie mehr wieder zurück. Also von mir jetzt her ich weiß nicht, nicht von den anderen Leuten. Aber das merkt man und die haben; manchmal reden die und die halt wie das wir da was schreiben also. Das merkt man und dass die halt was machen also,“  
 „Also schon auf jeden Fall weil, hier gibt's ja die erste Regel wenn wir Unterricht ham dass keiner lachen tut. Ja. Und äh wenn jemand lacht, gibt's Ärger. Und weil, alle ja im Prinzip hier die selbe Probleme ham lachen die auch nicht also, ich war letztens letzten Dienstag, wo wir Unterricht hatten zum ersten Mal an der Tafel musste was ausrechnen. Ja und das hat schon Spaß gemacht. Die ham mir alle geholfen. Das hat schon Spaß gemacht.“

Die Aussagen in den Interviews verteilen sich folgendermaßen auf diese Ausprägungen:

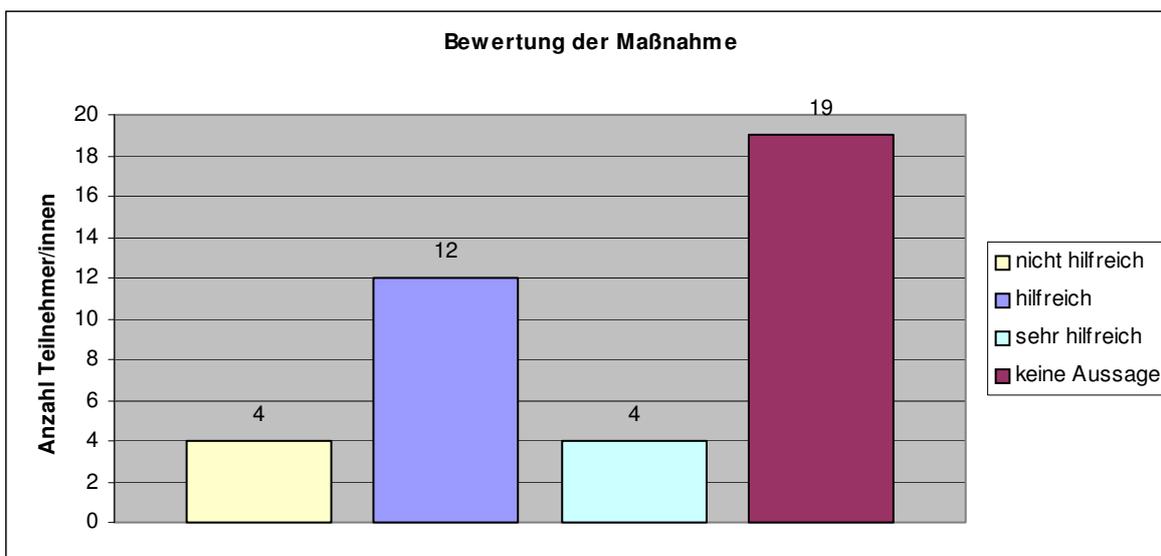


Abb. 13: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Bewertung der Maßnahme

Es gibt eine klare Tendenz zur mittleren Bewertung der Maßnahme als hilfreich, nur jeweils 4 von 20 Teilnehmer/innen (20 %), die sich zu diesem Thema geäußert haben, äußern sich über das Angebot der Berufsvorbereitung negativ. Es ist allerdings zu bedenken, dass wie schon im Rahmen der Kategorie „Kontakt zu den Bildungsbegleiter/innen“ auch hier anzunehmen ist, dass aufgrund der den Teilnehmer/innen möglicherweise nicht ganz klaren Rolle der Interviewer/innen, Konsequenzen bei ‚falschen Antworten‘ befürchtet wurden und somit die Antworten insgesamt etwas positiver bzw. im ungefährlichen mittelmäßigen Bereich ausgefallen sind. Nichtsdestotrotz gaben 4 Teilnehmer/innen auch an, dass sie die Maßnahme nicht als hilfreich erlebt haben. Es ist anzuneh-

men, dass diese auch keinen subjektiven Nutzen aus dem Angebot ziehen konnten. Zugleich gab es 4 Teilnehmer/innen, die die Maßnahme nicht nur positiv bewertet haben, sondern dies auch differenziert begründen konnten, was ein Hinweis darauf ist, dass es sich nicht nur um eine dahingesagte Aussage handelt, sondern um eine wirklich empfundene Bewertung.

Welches Merkmal differenziert nun zwischen diesen beiden ‚extremen‘ Gruppen? Einen Hinweis gibt die folgende Zusammenstellung:

Bewertung der Maßnahme	Kontakt zu den Bildungsbegleiter/ innen				
	negativer Kontakt	positiver Kontakt	mehrdeutige Aussagen	keine Aussage	Gesamt
nicht hilfreich	1	1	1	1	4
sehr hilfreich		4			4
Gesamt	1	5	1	1	8

Tab. 6: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Bewertung der Maßnahme (Ausprägungen nicht- und sehr hilfreich) / Kontakt zu den Bildungsbegleiter/ innen

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass alle 4 Teilnehmer/innen, die eine sehr positive Bewertung der Maßnahme gegeben haben, auch den Kontakt zu ihren Bildungsbegleiter/innen als positiv bewertet haben. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme, dass die Qualität der Beziehungen Einfluss auf den Lern- und Qualifizierungsverlauf nimmt. Demgegenüber gab es unter denjenigen, welche die Maßnahme als nicht hilfreich bewertet haben, alle Varianten von Kontakten zu den Bildungsbegleiter/innen. Auch wenn es sich hier offenbar um keinen kausalen Zusammenhang handelt, so spielt der Kontakt zu den Bildungsbegleiter/innen dennoch eine wichtige Rolle für die Bewertung und damit sicherlich auch für den Erfolg der Maßnahme.

### 2.2.5 Veränderung der Persönlichkeit durch die Maßnahme

Die berufsfördernden Maßnahmen erheben ja nicht nur den Anspruch der fachlichen Qualifizierung, sondern auch den der Erweiterung der so genannten Schlüsselqualifikationen sowie der motivationalen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen. Wir sind hier der Frage nachgegangen, ob diese Veränderungen aus Sicht der Teilnehmer/innen tatsächlich eingetreten sind.

- Veränderung des Verhaltens

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass die Maßnahme zu einer Veränderung seines/ihrer Verhaltens geführt hat*

Bsp.: „Und jedes Mal mein Lehrer hat gesagt ja streng Dich an streng Dich an. Ich hab, ich weiß net ich wollte mich anstrengen aber ich weiß net, ich lese ich lese dann sag ich ei ich weiß nicht wie d- weitergeht. Mein ich merke ich mach immer voll viel Fehler. Ich weiß nicht. Ich fange an, so kochen kann man so sagen. Ich weiß net. Ich mag nicht. So, bei mir, nicht klappt so wie ich, das will. An Anfang an, auch bei Malerwerkstatt, hab ich auch Probleme gehabt. Aber jetzt hat ich, Malerwerkstatt hab ich gelernt, bisschen Geduld haben.“

„Normal. Bin besser geworden als früher. Also ich ich hab schon manchmal meinen Ausraster so und so aber ich kann mich beherrschen.“

- Verbesserung der Motivation

*Def.: Teilnehmer/in benennt eine durch die Maßnahme gesteigerte Motivation, den gewählten Ausbildungsweg zu verfolgen*

Bsp.: „Und das war dann halt auch, dann noch mal so 'n Reiz, zusätzlich auf die Schule zu kommen, weil es so Spaß gemacht hat. Also hier ins HdV und so. Also jetzt in dieser Maßnahme.“

„Ja ich werde so, ich weiß net. Aber ich werde mein Bestes geben da. Weil das ich hab so eine Chance, und ein Möglichkeit bekommen dass ich dort, ähm, Ausbildung kann machen, und ich äh werde das, gern dort, versuchen und es schaffen. Ich werde also mein Bestes geben.“

- Verbesserung des Selbstbewusstseins

*Def.: Teilnehmer/in benennt ein durch die Maßnahme gesteigertes Selbstbewusstsein (kann besser auf andere zugehen, hat weniger Angst vor Fehlern etc.)*

Bsp.: „Na halt vorher hatt' ich nicht gesprochen und jetzt hab ich, jetzt sprech' ich.“

„Also ich muss mal sagen auch hier ist das auch ganz anders da weil, ich sag mal so jeder hat diese Probleme hier. Irgendwelche. Und es ist jetzt nicht so wie in ner anderen Schule, dass ich die Einzige bin. Also hier fühl ich mich auch wohl und hier kann mich auch, offen, versuchen mich mal versuchen und so an der Tafel oder so was. Was ich in der anderen Schule halt nicht gemacht hab. Da war ich immer so, ich hab dann immer gleich gesagt nee, ich hab keine Lust nur um nicht zu zeigen dass ich das nicht kann. Ich hab einfach gesagt nee ich hab keine Lust an die Tafel zu geh'n und so. Also hier, bin ich auch selbstsicherer geworden.“

Die Verteilung der Aussagen zu dieser Kategorie ist folgendermaßen:

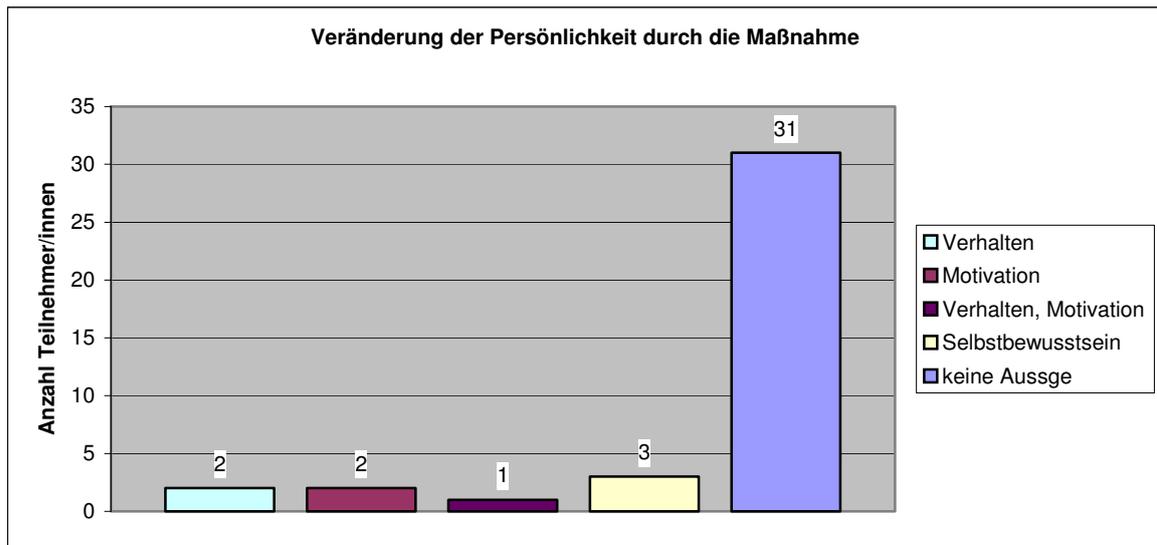


Abb. 14: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Veränderung der Persönlichkeit durch die Maßnahme

Die Grafik zeigt deutlich, dass es nur wenige Teilnehmer/innen sind, die Veränderungen in ihrem Verhalten, ihrer Motivation oder ihrem Selbstbewusstsein im Zuge der BvB-Maßnahme benennen können. Wir werden diesem Aspekt noch einmal im Zusammenhang mit dem Förderangebot KuA nachgehen.

### 2.2.6 Berufliche Orientierung

Zum Abschluss dieser Auswertung soll in den beiden folgenden Kategorien nun die berufliche Zukunft der Teilnehmer/innen im Zentrum stehen. Dabei wird es zunächst darum gehen, ob ein zentrales Ziel der Berufsvorbereitung in den Einzelfällen erreicht werden konnte, nämlich die Entwicklung bzw. Festigung einer konkreten beruflichen Orientierung auf Seiten der Teilnehmer/innen. Dies stellt aus theoretischer wie empirischer Sicht eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen des Übergangs in die Arbeitswelt dar und ist deshalb auch im Rahmen dieser Evaluation von hoher Bedeutung.

Um die zum Teil sehr differenzierten Aussagen der Teilnehmer/innen zu dieser Thematik zu bündeln und damit anschaulich zu machen, wurden auch hier ‚nur‘ zwei Ausprägungen entwickelt, denen Aussagen dann deduktiv zugeordnet wurden.

Die Definitionen dieser Ausprägungen wurden wie folgt festgelegt und am Interviewmaterial mit Beispielen verankert:

- ja  
*Def.: Teilnehmer/in hat innerhalb des Angebots der Berufsvorbereitung seinen/ihren Berufswunsch entwickelt*  
 Bsp.: „Hauswirtschafterin, also Hauswirtschaftshelferin, weil Hauswirtschafterin muss ich weiter lernen und dann Ausbildung dauert drei, also Hauswirtschaftshelferin dauert drei Jahre. Ich hab mich da festgenagelt, kann mich keiner mehr rausholen.“  
 „also mein Traumberuf ist Bäcker, ich versuch alles dazu zu machen, dass ich das machen kann.“
- nein  
*Def.: Teilnehmer/in hat innerhalb des Angebots der Berufsvorbereitung seinen/ihren Berufswunsch nicht entwickelt*  
 Bsp.: „das ist immer mein Problem, ich weiß es nie, ich weiß nie welche ich werden will, also was ich machen will- Am Anfang wollt ich irgendwas mit Sport machen, aber wie denn, es kam nicht dazu, dann war ich fertig mit der Schule, hab aber kein Haupt, gar nichts, kein Haupt, kein Real, Schule hierher geschickt, wie gesagt, diese Berufsorientierung gemacht, jetzt muss ich noch ein Jahr die Gastronomie machen, mal gucken.“  
 „Es kommt vielleicht später was mich interessiert.“

Die Verteilung der Aussagen zu diesen beiden Ausprägungen veranschaulicht die folgende Abbildung:

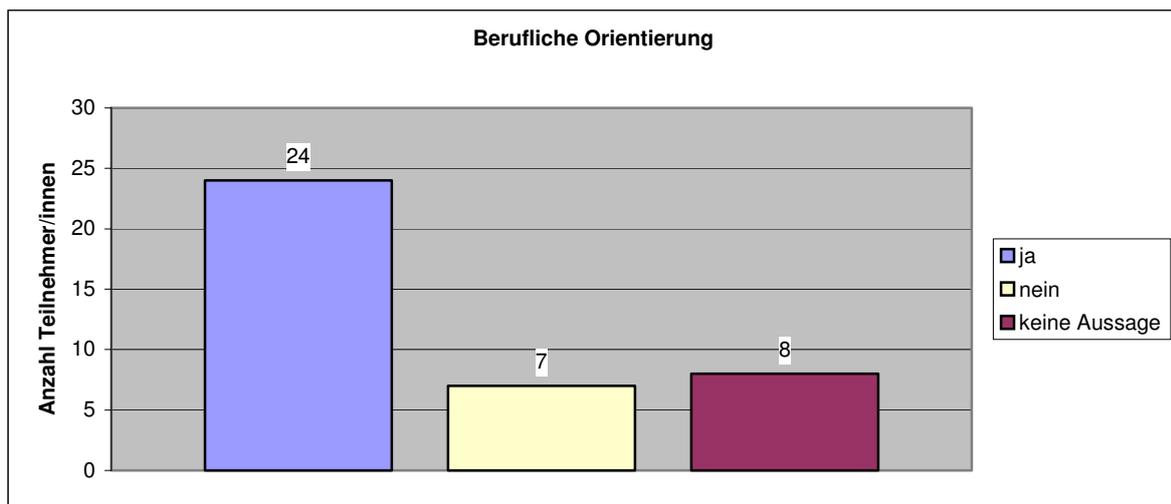


Abb. 15: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Berufliche Orientierung

Es zeigt sich sehr eindeutig, dass der überwiegende Teil der Teilnehmer/innen von einer klaren beruflichen Orientierung berichten kann. Trotzdem gibt es mit (mindestens) 7 von insgesamt 39 Teilnehmer/innen (18 %) auch einen nicht zu vernachlässigenden Anteil, der auch durch die Berufsvorbereitung noch keine berufliche Orientierung entwickeln konnte. Es stellt sich zwar die Frage, woran dies gelegen haben könnte, aber der Vergleich dieser Kategorie mit anderen ergab hierzu keine Hinweise, weshalb hier über mögliche Zusammenhänge nur spekuliert werden könnte. Für die Institution ist dies aber ein deutlicher Hinweis darauf, dass ein zentrales und grundlegendes Ziel der Berufsvorbereitung bei einigen Teilnehmer/innen nicht erreicht werden konnte und dass hier offensichtlich noch Handlungsbedarf besteht.

### 2.2.7 Persönliche Erwartungen

Neben dieser grundsätzlichen beruflichen Orientierung stellt sich im Rahmen der Berufsvorbereitung auch die Frage, wie es nach der Maßnahme weitergehen wird, d.h. in Bezug auf die Institution besteht die Erwartung, dass den Teilnehmer/innen eine möglichst realistische Perspektive eröffnet werden kann. Inwieweit dies gelungen ist, bzw. welche Erwartungen die Teilnehmer/innen während der Maßnahme (und der Einzelförderung) entwickelt haben, ist Gegenstand der Aussagen in dieser Kategorie.

In dieser Kategorie wurde eine Reihe von Ausprägungen aus dem Material entwickelt. Dies wurde auch nicht weiter reduziert, da es sich um eine sehr zentrale Kategorie handelt und die Aussagen z.T. sehr unterschiedlich sind, wie die folgende Aufstellung der Definitionen zeigt:

- Angst vor neuen Bedingungen

*Def.: Teilnehmer/in äußert Befürchtungen über das, was nach der Maßnahme kommt*

Bsp.: „ich weiß nicht was da so passiert. Die Leute kennt man halt da net.“

„Ja weil und da hab ich keine Freunde alle, erst fremd in Bayern, in Würzburg, und da mach ich viel Sorgen was ich, machen soll, und, bin ich auch sehr traurig dann dass ich von Frankfurt draußen bin weg, da in Bayern was soll ich da machen, ne? Kenn ich mich nicht aus, und gefällt mir auch irgendwie net“

- Weiterqualifizierung / Bildungsabschlüsse nachholen

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme einen Schulabschluss nachzuholen oder sich beruflich weiterzuqualifizieren (außer Ausbildung)*

Bsp.: „Also ich möchte' das jetzt einfach so machen. Ich möchte hier einfach ne Ausbildung absolvieren. Drei Jahre lang alles klar. Wenn ich dann ne abgeschlossene Ausbildung hab, will ich mich dann bei der, Firma X mich weiterbilden.“

„Ja halt 'n Hauptschulabschluss machen. Den Hauptschulabschluss machen.“

- in Ausbildung

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme eine Ausbildung zu absolvieren*

Bsp.: „ich möchte gerne meine Ausbildung als Bäcker machen, dann vielleicht schick ich dann noch eine Bewerbung zu ihm, dann wenn sie möchten bin ich da, weil ohne Ausbildung das ist nicht so gut, da kannst du dir nicht wie heißt Standard leisten“

„Dass ich ne Ausbildung habe. Jetzt im Moment ist mein Ziel nur ne Ausbildung machen.“

- in Ausbildung und Arbeit

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme eine Ausbildung zu absolvieren und eine entsprechende Arbeit zu finden*

Bsp.: „ich war beim Arbeitsamt, da hat meine F-, da hat so ne Frau zu mir gesagt, wenn's bei mir gut läuft so, mit Mathe und so dann kann man vorstellen Ausbildung direkt zu machen, und so, dass ich dann schnell Arbeit kriege halt und in dem Bereich Metall, weil ich bin auch handwerklich gut geschickt und so, und eigentlich sehr gut, und wenn's mit Mathe gut läuft, dann kann ich auch schnell halt einen Platz finden.“

„aber ich will besser Ausbildung haben, dass ich vielleicht in drei Jahren, besseren Job kriege“

- in Arbeit

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme direkt einen Arbeitsplatz zu finden und Geld zu verdienen*

Bsp.: „ich will aber lieber arbeiten so, besser, Schule nich so.“

„Ja und sonst, versuch ich einfach zu arbeiten. Also ich hoff' dass ich ne Arbeit kriege.“

- in BBW / Werkstatt

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme in ein Berufsbildungswerk bzw. eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu gehen*

Bsp.: „jetzt muss ich erst mal bis zum ersten September bin ich noch im X und genau am ersten dann, am ersten September fang ich in X-Stadt an, drei Jahre mach dann meine Lehre in X-Stadt, X-Stadt, halt Metall.“

„Also ich hab also wir haben hier zusammen Termin am achtundzwanzigsten zweiten am am Arbeitsamt Termin und dann wer- werden wir da sprechen und dann ab ersten dritten wer- werde dann ich in X-Stadt mich anmelden und dann der genaue Termin wann ich da hin- hingehen kann, das steht noch nicht fest. In BBW.“

- offen für alles

*Def.: Teilnehmer/in hat keine speziellen Vorstellungen über die Zeit nach der Maßnahme*

Bsp.: „ich bin noch offen.“

„Ja wenn ich wenn ich weiß dass ich auch gut bin, dann will ich vielleicht Ausbildung mache oder Arbeit.  
Des weiß isch noch nich.“

Im Rahmen dieser war es nicht möglich, für jede/n Teilnehmer/in eine Ausprägung zu finden, die Zahl der Mehrfachnennungen war sehr hoch. Daher werden in der folgenden Abbildung die Anzahl der Nennungen angegeben und nicht die Zahl der Teilnehmer/innen:

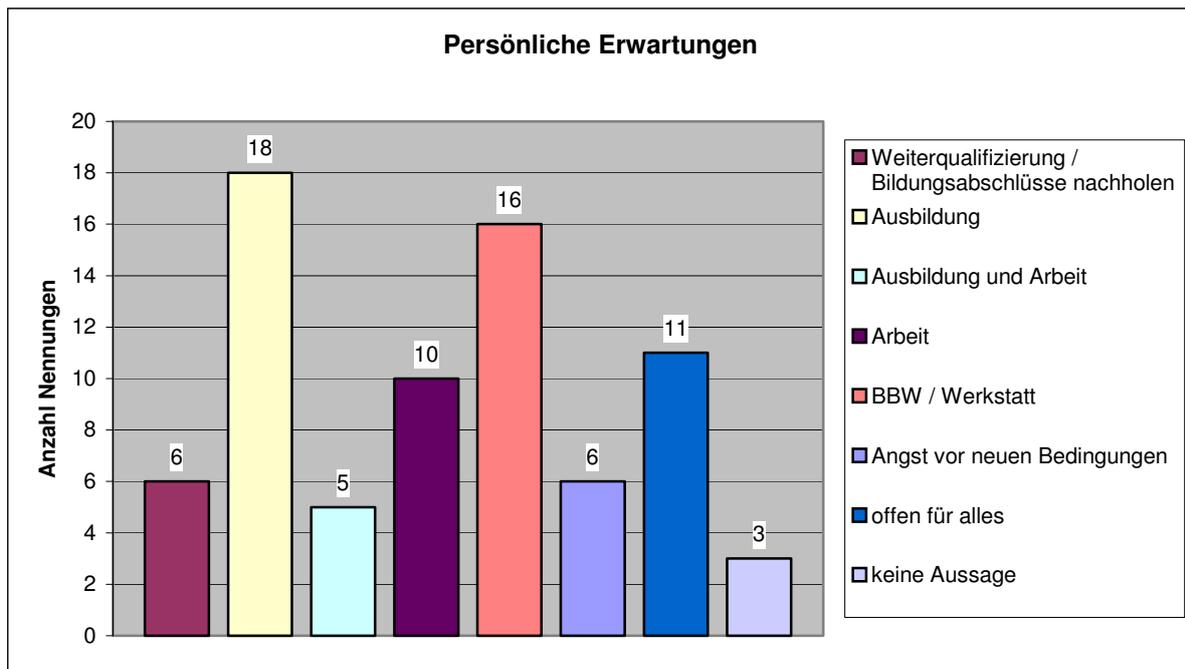


Abb. 16: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Persönliche Erwartungen

Wie schon angedeutet wurde zeigt sich in der Darstellung ein sehr gemischtes Bild der Aussagen zur beruflichen Zukunft. Als häufigste Ziele wurden von den Teilnehmer/innen das Absolvieren einer Ausbildung und der Übergang in ein Berufsbildungswerk genannt. In dieser Kombination der Aussagen zeigt sich bereits eine aus unserer Sicht zentrale Problematik in Bezug auf die entwickelten Erwartungen. So entsteht bei genauer Durchsicht der Interviews der Eindruck, dass häufig keine Unterscheidung zwischen einer betrieblichen Ausbildung und einer außerbetrieblichen Ausbildung im Rahmen von Berufsbildungswerken o.ä. gemacht wird. Da es sich aber um eine sehr zentrale Unterscheidung handelt und eine außerbetriebliche Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt eben nicht denselben Stellenwert hat wie eine betriebliche Ausbildung, stellt sich die Frage einerseits, inwiefern diese Unterscheidung für die Teilnehmer/innen klar ist. Insbesondere wenn man die in Kapitel VI.1 dargestellten Verlaufsdaten berücksichtigt, die aufzeigen, dass der meisten Jugendlichen Anschluss in berufsfördernden Maßnahmen oder in der außerbetrieblichen Ausbildung finden. Andererseits lässt die Verteilung den Rückschluss zu, dass die Jugendlichen sehr wohl den Unterschied kennen, allerdings ihr Antwortverhalten signalisiert, dass sie an dem Ziel und ihrem Wunsch in Ausbildung und Arbeit überzugehen, festhalten.

Ein Teil der Teilnehmer/innen strebt nach der Berufsvorbereitung zunächst eine Weiterqualifizierung bzw. das Nachholen von Schulabschlüssen an. Ihnen scheint klar zu sein, dass ihr derzeitiges

Ausbildungsniveau mit wenigen Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verbunden ist, weshalb hier Eigeninitiative – auch verbunden mit dem Risiko des Scheiterns – in Kauf genommen werden muss.

Eine unseres Erachtens zu berücksichtigende Gruppe bilden zum einen diejenigen Teilnehmer/innen, denen scheinbar keine berufliche Perspektive vermittelt werden konnte und die noch immer „offen für alles“ sind (vgl. Ergebnisse zur beruflichen Orientierung 2.2.6). Deutet man das Ergebnis optimistisch, dann halten die Jugendlichen weiter an der Möglichkeit fest, in Ausbildung oder Arbeit zu gehen. Umgekehrt ließe sich auch die Annahme treffen, dass keinerlei konkrete Vorstellung über die Gestaltung des beruflichen Werdegangs vorherrscht und die Jugendlichen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen keinerlei Perspektive für sich erkennen können. Zum anderen gibt die Gruppe der Teilnehmer/innen, die von „Angst vor neuen Bedingungen“ spricht, zu bedenken, dass der Verlust von vertrauten Strukturen und Personen, den Übergang in eine weitere Maßnahme bzw. in Ausbildung und Arbeit erheblich beeinflussen kann. Aufgrund dieser Annahmen wird deutlich, dass sich Träger und Akteure Berufsvorbereitender Maßnahmen der Frage zu stellen haben, wie ein sinnvoller Übergang, insbesondere für diese Gruppe an Jugendlichen zu gestalten ist. Beispielsweise wäre zu überlegen, inwiefern eine nachbetreuende Begleitung zu realisieren wäre. Im Konzept der Bildungsbegleitung ist dieses Element angesprochen, das aus unserer Sicht in der Praxis der Berufsvorbereitung keinen regelhaften Eingang gefunden hat.

## 2.3 Die Einzelförderung im Rahmen des Projekts KuA

### 2.3.1 Bewertung der Einzelförderung

Dem zuvor dargestellten Bereich der Maßnahme im Allgemeinen sollen nun Aussagen der Teilnehmer/innen über die Einzelförderung des zu evaluierenden Modellprojektes dargestellt werden. Hier wird begonnen mit der Bewertung der Förderung, die ähnlich wie zuvor die Bewertung der Maßnahme aus unserer Sicht ein zentraler Indikator dafür ist, ob die Förderung für die Teilnehmer/innen von subjektiver Bedeutung ist und damit eine Grundlage für Veränderungen geschaffen ist. Die Ausprägungen dieser Kategorie sind vergleichbar mit denen der vorherigen folgendermaßen definiert:

- nicht hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine negative Bewertung der Einzelförderung, negative Aspekte werden benannt*  
Bsp.: „aber ich glaube das nutzt gar nix, was ich mache, bei Herrn X nutzt das nix“
- hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine unbegründete / undifferenzierte positive Bewertung der Einzelförderung*  
Bsp.: „also helfen tut's, man kann nicht sagen, das hilft nicht, helfen tut's schon“  
„ja, ist gut, dass ich das mache, weil, wenn ich gar nicht soviel mache komm ich nicht weiter, der Kurs ist besser als gar nichts, würde ich sagen“
- sehr hilfreich  
*Def.: Teilnehmer/in gibt eine begründete / differenzierte positive Bewertung der Einzelförderung*  
Bsp.: „zum Teil hilft das schon, weil ähm, ich sag mal so, ähm hauptsächlich wird da geübt mit sprechen, wie soll ich das sagen, ähm ich spreche die Wörtern wie er's mir sagt, sprech' ich die ja nach, und schreib sie uff, und ähm er will mir so, er will mir beibringen jedes Wort hat ein verschiedenes Laut und das will er mir auch beibringen, aber sonst eigentlich, gut“

„Also ist viel besser, wenn man, auch alleine Unterricht hat. Weil so kann man's auch intensiver lernen. Hatt' ich auch in meiner Schule also Hauptschule wo ich war, da hatt' ich auch Einzelunterricht. Oder, zwei nur zwei Schüler ham mit einer Lehrerin, Unterricht gehabt. Höchstens zwei. Aber mehr net. Das geht viel einfacher dann“

Die Aussagen der Teilnehmer/innen verteilen sich wie folgt auf diese Ausprägungen:

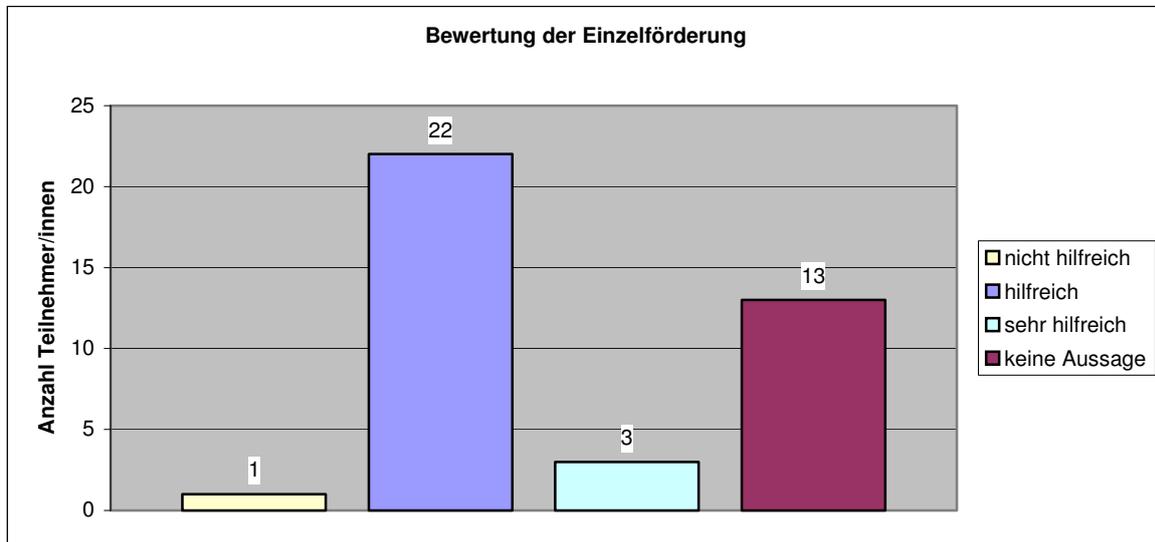


Abb. 17: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Bewertung der Einzelförderung

Noch deutlicher als zuvor die Maßnahme wird die Einzelförderung in 25 der 26 zu diesem Thema gemachten Aussagen (96 %) als hilfreich bzw. sehr hilfreich eingeschätzt. Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass aufgrund von fälschlicherweise befürchteten Konsequenzen die Aussagen positiver ausfallen als in einem ‚neutralen Gesprächsrahmen‘, so kann doch davon ausgegangen werden, dass die Einzelförderung insgesamt als positiv bewertet wird und damit auch wirksam werden kann. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass im Rahmen der Einzelförderung ganz gezielt noch einmal auf die Probleme der Teilnehmer/innen eingegangen wird, was sich sicherlich positiv auf deren Bereitschaft, sich auf diese Form der Förderung einzulassen, auswirkt.

### 2.3.2 Inhalte der Einzelförderung

Was konkret zum Gegenstand der Einzelförderung gemacht wird, ist nicht von vornherein bestimmt, sondern wird individuell mit den jeweiligen Teilnehmer/innen abgestimmt. Dies ist sicher der entscheidende Unterschied im Vergleich zu der Förderung der Gruppe im Rahmen der Maßnahme. Daher ist es im Rahmen dieser Kategorie interessant zu erfahren, was die konkreten Inhalte der Einzelförderung sind und wie sich die Inhalte auf die Teilnehmer/innen verteilen. Die Ausprägungen dieser Kategorie wurden folgendermaßen definiert:

- Kulturtechniken

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik, Sprechen) vermittelt werden*

Bsp.: „das wird so gemacht, erst werden Wörtern gesagt und dann gibt es einen Text vorbereitet und das diktiert er mir dann, das schreib ich dann auf, schreib so wie ich´s hör, wie ich´s kann und dann gucken wir welche Fehler da druff sind so machen wir's“

„der macht ne Kasette an, und dann höre ich was für ein Wort das ist, zum Beispiel „essen“, dann schreib ich „essen“ hin, dann muss ich so die Buchstaben sortieren, wie viel Buchstaben das sind“

- Berufsfeld

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Inhalte vermittelt werden, die für das spätere Berufsfeld relevant sind*

Bsp.: „dann später wo ich in die Berufsschule für Bäcker, haben wir halt so Bäckersachen, hab ich ein paar Sachen mitgebracht, haben wir dann halt drüber geredet über Franchises alles mögliche, darüber also und über Wirtschaft und äh Rechts und so Sachen, haben wir viel darüber geredet, weil das kommt auch in der Abschlussklausur kommt das vor“

„Wir hatten auch manchmal immer so Gartensachen zu tun also über diese Namen über Pflanzen und so“

- Beratung

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Informationen vermittelt werden, die nicht auf Kulturtechniken und das Berufsfeld bezogen sind, sondern ‚allgemeinbildenden‘ Charakter haben (z.B. über mögliche weitere Bildungswege oder lebenspraktische Kompetenzen)*

Bsp.: „und ähm, wenn wir Zeit hatten, hätt ich über meine Zukunft geredet äh geredet. Und, hat mir auch erklärt dass ich, ma früher, meistens an der Familie hang“

„dann hatten wir über die ähm, Berufs- ähm, also von mir die Berufszukunft ham wir, besprochen. Was für mich das richtige ist“

Die Verteilung der Aussagen zu dieser Kategorie veranschaulicht die folgende Abbildung:

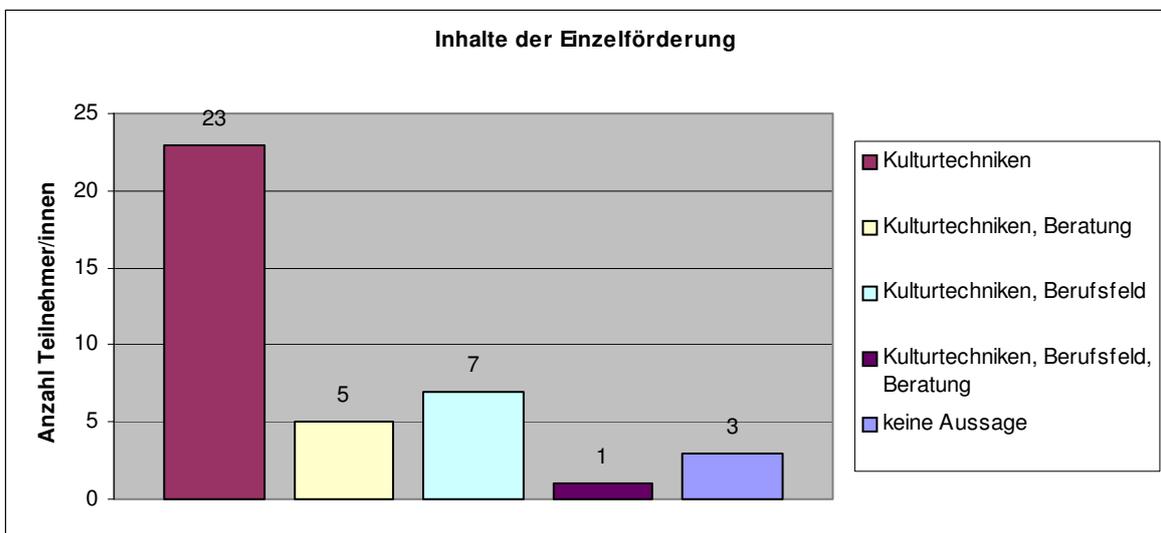


Abb. 18: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Inhalte der Einzelförderung

Zunächst ist deutlich zu erkennen, dass sich in der Einzelförderung mit 23 von insgesamt 39 Teilnehmer/innen (59 %), die größte Gruppe ausschließlich mit der Vermittlung der Kulturtechniken auseinandersetzt. Zugleich gibt es aber auch weitere Gruppen, die sich neben diesen eher schulischen Inhalten auch mit individuellen Problemlagen und der Gestaltung der beruflichen Zukunft beschäftigen. Dass auf diese im Einzelfall eingegangen werden konnte, spiegelt sich in der positiven Bewertung der Einzelförderung wider. Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, dass sich nur drei Teilnehmer/innen nicht zu dieser Thematik geäußert haben. Dies betont aus unserer Sicht nur noch einmal, dass die Inhalte für die Teilnehmer/innen von Bedeutung waren und daher auch im Rahmen der Interviews offen benannt werden.

### 2.3.3 Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen

Ausgehend von dieser Bewertung der Einzelförderung und der Beschreibung ihrer Inhalte wäre zu erwarten, dass diese zu einer deutlichen Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen beigetragen hat und diese von den Teilnehmer/innen auch so benannt wird. Dieser Annahme soll im Rahmen dieser Kategorie nachgegangen werden, unter der die Aussagen zur Veränderung der eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen zusammengefasst wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Aussagen explizit auf die Einzelförderung bezogen haben, und es keine auf die gesamte Maßnahme bezogene Aussagen waren, die sich in den Interviews auch gefunden haben. Hier geht es aber ganz konkret um die Einzelförderung, die ja auch im Zentrum der Evaluation stand. Die Ausprägungen dieser Kategorie wurden aufgrund der vorliegenden Aussagen folgendermaßen definiert:

- kaum verändert  
*Def.: Teilnehmer/in sagt aus, dass die Einzelförderung zu keiner oder einer nur geringen Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen geführt hat*  
Bsp.: „mhm, ich weiß nicht, ob sich irgendwas ändert, aber vielleicht lern ich was mehr; / von ihm, weiß nicht“  
„Das geht. Es geht noch. Es ist nich so schlimm wie v- vorher, aber es geht, so langsam.“
- verbessert  
*Def.: Teilnehmer/in sagt aus, dass die Einzelförderung zu deutlichen Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen geführt hat*  
Bsp.: „ähm was mir hier sehr gut gebracht hat ist die Deutschkenntnisse, dass ich besser lesen kann jetzt, dass ich viel viel besser schreiben kann halt als vorher“  
„Ich mach fast keine Fehler bei Schreiben, Rechtschreibung.“

Die Aussagen der Teilnehmer/innen verteilen sich wie folgt auf diese beiden Ausprägungen:

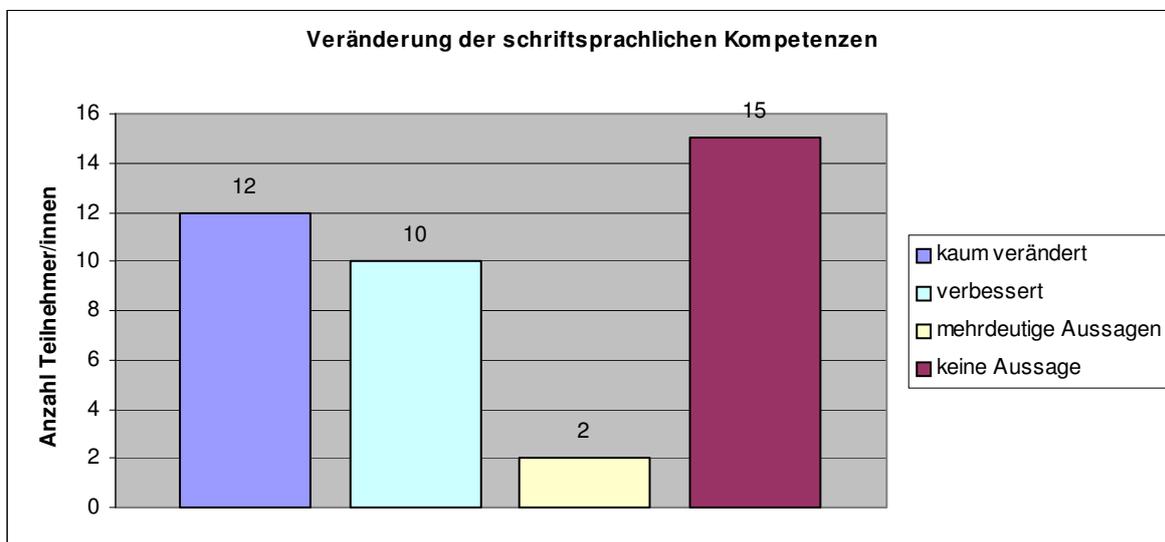


Abb. 19: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen

Es zeigt sich eine etwa gleich hohe Verteilung von Aussagen der Teilnehmer/innen, die kaum Veränderungen ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen wahrnehmen und solcher, deren Kompetenzen sich nach ihrer Aussage deutlich verbessert haben. Diese Verteilung zeigt sich auch in etwa in der Auswertung der Lernstandsdiagnosen und Schriftproben.

Auch wenn nur „kleinere Fördereffekte bzw. Verbesserung“ festzustellen sind, haben sich Fehlerquote und Schriftbild bei 10 von 39 Teilnehmer/innen verbessert. Zugleich gibt es mit 15 von 39 (38 %) erneut einen relativ hohen Anteil an Teilnehmer/innen, die sich nicht zu dieser Thematik geäußert haben. Dieses doch recht ‚durchwachsene‘ Ergebnis ist vor dem Hintergrund der dargestellten Inhalte der Einzelförderung, die eben nicht nur in der Vermittlung der Kulturtechniken bestehen, besser verständlich. Trotzdem soll mit Hilfe eines vertiefenden Blicks in die Zusammenhänge zu der deutlich positiveren Kategorie: Bewertung der Einzelförderung helfen, diese Ergebnisse zu verstehen:

Schriftsprachliche Kompetenzen	Bewertung der Einzelförderung				Gesamt
	sehr hilfreich	hilfreich	nicht hilfreich	keine Aussage	
kaum verändert	2	5		5	12
verbessert		6		4	10
mehrdeutige Aussagen		2			2
keine Aussage	1	9	1	4	15
Gesamt	3	22	1	13	39

Tab. 7: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Schriftsprachliche Kompetenzen / Bewertung der Einzelförderung

Es wird deutlich, dass eine positive Bewertung der Einzelförderung (hilfreich oder sogar sehr hilfreich) aus der Sicht der Teilnehmer/innen nicht unbedingt mit einer Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen einhergeht. So sagen z.B. 2 der 3 Teilnehmer/innen, die die Einzelförderung als sehr hilfreich beschrieben haben, dass sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen kaum verändert haben. Nun könnte dieser Befund dahingehend interpretiert werden, dass die 2 Teilnehmer/innen nur behauptet haben, dass sie die Einzelförderung sehr hilfreich fanden, dies aber nicht ihrer tatsächlichen Einschätzung beruht.

Wir gehen aber davon aus, dass eine solche Strategie nur dann Sinn machen würde, wenn dann auch die Beschreibung der Effekte der Einzelförderung rein positiv gewesen wäre – hier also auch eine ‚angebliche‘ Verbesserung stattgefunden hätte. Dies ist aber nicht der Fall und die Teilnehmer/innen können scheinbar klar differenzieren. Daher erscheint es plausibel, dass die Einzelförderung eben nicht nur – wie oben auch schon beschreiben wurde – im Rahmen der schriftsprachlichen Kompetenzen förderlich wirkt, sondern einen umfassenderen Anspruch verfolgen und diesen aus Sicht der Teilnehmer/innen auch erfüllen konnte. Das bedeutet somit auch, dass das in Kapitel 11.3 beschriebene Ziel, die Unterstützung in lebensweltlichen und arbeitspraktischen Fragen, umgesetzt werden konnte.

#### 2.3.4 Veränderung der Persönlichkeit durch die Einzelförderung

Da wir davon ausgehen, dass bestimmte Aspekte der Persönlichkeit Einfluss auf die schulische und berufliche Handlungsfähigkeit nehmen, die wiederum Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen des Förderprozesses haben, wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Jugendlichen über Veränderungen in ihrem Verhalten, Selbstbewusstsein und ihrer Motivation sprechen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern das Setting der Einzelförderung förderlich wirkt und welche Funktion die als notwendig erachtete Beziehungsarbeit erhält.

Die Ausprägungen dieser Kategorie wurden anhand des Materials wie folgt definiert:

- Veränderung des Verhaltens  
*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass die Einzelförderung zu einer Veränderung seines/ihrer Verhaltens geführt hat*  
 Bsp.: „ja, also hier, ist besser. Ich hab mich gut verhalten“  
 „Aber jetzt, kann man sagen geh ich bin jetzt nicht jetzt leise aber, ich halt mich einfach nicht zurück also, wenn's über mich geht also.“
- Verbesserung der Motivation  
*Def.: Teilnehmer/in benennt eine durch die Einzelförderung gesteigerte Motivation, den gewählten Ausbildungsweg zu verfolgen*  
 Bsp.: „Das heißt, aber, ich muss dann äh, mehr mehr, Mühe geben. Sonst nix.“  
 „Da ich auch gleich'n bisschen mehr Lust gehabt hatte oder so, ja.“
- Verbesserung des Selbstbewusstseins  
*Def.: Teilnehmer/in benennt ein durch die Einzelförderung gesteigertes Selbstbewusstsein (kann besser auf andere zugehen, hat weniger Angst vor Fehlern etc.)*  
 Bsp.: „dass ich selbstbewusster geworden bin, dass ich keine Angst mehr habe auf Menschen zuzugehen“

Die Verteilung der Aussagen auf diese Ausprägungen veranschaulicht die folgende Abbildung:

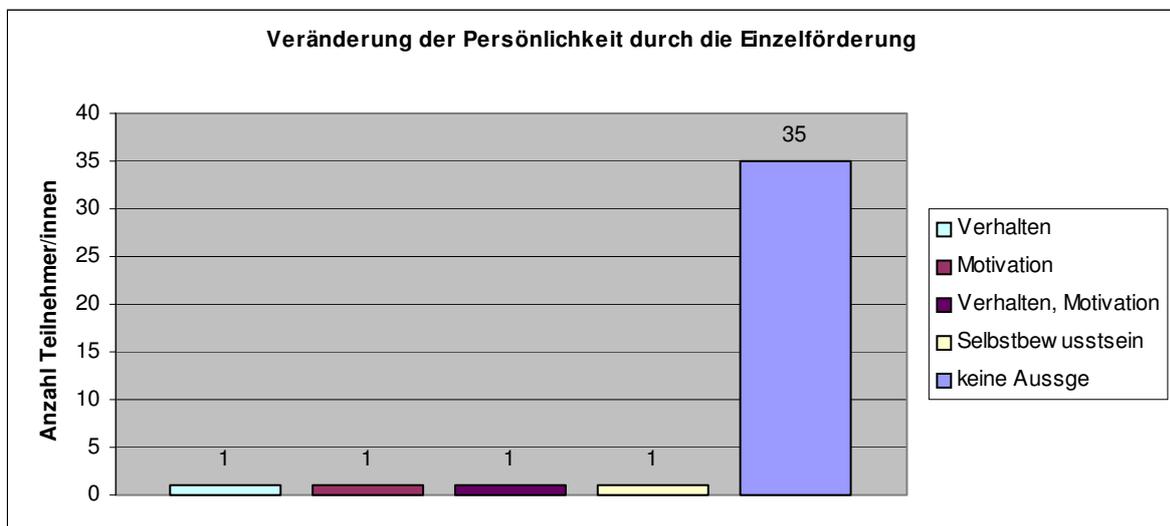


Abb. 20: Verteilung der Aussagen zur Kategorie: Veränderung der Persönlichkeit durch die Einzelförderung

Die Darstellung zeigt, dass nur wenige Jugendlichen davon sprechen, dass die Förderung Einfluss auf Aspekte der Persönlichkeit genommen hat. Ein Hinweis für den Erfolg von Beziehungsarbeit im Rahmen der Einzelförderung könnte sein, dass sich die Teilnehmer/innen überhaupt auf die Arbeit einlassen konnten und kontinuierlich an dem Angebot teilnahmen. Durch die Bewertung der Einzelförderung wurde dieser Aspekt ja bereits bestätigt.

Wir vergleichen diesen Befund noch einmal mit den Einschätzungen der Teilnehmer/innen zur gesamten Maßnahme (vgl. oben Kap. VI.2.2.5). Auch wenn es im Rahmen der Maßnahme nur um einzelne Teilnehmer/innen handelt, die Veränderungen in ihrem Verhalten, ihrer Motivation oder ihrem Selbstbewusstsein benennen, so sind es doch doppelt so viele als dies von Teilnehmer/innen im Rahmen der Einzelförderung angegeben wird. Die folgende Zusammenstellung belegt zudem, dass es sich dabei keineswegs um die gleichen (und 4 zusätzliche) Teilnehmer/innen handelt, die eine solche Veränderung an sich wahrnehmen und dies in den Interviews auch benennen:

Veränderung der Persönlichkeit durch die Einzelförderung	Veränderung der Persönlichkeit durch die Maßnahme					
	Motivation	Verhalten	Verhalten, Motivation	Selbstbewusstsein	keine Aussage	Gesamt
Motivation					1	1
Verhalten					1	1
Verhalten, Motivation					1	1
Selbstbewusstsein					1	1
keine Aussage	2	2	1	3	27	35
Gesamt	2	2	1	3	31	39

Tab. 8: Zusammenhänge zwischen den Kategorien: Veränderung der Persönlichkeit durch die Einzelförderung / Veränderung der Persönlichkeit durch die Maßnahme

Offenbar gibt es also einige wenige Teilnehmer/innen, die sich in ihrem Verhalten etc. von einer Einzelförderung besser ansprechen lassen und einige Teilnehmer/innen, die in dieser Hinsicht stärker von der Förderung in der Gruppe im Rahmen der Maßnahme profitieren können. Dies sollte evtl. auch bei der Auswahl der Teilnehmer/innen für die Einzelförderung bzw. bei der individuellen Festlegung der in diesem Rahmen angestrebten Ziele beachtet werden.

## 2.4 Fazit

Die inhaltsanalytische Auswertung verdeutlicht, dass die Jugendlichen offen über ihre schriftsprachlichen und lebensweltlichen Probleme sprechen. Die Mehrzahl der Teilnehmer/innen möchte sich verbessern und bewertet die Förderung im Rahmen der Maßnahme und des speziellen Förderangebots als hilfreich. Die Jugendlichen erleben das Förderangebot als individuelle Unterstützung und die Maßnahme als förderlich für ihre berufliche Orientierung und Möglichkeiten.

Während die Auswertung der Verlaufsdaten auf die institutionellen Wechsel, Brüche und fehlenden Bildungstitel aufmerksam macht, verdeutlicht die Analyse der Interviews, dass die Jugendlichen oftmals auch auf problematische und konflikthafte Erfahrungen während ihrer Schulzeit eingehen. Demnach stehen die meisten von ihnen im Anschluss an ihrer Schulzeit ohne Schulabschluss und mit nur spärlicher elterlicher Unterstützung Entscheidungen gegenüber, die für ihren weiteren Lebensverlauf ausschlaggebend sind. Die Jugendlichen beschreiben sowohl ihr eigenes Verhalten als „schwierig“ als auch ihre Kontakte zu den Lehrer/innen als wenig hilfreich oder problematisch. Die gefundenen Textstellen lassen daher die Vermutung zu, dass sich die Probleme der Jugendlichen nicht alleine auf der Lern- und Leistungsebene ausdrücken, sondern sich auch im Verhalten zeigen bzw. diese beiden Ebenen zusammenwirken. Aus unserer Sicht bestärken die Ergebnisse die Annahme, dass Beziehungsarbeit ein notwendiges Handlungselement im Feld der beruflich der Förderpädagogik darstellt.

Inwiefern die teilweise negativen Selbstbeschreibungen der Jugendlichen als Resultat von Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozessen zu verstehen sind, kann mit Hilfe der inhaltsanalytischen Auswertung nicht eindeutig geklärt werden. Anzunehmen wäre, und dies ist im Anschluss an die Einzelfälle zu diskutieren, dass Bewältigungsformen wie Anpassung vs. Verweigerung im Segment der beruflichen Förderung ebenfalls zum Tragen kommen und berufliche Orientierungs- und Förderprozesse erheblich beeinträchtigen. Das Material liefert im Sinne der quantifizierenden Betrachtung dahingehend Hinweise, dass die Jugendlichen den Weg in die (berufliche) Förderung als passives „Vermittelt werden“ erleben. Entweder nehmen sie dieses Erleben dann „einfach“ hin oder

sie reagieren mit Verweigerung und Abbruch. Außerdem ist zu bedenken, dass nur wenige Jugendliche auf die familiäre Unterstützung in Bezug auf den Weg in Ausbildung und Arbeit sprechen. Dies dürfte wohl ein Hinweis auf den fehlenden familiären Bildungsdiskurs sein.

Entgegen unserer Erwartungen wird die auch in der Literatur beschriebene Unüberschaubarkeit der Zuständigkeiten der im Netzwerk agierenden Professionellen (Berufsberater, Bildungsbegleiter, Ausbilder, Sozialespädagogische und Förderlehrer) von den Jugendlichen nicht zum Thema gemacht. Somit lässt sich hinsichtlich der eingangs gestellten Fragen, inwieweit für die Jugendlichen die Angebotsstruktur transparent ist, keine eindeutige Einschätzung treffen. Die fehlende Thematisierung könnte eben auch ein Hinweis darauf sein, dass Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche eigentlich nicht eindeutig nachvollziehbar sind, und deshalb in der Regel personenspezifisch argumentiert wird, d.h. auf die Qualität der sozialen Beziehungen und Kontakte eingegangen wird.

Die Auswertung bestätigt den Wunsch der Jugendlichen, in Ausbildung und Arbeit zu gehen (vgl. persönliche Erwartungen). Die Maßnahme und die spezielle Förderung im Modellprojekt KuA fassen viele der befragten Jugendlichen dabei als Teilschritt auf, der Erfolg versprechen kann. Dieses zunächst als positiv zu deutendes Ergebnis ist allerdings bezüglich der Diskrepanz zwischen persönlichen beruflichen Erwartungen der Jugendlichen und den tatsächlichen Verlaufsdaten (vgl. VI. 1) sowie denen auch in der Literatur beschriebenen realen Anschlussmöglichkeiten und den qualitativen Aussagen kritisch zu betrachten.

Durch die inhaltsanalytische Auswertung konnten Faktoren identifiziert werden, die insgesamt den Erfolg der Maßnahme und des Förderangebots einschränken können und bei denen wir einen Handlungsbedarf sehen. Zu nennen sind:

- die fehlende Einflussnahme auf Entscheidungen: *„die Frau X hat mich dorthin geschickt“, „nach der neunten bin ich, nach dem Gespräch im Arbeitsamt, hierhin gesteckt worden“*
- Beziehung und Kontakt zu den Professionellen: *„die denken, das ist für mich gut eigentlich, was ich mache hier“*
- Gefühl der Unter- oder Überforderung, fehlender inhaltliche Passung: *„aber ich weiß nicht hier hat mir das nicht sehr viel gebracht, ich war hier unterfordert“*
- fehlende Übereinstimmung zwischen den persönlichen Interessen und dem Angebot der beruflichen Orientierung: *„wollt ich normalerweise Ausbildung als Schreiner machen. Aber Schreiner gibt's hier nicht“*

### 3. Selbsteinschätzung – Auswertung der Fragebogenerhebung

In dem folgenden Kapitel geht es um die Auswertung der durchgeführten Fragebogenerhebung, die Einblicke zum Bewertungsverhalten der Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in Bezug auf Lernen und alltagspraktische Tätigkeiten gibt. Die Befragung wurde übergreifend durchgeführt, d.h. dass auch Jugendliche befragt wurden, die nicht am Förderkurs teilgenommen haben.

In der ersten Erhebung, die im Dezember 2007 und im Januar 2008 stattgefunden hat, nahmen insgesamt 54 Jugendliche teil. Darunter waren 34 männliche und 20 weibliche Teilnehmer/innen. Die zweite Erhebung fand im Juni 2008 statt und umfasste 21 Personen, darunter waren 7 weibliche 14 männliche Teilnehmer/innen. Die Jugendlichen nehmen an der Vorbereitung auf verschiedene Berufsfelder teil und sind in folgenden Gruppen eingeteilt: Maler, Hauswirtschaft, Lager und Handel sowie Garten.

Die Beobachtungen während der Erhebung, die nur in Form von Notizen und nicht als ausführliche Feldbeobachtungen protokolliert wurden, erlauben einen skizzenhaften Einblick in die Bereitschaft der Teilnehmer/innen, sich auf die Bearbeitung des Fragebogens und die gestellte Anforderung durch ihnen fremde Erwachsene einzulassen. Im Gegensatz zur Methode des Interviews unterlagen die Jugendlichen keinem Druck, Antworten geben zu müssen. Die Jugendlichen konnten die Bögen alleine beantworten, die Fragen gegebenenfalls mehrfach lesen und sich im Fall des Nichtverstehens an die Durchführenden wenden. Insgesamt vermittelten die Jugendlichen den Eindruck, sich auf den Fragebogen einlassen zu können. Auch der intensive Austausch signalisierte, dass die Jugendlichen interessiert daran waren, sich mit den Fragen und ihren Einschätzungen auseinanderzusetzen. Die zuvor bestehenden Bedenken, dass die Jugendlichen den Bogen möglichst schnell abhaken wollen, haben sich nicht bestätigt.

Zu Beginn der Befragung erzählten die Jugendlichen im offenen Gespräch über ihren bisherigen schulischen Werdegang. Die Mehrzahl der Teilnehmer/innen hat die Schule für Lernhilfe besucht und konnte damit keinen qualifizierten Schulabschluss erreichen. Nur wenige haben einen Hauptschulabschluss absolviert. Auf die Frage der Interviewer/innen, wie sie von der Berufsvorbereitung erfahren haben und wie sich der Weg dort hin gestaltet hat, berichten die Jugendlichen, dass sie vom „*Arbeitsamt geschickt wurden*“. Ohne an dieser Stelle die Aussage interpretativ überstrapazieren zu wollen, vermittelt sie ein ernstzunehmende subjektive Einschätzung der Jugendlichen und eine bereits in der Literatur beschriebene Bewertung ihrer schulbiografischen Erfahrungen. Sie haben mehrfach erleben müssen (wie auch die Auswertung der Verlaufsdaten der interviewten Jugendlichen zeigt), aus dem regulären Bildungssystem ausgeschlossen zu werden und schließlich in eine andere Schule, Klasse oder Maßnahme „*geschickt zu werden*“. Aus dieser Perspektive stellt sich unseres Erachtens die Frage, inwieweit die Jugendlichen die verschiedenen Professionelle, auf die sie treffen, als hilfreich und beratend erleben. In diesem Kontext war es uns auch wichtig, zu erfahren, wie die Mitarbeiter/innen der Berufsvorbereitung ihre Arbeit des Helfens und Beratens definieren, um der Frage nachzugehen, inwiefern dies den Umgang mit den Jugendlichen beeinflusst. Diese Sicht der Professionellen wird in Kapitel VI.5 dargestellt.

Da wir davon ausgehen, dass ein erfolgreicher und nachhaltiger Weg aus der Benachteiligungsschleife nur dann gelingen kann, wenn die Jugendlichen das Angebot als ein subjektiv sinnvolles besetzen können, lässt die aufgeführte Aussage Bedenken zu, inwieweit die Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Maßnahme als sinnvolles Angebot verstanden wird.

Wie auch die Beobachtungen das Bild vermittelt haben, dass die Jugendlichen eine hohe Bereitschaft zeigten, sich an der Befragung zu beteiligen, verweisen die ausgefüllten Fragebögen in eine ähnliche Richtung. Alle Fragen sind beantwortet worden und die Ergebnisse der Auswertung spiegeln eine zu erwartende Bewertung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Jugendlichen wider. Die Antwortmöglichkeit „nicht einschätzbar“ wurde eingeführt, da einige der Fragen mehrfach angekreuzt wurden. Da uns aufgrund einer deutlich kleineren Fallzahl im zweiten Durchgang eine vergleichende Auswertung als nicht aussagekräftig erscheint, zielt die Darstellung der Ergebnisse vorwiegend auf die erste Erhebung sowie auf die Auswertung der offenen Fragen der zweiten Befragung ab. Außerdem wurden für die Darstellung der Ergebnisse nur die Kategorien herangezogen, die im Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Lernen stehen.

Zur besseren Orientierung und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse sind die einzelnen Fragestellungen zu den jeweiligen Themenkomplexen aufgeführt.

Bedeutsam erachten wir die Einschätzung des Lernverhaltens, in denen nachfolgende Fragen gestellt wurden: (a) Lernen lernen: Weißt du, zu welcher Tageszeit du gut lernen kannst? (b) Lernen lernen: Du musst Vokabel lernen. Weißt du, welche Tricks dir dabei helfen? (c) Lernen lernen: Neulich hat dir das lernen Spaß gemacht. Weißt du warum? (d) Lernen lernen: Weißt du, warum du manchmal denkst, „das lerne ich nie“?

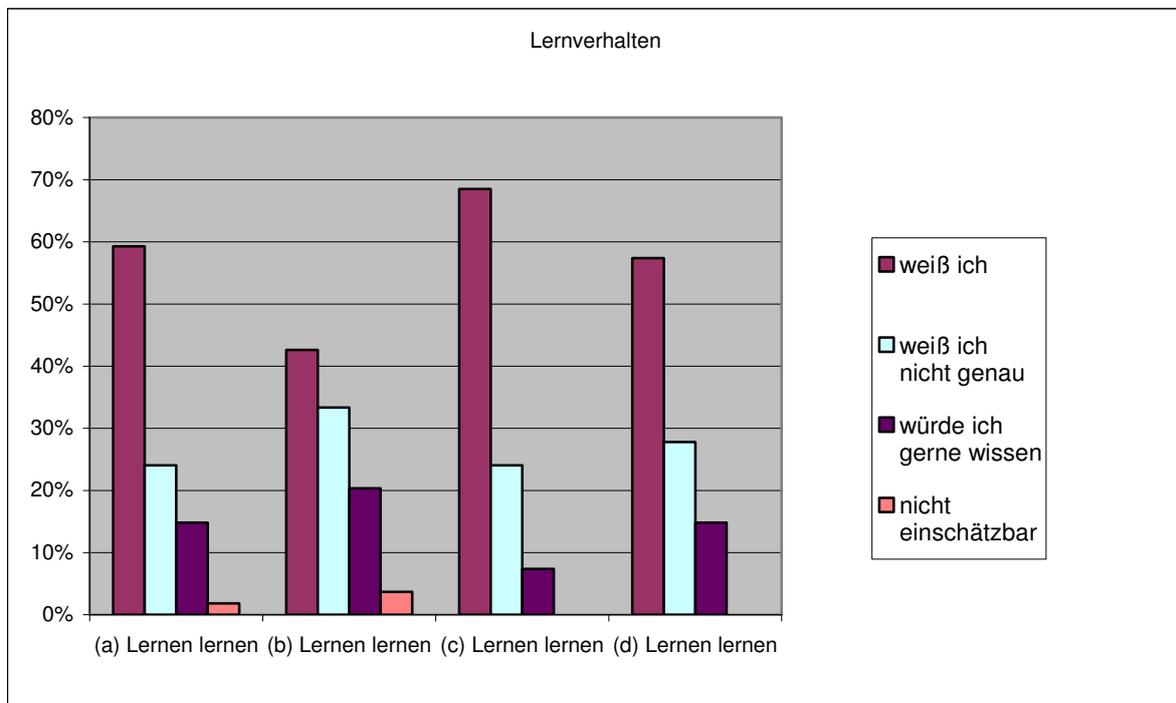


Abb. 21: Lernverhalten

Die Darstellung zum Lernverhalten eröffnet in der ersten sowie in der zweiten Erhebungswelle zwei Interpretationsstränge. Erstens fällt auf, dass sich die höchsten Werte bei der Frage abzeichnen, die eine Einschätzung verlangt, wann Lernen Spaß gemacht hat und wie dies zu begründen ist. Wenn das Lernen mit positivem Erleben verbunden wird und ggf. Erfolge erzielt wurden, ist der „Weg dort hin“ bzw. das Ergebnis greifbarer. Zweitens wird deutlich, dass sich die Jugendlichen nicht so sicher sind, wenn es um das Wissen um und das Benennen von Lernstrategien geht (a, b). Über 30% der Jugendlichen antworten auf die Frage (b), dass sie dies nicht genau wissen und weitere 20%, dass sie gerne mehr darüber wissen möchten. Setzt man diesen Themenkomplex mit anderen in Beziehung, beispielsweise mit der Frage des nächsten Themenkomplex, die nach der Einschätzung und das Wissen um soziale Fähigkeiten und aufgaben- und leistungsbezogene Kompetenzen verlangt, kann die angesprochene Interpretationsidee bestätigt werden.

Wichtig erscheint ebenfalls die Betrachtung des Themenbereichs Konzentration und Ausdauer: (a) Konzentration: Um dich herum wird es plötzlich laut: Kannst du trotzdem weiterarbeiten oder weiterlernen? (b) Konzentration: Du hast Probleme. Dir geht viel im Kopf herum. Kannst du trotzdem deine Arbeit machen, ohne an diese Probleme zu denken? (a) Ausdauer: Du hast dir eine Aufgabe selbst gewählt: Beim Arbeiten merkst du, dass sie schwieriger ist als du dachtest. Schaffst du es trotzdem, dabei zu bleiben? (b) Ausdauer: Die Arbeit, die du dir ausgesucht hast, dauert länger als du dachtest. Machst du sie trotzdem fertig?

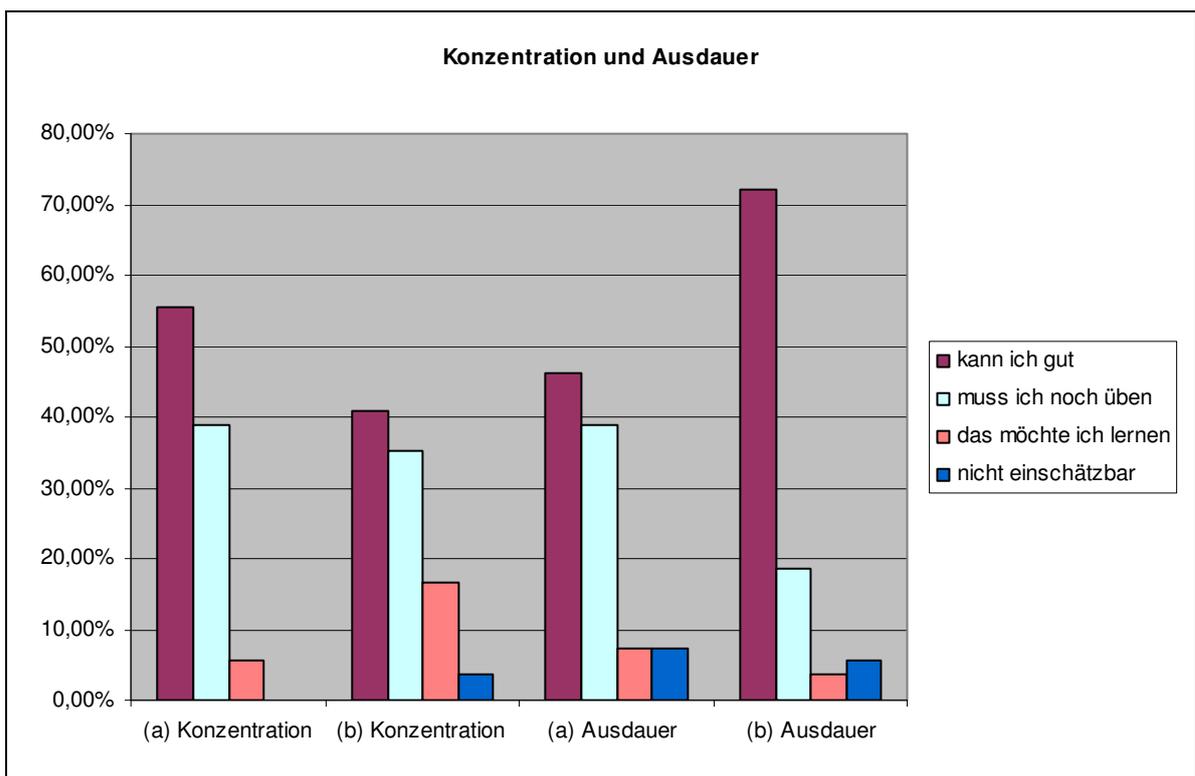


Abb. 22: Konzentration und Ausdauer

Die Auswertung dieses Themenbereiches deutet in beiden Erhebungen darauf hin, dass die Fähigkeit zur Ausdauer und Konzentration, insbesondere in belastenden Situationen oder bei äußeren Störungen eher eingeschränkt ist. Weiter ist auffällig, dass die Einschätzung bei den Fragen nach

der Ausdauer sehr unterschiedlich ausfällt. Dieses Ergebnis lässt die Vermutung zu, dass es den Jugendlichen insgesamt schwerer fällt, sich Aufgaben zu widmen, die sie als unbekannt und schwierig bewerten, während die aufzuwendende Zeit eine geringere Rolle spielt. Diese Einschätzung korreliert mit der oben genannten Idee, dass die Teilnehmer/innen häufiger Schwierigkeiten haben, neue Lern- bzw. Lösungsstrategien zu entwickeln und sich möglicherweise insgesamt weniger auf neue (An-)Forderungssituationen mit ungewissem Lernerfolg einlassen können. Nun kann an dieser Stelle keine detaillierte Erörterung zu den Hintergründen geführt werden, welche Ursachen bzw. Erklärungsansätze die angesprochenen Schwierigkeiten beschreiben können. Diese sind nicht allein als kognitive Schwäche der Teilnehmer/innen, sondern auch als Resultat schulischer Misserfolgserlebnisse zu verstehen – die drohende Gefahr von Misserfolgen verhindert die Bereitschaft, sich mit Aufgaben oder Anforderungen auseinanderzusetzen und damit „neue“ Strategien auszuprobieren.

Im Themenbereich Selbstbewusstsein, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit wurden folgende Fragen gestellt: (a) Selbstbewusstsein: Du kommst in einen Raum. In diesem Raum sind viele Menschen. Du willst etwas von einem dieser Menschen. Fällt es dir leicht zu sagen, was du willst? (b) Selbstbewusstsein: Es ist wichtig für dich, einen guten Eindruck zu machen. Leider kannst du aber etwas nicht, was man von dir erwartet. Kannst du das zugeben? (c) Selbstbewusstsein: Du suchst einen Ausbildungsplatz. Traust du dich in den Betrieb zu gehen und nachzufragen? (d) Selbstbewusstsein: Du hast etwas gekauft. Du bekommst zu wenig Wechselgeld zurück. Traust du dich der Kassiererin das zu sagen? (a) Selbstmotivation: Du hast keine Lust zum Training. Kannst du dich trotzdem aufrufen? (a) Kommunikationsfähigkeit: Kannst du ohne Worte überbringen, dass du etwas gut oder schlecht findest? (b) Kommunikationsfähigkeit: Du hast Pause. Du möchtest sie nicht gern allein verbringen. Gehst du zu deinen Mitschülern / Kollegen und sprichst sie an? (c) Kommunikationsfähigkeit: Du kommst neu in eine Gruppe. Fällt es dir leicht mit den anderen zu reden? (a) Konfliktfähigkeit: Du bist anderer Meinung als dein/e Freund/in, aber ihr müsst miteinander klar kommen. Kannst du nachgeben? (b) Konfliktfähigkeit: Der Kollege / die Kollegin redet Stuss. Kannst du das aushalten ohne auszuflippen? (c) Konfliktfähigkeit: Du streitest dich mit jemandem. Am liebsten würdest du ihm eine reinhauen. Kannst du trotzdem mit ihm reden?

Die Auswertung des Antwortverhaltens zeigt, dass es sich für die meisten Jugendlichen (keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Antwortverhalten) als Herausforderung darstellt, in einem Raum voller Menschen auf eine Person gezielt zuzugehen und diese anzusprechen. Auch die Fähigkeit sich zu motivieren, wird von den Jugendlichen als gering eingestuft. Bei der Einschätzung ihrer Kommunikationsfähigkeiten zeigt sich, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten vor allem dann sehen, wenn es um ihr Auftreten in einer ihnen unbekanntem Gruppe geht. Die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten bzw. zu regeln, wird von mehr als der Hälfte der Teilnehmer mit „kann ich gut“ eingestuft.

Der letzte Themenkomplex wird unter Kulturtechniken zusammenfasst. Hier geht es um die Einschätzung von Fähigkeiten im Lesen, Rechnen, in Englisch sowie bezogen auf PC-Grundkenntnisse (die Antwortkategorien „muss ich üben“ und „ich brauche Unterstützung“ wurden zusammengelegt).

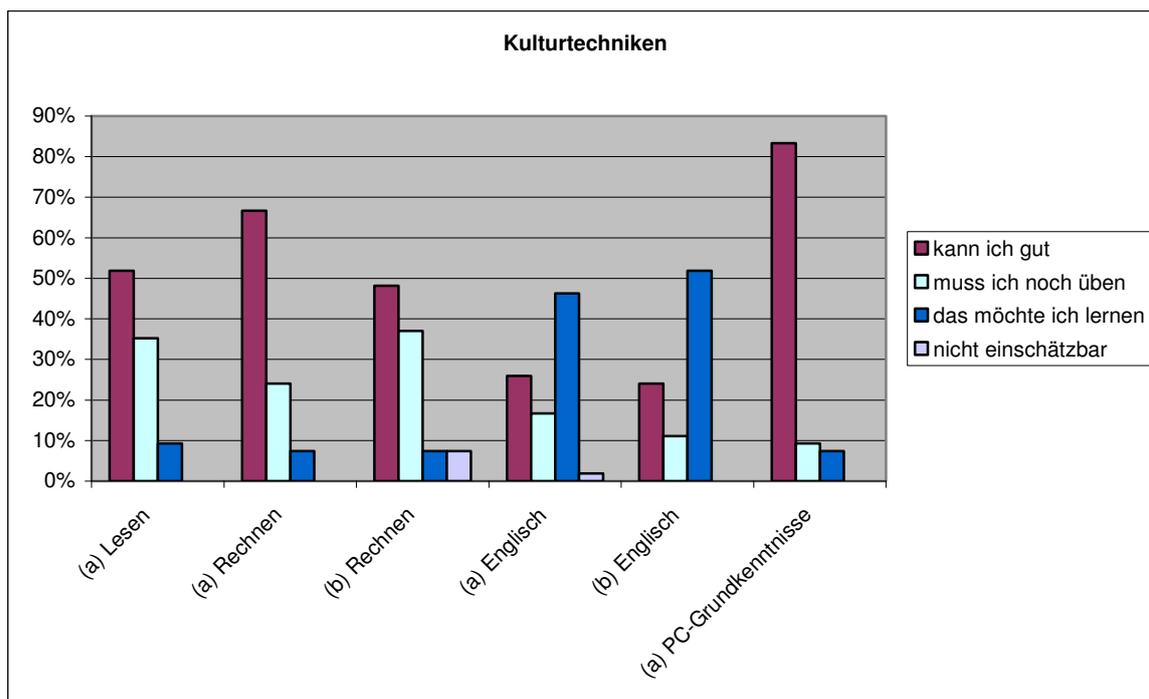


Abb. 23: Kulturtechniken

Im Vergleich zu den anderen Themenbereichen zeigen sich bei den Fragen nach Fähigkeiten im Lesen und Rechnen bei der Antwortkategorie „kann ich gut“ eher niedrigere Werte. Insgesamt schätzen die männlichen Teilnehmer ihre Kompetenzen im Rechnen stärker ein. Dass nur so wenige Teilnehmer/innen davon sprechen, dass sie gute Kenntnisse der englischen Sprache besitzen, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass dieses Fach in den letzten Jahren nur ganz selten Eingang in den Fächerkanon der Förderschulen gefunden hat. Dass großes Interesse am Erlernen dieser Sprache besteht, wird in der Abbildung deutlich. Mehr als 80% der Jugendlichen beschreiben ihre PC-Grundkenntnisse als gut, was mitunter auf die alltägliche Nutzung des Internets in der Freizeit der Jugendlichen zurückzuführen ist.

Die abschließenden offenen Fragestellungen zielen auf Informationen der Teilnehmer/innen zu folgenden Themenbereichen ab: Haben sich deine schulischen Leistungen verändert und was glaubst du, woran das liegt? Haben dir die Tätigkeiten deines Berufsfeldes gefallen? Möchtest du in Zukunft in diesem Beruf arbeiten? Auf die erste Frage antworten die Teilnehmer/innen mit: „*habe mehr gelernt*“, „*Ja, ich lerne jetzt jeden Tag 3-4 Stunden*“, „*weil ich viel mehr lerne*“ und „*weil man gut lernen kann*“. Die Aussagen lassen den Rückschluss zu, dass die Teilnehmer/innen positive Veränderungen bezüglich ihres Lernverhaltens wahrnehmen. Auffällig erscheint uns, dass sie nicht explizit die Gründe für die Veränderung benennen und es somit schwierig ist, diese Einschätzungen auf das Angebot der Berufsvorbereitung bzw. des Unterrichts zurück zu führen. Nur zwei Teilnehmer/innen äußern sich konkret zu den schulischen Leistungen: „*Ja, Mathe und Deutsch*“ und „*Ja, Deutsch + Mathe*“. Dass nur zwei Teilnehmer/innen sich explizit zu den schulischen Leistungen äußern, kann mitunter auf die Fragestellung zurückgeführt werden, die den Begriff „schulische Leistung“ nicht weiter differenziert.

Auf die zweite Frage antworten 18 von 21 der Befragten mit „*ja*“. Ein/e Teilnehmer/in gibt keine Antwort und zwei Teilnehmer/innen relativieren ihre Aussage. Ein/e Teilnehmer/in gibt an, dass

„paar Tätigkeiten gefallen, paar nicht“ ein/e andere/r äußert sich wie folgt: *„Ja es hat mir paar Sachen gefallen aber bei paar Sachen nicht so. Bei paar Sachen bin ich sehr enttäuscht darüber (...).“* Ein/e weitere/r Befragte/r konkretisiert die Antwort, dass im die Tätigkeiten gefallen haben damit: *„Ja weil ich im Team gearbeitet habe.“* Das Antwortverhalten der Teilnehmer/innen lässt die Vermutung zu, dass die Jugendlichen mit den Tätigkeiten, die von ihnen im jeweiligen Praxisbereich abverlangt werden, umgehen können. Ob sich dieses Antwortverhalten so darstellt, weil die Jugendlichen ihre Einschätzung „nur“ auf die Tätigkeiten im Rahmen der Maßnahme beziehen und weniger auf die Tätigkeiten und Anforderung des eigentlichen Berufsfeldes lässt sich nicht eindeutig beantworten. Die Auswertung des dritten Fragenkomplexes zeigt allerdings eine Tendenz auf.

Zur dritten Frage „Möchtest du in Zukunft in diesem Beruf arbeiten?“ gab es die Ankreuzmöglichkeiten „ja“ oder „nein“. Hinter dem Feld „nein“ konnten die befragten Jugendlichen zudem einen „Berufswunsch“ eintragen. 17 Teilnehmer/innen kreuzten die Antwort „ja“ an, ein/e Teilnehmer/in machte keine Angabe und drei Teilnehmer/innen antworteten mit „nein“. Die Teilnehmer/innen die mit „nein“ antworten, nutzen die Ergänzungsmöglichkeit und möchten eher *„Raumausstatterin“* oder *„Tierpfleger/in“* werden oder sie sagen von sich, dass sie *„noch kein(en) Berufswunsch“* haben. Auffällig ist, wie angesprochen, dass fünf Jugendliche, die sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Frage mit „ja“ antworten, dennoch einen anderen Berufswunsch angeben: *„Eigentlich Küche, ich soll aber ins Büro“*, *„Koch und Polizei“*, *„Schon, würde aber auch als Friseurin“* *„würde lieber als Kosmetikerin arbeiten“* oder *„Verkauf wäre auch gut“*.

Es wird anhand des Antwortverhaltens – insbesondere bei der letzten Frage – deutlich, dass die Jugendlichen eigene Berufswünsche haben, die im Rahmen der Maßnahme nicht angeboten werden bzw. im Sinne einer beruflichen Beratung nicht aufgegriffen werden (können). So verweist die Aussage *„Eigentlich Küche, ich soll aber ins Büro“* darauf, dass das Angebot der beruflichen Orientierung nicht als solches wahrgenommen wird. Diese Interpretation ist an die im vorgegangenen Kapitel (2.2.3) dargestellte Auswertung zur Kategorie „Entscheidung über Praxisfeld durch Teilnehmer/in oder Institution“ anschlussfähig. Mit der Kategorie wurde eingeschätzt, ob die Zuweisung zu einem konkreten Berufs- bzw. Praxisfeld an die Wünsche und Interessen der Teilnehmer/innen anknüpft, oder ob institutionelle Gegebenheiten über die Zuteilung entscheiden.

Auch wenn der überwiegende Teil der Teilnehmer/innen von einer beruflichen Orientierung berichtet, gibt es einen nicht zu vernachlässigenden Anteil, der auch durch die Berufsvorbereitung noch keine berufliche Orientierung entwickeln konnte bzw. andere Wünsche hat, wie folgende Aussage belegt: *„wollt ich normalerweise Ausbildung als, Schreiner machen. Aber, hier gibt's kein Schreiner, also hab ich, mir so überlegt, dass ich, Maler, machen will.“* So liefern sowohl die Fragebogen-Erhebung als auch die qualitativen Interviews die Erkenntnis, dass die Jugendlichen eine Vorstellung von Berufen haben, deren Inhalte sich nicht im erfahrenen Praxisfeld wieder finden. Die Auswertung der Fragebögen vermittelt unseres Erachtens, entgegen der oft anzutreffenden Vermutung, dass die Jugendlichen ihre Fähigkeiten und Wünsche nur schlecht einschätzen können, ein anderes Bild. Sie sind bereit, über ihre Stärken und Schwächen zu sprechen und sie greifen Berufsbilder auf, die im Kontext der beruflichen Orientierung und Vorbereitung nicht gefördert werden (können). Zudem zeigen die Einschätzungen der Jugendlichen zum Themenbereich „Kulturtechniken“ deutliche Schwierigkeiten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch auf. Ein spezielles Angebot, wie das Projekt Kulturtechnik und Alphabetisierung, ist daher als eine sinnvolle Zusatzförderung zu bewerten.

## 4. Einzelfallskizzen

Die bisher dargestellten Auswertungen haben relevante Aspekte der Bildungsbiografien der Jugendlichen, ihre Erfahrungen mit der Berufsvorbereitung und dem Förderunterricht aufgezeigt. Insbesondere die inhaltsanalytische Auswertung hat Faktoren offen gelegt, die insgesamt den Erfolg der Maßnahme und des Förderangebots einschränken können, wie beispielsweise die fehlende Einflussnahme der Jugendlichen auf Übergangentscheidungen, der Qualität der Beziehung und des Kontakts zu den Professionellen, das Gefühl der Unter- oder Überforderung und der fehlenden inhaltlichen und didaktischen Passung sowie der fehlenden Übereinstimmung zwischen den persönlichen Interessen und dem Angebot der beruflichen Orientierung. Mit den folgenden Einzelfallskizzen wird nun der Versuch unternommen, diese Faktoren differenzierter darzulegen und aufzuzeigen, wie diese zusammenwirken.

Anhand von sieben ausgewählten Einzelfällen, die uns als prototypisch für Teilnehmer/innen des (beruflichen) Förderschulwesens erscheinen, sollen detaillierter die individuellen Problemlagen, die subjektiven Bewertungsmuster der Jugendlichen und ihre Erwartungen an das Förderangebot im Rahmen der Berufsvorbereitung exemplarisch dargestellt werden.

### 4.1 Einzelfallskizze Thomas

#### 4.1.1 *Biografische Eckdaten*

Der achtzehnjährige Thomas hat keine Geschwister und lebt zusammen mit seinen beiden Eltern in der Umgebung von Frankfurt.

#### 4.1.2 *Institutionelle Perspektive*

##### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Aus den Ergebnissen der (schulischen) Eignungsanalysen werden Thomas große Defizite sowohl im Bereich der Lese- als auch der Schreibkompetenzen attestiert. Diese reichen von „*unterdurchschnittlichen Leistungen*“ im sinnerfassenden Lesen über „*sehr unbefriedigende Leistungen*“ in der Rechtschreibung bis hin zur Unmöglichkeit Textaufgaben zu bearbeiten, da die Aufgabenstellungen von Thomas nicht erfasst werden können. Zu diesen Schwierigkeiten im Bereich der originären Kulturtechniken kommen ebenfalls nur sehr basale mathematische Kenntnisse hinzu. Dies summiert sich in den Qualifizierungsplänen zu der Einschätzung, dass Thomas „*sehr starke Defizite in allen Bereichen*“ hat.

Neben diesen fachlichen Kompetenzfeststellungen werden von institutioneller Seite aber auch Aussagen über Thomas' soziale und motivationale Fähigkeiten gemacht. Dabei wird ihm einerseits seine hohe Ausdauer bescheinigt, andererseits lassen sich aber auch widersprüchliche Aussagen über seine Motivation in den Dokumenten finden, so wirke er entweder „*motiviert*“ oder „*nicht stark motiviert*“, was darauf schließen lässt, dass es sich um persönliche Eindrücke der jeweils beteiligten Personen handelt. Einigkeit besteht aber darin, dass Thomas sehr langsam und bedächtig

arbeite, was an mehreren Stellen hervorgehoben wird. Zudem scheint für die Institution bedeutsam, dass Thomas über kein hohes Selbstbewusstsein verfüge, da dieses explizit als ein zu fördernder Bereich benannt wird.

### Lernbiografie

Über die Biografie von Thomas wird in den für die Evaluation vorliegenden Dokumenten kaum berichtet. Hier werden nur seine Schulwechsel (Grundschule, Schule für Lernhilfe, Schule für Erziehungshilfe, Praktisch Bildbare und Kranke) benannt und dass er seine Schulzeit mit einem Abgangszeugnis abgeschlossen hat. Im Bereich der familiären Situation wird hervorgehoben, dass Thomas' Vater einen großen Einfluss auf dessen berufliche Zukunft ausübe, wobei unklar bleibt, worin dieser Einfluss besteht. Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Vorstellungen des Vaters nicht immer der „*Realität*“ entsprächen. Was an dieser Stelle mit Realität gemeint ist, erschließt sich aus den Angaben zu den beruflichen Vorerfahrungen von Thomas. Demnach sei er, aufgrund des langsamen Arbeitstempos, nicht für einen handwerklichen Beruf geeignet, weshalb ihm von einem Praktikumsbetrieb auch kein Ausbildungsplatz angeboten wurde.

Im Rahmen der Berufsvorbereitungsmaßnahme wurde Thomas zunächst ein Einblick in die Bereiche Garten und Gastronomie ermöglicht. Obwohl seine ‚Ergebnisse‘ in der Gastronomie nach Aussage der Professionellen besser waren, hat sich Thomas für den Bereich Garten entschieden, was auf den Einfluss des Vaters zurückgeführt wird, der die ‚unmännliche‘ Tätigkeit in der Küche ablehne. Dies ist insofern bemerkenswert, als an anderer Stelle auf die Zukunftsvorstellungen von Thomas eingegangen wird, die ebenfalls im Bereich Garten liegen – und dies allem Anschein nach bereits vor den Erfahrungen in der Gastronomie. Es könnte sich hier demnach ein Konflikt zwischen Familie und Institution andeuten, der sicher auch für den weiteren Verlauf der Maßnahme bedeutsam war.

### Zukünftige Ziele und Veränderungsmöglichkeiten

Nach knapp 4 Monaten Förderung in der Berufsvorbereitenden Maßnahme, werden zu Thomas' Entwicklung zunächst positive Aspekte benannt, wie die gelungene Integration in die Gruppe der Teilnehmer/innen und die Stärkung von Selbstbewusstsein und Eigeninitiative. Interessant ist, dass als Begründung für diese Entwicklungen neben der sozialpädagogischen Betreuung auch die Einzelförderung benannt wird. Allerdings beschränken sich die Fortschritte auf diesen sozialen Bereich, sowohl bei den schulischen Fähigkeiten als auch im praktischen Bereich werden dagegen fehlende Entwicklungen und nicht ausreichende Kompetenzen aufgeführt. Hier stimmen auch die Einschätzungen der verschiedenen Beteiligten überein, da nicht nur in den Qualifizierungsplänen des Trägers, sondern auch in den Förderplänen für die Einzelförderung unveränderte Kompetenzfeststellungen bzw. Förderziele dokumentiert sind.

Als weitere Ziele sehen die Professionellen demnach zum einen die weitere Förderung des Selbstvertrauens und den Abbau schulischer Defizite. Aufgrund der beschriebenen fehlenden Fähigkeiten wird für Thomas keine Perspektive auf dem ersten Arbeitsmarkt gesehen, bestenfalls über die Einarbeitung in Helfertätigkeiten im Rahmen eines Jobcoachings werden noch mögliche Chancen gesehen. Als Qualifizierungsempfehlung bleibt aber nur der schnellstmögliche Eintritt in eine weitere Maßnahme.

#### 4.1.3 Teilnehmerperspektive

##### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Zu seinen Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken sagt Thomas in den Interviews nur sehr wenig, die Berufsvorbereitung und die in der Zukunft zu erwartende Entwicklung stehen eindeutig im Vordergrund. Es finden sich nur vereinzelte Hinweise darauf, dass Thomas mit dem Rechnen, und hier vor allem mit den Grundrechenarten, Probleme hat. *„Und ähm, mit Mathe hat's net so geklappt so so allgemein, in Grundarten, nix gewesen.“* Aber auch diese Aussagen stehen im Kontext von Erfahrungen in verschiedenen Praxisfeldern. Dies deutet aus unserer Sicht darauf hin, dass er seine Schwierigkeiten zwar nicht verleugnet, aber für Thomas im Moment auf einer oberflächlichen Ebene keine große Relevanz haben. Dennoch erkennt er sie als relevante Stolpersteine auf dem Weg in die Berufstätigkeit, die ihm den direkten Zugang zur Arbeitswelt erschweren und daher sehr wohl bedeutsam sind, auch wenn sie nicht ausführlicher benannt werden. Seine (fehlenden) Aussagen zu Schwierigkeiten in der Anwendung der Kulturtechniken könnten zudem ein Hinweis darauf sein, dass Thomas in seiner noch zu schildernden schulischen Biografie lange genug die Erfahrung gemacht hat, dass seine in diesem Bereich scheinbar nicht ausreichenden Kompetenzen seinen bisherigen Lebenslauf geprägt haben. Diese nun wieder in den Vordergrund zu stellen, könnte für ihn daher ein Eingeständnis seines persönlichen Scheiterns darstellen, das er zu vermeiden sucht.

##### Lernbiografie

Thomas begann seine Schullaufbahn auf einer Grundschule, von der er auf eine Schule für Lernhilfe und von dieser wiederum auf eine Schule für Erziehungshilfe, Praktisch Bildbare und Kranke überwiesen wurde. Man kann also durchaus davon ausgehen, dass die Anforderungen, die an Thomas in der Schule gestellt wurden, zumindest auf der Ebene der Lehrpläne immer mehr gesunken sind. Daraus ergibt sich im Umkehrschluss aber auch, dass ihm offensichtlich von Seiten der verantwortlichen Professionellen nicht mehr als dies zugetraut wurde, bzw. die Annahme bestand, dass Thomas von einer ‚leichteren‘ Schule mehr profitieren könne. Und in diesem Sinne gibt er auch die Erklärung einer Schulleiterin für seinen letzten Schulwechsel wieder: *„Ja da hat dann die Frau X das ist die, damals gewesen die ähm, Schuldirektorin die hat gemeint, also, sie hat da angerufen auf der andern Sonderschule in, X. Das war, dass er da besser unterkommt und, besser gefördert wird.“* Ohne hier auf die Sinnhaftigkeit dieser Selektionslogik eingehen zu können, ist bemerkenswert, wie Thomas trotz dieser kontinuierlichen persönlichen Erfahrungen der ‚Abwertung‘ im Schulsystem auf die Frage nach seiner Bewertung der Schulzeit antwortet: *„War sehr toll also“*. Aus unserer Sicht scheinen erneut mindestens zwei Erklärungsansätze möglich. Erstens könnte Thomas die Beschreibung seiner eigenen Person – du genügst den Anforderungen nicht – in sein Selbstbild übernommen haben, weshalb ihm der Besuch der Förderschulen als die tatsächlich passende Form der Förderung erschien. Eine zweite Erklärung könnte darin bestehen, dass Thomas im Interview zwar behauptet, dass seine Schulzeit „sehr toll“ war, dies aber nicht seiner eigentlichen Bewertung entspricht, und er vielmehr über die Form der Idealisierung seiner schulischen Karriere, die stigmatisierenden Erfahrungen zu überwinden versucht.

Eine dritte Erklärungsmöglichkeit für Thomas' Bewertung seiner schulischen Biografie findet sich an einer Stelle der Interviews wieder, in der der Kontakt zu seinen Mitschüler/innen zum Thema wird. *„Also da war'n z-, zwei Mädchen und die eine kann't ich durch, durch die erste Klasse also durch die, Mittel-, die ist ja mit mir gewechselt in die, in die Hauptstufe.“* Thomas macht deutlich, dass der scheinbar durchaus positive Kontakt zu mehreren Mitschüler/innen für ihn ein wichtiger Faktor während seiner Schulzeit war. Daher stellt sich in dem hier dargestellten Zusammenhang die Frage, ob ihm dies nicht wichtiger war als die besuchte Schulform und die damit möglichen Schulabschlüsse. Diese Argumentation verweist wiederum auf die Bedeutung, die dem Schulabschluss in Thomas' familiärem Umfeld beigemessen wird. Hierüber können zwei Textstellen aus den Erzählungen von Thomas Aufschluss geben. Zum einen berichtet er im Kontext der Überweisung auf die Förderschule: *„Äh, in der X-Schule. Und die wollten mich in die Y-Schule äh, Dings, und da hat mein Vater das geseh'n da hat er gesagt nee.“* An dieser Stelle scheint der Vater einen Einfluss auf die Schullaufbahn von Thomas nehmen zu wollen, es bleibt allerdings unklar, ob dieser Versuch erfolgreich war bzw. was genau erreicht werden sollte. In jedem Fall kam es letztlich zur Überweisung auf die Schule für Erziehungshilfe, Praktisch Bildbare und Kranke, was einerseits bedeuten könnte, dass der Versuch des Vaters erfolglos blieb, andererseits könnte es auch ein Hinweis darauf sein, dass auch die Eltern eine „besondere Förderung“ als angemessen für ihren Sohn ansehen. Diese Interpretation stützt daher auch die schon zuvor getroffene Annahme, dass Thomas die Beschreibung als erfolgloser Schüler in sein Selbstbild übernommen haben könnte, wenn diese auch von den Eltern getragen wird. Einen Hinweis darauf, bzw. auf die Beziehung zwischen Thomas und seinen Eltern, bietet auch eine zweite Textstelle, in der Thomas die Frage nach der Unterstützung durch die Eltern nicht beantwortet will. Dies kann einerseits natürlich bedeuten, dass es keine Unterstützung gab und dies nicht offen gesagt werden kann. Zugleich erscheint diese Stelle aber auch als Hinweis darauf, dass Thomas mit den Ansichten seiner Eltern über seine schulische Leistung nicht einverstanden ist und sich eigentlich eine andere Form der Unterstützung wünschen würde.

### BvB-Maßnahme und KuA

Thomas hat nach der Schule zunächst eine andere Maßnahme der Berufsvorbereitung besucht, die aber erfolglos beendet wurde: *„Und da hat der, Mitarbeiter, gesagt, also, im freien Marktwirtschaft da ist nix.“* Es konnte also weder eine Ausbildung, noch eine Arbeit für Thomas gefunden werden, was von dem zuständigen Mitarbeiter mit der allgemeinen Arbeitsmarktsituation begründet wurde. Thomas wurde daraufhin vorgeschlagen, an einer anderen Berufsvorbereitung teilzunehmen. *„Also der, meine Bildungsbegleiter, hat mich hierher gebracht und dann ham wir mit der Bildungsbegleiterin, hier gesprochen. Das ist dann, äh, Jahr, Jahr darauf, dass ich dann hierher komm.“* Interessant ist an dieser Stelle, die Formulierung „hierher gebracht“, die auf die bereits beschriebene Annahme verweist, dass bei Thomas das Gefühl vorherrschen könnte, vermittelt oder verwiesen zu werden, ohne dass ihm die Sinnhaftigkeit dieser Überleitung klar ist. Dass Thomas eigentlich gerne direkt nach der Schule eine Ausbildung begonnen hätte, zeigen mehrere Textstellen deutlich. *„Wollt eigentlich ne Ausbildung machen aber das hat net geklappt.“* Im Gegensatz zu der Erklärung des Mitarbeiters, dass es auf dem Arbeitsmarkt nichts gäbe, benennt er aber seine fehlenden mathematischen Kompetenzen als Grund für den fehlenden Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche: *„Ja ähm, der Chef von dem Unternehmen hat nur gesagt, ja er soll in so ne Art, Förderstuf- schule gehn, und dann könnt er ähm, danach, noch mal, zu mir kommen, dass ich irgendwie auch wieder*

nehmen kann.“ Nach einer erfolgreichen Förderung solle er es noch einmal probieren, dann hätte er auch mehr Chancen. Thomas nimmt diese Aufforderung ernst und bewirbt sich auch im Verlauf der Maßnahme weiterhin bei einem Betrieb, in dem er durch ein Praktikum bereits Erfahrungen sammeln konnte. Dies blieb einerseits erfolglos, führte andererseits aber zusätzlich dazu, dass Thomas seine Zeit in der Maßnahme nicht mit vollem Engagement nutzen konnte: „Ähm, halt dieses Jahr war das für mich einfacher, weil das letzte Jahr ist halt blöd verlaufen. Ja dieses Jahr, pff ähm, hm. Kann ich halt äh, mehr was ähm, teils was lernen.“ Erst nachdem feststand, dass er erneut keinen Ausbildungsplatz bekommen hat, konnte er die Maßnahme für sich wieder als sinnvoll erleben.

In diesem Zusammenhang erscheint auch seine Bewertung der Maßnahme bedeutsam. So antwortet Thomas auf die Frage nach den von ihm erlebten Veränderungen: „Also äh, viel hat sich net verändert, naja, ja dass ich mich, mit den andern gut verstehe und ja.“ Er sieht demnach keinen Gewinn auf der beruflichen Ebene, sondern kann nur die Kontakte zu anderen Teilnehmern als positiv benennen. Dies erscheint vor den geschilderten Erfahrungen auch als durchaus verständlich, da ihm auch durch die Teilnahme an dieser Maßnahme keine erfolgversprechende Perspektive auf dem ersten Arbeitsmarkt eröffnet wurde. Dabei erschien der Einstieg zunächst als durchaus positiv, da sich Thomas nach einer Orientierungsphase in den Bereichen Gartenbau und Küche für die Arbeit im Garten entschieden hat, und diese Orientierung auch durch die Institution ermöglicht wurde. Er berichtet recht ausführlich über verschiedene Praktika, die ihm in diesem Bereich ermöglicht wurden und bei denen er sich augenscheinlich wohlgeföhlt hat.

In der Einzelförderung wurde mit Thomas, entsprechend der von ihm benannten Problemfelder, zentral an mathematischen Inhalten gearbeitet. Mit den dort an ihn gestellten Anforderungen scheint er gut zurechtzukommen: „Bisschen schwer aber es geht.“ Dementsprechend bewertet er den Kurs auch mit sehr gut, diese Bewertung bleibt aber undifferenziert, so dass unklar bleibt, was er tatsächlich gelernt hat und wie ihm diese Kenntnisse in seiner Situation helfen können. Dies ist wiederum vor dem Hintergrund verständlich, dass sich ja augenscheinlich in Bezug auf seine Suche nach einem Ausbildungsplatz weder durch die Maßnahme selbst noch durch den Kurs positive Entwicklungen ergeben haben. Seine berufliche Zukunft wird nach seinen Aussagen auch in der Einzelförderung zum Thema gemacht. „Dann war mal was äh, da gab's ne Zeit wo, wo Mathe teils ausgeblieben ist. Da ham wir über die äh, Berufszukunft gesprochen.“ Thomas geht aber nicht differenziert auf die Inhalte ein, was einen Hinweis darauf sein könnte, dass er sie zwar nicht als unnötig erachtet, „davon war nix äh, überflüssig gewesen.“, den Gesprächen aber auch keine für ihn wichtigen Erkenntnisse entnehmen konnte.

### Zukunftswünsche

Vor dem Hintergrund, dass Thomas bereits mit dem Wunsch nach einer Tätigkeit im Bereich Garten in die Maßnahme gekommen ist, er dort auch mehrere Praktika in diesem Feld absolvieren konnte und er dies auch als einen positiven Aspekt beschreibt, ist seine Antwort auf die im letzten Interview mit ihm gestellte Frage, was er denn nach dem Ende der Maßnahme machen möchte zunächst sehr erstaunlich: „Da weiß ich jetzt, bis jetzt noch nix.“ Wir verstehen diese Antwort als Ausdruck seiner gemachten Erfahrungen, die ihm allesamt das Gefühl vermittelt haben, keine Chance zu haben. Denn dann erscheint es als sicherer, mit keinen Erwartungen das Feld der Berufsvorbereitung zu verlassen, als dass Hoffnungen – erneut – enttäuscht werden.

Als sehr wahrscheinliche Perspektive hat sich für ihn zum Ende der Maßnahme abgezeichnet, dass er in eine Werkstatt für behinderte Menschen wechseln wird. Er selbst verfolgt zwar zunächst immer noch das Ziel einer Ausbildung, sieht aber Probleme dadurch, sich parallel um zwei verschiedene Angebote zu bemühen: *„Ich möchte aber vorher auch meine Bewerbung an den Bauhof schicken. Ja. Dann ist aber beides blöd. Also, also wenn ich äh, jetzt hi-, des Arbeitsangebot annehme, kann sein dass ich hab, äh, für paar Jahre, da sitz ich vielleicht auf der Straße, und da kann ich aber, zu so ,ner Maßnahme net zurück. Weil ich b- dann schon zu alt bin.“* Zu diesem Zeitpunkt scheint er sich also noch Hoffnungen auf einen regulären Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu machen, hält dies aber selbst schon nicht mehr für eine dauerhafte bzw. sichere Möglichkeit der Existenzsicherung, da er ja nach ein paar Jahren wieder auf der Straße sitzen könnte. Die Werkstatt erscheint demgegenüber als eine Möglichkeit, sich für die Zukunft abzusichern. Diese Ambivalenz zeigt sich auch sehr deutlich in einer Aussage zum Ende des letzten Interviews, als bereits klar ist, dass er keinen Ausbildungsplatz bekommt und in die Werkstatt wechseln wird: *„Hm, einer Seite, ähm, bin ich halt sch- traurig aber andere Seite, wiederum könnte von profitieren, dass ich da hinkomm. [...] Hm, ähm, Traurigkeit ja. Ja dass ich halt gern, bis März machen wollte, ja. Aber, ich muss halt das nehmen was, was mir halt anderes, übrig bleibt.“* Thomas drückt sehr klar seine Enttäuschung darüber aus, dass er nicht sein eigentliches Ziel einer Ausbildung erreicht hat. Zugleich vermittelt er den Eindruck sich in eine objektive Notwendigkeit fügen zu müssen, weil es keine andere Möglichkeit zu geben scheint. Dies wird ihm offenbar auch von Seiten der in der Berufsvorbereitung und der Einzelförderung tätigen Professionellen so vermittelt: *„Pff, ja da die, sind der gleichen Meinung. Also die, dass ich da doch hinwechseln soll.“* Deutlich wird durch das wiederholte benennen „die“, dass es sich wiederum nicht unbedingt um seine eigene Meinung handelt, er grenzt sich von dieser Einstellung ab. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass es ihm von der Werkstatt aufgrund mangelnder Plätze nicht ermöglicht wird, im Bereich Garten weiterzuarbeiten, sondern er sehr einfache Montage- bzw. Verpackungstätigkeiten ausführen muss: *„Also da gibt's im Bru- äh Berufsbildungsbereich ähm, da werden so Fähmchen verpackt, so Plastikrähmchen. Äh, für, Firmen, die sind, äh, K- äh, die machen so Aufträge. Und äh, äh die ham dort sehr viele, Plastikrähmchen, die werden verpackt und dann werden sie wieder zurückgegeben an die Firma.“* Das einzige was Thomas der Perspektive Werkstatt an positivem abgewinnen kann sind demnach die Sicherheit des ‚geschützten Arbeitsplatzes‘ und der Kontakt zu alten Freunden: *„Und da kenn ich schon 'n alten Schulfreund. Den ich, ich, ich hatt' das net, erwartet dass ich den dort treffe aber, der ist leider auch dort.“* Aber auch hier wird deutlich, dass er sehr wohl um die Begrenztheit der beruflichen Perspektive Werkstatt weiß, wenn sein Freund „leider“ auch dort ist.

#### 4.1.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Förderungs- und Betreuungsverlauf

Sehr deutlich wird an diesem Fall die Logik des selektiven deutschen Schulsystems, in dem Schüler/innen, die den Anforderungen wie Thomas scheinbar nicht genügen, an die nächstniedrigere Schulform weitergegeben werden. Begründet wird dies bei Thomas allgemein damit, dass der adäquate Förderort, an dem die optimale Förderung für das Individuum stattfinden kann, gesucht wird. Dabei wird den Schüler/innen und in diesem Falle eben Thomas das Gefühl vermittelt, nicht dazuzugehören und einfach schlechter zu sein als die anderen. Thomas scheint diese Bewertung anzunehmen, versucht aber das bestmögliche daraus zu machen, indem er Möglichkeiten erkannt hat, die ihm ohne diese Sonderstellung verwehrt blieben – wie z.B. einen sicheren Arbeitsplatz in der Werkstatt. Auch sonst scheint er die Übergänge in seiner Schullaufbahn gut zu bewältigen, da

er nicht resigniert, sondern lange Zeit die Hoffnung aufrecht erhält, das Fördersystem wieder verlassen zu können und eine Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden – er bewahrt sich seine Aktivität.

Nicht nur die Schulen sind an dieser Entwicklung beteiligt, sondern auch in den verschiedenen Berufsvorbereitenden Maßnahmen, die Thomas besucht hat, wird ihm mehr oder weniger unmissverständlich klargemacht, dass er den üblichen Anforderungen nicht genügt. Insofern bewegen sich auch die Bemühungen um seine Förderung auf einer niedrigen Ebene, wobei nicht der Eindruck entsteht, dass dies mit viel Hoffnung geschehen ist. So zeigen auch weitere hier noch nicht angeführte Aussagen von Thomas, dass er z.B. in der Vorweihnachtszeit Kerzen gegossen hat. Dies erinnert eher an Tätigkeiten im Vorschul- oder Grundschulalter, als an eine ernsthafte Berufsvorbereitung. Auch wenn Thomas begeistert von solchen Dingen berichtet und ihm diese offenbar Spaß bereiten, so lässt sich dies wohl durch seine beschriebene geringe Selbsteinschätzung erklären, durch die sein Anspruch auf kurzfristige Erfolgserlebnisse durch einfache Produktionstätigkeiten reduziert ist.

Im Gegensatz dazu ist noch einmal hervorzuheben, dass Thomas sich lange Zeit selbst bemüht hat – ohne indes von den Professionellen ernsthaft darin unterstützt worden zu sein. Diese sahen ihre Aufgabe eher darin, Thomas eine realistische Einschätzung seiner beruflichen Möglichkeiten zu vermitteln, wodurch seine Aktivität letztlich auch Einschränkungen erfahren hat. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die durch die Beschäftigung in der Werkstatt zwar gesicherte Arbeitsstelle auch das Lebensgefühl von Thomas verbessern wird.

## 4.2 Einzelfallskizze Maria

### 4.2.1 *Biographische Eckdaten*

Maria ist eine zum Zeitpunkt der Interviews 22-jährige junge Frau, die im Alter von acht Jahren mit ihren Eltern und zwei älteren Brüdern aus Osteuropa nach Deutschland gekommen ist. Sie leidet seit Geburt an einer Erkrankung, die zu nächtlichen Anfällen im Schlaf führe. Maria wohnt noch gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer Großmutter zusammen, ihre beiden Brüder wohnen in einem eigenen Haushalt. Der Vater arbeitet als Busfahrer, die Mutter ist Hausfrau. Im Rahmen der Interviews weist Maria mehrfach darauf hin, dass ihre Eltern über wenig Geld verfügen und daher so weit wie möglich gespart werden muss.

### 4.2.2 *Institutionelle Perspektive*

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

In den Qualifizierungs- und Förderplänen zu Maria wird von unterdurchschnittlichen Leistungen im Bereich der Kulturtechniken gesprochen. Im Gegensatz zu diesen Schwierigkeiten wurde ihr in allen drei von ihr im Rahmen der Eignungsanalyse besuchten Berufsfeldern (Gebäudereinigung, Lager und Handel, Gastronomie) die Eignung bescheinigt. So besitze sie zwar offenbar über durchaus vorhandene praktische Fähigkeiten, ihre schulischen Ergebnisse seien aber nur „*schwach*

*durchschnittlich*“, sie verfüge demnach nur über ein „*unterdurchschnittliches Denkvermögen*“. Mehrfach beschreiben die Professionellen Marias langsames Arbeitstempo. Als wesentlicher Konsens erscheint in den Förderdokumenten, die besondere Förderung der kulturtechnischen Kompetenzen. Im speziellen Förderunterricht sollen erst gegen Ende der Maßnahme auf berufliche Aspekte ausgerichtete Übungen durchgeführt werden.

### Lernbiografie

Es finden sich in den vorliegenden Dokumenten nur sehr wenige Hinweise darauf, dass im Rahmen der Maßnahme explizit auf die schulischen Voraussetzungen Marias, die insbesondere von den Bedingungen der Migration geprägt sind, eingegangen wird. Zwar werden die fehlenden schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten als primäre Ziele der Förderung benannt, doch deren Ursachen werden nicht weiter thematisiert. Nur aus Sicht des Förderlehrers wird auf Marias Einschränkungen bedingt durch die Krankheit eingegangen.

Im Rahmen der Berufsvorbereitungsmaßnahme erscheint Maria den Professionellen als zurückhaltend und nicht gut in die Gruppe der Teilnehmer/innen integriert. Es bleibt unklar, ob hierüber ein Austausch mit Maria stattgefunden hat oder ob dies als für die berufliche Förderung unwichtig befunden wurde. Im Gegensatz dazu wird ihr soziales Verhalten (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortung) insgesamt als durchschnittlich bis gut bewertet und insbesondere ihr Verhalten gegenüber den Mitarbeiter/innen wird als gut bis sehr gut eingeschätzt.

### Zukünftige Ziele und Veränderungsmöglichkeiten

Bereits zu Beginn der Maßnahme beschreibt der Förderlehrer, dass Maria eng an ihre Familie gebunden sei und dort auch Verantwortung übernehme. Er benennt diesen Aspekt als klärungsbedürftig und signalisiert einen Gesprächsbedarf mit allen Beteiligten. Ob es zu einer solchen Aussprache gekommen ist, bleibt in den vorliegenden Dokumenten unklar. Berücksichtigt man aber die Perspektive der Teilnehmerin, erscheint dies als unwahrscheinlich.

Die Einschätzung der Professionellen bezüglich Marias Anschluss in Arbeit oder Ausbildung weichen in den vorliegenden Dokumenten voneinander ab. So spricht ein Mitarbeiter von ihrem Berufswunsch (Einzelhandel), der insofern berücksichtigt wurde, dass Maria im Praxisfeld Lager und Handel ihre berufliche Orientierung absolvieren kann. Ein anderer Mitarbeiter spricht von Marias Berufswunsch Kosmetikerin zu werden.

In Bezug auf ihre berufliche Perspektive benennt der Förderlehrer, dass die durch ihre Krankheit bedingten Einschränkungen bedeutsam für ihre beruflichen Möglichkeiten seien und diese mit Maria reflektiert werden müssten. Dabei sollte insbesondere geklärt werden, wie ein angemessener Umgang mit diesen Risiken erreicht werden kann. Auch hier zeigt die Teilnehmerperspektive, dass es dabei zentral auch um die enge Beziehung zur eigenen Familie geht, die eine solche Inkaufnahme von Risiken abzulehnen scheint. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass es weiterführende Möglichkeiten der Ausbildung durchaus gibt und wohl auch vorgeschlagen werden, diese aber nicht vor Ort erfolgen können, sondern einen Umzug notwendig machen würden, der von Maria aufgrund der familiären und finanziellen Situation nicht als realisierbar erscheint. Da am Ende der Maßnahme nur berichtet werden kann, dass Bewerbungsunterlagen auf dem freien Ar-

beitsmarkt abgegeben wurden, der weitere Verbleib aber noch unklar ist, ließe sich schlussfolgern, dass das Ziel der Unterstützung der beruflichen Orientierung für Maria nicht erreicht wurde. Stattdessen werden für Maria zahlreiche Praktikumsmöglichkeiten gesucht, die sie zwar wahrnimmt, die allerdings ihren persönlichen Interesse und Möglichkeiten nicht zu entsprechen scheinen.

#### 4.2.3 Teilnehmerperspektive

##### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Dadurch dass Maria in Osteuropa geboren ist und die ersten acht Lebensjahre auch dort verbracht hat, hatte sie nach der Einreise nach Deutschland zunächst große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. *„Ja natürlich, äh, von Anfang an war, ein bisschen schwer weil, ich konnte auch nicht die Sprache. Und äh, mein Vater konnte schon ein bisschen reden, aber ich konnte nicht. Dann hab ich so ein bisschen gelernt, dann war es leichter.“* Dies geht aber nicht mit einer souveränen Beherrschung der Muttersprache einher, sondern auch in dieser hat Maria Schwierigkeiten. Es bleibt in den Interviews aber unklar, ob diese sich erst mit dem Erlernen der deutschen Sprache ergeben haben, oder ob sie auch schon in ihrem Herkunftsland Probleme beim Erwerb der Kulturtechniken hatte. Ein Hinweis ergibt sich aus einer Aussage des ersten Interviews mit ihr: *„Ja so pff zum Beispiel auf meine Sch- Muttersprache, äh kann ich nicht so richtig schreiben, und so, pff les ich I- ganz langsam weil, diese Buchstabe kenn ich schon, aber ich hab die nicht gelernt so schnell zu, lesen oder, zu schreiben. Auch wenn ich schreibe zum Beispiel ein Wort dann frage ich meinen Vater wie schreibt man dieses Wort richtig.“* Gelernt hat sie ihre Muttersprache also durchaus, aber sie beherrscht sie nur „langsam“. Hier findet sich auch ein erster Hinweis darauf, dass Maria bei Bedarf auf die Unterstützung durch ihre Familie rechnen kann und diese auch in Anspruch nimmt.

Ähnlich ist es im Bereich Mathematik, den sie als für sich weiteres Problemfeld benennt: *„Und ähm, ich möchte eigentlich so Mathe noch lernen. Weil von allen, Fächer ist M- Mathe ist so ganz schwach. Bei mir.“* Maria geht also in den Interviews offen mit ihren Problemen um, und macht deutlich, dass sie die Schwierigkeiten als einschränkend erlebt.

##### Lernbiografie

Wie bereits dargestellt wurde, ist Maria erst mit acht Jahren nach Deutschland gekommen und hat daher in ihrem Heimatland bereits, nach dem Besuch des Kindergartens, die ersten zwei Schuljahre verbracht. *„Nach Kindergarten, zur Schule. Da hab ich nur besucht zwei Klassen, und nach zwei Klassen musste ich, m- nach Deutschland.“* Diese Aussage macht zudem deutlich, dass dieser Umzug von Maria keineswegs nur (wenn überhaupt) positiv bewertet wird, sie „musste“ nach Deutschland. Da die Gründe für diese Einschätzung sicherlich vielfältig sind, in den Interviews aber nicht ausgeführt werden, kann an dieser Stelle nur davon ausgegangen werden, dass der Beginn der Schulzeit in Deutschland für Maria ebenfalls von negativen Gefühlen begleitet war. Die schon dargestellten sprachlichen Schwierigkeiten spielen hierbei sicher eine bedeutsame Rolle, auch wenn sie durch das soziale Umfeld bzw. einzelne Mitschüler/innen ansatzweise Hilfe erfahren konnten. *„Ja in Grundschule war es schon, ein bisschen schwer weil, da hab ich, besucht noch, n- diese Klassen. Da konnte ich nicht so viel reden. Ein Mädchen musste mir auch übersetzen. Weil ich hab nicht alle Wörter verstanden.“*

Nach der Grundschule wechselte Maria auf eine integrierte Gesamtschule. Hier gelang ihr zwar der kompetentere Umgang mit der Sprache, in Mathematik taten sich nun aber andere Probleme auf. *„Da war es natürlich leichter ein bisschen später. Und hier ist, äh so ich kann sagen dass, von allen wann, hab ich angefangen da in fünfte Klasse zu lernen, an der Schule bin ich gegangen. Und, da war, so, ein bisschen schwach mit Mathe, zum Beispiel weil, hm hier Mathe lernen die ganz anders als, ähm da drüben bei uns. Ich hab auch gefragt mein Eltern die haben gesagt ich verstehe das auch nicht dieses Fach weil, wir haben da gerechnet ga- wie, äh irgendwie so anders. Zwei ganz verschiedene Sachen.“* Einerseits benennt Maria hier ihre eigene „Schwäche“ in Mathematik, andererseits begründet sie diese damit, dass die Lehr- bzw. Lernmethoden andere sind als in ihrem Herkunftsland. Die Probleme liegen demnach nicht (nur) an der Sache an sich, bzw. deren inhaltlichen Vermittlung, sondern an der Erfahrung methodischer Unterschiede, die sich aus dem Migrationshintergrund der Familie ergeben. Dieses Erklärungsmuster verweist auf die subjektive Bedeutsamkeit, welche die Erfahrungen und Folgen der Migration für Maria offensichtlich haben. Insbesondere durch den schon kurz angedeuteten hohen Stellenwert, den Maria der familiären Unterstützung beimisst, werden die Probleme verständlich.

Von der integrierten Gesamtschule ist Maria nach der neunten Klasse ohne Abschluss auf eine Berufsschule gewechselt, wobei sowohl aus ihren Aussagen als auch aus denen uns vorliegenden Unterlagen nicht hervorgeht, in welchem Rahmen sie dort unterrichtet wurde. Klar wird nur, dass sie auch dort keinen Abschluss erworben hat. Dass dies in den Interviews an keiner Stelle von Maria thematisiert wird, deutet darauf hin, dass sie für sich keine Möglichkeit sieht, diesen im Rahmen von Nachqualifizierung nachzuholen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass Marias bisherige schulische und berufsfördernde Erfahrungen wesentlich ihre Selbstbild geprägt haben und Maria das Gefühl verinnerlicht hat, aufgrund fehlender Kompetenzen sowie ihrer Krankheit keine Chance zu haben.

#### BvB-Maßnahme und KuA

Nach dem Ende ihrer schulischen Laufbahn hat Maria laut den Angaben vier Jahre lang keine Schule besucht. Es bleibt allerdings in den Interviews unklar, was sie in dieser Zeit gemacht hat. Jedenfalls kam es nicht zum Eintritt in eine Ausbildung oder eine reguläre Arbeit. Allerdings bestätigt dieser Verlauf, die getroffene Vermutung, dass sie ihre Situation wohl eher als ausweglos empfindet und sich wahrscheinlich um keine Alternativen bemüht hat. Auch wenn Marias Bestreben einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, deutlich wird, ist dennoch davon auszugehen, dass ihre Handlungsstrategie eher von Passivität und Rückzug geprägt ist.

Beim Bildungsträger entscheidet sie sich nach Berufsfelderprobungen in verschiedenen Feldern für den Bereich Lager und Handel, weil sie diesen mit der von ihr zunächst anvisierten Ausbildung als Verkäuferin verbindet. Diese Entscheidung musste sie aus ihrer Sicht aber gegen die Bildungsbegleiterin durchsetzen: *„Ja die hat mir vorgeschlagen, so, äh, als äh, vielleicht Gebäudereiniger gehen, oder in's Garten, da. Da hab ich gesagt nein, möchte ich nicht. Ich möchte als Verkäuferin a-Ausbildung machen. Und d- deswegen hab ich ausgesucht Lager und Handel. Und wenn ich weiß äh kannst was nicht, meine Mutter sagt zu mir, was soll ich besser machen.“* An dieser Stelle des Interviews wird einerseits deutlich, dass die Beziehung zur Bildungsbegleiterin nicht ohne Konflikte verlaufen ist, bei denen sich Maria aber augenscheinlich durchzusetzen vermag. Andererseits wird mit der Mutter erneut die Bedeutung der Familie im Prozess der beruflichen Orientierung ange-

sprochen. Die Konflikthaftigkeit der Beziehung zur Bildungsbegleiterin wird an anderer Stelle von Maria noch einmal angesprochen, diesmal geht es um die Kommunikation mit einem Praktikumsbetrieb: *„Ja die hat mich nicht gefragt und, äh selbst alles, entschieden und äh, gesagt.“* Sie fühlt sich von der Bildungsbegleiterin übergangen bzw. bevormundet und kann dies auch offen benennen. An diesen und mehreren anderen Stellen wird also deutlich, dass die Begleitung im Rahmen der Maßnahme in diesem Fall nicht den Bedürfnissen der Teilnehmerin entspricht. Dies zeigt sich auch in den Erfahrungen, die Maria im Rahmen mehrerer Praktika gemacht hat. So wurde sie nach ihrer Aussage während der Praktika (noch) nicht von ihrer Bildungsbegleiterin besucht, noch wurden mit ihr Einzelheiten der gemachten Verträge besprochen, was sich in ihrer Unsicherheit über die Dauer eines aktuellen Praktikums dokumentiert. Ein etwas anderes Bild auf diesen Bereich wirft eine Aussage Marias auf die Frage, ob sie sich mehr Unterstützung wünschen würde: *„Ja eigentlich, äh schon. Wei- Wenn mach ich ein Ausbildung.“* Insgesamt ergeben die Interviews mit Maria zu diesem Themenfeld ein von Konflikten geprägtes Bild der Begleitung im Rahmen der Maßnahme.

Die konkrete Arbeit im Rahmen der Praktika wird von Maria unterschiedlich bewertet. So hat sie einerseits große Schwierigkeiten damit, dass sie offenbar in einem Praktikum immer dieselben Tätigkeiten ausführen musste: *„Und da musste ich in erste Praktikum mu- musste ich nur, Sachen auspacken. Das war nur das jeden Tag das Gleiche. Da kann man nicht viel erzählen.“* Dies entspricht nicht ihrem Wunsch einer erfüllenden Arbeit. Im Gegensatz dazu durfte Maria andererseits aber im Rahmen eines anderen Praktikums auch selbstständig arbeiten, was sie als eine sehr positive Erfahrung beschreibt. Dies könnte ihrem Anspruch nach selbstbestimmter bzw. selbstverantworteter Tätigkeit entgegen kommen. Auch im Rahmen der Berufsvorbereitung erzählt sie ausführlich von Tätigkeiten, die sie selbstständig ausführen kann. Außerdem erscheint für Maria das Setting der Förderung wichtig. So lässt sich den Aussagen entnehmen, dass Maria der geschützte Rahmen der Einzelförderung eher entgegenkommt als der Unterricht in einer Gruppe. *„Und äh, die Frau X, hat gesagt dass Du musst äh gehen, und da am Dienstag, zur Schule, zu diese Berufsschule. Und äh da hab ich gesagt, warum muss ich eigentlich?“*

Dennoch vermittelt Maria in den verschiedenen Interviews den Eindruck, dass sie mit ihrer Situation unzufrieden ist und erhebliche Schwierigkeiten hat, mit denen an sie gestellten Anforderungen umzugehen. So geht sie erst nach mehrmaligem Nachfragen auf ihre Bewertung der Berufsvorbereitenden Maßnahme ein, und benennt auch positive Entwicklungen: *„Ja, eigentlich äh, ich war, ich war nach der Schule war ich zu Hause und zu Hause, zu Hause lernt man nichts. Deswegen, ich hab gemerkt, dass ich ich hab so angefangen schon besser, äh, schon besser zu lesen und da hab ich auch schon Praktikum gemacht, drei Mal schon.“* Mit der Teilnahme an der Berufsvorbereitung verbindet Maria die Möglichkeit Praktika zu absolvieren, die ihr möglicherweise als wichtig für ihren beruflichen Anschluss erscheinen. Auch hebt sie die Bedeutung der Leseförderung hervor, die im Rahmen des Förderunterrichts stattfindet. Dies ist vor dem Hintergrund der oben beschriebenen sprachlichen Schwierigkeiten zu verstehen, wohingegen sie an anderer Stelle die Förderung der Mathematik, die sie als ihr eigentliches Problemfeld benennt, als zu gering einschätzt. Insgesamt vermitteln Marias Aussagen den Eindruck, dass ihre bisherigen enttäuschenden Erfahrungen ihre Motivation stark beeinflusst haben, und sie daher auch verinnerlicht hat, sich nicht verbessern zu können. *„Ja, äh (seufzt) ich schreibe ab, zum Beispiel, bei so eine Tafel, und ich wenn ich schreib irgendwo anders, äh die Wörter, dann kann ich manche Wörter schon richtig schreiben. Ich kann*

*mich da dann am Ende, wie hat er das geschrieben, und da schreib ich äh richtig, nicht alle Wörter, aber manche Wörter schon.“*

### Zukunftswünsche

Für Maria steht fest, dass sie eine Ausbildung machen wird, dies benennt sie an mehreren Stellen der Interviews ausdrücklich: *„Ich mach noch, ein Ausbildung. Ich hab noch kein.“* Auch das langfristige Ziel ist für sie klar: *„Erstmal will ich, äh Ver- als Verkäuferin, machen eine Ausbildung. Und ähm, nach der Verkäuferin, wenn ich verdiene, etwas Geld dann, möchte ich, als Kosmetikerin, ähm eine Ausbildung machen.“* Offenbar hat sie sich bereits umfassend über die Voraussetzungen einer Ausbildung zur Kosmetikerin informiert. So weiß sie auch, dass die Ausbildung Geld kostet, und dass dieses von ihrer Familie nicht aufgebracht werden kann. Deshalb müsse sie zunächst als Verkäuferin arbeiten, um Geld für die Ausbildung zu verdienen. Dass Maria diesen Berufswunsch schon länger verfolgt, zeigt die folgende Aussage: *„Pff wann war ich in zehnte Klasse, da hab ich so ein Fach gehabt, äh Kosmetik. Und da hab ich s- so eine zwei, bekommen, im Zeugnis. Da war bei mir zwei in ich also ich finde es nicht so ganz schlecht. Deswegen hab ich ausgesucht auch Kosmetikerin weil ich möchte auch s- selbst wenn ich hätte das nicht gewollt dann wäre auch da keine zwei.“*

Die bisher nicht erfolgte Realisierung dieser Ziele resultiert aber nicht nur aus den dargestellten fachlichen Schwierigkeiten: *„Da gibt's so ein Internat, die müssen da leben, übernachten und da hab ich gesagt, mir haben die auch sowas vorgeschlagen, ich war nicht damit einverstanden, ich hab bei meine Mutter, meine Mutter gesagt, meine Mutter hat gesagt, das geht eigentlich nicht mit deine Krankheit. Dann hab ich auch gesagt, eigentlich als erste hab ich gesagt, das ich bin nicht damit einverstanden, ich hab nur bescheid zu meiner Mutter gesagt, sie hat es auch gleiche gesagt.“* Die krankheitsbedingten Einschränkungen mit denen Maria auch während der Zeit der Berufsvorbereitung immer wieder zu kämpfen hat, werden von ihr als Gründe dafür angeführt, den verschiedenen Vorschlägen nicht nachzugehen. Hinzukommt, dass Maria in Folge ihrer engen Bindung zur Familie, den Heimatort nicht verlassen möchte. Zugleich macht die Aussage aber auch deutlich, dass diese Entscheidung nicht von Maria alleine getroffen, sondern mit der Familie abgestimmt wurde.

Sie erlebt hier eine Einschränkung ihrer Autonomie, die sicherlich auch durch ihre Krankheit bedingt ist. Allerdings erscheint hier die enge Beziehung zur Familie ebenfalls als Einschränkung, da mit der Situation auch ‚autonomiefördernder‘ umgegangen werden könnte. Dies zeigt sich auch daran, dass Maria nicht im Dunkeln das Haus verlassen darf, da ihre Mutter sich Sorgen um sie macht. Es fällt daher nicht schwer, diese Haltung als ‚overprotective‘ zu identifizieren, was für Maria eine Loslösung in die Eigenständigkeit erschwert. Dies lässt auch ihr Ringen um selbstständig getroffene Entscheidungen mit ihrer Bildungsbegleiterin und die Ablehnung vorgegebener schulischer Lerninhalte verständlicher werden. Abgesehen davon, dass hier scheinbar tatsächlich nicht den Vorstellungen von Maria entsprochen wurde, könnten diese Auseinandersetzungen für sie auch eine Möglichkeit darstellen, ein Gefühl von Selbstständigkeit zu entwickeln, das ihr in der familiären Umgebung verwehrt bleibt.

#### 4.2.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Förderungs- und Betreuungsverlauf

Einen zentralen Punkt für den Verlauf von Marias Berufsvorbereitung bildet der Umgang mit den sich aus ihrer Krankheit ergebenden Einschränkungen und den verinnerlichten Misserfolgserlebnissen. Sie selbst geht zwar kaum explizit auf diesen Aspekt ein, durch die Auseinandersetzungen mit den institutionellen Maßnahmen und Personen wird aber deutlich, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Formen der Bewältigung gibt. Auch der Förderlehrer unternimmt den Versuch sie hinsichtlich eines ‚passenden‘ Ausbildungsplatzes zu beraten. Seine Anstrengungen, alle Beteiligten miteinander ins Gespräch zu bringen und das Vorgehen so auf eine gemeinsame Basis zu stellen, bleiben allerdings erfolglos. Insbesondere gelingt es der Institution nicht, Marias Eltern am Prozess der Berufsvorbereitung teilhaben zu lassen. Da Maria sehr stark an die Familie gebunden ist und vermutlich keine Entscheidung ‚gegen‘ ihre Eltern treffen wird, erscheint die fehlende Kommunikation zwischen den Beteiligten als folgenreich. Stattdessen entstehen Konflikte zwischen Maria und ihrer Bildungsbegleiterin, die wir dahingehend verstehen, dass es eigentlich um den Kampf um Autonomie geht, den Maria (noch) nicht mit ihren Eltern austragen kann und daher nach anderen Orten sucht, an denen sie ihre Selbstständigkeit behaupten kann. So lassen sich beide Seiten auf einen Konflikt ein, der unseres Erachtens im Kontext des bestehenden Handlungsrahmens nicht bearbeitet wird.

Aus dieser Erklärung wird auch verständlicher, weshalb es in der Definition dessen, was als Aufgabe der Berufsvorbereitung verstanden wird, zu keinem Konsens kommen kann. Die Professionellen definieren Ziele, die aus Marias Perspektive einerseits nicht mit ihren Vorstellungen übereinstimmen und andererseits aus ihrer Sicht nicht erreichbar erscheinen. Dadurch, dass sie zwar die Bedeutung der sprachlichen Schwierigkeiten erkennt, diese allerdings als unveränderbar erlebt, und wahrscheinlich die einzelnen Maßnahmen nicht als subjektiv bedeutsam empfindet, ist ein gemeinsames ‚Arbeitsbündnis‘, wie es für eine professionelle pädagogische Arbeit notwendig ist, nicht möglich. Der Erfolg der Maßnahme wird somit von beiden Seiten verhindert. Offenbar ist für Maria die Aufgabe und die Notwendigkeit der Förderung in ihrem Verlauf nicht transparent geworden, was natürlich nicht zum Gelingen beiträgt. Auch hier hätte es also einer klärenden Abstimmung der Ziele benötigt, anstatt auf den eigenen Zieldefinitionen zu beharren und so Konflikte zu erzeugen.

Die in diesem Fall deutlich sichtbare Notwendigkeit der gemeinsamen Zielklärung, der Abstimmung zwischen allen Beteiligten und der Kenntnis über die familiären Hintergründe verdeutlicht schließlich auch der von Seiten der Institution vorgetragene Hinweis, dass Maria nicht in die Gruppe der Teilnehmer/innen integriert sei. Mit entsprechender Unterstützung und aufbauend auf einen offenen Kommunikationsprozess, hätte sie sich vielleicht auch in diesem Bereich stärker öffnen können und so die Berufsvorbereitung stärker als eine gewinnbringende Erfahrung erleben können.

Nach dem dargestellten Verlauf ist es verständlich, dass Maria auch ihre zweite Berufsvorbereitende Maßnahme verlässt, ohne eine Perspektive vor Augen zu haben. Auch wenn ihre individuelle Problemlage sicher eine Herausforderung für die Professionellen darstellt, so ist dies nur umso mehr ein Grund dafür, sich stärker mit dieser auseinander zu setzen. Es geht darum, nicht nur auf die Professionalität einzelner Personen bzw. auf bewährte Konzepte zu vertrauen, sondern diese – unter Einbeziehung aller am Prozess beteiligter Personen – immer wieder zu hinterfragen und gemeinsam auf die individuellen Problemlagen abzustimmen.

## 4.3 Einzelfallskizze Sabine

### 4.3.1 Biographische Eckdaten

Aus den vorliegenden Unterlagen und Interviews lässt sich an Eckdaten nur festhalten, dass Sabine zu Beginn der Maßnahme 16 Jahre alt ist, eine ältere Schwester hat und vermutlich noch bei den Eltern wohnt.

### 4.3.2 Institutionelle Perspektive

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

In der Eignungsanalyse wird die Teilnehmerin als „lernbehindert“ beschrieben und es wird von erheblichen Schwierigkeiten in Mathematik und Deutsch gesprochen, die es erforderlich machten, dass sie ein zusätzliches Förderangebot erhalte.

In der diagnostischen Einschätzung durch den Förderlehrer wird davon gesprochen, dass sie graphomotorische Schwierigkeiten habe und die undeutliche Schrift die Fehlerquote erhöhe. Aus dem Einschätzungsprofil des Qualifizierungsplans geht hervor, dass Sabine dazu neige sich zu „überschätzen“ und große Probleme zeige, mit Kritik umzugehen. Ihre kognitiven Fähigkeiten und berufsbezogenen theoretischen Kenntnisse werden als normal- bis unterdurchschnittlich bewertet. Durchgängig positive und gute Bewertungen erhält sie in den Bereichen zum Arbeits- und Sozialverhalten. Es heißt, „*sie sei eine sehr motivierte, zuverlässige und interessiert Teilnehmerin*“. Als Schwächen sprechen vor allem die Ausbilder im Hotel von ihrem „*langsamen Arbeitstempo, ihrer geringen Frustrationstoleranz und dass sie gelegentlich zu verbalen Ausbrüchen neige*“.

#### Lernbiografie

Über ihre biografischen oder schulischen Erfahrungen wird in den verschiedenen Dokumenten nur wenig angeführt. Ledig der „knapp“ bestandene Hauptschulabschluss taucht auf. In der Einzelförderung werden allerdings ihre enttäuschenden schulischen Erfahrungen aufgegriffen und schwierige Erlebnisse aus dem Alltag bearbeitet. Dieses Eingehen auf kränkende Erfahrungen und das Wahrnehmen ihrer Stärken, habe sie selbstbewusster mit den Anforderungen umgehen lassen. Auch die intensive Arbeit an der Schrift und an längeren Texten wird als Förderziele benannt. In der Fachanleitung wird als vorrangiges Ziel die Stärkung berufsrelevanter Theoriekenntnisse angeführt.

#### Zukünftige Ziele und Veränderungsmöglichkeiten

Die bereits zu Beginn der Erstellung des Qualifizierungsplans angedachten beruflichen Ziele der Überleitung in eine geförderte Ausbildung in einem betriebsnahen Ausbildungsort, werden am Ende der berufsvorbereitenden Maßnahme bestätigt. Von Seiten des Förderlehrers wird die Begleitung des Übergangs und die Stabilisierung der dazu gewonnen Fähigkeiten als begünstigende Faktoren für diese Entwicklung benannt.

### 4.3.3 Teilnehmerperspektive

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Sabine erzählt in den Interviews, dass sie zwar mit dem Lesen „*nicht so Schwierigkeiten*“ habe, ihre Probleme aber im Schreiben liegen. Interessant ist, dass sie dies zwar klar als fehlende Kompetenz benennen kann, sie aber trotzdem versuche „*das Beste draus zu machen*“. Offenbar verfügt sie also über Bewältigungsstrategien im Umgang mit ihren Schwierigkeiten im Bereich des Schreibens. Sabine berichtet zudem, dass sie gerne Geschichten lese, die ihre Schwester für sie aus dem Internet zieht. Sie geht dabei so weit, dass sie sich selbst als „*Leseratte*“ bezeichnet. Insgesamt hänge ihre Fähigkeit des Lesens und Schreibens aber auch von ihrer Stimmung ab. Wenn sie nicht „*gut drauf*“ oder müde sei, dann fiele ihr das Lesen schwer. Besonders „*große*“ Wörter bereiten ihr Schwierigkeiten. „*Manche Wörter mach ich ja auch richtig, es kommt nur auf die Größe der Wörter an, da verschreib ich mich halt manchmal ein bisschen.*“ Dies macht sich auch in ihrem alltäglichen und außerschulischen Umgang mit der Schriftsprache bemerkbar, indem sie es vorzieht mit ihren Freund/innen zu telefonieren und nicht die mittlerweile üblich gewordenen schriftlichen Kommunikationsmedien (SMS, Email) verwendet. Allerdings empfindet sie das auch nicht als Einschränkung, da sie offen mit ihren Schwierigkeiten umgeht und keine Beschämung befürchten muss: „*und selbst wenn, meine Freundin weiß, dass ich ein bisschen Probleme habe.*“ Es lässt sich also festhalten, dass Sabine ihre Probleme im Bereich der Kulturtechniken offen benennen kann, sich von diesen aber nicht einschränken lässt bzw. Formen der Bewältigung gefunden hat.

#### Lernbiografie

Sabine hat nach dem Besuch der Grundschule zwei verschiedene Förderschulen besucht. Sie berichtet, dass sie nicht gerne an die Schulzeit denke. Allerdings differenziert sie hier zwischen den beiden von ihr besuchten Schulen und ist insbesondere stolz auf den von ihr erreichten Hauptschulabschluss: „*ich denk nicht gerne zurück an die Schulzeit, ich denk nur ein Jahr gerne zurück, weil da hab ich's geschafft, ich hab meinen Hauptschulabschluss. Bin zwar auch nur knapp durch, weil ich in Deutsch alles vermasselt habe, hm.*“ Welche Gründe eine Rolle bei ihrer negativen Bewertung der Grundschulzeit gespielt haben, benennt Sabine nicht. Es kann allerdings angenommen werden, dass sie fachliche Schwierigkeiten gezeigt hat und deshalb auch auf die Schule für Lernhilfe überwiesen wurde. Dass dies im Rückblick nicht unbedingt positiv bewertet wird, ist verständlich.

Neben diesen eher formalen Aspekten spielt für sie im Rückblick auf ihre Schulzeit auch eine bedeutsame Rolle, dass sich ihr Selbstbewusstsein und ihre Durchsetzungsfähigkeit verändert haben. Dies bringt sie damit in Zusammenhang, dass ihre Schwester von der gemeinsam besuchten Schule abging, und sich dadurch die Bedingungen verändert haben: „*Da bin ich erst mal richtig rausgekommen, weil ich früher ein graues Mäuschen war, hab mit niemandem geredet und so und meine Schwester war auch auf der Schule, vorher hab ich nur mit der rumgemacht, und dann musste meine Schwester lei- irgendwann gehen, weil sie die Schule zu Ende da hatte und dann musste ich mich halt anfreunden und dann wurde ich immer frecher und frecher und frecher und jetzt leg ich mich schon mit Jungs an.*“ Im Gegensatz zu dieser positiven Entwicklung im Kreis der Gleichaltrigen benennt Sabine aber den Kontakt zu ihren Lehrer/innen als problematisch: „*Sie waren zwar*

*freundlich aber Hintergedanken waren sie irgendwie: ‚was sollen wir mit der noch anstellen mh, schmeißen wir sie raus?‘ nicht direkt rausschmeißen aber – ja, haben sie auch selbst gesagt, sie wissen nicht mehr, wie sie mir helfen sollen.“* Dass Sabine hier von ‚rausschmeißen‘ spricht, erhärtet die Annahme, dass für sie die Erfahrung der Überweisung in das Förderschulsystem von hoher subjektiver Bedeutung war, die sie hier mit den Erfahrungen mit ihren Lehrer/innen in Verbindung bringt. Aber diese Einschätzung bleibt nicht undifferenziert. So sagt Sabine, dass sie im Fach Biologie sehr gut gewesen sei, dort habe sie auch eine eins gehabt. Das Interesse an dem Fach sei durch eine nette Lehrerin gewachsen, deren Unterricht sie aufmerksam gefolgt sei: *„ich hatte eine Biolehrerin, die war ganz nett und dann hab ich mich halt für Bio interessiert und dann hab ich immer schön aufmerksam zugehört.“* Trotzdem ist das ‚harte‘ Urteil über die Hilflosigkeit der Lehrer/innen ein Hinweis darauf, dass Sabine aus ihrer Sicht nicht auf deren professionelle Unterstützung zählen konnte und sich daher auf sich selbst verlassen musste.

### BvB-Maßnahme und KuA

Aus den vorliegenden Unterlagen geht nicht hervor, wie der Wechsel von der Schule zur Berufsvorbereitung abgelaufen ist, bzw. welche Gründe für ihre Aufnahme vorliegen. Für sie ist aber von Anfang an klar, dass sie als berufliches Ziel eine Ausbildung als Hauswirtschaftshelferin anstrebt: *„ich hab mich da festgenagelt, kann mich keiner mehr rausholen.“* Trotzdem lernt auch sie in der Eignungsanalyse mehrere Berufsfelder kennen, die ihr durchaus auch Spaß machen. Sie sagt zwar auch deutlich, dass natürlich nicht immer alles Spaß macht, kann aber auch dies ins Positive wenden: *„und wenn’s nicht gerade Spaß macht, hab ich immer noch meine Freunde, oder ich hab welche kennen gelernt, mit denen ich mich sehr gut verstehe.“* Ebenso wie in der Schulzeit spielen für Sabine also auch im Rahmen der Maßnahme ihre Kontakte zu den Gleichaltrigen bzw. den anderen Teilnehmer/innen eine große Rolle. Durch diese kann sie auch mit Anstrengungen gut umgehen und Probleme mit den Lehrer/innen bzw. Anleiter/innen besser verarbeiten: *„sagen wir mal, der Tag von acht bis vier, bis sechzehn Uhr ist ein bisschen anstrengend, aber wir haben ja drei Pausen und die tun das ja auch ’n bisschen auslasten, außerdem hat man seine Freunde irgendwo überall stecken, alte Schulkameraden, da kann man sich einfach in der Pause aussprechen, wenn einem zum Beispiel die Lehrerin gerade einem auf die Nerven geht.“*

Ihre Praktika habe sie im Blumenladen, bei einem Friseur und in der AWO absolviert. Beim Friseur sei sie nur die *„Putze“* und eine *„billige Arbeitskraft“* gewesen, bekam aber am Ende eine gute Beurteilung. Dass sie diese Beurteilung an dieser Stelle hervorhebt, deutet darauf hin, dass ihr die Bedeutung solcher ‚Zeugnisse‘ für ihre berufliche Zukunft klar ist und sie dafür auch in Kauf nimmt, ein unangenehmes bzw. unbefriedigendes Praktikum absolviert zu haben.

Nach vier Monaten wechselt Sabine in eine geförderte betriebliche Ausbildung in einem betriebsnahen Ausbildungsort. Dort sei sie im Bereich Küche und Service tätig. Dieser Wechsel entspricht ihren beruflichen Vorstellungen in hohem Maße, weshalb sie auch grundsätzlich sehr positiv von dieser Entwicklung berichtet. Sie erzählt allerdings auch, dass sie sich keine Pause erlauben dürfe, das Hotel sei gut besucht und es gebe immer viel zu tun. Offenbar wurde sie im Hotel selbst nicht nur in den Bereich eingeteilt, der ihren Wünschen entspricht, sondern in diesem erlebt sie auch einen besseren Umgang mit den Vorgesetzten und anderen Mitarbeiter/innen als sie dies in anderen Bereichen beobachten kann: *„Es ist in manchen Bereichen, Küche und Service ist es einfach nur Scheiße, weil in der Küche kenne ich das, dass da immer gearbeitet wird, aber die Azubis und*

*die Ausbilder sitzen doof rum und die move Teilnehmer dürfen dann an der Spülmaschine arbeiten, und wenn wir uns mal kurz zurücklehnen, kriegen wir gleich einen Anschiss, ja kriegen wir gleich einen Anschiss, es heißt, dass wir faul sind, obwohl die Auszubildenden und Ausbilder nur da so doof rumstehen, das ist einfach nur fies. Aber ich bin ja zum Glück in der, als Hauswirtschaftshelferin, und da gefällt es mir.“*

Einen Punkt, den sie wiederholt anspricht und der auch einen ‚Schatten‘ auf ihre Situation im Hotel wirft, ist ihr Umgang mit Kritik. So erzählt sie in den Interviews ganz offen, dass es ihr schwer falle Kritik zuzulassen, sie habe auch schon wegen Kritik geweint: *„Jaa, und da ich keine Kritik ertragen kann, hab ich angefangen zu heulen. Aber das hat sich jetzt auch gelegt.“* Aber auch hier scheint Sabine im Laufe der Zeit Strategien entwickelt zu haben mit dieser Problematik umzugehen. So berichtet sie, dass sich die Probleme mit den Mitarbeiter/innen gelegt hätten und ihr nun auch die Aufgabe angetragen wurde, sich teilweise um andere Teilnehmer/innen zu kümmern, obwohl dies eigentlich nicht zu ihren originären Aufgaben gehöre. Aber auch hier ist sie bereit, sich auf diese Herausforderung einzulassen, um so ihre längerfristigen Chancen zu erhöhen.

In Bezug auf die Einzelförderung berichtet sie, dass sie diese wegen der vielen Rechtschreibfehler aufgrund ihrer undeutlichen Schrift besuche. Das Förderangebot gefalle ihr und sie fühle sich wohl: *„Also wir haben die eignus- Eignisanalyse gemacht, also die Tests und aufgrund meiner krakeligen Schrift, ist zwar nicht so krakelig, aber man kann schwer erkennen, ob das ein a ein e oder ein o ist, und darüber bin ich zu Herrn X gekommen, um das zu verbessern und er hat auch gesagt, wenn meine Schrift deutlicher wär, wäre die Fehlerquote auch weniger, weil man's nicht richtig erkennen kann bei meiner Schrift. Jaa und eigentlich, fühl ich mich bei ihm ganz gut.“* Im Rahmen der Einzelförderung erhält Sabine auch die Möglichkeit, die anzufertigenden Ausbildungsberichte zu bearbeiten. So kann Sabine auch mehrere Aspekte benennen, in denen ihr die Einzelförderung geholfen habe: *„Im Schreiben, Lesen dass ich selbstbewusster geworden bin, dass ich keine Angst mehr habe auf Menschen zu zugehen.“* Anhand der Aussagen ist davon auszugehen, dass Sabine das Förderangebot als subjektiv bedeutsam erlebt und deshalb als sinnvolle Unterstützung wahrnehmen kann.

### Zukunftswünsche

Sabines feste Entscheidung, eine Ausbildung als Hauswirtschaftshelferin zu machen, hat sie durch die Maßnahme hindurch behalten. So wird ihr von Seiten ihrer Anleiterin auch versichert, dass sie in diesem Bereich gute Chancen auf eine Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt habe: *„Die Frau X hat gesagt, also, wenn einer Köchin werden will und bei Hauswirtschaft lernt man ja auch kochen und die anderen Bereiche und für Köche oder Köchinnen wär' immer Platz.“*

Im letzten Interview bestätigt sich, dass Sabine als Auszubildende übernommen wird. Außerdem signalisiert sie ihre Bereitschaft allgemeinen Erwartungen einer Auszubildenden zu entsprechen: *„Im Prinzip muss ich mich eigentlich nur gut anstellen, was ich sowieso tue und, naja und schön fleißig sein.“* Die mit der Ausbildung verbundenen zukünftigen Chancen, lassen sie auch ertragen, dass sie nicht mit allen Bedingungen ihrer Arbeit zufrieden ist: *„Jaa, sagen wir mal so, abgesehen davon, dass ichs körperlich nicht leiden kann, wieso soll ich mich da rausekeln, wenn ich die Chance habe eine Ausbildung zu machen, anstatt auf dem Arbeitsmarkt was zu suchen.“*

#### 4.3.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Förderungs- und Betreuungsverlauf

Im Fall Sabine ist es gelungen, einen Übergang von der Maßnahme der Berufsvorbereitung in den Arbeitsmarkt zu gestalten, auch wenn es sich dabei zunächst um eine geförderte Ausbildung in einem betriebsnahen Ausbildungsort handelt. Für dieses Gelingen lassen sich einige aus unserer Sicht förderliche Aspekte nennen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Betrachtet man zunächst die Voraussetzungen, mit denen Sabine die Berufsvorbereitung begonnen hat, so hebt sie sich von fast allen anderen Teilnehmer/innen dadurch ab, dass sie einen Hauptschulabschluss hat. Sie präsentiert sich damit als zielstrebige und motivierte junge Frau, die nach ihrem Abschluss dann auch schon konkrete Vorstellungen über ihren Berufswunsch hat und diese verfolgen wird. Aus institutioneller Perspektive ist es dann im Rahmen der vorhandenen Bedingungen auch möglich, diese Vorstellungen aufzugreifen und Sabine erfährt von den professionell Tätigen Unterstützung in ihrem Berufswunsch.

Auf der Ebene der konkreten Beziehungen zu den Personen ist für Sabine keineswegs immer alles einfach, sie kann klar auch Schwierigkeiten im Kontakt mit den Professionellen benennen, diese sind für sie aber – ebenso wie ihre Probleme im Bereich der Schriftsprache und der Theorie – nicht unüberwindbar, sondern sie verfügt über Strategien, diese konstruktiv zu bewältigen, z.B. indem sie sich mit anderen Teilnehmer/innen zusammenschließt und mit diesen entspannte bzw. entspannende Beziehungen eingeht. Zudem ist Sabine sich auch ihres eigenen Anteils an vorhandenen Schwierigkeiten bewusst und sieht die Notwendigkeit Kompromisse einzugehen. Dies zeigt sich u.a. daran, dass sie an ihrem Arbeitsplatz für sie belastende und herausfordernde Aufgaben annimmt, die eigentlich nicht zu ihrem Tätigkeitsfeld gehören. Dies dokumentiert sich auch aus institutioneller Sicht in der positiven Bewertung ihres Arbeits- und Sozialverhaltens, das sich zudem im Laufe der Maßnahme auch verbessert hat.

Daran anschließend muss auch hervorgehoben werden, dass Sabine sich auf die Einzelförderung und die damit verbundenen vorwiegend schulischen Inhalte einlassen und aus dieser auch einen persönlichen Nutzen ziehen kann. Da in der Förderung auch berufsrelevante Inhalte aufgegriffen werden und ihr auch die Bedeutung von außerfachlichen Kompetenzen klar ist, erlebt sie die Förderung als positives Angebot.

### 4.4 Einzelfallskizze Kathrin

#### 4.4.1 Biografische Eckdaten

Kathrin ist zwanzig Jahre alt und wohnt gemeinsam mit ihrem Freund bei ihrer Mutter. Der Vater ist verstorben, als sie sechs Jahre alt war. Sie hat eine fünfzehn Jahre ältere Schwester, zu der Kathrin aber keinen Kontakt mehr hat.

#### 4.4.2 Institutionelle Perspektive

Es liegen uns keinerlei Dokumente über Kathrin aus Sicht der Institution vor, so dass deren Perspektive hier nicht dargestellt werden kann. Allerdings ist auch diese Situation aus unserer Sicht durchaus aussagekräftig, da ansonsten zumeist sehr umfangreiche Dokumentationen an uns über-

geben wurden. Daher gehen wir davon aus, dass sich der institutionelle Umgang mit Kathrin als schwierig gestaltet hat.

#### 4.4.3 Teilnehmerperspektive

##### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Kathrin bekennt in den Interviews sehr offenherzig, dass sie im Umgang mit der Schriftsprache Probleme hat. *„Und ich kann nicht so gut lesen und schreiben. [...] Mathe geht aber lesen und schreiben hab ich schon so gemerkt.“* Welche Bedeutung diese Schwierigkeiten für Sie im Alltag bedeuten (könnten), wird in den Interviews nicht deutlich. Dies scheint zunächst darauf hinzudeuten, dass ihre Fähigkeiten für die alltägliche Kommunikation ausreichend sind und sich keine daran anschließenden Folgeprobleme entwickeln. Durch einige Passagen der Interviews wird aber doch deutlich, dass dies differenzierter zu betrachten ist. So antwortet sie auf die Frage, ob sie Bewerbungen schreibt: *„Hab ich mit mein Lehrer gemacht ja. Alleine kann ich das nicht so mich nicht so Lesen und Schreiben kann.“* Hier wird deutlich, dass sie eben doch Einschränkungen ihrer selbstbestimmten Alltagsbewältigung durch die fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen erfährt. Die fehlende weitergehende Thematisierung dieser Problematik im Rahmen der Interviews könnte daher sowohl als Ausdruck eines fehlenden Problembewusstseins als auch der Verschleierung der tatsächlichen Problematik gedeutet werden. Einen weiteren Hinweis für diese Interpretation der Aussagen ergibt sich durch ihre Schilderung der Nutzung neuer Medien. So gebraucht sie diese nicht für die – altersgemäß eigentlich zu erwartenden – kommunikativen Zwecke, also z.B. Kontaktpflege durch Emailverkehr, Chat, oder soziale Netzwerke, sondern durch rein zweckgebundene Aktivitäten: *„Ich geh mehr in Ebay und so was. Ersteiger Sachen oder so.“*

Einen etwas anderen Fokus, der zwar von der Schriftsprache an sich wegführt, aber eine Vorstellung ihres Verständnisses von der Alltagswelt ermöglicht, vermittelt eine Interviewpassage über die Bezahlung von Reinigungstätigkeiten: *„War eigentlich normales Geld, dreihundert oder so. Für anderthalb Stunden ist das in Ordnung. Sag ich mir mal.“* Hier wird deutlich, dass sie anscheinend entweder keine realistische Einschätzung vom Wert einer Dienstleistung hat, oder aber – und das erscheint in diesem Kontext als wahrscheinlicher – über kein ihrem Alter angemessenes Zahl- bzw. Mengenverständnis verfügt.

##### Lernbiografie

In den Aufnahmen der Interviews wird ein für Kathrins (schulische) Biografie prägendes Merkmal deutlich: Ihr Sprache ist sehr schwer verständlich. Eine Erklärung dafür liefert sie im ersten Interview: *„Ich also ich hab 'n Sprachfehler halt als kleines Kind, also mein Vater ist gestorben, und dann hab ich nicht mehr geredet.“* Ohne in diesem Rahmen auf eine evtl. hinter dieser ‚Entscheidung‘ stehende subjektive Bedeutsamkeit der ‚Sprachlosigkeit‘ eingehen zu können, wird neben der oberflächlichen Ebene der Aussprache auch auf der inhaltlichen Ebene der Interviews in der Auswertung sehr deutlich, dass Kathrin nicht viel zu sagen hat bzw. nicht viel sagen will. Die Fragen der Interviewerin werden kurz beantwortet, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der eigenen schulischen und beruflichen Biografie sowie der Bedeutung den Maßnahmen der Berufsvorbereitung erfolgt in den Erzählungen nicht.

In Bezug auf ihre schulische Laufbahn berichtet Kathrin von mehreren Schulwechseln, denen sie aber – im Rahmen der Interviews – keine subjektive Bedeutung beimisst: *„War nicht so schlimm.“* Es fällt dabei aber auf, dass ihre Aussagen zu diesem Thema, die Beschreibung ihres schulischen Werdegangs, stellenweise unklar bleiben. Hier lässt sich mit Rückgriff auf psychodynamische Aspekte der Kommunikation annehmen, dass das Erleben der wiederholten Schulwechsel eine für Kathrin sehr wohl bedeutsame Erfahrung darstellt, die in diesem Rahmen aber nicht preisgegeben werden kann. Auch hier stellt die schon angesprochene Sprachlosigkeit sicher eine wichtige Größe für das Verstehen der Aussagen dar. Nichtsdestotrotz werden von Kathrin mindestens drei Stationen ihrer Schullaufbahn genannt: Sprachheilschule, Schule für Lernhilfe, Schule für Praktisch Bildbare. Von der Schule für Praktisch Bildbare berichtet sie ergänzend, dass sie – begleitet von einem Integrationshelfer – den Gemeinsamen Unterricht besuchte und die Schulzeit mit einem „Sonderabschluss“ abgeschlossen hat.

Mehrere Aspekte aus Kathrins Erzählung zu ihrer Schulbiografie sind erwähnenswert. So beschreibt sie einen Zusammenhang zwischen ihren Problemen mit der Schriftsprache und den von ihr besuchten Schulen: *„Und danach hat's nicht mehr bei mir so geklappt mit Lesen und Schreiben. Also da nix mehr. Ich bin nicht mit den, Dings nicht mehr klargekommen. Bin ich auf, Behinderte gekommen, also, da besser gerecht gekommen bin. Ich nicht mehr so lesen konnte.“* Aus ihrer Sicht trägt insbesondere die Beziehung zu den Lehrer/innen zu diesen Entwicklungen bei: *„ich kam da nicht mehr mit den Lehrern und so klar“.* So wie sie zuvor ein positives Bild von der Bedeutung des Integrationshelfers erzeugt, macht sie nun die Lehrkräfte für ihr Scheitern verantwortlich, jeweils ohne die eigene Rolle in diesem (Beziehungs-)System zu reflektieren. Auch die Gestaltung bzw. Organisation des konkreten Unterrichts ist in ihrer Beschreibung der Schulzeit ein bedeutsamer Faktor. So wird deutlich, dass eine nur auf (theoretischen) Wissenserwerb ausgerichtete Didaktik nicht ihren Vorstellungen entspricht: *„Also auf der X-Schule das ist, ähnlich wie, Maßnahme. Das ist nur einfacher. Muss man eigentlich, darf man dann, das, eigentlich mehr Schule als so, Praktikum halt. Hat mir nicht so da gefallen.“* Mehr Interesse zeigt sie an der im Rahmen von betrieblichen Praktika. Einen letzten Einfluss auf ihre Schulzeit beschreibt Kathrin im Rahmen von Aussagen über ihre familiäre Situation. Dort stellt sie zwar dar, dass ihre Mutter, mit der sie noch zusammenlebt, ihr bei schulischen Problemen keine Unterstützung geboten habe, sie diese aber im Rahmen von intensiven Kontakten zu ihren älteren Cousins bekommen konnte: *„Was ich nicht konnte haben die mir meistens geholfen. Bei Mathe oder so.“* Bedeutsam erscheint, dass Kathrin in diesen Beziehungen – im Gegensatz zu ihren Beschreibungen der Beziehungen mit den Akteuren des öffentlichen Bildungssystems – ausführlich beschreibt, dass es einen Austausch an Hilfen gegeben hat und bis heute gibt. So erzählt sie an mehreren Stellen, dass sie häufig die jungen Kinder der Cousins betreut und darin sowohl eine persönlich befriedigende Erfahrung sieht als auch erkennbar wird, dass dies für sie einen (gerechten) Austausch an Hilfeleistungen darstellt: *„Ja jetzt helf' ich meinen Cousins mehr.“*

#### BvB-Maßnahme und KuA

Nach dem Abschluss der Schule wurde Kathrin direkt in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme vermittelt. Sie besuchte in diesem Rahmen elf Monate lang ein Internat, das sich u.a. auf die Förderung des Übergangs von benachteiligten jungen Frauen in die Berufswelt spezialisiert hat. Diese ursprünglich auf achtzehn Monate angelegte Maßnahme wurde allerdings bereits nach elf Monaten

beendet, denn dort hat es nach Aussage von Kathrin „*nicht mehr so geklappt*“. Was damit gemeint ist, wird von ihr zwar nicht direkt thematisiert, doch einen Hinweis könnte die Wahl des Berufsfeldes liefern, die nicht ihren Interessen entsprochen hat. Sie habe von Anfang an deutlich gemacht, dass ihr Wunsch im Bereich Küche bzw. Hauswirtschaft gelegen hat, dies aber nicht berücksichtigt wurde: „*Also ich wollt' eigentlich in die Küche aber ich bin in Garten rein gekommen.*“ Gründe für diese Entscheidung werden von Kathrin nicht thematisiert.

Erst nach dem Verlassen des Internats werden ihr Praktika im Bereich der Küche ermöglicht, was von ihr sehr positiv bewertet wird: „*Jetzt zur Zeit mach ich in Großküche. Und die war sehr gut.*“ Allgemein setzt sich auch hier – abgesehen von der sicher nicht gering zu bewertenden zunächst ungewünschten Platzierung im Berufsfeld Gartenbau – die Ablehnung einer allein an schulischem Unterricht orientierten Förderung fort, die sich bereits in den Erzählungen zu ihrer Schulzeit gezeigt hat. So antwortet Kathrin auf die Frage nach Aspekten der Maßnahme, die ihr nicht so gut gefallen haben: „*Nicht jeden Tag die Schule da zu haben also, wo ich in Zeit über Monat in der Schule war war's ein bisschen zu langweilig.*“ Sie beschreibt sich damit als eine primär an praktischer bzw. handelnder Tätigkeit interessierte junge Frau, die damit aber zugleich den Wert außerberuflichen Wissens für sich als gering einstuft.

Auf die Bedeutung der Einzelförderung geht sie an keiner Stelle der Interviews explizit ein, obwohl mehrfach Fragen in diese Richtung gestellt werden und sie die Einzelförderung auch noch nach Beendigung der eigentlichen Berufsvorbereitungsmaßnahme besucht. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund der beschriebenen Orientierung an ‚hilfreichen‘ Personen (Integrationshelfer, Cousinen) bemerkenswert. Hier lässt sich eine solche (positive) Wahrnehmung nicht in ihren Erzählungen finden, was aus unserer Sicht wiederum dafür spricht, dass sie den konkreten Nutzen der Einzelförderung nicht erkennen kann, bzw. die nicht direkt berufsbezogenen Inhalte der Einzelförderung abwertet. Im Gegensatz dazu benennt Kathrin einen (Berufsschul-)Lehrer auch nach Beendigung der Maßnahme als wichtige Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen, was ihr aufgrund ihrer Schwierigkeiten mit der Schriftsprache nicht alleine möglich sei.

### Zukunftswünsche

Während ihrer Zeit in der Berufsvorbereitung hat Kathrin noch keine klare Berufsorientierung entwickelt: „*Noch keine Ahnung richtig.*“ Zwar würde sie sich grundsätzlich für die Arbeit in einer Küche interessieren, steht einer Ausbildung in diesem Bereich aber ablehnend gegenüber. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der schon dargestellten Orientierung an praktischer Tätigkeit dahingehend verstehen, dass sie eine weitergehende Qualifizierung für nicht notwendig bzw. sinnvoll erachtet und vorzugsweise direkt in eine Arbeitsstelle wechseln würde. „*Also ich mach ja jetzt, ich hab Praktikum gemacht, eine würde mich vielleicht nehmen also. Eigentlich schon.*“ Zudem benennt sie als Alternative zur Küche den Bereich der Maler, zu dem sie aus ihrem Freundeskreis offenbar auch über Kontakte verfügt: „*Maler und Lackierer fand ich mal, auch gut.*“ Dabei weist sie aber zugleich darauf hin, dass sie ihre Chancen in diesem Bereich als gering einstuft: „*Aber da nehmen die meistens keine.*“ Insbesondere bringt sie hier auch den Faktor Geschlecht ins Spiel, den sie als eine weitere Benachteiligung erfährt: „*Als Frau noch mehr. Männer kriegen schon eher.*“ Insgesamt schätzt sie damit im Rahmen des ersten Interviews ihre beruflichen Möglichkeiten zwar als weit gefächert ein, kann sich aber auch nirgends wirklich festlegen und sieht damit auch keine Notwendigkeit einer weiteren Ausbildung.

Das zentrale Thema des zweiten Interviews ist für Kathrin, dass sie mittlerweile die Maßnahme beendet hat, aber keinen Anschluss hat finden können, sie ist arbeitslos. Dies wird von ihr ambivalent bewertet, indem sie der Arbeitslosigkeit einerseits auch positive Aspekte abgewinnen kann, andererseits aber auch die negativen Seiten nicht verleugnet werden: *„Einerseits schade und einerseits mal 'n bisschen, ist aber jetzt viel Pause auch schon. Aber, früher wär' ich froh gewesen wenn ich so viel Pause gehabt hätt'. Also auch mit ich, immer morgens früh aufstehn. Auf diese eine Praktikum, hab ich, eine Woche durchgearbeitet. Keine Pause gehabt. Also sieben Tage.“* Die aufgrund der Arbeitslosigkeit entstehende Langeweile wird von ihr als ein Problem benannt, dem sie nur dadurch entgegenwirkt, dass sie – wie bereits erwähnt – die Kinder ihrer Cousinen betreut und zeitweise ihre Mutter bei deren Tätigkeit als Reinigungskraft unterstützt. Sie lässt in ihren Aussagen keine weitergehenden Bemühungen um einen eigenständigen beruflichen Einstieg erkennen, was sich auch dadurch besser verstehen lässt, dass ihre Mutter kein Problem sieht, solange die finanzielle Absicherung durch das Arbeitslosengeld 1 noch gezahlt wird: *„Ja sie sagt immer so lange das Arbeitslosen eins noch da ist dann geht das aber, wenn's dann nicht mehr da ist das wird ein bisschen schwierig sein.“* Einzig die Erfahrung der Arbeit als Reinigungskraft lässt erkennen, dass sie sich Gedanken um ihren beruflichen Werdegang macht und nach für sie passenden Möglichkeiten Ausschau hält: *„Na ja, erst mal ein Anfang.“* Auch das fortlaufende Angebot der Einzelförderung scheint an dieser scheinbar recht aussichtslosen Situation nichts geändert zu haben, wofür in der Darstellung aber einige Erklärungsansätze gefunden wurden, auf die im Folgenden zusammenfassend eingegangen wird.

#### 4.4.4 Zusammenfassende Überlegung zum Förderungs- und Betreuungsverlauf

Sowohl für Kathrins Biografie als auch für den institutionellen Umgang mit ihr als Teilnehmerin ist aus unserer Sicht die Sprachlosigkeit das zentrale Merkmal, und zwar sowohl was ihre Aussagen über sich selbst betrifft, als auch von Seiten der Institution, was sich anhand der nicht vorliegenden Dokumentation zeigt. Es lässt sich daher annehmen, dass Kathrins Strategie, nichts von sich preiszugeben, von den Professionellen dahingehend aufgegriffen und wiederholt wird, dass auch deren fallbezogene Kommunikation nicht unproblematisch verläuft. Dass dies eine ungünstige Voraussetzung für den Erfolg einer Fördermaßnahme ist, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Es zeichnet sich darin aber klar die Notwendigkeit ab, mit und über solche Teilnehmer/innen auch ohne deren eigene Initiative ins Gespräch zu kommen, um überhaupt eine gemeinsame Grundlage der Zusammenarbeit zu schaffen. Dabei ist anzumerken, dass es auch in der Auswertung der Interviews eine Herausforderung darstellte, ein Verständnis für Kathrin zu entwickeln, und zwar nicht nur auf der ganz pragmatischen Ebene der schwer verständlichen Aussprache, als auch auf der inhaltlichen Ebene. Wenn dies im Rahmen der von Handlungsdruck befreiten Forschung ein Problem darstellt, ist es einsichtig, dass die Praxis davon noch mehr betroffen sein dürfte und daher noch stärker der Bedarf an verstehenden Zugängen – z.B. im Rahmen von kollektiven Fallbesprechungen oder Supervision – existiert.

Damit wird bereits ein zweites bedeutsames Problemfeld der beruflichen Entwicklung von Kathrin angedeutet, nämlich ihre sich in den Interviews dargestellte Passivität, die sich primär in ihrer scheinbaren Perspektivlosigkeit und dem fehlenden Problembewusstsein in Bezug auf die eigene Situation zeigt. Sie scheint sich endgültig damit abgefunden zu haben, dass sie den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht gewachsen ist und entwickelt als Bewältigungsstrategie die Übernahme

der im Verlauf ihrer schulischen Biografie mehrfach erfahrenen Zuschreibung des Defizitären: Sie sieht und erlebt für sich keine weiteren Möglichkeiten des Aufstiegs, daher wirkt das fehlende Engagement für die eigene Sache auch als Schutz vor fortgesetzten Enttäuschungen. Dies dokumentiert sich sehr anschaulich darin, dass Kathrin es ablehnt eine Ausbildung zu beginnen und stattdessen eine sofortige geringqualifizierte Beschäftigung vorzieht. Das Risiko des Scheiterns an dieser Erwartung scheint aus Kathrins Sicht nur gering zu sein und daher dem weiteren, möglicherweise erneut mit der Erfahrung des Versagens behafteten Weg einer Ausbildung vorzuziehen. Hinzu kommt ihre an mehreren Stellen der Interviews deutlich werdende Bindung an das familiäre Umfeld, aus dem sie offensichtlich auch Bestätigung erfährt. Möglicherweise sieht sie für sich eine Perspektive in der Rolle der Hausfrau und Mutter, wofür einerseits ihre Aussagen zur beruflichen Benachteiligung von Frauen sprechen, andererseits aber auch ihre mehrfache Betonung der Beziehung zu ihrem Freund, der im Verlauf der Maßnahme auch bei ihr und der Mutter eingezogen ist.

Einen dritten wichtigen Aspekt der Erzählungen von Kathrin bilden unserer Ansicht nach die von ihr geschilderten Beziehungen zu Personen des Bildungs- und Hilfesystems. So werden Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen von ihr nicht mit den eigenen Leistungen oder Schwierigkeiten in Verbindung gebracht, sondern andere scheinen für den Verlauf ihrer Biografie verantwortlich zu sein. Auch wenn unklar bleiben muss, ob eine Bearbeitung dieser fehlenden Einsicht in die Bedeutung des eigenen Handelns und der eigenen Kompetenzen im Verlauf der Maßnahme und der Einzelförderung an dieser – biografisch erworbenen – Selbsteinschätzung etwas hätte ändern können, wäre dies zumindest ein wichtiges Aufgabenfeld der Förderung gewesen. Auch wenn keine Aussagen über die tatsächlichen Inhalte der Förderung vorliegen, zeigen sich in den Erzählungen von Kathrin keinerlei Hinweise darauf, dass dies der Fall war.

## 4.5 Einzelfallskizze Silvio

### 4.5.1 *Biografische Eckdaten*

Silvio lebt in einer von Gewalterfahrungen geprägten Familie zusammen. Aus den Gesprächen und Unterlagen wird nicht deutlich, wie viele Personen im Haushalt leben. Im Verlauf der Förderung wird ihm durch die Überleitung ins Betreute Wohnen eine neue Lebens- bzw. Wohnsituation ermöglicht.

### 4.5.2 *Institutionelle Perspektive: Einschätzungsprofil zur Bildungs- und Lernbiografie*

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Aus Sicht des professionell Tätigen bedürfe es bei Silvio grundsätzlich einer Alphabetisierung. Die Ausrichtung des Förderangebots bestehe aus seiner Sicht aber auch in der Bearbeitung von Widerständen und solle sich auch als begleitende Hilfe bei alltagsspezifischen Fragen gestalten. Hierzu zählten unter anderem das Einholen von Auskünften und die Erinnerung an Termine. Auch der Umgang mit Geld und Uhrzeiten müsse gefördert werden. Besonders starke Ausprägung der Gedächtnisschwäche erforderte eine regelmäßige und intensive Betreuung, Aufgrund vielfältiger

schwerwiegender Alltagserfahrungen benötige es eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung und eine Eingehen auf die alltäglichen Erfahrungen des Teilnehmers.

### Lernbiografie

Durch die Roma-Gemeinschaft existiere eine starke Bindung an die Großfamilie. Die Familie besitze einen unsicheren Aufenthaltsstatus und dies wirke sich gefährdend auf die Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten Silvios aus. Auch die motorischen Einschränkungen werden im Verlauf der Unterrichtsstunden deutlich. Der Förderlehrer spricht von einer eingeschränkten Funktion des Mittel- und Langzeitgedächtnisses und seiner Erfahrung, dass er zuweilen das Gefühl habe, dass Silvio Erinnerungen, Phantasie und Realität vermische.

Eine Stabilisierung hinsichtlich der Teilnahme an der Förderung sowie erste Schritte im Sinne der Alphabetisierung seien angebahnt worden. Auch habe sich eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung herstellen lassen und er denke, dass er dem Bedürfnis nach Ansprache und Aufmerksamkeit nachkommen könne. Die Pläne und Einstellungen des Teilnehmers seien stark tagesformabhängig. Auch habe sich durch den Wohnwechsel die Fördersituation verändert. Es gestalte sich momentan schwieriger, den Teilnehmer zu erreichen und ihn zu mobilisieren, den Förderkurs zu besuchen. Deshalb suche er den Teilnehmer vermehrt in seinem häuslichen Umfeld auf. Durch teilweise massive gesundheitliche Einschränkung komme es zunehmend zu sozialpädagogischen Betreuungsanlässen und einer Reduzierung des Förderziels der Alphabetisierung. Weiterhin greife er die vom Teilnehmer benannten Berufswünsche auf, und versuche gemeinsam mit ihm eine „realistischere“ Perspektive zu entwickeln.

### Zukünftige Ziele und Veränderungsmöglichkeiten

Als eine sinnvolle Zielsetzung sieht der Förderlehrer die Kooperation mit den Mitarbeitern des Betreuten Wohnens in Bezug auf eine Abstimmung zwecks Mobilität und eine Intensivierung der Förderung der Aktivitäten im Alltag. Die bisherigen Zuständigkeiten seien zwar abgestimmt worden, allerdings wäre es sinnvoll, den Informationsfluss zu stärken und den Besuch des Teilnehmers am Förderkurs beim Träger vor Ort von Seiten der Mitarbeiter des Betreuten Wohnens zu unterstützen. Auch hätten sich Schreibübungen von Buchstaben sowie von Kurzwörtern und die Einführung von Uhrzeiten und Geldbeträgen als mögliche Förderinhalte festlegen und umsetzen lassen. Die Förderinhalte sowie der Betreuungsumfang seien aufgrund der soziokulturellen Prägung und der beschriebenen Einschränkungen stets die gegebene Situation anzupassen.

#### *4.5.3 Teilnehmerperspektive: Subjektive Bewertung der Bildungs- und Lernbiografie*

### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Silvio ist Anfang 20 und spricht gleich zu Beginn des Interviews davon, dass er nicht lesen und nicht schreiben kann. Ohne dass die Interviewerin nachhaken muss, wie er damit umgehe, berichtet er sehr offen und ausführlich, wie ihn dies in seinem Alltag störe, denn er könne sich weder im Internet noch in der Zeitung informieren. Auf die Frage, ob er Unterstützung aus der Familie erfahre, antwortet er, dass seine Eltern sowie einige seiner Geschwister ebenfalls nicht lesen können.

Sowohl an dieser Stelle als auch im weiteren Verlauf lässt sich nicht klären, wie viele Geschwister er hat und wie sich die Wohnsituation genau gestaltet. Weiter berichtet Silvio, dass er sich noch daran erinnere, dass er als Kind schreiben und lesen konnte. *„Ich konnte früher schreiben und lesen (...) Kinder früher gut schreiben, seit ich krank bin, ich bin krank und da hab das alles, wie Gedächtnis verloren.“* Die Erkrankung zu Beginn der Pubertät nimmt im Interview viel Raum ein. Immer wieder sind diese Passagen durch deutliche Sprechpausen gekennzeichnet, und er bringt eindrücklich zum Ausdruck, wie er unter der Situation leidet. Manchmal könne er Buchstaben oder einzelne Ziffern nachmalen, aber er könne sie nicht behalten oder aus dem Gedächtnis schreiben. Da seine Hand stark zittere, sei das Schreiben grundsätzlich ein Problem. Um seine Schwierigkeiten zu illustrieren, holt er sich während des Interviews ein Blatt und demonstriert, was er zuvor erzählte. Auch das Laufen falle ihm zunehmend schwer. Seine Muttersprache Rumänisch, die er als Kind fließend sprechen konnte, habe er plötzlich mit 11 Jahren vergessen, Grund hierfür seien epileptische Anfälle. Diese habe er zwar seit zwei Jahren nicht mehr gehabt, die Schuld für seine jetzigen Beschwerden sieht er dennoch im Fehlverhalten eines Arztes, der ihm die falschen Medikamente verabreicht habe. *„Ja aber ein Arzt hat mich beschissen, der hat mir falsche Medikamente gegeben sonst wäre ich wieder gesund.“*

### Lernbiografie

Zu Fragen nach seinem schulischen Werdegang berichtet er, dass er insgesamt sechs Jahre zur Schule gegangen sei und vorher den Kindergarten besucht habe. Er sei auf mehreren Schulen in Frankfurt gewesen, und habe allerdings mehrmals wechseln müssen. An die einzelnen Schulen kann er sich nicht mehr genau erinnern – einmal, erinnere er sich, habe er für drei oder vier Wochen auch eine Schule für Lernhilfe besucht. Ein Praktikum habe er in der Schulzeit nicht absolviert. Weiter berichtet er davon, dass er sich in der Schule vornehmlich für Mädchen interessiert habe. Allerdings schwingen in seinem Interesse auch Wut und Schuldzuweisungen mit. *„Ich hab mich, tschuldigung, ich hab mich nur Mädchen interessiert und das, ja und abgehauen, also so, die haben gesagt, komm wir gehen nicht in Schule (...) die ham mich kaputt gemacht.“* Ansonsten habe ihm das Fach Kunst gefallen, allerdings berichtet er traurig, könne er wegen seinen zitternden Händen nicht mehr malen.

Der enorme Leidensweg und die vielen schicksalhaften Erlebnisse brechen während der Erzählung über seine Schulzeit aus ihm heraus. Er erzählt, dass er schon mehrmals versucht habe, sich das Leben zu nehmen. Mit 11 Jahren habe er versucht, durch eine Fensterscheibe zu springen und sei von einem Nachbarn gerettet worden. Als Jugendlicher habe er dann versucht, sich mit einem Messer das Leben zu nehmen. Außerdem habe es viele körperliche Auseinandersetzungen in der Familie gegeben. Manchmal hätte sein Bruder Zigaretten auf seinem Arm ausgedrückt. Auch mit Jugendlichen auf der Straße habe er immer wieder gewaltvolle Übergriffe erlebt. Einmal sei er am Abend nach einem Besuch in einer Diskothek von Jugendlichen überwältigt worden und man habe ihm den Kopf auf den Bordstein geschlagen. Er sei dann für mehrere Wochen in eine Klinik gekommen. Diese gewaltvollen Erlebnisse und die Suche nach einer Freundin sind auch zentrale Inhalte des zweiten Interviews. *„(...) ich sehe in der Stadt viele Jungs können rennen, Spaß haben, die haben alle Freundinnen, ich kann noch nicht mal gut reden, stottere wenn ich ein Mädchen.“*

Er habe vor kurzem ein Mädchen kennengelernt, aber sie sei verlobt. *„Ich wollte aber sie hat gesagt sie hat einen Verlobten ich wollte ihr alles kaufen, ich hab gesagt ich bin verliebt in dich sie hat gesagt es tut mir leid.“*

Im Zeitraum des ersten und zweiten Interviews wohnt Silvio zu Hause. Er berichtet von Schlägereien und von Streitigkeiten innerhalb der Familie. *„Auch, sehr Ärger, meine Mutter schiebt immer auf mich wenn die anderen was machen, bin immer ich Schuld weil ich der Ältere bin.“* Im dritten Interview, das in einer betreuten Wohngemeinschaft stattfindet, erzählt er, wie er von zu Hause ausgezogen sei und wie sich die derzeitige Wohnsituation gestalte. Seine Familie besuche er regelmäßig, *„die dachten ich geh nicht“*. Er fühle sich in der neuen Wohnung einsam und dunkle die Fenster ab, da er befürchte, dass jemand einbrechen könne. Eine Betreuerin sei für ihn da, *„sie gibt Geld und kauft Essen“*. Das Aufstehen falle ihm schwer. Je nachdem wann er zu Bett gehe, käme er morgens oder mittags aus dem Bett. Er nehme Medikamente, die ihm eine Krankenschwester regelmäßig verabreiche. Durch seine Sozialarbeiterin habe er vom Förderkurs im Internationalen Familienzentrum erfahren, den er (zu dieser Zeit seit einem Jahr) regelmäßig besuche, sofern er nicht verschlafe. Er sei dort einmal die Woche, Donnerstags und wäre auch gerne häufiger dort. *„(...) aber ich will mehrmals aber er sagt er hat viele Schüler und er hat keine Zeit mehrmals in der Woche.“* Im weiteren Verlauf der Erzählung wird deutlich, dass der Förderlehrer ihn aufgrund der Verschlechterung seines gesundheitlichen Zustandes, in seiner häuslichen Umgebung aufsucht.

Im Kurs könne er über sich sprechen und er habe noch einen Freund, mit dem er reden könne. *„Ich habe noch einen guten Freund aber der kann mir nicht helfen, der kann mir helfen Wohnung suchen, sonst nichts, ich bin froh darüber, der hat gesagt ich muss nicht Geld geben.“*

#### Zukunftswünsche

Auf die Frage im ersten Interview, was er sich für die Zukunft wünsche, antwortet Silvio, dass er sich Gesundheit, Familie, Kinder und eine Arbeit als Mercedes Autoverkäufer oder Elektriker wünsche. Auch ein Praktikum wolle er gerne machen. Aufgrund seiner Krankheit finde er allerdings momentan keinen Platz. Im zweiten Interview erzählt er davon, dass er sich eine *„bessere Gesundheit“* wünsche, und hoffe, dass er im Lesen und Schreiben Fortschritte mache und dass er sich erhoffe, im Lotto zu gewinnen. Das Gewonnene würde er teilen und mit dem Rest würde er sich ein Villa, einen Mercedes und falsche Zähne kaufen, da er, bei einem der Übergriffe, von denen er berichtet habe, seine Zähne verloren habe. Auf die Frage der Interviewerin, was sich in der Zukunft ändern könne, stockt er zunächst und antwortet dann, dass er gerne eine *„deutsche“* Freundin hätte und *„Kraftsport“* machen würde, den er schon zu Hause trainiere.

#### 4.5.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Förder- und Betreuungsverlauf

Die Teilnahme von Silvio am Förderkurs im Internationalen Familienzentrum wird durch die betreuende Sozialpädagogin hergestellt. Im Gegensatz zu anderen Teilnehmer/innen nimmt Silvio an keiner Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil. Er erhält zur Zeit der Erhebung eine medizinische Versorgung im häuslichen Umfeld. Eine ausführliche Phase des Kennenlernens und das Ziel, etwas über die biografischen Hintergründe des Teilnehmers zu erfahren, hebt der Förderlehrer in Gesprächen hervor. Silvio präsentiert sich als junger Mann, der über seine Erfahrungen offen be-

richtet und sowohl unter seiner körperlichen Verfassung als auch unter der fehlende Fähigkeit zu Schreiben und zu Lesen leidet. Er erkennt seine Schwierigkeiten an und geht darauf ein, wie ihn diese Situation im Alltag behindert. Silvio hat ein großes Interesse an dem Kurs und möchte dort Lesen und Schreiben lernen. Es entwickelt sich eine stabile Arbeitsbeziehung, die es ermöglicht, die genannten Probleme anzugehen und Erfahrungen zu besprechen. Das geschützte Einzelsetting, das als Ziel verfolgt, sich auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen zu konzentrieren und damit auch verschiedene Unterstützungsbedarfe abzudecken, erweist sich als wichtiger und stabilisierender Zugang für Silvio. Eine Abstimmung zwischen der Perspektive des Teilnehmers und des professionell Tätigen (Förderlehrer), konnte mit Hilfe der oben aufgeführten Darstellung illustriert werden und verdeutlicht einen bedeutsamen Ansatzpunkt in der Förderung und Qualifizierung von mehrfach benachteiligten jungen Menschen.

Durch den Umzug ins Betreute Wohnen kommt es zu einer Erweiterung des Unterstützungssystems, die Einfluss auf die Fördersituation nimmt. Auch wenn es sich aus Sicht der professionell Tätigen als positiv erwies, dem Teilnehmer bei dem Schritt aus dem gewaltvollen häuslichen Umfeld zu helfen, erlebt Silvio den Umzug höchst ambivalent. Seinen Aussagen nach fühlt er sich einsam, vermisst die Familie und verliert zunehmend den Wunsch nach Aktivität. Auch die Kooperation zwischen den beiden Trägern gelingt nur ansatzweise und der Kontakt zwischen dem Förderlehrer und Silvio erscheint zunehmend gefährdet. Im dritten Interview, welches in der neuen Wohnung von Silvio stattfindet, bestätigt sich dieser Eindruck für die Interviewerin. Silvio, der in dem dunklen Wohnzimmer sitzt, kann sich nur sehr schlecht artikulieren und bewegen. Er macht einen traurigen und gequälten Eindruck und betont, dass er sich draußen immer schlechter orientieren und kaum noch laufen könne.

Nach verschiedenen erfolglosen Versuchen, die notwendigen Aufgaben für eine Stabilisierung des Teilnehmers zwischen den Trägern zu koordinieren, wird die Förderung am Internationalen Familienzentrum beendet.

## 4.6 Einzelfallskizze Stefan

### 4.6.1 *Biografische Eckdaten*

Stefan ist 18 Jahre alt und wohnt noch bei seinen Eltern. Sein jüngerer Bruder macht ebenfalls eine Berufsvorbereitende Maßnahme in der gleichen Einrichtung.

### 4.6.2 *Institutionelle Perspektive*

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Aufgrund der im Rahmen der Eignungsanalyse durchgeführten Testungen stellt die Institution in ihrem ersten Qualifizierungsplan für Stefan fest, dass er sowohl in Deutsch als auch in Mathematik über nur sehr schwache Kenntnisse verfügt. So sei zwar beim Lesen ein allgemeines Textverständnis vorhanden, dabei benötige er aber sehr viel Zeit und insbesondere beim Vorlesen zeigen sich große Schwierigkeiten. Das Schreiben falle ihm sehr schwer, was sich einerseits in einer kaum

lesbaren Schrift ausdrückt, andererseits zudem nur sehr geringe Kenntnisse der Grammatik und Rechtschreibung vorhanden seien.

### Lernbiografie

Im Qualifizierungsplan ist von einer festgestellten Lernbehinderung die Rede, es bleibt aber unklar, wann diese diagnostiziert wurde. Seine Schulzeit hat Stefan laut den vorliegenden Dokumenten mit dem Abschlusszeugnis der Schule für Lernhilfe abgeschlossen. Darin habe er insgesamt durchschnittliche Noten erhalten.

Über die Schulzeit selbst geben die Dokumente keinen weiteren Aufschluss, aber im Rahmen der Eignungsanalyse wurden zahlreiche Aspekte identifiziert, die den Ausgangspunkt für die weitere Förderung im Laufe der Berufsvorbereitung darstellen. Durchgängig ist in den Ergebnissen davon die Rede, dass Stefan sehr still sei, was sich in fehlender Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit ebenso wie in einem geringen Durchsetzungsvermögen bemerkbar mache. Zudem wirke er insgesamt eher teilnahmslos, dabei zugleich aber verantwortungsbewusst und unempfindlich gegenüber Misserfolgserlebnissen, so dass er von einer einmal begonnenen Aufgabe nicht vor deren Lösung ablässt. Hervorstechende und im Rahmen der Qualifizierungspläne immer wieder genannte Merkmale von Stefan sind für die Institution außerdem einerseits sein in allen Bereichen geringes Arbeitstempo, andererseits wird ihm mit einer sehr guten Feinmotorik auch eine positive und für die anstehende berufliche Förderung zentrale Fähigkeit bescheinigt.

### Zukünftige Ziele und Veränderungsmöglichkeiten

Aufgrund dieser feinmotorischen Fähigkeiten wird für Stefan auch die Qualifizierung für eine Tätigkeit im Handwerk als Ziel benannt. Dies deckt sich auch mit dem von ihm im Rahmen der Eignungsanalyse genannten Berufswunsch des Gärtners oder Malers. Die Beobachtungen im Bereich Garten führen jedoch zu der Einschätzung, dass Stefan nur bedingt für dieses Berufsfeld geeignet ist, die weitere Entwicklung aber abzuwarten sei.

Als zu fördernder Bereich wird dementsprechend insbesondere der Ausbau der schon vorhandenen handwerklichen Fähigkeiten benannt. Zugleich wird aber auch auf die Bedeutung der Förderung im Bereich Kulturtechniken im Rahmen der Einzelförderung hingewiesen, die Stefans Defizite in diesem Bereich aufgreifen und ihm damit Anschlussmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eröffnen sollen.

#### *4.6.3 Teilnehmerperspektive*

### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

In den Interviews mit Stefan spielen die Kulturtechniken nur eine nebensächliche Rolle. Die Erzählungen sind geprägt von Aussagen über die Schulzeit, die Berufsvorbereitung und über praktischen Erfahrungen einer Nebentätigkeit. Auf die expliziten Fragen der Interviewerin zu seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten gibt Stefan aber offen Auskunft: „*ne kleine Leseschwäche, und Schreibschwäche auch und sonst, komm ich gut zurecht.*“ Er kann seine Schwächen also klar benennen.

nen, misst diesen aber keine große Bedeutung bei. Dass dies aber nicht unbedingt den alltäglichen Erfahrungen, die Stefan aufgrund dieser Probleme hat, entspricht, zeigt sich in einer Passage, in der Stefan von der Kommunikation mit seinen Freund/innen berichtet: *„weil ich viele Fehler habe im Text so mache, wenn ich sms oder so schreibe, deshalb telefonier ich lieber.“* Er vermeidet die Verwendung von Schriftsprache und weicht stattdessen auf alternative Möglichkeiten aus. Damit wird deutlich, dass Stefan zwar durchaus Einschränkungen erlebt, er aber individuelle Strategien gefunden hat mit diesen umzugehen bzw. sie zu bewältigen. Daher erscheint es zwar verständlich, dass dieser Themenbereich nicht weiter vertieft wird, zugleich bleibt aber die Frage offen, ob Stefan die Bedeutung der Schriftsprache und die für ihn mit dieser verbundenen Schwierigkeit verleugnet bzw. herunterspielt, um sich in den Interviews als kompetenten Gesprächspartner zu präsentieren und nicht sein Gesicht zu verlieren. Dies erscheint insbesondere vor dem im Folgenden darzustellenden schulbiografischen Hintergrund nicht unwahrscheinlich.

### Lernbiografie

Stefan hat zunächst eine Grundschule besucht, die in jedem Jahrgang eine Klasse mit ‚Gemeinsamen Unterricht‘ hat. Es bleibt in den Interviews aber unklar, ob er während seiner Schulzeit bereits den Status eines Lernbehinderten hatte und damit als ‚Integrationskind‘ unterrichtet wurde. Stefan selbst ist sich auch unsicher darüber, ob es sich um eine Förderschule gehandelt hat, womit schon deutlich wird, dass er über das Schulsystem bzw. seine eigene Schulbiografie entweder keine detaillierten Kenntnisse hat, oder diese im Rahmen der Interviews nicht offenbart. Jedenfalls beschreibt Stefan seine Grundschulzeit als problematisch: *„da gab’s halt viel Ärger mit mir.“* Genauer ausgeführt wird dies von ihm dahingehend, dass er sich einerseits nicht am Unterricht beteiligt hat, *„weil, ich hab gar nix gesagt“*, er aber andererseits auch weitere – damit sicherlich in Verbindung stehende – Schwierigkeiten hatte: *„dann hatt’ ich noch ein privates Problem, einnässen. Und dann hab ich mal Ärger bekommen.“* Mit diesem recht offenen Bekenntnis macht Stefan deutlich, dass er sich selbst mit seinen individuellen Problemlagen als Ursache für die von ihm als negativ beschriebene Grundschulzeit sieht. Es scheint sich damit für ihn nicht die Frage zu stellen, ob das schulische Umfeld bzw. die dortigen Lehrer/innen (und Mitschüler/innen) auch konstruktiv mit seinen Problemen hätten umgehen können bzw. welche Rolle diese für die Entstehung und den Verlauf seiner schulischen Erfahrungen gespielt haben. Es steht für ihn fest, dass er ‚ein privates Problem‘ hatte, mit dem er die Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nicht erfüllte – sowohl bezogen auf seine fehlende Beteiligung als auch auf das Einnässen.

Nach der vierten Klasse wechselte Stefan in eine integrierte Gesamtschule, womit er auch für sich deutliche Veränderungen verbindet: *„da war ich in der fünften auch noch sehr ruhig, da hat die Frau X sich gewundert warum ich so ruhig war, hat sie mich immer gefragt, hat sie gedacht, ich versteh dich nicht, dann hab ich auch so in der fünften, sechsten oder siebten angefangen zu reden und das war noch nicht so viel. Und siebte und achte wurd’ es mehr.“* Mit dem Schulwechsel verbunden ist auch der Wechsel der Lehrer/innen, was für Stefan die Chance auf einen Neuanfang bedeutet. Seine Aussagen über die Beziehung zu seiner neuen Lehrerin sind jetzt nicht mehr nur von der einseitigen Schilderung seiner Probleme geprägt, sondern die Lehrerin wird als eine sich kümmernde und unterstützende Instanz beschrieben. Es ist anzunehmen, dass er nicht mehr mit dem beschämenden Problem des Einnässens zu kämpfen hat, was ihm auch in der Schule neue Spielräume und die Entwicklung einer neuen ‚schulischen Identität‘ ermöglicht. Verbunden ist dies

mit weiteren Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen: *„Da ging ich auch noch in so eine Tagesgruppe, nach der Schule.“* Zwar verweist Stefan in diesem Kontext auch auf dort bestehende Regeln und offenbar verhaltenstherapeutisch angelegte Disziplinierungen, er misst dieser außerschulischen Erfahrung aber dennoch eine große Bedeutung für seine persönliche Entwicklung bei: *„Und ansonsten kam ich da gut zu recht, dann kam ich auch aus mir immer mehr raus.“* Die dargestellten mit dem Schulwechsel verbundenen Veränderungen führen dazu, dass Stefan diese Zeit seiner Schullaufbahn im Rückblick positiver bewertet als die Grundschulzeit. Dabei ist aber anzumerken, dass sich diese Bewertung nicht auf die inhaltliche Ebene bezieht. So sagt er abschließend über seine Schulzeit: *„auch gar nix gelernt, oder relativ wenig.“* Er beendet seine Schulzeit ohne einen qualifizierten Abschluss.

Schließlich geht Stefan auch kurz auf die Bedeutung von Freunden und der Familie während seiner Schulzeit ein. So lassen seine sehr knappen Äußerungen vermuten, dass er keine oder nur sehr wenige Freunde hatte, was in der Grundschulzeit sicher in Verbindung mit den beschriebenen Problemen zu sehen ist. Ob sich dies in der weiterführenden Schule und der dortigen Tagesgruppe geändert hat bleibt unklar. Unterstützung erhielt Stefan in schulischen Fragen von seiner Familie: *„ich hab meinen Vater manchmal gefragt zum Beispiel Mathe oder so geht, hab ich ihn halt gefragt.“* Auch hier geht er aber nicht differenzierter auf den Umfang oder die Bedeutung dieser Hilfe ein, was die Vermutung nahe legt, dass diese eher gering blieb.

#### BvB-Maßnahme und KuA

Der Übergang von der Schule zu der Maßnahme der Berufsvorbereitung ist für Stefan im Rückblick nicht mehr zu rekonstruieren: *„Das weiß ich nicht so genau, wie das dazu kam.“* Dieses Aussageverhalten setzt sich auch in der Beschreibung der Inhalte der Berufsvorbereitung und der Einzelförderung fort, nur auf mehrfache Nachfragen macht Stefan Angaben über die Einzelförderung: *„er diktiert mir Wörter, und die muss ich aufschreiben und wenn die Wörter falsch sind dann, also schreib ich die erst auf Zettel, dann auf so, hat er mir eine Lernbox gegeben mit so kleinen Kärtchen, da schreib ich die Wörter drauf und wenn ich die Wörter kann, kann ich die einfach nach hinten tun, und die ich nicht kann, bleiben vorne.“* Die Einzelförderung konzentriert sich demnach vorrangig auf die Förderung der Schriftsprache.

In Bezug auf den Unterricht im Rahmen der Berufsvorbereitung berichtet Stefan nicht über konkrete Inhalte, sondern äußert Kritik am niedrigen Niveau der Aufgaben: *„Schwierig war's nicht ich fand's, manchmal etwas zu leicht, für mich.“* Dies macht er auch an konkreten Situationen anschaulich, was auf die Bedeutung dieser ‚Unterforderung‘ für seine Wahrnehmung der Maßnahme hinweist: *„Wir ham, Arbeitsblätter bekommen. Da müssten wir ausrechnen. Dann, hab ich ein Blatt fertig gehabt, dann müsst ich immer warten bis die andern auch fertig sind.“* Stefan verbindet mit der Teilnahme an der Maßnahme also durchaus einen gewissen Anspruch, der in der Praxis aber nicht erfüllt wird. Zugleich könnten diese Passagen aber auch darauf hinweisen, dass er sich in der Berufsvorbereitung ‚fehlplatziert‘ sieht und sich selbst als kompetenter als die anderen Teilnehmer/innen wahrnimmt, bzw. sich von diesen abgrenzt. Damit verbunden ist aus unserer Sicht der Versuch, das eigene Selbstbild zu erhöhen, um damit die Situation positiv umzudeuten, denn auch im Rahmen der Berufsvorbereitung konnte Stefan keine weitergehenden Kontakte oder Freundschaften zu den anderen Teilnehmer/innen aufbauen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass er insgesamt schließlich auch eher geringe Effekte mit dem Förderunterricht und der Maßnahme

verbindet. So antwort er auf die Frage, ob sich für ihn Veränderungen ergeben haben: „*Nicht besonders viel.*“ Lediglich im Bereich der Schriftsprache habe er sich ein „*bisschen*“ verbessert.

Hinsichtlich der konkreten beruflichen Qualifizierung ist zunächst anzumerken, dass Stefan zwar zu Beginn der Maßnahme die Vorstellung hat als Bäcker oder Gärtner zu arbeiten, sich in Bezug auf seine berufliche Zukunft aber noch nicht festlegen will: „*Ich bin noch offen.*“ Im Rahmen der Berufsvorbereitung bekommt er Einblicke in die Bereiche Garten sowie Maler und Lackierer, im Rahmen eines Praktikums hat er zudem die Möglichkeit in einer Bäckerei zu arbeiten. Aus diesem Praktikum ergeben sich für ihn auch weitere Perspektiven, da er auch nach dem Praktikum dort weiterarbeitet und diese Stelle über die Maßnahme hinaus andauert.

Interessant ist in diesem Kontext, dass Stefan seine ursprüngliche Offenheit in Bezug auf seinen Berufswunsch im Laufe der Maßnahme verändert und er nach deren Ende sagt, dass er schon immer Bäcker werden wollte. Dies kann entweder dahingehend interpretiert werden, dass sich seine Vorstellungen durch die gemachten Erfahrungen tatsächlich konkretisiert und gefestigt haben, andererseits ist aber auch hier denkbar, dass er mit dieser Darstellung seines scheinbar direkten Weges zum Wunschberuf nachträglich eine Zielstrebigkeit repräsentiert, die wiederum zur Stabilisierung seines Selbstbildes beiträgt.

Zu seinen Beziehungen zu den professionell Tätigen finden sich in den Interviews praktisch keine Aussagen. Nur im Zusammenhang mit der zeitlichen Belastung durch die Tätigkeit in der Bäckerei findet sich ein Hinweis, dass der Kontakt nicht völlig problemlos verlaufen ist: „*dann bin ich aber später, arbeiten gegangen freitags auch, dann Einzelunterricht mit der Frau X. Das hat dann nicht geklappt weil ich müde war nach der Arbeit. Und abends hat's bei ihr nicht geklappt, weil sie dann erschöpft ist, da ham wir's gelassen.*“ Offenbar wurde von Seiten der Bildungsbegleiterin zunächst eine zusätzliche Förderung außerhalb des normalen Unterrichts angeboten, diese aber im gegenseitigen Einverständnis aufgegeben. Die hier sich andeutende Geringschätzung der schulischen Förderung lässt sich vor dem Hintergrund verstehen, dass Stefan nach seinen Aussagen in seinem momentanen Arbeitsfeld weder schriftsprachliche noch andere theoretische Kenntnisse benötigt. Wäre es in der zusätzlichen Einzelförderung durch die Bildungsbegleiterin um praktische Tätigkeiten gegangen, ist anzunehmen, dass Stefan auf der Fortführung des Unterrichts bestanden hätte.

Die Arbeit in der Bäckerei ist nach seinen Aussagen geprägt von einfachen unselbstständigen Tätigkeiten. Er befolgt scheinbar direkte Anweisungen seines Vorgesetzten, beschreibt sich selbst zugleich aber als kompetent: „*also schon recht viel mach ich da.*“ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Darstellung der Beziehung zu seinen Kolleg/innen. So beschreibt er im Vergleich zu seinen sonstigen Aussagen recht ausführlich, wie ein Kollege ihn wegen Tätigkeiten gerügt hat, die er eigentlich aufgrund seines geringen Alters bzw. seiner fehlenden Erfahrung noch gar nicht hätte machen dürfen: „*der sagt zu mir früher hab ich schon, einen Sack mit fünfzig Kilo getragen mit achtzehn. Und so was was ich noch nicht kann, alleine.*“ Auch hier liegt die Vermutung nahe, dass Stefan im Interview gerade von dieser Erfahrung berichtet, um damit sich selbst als fleißig und motiviert darzustellen und damit ein positives Bild von sich zu erzeugen.

## Zukunftswünsche

Auf die im ersten Interview gestellte Frage, was er sich für die Zukunft wünscht antwortet Stefan: *„ich würde gerne ne Ausbildung gerne machen, und gut schreiben und lesen können.“* Während des Verlaufs der Maßnahme konkretisieren sich wie beschrieben seine beruflichen Vorstellungen, die sich für ihn im Rahmen der von ihm gefundenen Arbeitsstelle schließlich auch – zumindest vorläufig – erfüllen. Dass er sich wünscht gut schreiben und lesen zu können, erscheint vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellung zunächst merkwürdig, da seine Konzentration eindeutig auf die Entwicklung praktischer Fertigkeiten ausgerichtet ist. Allerdings wurde im Rahmen des ersten Interviews mehrfach von Seiten der Interviewerin auf die Bedeutung der Schriftsprache eingegangen, weshalb es verständlich erscheint, dass Stefan dies in seine Selbstdarstellung aufnimmt.

Nach dem Abschluss der Maßnahme arbeitet Stefan weiterhin in der Bäckerei, ob diese Tätigkeit fortgesetzt wird oder in eine betriebliche Ausbildung münden wird, ist zum Zeitpunkt des letzten Interviews noch unklar, ein Arbeitsvertrag ist nach seinen Aussagen aber geplant – und von Stefan sicher auch gewünscht.

### *4.6.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Förderungs- und Betreuungsverlauf*

In praktisch allen beschriebenen Themenfeldern stellt sich Stefan selbst als einen kompetenten und zumindest ausreichend qualifizierten jungen Mann dar, der im Grunde aus seiner Sicht kaum einer Förderung benötigt. Es wurde aber deutlich, dass es sich dabei nicht unbedingt um eine realistische Einschätzung handelt, und er insbesondere im Bereich der beruflichen Orientierung von den Angeboten der Maßnahme bzw. den Praktika profitieren konnte – auch wenn er dies nicht offen benennt. So hat sich für ihn auch die Chance ergeben, eine Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen, wobei unklar bleibt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit dafür tatsächlich ist.

Kennzeichnend für diesen Fall ist auch der Verlauf der Schulbiografie, die sicherlich einen Ursprung für das beschriebene Bedürfnis nach positiver Selbstdarstellung darstellt. So führten die zunächst sehr problematischen Erfahrungen dazu, dass er die Schulzeit insgesamt als negativ bewertet. Dabei hebt er die Bedeutung seiner individuellen Eigenschaften und Probleme hervor, was sich mit dem Übergang in die Sekundarstufe dann aber drastisch ändert. Offenbar hat er zur Bewältigung der von ihm erfahrenen Abwertung die Strategie entwickelt, sich nicht mehr selbst in Frage zu stellen, sondern Faktoren aus der Umwelt – wie die Unterforderung im Unterricht oder die Kritik von Kolleg/innen – hervorzuheben. Inwieweit dies im Rahmen der Maßnahme und der Einzelförderung aufgegriffen wurde ist zwar unklar, es scheint aber zumindest keine Veränderung in diesem Bereich stattgefunden zu haben.

## 4.7 Einzelfallskizze Markus

### 4.7.1 Biografische Eckdaten

Markus ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews neunzehn Jahre alt, wohnt noch bei seinen Eltern und hat keine Geschwister.

### 4.7.2 Institutionelle Perspektive

Für Markus liegt uns aus der institutionellen Perspektive nur ein Förderplan im Rahmen der Einzelförderung vor. Darin wird dokumentiert, dass mit Markus daran gearbeitet wurde, nicht nur die praktischen Tätigkeiten als relevant für seine berufliche Zukunft zu betrachten, sondern auch die Theorie in Bezug zu späteren Anforderungen zu setzen. Positiv hervorgehoben wird seine Selbstsicherheit und seine selbstständige Arbeitsweise, die jedoch mit einer hohen Ablenkbarkeit und der Konzentration auf unwichtige Details einhergehe. In Bezug auf die Inhalte wird deutlich, dass mit Markus nicht nur und vermutlich auch nicht vorrangig im Bereich der Kulturtechniken gearbeitet wurde, sondern insbesondere auch auf die Fachpraxis Bezug genommen wurde sowie Kenntnisse bzw. Strategien im Bereich der Lerntechniken zum Thema gemacht wurden.

### 4.7.3 Teilnehmerperspektive

#### Kulturtechniken (Bewältigung und Gebrauch von Lesen und Schreiben im Alltag)

Markus geht in den Interviews an keiner Stelle auf seine Fähigkeiten oder auch Schwierigkeiten im Bereich der Kulturtechniken ein. Dies liegt vor allem daran, dass Markus sich auf die gestellten Fragen der Interviewerin nicht einlässt und das Gespräch auf die beruflichen Aspekte lenkt.

#### Lernbiografie

Markus hat drei Jahre lang eine Grundschule besucht, bevor er auf eine Schule für Lernhilfe überwiesen wurde. Die Schulzeit wird von ihm insgesamt eher als langweilig beschrieben, was schließlich in die folgende Aussage mündet: *„Am Anfang war's, ganz interessant und dann nach und nach hatt' ich dann net mehr so viel, Lust dazu gehabt und dann hab ich ganz, also immer zu spät gekommen oder mal gar net hingegangen. (lacht) Oder besser gesagt fast nie hingegangen.“* Deutlich wird darin seine fehlende Motivation während der Schulzeit, wobei allerdings in den Interviews unklar bleibt, weshalb er den Unterricht für sich nicht besser nutzen konnte bzw. wollte. Einen Hinweis liefert aber eine Bemerkung die Markus über den Kontakt zu seinen Lehrer/innen macht: *„Der war auch net grad das Wahre.“* Auch wenn die Lehrer/innen ihn offenbar nicht für den Besuch der Schule begeistern konnten, sieht er doch die Gründe für seinen fehlenden Erfolg in der Schulzeit vor allem in seinem eigenen Verhalten begründet, was er mit der fehlenden Lust auch versprachlicht. Aus unserer Sicht ist dies aber auch im Kontext der Überweisung an die Förderschule zu sehen, mit der ihm ja bereits eine fehlende Eignung für das allgemeine Schulsystem attestiert wurde. Auch mit dem Übergang in die Berufsschule nach Abschluss der Förderschule, verändert

sich seine Einstellung zur Schule nicht: *„Und danach, geh ich in, in ich in Berufsschule, 'n Jahr lang. Hab versucht 'n Haupt nachzuholen aber irgendwie, kam ich nicht dazu. Also ich hab mich so an-so richtigen, so, so direkt für die Schule konzentriert. Überhaupt nicht.“*

An dieser Stelle sind auch die Beziehungen zu seinen Eltern und Freunden bzw. Mitschüler/innen zu erwähnen. So haben sich die Eltern scheinbar nicht darum gekümmert, ob Markus die Schule regelmäßig besucht hat oder nicht und er deswegen auch über längere Zeit dem Unterricht fernbleiben konnte: *„Ja die ham, das nicht so richtig gemerkt. Also war auch halt so arbeiten und, ja.“* Darin dokumentiert sich, dass dem Schulabschluss bzw. der Schullaufbahn von Markus im familiären Kontext keine hohe Bedeutung beigemessen wurde, wobei über die Gründe hier keine Aussagen gemacht werden können. Während der Zeit in der Grund- und Förderschule hatte Markus scheinbar gute Kontakte zu seinen Mitschüler/innen, erst in der Berufsschule wurden die Beziehungen aus seiner Sicht problematisch: *„Ja es gab immer Ärger die ham immer Ärger gemacht und, ja. Und, ich hatt' ich hatt' mich fast, alle dra- also fast jede Woche hätt' ich mich da geschlagen.“* Auch hier könnten bestenfalls Spekulationen darüber angestellt werden, was zu dieser Veränderung beigetragen hat, lediglich dass es eine Veränderung der Beziehungen gab wird aus den Aussagen deutlich.

#### BvB-Maßnahme und KuA

Eine Besonderheit des Falls Markus ist, dass er vor Aufnahme der Berufsvorbereitung schon über verschiedene Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt verfügt. Er hat bereits in der Logistik und im Bereich der Luftfahrt einfache Tätigkeiten ausgeführt und musste diese aufgrund des Verlusts seines Führerscheins aufgeben. Interessant ist die Beschreibung des Weges in diese Tätigkeiten, die von Markus ganz simpel dargestellt werden: *„Ja da ich äh, hab ich dann halt einfach mal Bewerbung abgeschickt und bumm, hatt' ich dann, ne Arbeit. Und dann, ja das kam dann einfach so.“* Daran zeigt sich einerseits seine Eigeninitiative bei der Suche nach für ihn passenden Stellen, andererseits könnte sich daraus aber auch die Vorstellung entwickeln, dass es gar nicht so schwer ist einen Arbeitsplatz zu finden.

Wie Markus dann schließlich in die Berufsvorbereitung gekommen ist, wird aus den Interviews nicht ersichtlich, aber dass es sich dabei um einen positiven Wechsel gehandelt hat zeigt die folgende Aussage: *„Da war's super eigentlich. Ka- ich hab mich sofort mit jedem verstanden, ja. Also net wirklich mit jedem also. Und das war dann halt auch, dann noch mal so 'n Reiz, zusätzlich auf die Schule zu kommen, weil es so Spaß gemacht hat. Also hier in's X und so. Also jetzt in dieser Maßnahme.“* Mit der Veränderung ist für ihn eine erhöhte Motivation verbunden, jetzt wieder die (Berufs-)Schule zu besuchen. Hier lässt sich annehmen, dass Markus aus seinen bisherigen Schulerfahrungen gelernt hat und es diesmal versucht besser zu machen und das bestmögliche aus der Zeit zu machen.

In der Berufsvorbereitung konnte er zunächst die Berufsfelder Gebäudereinigung und Gastronomie kennen lernen. Dabei ist interessant, dass er auch hier Eigeninitiative zeigte und einen Wechsel von dem zunächst von ihm favorisierten Feld der Gebäudereinigung in die Gastronomie selbst in die Hand nahm und dies mit seinem Bildungsbegleiter geklärt hat. *„Das kam alles auf einmal. Ich hab so gedacht ja, irgendwie, ich bin auch privat, tu ich selber gerne kochen und daraufhin kam das dann einfach dazu. Und dann hab ich mir gedacht, ja mal gucken.“* Ähnlich wie bei der Suche

nach einem Arbeitsplatz wird hier deutlich, dass Markus sehr gut in der Lage ist seine Wünsche zu artikulieren und auch durchzusetzen. Dabei kommt ihm auch zugute, dass er eine gute Beziehung zu seinem Bildungsbegleiter aufbauen konnte: *„Ja der gibt mir Tipps und äh, so, der hilft mir halt in jeder Situation.“*

In seiner Bewertung der Maßnahme stellt er im Vergleich zur Schule heraus, dass es hier mehr Freizeit gibt, was er als einen *„ziemlich großen Unterschied“* bezeichnet. Insgesamt findet er die Form der Förderung aber sehr gut und auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen abgestimmt: *„Das Praktische können ja die, ich hier wo (unverständliche Wörter) können ja eigentlich die meisten, ganz klar. Weil, Theorie sicher, hängt das bei den, meisten. Mich mit einbezogen.“* Diese vorrangig auf Theorie bezogene Förderung schlägt sich bei ihm auch in den Ergebnissen der Berufsschule nieder, was er auf die Maßnahme zurückführt: *„Also ich hab jetzt in Zeugnis, von der X-Schule und, da steht, sehr gut. Also, nur, also wenn man das mal als Noten bezeichnen würde, nur Eins.“* Diese Betonung der schulischen Förderung als eine positive Erfahrung hebt Markus aus dem Kreis der meisten anderen Teilnehmer/innen heraus, die sich zumeist eine primär praktische Ausbildung wünschen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Markus bereits Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gemacht hat und vermutlich erfahren musste, dass Beschäftigungen für Geringqualifizierte zwar keine hohen fachlichen Anforderungen stellen, aber auch nicht unbedingt subjektiv befriedigend sind. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass er sowohl die erneute Zeit in der Berufsschule als auch die schulische Förderung im Rahmen der Maßnahme als persönliche Bereicherung erlebt und auch auf seine berufliche Zukunft beziehen kann.

In diesem Zusammenhang kommt Markus in den Interviews auch auf die Einzelförderung zu sprechen. Die Initiative dazu ging nach seinen Aussagen erneut von ihm aus: *„Der Herr X möchte halt dass ich unbedingt jetzt im September in die Ausbildung geh. Und ich auch. Ganz gern. Und da hab ich gemeint ja, ich möcht' gerne diese Unterstützung noch mal haben zusätzlich und, hat er gesagt ja ganz sich.“* Auch hier geht es für ihn inhaltlich primär um schulische Förderung bzw. um die Verbesserung seiner schriftsprachlichen Kompetenzen. Und auch hier kommt er zu einer positiven Bewertung: *„Bei der Grammatik, das ist schon etwas besser geworden bei mir, glaub ich. Durch 'n X, Herr X.“* Auch wenn hier die Verantwortung für die Verbesserungen von Markus dem Leiter der Einzelförderung zugesprochen wird, ist anzunehmen, dass er durch die eigene Initiierung der Förderung sich selbst als erfolgreich handelnden Akteur wahrnehmen kann und dadurch Selbstbewusstsein und Sicherheit gewinnt.

### Zukunftswünsche

Markus ist zwar im Berufsfeld Gastronomie eingeteilt und hat sich auch für diesen Bereich innerhalb der Maßnahme entschieden, aber dies entspricht nicht seinem eigentlichen Berufswunsch: *„Das was ich eigentlich gerne werden wollen täte, gibt's hier gar nicht in dem Bereich. Also allgemein in dem, diese Maßnahme überhaupt net. Das wär, Triebwerkmechatroniker.“* Diese Perspektive hängt sicherlich mit seinen Berufserfahrungen in diesem Bereich zusammen, diesem Wunsch kann die Institution aber nicht nachkommen. Trotzdem hat er auch dieses Ziel noch nicht aufgegeben und möchte dies nach einer Ausbildung im Bereich der Gastronomie durch Weiterbildungen verwirklichen: *„Also ich möcht' das jetzt einfach so machen. Ich möchte hier einfach ne Ausbildung absolvieren. Drei Jahre lang alles klar. Wenn ich dann ne abgeschlossene Ausbildung hab, will ich mich dann bei der, Firma X, mich weiterbilden. Und da als Triebwerkmechatroniker.“* Auch wenn

unklar bleiben muss, wie realistisch diese Perspektive ist, zeugt sie dennoch von einer klaren Vorstellung über die Zukunft, die Markus aufgrund des bisher dargelegten vermutlich auch weiter verfolgen wird. Zunächst steht für ihn aber, wie in dem Zitat schon angedeutet wurde, eine Ausbildung im Rahmen eines Berufsbildungswerkes an. Diese wird in einem Internat erfolgen, wogegen sich Markus zwar einerseits wehrt, ihm andererseits aber auch klar ist, dass er momentan keine anderen Möglichkeiten hat: *„Ja das hab ich, irgendwo erwähnt aber, dann stand ich dann, eins von beidem, da wohnen, oder keine Ausbildung machen. Also in dem Sinne dann. Und das war mir zu riskant hab ich mir gedacht hier, nimm die Ausbildung.“* Diese Einsicht in die scheinbar unveränderlich bestehenden Notwendigkeiten ist sicher ein Faktor, der sich positiv auf seine zukünftige Entwicklung auswirken wird, dabei bleibt Markus aber zugleich auch selbstkritisch genug um die Chancen für das Erreichen seiner Ziele realistisch einzuschätzen: *„Ich weiß es net. Ganz ehrlich gesagt kann ich jetzt nix sagen.“*

#### 4.7.4 Zusammenfassende Überlegung zum Förderungs- und Betreuungsverlauf

In den dargestellten Schilderungen wird seine schwierige Schulzeit deutlich, die sich vor allem durch seine fehlende Motivation und Verweigerungshaltung auszeichnet und die er ohne das Erreichen eines qualifizierten Abschlusses beendet. Umso erstaunlicher ist es, dass Markus eine sehr große Eigeninitiative zeigt, die ihm zunächst auch den Weg auf den Arbeitsmarkt ermöglicht hat und sich nun in der deutlichen Zielstrebigkeit im Verlauf der Maßnahme fortsetzt. Dabei spielen die ihn unterstützenden Professionellen zwar sicher auch eine Rolle, nehmen für Markus aber nicht den gleichen Stellenwert ein wie dies bei anderen Teilnehmer/innen der Fall ist. Auch wenn natürlich zu bedenken ist, dass sich Markus in der Interviewsituation so positiv wie möglich darzustellen versucht, überzeugen doch seine Schilderungen und Vorstellungen seines eigenen Werdegangs.

Auch wenn die berufliche Förderung nicht unbedingt den Wünschen von Markus entspricht, so kann er dem Berufsfeld der Gastronomie doch auch positives abgewinnen und erkennt zumindest, dass ihm dadurch die Chance gegeben wird, eine Ausbildung zu absolvieren, die ihm wiederum weitere Möglichkeiten eröffnen kann. Diese Chance will Markus nicht ungenutzt lassen und nimmt daher auch die durch das Internat zu erwartenden Einschränkungen in Kauf. Er kann also klar zwischen seinen Wünschen und dem realistisch momentan möglichen unterscheiden und ist zu Kompromissen bereit. Es ist anzunehmen, dass ihn bei diesen Entscheidungen auch die Professionellen im Rahmen der Maßnahme und der Einzelförderung unterstützt haben, auch wenn dies aufgrund der fehlenden Dokumentation nicht beurteilt werden kann. Insbesondere ist hier noch einmal hervorzuheben, dass es scheinbar gelungen ist, Markus die Bedeutung theoretischer und nicht direkt auf das Berufsfeld bezogener Kompetenzen zu vermitteln, auf die er sich jetzt, im Gegensatz zu seiner Schulzeit, auch einlassen kann.

## 4.8 Fazit

Im Modellprojekt wurde die Zielgruppe der Jugendlichen unter dem Begriff der *mehrfach benachteiligten* Jugendlichen gefasst, um zum einen auf die multiplen Problemlagen und deren Zusammenspiel aufmerksam zu machen und um zum anderen die Jugendlichen nicht unter allzu engmaschigen Kategorien zu fassen. Dennoch veranschaulicht die Darstellung der Einzelfallskizzen aus unserer Sicht eindrucksvoll die benachteiligenden Wirkfaktoren, die jeweils im Einzelfall zu individuellen Problemlagen führen, deren Bewältigung sich die Jugendlichen gegenübersehen. Beinahe alle Teilnehmer/innen eint, dass sie das Bildungssystem ohne qualifizierten Schulabschluss verlassen haben und dass sie die meist über (gravierende) Probleme mit den elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens berichten. Damit verbunden sind in der Regel kränkende Separationserfahrungen und Stigmatisierungsprozesse. Im Fall von Kathrin beispielsweise führt das Zusammenwirken verschiedener benachteiligender Faktoren und ihre biografisch begründete „Sprachlosigkeit“ zu einer prekären Lebenssituation, die trotz verschiedenartiger Unterstützungsangebote, von Abbrüchen und Ausschluss gekennzeichnet ist. Der Einzelfall Maria verdeutlicht zudem anschaulich, wie aufgrund ihrer Migrationserfahrungen ihre Teilhabe am Bildungssystem erschwert wird und wie diese für das Erlangen von Kompetenzen als folgenreich erscheint. Marias Situation spiegelt sich in ihrer Passivität wider, die auch dazu führt, dass sie über mehrere Jahre an keiner (Bildungs)maßnahme teilnimmt. Zudem zeigt der Fall Silvio auf, dass alle aufgeführten Faktoren sowie die häuslichen Gewalterfahrungen zu einer extremen Form der Benachteiligung führen, die eine gesellschaftliche Teilhabe fast unmöglich machen. Die Fallanalysen verdeutlichen, dass die Jugendlichen diese Erfahrung größtenteils verinnerlicht haben. Des Weiteren konnte gezeigt werden, wie sich diese im Einzelfall auf die Einstellungen und die Handlungsstrategien auswirken und Einfluss auf den Erfolg oder den Misserfolg der (beruflichen) Orientierung und Integration nehmen. Aus den Einzelfallskizzen lassen sich aus unserer Sicht vier Bewältigungsmuster als Antwort auf ihre (Lern)biografie identifizieren: *Autonomie bewahren und aktiv bleiben/werden; hoffen und vertrauen; Rückzug und Passivität; Verweigerungshaltung.*

Die Fälle Sabine und Thomas stehen, auch wenn sich ihre (beruflichen) Übergänge unterscheiden, für die Bewältigungsstrategie *Autonomie bewahren und aktiv bleiben/werden*. Sabines Fall zeigt, dass sie trotz Schulwechsellern, schulischen Misserfolgserlebnissen und Schwierigkeiten sowie Konflikten mit Lehrer/innen, über diese sie offen berichten kann, eine Veränderung ihrer Situation anstrebt. Sie erreicht als eine der wenigen Schüler/innen des Förderschulsystems einen Hauptschulabschluss. In der Fallskizze wird deutlich, wie Sabine sowohl ihre schulische Erfahrungen als auch ihre beruflichen Möglichkeiten reflektiert. Sabine wirkt bestrebt, ihre kulturtechnischen Fähigkeiten zu verbessern und sieht sowohl die Berufsvorbereitende Maßnahme als auch den speziellen Förderunterricht als Chance. *Autonomie bewahren* und *aktiv werden* hängt demnach auch mit Kooperations- und Leistungsbereitschaft zusammen, die im Fall von Sabine deutlich wird. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie an ihrem Arbeitsplatz auch mit denen aus ihrer Sicht belastenden und herausfordernden Aufgaben umgehen kann. Ein weiterer Aspekt dieses Bewältigungsmusters ergibt sich aus ihrer Fähigkeit, in Institutionen rollenspezifisch zu handeln. Insofern erkennt sie die an sie gestellten Erwartungen sowohl in Bezug auf die Maßnahme als auch hinsichtlich ihrer Situation in der außerbetrieblichen Ausbildung. Sabines Bemühungen beziehen sich auf das Erlangen berufsrelevanter Fähigkeiten, ihre Rolle als Auszubildende auszugestalten und Hilfen anzu-

nehmen. Für die Bewertung des Förderkurses heißt das konkret, dass sie sowohl die berufsspezifische Unterstützung (etwa die Arbeit an Ausbildungsberichten) und die individuelle Förderung im Schreiben als hilfreich empfindet. An ihrem Fall lässt sich zeigen, dass die genannten Faktoren größtenteils positiv erlebt werden. Sabine hat nicht das Gefühl, von Entscheidungen anderer abzuhängen, sie kann ebenso mit durchaus auch problematischen Kontakten zu Professionellen umgehen. Ebenso zeigt sich, dass der als hilfreich erlebte Kontakt zum Förderlehrer Einfluss auf ihre (Lern)motivation nimmt. Daher lässt sich annehmen, dass der (Lern)erfolg auch von der Qualität der Beziehungen zusammenhängt. In Anlehnung an die in Kapitel II.3 aufgeführte Überlegungen zur Entwicklung von Lern- und Leistungsproblemen kann dennoch davon ausgegangen werden, dass diese bei Sabine und Thomas vor allem auf der Ebene der fehlenden Passung zwischen (Lern)angebot und (Lern)voraussetzung zu verstehen sind, und sich auch für die weitere Qualifizierung als relevant erweisen dürften.

Im Fall von Stefan wird deutlich, wie die besonders in der Grundschulzeit gemachten negativen Erfahrungen seine Selbsteinschätzungsfähigkeit sowie seine weitere (Lern)biografie beeinflussen. Der als wenig hilfreich erlebte Kontakt zu Lehrer/innen, die beschriebene fehlende Lernmotivation und psychosomatische Beschwerden fügen sich zu einer individuellen Problemlage zusammen, auf die Stefan mit dem Muster *hoffen und vertrauen* antwortet. Die schulischen und persönlichen Misserfolgserlebnisse, die fehlenden kulturtechnischen Fähigkeiten und fachlichen Qualifikationen werden von Stefan als einschränkend und als persönlich verursacht erlebt. Des Weiteren wird deutlich, wie diese aber auch mit der Qualität der sozialen Beziehungen zusammenhängen. Der Schulwechsel wird aufgrund des Kontakts zur Lehrerin als positiv erlebt. Allerdings bleibt insgesamt eine reflektierte Betrachtung seiner schulischen Erfahrungen und beruflichen Möglichkeiten aus. So hat sich für ihn die Chance ergeben, eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen, wobei unklar bleibt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit dafür tatsächlich ist. Ein Teil der Bewältigungsstrategie ist es demnach, die erfahrene Abwertung und Schwierigkeiten zu einem gewissen Teil zu verleugnen, teilweise auch zu idealisieren, d.h. die Erlebnisse und Schwierigkeiten werden positiv umgedeutet. Damit wird im Gegensatz zum Bewältigungsmuster *Autonomie bewahren und aktiv werden* deutlich, dass trotz kränkender Erfahrungen zwar ein Wunsch nach Veränderung bzw. Verbesserung bestehen bleibt, gleichzeitig aber undifferenziert bleibt, was sich genau verändern soll. Mit dem Begriff des Vertrauens wird dabei hervorgehoben, dass die Bewältigung von Anforderungssituationen von anderen abhängt. Stefans Bemühungen beziehen sich zwar auf das Erlangen berufsspezifischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten, allerdings wird aber auch seine Vermeidungshaltung und ambivalente Einstellung zur Unterstützung und Förderung deutlich. Für die Bewertung des Kurses bedeutet das, dass er nur geringe Verbesserung beschreibt und die Teilnahme als weniger bedeutungsvoll ansieht. In Bezug auf die dargestellten Ebenen von Lern- und Leistungsproblemen (Kapitel II.3) ist davon auszugehen, dass vor allem die fehlende inhaltliche Passung und die fehlende subjektive Bedeutung des Lerngegenstandes Einfluss auf den Umgang mit Anforderungssituation und seine weiteren beruflichen Werdegang nehmen könnte. Insgesamt zeichnen sich im Fall die eingeschränkten Selbstständigkeitsbestrebungen und die teilweise fehlende Einsicht in seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten ab, die zum genannten Bewältigungsmuster führen, das als enttäuschungsanfällig einzustufen ist.

Schulische Überforderungserfahrungen, erhebliche Defizite in der Anwendung der Kulturtechniken, familiäre Konflikte und Gewalterfahrungen und damit verbundene schwerwiegende Identitäts- und Autonomiekonflikte kennzeichnen die Problemlagen von Kathrin, Silvio und Maria. Alle drei haben

in besonders gravierender Form die Fremdzuschreibung „lernbehindert“ oder „krank“ zu sein in ihr Selbstbild übernommen. Obwohl sich natürlich auch die individuellen Problemlagen voneinander unterscheiden, so zeigen die Einzelfallskizzen doch eindrücklich, dass sie hinsichtlich des Bewältigungsmusters von *Rückzug* und *Passivität* vergleichbar sind. In ihrer bisherigen schulischen und außerschulischen Sozialisation haben sie vor allem die Erfahrung gemacht, den Anforderungen nicht zu genügen und ihre schulischen Defizite nicht aufholen zu können. Hauptsächlich bei Maria wird deutlich, insbesondere auch vor dem Hintergrund ihrer Migrationserfahrung, dass sie die Chancenlosigkeit verinnerlicht hat. Lern- und Leistungssituationen zeigen ihr immer wieder ihre Misserfolge und fehlenden Kompetenzen auf, so dass sie die Konfrontation mit Lernsituationen tendenziell als bedrohlich und gefährlich wahrnimmt. Das führt schließlich dazu, dass Unterstützungsangebote abgewertet, als weniger bedeutungsvoll oder schließlich ganz ausgeblendet werden. In allen drei Fällen wird deutlich, dass die Jugendlichen enorme Probleme haben, selbst aktiv zu werden. Mit Bezug auf die verschiedenen Ebenen von Lern- und Leistungsproblemen ist davon auszugehen, dass aus beziehungs-dynamischer und lerngeschichtlicher Perspektive das Nicht-Lernen eine subjektive Funktion besitzt - nämlich die bedrohenden Aspekte abzuwehren. Damit verbunden ist dann, vor allem bei Kathrin und Maria, eine passive Haltung in Bezug auf die berufliche Orientierung und auf die gesamte Lebensgestaltung, die im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet ist, dass das Risiko des Scheiterns, die Bereitschaft und Motivation zur Veränderung überlagert. Die Ausführungen zu Maria und Kathrin verdeutlichen im Einzelfall ihre fehlende Einflussnahme. Sie haben das Gefühl von Entscheidungen anderer abzuhängen, erleben nicht bearbeitbare Konflikte mit Professionellen und das Gefühl von Überforderung. Das Zusammenwirken dieser Faktoren verstellt ihren Blick auf die Berufs- und Lebenswelt. Für die Bewertung des Förderunterrichts und der Berufsvorbereitung bedeutet das konkret, dass sie diese nur bedingt oder gar nicht als hilfreich empfinden bzw. dass die Hilfesysteme und -angebote nur kurzfristig auf die Situation Einfluss nehmen. Außerdem beinhaltet das beschriebene Bewältigungsmuster den folgenreichen Rückzug in die familiäre Konfliktdynamik sowie den Ausschluss aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen. Mit dem Bewältigungsmuster sind demnach in besonderer Weise Selbstselektionsprozesse verbunden.

Im Fall von Markus Schulbiografie erweist sich seine verweigernde Haltung und die damit verbundene fehlende Motivation als wesentliche Faktoren, die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem beeinträchtigen. Es ist davon auszugehen, dass schulische Misserfolgserfahrungen und die Übernahme des Etiketts des Förderschülers persönliche Kränkungen hervorgerufen haben, so dass er auf diese Verletzungen mit aggressivem und verweigerndem Verhalten reagiert. Aus unserer Sicht verkörpert Markus den positiven Typus des klassischen Schulverweigerers, da es im erstaunlicherweise gelingt in seinem weiteren Bildungsverlauf seine Verhaltensmuster zu verändern. Dafür lassen sich möglicherweise zwei Erklärungsansätze finden: Zum einen könnte man davon ausgehen, dass er seine kränkenden Erfahrungen verdrängt und seine Schulzeit insgesamt idealisiert. Verbale und körperliche Konflikte werden zwar ausgesprochen, allerdings werden die eigenen Anteile dabei nicht reflektiert. Zum anderen könnten seine bisherigen erfolgsbasierten beruflichen Erfahrungen dazu beigetragen haben, Selbstmotivation und damit einhergehende Freude an der Aufgabenbewältigung zu erlangen, was zudem eine Neubewertung der eigenen Fähigkeiten und Stärken ermöglicht hat. Markus weiß nunmehr nicht alleine seine Schwächen zu benennen, sondern erkennt sein Potenzial auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Diese Erfahrung bestärkt seine Perspektive in Ausbildung münden zu können, wodurch sein Handeln zielorientierter ist und er dement-

sprechend eine Sinnhaftigkeit gegenüber theoretischen Lerninhalten entwickelt, was sich auch in seiner Wahrnehmung in Bezug auf den Förderkurs widerspiegelt, dem er mehr Bedeutung zumisst. Insgesamt entwickelt er eine Leistungs- und Kooperationsbereitschaft, die vor dem Hintergrund seiner schulischen Erfahrungen nicht zu erwarten gewesen wäre. In anderen, hier nicht dargestellten Einzelfällen, wird deutlich, wie das Muster der Verweigerung auch auf die Angebote der Berufsvorbereitung übertragen werden und es in den meisten Fällen zu einem frühzeitigen Abbruch kommt oder kein Übergang ermöglicht werden kann.

Mit den dargestellten Bewältigungsmustern sind wichtige Hinweise für die pädagogische Arbeit mit diesen Jugendlichen geliefert. In diesem Zusammenhang erweist sich die Studie „Störer und Gestörte“ von Freyberg/Wolf (2008) als aufschlussreich. Die Autoren gehen anhand von Einzelfallgeschichten von „nicht beschulbaren Jugendlichen“ den psychodynamischen und den institutionellen Konfliktgeschichte der Jugendlichen zwischen Schule, Familie und Jugendhilfe nach. Insgesamt kommen sie zu dem Ergebnis, dass diese Jugendlichen ihre inneren Beziehungsmuster mit anderen Beziehungspartnern immer wieder reinszenieren und die Institutionen bzw. die Professionellen ihrerseits so reagieren, dass die unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und gestärkt werden. Das Beziehungsgeschehen zwischen Jugendlichen und Professionellem erweist sich als zentral für das Zusammenwirken der institutionellen und individuellen Konfliktgeschichte. So geraten beide Seiten in eine Macht-Ohnmacht-Spirale. In den nicht durchschauten Konfliktbeziehungen provoziert und strukturiert das unbewusste Abwehrsystem der Jugendlichen dann auch die latente abwehrende Haltung der Professionellen. Schule bleibt ihrer Ansicht nach erfolglos im Umgang mit Abweichungen und Benachteiligungen. Unter dem Begriff der strukturellen Verantwortlichkeit diskutieren die Autoren die Bedingungen des Scheiterns auf allen Ebenen.

Die Konfliktodynamik führt bei den Jugendlichen zu der Unfähigkeit, sich auf schulische Angebote und Förderungen einzulassen. Sie können die Angebote (Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe) nicht für ihre Entwicklung nutzen. Anhand der dargestellten Einzelfälle und Bewältigungsmuster die im Zusammenhang mit der beruflichen Fördermaßnahme identifiziert werden konnten, lässt sich dieser Einschätzung zustimmen, insbesondere wenn man im Einzelfall die Institutionsperspektive berücksichtigt. Demnach ist davon auszugehen, dass die Institution ihre kränkenden Erfahrungen in der Regel mit den gleichen Strukturen beantwortet. Dadurch sind die Jugendlichen unfähig, die starren (Bewältigungs)muster der Abwehr und des Selbstschutzes aufzugeben. „Fördern und Fordern“ wird daher als existenzielle Bedrohung erlebt, destruktive Impulse richten sich daher oft gegen die Professionellen, die um eine Lösung der Konflikte bemüht sind, was sich auch im Feld der beruflichen Vorbereitung zeigt. Schule und Jugendhilfe verfügten in der Regel nicht über die notwendigen strukturellen und personellen Bedingungen. Diese unzureichenden Bedingungen führen zu einer Überforderung der Professionellen. Versuchen sie dennoch, wie beispielsweise im Falle des Förderangebotes KuA, die strukturelle Verantwortungslosigkeit durch persönliches Engagement zu korrigieren, stoßen sie rasch auf institutionelle und individuelle Grenzen.

Wichtigste Voraussetzung wäre nach Freyberg und Wolff (2008) zunächst die Bereitschaft, aus Fehlern, aus Scheitern und Versagen, und das heißt auch, von den Störern zu lernen. Sie plädieren für sorgfältige und frühe pädagogische und therapeutische Interventionen, für die Integration von Hilfe- und Förderprozessen, für interdisziplinäre Fallarbeit und Fallberatung und für den Einsatz professioneller Instrumente des kollegialen und interdisziplinären Fallverstehens.

## **5. Die Perspektive der Professionellen im Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation**

Im Modellprojekt wurde davon ausgegangen, dass insbesondere die Gruppe der mehrfach benachteiligten Jugendlichen im Feld der (beruflichen) Förderung und Rehabilitation ein spezielles Förderangebot benötigen, das eine kompensatorische Funktion übernehmen kann. Das Förderangebot sollte demnach als Element der sozialen und beruflichen Integration erprobt werden, dass für die Jugendlichen, die besonders von Abbruch und Ausschluss betroffen sind, eine Brücken- und Stabilisierungsfunktion übernimmt.

Ob dieser Anspruch eingelöst werden konnte und welche Fördererelemente für den Bereich der beruflichen Integration als wichtig erachtet werden, soll deshalb aus der Perspektive der verschiedenen Berufsgruppen betrachtet werden: Die Hauptgruppen stellen die sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen, die Bildungsbegleiter/innen und die Ausbilder/innen dar.

Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Auswertung von sechs Interviews von Mitarbeiter/innen der genannten Berufsgruppen und des Förderlehrers des Modellprojektes. In einem ersten Schritt werden neben einer kurzen Übersicht zum beruflichen Werdegang, die bedeutsamen Inhalte und Ziele der Berufsvorbereitung vorgestellt. Daran schließt sich die Perspektive der Professionellen auf die Teilnehmer/innen an. Unter dem Aspekt des beruflichen Tätigkeitsprofils werden die damit verbundenen Erfahrungs- und Handlungslogiken der einzelnen Professionen rekonstruiert.

Das abschließende Fazit sucht schließlich einen Anschluss an die im dritten Kapitel vorgenommenen professionstheoretischen Überlegungen und fragt danach, welchen Einfluss die subjektiven Bewertungen auf die Gestaltung der pädagogischen Zusammenarbeit nehmen und ob das Förderangebot als Bestandteil der Berufsvorbereitung eingeschätzt wird.

### **5.1 Akteure**

Die in der Literatur beschriebene Vielfalt der Berufsgruppen, die im Feld der beruflichen Förderung und Rehabilitation benachteiligter junger Menschen arbeitet, zeichnet sich in den vorliegenden Interviews ab. Von den hier zur Darstellung kommenden Professionellen haben vier Mitarbeiter/innen ein pädagogisches Studium (Universität und Fachhochschule) absolviert, von denen drei vor Beginn ihres Pädagogikstudiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben. Zwei weitere Mitarbeiter/innen haben eine Ausbildung in anderen Berufsfeldern gemacht, in denen sie zuvor einige Jahre tätig waren.

Zwei Mitarbeiter/innen haben bereits vor Beginn ihrer Mitarbeit in der BvB-Reha Maßnahme Berufserfahrung in einer Förderschule sowie in einer Werkstatt für behinderte Menschen gesammelt. Ein/e Mitarbeiter/in arbeitete studienbegleitend im Feld der BvB-Reha Maßnahmen und ein/e weitere/r Mitarbeiter/in arbeitete in Maßnahmen der Berufsvorbereitung, die nicht spezifisch auf Jugendliche mit Reha-Status ausgelegt waren.

Auch wenn angesichts der Anzahl keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können, so wird zum einen doch deutlich, dass ein Teil der Professionellen keine Vorerfahrungen im Praxisfeld

hat, und sie sich demnach ihr Handlungswissen direkt aus dem Berufsalltag erschließen müssen. Zum anderen ist festzustellen, dass keine der Professionellen auf eine systematische Ausbildung in der Arbeit mit benachteiligten bzw. behinderten jungen Menschen im Rahmen der Hochschulausbildung zu sprechen kommt.

## 5.2 Inhalte / Ziele

Die Professionellen sehen als ein wichtiges Ziel der Berufsvorbereitung die Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung bzw. Arbeit. Unterschiedlichkeiten in der Zieldefinition hingen oftmals mit den gewachsenen trägerspezifischen Organisations- und Handlungsstrukturen zusammen. *„Also bei den andren Trägern geht's ja immer mehr um Ausbildung, bei uns war ganz klar das Ziel (...) Arbeit.“* Als wesentlich für diese Vermittlungstätigkeit wird von den Professionellen die Akquise von Praktikumsbetrieben angesehen. In Bezug auf die Teilnehmer/innen sprechen die Professionellen als bedeutsamen Inhalt die berufliche Orientierung an. Es gehe um das Erkennen der beruflichen Vorstellungen, der Stärkung sozialer und beruflicher Kompetenzen, die über die Vermittlung von theoretischem Wissen und der Förderung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten zu gestalten sei. *„Wir machen auch äh Unterricht und dann setzen wir auch Schwerpunkte eben Deutsch und allgemeine Bildung, was für mich noch wichtig, Vorstellungsvermögen.“*

Für die meisten Professionellen ist im Rahmen der Berufsvorbereitung demnach ausschlaggebend, den Jugendlichen einen „realisierbaren“ Weg in Ausbildung und Arbeit zu eröffnen und damit die Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Berufliche Vorstellungen müssten einerseits aufgenommen und auf ihre realistische Umsetzbarkeit hin überprüft werden, andererseits müssten neue Perspektiven eröffnet werden. Es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass die Mitarbeiter/innen die Berufswünsche der Jugendlichen als „nicht realistisch“ auffassen. Dies wird zwar nicht explizit thematisiert, könnte allerdings bedeuten, dass die Beratung und Begleitung nicht teilnehmerorientiert ausgelegt ist, sondern wesentlich durch das institutionelle Angebot bestimmt wird. Damit wäre eine zweite Deutungsmöglichkeit eröffnet. Da als ein weiteres entscheidendes Ziel die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit möglichst *aller* Teilnehmer/innen erwähnt wird, bricht sich diese Zielsetzung nicht an den abwegigen Vorstellungen der Teilnehmer/innen, sondern eben an den institutionellen und arbeitsmarktbedingten Gegebenheiten. *„BBW Karben zum Beispiel für diese Jahr nimmt keinen mehr, die Plätze sind belegt, da müssen wir nach Würzburg jetzt (...) die werden irgendwie untergebracht.“* Daraus ergibt sich, dass die Zuweisung in außerbetriebliche Ausbildung eben auch von den Platzzahlen und dem Angebot bestimmt wird und dass nicht immer die Interessenslagen der Jugendlichen verfolgt werden können.

Dennoch lässt sich den Aussagen der Professionellen entnehmen, dass sie die berufliche Orientierung als entscheidenden Inhalt des Konzepts verstehen. Deutlich wird aber auch die Kritik an anderen Bildungsbereichen. Beispielsweise wird die unzureichende berufliche Orientierung während der Schulzeit kritisiert. Eine frühzeitigere Vorbereitung auf die Anforderung des beruflichen Alltags sei unabdingbar. Diese könne schließlich auch einem „mehrfachen Durchlaufen“ verschiedenster Maßnahmen entgegenwirken und trage insgesamt zu einer „erfolgreicheren“ und nachhaltigeren Förderung für den Übergang in Ausbildung und Arbeit bei. In diesem Zusammenhang wird von einigen Professionellen die inhaltliche Aufgabe der Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten angesprochen, die zu verstärken sei.

Weiter wird von einigen Professionellen die Aufgabe der Maßnahme im Orientieren und Motivieren beschrieben, die eine intensive Beziehungsarbeit erfordere. *„Manche werden selbstsicherer (...) ein bisschen offener...“*. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Bewertungen hier deutlich auseinander gehen und dies insbesondere mit den Arbeitsschwerpunkten in Verbindung steht. Einerseits wird die Beziehungsarbeit als elementarer Faktor in Bezug auf die individuelle Förderung beschrieben. Andererseits wird deutlich, dass Beziehungsarbeit und die Stärkung der sozialen Kompetenzen oder persönlicher Veränderungen jedoch im direkten Vergleich zum Vermittlungserfolg in Arbeit ein nicht so wichtiges Ziel darstellt. Im Vordergrund steht der gelungene Übergang in Arbeit, Ausbildung oder andere Formen der Erwerbstätigkeit, an dem sich der Erfolg oder Misserfolg der Maßnahme abzeichnen würde. Von nur einem Professionellen wird die Bedeutung der Beziehungsarbeit weiter problematisiert, da die weitere Förderung auch an Lern- oder Ausbildungsorten stattfindet, in denen erfahrungsgemäß keine *„zuneigungsvollen Ausbilder“* tätig seien.

In den Gesprächen wird auf die Förderung schulischer Inhalte verwiesen, allerdings wird nur von einem Professionellen die Förderung im Bereich der Kulturtechniken explizit thematisiert. Die Förderung müsse in Form eines Ergänzungsunterrichts in Einzelbetreuungssituation stattfinden, in dem Lese- und Rechtschreibkompetenzen nachgeholt werden. Insgesamt stelle die Einzelförderung eine Brücken- und Stabilisierungsfunktion für die Jugendlichen dar. Aufgegriffen wird in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit der Durchführung individueller Bewerbungstrainings, die sich gezielt an Teilnehmer/innen richtet, deren Vermittlung nicht in Ausbildung, sondern einfache Arbeitstätigkeiten erfolgt.

### 5.3 Sicht auf die Teilnehmer/innen

Der Blick auf die Teilnehmer/innen zeichnet sich durch die Einschätzung aus, dass sie im Sinne der genannten Bereiche als förderungswürdig anzusehen sind bzw. weder in der Schule noch innerhalb der Familie ausreichend Unterstützung oder Förderung erfahren haben, um den Übergang in Ausbildung oder Arbeit meistern zu können. Aus Sicht einiger Professioneller gestaltet sich der Umgang mit den Jugendlichen insofern als schwierig, da sie sich oftmals nur zögerlich auf Vorschläge zu ihren beruflichen Perspektiven einlassen könnten und zudem meist auf einen *„Bereich eingeschlossen sind.“* Diese Sichtweise könnte die bereits getroffene Annahme, dass diese Jugendlichen eben keine „realistische“ Auffassung ihrer beruflichen Möglichkeiten besitzen, untermauern.

Die Gruppe der Teilnehmer/innen wird hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Defizite als äußerst heterogen beschrieben. Die kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmer/innen wiesen ein starkes Gefälle auf: *„Also dass die einen halt irgendwie noch Grundschulniveau sind oder zum Teil überhaupt nicht lesen, schreiben können, dann andre die dann halt den Hauptschulabschluss hamn und die dann sagen, des is mir zu langweilig, ja also...also das das ist dann, dann sehr schwierig, in so nem gemeinsamen Unterricht das dann zu koordinieren.“* Daraus ließe sich schließen, dass die Vorstellung vorherrscht, dass der Heterogenität durch das Herstellen von Homogenität begegnet werden könne. Dies entspricht der vieldiskutierten Systemlogik des Schulsystems.

Einige Mitarbeiter/innen heben die erschwerte Kommunikation hervor, die sie in Zusammenhang mit Beeinträchtigungen und Lernbehinderungen bringen. *„Ähm, tja, wie gestaltet sich das. Also für uns ist es halt immer wichtig, dass sie so viel wie möglich von sich erzählen. Ja? Aber des des äh“*

*ist bei vielen Jugendlichen so mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten manchmal schwierig, ja.“* Auffällig ist, dass in der Beschreibung der Teilnehmer/innen, außer dem Verweis auf die erschwerte Kommunikation und Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, relativ unbesorgt auf die Kategorie der Lernbehinderung zurückgegriffen wird, deren organisatorischer Verlegenheitscharakter bereits aufgeführt wurde. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der problematischen Verwendung von Störungsbildern und Diagnosen (wie z.B. ADHS) findet kaum statt. Daraus ließe sich einerseits schließen, dass der Diskurs über Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse im Bereich der beruflichen Fördermaßnahmen nicht angekommen ist oder als unerheblich für die Arbeit mit diesen Jugendlichen angenommen wird. Andererseits könnte man auch zu der Annahme gelangen, dass hier eben pragmatisch ein Begriff verwendet wird, der im Zusammenhang mit dem Leistungsanspruch dieser Jugendlichen auftaucht. *„Weil es muss ja eine Lernbehinderung festgestellt werden, damit die hierher kommen können.“*

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Sichtweisen der professionell Tätigen auf die Teilnehmer/innen durch höchst unterschiedliche Zuschreibungen auszeichnen. Zum einen werden sie als Arbeitssuchende verstanden, denen der Übergang nicht gelungen ist. Zum anderen werden ihre irgendwie gearteten „besonderen Schwächen“ betont, die einer alltagsnahen Förderung bedürfen. Ebenso zeigen sich Bemühungen nicht nur auf die einzelne Person, sondern auf die sozialen und biografischen Hintergründe zu fokussieren. Ein Mitarbeiter spricht von behinderten Menschen und betont die kontinuierliche und intensive Beziehungsarbeit, da das Lernen nur in stabilen Bindungsbeziehungen möglich sei und häufige Personenwechsel Lernprozesse gefährdeten.

Eine gewisse Einigkeit scheint allerdings in den zumutbaren Anforderungen zu bestehen. Eine Mitarbeiterin hebt hervor, dass die Qualifizierungspläne mit den Jugendlichen nur besprochen werden können, aufgrund ihrer Lese- und Schreibschwäche hätten sie keinen Bezug zu diesem *„Stück Papier.“* Insgesamt müsse die Überforderung der Jugendlichen vermieden werden. Was dies genau bedeutet, wird allerdings nicht näher erläutert.

## 5.4 Berufliche Tätigkeitsprofile in der Berufsvorbereitung

### 5.4.1 Bildungsbegleiter/innen

In den Gesprächen mit den Bildungsbegleiter/innen werden die Kernaufgaben in der Dokumentation, der beruflichen Beratung und des Koordinierens beschrieben. Damit einher geht die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Anteils der Tätigkeit der Bildungsbegleitung. *„Leider, leider muss ich sagen, dass 75 oder sagen wir mal 60 Prozent äh ne reine Verwaltungsarbeit ist, ja. Wir sind Bildungsträger der im Auftrag der Bundesagentur äh arbeitet und äh die Bundesagentur will von uns bestimmte Dinge natürlich jederzeit und immer haben. Jetzt gerade neu eben mit ner Datenbank. Und ähm das das große Wort der Vernetzung, dass man eben schnell abrufbar, denn eben auch die Statistiken für Nürnberg fertig machen kann.“* Grundsätzlich sei der Gestaltungsspielraum des Bildungsbegleiters durch diese Aufgabenbereiche für die konkrete pädagogische Arbeit eher klein. Die Bildungsbegleiter/innen sehen damit verschiedene Probleme verbunden.

Auch wenn sie den pädagogischen Anteil der Arbeit als wichtig erachten, ist festzuhalten, dass dieser im Wesentlichen durch die anderen Berufsgruppen – insbesondere den sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen und Anleiter/innen – abgedeckt werden sollte, wobei sich im konkreten Einzelfall die Abgrenzung der Aufgaben als schwierig gestalte. *„Wobei ich ja auch zu den pädagogischen Mitarbeitern zähle (...) Die Jugendlichen suchen sich ihre Leute aus hier, wo sie ihren Kontakt haben.“* Aus den Gesprächen mit den Bildungsbegleiter/innen wird somit die Schwierigkeit deutlich, die berufsbezogen definierten Aufgabenbereiche im direkten Kontakt mit den Teilnehmer/innen umzusetzen. Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen nicht vorwiegend an berufsgruppenspezifischen Aufgabenbereichen orientieren, sondern auch die Person des professionell Tätigen im direkten Kontakt mit dem Jugendlichen entscheidend ist. Die Ausführungen legen den Schluss nahe, dass es aus Sicht der Bildungsbegleiter/innen unweigerlich auch zu Überschneidungen ihrer Aufgabengebiete kommt.

Der Kontakt mit den Teilnehmer/innen findet in der Regel einmal pro Woche statt. In diesem Zusammenhang wird von einem/einer Bildungsbegleiter/in auf die soziale und biografische Situation der Jugendlichen verwiesen, die es erforderlich mache, eine gewisse „elterliche Ersatzfunktion“ einzunehmen. Allerdings lässt sich aus verschiedenen Interviewpassagen schließen, dass diese zum einen als Belastung wahrgenommen wird, zum anderen wird betont, dass für derartige Problemlagen und Krisengespräche nicht primär der/die Bildungsbegleiter/in zuständig sei. Vielmehr falle diese alltags- und lebensweltliche Beratung in den Zuständigkeitsbereich der sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen. *„Ähm, dann natürlich die die Beratung hinsichtlich halt des beruflichen Verlaufes und des Qualifizierungsverlaufes. Natürlich wenn jetzt hier n Jugendlicher, ähm, Probleme hat im Lehrgang oder in der Gruppenfähigkeit oder zu Hause oder so, tut der macht ja auch so`n bisschen Beratung zu diesen Sachen der Sozialpädagoge, ja. Kann er au machen. Äh, aber wir machens halt hauptsächlich mit allem was äh den beruflichen Verlauf betrifft, ja.“* Demnach wird der lebensweltliche Beratungs- und Begleitungsprozess als Aufgabengebiet der sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen formuliert, während die Aufgabe der beruflichen Beratung den Bildungsbegleiter/innen zufalle. Dies ließe einerseits die Vermutung zu, dass Kenntnisse über und Einblicke in die Lebenswelt der Jugendlichen als nicht entscheidend für die Beratung und Förderung der beruflichen Bildungswege angesehen wird. Andererseits ließe sich diese Haltung auch auf den angesprochenen Versuch beziehen, die Handlungslogiken der verschiedenen miteinander agierenden Professionen voneinander abzugrenzen. *„Es ist immer diese Abgrenzung des ist immer schwer. Also wir hatten jetzt au in der letzten Teamsitzung mh das wieder zum Thema gemacht (...)“*. An welcher Stelle Informationen letztendlich zusammenfließen, bleibt ein Problem, dessen sich die Bildungsbegleiter/innen durchaus bewusst sind.

Die Wahrnehmung, dass die Bedeutung von Abstimmungsprozessen und deren Gestaltung unterschiedlich bewertet wird, lässt sich insbesondere aus den Aussagen der Bildungsbegleiter/innen bezüglich der Einschätzung und Qualifizierung der Jugendlichen unterstreichen. Daran wird vor allem auch das Spannungsfeld des Berufsbildes der Bildungsbegleitung deutlich, das sich dadurch kennzeichne, dass sie als Entscheidungsfiguren agieren und dabei die Perspektive der Teilnehmer/innen und der anderen Berufsgruppen berücksichtigen müssen. Dieses Spannungsverhältnis wird letztlich auch durch eine nicht unbedeutende Abhängigkeit bestimmt, nämlich im Auftrag der Arbeitsagentur zu handeln. Dass die Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur unterschiedlich gesehen wird, verdeutlicht folgende Aussage: *„Also wichtig find ich das wir halt der Kontakt sind zur Arbeitsagentur, ja. Die Schnittstelle, ja. Das sind wir.“* Der Kontakt zu den Teilnehmer/innen wird

über die Arbeitsagentur hergestellt, diese liefere – so ein/e Bildungsbegleiter/in – relevante Informationen und umfasse verschiedene Dokumente und Gutachten, *„alle eigentlich gleich wichtig für die Einschätzung.“*

Auch von einer anderen Bildungsbegleiterin werden diese als wichtig eingestuft, zusätzlich müsse aber auch die Berücksichtigung der eigenen Einschätzung und der Perspektive der Jugendlichen stattfinden. *„Wie fügen sich die Informationen zusammen äh ja wie deckt sich das mit den Papieren, die wir von den Arbeitsagenturen zur Verfügung stellen, ärztliches Gutachten, psychologisches Gutachten und daraus eben jetzt ein Paket zu schnüren äh aber auch mit dem Jugendlichen eben selber indem man ihn sieht und beobachtet, ähm, wo kanns hingehen. Welcher Förderbedarf ist angesagt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten hat er, hat der Jugendliche eine Vorstellung von dem was ihn hier erwartet und wo er auch hin will. Decken sich seine Vorstellungen mit seinen intellektuellen Fähigkeiten äh ist es unbedingt notwendig alternative Berufsbilder zu finden ohne dass man dem Jugendlichen jetzt zu nahe kommt und ihn verbiegen muss, ja.“* Daraus ließe sich schlussfolgern, dass die Aufgabenbereiche breit gefächert sind und über die Aufgaben des Informierens, Dokumentierens und Koordinierens hinaus gehen. Anhand der Aussage der Bildungsbegleiterin wird deutlich, dass ein Schwerpunkt im Einschätzen der Voraussetzungen und Fähigkeiten der Teilnehmer/innen liegt. Hervorgehoben werden dabei die Gespräche und die Beobachtungen mit den Jugendlichen.

Dass dies unterschiedlich bewertet wird, zeigt die folgende Aussage. *„Für die Einschätzung des Jugendlichen, ähm, manchmal liegen Zeugnisse bei (...) Weil manchmal besteht ja schon längerer Kontakt, ja. Also sind ja net alle fünfzehn oder sechzehn direkt nach der Schule hier also es gibt auch mitunter Zwanzigjährige die vorher schon was gemacht haben und hatten immer wieder Kontakt zur Arbeitsagentur und ähm, diese Verläufe die sind hier meistens drin. Ja in dieser Kurzübersicht. von den Jugendlichen.“* Hieran wird deutlich, dass relevante Informationen über die Fähigkeiten der Jugendlichen von der Arbeitsagentur geliefert werden.

Zudem betonen die Bildungsbegleiter/innen, dass bereits während des Maßnahmenverlaufes relevante Entscheidungen getroffen und Übergangsempfehlungen ausgesprochen werden müssten, was mitunter auch bedeutet, Teilnehmer/innen aus der Maßnahme auszuschließen. In solchen vereinzelt vorkommenden Fällen sei es wichtig, einen Maßnahme-Ausschluss gegenüber der Arbeitsagentur zu begründen. Unseres Erachtens ist es auffällig, dass die (wiederholenden) Ausschlusserfahrungen der Jugendlichen in keinem der Interviews explizit zum Thema gemacht werden. Vielmehr finden sich Textpassagen, die darauf hindeuten, dass die Ursache für die Abmeldung in den meisten Fällen bei den Jugendlichen begründet gesehen wird. Es müsse ein für das Maßnahmenziel erforderliches *„kompatibles Verhalten“* geben sein. Nur selten werden die institutionellen und arbeitsmarktbezogenen Gegebenheiten als Ursache erkannt.

Aus Sicht der befragten Bildungsbegleiter/innen stellt der Qualifizierungsplan ein elementares Instrumentarium dar, in dem auch die Perspektiven der anderen Professionellen einfließen sollen. *„Und dann in diesem Qualiplan verwurstet sozusagen (...) wenn da manchmal Unstimmigkeiten sind, ja, wenn der eine sagt, oh der ist so toll in dem und dem Bereich und der Andre sagt nee da ist der total schlecht, da muss ich schon irgendwie gucken, was da los ist.“* Mit der Aussage wird zum einen deutlich, dass die Informationen beim Bildungsbegleiter zusammenfließen, zum anderen werden hier aber auch Schwierigkeiten angedeutet, die verschiedenen Einschätzungen der anderen

Mitarbeiter/innen zu berücksichtigen. Diese Annahme bestätigt sich anhand einer weiteren Aussage: *„Also früher waren wir in jedem Fall auch besprochen, also besprochen die Ergebnisse und abgestimmt. Mmh, in diesem Jahr eher weniger.“* Daraus lässt sich schließen, dass es an systematischen und institutionalisierten Rückkopplungs- bzw. Abstimmungsprozessen fehlt. Auch wenn mit den Aussagen angedeutet wird, dass diese Prozesse als notwendig erachtet werden, so ist davon auszugehen, dass regelmäßige Teambesprechungen im Sinne gemeinsamer und reflexiver Fallbesprechungen derzeit nicht stattfinden, in der Vergangenheit sei es zu gemeinsamen Abstimmungen gekommen. Informationsweitergabe erfolge informell, das Vertrauen in die Kompetenzen der anderen Berufsgruppen sei gegeben und im Konfliktfall mit Teilnehmer/innen könne jederzeit Rücksprache gehalten werden.

Bildungsbegleiter/innen sind zuständig für die Dokumentation, die berufliche Beratung und das Koordinieren der Qualifizierungswege. Die alltagsnahe Beratung und Begleitung, die darauf abzielt, die Lebenswelt der Jugendlichen zu erschließen, zählt nicht unbedingt zum Tätigkeitsfeld des Bildungsbegleiters. *„Der soll ja koordinieren, begleiten durch die ganze Maßnahme hindurch und äh was weiß ich was der alles noch soll.“* Was die Bildungsbegleiter eint, ist ihr klar formulierter Auftrag. *„Der Weg heißt Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, d.h. Ziel ist Arbeit oder Ziel Ausbildung.“*

#### 5.4.2 Ausbilder/innen

Ausbilder/innen leiten die Teilnehmer/innen an. Sie geben an, den direkten Blick auf die beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben und den Lernerfolg im Praxisfeld am gelungenen Ausüben der praktischen Tätigkeiten einschätzen zu können. Den Gesprächen lässt sich entnehmen, dass sie in einem klar definierten Lernort agieren, der praxisnah auf die Arbeitserfordernisse ausgerichtet ist. Durch die praktische Tätigkeit stehen ihnen andere Instrumentarien der Bewertung zur Verfügung. Förderung müsse auf verschiedenen Ebenen stattfinden: *„der kognitiven sowie der physischen Ebene.“* Die Ausbilder/innen sehen ihre Funktion in der Förderung der beruflichen Orientierung und der praktischen Vorbereitung der Teilnehmer/innen auf die anschließende Ausbildungssituation.

Weiter haben auch Ausbilder/innen das Dokumentieren zur Aufgabe: *„Also der Qualifizierungsplan, sagen wir das ist die Krönung, das ist irgendwie das Zusammenlaufen von allen Fäden.“* Der Qualifizierungsplan stellt hierbei ein Dokument dar, das besonders relevante Übergangsempfehlungen beinhaltet und dessen Erstellung erfordere, dass auch die Einschätzungen der anderen Berufsgruppen berücksichtigt werden müssten. Wie der Austausch allerdings ausgestaltet ist, wird nicht thematisiert.

#### 5.4.3 Sozialpädagogen/innen

Sozialpädagogen/innen sehen ihr Aufgabengebiet auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen erstreckt. Sie begleiten und vermitteln, beraten und coachen und initiieren informelle Lernprozesse. Auch die Vermittlung der Jugendlichen in Praktika zähle zu den Hauptaufgaben der Sozialpädagogen/innen, Einzelgespräche mit den Jugendlichen stellten dabei den Zugang dar, vorhandene Ideen und Interessen aufzugreifen. *„Da gehts auch immer n bisschen drum was will sie eigentlich machen.“* Allerdings zeigt insbesondere die folgende Textpassage, dass die Zuweisung der Teil-

nehmer/innen in Praktikumsstellen letztendlich doch weitgehend losgelöst von den Vorstellungen der Teilnehmer erfolgt, die häufig nicht als realisierbar angesehen werden. *„Also gut, manchmal ist das dann auch n bisschen schwierig, weil sie spezielle Vorstellungen haben, was sie denn gerne machen möchten und wir dann halt aber denken, dass es eigentlich nicht passt. Also wir haben jetzt auch gerade wieder ganz viele junge Frauen, die im Einzelhandel arbeiten möchten“*

Die Wahl des Praktikums soll einerseits auf die individuellen Fähigkeiten und Interessen des Jugendlichen abgestimmt werden, andererseits ergibt sich aus den organisatorischen Vorgaben der Druck, in kürzester Zeit messbare Erfolge zu erzielen. *„Dann müssen wir halt schnell ne Praktikumsstelle finden.“*

Weiter zählt zu den Aufgaben das Unterrichten in heterogenen Gruppen, die Vermittlung von theoretischen Inhalten erfolge vielschichtig. *„Ja sehr gemischt, also wir machen wirklich dann halt auch Kulturtechniken, aber natürlich auch Vorbereitung auf den Beruf, berufsvorbereitend, dass wir ähm Berufe vorstellen, also auch Betriebe besuchen dann.“* Anhand der Textpassage wird klar, dass mehrere Aufgabengebiete abzudecken sind und demnach auch unterschiedliche Handlungskompetenzen erforderlich sind. Das Rollenverständnis der Sozialpädagogen/innen entspricht nicht dem eines Lehrers, eine berufliche Positionsbestimmung scheint ersichtlich schwer zu fallen. *„...dann versuchen halt mal so ein Vorstellungsgespräch mal durch zu spielen, zu erarbeiten. Dann natürlich auch soziale Kompetenzen, da auch halt auch mal einfach so ein bisschen mal im Unterricht dran zu arbeiten. Soweit das dann halt geht.“* Ob innerhalb der beruflichen Ausbildung der Sozialpädagogen/innen Didaktik und Methoden, die es für die Lehrtätigkeit braucht, erlernt werden konnte, bleibt unbeantwortet.

Das Dokumentieren findet sich, wie bei den anderen Berufsgruppen auch, bei den beruflichen Aufgaben der Sozialpädagogen/innen wieder. Einschätzungen über die Teilnehmer/innen werden in den Qualifizierungsplänen festgehalten. Die Gutachten über die Teilnehmer/innen, die seitens der Arbeitsagentur erfolgen, hätten zusätzliche Aussagekraft. Neben der Interaktion mit den Jugendlichen fänden vereinzelt Elterngespräche statt und es werde mit anderen Akteuren weiterführender bzw. ergänzender Angebote kooperiert. Eine Nachbetreuung der Teilnehmer/innen könne nur in Einzelfällen gewährleistet werden. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Bezug auf Sicherung der Übergangsverhältnisse (ausbildungsbegleitende Hilfen – abH) werde von den Sozialpädagogen/innen angestrebt.

Anhand der Interviews lässt sich festhalten, dass Sozialpädagogen/innen den Widerspruch ausbalancieren müssen, einerseits durch die individuelle Interaktion mit den einzelnen Teilnehmer/innen um deren Fähigkeiten, Stärken und Schwächen zu wissen, andererseits muss aber auch eine funktionierende Kooperation mit den Betrieben hergestellt werden, die es mit sich bringt, dass eine Weitergabe von Informationen über die Arbeitsfähigkeit bzw. eingeschränkte Arbeitsfähigkeit, also den Defiziten der Jugendlichen dem Praktikumsverhältnis vorausgeht. Das pädagogisch professionelle Handeln setzt demnach voraus, sich zu diesen Widersprüchen zu verhalten und sie im konkreten Fall situationsangemessen aufzulösen oder auszuhalten.

## 6. Das Tätigkeitsprofil des Förderlehrers im Modellprojekt

In den vorangegangenen Abschnitten wurde der Kontext deutlich, in dem der Förderlehrer pädagogisch handelte, dies sowohl im Hinblick auf die Teilnehmer/innen und ihre psychische und soziale Ausgangslage als auch im Hinblick auf das Hilfesystem der beruflichen Rehabilitation und der dort professionell Tätigen.

Um die Chancen der sozialen Teilhabe der Adressat/innen des Modellprojekts zu verbessern, stand der Förderlehrer vor der Aufgabe, auf diese (komplexe) Ausgangslage angemessen zu reagieren. Folgerichtig beschreibt er seine Arbeit als professionsübergreifend, die grundsätzlich die Förderung der Literalität (Lese- und Schreibkompetenz) beinhaltet, sich allerdings auch durch begleitendes und beratendes Handeln und die Vermittlung von lebensweltbezogenen Inhalten auszeichne. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit des Aufbaus eines stabilen Arbeitsbündnisses, das es mögliche mache, mit den Teilnehmer/innen an ihren Kompetenzen und an ihren Schwierigkeiten anzusetzen. Das Verständnis für die individuellen Problemlagen und die Beachtung der Lehrer-Teilnehmer-Interaktion ermöglichten einen individuellen Zugang zu den Teilnehmer/innen. Aus Sicht des Förderlehrers ist seine Tätigkeit auch durch eine weite Definition von Kulturtechniken bestimmt, im Sinne der sozialen und kulturellen Teilhabe, die es erforderlich mache, an den Interessenlagen und an der Sprachlichkeit der Jugendlichen anzuknüpfen. Aus den Interviews mit dem Förderlehrer wird deutlich, dass er im Unterschied zu den anderen Professionellen im Feld die Notwendigkeit der Reflexion der Problemlagen, die aus Benachteiligung oder Behinderung entstehen, wesentlich stärker betont. Die Einschätzung der Lebensbezüge wird als zentral für die „erfolgreiche“ Förderung und Stabilisierung von Teilnehmer/innen erachtet. *„Jetzt ist es schon möglich, in wesentlich umfassenderer Form auf Teilnehmer einzugehen und auch ihre Persönlichkeit damit zu stabilisieren.“*

Theoretische Wissensvermittlung einerseits und Beratung in alltäglichen Lebenslagen andererseits seien zu verknüpfen und stellten wesentliche Inhalte des Förderangebots dar. So ließe sich beispielsweise die Bearbeitung von Behördenbriefen als Förderanlass verwenden. Zum einen könnten die Jugendlichen bei inhaltlichen Fragen unterstützt werden, zum anderen seien sie für die Verbesserung der Lesekompetenz förderlich. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Gestaltung des Unterrichts vielfältige methodische und didaktische Kompetenzen erfordere. Neben der Berücksichtigung kognitiver, psychischer und körperlicher Einschränkungen müsse im Rahmen der Förderplanarbeit auch berücksichtigt werden, welche berufliche Perspektive für den Jugendlichen angedacht ist, um ggf. berufliche oder ausbildungsrelevante Inhalte in den Unterricht zu integrieren. Die Vermittlung von berufsfeldspezifischen und elementaren Inhalten sei motivationsfördernd. Auch das Einüben von Aufgaben aus Einstellungstests und Assessment Centern, Bewerbungs- und Telefontraining zählte zu den Unterrichtsinhalten.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass auch aus Sicht des Förderlehrers die Heterogenität des Teilnehmerkreises als Herausforderung angesehen wird. In den verschiedenen Interviews mit dem Förderlehrer wird deutlich, dass dem Versuch, die Jugendlichen stärker in die Inhalts- und Zielbestimmung des Förderangebots mit einzubeziehen, wesentliches Gewicht beigemessen wird. Der Arbeitsbereich beinhaltet ebenso sozialarbeiterische Tätigkeiten. Diese hätten sich aus der Heterogenität des Teilnehmerkreises und den damit verbundenen Bedürfnislagen sowie der Reflexion von Förderprozessen ergeben. Wird die Wichtigkeit dieses Aufgabenfeldes betont, so wird aber auch

auf dessen Komplexität verwiesen. Insbesondere aufsuchende Unterstützung habe die Kapazitätsgrenze nach oben hin ausgereizt.

Nach Ansicht des Förderlehrers kann das Förderangebot „Alphabetisierung und Kulturtechniken“ als wesentlich für die Unterstützung des Übergangs in Ausbildung und Arbeit – und damit für die Sicherung der sozialen Teilhabe – angesehen werden, indem es eine Brückenfunktion zwischen elementarer Grundbildung und Vermittlung allgemeiner und berufsbezogener Kompetenzen einnimmt. Die individuelle Förderung der Teilnehmer/innen und interinstitutionelle Kooperationen seien sein Ziel, so der Förderlehrer. Die Möglichkeiten zur intensiven Förderung sieht er durch den organisatorischen Rahmen der Einzelsituation, in einer Gruppensituation seien viele Dinge nicht umzusetzen.

Dagegen führen mangelnde organisatorische Absprachen mit den anderen Berufsgruppen zu inhaltlichen Diskrepanzen: *„...um sie dort an die Umstände und das Verfahren gleich zu gewöhnen, hatte der Bildungsbegleiter sie dann versetzt, was einige organisatorische Probleme mit sich brachte. Sie war dann sechs bis acht Wochen nicht hier, wir haben es dann auf die Reihe gebogen.“* Aus dem Zitat wird deutlich, dass fehlende Abstimmungsprozesse negativen Einfluss auf den Förderverlauf der Jugendlichen und den speziellen Förderunterricht genommen haben.

Aus Sicht des Förderlehrers sei eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen verstärkt anzustreben, um sozialpädagogische Problemlagen *„gut bearbeiten zu können, um Aufgaben weiterführend delegieren zu können“*. Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass eine Vernetzung der verschiedenen Berufsgruppen noch herzustellen ist. Kollegialer Austausch sei wichtig, eine Supervision fände derzeit nicht mehr statt, wird allerdings als notwendiger Bestandteil pädagogischer Arbeit erachtet.

So überrascht es wenig, dass das Förderangebot KuA von den anderen im Feld tätigen Professionellen nur vereinzelt thematisiert und als wesentlicher Beitrag zur Unterstützung der beruflichen Förderung und Rehabilitation wahrgenommen wurde. In der Regel sprechen die Mitarbeiter/innen davon, dass die Jugendlichen den Förderunterricht gerne wahrnehmen würden. Zwar ließen sich bei einigen Teilnehmer/innen Verbesserungen feststellen, ob diese alleinig dem Förderunterricht zuzuschreiben seien, darüber sind die Mitarbeiter/innen verschiedener Meinung. Eine Mitarbeiter/in meinte festzustellen, dass durch die Einzelbetreuung das Selbstwertgefühl eines Teilnehmers deutlich gestärkt werden konnte, was einerseits auf die Beziehung Förderlehrer - Schüler zurückzuführen sei und andererseits auf die spezielle Situation der Eins-zu-Eins Betreuung. Andere Mitarbeiter/innen stellen fest, dass auch in ihrem Tätigkeitsbereich ähnliche Inhalte bearbeitet werden, so dass die Veränderungen nicht gezielt auf die Zusatzförderung zurück zu führen seien. Den Aussagen lässt sich entnehmen, dass ein Austausch über die Inhalte sowie die einzelnen Teilnehmer/innen vorwiegend über informelle Wege stattfindet. Insgesamt wird die Notwendigkeit deutlich, die kommunikativen Schnittstellen zu verbessern bzw. sie strukturell zu verorten, um eine individuelle und kompetenzorientierte Förderung gewährleisten zu können.

Individuelle Berufswahl, die sich an den Wünschen und Vorstellungen der Teilnehmer/innen orientiert, sei verbesserungswürdig und weiter zu entwickeln. Das Angebot der Berufsfelder sei begrenzt und auch die Überleitung in andere berufsfeldorientierte Maßnahmen, so passgenau sie auch seien, wären schwierig in gemeinsamer Abstimmung mit allen Akteuren durchzuführen.

## 7. Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf - ein Fazit

Das zentrale Anliegen des Modellversuchs „Kulturtechniken und Alphabetisierung“, Jugendliche in einer für die Sicherung der sozialen Teilhabe entscheidenden Phase zu unterstützen, ist in den breiten Kontext der Berufsvorbereitenden Maßnahmen gestellt. Dabei handelt es sich in den BvB-Maßnahmen generell um Jugendliche, bei denen dieser Übergang von der Schule in das Arbeitsleben unter erschwerten Bedingungen verläuft und bekanntermaßen besonders störanfällig ist. Insofern wäre es zu erwarten, dass die in diesem Feld tätigen Professionellen eine besondere Expertise in diesem schwierigen Aufgabengebiet mitbringen.

Unsere Erhebungen zum beruflichen Werdegang der Mitarbeiter/innen in den BvB-Maßnahmen bestätigen hingegen den in der Literatur vielfach beschriebenen Befund, dass sie in der Regel keine für dieses Feld spezifischen Kompetenzen in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen haben. Dies kann natürlich nicht ohne Folgen für die Gestaltung eines gemeinsamen pädagogischen Handlungsauftrages bleiben. Genau hieraus ergab sich die Begründung zur Einrichtung des Modellversuchs, der gleichsam eine moderierende Funktion zwischen den verschiedenen Handlungsträgern einnehmen sollte.

Erinnern wir uns noch einmal an die verschiedenen Tätigkeitsbereiche der Professionellen und an die damit verbundenen unterschiedlichen Handlungslogiken:

- Die *Bildungsbegleiter/innen* sehen ihre Kernaufgaben in der Dokumentation, im beruflichen Beraten und im Koordinieren der Qualifikationswege der Jugendlichen. Für die Einschätzung und Beratung innerhalb der beruflichen Maßnahme fassen sie die alltags- und lebensweltliche Begleitung nicht als ihren Zuständigkeitsbereich auf. Sie handeln im Auftrag der Arbeitsagentur und sehen sich als Schnittstelle. Daher definieren sich Bildungsbegleiter/innen sehr stark über ihre Verwaltungsaufgaben, sie nehmen eine Steuerungsfunktion wahr. Dafür brauche es einen Informationsaustausch und die Abstimmung mit anderen Professionellen, die zum Teil als schwierig beschrieben wird oder teilweise nicht näher ausgeführt wird. Daraus ließe sich ableiten, dass die als wichtig erachtete Steuerungsfunktion nur auf Abstimmungen basiert, die auf informeller Informationsweitergabe beruht. Dies ist insofern als kritisch zu erachten, da insbesondere die individuellen Problemlagen der Jugendlichen eine Zusammenarbeit erfordern, die einer intensiven Fallarbeit und des kollegialen Austausches bedarf. Ebenso scheint als betrachtungswürdig, dass zwar die Jugendlichen in Bezug auf ihren beruflichen Werdegang beraten werden sollen, allerdings das Verständnis für die alltags- und lebensweltlichen Zusammenhänge ausgeklammert bzw. von anderen Berufsgruppen übernommen werden sollen. Wenn diese Aufgaben also delegiert werden sollen, dann stellt sich die Frage, wie diese Delegation ohne fest institutionalisierte Abstimmungsorte geregelt werden können.
- *Ausbilder/innen* definieren sich dagegen stark über ihre Fachlichkeit. Sie fühlen sich für praktische Arbeitsfelder sowie für die Vermittlung berufsfeldrelevanter Kompetenzen wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit zuständig. Ihre Handlungspraxis definieren sie über die Herstellung reibungsloser Arbeitsabläufe und handwerklich guter Produkte bzw. Arbeitsergebnisse. Weniger thematisieren sie die Erfordernisse, sich mit anderen abzustimmen.

- *Sozialpädagogen/innen* sehen ihr Handlungsfeld auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen erstreckt. Damit definieren sie ihren pädagogischen Auftrag über das Begleiten, Vermitteln, Beraten sowie die Förderung von schulischen Inhalten. Die aus dieser beruflichen Selbstbeschreibung resultierende Vielfalt zeigt aber auch das Überschneidungspotenzial mit anderen Berufsgruppen.

Die Ausführungen verdeutlichen das in der Literatur beschriebene Aufeinandertreffen verschiedener Berufsgruppen, die allesamt ihre Anliegen verfolgen. Auch wenn als gemeinsamer Auftrag der BvB-Maßnahme die Förderung und berufliche Orientierung benannt wird, bleiben doch Fragen offen, wie dieses Ziel gemeinsam ausgestaltet wird. So werden zwar Abstimmung und Informationsaustausch als wichtig erachtet, allerdings sprechen die wenigsten von stabilen Kooperationsstrukturen. Dies erscheint unseres Erachtens insofern als bedeutsam, da die Komplexität pädagogischen Handelns in der Benachteiligtenförderung eine kooperative Praxis erfordert, die letztendlich Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen der beruflichen Fördermaßnahme nimmt. Erfolg und Misserfolg hängt demnach zunehmend von mehreren Institutionen und Personen ab. Für die Professionellen begrenzen organisatorische Rahmenbedingungen und normative Vorgaben die Möglichkeit der Kooperation. In der Regel werden knappe zeitliche Ressourcen als hemmender Faktor benannt und damit stellen sich zusätzliche Anforderungen als potenzielle Überforderung dar.

Dem Förderlehrer im Modellprojekt kommt die Aufgabe der Vermittlung von beruflichen und kulturtechnischen Kompetenzen und damit der Initiierung von Nachholprozessen zu. Neben der Vermittlung kommt es auch zur Beratung und alltagsnahen Begleitung. Für die Gestaltung der individuellen Förderung wird das Verstehen der Problemlagen und die differenzierte Einschätzung der Fähigkeiten der Jugendlichen als wichtig erachtet. Damit hat der Förderlehrer gleichsam eine Integrationsleistung auf zwei Ebenen zu unterstützen – zum einen auf der individuellen Ebene des einzelnen Teilnehmers, zum anderen auf der organisatorischen Ebene im Sinne der Kompensation fehlender oder unzureichender Kooperationsstrukturen. Die Erfahrungen des Modellprojekts geben allerdings wenig Anlass zu der Hoffnung, dass die Installierung eines zusätzlichen Angebotes und damit eines weiteren Akteurs im Feld zu einer nachhaltigen Verbesserung der Kooperationsbeziehungen geführt und damit die Chance der Professionalisierung des pädagogischen Handelns eröffnet hätte. Dies mag punktuell der Fall gewesen sein, strukturell haben sich nach unseren Befunden allerdings keine Veränderungen feststellen lassen.

In Bezug auf die in der Literatur beschriebene Bedeutung von Kooperation als wichtiges Element einer professionalisierten Praxis sind zudem zwei weitere Aspekte zu bedenken: Zum einen könnte dem Fehlen des gemeinsamen beruflichen Habitus entgegengewirkt werden, da sich Professionalisierung nicht nur als ein individueller Bildungsprozess, sondern auch als interaktiver Prozess im Rahmen kollegialer Verhältnisse entwickelt. Dies erfordert das Einbauen reflexiver Subsysteme in den alltäglichen Arbeitsrhythmus. Eine derart gelingende Kooperation bedeutet dann nicht nur das zusätzliche Übernehmen von Aufgaben, sondern es entstehen gewinnbringende Entlastungseffekte für die Professionellen. Zum anderen wirkt sich ein derartiges Verständnis von Kooperation angesichts der skizzierten Problemlagen der Jugendlichen förderlich auf die Gestaltung der Qualifizierungswege aus. Fallbezogene Reflexion und biografische Selbstreflexion eröffnen Einsichten in nicht intendierte Nebenfolgen des eignen Handelns und in unausgeschöpfte Chancen durch dieses Handeln.

Auch bei der Sicht auf die Teilnehmer/innen zeigen sich unterschiedliche Zuschreibungen innerhalb der beruflichen Gruppen, dennoch einen sich beinahe alle Professionellen in der Wahrnehmung, dass sich die Heterogenität der Gruppen als äußerst schwierig für die Gestaltung der Förderung und Qualifizierung darstellt. Eine positive Umdeutung des Heterogenitätsbegriffes erfordert daher die Anerkennung von Differenz und damit einem Verständnis dieser, aus dem sich keine Benachteiligungen ableiten lassen sollten. Trotz der beschriebenen Bemühungen, die Jugendlichen nicht unter allzu engmaschigen Kategorien zu fassen, finden sich einige Hinweise darauf, dass auf das Etikett der (Lern)Behinderung zurückgegriffen wird. Auch wenn man zu der Annahme gelangt, dass hier eben pragmatisch ein Begriff verwendet wird, der im Zusammenhang mit dem Leistungsanspruch dieser Jugendlichen auftaucht, veranschaulicht die Auseinandersetzung mit der Perspektive der Professionellen auf die Teilnehmer/innen dennoch folgende als kritisch zu erachtende Punkte: Die Zuschreibungen lassen den Rückschluss zu, dass die Einschätzung des Unterstützungsbedarfs in der Regel auf der Feststellung des Defizitären beruht. Der Blick der Professionellen fokussiert somit eher die Beschreibung der individuellen Problemlage und weniger das Verstehen der bisherigen (Lern)biografischen Erfahrungen. Die Bedeutung von Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen scheint dabei ausgeblendet zu werden, d.h. auch, dass die strukturellen und institutionellen Einflussfaktoren nur eingeschränkt reflektiert werden. Dies erscheint angesichts der Anforderungen, denen sich die Professionellen im Feld der Berufsvorbereitung stellen müssen, allerdings als notwendig, um ein stabiles Arbeitsbündnis mit den Jugendlichen aufbauen zu können, das als voraussetzungsvoll für die pädagogische Arbeit und das Eröffnen von Entwicklungschancen gesehen wird.

## VII. FAZIT

Erinnern wir noch einmal an das grundsätzliche Anliegen des Modellprojekts: Es richtete sich an Jugendliche, die über keinen qualifizierten Schulabschluss verfügen, deren Aufenthaltsstatus oftmals unsicher ist, deren verbalsprachlichen, schriftsprachlichen und/oder mathematischen Kompetenzen gering ausgebildet sind und die häufig nicht auf ein unterstützendes soziales Umfeld zurück greifen können. Dies sind zwar Problemlagen, die auf fast alle Jugendlichen zutreffen, die sich in BvB-Maßnahmen wieder finden. Bei den Jugendlichen im Modellprojekt kumulieren diese Probleme aber häufig in überfordernder Weise. Die Erfahrungen der Bildungsträger zeigen, dass hier eine Gruppe von Jugendlichen beschrieben ist, für die die bestehenden Angebote der beruflichen Förderung und Rehabilitation als zentralem Bestandteil der Sicherung sozialer Teilhabe nicht ausreichen. Dies zeigt sich unter anderem in dem Wissen um eine erhöhte Abbruchquote einer Gruppe stark belasteter Jugendlicher in den Berufsvorbereitenden Maßnahmen, oder aber darin, dass diese Jugendlichen den Weg in Berufsvorbereitende Maßnahmen erst gar nicht finden. Hier sollte ein zusätzliches stabilisierendes Angebot geschaffen werden.

Die Zielgruppenbestimmung des Modellprojekts hat sich daher – wie wir meinen: aus guten Gründen – an individuellen Bedarfen orientiert und gerade nicht auf eine vorab festgelegte, nur technizistisch bestimmbare Teilgruppe der Adressaten Berufsvorbereitender Maßnahmen beschränkt. Mit anderen Worten: am Modellprojekt haben mehrheitlich Jugendliche teilgenommen, die bereits in BvB-Maßnahmen integriert waren, aber es wurden auch Jugendliche unterstützt, die (noch) nicht in einer solchen Maßnahme waren. Unsere Darstellung fokussiert allerdings auf die BvB-Maßnahmen, da diese – nicht zuletzt aufgrund der Einführung des Neuen Fachkonzepts durch die Bundesagentur für Arbeit und der damit einhergehenden ständigen Änderungen im Feld der beruflichen Vorbereitung – den zentralen Bezugspunkt und wichtigsten Kontextfaktors des Modellprojekts darstellen.

Die offen gehaltene Zielgruppenbestimmung des Projekts birgt die Gefahr einer eher zufälligen Auswahl der Klienten. Dieser Gefahr kann im Grunde nur durch eine funktionierende Teamarbeit entgegen gewirkt werden, in dem jeweils individuell geprüft wird, inwieweit die bestehenden Komponenten der Berufsvorbereitung im Einzelfall nicht ausreichen, und ob/wie sie durch das Angebot „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ ergänzt werden sollten. Solche Teamentscheidungen bedürfen aber einer soliden institutionellen Einbindung.

Genau diese institutionelle Einbettung hat dem Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ aber gefehlt, und zwar aus systematischen Gründen: Der bei der Konzeption des Projekts in Frankfurt noch existierende Trägerverbund war als solcher Rahmen mitgedacht. In Folge der neuen Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit wurde der Trägerverbund im Projektzeitraum allerdings zerschlagen, und damit fehlte dem Projekt die institutionelle Verortung.

Einschätzungen über die Wirkung des Modellprojektes KuA ergeben sich über die zu Beginn der Evaluation formulierten Fragestellungen:

### 1. Ist mit Hilfe des Angebots eine Verbesserung der sozialen Integrationsvoraussetzungen und eine Stabilisierung in und für die Berufsvorbereitung möglich?

Es ist grundsätzlich zu konstatieren, dass das mit dem Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ eingebrachte stark individualisierte Zusatzangebot stabilisierend auf einzelne Teilnehmer/innen wirkte. Das bedeutet z.B., dass für einen Jugendlichen die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung angebahnt wurde, andere wiederum über die Zeit der Teilnahme hinaus am Förderunterricht partizipieren konnten. Dazu wurde für alle Teilnehmer ein individueller Förderplan – und dies scheint uns eine wichtige Gelingensbedingung zu sein – *unter Beteiligung der Jugendlichen* ausgearbeitet. Darauf aufbauend wurden individualisierte Förderkonzepte einschließlich der entsprechenden Materialien entwickelt. Diese Vorgehensweise erlaubte zudem die Berücksichtigung spezifischer Anforderungen, die sich aus den berufsbezogenen Praxisfeldern der Jugendlichen ergaben.

Der Erfolg des Verbleibs in einer Berufsvorbereitenden Maßnahme aufgrund der zusätzlichen Unterstützung durch das Projekt KuA basierte im Einzelfall auf der Austarierung der Bedarfslage sowie der subjektiven Bedeutung, die die Teilnehmer/innen dem Angebot beimessen. Das Projekt ermöglichte neben der Förderung der Literalität als ergänzendes Element Begleitung in schwierigen Lebenssituationen, Hilfeplanung und Vermittlung in einfache Praktikumsplätze und Arbeitsgelegenheiten.

### 2. Kann die individuelle Unterstützung beim Eintritt in Ausbildung oder Arbeit sozialer Ausgrenzung entgegenwirken?

Die im Projekt KuA erfolgte Förderung der Literalität ist als wichtiger Beitrag zur Vermittlung von beruflicher und sozialer Handlungsfähigkeit grundsätzlich als positiv zu erachten. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der konzeptgemäßen großen Heterogenität der Zielgruppe ist eine statistisch valide Aussage über die Effektivität des Modellprojekts anhand von Verbleibszahlen, Übergangs- und Abbruchquoten nicht zu treffen. Die Fallanalysen haben gezeigt, dass individuelle und kontinuierliche Betreuung als notwendig zu erachten ist. Zum einen zeigt die Perspektive der Teilnehmer/innen, dass diese oft über „Angst vor neuen Bedingungen“ sprechen. Ein Förderort, an dem diese Anliegen thematisiert werden können, stellt sich als hilfreich dar. Zum anderen zeigt die Diskrepanz zwischen den persönlichen Erwartungen der Jugendlichen und den tatsächlichen Verlaufsdaten, dass Unterstützung und Begleitung über festgelegte Förderzeiten notwendig ist. Festzuhalten ist auch, dass der konstatierte Bedarf die Stellenausstattung im Modellprojekt deutlich übersteigt.

### 3. Fördert das Angebot die Transparenz der Angebotsstruktur für die Teilnehmer/innen?

Wider unserem Erwartens wurde die fehlende Transparenz der Angebotsstruktur von den Teilnehmer/innen nicht thematisiert. Die Befragung der Jugendlichen hat gezeigt, dass die meisten das Angebot als wichtige zusätzliche Förderung geschätzt haben. Bemerkenswert erscheint uns dabei, dass sie dabei die notwendigen Lernstandserhebungen nicht als disqualifizierend, sondern als durchaus hilfreich erlebt haben. Dennoch kann diese positive Einschätzung des Förderangebots das Gefühl nicht kompensieren, letztlich das Objekt von Entscheidungen anderer zu sein, wie sie – im

deutlichen Unterschied zu KuA – auf der Basis einer technizistischen Eingangsdiagnostik getroffen werden.

#### 4. Stärkt das Angebot die Vernetzung und Kooperation mit anderen institutionsspezifischen Angeboten?

Es lässt sich festhalten, dass die Kooperationsstrukturen im Rahmen der Berufsvorbereitenden Maßnahmen nach wie vor unbefriedigend sind und dass eine Reihe von Abbrüchen hierauf zurück zu führen sind. Daran hat auch das Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ nichts Substantielles ändern können, das Projekt hat im Gegenteil selbst unter dem Fehlen funktionsfähiger Kooperationsstrukturen gelitten. So fehlt der Ort für träger- und projektübergreifende Fallbesprechungen, stattdessen war man auf informelle Besprechungswege angewiesen.

Der auf Dauer gestellte Veränderungsprozess des Angebots der BvB-Maßnahmen verunmöglicht die Entstehung tragfähiger und stabiler Kooperationsbeziehungen, damit wurde auch der Erfolg des KuA-Projekts begrenzt. Das Schwanken der Strategie der BA in der Berufsvorbereitung zwischen Ökonomisierung und Pädagogisierung führt dazu, dass die Träger in einen Dauerkampf um die Selbsterhaltung gestellt werden. Dies führt zu den besagten Problemen des Aufbaus einer kooperativ funktionierenden Förderlandschaft.

So war dem Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ letztlich das gleiche Schicksal beschieden wie vielen anderen gut gemeinten Ansätzen im Übergangssystem. Es wurde Teil des Problems, zu dessen Lösung es eigentlich beitragen sollte. „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ wurde zu einem weiteren Mosaikstein im zersplitterten Bild der Förderlandschaft des Übergangssystems.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung kann daher resümierend zwar festgehalten werden, dass das Projekt „Kulturtechniken und Alphabetisierung“ auf einen offensichtlichen Bedarf, das heißt auf eine Lücke im Förderangebot reagiert hat und dabei einzelnen Teilnehmer/innen zweifelsfrei auch genutzt hat. Eine generelle Aussage, inwieweit das Projekt eine beispielhafte, effektive und daher auszuweitende Form der Unterstützung mehrfach benachteiligter Jugendlicher darstellt, lässt sich dagegen seriös nicht treffen.

Aus der Distanz betrachtet begründet die „Geschichte“ des Projekts doch eine gewisse Skepsis, inwieweit sich die immer wieder konstatierten Probleme des Übergangssystems durch die Schaffung neuer Angebote bzw. die Differenzierung bestehender Angebote werden lösen lassen. Es scheint aus unserer Sicht aussichtsreicher, stattdessen eher auf die Verstetigung der Begleitung der Jugendlichen von der Schule bis in die Beschäftigung zu setzen, was allerdings eine Verstetigung der Angebotsstruktur voraussetzt. Genau dies wird aber durch die gegenwärtige Ausschreibungspraxis der BA systematisch erschwert. Wenn die Träger in einen existenzbedrohenden Dauere Wettbewerb gegeneinander gestellt werden, ist es kaum erwartbar, dass sie belastbare Netzwerke aus Schulen, Betrieben und Fördereinrichtungen werden aufbauen können, die dazu geeignet wären, benachteiligten Jugendlichen verlässliche Wege in das Erwerbsleben zu ebneten. Letztlich wird auch immer wieder die Frage neu zu stellen sein, ob die Pädagogik tatsächlich der richtige Adressat ist, um gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Probleme zu lösen.

## VIII. LITERATUR

- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (1997): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Hochheim: DKV Multimedia.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2003): Fördern und Qualifizieren. Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Direkt.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (2006): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. In: (Hrsg.). Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2005): Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung - vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Bonn: BIBB in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik.
- Biermann, H. (2004): Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 1-13.
- Bund-Länder-Kommission für Bildung und Forschung (BLK) (2007): Jahresbericht 2006. Bonn: BLK.
- Bund-Länder-Kommission für Bildung und Forschung (BLK) (2000): Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/Berufsbildungspolitik zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. Gutachten der BBJ Servis gGmbH für Jugendhilfe. Berlin: BLK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1998): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Erstellt vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005a): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligtenförderung. Berlin, Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005b): Berufsbildungsbericht. Bonn, Berlin: Druckerei Meckenheim.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bojanowski, A. / Eckardt, P. / Ratschinski, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 1-25.
- Bojanowski, A. (2006): Auf der Suche nach tragenden Theoremen - zur Programmatik einer "beruflichen Förderpädagogik". In: Spieß, T. / Tredop, D. (Hrsg.): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendlichen zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-314.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 135-158.

- Braun, F. / Lex, T. / Rademacker, H. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise. Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.
- Britz, L. (2006). Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In: Reiberg, L. (Hrsg.). Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. 1. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-31.
- Dammasch, J. / Katzenbach, D. / Ruth, J. (Hrsg.) (2008): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Eckardt, P. / Schier, F. / Schute, C. (2005): Benachteiligtenförderung - 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung - vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Bonn: BIBB.
- Eckert, M. (2004a): Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung. Berufsbildung heißt Recht auf Bildung. In: Durchblick Zft. für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration, 34-38.
- Eckert, M. (2004b): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 1-15.
- Flick, U. (1995): Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Flick, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, 371-395.
- Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Friedemann, H.-J. / Schroeder, J. (2000): Von der Schule ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Weg aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Geßner, Th. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Hamburg, Münster: LT. Verlag.
- Hartnuß, B. / Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule - Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur.
- Hasse, R. / Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hutter, J. (2004): Kompetenzfeststellung - Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Bonn, 2005: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Iben, G. / Katzenbach, D. / Rössel, D. (2006): Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz. Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik.
- Internationales Familienzentrum e.V. (IFZ) (2006): Tätigkeitsbericht 2005/2006. Frankfurt: IFZ.
- Internationales Familienzentrum e.V. (IFZ) (2005): Tätigkeitsbericht. Frankfurt: IFZ.
- Internationales Familienzentrum e.V. (IFZ) (2007): Tätigkeitsbericht 2006/2007. 30 Jahre Interkulturelle Kompetenz. Frankfurt: IFZ.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (1998): Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung. Eine Modellversuchsreihe Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2001): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf - Konzeption. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2002a): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf: Prozessbegleitung der Modellversuche. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2003): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe. Zweiter Bericht zum Entwicklungsstand der regionalen Modellversuche. Ausgewählte Zwischenergebnisse. Auswertung einer Befragung einer Modellregion. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2005a): Empfehlungen für eine rehabilitations-spezifische Fortschreibung des Fachkonzepts für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (2005b): Junge Menschen mit Behinderung in BvB. In: Info Dienst, Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2005c): Empfehlungen zur Fortschreibung des Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2005d): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemographischen Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2003-2004. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (2006): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemographischen Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004-2005. Offenbach am Main: Inbas.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2002b): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe. Bericht zum Entwicklungsstand der regionalen Modellversuche. Offenbach am Main: Inbas.

- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Inbas) (Hrsg.) (2005e): Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf - Benachteiligten Förderung. Berlin: Inbas in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kardorff, E. v. (2000): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 238-250.
- Katzenbach, D. / Ruth, J. (2008): Lernen – Lernstörung – Triangulierung. Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In: Dammasch, J. / Katzenbach, D. / Ruth, J. (Hrsg.): Triangulierung. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Korte, P. (2006): Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Spieß, T. / Tredop, D. (Hrsg.): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendlichen zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-39.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung Bd. 2: Methoden und Techniken. Kapitel 3: Das qualitative Interview. 3. Aufl. Weinheim, 35-93.
- Lex, T. / Gaupp, N. / Reißig, B. / Adamczyk, H. (Hrsg.) (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen". Übergänge in Arbeit, Bd. 7. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lüders, Ch. (2006): Qualitative Evaluationsforschung - was heißt hier Forschung? In: Flick, U (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 33-62.
- Mayring, Ph. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung: Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth: Auer-Verlag, 41-62.
- Mayring, Ph. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (1), 2.
- Niemeyer, B. (2004): Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 1-5.
- Pätzold, G. / Wingels, J. (2006): Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher". Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Petsch, C./ Ziegler, B. / Gschwendtner, T. / Abele, S. / Nickolaus, R. (2008): Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Nr. 14, 1-19 ([http://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch\\_etal\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf)).
- Quante-Brandt, E. / Aslinger, E. / Grabow, T. (2008). Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen durch förderdiagnostische Bestimmung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Nr. 14, 1-17 ([http://www.bwpat.de/ausgabe14/quante-brandt\\_etal\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/quante-brandt_etal_bwpat14.pdf)).
- Otto, H.-U. / Rauschenbach, Th. / Vogel, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske & Budrich.

- Reiberg, L. (Hrsg.) (2006): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Richter, U. (2005): Den Übergang bewältigen. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schroeder, J. / Seukwa, L. H. (2005): Was bleibt? Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge. Evaluationsbericht. Hamburg: Passage GmbH.
- Spieß, A. / Tredop, D. (Hrsg.) (2006): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendlichen zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, A. / Tredop, D. (2006): "Risikobiografien" – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: (ders.): Risikobiografien. Benachteiligten Jugendlichen zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-24.
- Stark, W. / Fitzner, T. / Schubert, C. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (1), 1 (<http://qualitative-research.net/fqs>).



## IX. ANHANG

### 1. Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit 42/ 96

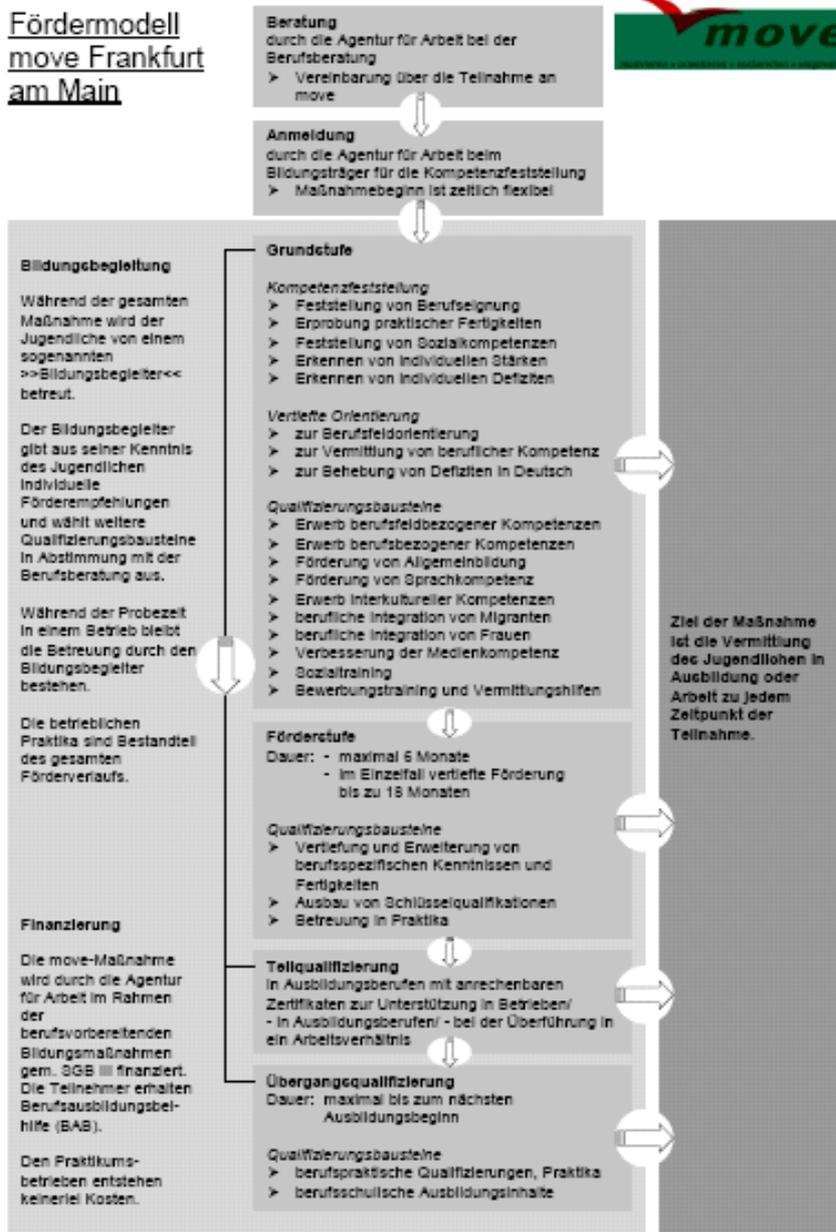
Maßnahmeform	testen informieren probieren tip	Grundausbildungslehrgang G
Zielgruppe:	Jugendliche und junge Erwachsene, die den Anschluß an das Berufsleben zu verlieren drohen oder bereits verloren haben, z. B. durch <ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlende Motivation,</li> <li>- vielfache Bildungsdefizite</li> <li>- soziale Beeinträchtigung,</li> <li>- Konflikte zur Gesellschaft,</li> <li>- Straffälligkeit,</li> <li>- ehemalige Alkohol- und/oder Drogenabhängigkeit,</li> <li>- Abbruch beruflicher Bildung,</li> <li>- Scheitern in der Arbeit.</li> </ul>	Ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene – unabhängig von der erreichten Schulausbildung –, die <ul style="list-style-type: none"> <li>a) von der Berufsberatung nicht vermittelt werden können (hierzu können auch Ausbildungsabbrecher gehören).</li> <li>b) eine Berufsausbildung anstreben, aber auch ihre Berufswahlentscheidung noch nicht getroffen haben.</li> </ul>
Aufgabe und Ziel:	Wecken und Fördern der Bereitschaft für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder Arbeitnehmertätigkeit sowie Feststellung über die Teilnahme an weiteren erforderlichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.	Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung; Festigung der Motivation der Teilnehmer/innen für eine berufliche Ausbildung, Steigerung ihrer Wettbewerbsfähigkeit; Möglichkeit zur Überprüfung bzw. Treffen der Berufswahlentscheidung.
Dauer: (siehe 6.2)	höchstens 3 Monate	2 – 12 Monate
Personaleinsatz:	Ausbilder 1:12 Lehrkräfte 1:24 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:24	Ausbilder 1:15 Lehrkräfte 1:30 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:30
Maßnahmeform	Förderlehrgang F	Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen BBE
Zielgruppe:	Behinderte, die <ul style="list-style-type: none"> <li>F1 für eine Berufsausbildung in Betracht kommen, jedoch wegen ihrer in einer nicht nur vorübergehenden Behinderung begründeten Lernerschwernis einer besonderen Förderung bedürfen,</li> <li>F2/ aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht in Betracht kommen, andererseits durch die Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte unterfordert wären,</li> <li>F3 wegen der Dauer ihrer medizinischen Rehabilitation nicht mehr wettbewerbsfähig sind.</li> <li>F4</li> </ul>	Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht zum förderungsfähigen Personenkreis der G- und F-Lehrgänge gehören, insbesondere <ul style="list-style-type: none"> <li>- sozial Benachteiligte,</li> <li>- Aussiedler/Ausländer,</li> <li>- Jugendliche und junge Erwachsene mit beruflich schwerwiegenden Bildungsdefiziten (hierzu können auch Ausbildungsabbrecher gehören),</li> <li>- An- und Ungelernte,</li> <li>- Jugendliche, die wegen vorübergehenden Entwicklungsschwierigkeiten im physischen und psychischen Bereich der Belastung einer Berufsausbildung noch nicht gewachsen sind,</li> <li>- Straftlassene/Strafgefangene.</li> </ul>
Aufgabe und Ziel:	Über gezielte Hilfe eine dauerhafte Integration in Ausbildung oder Arbeit zu erreichen.	Intensive Unterstützung der Teilnehmer/innen, Stabilisierung ihrer Persönlichkeit sowie Verstärkung der bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung. Sofern eine Ausbildung voraussichtlich nicht in Frage kommt, Vermittlung von fachpraktischen und -theoretischen Grundkenntnissen.
Dauer: (siehe 6.2)	F1 bis 12 Monate F2 bis 24 Monate F3 bis 36 Monate F4 bis 6 Monate	bis 12 Monate
Personaleinsatz:	Ausbilder F1 F2/F3 F4 1:12 1:6 1:12 Lehrkräfte 1:18 1:18 1:18 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:18 1:18 1:18	Ausbilder 1:12 Lehrkräfte 1:24 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:24

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, RdErl. 42/96, 18

(BMBF 1998: 35, INBAS 1998:20)

## 2. Fördermodell move

### Fördermodell move Frankfurt am Main



### 3. Codiersystem

#### Schriftsprachliche Kompetenzen

---

##### Benennung der eigenen Lesekompetenzen

- **keine Probleme**  
*Def.: Lesen wird ohne jegliche Einschränkung als problemlos benannt*  
Bsp.: „beim Lesen habe ich keine Probleme“  
„mit Lesen hab ich nicht so Schwierigkeiten“
- **Probleme**  
*Def.: kann nach eigener Aussage Lesen, aber mit Einschränkungen*  
Bsp.: „Ja Lesen auch schon, muss ich auch deutlicher lesen, manchmal bisschen auch Schwemdwörter oder wie des heißt, kann ich dann nicht genau lesen.“  
„bei Lesen hab ich Schwierigkeiten“
- **große Probleme**  
*Def.: kann überhaupt keine Wörter lesen, höchstens einzelne Buchstaben erkennen*  
Bsp.: „ich kann also nicht lesen“

##### Benennung der eigenen Schreibkompetenzen

- **keine Probleme**  
*Def.: Schreiben wird ohne jegliche Einschränkung als problemlos benannt*  
Bsp.: „Ich möchte gut Deutsch und so mit Schreiben und so hab ich kein Problem und so.“  
„in Deutsch hab ich keine Probleme“
- **Probleme**  
*Def.: kann nach eigener Aussage Schreiben, aber mit Einschränkungen*  
Bsp.: „Ich mach fast keine Fehler bei Schreiben, Rechtschreibung.“  
„Da verwechsel ich manchmal die Groß- und Kleinschreibung.“
- **große Probleme**  
*Def.: kann überhaupt keine Wörter schreiben, höchstens einzelne Buchstaben ‚zeichnen‘*  
Bsp.: „ich kann also nicht schreiben“  
„also ich kann nich mehr schreiben“

##### Probleme im Alltag durch eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen

- **keine Probleme**  
*Def.: durch (evtl. vorhandene oder zugeschriebene) Einschränkungen der Schriftsprache erlebt oder erfährt der/die Teilnehmer/in nach eigener Aussage keinerlei Schwierigkeiten in keinen Bereichen des Alltags*  
Bsp.: „U: mhm, und wie ist, erzähl mal, wie ist das für dich im Alltag, also, ich bin jetzt zum Beispiel mit der U-Bahn hergekommen, da muss ich Fahrplan lesen, muss ich gucken, welche Straßennamen / ich

kann mir das nicht so vorstellen, wenn man damit Schwierigkeiten hat;  
T: + nee, das weiß ich schon, das weiß ich schon.“

- **Probleme**  
*Def.: der/die Teilnehmer/in hat Probleme im Alltag durch seine eingeschränkten schriftsprachlichen Kompetenzen, kann diese aber umgehen, indem er/sie auf Alternativmöglichkeiten ausweicht*  
Bsp.: „weil ich viele Fehler habe im Text so mache, wenn ich sms oder so schreibe, deshalb telefonier ich lieber“  
„Also ich bin jetzt ehrlich wenn ich jetzt für meine Mutter was einkaufen soll oder sowas, und sie gibt mir Beispiel nur, zehn Euro mit dann sag ich zu meiner Mutter sie soll mir schon ein bisschen mehr geben. Dass ich jetzt nicht re-rechnen muss, reicht das oder reicht das nicht. Ich sag zu ihr schon gleich von vornherein sie soll mir halt etwas mehr Geld mitgeben. (U: Mhm.) Dass ich weiß aha es reicht locker. Ja.“

- **große Probleme**  
*Def.: der/die Teilnehmer/in ist durch seine/ihre eingeschränkten schriftsprachlichen Kompetenzen (in bestimmten Bereichen) handlungsunfähig bzw. auf Hilfe angewiesen*  
Bsp.: „Aber noch wenn da Briefe kommen, (?da ich nicht) verstehe was da drinne steht, und dann weiß ich nicht was ich machen soll. Das ist auch ein, Sache. Da brauch ich dann Hilfe Beispiel.“  
„T: ‚Manchmal nicht so, ganz. Manchmal, wenn ich mach, Papier oder ir-gendwas dann, ich kann jemand anderes sagen die helfen.‘ U: ‚So Formulare ausfüllen und so Sachen?‘ T: ‚Genau.‘“

#### Lernbiographie

---

##### Benennung der schulischen Laufbahn (Schulwechsel)

##### Bewertung schulischer Leistungen

- **Benennung fehlender Leistungen / Kompetenzen**  
*Def.: Teilnehmer/in schätzt subjektiv seine/ihre Leistungen in einem Schulfach als nicht zufrieden stellend ein*  
Bsp.: „ich hatte nur sechsen“  
„Aber Deutsch und äh Biologie und äh Sozialkunde diese ganze, das war für mich einfach damals zuviel.“
- **Benennung vorhandener Leistungen / Kompetenzen**  
*Def.: Teilnehmer/in schätzt subjektiv seine/ihre Leistungen in einem Schulfach als zufrieden stellend ein*

Bsp.: „mich hat das interessiert schon eigentlich für Physik und Chemie und für Sport“  
 „ja, Bio, weil in Bio bin ich sozusagen unschlagbar, mein Lehrer in der X-Schule hat gesagt, Bio wär mein absolutes Fach“

- **Unzufrieden mit dem Abschluss**

*Def.: Teilnehmer/in thematisiert den Schulabschluss und ist unzufrieden damit*

Bsp.: „Also ich bin ja nich zufrieden, mit meine Schulabschluss“  
 „Naja, hätt besser sein können“

### Unterstützung während der Schulzeit

- **Umfeld**

*Def.: Bei alltäglichen und schulischen Anforderungen können Personen und Einrichtungen außerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung der Anforderungen helfen*

Bsp.: „das war früher an der alten Schulzeit, hat mir mein Freund geholfen, bei Englischaufgaben, da war´s so“  
 „Da ging ich auch noch in so eine Tagesgruppe, nach der Schule.“

- **Familie**

*Def.: Bei alltäglichen und schulischen Anforderungen können Personen innerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung der Anforderungen helfen*

Bsp.: „die anderen Fächer Mathe Deutsch konnte meine Mutter mir helfen“  
 „ich hab meinen Vater manchmal gefragt zum Beispiel Mathe oder so geht, hab ich ihn halt gefragt“

- **Familie keine Unterstützung**

*Def.: Der/die Teilnehmer/in benennt alltägliche und schulische Anforderungen, kann aber nicht / kaum auf Unterstützung in der Familie zurückgreifen*

Bsp.: „die kümmern sich nicht“  
 „Mei, manchmal mein mein Bruder aber nicht so. Ich hab als fast allein kann man sagen gemacht für diese Hauptabschluss.“

### Kontakt zu Mitschüler/innen

- **Kontakt**

*Def.: Umgang zu Mitschüler/innen beschränkt sich vorwiegend auf schulisches Miteinander, die Qualität der Kontakte wird nicht genauer beschrieben*

Bsp.: „Also zu den zu den Schülern ziemlich gut, alle hab hab ich mich gut verstanden, also.“  
 „Ja mit ein Junge hab ich oder Kontakt gehabt aber jetzt nicht mehr.“

- **Freundschaften**

*Def.: Umgang zu Mitschüler/innen beschränkt sich nicht nur auf schulisches Miteinander, die Qualität der Kontakte wird positiv beschrieben*

Bsp.: „Ich hatte sehr viele Freunde gehabt.“  
 „Vor allem hat's mir Spaß gemacht, Freunde gehabt, richtig Bock auf Schule gehabt“

- **Auseinandersetzungen mit Mitschüler/ innen**

*Def.: Der Kontakt zeichnet sich durch verbale und körperliche Übergriffe aus, Teilnehmer/in fühlte sich von einzelnen oder der Klasse nicht ernst genommen bzw. ist mit dem Kontakt zu der Klasse unzufrieden*

Bsp.: „ja. ähm da sag ich mal so, da gibt es sehr viele mhm Arschlöcher und wenn man da jedes Mal gestört wird und kommt jedes Mal durcheinander, hat man irgendwann keinen Bock mehr sozusagen.“  
 „Streit mit einem, Junge hab ich gehabt.“

### Kontakt zu Lehrer/innen

- **keine Unterstützung durch Lehrer/ in**

*Def.: Lehrer/in kann aus der Sicht des/der Teilnehmers/in Problemlagen wie Interessen des/der Schülers/in nicht erkennen / Kontakt mit Lehrer/in bleibt ohne große Bedeutung*

Bsp.: „ja, haben sie auch selbst gesagt, sie wissen nicht mehr, wie sie mir helfen sollen“  
 „ich hatte die Stufenleiterin, die zuständig ist für die ganze Schule, die war halt sehr, nicht nette Frau, sondern einfach nur die hasst die Kinder, denke ich mal, war meine Sicht und bei der hab ich mich nicht so wohl gefühlt.“

- **Unterstützung durch Lehrer/ in**

*Def.: Lehrer/in kann aus der Sicht des/der Teilnehmers/in Problemlagen wie Interessen des/der Schülers/in erkennen und darauf reagieren / Teilnehmer/in erlebt ggf. Veränderungen*

Bsp.: „ich hatte eine Biolehrerin, die war ganz nett und dann hab ich mich halt für Bio interessiert und dann hab ich immer schön aufmerksam zugehört.“  
 „doch, schon, die haben mir geholfen, keine Probleme mit Lehrer gehabt, gut verstanden.“

- **Auseinandersetzungen mit Lehrer/ in**

*Def.: der Kontakt zeichnet sich durch verbale und / oder körperliche Übergriffe aus*

Bsp.: „Aber diese Lehrer so wie die uns behandeln werd ich auch net mitmachen. Das bei mir geht einfach. Wenn mir jemand so Streß macht dann mach ich auch Streß. „  
 „ich hab auch Lehrerinnen geschlagen“

### Einschätzung des eigenen Handelns

- **angepasst**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt eigenes Handeln als freundlich, hilfsbereit, motiviert etc.(den gestellten Erwartungen entsprechend)*

Bsp.: In den Interviews wurde keine entsprechende Textstelle gefunden

- **nicht angepasst**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt eigenes Handeln als aggressiv, unmotiviert, desinteressiert etc. (den gestellten Erwartungen nicht entsprechend)*

Bsp.: „also bis zur neunten, der achten, da bin ich auch ehrlich, da wollt ich nicht mehr, da bin ich von der achten bis neunten in

der Schulzeit zwei Drittel nicht hingegangen“  
„aber manchmal haben wir auch Scheiße gebaut“

Lager und Handel, unds gab da kein Platz mehr, dann war ich bei der Gebäudereiniger, aber ich kam da nisch zu recht mit den ganze Zeug dar. Dann war hat die Frau X mich bei den Garten geschickt und da gabs keine Leute, gabs nur drei Leute, hat mich in Garten geschickt halt-„

## Maßnahmenerfahrung

informiert durch

- **unbekannt**

*Def.: Teilnehmer/in kann nicht benennen von wem er informiert wurde*

Bsp.:

- **Arbeitsamt**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch das Arbeitsamt über den Lehrgang informiert*

Bsp.: „ich bin dann, war ich Gespräch bei Arbeitsamt und die haben dann gesagt und Test da geschrieben, haben den Test angeguckt, schlecht, sag ich mal hierhin schicken“

„Ah ich hab von, meinem, Arbeitsamt hab ich den Maßnahme bekommen ja. Und, ja, danach wurd ich hierhin eingestellt“

- **Schule**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch die Schule über den Lehrgang informiert*

Bsp.: „die haben mich durch die Frankfurter Schule für Bekleidung und Mode, haben die mich hierher geschickt, weil ich keinen Abschluss habe“

„Also ich hab, ich hab erstmal meine Lehrer gefragt, wo ich früher in die Schule war, unds gibt eine, eine Teilausbildung als ein (? unverständlich) und da hat dann die angerufen, und da hat mich dann hierher, angemeldet, für diese elf Monate lang.“

Entscheidung über das Praxisfeld

- **Auswahl des Praxisfelds durch Teilnehmer/ in**

*Def.: Teilnehmer/in kann verschiedene Praxisfelder kennen lernen und sich nach seinen Interessen entscheiden*

Bsp.: „Anfang wußt ich nicht wohin, was ich werden wollte, hab eine Beruorientierung gemacht, ich hab drei verschiedene Berufe ausprobiert, zum Beispiel Garten, dann eh, Textil, Textil ist nähen und Gastronomie. Von den dreien hat mir nur Gastronomie gefallen, deswegen hab ich den gewählt.“

„Also Gartenbereich und K- Küche. Äh, da war ich, hab ich mich dann entschieden für Garten.“

- **Auswahl des Praxisfelds durch Institution**

*Def.: Praxisfeld wird durch institutionelle Gegebenheiten vorbestimmt (Bildungsbegleiter, freie Plätze)*

Bsp.: „wollt ich normalerweise Ausbildung als, Schreiner machen. Aber, hier gibt's kein Schreiner, also hab ich, mir so überlegt, dass ich, Maler, machen will“

„Teils teils. Also ich hab gesagt, aber ich weiß nicht, ich wollte erst bei, bei der

Inhalte

- **Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt Inhalte der Berufsvorbereitung, die auf das jeweilige Berufsfeld bezogen sind*

Bsp.: „wir tun so Krankheiten kennen lernen, mit welchen Krankheiten man nicht arbeiten darf in der Küche und mit welchen doch, wie man Tisch deckt, wie es so ist, wenn du Kellner bist, wie du dich benehmen sollst, wie du dahin zu Leuten gehen musst, welche Seite den Teller (lacht) so Sachen eben“

„Also sagen wir mal der Chef, von Garten ist der Herr X, ja und einmal tu wir auch Unterricht machen, dann spricht der über, spricht der über gärtnerische Bereiche. Wie die, also wie die Geräten heißen und wie die Blumen heißen.“

- **Vermittlung nicht berufsbezogener Kompetenzen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt Inhalte der Berufsvorbereitung, die nicht direkt auf das jeweilige Berufsfeld bezogen sind*

Bsp.: „die hat mit uns, die Mathe und Deutsch halt immer gemacht. Ich hab jetzt, zweimal Unterricht gehabt, Mat- Montag und Freitag, für die meinen hier ausbilden damit ich da besser werde“  
„Wir machen Deutsch. So lesen, schreiben, Gedichte, Diktat. Ja. Lexikon nachgucken, nur so. Erdkunde. Machen schon viele Sachen da.“

- **Kontaktherstellung zu Betrieben**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass im Rahmen der Berufsvorbereitung kurz- und längerfristige Einblicke in die Praxis ermöglicht wurden oder werden*

Bsp.: „Ja ich hab zuerst versucht mir was zu finden. Aber das hat irgendwie nicht geklappt, das war überall voll, und äh, dann hat die Frau X hat eine für mich gefunden.“

„Äh ab und zu hab ich äh, mach ich Praktikums- also, krieg ich von meiner, Bildungsbegleiterin, paar ähm, äh betriebliche Praktikums- also, Angebote und die, nehm ich auch entgegen.“

Bewertung der Maßnahme

- **nicht hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine negative Bewertung der Maßnahme, negative Aspekte werden benannt*

Bsp.: „aber ich weiß nicht hier hat mir das nicht sehr viel gebracht, ich war hier unterfordert, weil in der Küche zu arbeiten

war halt nicht mein Ziel so Koch zu werden“

„Schwierig war's nicht ich fand's, manchmal etwas zu leicht, für mich.“

- **hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine unbegründete / undifferenzierte positive Bewertung der Maßnahme*

Bsp.: „Mir hat's hier gut gefallen.“

„eigentlich hat mir da nichts großartiges gefehlt so, eigentlich zufrieden mit den Leuten, helfen einem ja auch, ist gut.“

- **sehr hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine begründete / differenzierte positive Bewertung der Maßnahme*

Bsp.: „Von daher, die wollen beide, dass man halt die Schüler was lernen so, also, es gibt vielleicht Lehrer, die geben halt Zettel und, kommen nie mehr wieder zurück. Also von mir jetzt her ich weiß nicht, n- nicht von den anderen Leuten. Aber das merkt man und die haben; manchmal reden die und die halt wie das wir da was schreiben also. Das merkt man und dass die halt was machen also,“

„Also schon auf jeden Fall weil, hier gibt's ja die erste Regel wenn wir Unterricht ham dass keiner lachen tut. Ja. Und äh wenn jemand lacht, gibt's Ärger. Und weil, alle ja im Prinzip hier die selbe Probleme ham lachen die auch nicht also, ich war letztens letzten Dienstag, wo wir Unterricht hatten zum ersten Mal an der Tafel musste was ausrechnen. Ja und das hat schon Spaß gemacht. Die ham mir alle geholfen. Das hat schon Spaß gemacht.“

### Unterstützung während der Maßnahme

- **Unterstützung durch Familie**

*Def.: Bei der Berufsorientierung / der Berufswahl können Personen innerhalb der Familie benannt werden, die bei der Bewältigung des Einstiegs in das gewünschte Berufsfeld helfen*

Bsp.: „na gut, meine Mutter sag ich mal so, sagt es ist nett ihr Leben, dass sie sagt ich soll lernen, ich soll machen was ich am liebsten mag, das sagt auch meine Mutters Freund, weil man kann nicht einfach sagen, du wirst jetzt Arzt oder so, weil das bring auch nichts wenn ich jetzt unglücklich also mach, das einzige was sie sagt ist, ich muss einen Beruf lernen, da gebe ich ihr recht, ganz“  
„meine Mutter sagt, wenn ich machen willst mach's, meine Oma auch, mein Stiefvater sagt, mach was dir gefällt so, ich find's gut eigentlich, mein Vater war ja auch Schlosser“

- **keine/ kaum Unterstützung durch Familie**

*Def.: Bei der Berufsorientierung / der Berufswahl wird benannt, dass Personen innerhalb der Familie keine Hilfe bei der Bewältigung des Einstiegs in das gewünschte Berufsfeld bieten*

Bsp.: „Ich bin alleine da. Die sind auch zuhause aber ich, kümmer' mich auch nicht.“  
„ja ein bisschen, ich versuche jetzt allein zu wohnen, durch meine Betreuerin, die

hat gesagt, die finden ein Unterstützung, weil in der Familie geht es nicht so gut“

### Kontakt zu Bildungsbegleiter/innen

- **negativ**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt, dass der Kontakt zu dem/der Bildungsbegleiter/in nicht regelmäßig stattfindet, nicht über Probleme gesprochen werden kann oder berufliche Wünsche nicht verhandelt werden*

Bsp.: „Ich hab da schon gesagt, dass ich mich hier besser fühle und andere nix mehr, ich wollte mal irgendwo hier Praktikum machen, so hier aber diese Frau von der X, nur wegen der, dass sie mich da hinschickt, habe ich schon gemerkt, dass nur; eigentlich nur der Schuld, ich wollte immer nur hier, meine Freunde sehen.“  
„Die Zeit, die war, ok am Anfang, als wir beide geredet ham wir uns, nicht so verstanden. Das heißt jeder hat sich was anderes gewünscht für den Anderen. Am Anfang wollte ich Zahnarzhelferin werden. Obwohl Herr X und die anderen es mir ausgedet haben. (lacht) Weil wir es kam immer zum Stress und so“

- **positiv**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt, dass der Kontakt zu dem/der Bildungsbegleiter/in regelmäßig stattfindet, über Probleme gesprochen werden kann oder berufliche Wünsche verhandelt werden*

Bsp.: „also die Methoden haben mir gefalle, man kann sagen Leute sind hier die nicht böse sind, der Herr Beck den wir jetzt knapp vier Monate hatten der war auch gut, also man kann nett sagen, die haben uns wirklich gut betreut“  
„Ich finde hier sind Leute sind eh korrekt. Die verstehen Spaß. Die verstehen meinen Humor. In manchmal, Firmen die verstehen meinen Humor nicht weil, ich kann noch net so richtig, Wörter aussprechen. Und die versteh'n nicht und die denken dass ich, beleidigt ist oder noch irgendwas aber das stimmt nicht, und, eigentlich ich find das gut hier. Kann ich gar nicht so so schlimm was sagen.“

### Kontakt zu anderen Teilnehmer/innen

- **Kontakt**

*Def.: Umgang zu anderen Teilnehmer/innen beschränkt sich vorwiegend auf die Berufsvorbereitung, die Qualität der Kontakte wird nicht genauer beschrieben*

Bsp.: „Also hier komm ich schätz mal fast mit alle ziemlich gut aus.“

„Also ich hab jetzt momentan keine Freunde, so, so aber hier so in der Maßnahme“

- **Freundschaften**

*Def.: Umgang zu anderen Teilnehmer/innen beschränkt sich nicht nur auf das Miteinander in der Berufsvorbereitung, die Qualität der Kontakte wird positiv beschrieben*

Bsp.: „ja gut hier hab ich viele Freundschaften“

„ja also hier kenne ich viele Leute mit den meisten bin ich hier aufgewachsen, vier oder fünf Klassenkameraden von mir sind hier, mit denen bin ich aufgewachsen schon seit der dritten Klasse, wir kennen uns schon so lange, naja das ist schon cool, also ich hab hier viele Freunde“

- **Auseinandersetzungen mit anderen Teilnehmer/innen**

*Def.: der Kontakt zeichnet sich durch verbale und körperliche Übergriffe aus, Teilnehmer/in fühlt sich von einzelnen oder der Gruppe nicht ernst genommen bzw. ist mit dem Kontakt zu der Gruppe unzufrieden*

Bsp.: „Die ganze Gruppe, die ist auch ziemlich komisch find ich von daher.“

„Auch hier ja. Freunde. Die ham mich genervt und so und so so. Dann hab ich, ausgerastet.“

## Berufsfeld

### Inhalte der beruflichen Praxiserfahrungen

- **Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt Inhalte der beruflichen Praxis, die auf das jeweilige Berufsfeld bezogen sind*

Bsp.: „ja, also die haben mich jetzt nicht wie einen Praktikanten behandelt, die haben mich wie einen Auszubildenden behandelt, die haben mich jetzt nicht nur kehren lassen oder Drecksarbeit machen lassen, die haben mich auch selbständig“

„Äh pff äh wir müssen halt die Anlage noch pflegen also, so bearbeiten noch. Dann müssen wir die, Krabbelstube, äh von Nähe von dem Zoo müssen mer, die, noch machen.“

- **Vermittlung nicht berufsbezogener Kompetenzen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt Inhalte der beruflichen Praxis, die nicht direkt auf das jeweilige Berufsfeld bezogen sind*

Bsp.:

### Kontakte zu Kolleg/innen

- **negativ**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt negative Aspekte des Kontakts zu den KollegInnen der beruflichen Praxis*

Bsp.: „Weil die Leute war'n irgendwie so komisch schlecht drauf, und so. Mit denen komm ich nicht klar.“

„ja, ja, sagen wir mal, ich will lieber mit netten Leuten arbeiten als mit solchen Leuten, die mich so schnell aufregen, das Problem“

- **positiv**

*Def.: Teilnehmer/in beschreibt positive Aspekte des Kontakts zu den Kolleg/innen der beruflichen Praxis*

Bsp.: „ja, das ist einfach, als Chef ist der der beste Chef den man haben kann, weil der ist immer gut drauf, hat viel Spaß an seiner Arbeit, wenn du was falsch machst der erklärt es dir auch, dass du das richtig machst beim nächsten Mal,

der schreit nicht rum, du kannst das nicht, du bist zu blöd dafür, der sagt das nicht, der sagt manchmal, na du Helmenchen, was hast du jetzt schon wieder gemacht aber aus Spaß, und dann versteht man sich“

„Aber diese Firma, ich komme dort mit je- m-, mit Leute klar. Sie sind grad nicht so jung und nicht so alt, sind jede von, fünfundzwanzig bis vierzig Jahre, manchmal bis fünfzig Jahre alt so Leute, die arbeiten seit zwanzig dreißig Jahre bei diese Firma oder als Maler. (räuspert sich) Zum Beispiel so wie, ein Mann dort arbeitet. Der kann gut erklären, der hat ich hab bei dem schon pff, voll viel was gelernt.“

## KuA

informiert durch:

- **unbekannt**

*Def.: Teilnehmer/in kann nicht benennen, wer über die Einzelförderung informiert hat*

Bsp.: „Das weiß ich nich so genau, wie das dazu kam.“

- **Schule**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch Schule / Lehrer/in über die Einzelförderung informiert*

Bsp.: „Von ähm, von der Schule, von mein alte Schule.“

- **Teilnehmer/ in**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch andere/n Teilnehmer/in über die Einzelförderung informiert*

Bsp.:

- **BB**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch Bildungsbegleiter/in über die Einzelförderung informiert*

Bsp.: „da hat der, hat die gemeint, ich soll mal hier ins IFZ gehen und so, da könnt mir der Herr X und so bei Mathe und so helfen, damit ich das dann später auch gut kann“

„Dann muss- hat den, Bildungsbegleiter, mich er-, ein Vorschlag, zum Herr X, da hat er ihn angerufen ob ein Platz frei ist, und dann hab ich einfach angenommen.“

- **Außerschulische Einrichtung**

*Def.: Teilnehmer/in wurde durch eine außerschulische Einrichtung (z.B. Sozialarbeit) über die Einzelförderung informiert*

Bsp.: „In der Arbeitsamt hat gesagt wenn Du, ne Ausbildung machen musst musst Du das Dich jetzt anstrengen und das machen. Wenn nicht dann nicht.“

„ja, von die Frau X meine Sozialarbeiterin.“

Inhalte der Einzelförderung

- **Kulturtechniken**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik, Sprechen) vermittelt werden*

Bsp.: „das wird so gemacht, erst werden Wörtern gesagt und dann gibt es einen Text

vorbereitet und das diktiert er mir dann, das schreib ich dann auf, schreib so wie ich´s hör, wie ich´s kann und dann gucken wir welche Fehler da druff sind so machen wir's"

„der macht ne Kasette an, und dann höre ich was für ein Wort das ist, zum Beispiel „essen“, dann schreib ich „essen“ hin, dann muss ich so die Buchstaben sortieren, wie viel Buchstaben das sind“

- **Berufsfeld**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Inhalte vermittelt werden, die für das spätere Berufsfeld relevant sind*

Bsp.: „dann später wo ich in die Berufsschule für Bäcker, haben wir halt so Bäckersachen, hab ich ein paar Sachen mitgebracht, haben wir dann halt drüber geredet über Franchises alles mögliche, darüber also und über Wirtschaft und äh Rechts und so Sachen, haben wir viel darüber geredet, weil das kommt auch in der Abschlussklausur kommt das vor“  
„Wir hatten auch manchmal immer so Gartensachen zu tun also über diese Namen über Pflanzen und so“

- **Beratung**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass in der Einzelförderung Informationen vermittelt werden, die nicht auf Kulturtechniken und das Berufsfeld bezogen sind, sondern ‚allgemeinbildenden‘ Charakter haben (z.B. über mögliche weitere Bildungswege oder lebenspraktische Kompetenzen)*

Bsp.: „und ähm, wenn wir Zeit hatten, hätt ich über meine Zukunft geredet äh geredet. Und, hat mir auch erklärt dass ich, ma früher, meistens an der Familie hang“  
„dann hatten wir über die ähm, Berufs- ähm, also von mir die Berufszukunft ham wir, besprochen. Was für mich das richtige ist“

### Bewertung der Einzelförderung

- **nicht hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine negative Bewertung der Einzelförderung, negative Aspekte werden benannt*

Bsp.: „aber ich glaube das nutzt gar nix, was ich mache, bei Herrn X nutzt das nix“

- **hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine unbegründete / undifferenzierte positive Bewertung der Einzelförderung*

Bsp.: „also helfen tut's, man kann nicht sagen, das hilft nicht, helfen tut's schon“  
„ja, ist gut, dass ich das mache, weil, wenn ich gar nicht soviel mache komm ich nicht weiter, der Kurs ist besser als gar nichts, würde ich sagen“

- **sehr hilfreich**

*Def.: Teilnehmer/in gibt eine begründete / differenzierte positive Bewertung der Einzelförderung*

Bsp.: „zum Teil hilft das schon, weil ähm, ich sag mal so, ähm hauptsächlich wird da geübt mit sprechen, wie soll ich das sa-

gen, ähm ich spreche die Wörter wie er's mir sagt, sprech' ich die ja nach, und schreib sie uff, und ähm er will mir so, er will mir beibringen jedes Wort hat ein verschiedenes Laut und das will er mir auch beibringen, aber sonst eigentlich, gut“

„Also ist viel besser, wenn man, auch alleine Unterricht hat. Weil so kann man's auch intensiver lernen. Hatt' ich auch in meiner Schule also Hauptschule wo ich war, da hatt' ich auch Einzelunterricht. Oder, zwei nur zwei Schüler ham mit einer Lehrerin, Unterricht gehabt. Höchstens zwei. Aber mehr net. Das geht viel einfacher dann“

### Motivation zur Verbesserung

- **im Sprechen**

*Def.: Teilnehmer/in möchte seine sprachlichen Kompetenzen verbessern, ist mit diesen unzufrieden*

Bsp.: „Aber in Deutsch muss ich ein bisschen Deutsch sprechen, hat die Frau X mit mir auch des gesagt. Wenn ich mich da verbessere hab ich auch Chancen zu Dings also.“

- **im Schreiben**

*Def.: Teilnehmer/in möchte seine Kompetenzen im Schreiben verbessern, ist mit diesen unzufrieden*

Bsp.: „ich würde gerne gut schreiben können“

- **im Lesen**

*Def.: Teilnehmer/in möchte seine Kompetenzen im Lesen verbessern, ist mit diesen unzufrieden*

Bsp.: „ich wünsche mir eine Gesundheit und dass ich lesen lerne“

### Berufliche Orientierung außerhalb der Maßnahme

Eine berufliche Orientierung hat stattgefunden:

- **durch Ausbildung / andere Maßnahme**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch eine bereits absolvierte oder begonnene Ausbildung oder eine andere berufsvorbereitende Maßnahme eine berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „Ja so nicht hier, direkt hierher sondern, ne andere Maßnahme. Bei Kubi.“

„Metall hab ich nicht gemacht, nee aber ich, aber weil ich vor drei Jahren schon im HDV war, da hab ich Schlüsselanhänger gemacht das hat mir gefallen, total selber gemacht.“

- **durch ehrenamtliche Tätigkeit**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch eine ehrenamtliche Tätigkeit eine konkrete berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „also ehrenamtlichen Tätigkeit im X, ja“

- **durch Nebentätigkeit**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch eine Nebentätigkeit eine konkrete berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „ich weiß was ich red, weil ich helf auch meines Mutters Freund, der ist bei

Schlosserei meist bis um elf und weiß was der ist bei Schlosserei nebenan“  
„Ich arbeite jetzt bei eine Bäckerei, seit etwas über ein Jahr“

- **durch Praktikum/ Praktika in der Schulzeit**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch ein oder mehrere Praktika während der Schulzeit eine konkrete berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „ich war, ich war, sagen wir mal gestern ich war da, einmal, wie ich jetzt mal habe gesagt, alte Schulzeit drei Praktikums bei mir, das war Schreiner und Lagerarbeiter und Barkeeper“  
„Ja das, ja in äh, X. Als Friedhofsgärtner. Drei, dreimal hab ich da gemacht. Und dann hab ich noch in der Firma wo mein Vater arbeitet, und das erste Praktikum war Maler, und Lackierer. Das ist auch in X.“

- **durch Praktikum/ Praktika nach der Schulzeit**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch ein oder mehrere Praktika nach der Schulzeit (aber außerhalb der Maßnahme) eine konkrete berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „Nee ich hab das schon mal bei Praktikums hab ich mal gemacht und halt beim Tierheim und die wollten dass ich da vielleicht, mal was mache also ich wollt da auch auch eine Ausbildung halt“  
„Äh es ging, es ging dadrum ich hab Praktikum gemacht dort.“

- **durch Schulunterricht**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass durch Unterricht oder Erfahrungen in der Schule eine konkrete berufliche Orientierung stattgefunden hat*

Bsp.: „Pff wann war ich in zehnte Klasse, da hab ich so ein Fach gehabt, äh Kosmetik. Und da hab ich s- so eine zwei, bekommen, im Zeugnis. Da war bei mir zwei in ich also ich finde es nicht so ganz schlecht. Deswegen hab ich ausgesucht auch Kosmetikerin weil ich möchte auch s- selbst wenn ich hätte das nicht gewollt dann wäre auch da keine zwei.“

- **unbekannt**

*Def.: Teilnehmer/in benennt dass eine berufliche Orientierung außerhalb der Maßnahme stattgefunden hat, es bleibt aber unklar wo*

Bsp.: „Also ich werd gern Architekt studier'n oder Sozialpädagogen oder so. Irgendwas in dieser Richtung weil das, ich werd auch mehr was machen wenn die Möglichkeit gibt aber ich glaube nicht dass die Möglichkeit gibt.“

### Persönliche Erwartungen

- **Weiterqualifizierung / Bildungsabschlüsse nachholen**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, einen Schulabschluss nachzuholen oder sich beruflich weiterzuqualifizieren (außer Ausbildung)*

Bsp.: „Wenn das, unbefristet wäre dann hab, bin ich bisschen frei, irgendwas zu machen. Dann brauch ich nicht so viel zu arbeiten dann kann ich mir die Zeit planen, bisschen dazu studieren oder Schu-

le in die Schule, dieser Studiumkolleg oder in Berufsschule irgendwie zu gehen und so.“

„Ja Fachoberschule und dann mach ich da mein Abi mein Fachabi, dann hab ich vor in technischen Bereich zu gehen, Technikbereich, Medientechnik äh Kamera, Cutter Mediengestalter.“

- **in Ausbildung**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, eine Ausbildung zu absolvieren*

Bsp.: „Ja ich hatte schon den Gedanken gehabt so Ausbildung ist ja noch viel, besser.“

„jaa, sagen wir mal so, abgesehen davon, dass ichs körperlich nicht leiden kann, wieso soll ich mich da rauekeln, wenn ich die Chance habe eine Ausbildung zu machen, anstatt auf dem Arbeitsmarkt was zu suchen.“

- **in Ausbildung und Arbeit**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, eine Ausbildung zu absolvieren und eine entsprechende Arbeit zu finden*

Bsp.:

- **in Arbeit**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, direkt einen Arbeitsplatz zu finden und Geld zu verdienen*

Bsp.:

- **in BBW**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, in ein Berufsbildungswerk zu gehen*

Bsp.:

- **offen für alles**

*Def.: Teilnehmer/in hat keine speziellen Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft*

Bsp.:

### Veränderungen durch KuA

#### Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen

- **kaum verändert**

*Def.: Teilnehmer/in sagt aus, dass die Einzelförderung zu keiner oder einer nur geringen Veränderung der schriftsprachlichen Kompetenzen geführt hat*

Bsp.: „mhm, ich weiß nicht, ob sich irgendwas ändert, aber vielleicht lern ich was mehr; / von ihm, weiß nicht“

„Das geht. Es geht noch. Es ist nicht so schlimm wie v- vorher, aber es geht, so langsam.“

- **verbessert**

*Def.: Teilnehmer/in sagt aus, dass die Einzelförderung zu deutlichen Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen geführt hat*

Bsp.: „ähm was mir hier sehr gut gebracht hat ist die Deutschkenntnisse, dass ich besser lesen kann jetzt, dass ich viel viel besser schreiben kann halt als vorher“  
„Ich mach fast keine Fehler bei Schreiben, Rechtschreibung.“

#### Veränderung der Persönlichkeit durch die Einzelförderung

- **Veränderung des Verhaltens**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass die Einzelförderung zu einer Veränderung seines/ihrer Verhaltens geführt hat*

Bsp.: „ja, also hier, ist besser. Ich hab mich gut verhalten“  
 „Aber jetzt, kann man sagen geh ich bin jetzt nicht jetzt leise aber, ich halt mich einfach nicht zurück also, wenn's über mich geht also.“

- **Verbesserung der Motivation**

*Def.: Teilnehmer/in benennt eine durch die Einzelförderung gesteigerte Motivation, den gewählten Ausbildungsweg zu verfolgen*

Bsp.: „Das heißt, aber, ich muss dann äh, mehr mehr, Mühe geben. Sonst nix.“  
 „Da ich auch gleich'n bisschen mehr Lust gehabt hatte oder so, ja.“

- **Verbesserung des Selbstbewusstseins**

*Def.: Teilnehmer/in benennt ein durch die Einzelförderung gesteigertes Selbstbewusstsein (kann besser auf andere zugehen, hat weniger Angst vor Fehlern etc.)*

Bsp.: „dass ich selbstbewusster geworden bin, dass ich keine Angst mehr habe auf Menschen zuzugehen“

jetzt hat ich, Malerwerkstatt hab ich gelernt, bisschen Geduld haben.“

„Normal. Bin besser geworden als früher. Also ich hab schon manchmal meinen Ausraster so und so aber ich kann mich beherrschen.“

- **Verbesserung der Motivation**

*Def.: Teilnehmer/in benennt eine durch die Maßnahme gesteigerte Motivation, den gewählten Ausbildungsweg zu verfolgen*

Bsp.: „Und das war dann halt auch, dann noch mal so 'n Reiz, zusätzlich auf die Schule zu kommen, weil es so Spaß gemacht hat. Also hier ins HdV und so. Also jetzt in dieser Maßnahme.“

„Ja ich werde so, ich weiß net. Aber ich werde mein Bestes geben da. Weil das ich hab so eine Chance, und ein Möglichkeit bekommen dass ich dort, ähm, Ausbildung kann machen, und ich äh werde das, gern dort, versuchen und es schaffen. Ich werde also mein Bestes geben.“

- **Verbesserung des Selbstbewusstseins**

*Def.: Teilnehmer/in benennt ein durch die Maßnahme gesteigertes Selbstbewusstsein (kann besser auf andere zugehen, hat weniger Angst vor Fehlern etc.)*

Bsp.: „Na halt vorher hatt' ich nicht gesprochen und jetzt hab ich, jetzt sprech' ich.“  
 „Also ich muss mal sagen auch hier ist das auch ganz anders da weil, ich sag mal so jeder hat diese Probleme hier. Irgendwelche. Und es ist jetzt nicht so wie in ner anderen Schule, dass ich die Einzige bin. Also hier fühl ich mich auch wohl und hier kann mich auch, offen, versuchen mich mal versuchen und so an der Tafel oder so was. Was ich in der anderen Schule halt nicht gemacht hab. Da war ich immer so, ich hab dann immer gleich gesagt nee, ich hab keine Lust nur um nicht zu zeigen dass ich das nicht kann. Ich hab einfach gesagt nee ich hab keine Lust an die Tafel zu geh'n und so. Also hier, bin ich auch selbstsicherer geworden.“

## Veränderungen durch BvB-(reha)

### Verbesserungen

- **Verbesserung beruflicher Kompetenzen**

*Def.: Teilnehmer/in kann berufsfeldrelevante Kompetenzen benennen und gibt an, dass diese im Laufe der Maßnahme vermittelt wurden*

Bsp.: „Mehr im praktischen Arbeiten also das ist, das immer, bei mir gleich also, verbessert sich 'n bisschen.“  
 „Ja eigentlich schon ja. Also ich hab jetzt in Zeugnis, von der X-Schule und, da steht, sehr gut. Also, nur, also wenn man das mal als Noten bezeichnen würde, nur Einser.“

- **keine Verbesserung**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass weiterhin Schwierigkeiten mit Theorie und / oder Praxis bestehen*

Bsp.:

### Veränderung der Persönlichkeit durch die Maßnahme

- **Veränderung des Verhaltens**

*Def.: Teilnehmer/in benennt, dass die Maßnahme zu einer Veränderung seines/ihrer Verhaltens geführt hat*

Bsp.: „Und jedes Mal mein Lehrer hat gesagt ja streng Dich an streng Dich an. Ich hab, ich weiß net ich wollte mich anstrengen aber ich weiß net, ich lese ich lese dann sag ich ei ich weiß nicht wie d-weitergeht. Mein ich merke ich mach immer voll viel Fehler. Ich weiß nicht. Ich fange an, so kochen kann man so sagen. Ich weiß net. Ich mag nicht. So, bei mir, nicht klappt so wie ich, das will. An Anfang an, auch bei Malerwerkstatt, hab ich auch Probleme gehabt. Aber

### Berufliche Orientierung

- **ja**

*Def.: Teilnehmer/in hat innerhalb des Angebots der Berufsvorbereitung seinen/ihren Berufswunsch entwickelt*

Bsp.: „Hauswirtschafterin, also Hauswirtschaftshelferin, weil Hauswirtschafterin muss ich weiter lernen und dann Ausbildung dauert drei, also Hauswirtschaftshelferin dauert drei Jahre. Ich hab mich da festgenagelt, kann mich keiner mehr rausholen.“

„also mein Traumberuf ist Bäcker, ich versuch alles dazu zu machen, dass ich das machen kann.“

- **nein**

*Def.: Teilnehmer/in hat innerhalb des Angebots der Berufsvorbereitung seinen/ihren Berufswunsch nicht entwickelt*

Bsp.: „das ist immer mein Problem, ich weiß es nie, ich weiß nie welche ich werden will, also was ich machen will- Am Anfang wollt ich irgendwas mit Sport machen, aber wie denn, es kam nicht dazu, dann war ich fertig mit der Schule, hab aber kein Haupt, gar nichts, kein Haupt, kein Real, Schule hierher geschickt, wie gesagt, diese Berufsorientierung gemacht, jetzt muß ich noch ein Jahr die Gastronomie machen, mal gucken.“  
„Es kommt vielleicht später was mich interessiert.“

#### Wissen um die Anforderungen des beruflichen Alltags

- **fachliche Anforderungen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt berufsbezogene Anforderungen des beruflichen Alltags, es ist erkennbar, dass diese im Rahmen der Maßnahme vermittelt wurden*

Bsp.: „Also wo ich sagen tu, also ich find im, in der Kantine, viel einfacher. Nicht so, extrem jetzt wie jetzt in der, im Restaurant also da ist ja wirklich wenn da mal, so zehn zwanzig, Gäste kommen, da ist schon Action in der Küche also, im Restaurant. Und das ist halt irgendwie in Kantine halt nicht.“

- **Schlüsselqualifikationen**

*Def.: Teilnehmer/in benennt auf ‚Schlüsselqualifikationen‘ (z.B. Pünktlichkeit, Ordnung, etc.) bezogene Anforderungen des beruflichen Alltags, es ist erkennbar, dass diese im Rahmen der Maßnahme vermittelt wurden*

Bsp.:

#### Persönliche Erwartungen

- **Angst vor neuen Bedingungen**

*Def.: Teilnehmer/in äußert Befürchtungen über das, was nach der Maßnahme kommt*

Bsp.: „ich weiß nicht was da so passiert. Die Leute kennt man halt da net.“  
„Ja weil und da hab ich keine Freunde alle, erst fremd in Bayern, in Würzburg, und da mach ich viel Sorgen was ich, machen soll, und, bin ich auch sehr traurig dann dass ich von Frankfurt draußen bin weg, da in Bayern was soll ich da machen, ne? Kenn ich mich nicht aus, und gefällt mir auch irgendwie net“

- **Weiterqualifizierung / Bildungsabschlüsse nachholen**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme einen Schulabschluss nachzuholen oder sich beruflich weiterzuqualifizieren (außer Ausbildung)*

Bsp.: „Also ich möcht' das jetzt einfach so machen. Ich möchte hier einfach ne Ausbildung absolvieren. Drei Jahre lang alles klar. Wenn ich dann ne abgeschlossene Ausbildung hab, will ich mich dann bei der, Firma X mich weiterbilden.“  
„Ja halt 'n Hauptschulabschluss machen. Den Hauptschulabschluss machen.“

- **in Ausbildung**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme eine Ausbildung zu absolvieren*

Bsp.: „ich möchte gerne meine Ausbildung als Bäcker machen, dann vielleicht schick ich dann noch eine Bewerbung zu ihm, dann wenn sie möchten bin ich da, weil ohne Ausbildung das ist nicht so gut, da kannst du dir nicht wie heißt Standard leisten“

„Dass ich ne Ausbildung habe. Jetzt im Moment ist mein Ziel nur ne Ausbildung machen.“

- **in Ausbildung und Arbeit**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme eine Ausbildung zu absolvieren und eine entsprechende Arbeit zu finden*

Bsp.: „ich war beim Arbeitsamt, da hat meine F-, da hat so ne Frau zu mir gesagt, wenn's bei mir gut läuft so, mit Mathe und so dann kann man vorstellen Ausbildung direkt zu machen, und so, dass ich dann schnell Arbeit kriege halt und in dem Bereich Metall, weil ich bin auch handwerklich gut geschickt und so, und eigentlich sehr gut, und wenn's mit Mathe gut läuft, dann kann ich auch schnell halt einen Platz finden.“

„aber ich will besser Ausbildung haben, dass ich vielleicht in drei Jahren, besseren Job kriege“

- **in Arbeit**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme direkt einen Arbeitsplatz zu finden und Geld zu verdienen*

Bsp.: „ich will aber lieber arbeiten so, besser, Schule nich so.“  
„Ja und sonst, versuch ich einfach zu arbeiten. Also ich hoff' dass ich ne Arbeit kriege.“

- **in BBW / Werkstatt**

*Def.: Teilnehmer/in äußert das Ziel, nach der Maßnahme in ein Berufsbildungswerk bzw. eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu gehen*

Bsp.: „jetzt muss ich erst mal bis zum ersten September bin ich noch im HDV und genau am ersten dann, September bin ich dann HdV am ersten September fang ich in X-Stadt an, drei Jahre mach dann meine Lehre in X-Stadt, X-Stadt, halt Metall.“  
„Also ich hab also wir haben hier zusammen Termin am achtundzwanzigsten zweiten am am Arbeitsamt Termin und dann wer- werden wir da sprechen und dann ab ersten dritten wer- werde dann ich in X-Stadt mich anmelden und dann der genaue Termin wann ich da hingehen kann, das steht noch nicht fest. In BBW.“

- **offen für alles**

*Def.: Teilnehmer/in hat keine speziellen Vorstellungen über die Zeit nach der Maßnahme*

Bsp.: „ich bin noch offen.“  
„Ja wenn ich wenn ich weiß dass ich auch gut bin, dann will ich vielleicht Ausbildung mache oder Arbeit. Des weiß isch noch nich.“

#### 4. Abkürzungsverzeichnis

AA	Arbeitsagentur
AFG	Das Gesetz über Leistungen und Aufgaben zur Beschäftigungssicherung löste 1969 das Gesetz zur Arbeitsvermittlung ab. 1998 wurde das Arbeitsförderungs-Reformgesetz als 3. Buch in das SGB eingeordnet
ARGE	Arbeitsgemeinschaften nach §44 SGB II
Ausbildungspakt	Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004
BAG BBW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke
BAG WBR	Bundesarbeitsgemeinschaft der wohnortnahen Rehabilitation
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBB	Berufsbildungsbericht
BBW	Berufsbildungswerk
BBiG	Berufsbildungsgesetz. Es regelt die Berufsausbildung (Duales System), die Berufsausbildungsvorbereitung, die Fortbildung sowie die berufliche Umschulung. Das BBiG wurde 1969 eingeführt und liegt seit 2005 in seiner Neufassung vor
BI BB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Seit 1998 Bundesministerium für Bildung und Forschung, früherer BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1969-1994. In den Jahren von 1994-1998 BBWFT – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMGS	Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BQF	Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für bestimmte Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“
BUS = SchuB (Hessen)	Programm „Betrieb und Schule“ (BUS) der nordrheinwestfälischen Landesregierung
BuS	Gemeinschaftsprojekt „Beratung und Service im Praktikum“ (BuS) der Lernenden Region Kassel Stadt und Land e.V. und der Jugendämter des Landkreises Kassel
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund

DIHKT	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EQJ	Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) – im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004 vereinbart
ESF	Europäischer Sozialfonds
FSTJ	Freiwilliges Soziales Trainingsjahr
GPC	Good-Practice-Center
IBA	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
IHK	Industrie- und Handelskammer
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH
ITB	Individuelle Trajektbegleitung
LiDo	Modellversuch „Lernorte im Dialog“
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
SGB	Sozialgesetzbuch
ThILLM	Thüringisches Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks

#### Regional / Projektbezogen / Träger

BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben - gemeinsam lernen“
basa	Bildungsstätte Alte Schule Neuansbach / Jugendwerkstatt Hochtaunus
BvB-Reha	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen-Rehabilitation
bz	Bildungszentrum des Hessischen Handels
HdV	Haus der Volksarbeit (kath. Träger für Beratung, Erziehung und Bildung)
IB	Internationale Bund
IFZ	Internationales Familienzentrum
Kolping	Bildungswerk Diözösanverband Limburg e.V.
KUBI	Verein für Kultur und Bildung e.V. Frankfurt
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft / Gemeinsam Leben;
move	motivieren, orientieren, vorbereiten, eingliedern