

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
an der Georg-August-Universität

**Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in
Schleswig-Holstein – unter besonderer
Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit
Benachteiligungen und Behinderungen**

**Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und
Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein**

**Martin Baethge
Klaus-Peter Buss
Maria Richter**

Göttingen, im Februar 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	5
0. Zentrale Befunde und Empfehlungen des Gutachtens	7
1. Ausgangspunkt, Ziele und Anlage der Expertise	17
2. Der mehrfach gespaltene Ausbildungsstellenmarkt in SH	22
2.1 Regionale Unterschiede in der Ausbildungsmarktsituation	25
2.2 Unterschiede der Ausbildungsmarktsituation nach Ausbildungsberufen	27
2.3 Entwicklung der Nachfrageseite nach Schulabschlüssen	29
2.4 Fazit	30
3. Struktur und Entwicklung des Übergangssystems in SH	31
3.1 Entwicklung des Übergangssystems	31
3.2 Struktur des Übergangssystems nach Maßnahmetypen	32
3.3 Effekte des Übergangssystems (Vermittlung in Ausbildung, Abbruchquote, Abschlüsse)	38
3.4 Fazit	41
4. Institutionelle Probleme der Ausbildungsvorbereitung und des Übergangsmagements in Berufsschulen	43
4.1 Institutionelle und schulorganisatorische Probleme des Übergangssektors in SH	44
4.2 Heterogenität und soziale Depravierung der Schüler/innenschaft in der Ausbildungsvorbereitung als Herausforderung für die Prozessgestaltung	53
4.3 Kooperation und Koordination in der Ausbildungsvorbereitung	65
4.3.1 Koordinierungsprobleme beim Übergang in die Berufsvorbereitung	66
4.3.2 Organisationsprobleme bei Praktika	68
4.3.3 Die gebrochene Institutionalisierung des Coaching	70
4.4 Fazit	72
5. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen	74
5.1 Jugendliche mit Behinderungen in der allgemeinbildenden Schule und im Berufsbildungssystem	74
5.1.1 Inklusion im allgemeinbildenden Schulsystem	74
5.1.2 Inklusion im Berufsbildungssystem	77
5.1.3 Fazit	84
5.2 Der Übergang aus dem Förderschwerpunkt Lernen	85
5.2.1 Herausforderungen und Probleme für die Jugendlichen im Übergang	87
5.2.2 Institutionelle Brüche im Übergang: Informationslücken und Intransparenz der Verfahren	90
5.2.3 Institutionelle Probleme der Inklusion an der Berufsschulen	95
5.3 Inklusion und Integration im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE)	107
5.3.1 Die spezifischen Übergangsprobleme in GE	107
5.3.2 Integrative Berufsorientierung und Arbeitsvorbereitung: zwei Modell-Projekte	109
5.3.3 Übergänge in den ersten und zweiten Arbeitsmarkt	112
5.3.4 Fazit: Grenzen und Möglichkeiten in der Inklusion bei GE	115
Literatur	117
Anhang	119

Vorbemerkung

Das hier vorgelegte Gutachten steht im Zusammenhang der Aktivitäten des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein zum einen zur Verbesserung der Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung, die im Konzept „Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein“ (AV-SH) (vgl. Berufsschulverordnung vom 23.6.2016) ihren aktuellen Niederschlag gefunden haben; zum anderen der stärkeren Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen in die Berufsausbildung, die man als Fortsetzung der erfolgreichen Inklusionspolitik des Ministeriums im allgemeinbildenden Schulwesen verstehen kann.

Das Gutachten zielt auf die Klärung der Bedingungen, Voraussetzungen und möglichen Problemen, mit denen eine Politik zur Verbesserung der Berufsvorbereitung für vor allem benachteiligte Jugendlichen wie auch zur stärkeren beruflichen Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen konfrontiert ist, und mündet in Empfehlungen für die Politik. Es basiert auf zwei Analyseschritten: der erste zielt auf eine quantitative Analyse der Daten zur Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in SH als Hintergrund für die Politik zur Reorganisation der Berufsvorbereitung. Der zweite Schritt besteht in der empirischen Analyse von Situation, Handlungsbedingungen und –erfordernissen, wie sie sich Berufsschulen, Fördereinrichtungen und politischen Akteuren darstellen, um die Politik durchzusetzen. Die Empirie, für die ein nur enger Zeitrahmen zur Verfügung stand, stützt sich auf ausführliche Expertengespräche und Gruppendiskussionen in den genannten Einrichtungen. Wegen der Kürze der Zeit konnte auch nicht das ganze Spektrum der Behinderungen einbezogen werden.

Für die uneingeschränkte Bereitschaft aller befragten Berufsschulen, Fördereinrichtungen und politischen Instanzen, sich an der Studie zu beteiligen, noch mehr aber für die Offenheit, mit der uns die Experten/innen in den Gesprächen begegneten, schulden wir Schulleitungen, Lehr- und Betreuungskräften sowie Politikvertretern viel Dank. Der Dank erstreckt sich auch auf die Unterstützung durch die Administrationen: sowohl den Verantwortlichen im Ministerium, die zur Beantwortung unserer (Rück)Fragen stets mit Freundlichkeit bereit waren, als auch von Arbeitsagenturen und Statistik Nord, die in oft mühsamer Arbeit Daten ermittelt und uns zur Verfügung gestellt haben, soweit sie selbst an die Daten herankamen. Ein gemeinsamer Lerneffekt lag in der Entdeckung von Datenlücken. Schließlich gilt unser Dank unseren Kolleginnen und Kollegen im SOFI, die uns bei Aufbereitung des Daten- und Interviewmaterials sowie der Gestaltung des Manuskripts unterstützt haben. Für sie steht in besonderer Weise Barbara Dehne.

Martin Baethge
Klaus-Peter Buss
Maria Richter

Göttingen, Februar 2017

0. Zentrale Befunde und Empfehlungen des Gutachtens

Ziel und Anlage

Ziel der Expertise ist es, auf wissenschaftlicher Grundlage Empfehlungen zur Optimierung der Berufsvorbereitung/des Übergangssektors¹ in Schleswig-Holstein (SH) zu erarbeiten – unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Den Hintergrund für die Expertise bildet zum einen der Sachverhalt, dass in SH noch 2015 drei Zehntel der Neuzugänge zur Berufsausbildung ins Übergangssystem einmündeten; dass zum anderen die Regierung in Kiel 2016 eine Umstrukturierung der Berufsvorbereitung mit dem Konzept AV-SH eingeführt hat. Dementsprechend stehen drei Perspektiven im Zentrum des Gutachtens: die Verkleinerung des Übergangssystems, die strukturelle und inhaltliche Optimierung der Berufsvorbereitung und die Verbesserung der Möglichkeiten zur beruflichen Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen.

Die Expertise basiert auf einem zweistufigen empirischen Verfahren: in der ersten Stufe wird die Situation in der Ausbildung/ im Übergangssektor in SH über eine Sekundäranalyse von indikatorisierten (statistischen) Daten nach Regionen und Berufsfeldern beschrieben und bewertet. In der zweiten Stufe werden die institutionellen Settings und Problemlagen in den Organisationen der Ausbildungsvorbereitung/ des Übergangssektors mit Hilfe eigener Erhebungen in Form von Expert(inn)eninterviews und Fokusgruppen-Diskussionen ausgeleuchtet. Insgesamt wurden 21 Expert(inn)engespräche von im Durchschnitt 2 ½ Stunden mit Berufsschulleitungen, Leitungen von Förderzentren und Freien Trägern, politischen Akteuren sowie fünf Gruppendiskussionen mit Lehr- und Betreuungskräften der Berufsvorbereitungsabteilungen in Berufsschulen von jeweils ca. zwei Stunden durchgeführt.

Im Folgenden werden zentrale Befunde zu einzelnen Problemkomplexen und daraus abgeleitete politische Handlungsempfehlungen dargestellt.

1. Problematische Übergangswege vor dem Hintergrund schwieriger Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in SH

Befund

Die Übergangswege in eine berufliche Ausbildung sind nur von den allgemeinen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in SH her zu verstehen. Dieser ist als in zweifacher Hinsicht gespalten zu betrachten: Die Möglichkeiten des Einmündens in eine vollqualifizierende Ausbildung variieren nicht nur nach der Region, sondern ebenfalls nach Beruf. Insgesamt besteht für alle Arbeitsagenturbezirke in SH eine erhebliche Angebotsunterdeckung, landesweit aktuell immer noch um ca. 2.800 Ausbildungsplätze. Die ungünstige Situation in der betrieblichen Ausbildung konnte bisher nicht ausreichend durch mehr öffentlich finanzierte oder auch angebotene Ausbildungen aufgefangen werden. Für Jugendliche mit Benachteiligungen und Behinderungen kommt es daher unter den Bedingungen des allgemein begrenzten Ausbildungsangebots zu einer doppelten Einschränkung ihrer Ausbildungsperspektiven: Ihnen steht nur ein begrenztes, institutionell definiertes Spektrum an Berufen in einem zudem auch vom

1 Im Gutachten werden die Begriffe Übergangssektor und Übergangssystem synonym verwendet. Die Verfasser teilen die Auffassung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, dass es sich beim Übergangssektor um kein System im Sinne eines in sich geschlossenen Ganzen von aufeinander bezogenen Teilsystemen handelt (vgl. Autorengruppe 2006, S. 81).

Angebot her begrenzten Ausbildungsmarkt zur Verfügung. Die Ausbildungsmarktschwächen drohen auch eine konsequent dualisierte Berufsvorbereitung, wie sie in AV-SH angestrebt wird, zu beeinträchtigen.

Handlungsempfehlung

Vor dem Hintergrund des angespannten Ausbildungsmarktes in SH reichen Ansätze, die allein auf eine Veränderung bildungsstruktureller Gegebenheiten setzen, nicht aus, um die problematischen Übergangswege von Jugendlichen mit Benachteiligungen und Behinderungen zu beheben. Vielmehr bedarf es einer integrierten Bildungs- und Beschäftigungspolitik sowie eines verstärkten ausbildungspolitischen Commitments der Wirtschaft, um die Engpässe auf dem dualen Ausbildungsmarkt und die begrenzten Zugänge für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss im vollzeitschulischen Ausbildungssystem zu beheben. Wirtschaft und Politik sollten verbindliche Absprachen zur Erweiterung und Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots bzw. von (schulischen) Ausbildungsmöglichkeiten treffen. Eventuell kann man hierzu die Kooperation im Rahmen der Jugendberufsagenturen nutzen.

2. Anhaltend hohe quantitative Bedeutung des Übergangssystems und Perspektiven seiner Reduzierung

Befund

Die Zahl der Neuzugänge ins Übergangssystem ist – trotz leicht rückläufigem Trend – in SH nach wie vor auf hohem Niveau. Zwei Problemlagen lassen sich hierfür als Gründe benennen:

1. Knapp die Hälfte der jugendlichen Neuzugänge mündet in die Berufsfachschule Typ I (BFS I) ein, deren Effektivität hinsichtlich des vorrangigen Ziels der Vermittlung des mittleren Abschlusses nicht problemfrei ist. Der zeitliche und finanzielle Aufwand zur Erreichung dieses Ziels – in zwei Schuljahren erreicht nur etwa die Hälfte den mittleren Abschluss – erscheint hoch, und nach Einschätzungen in Berufsschulen nutzen den Bereich BFS1 nicht wenige Schüler/innen für sich auch als Moratorium und wenig produktive Warteschleife. Zudem scheint die BFS1 durch den Ausbau der Gemeinschaftsschulen langsam ausgezehrt zu werden (- 30 % Neuzugänge seit 2005).
2. Vor dem Hintergrund der Zersplitterung des Übergangssystems in vielfältige schulische und außerschulische Maßnahmen erscheint die von der Landesregierung eingeführte Neugestaltung der beiden berufsschulischen Klassen Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) und Berufseingangsklasse (BEK) überfällig, wird auch nach unseren Recherchen von allen Akteuren in und außerhalb der Berufsschulen unterstützt. Es bedarf aber flankierender Maßnahmen, soll die Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH) durch Effektivitätssteigerung auch zur relativen Verringerung der Zahlen des Übergangssystems beitragen.

Handlungsempfehlung

Für die Zielerreichung – Reduzierung des Übergangssystems – sollte in den kommenden Jahren die BFS I sukzessive zurückgefahren werden. Zurückfahren kann auch heißen, die Unterstufe langsam aufzulösen und die Schüler/innen, wenn sie es wünschen, in AV-SH zu integrieren, und die Oberstufe (2. Jahr) vorerst weiterzuführen.

Die freigewordenen Mittel durch die sukzessive Rückführung der BFS I sollten in der Ausbildungsvorbereitung und der Teilzeitberufsschule bleiben und genutzt werden für die bereits im

AV-SH angelegte Qualitätsverbesserung der Berufsvorbereitung der Jugendlichen, für die Aufnahme neuer Gruppen wie Flüchtlinge in den DaZ-Klassen sowie zur Verstärkung theoretischen Unterrichts in den TZ-Berufsschulen, um dort das Nachholen von Schulabschlüssen zu unterstützen.

Als Begründung für den Rückbau der BFS I, deren wesentliche Funktion das Nachholen des mittleren Schulabschlusses ist, lassen sich drei Argumente anführen:

- Das Nachholen eines mittleren Abschlusses in der BFS I ist individuell und volkswirtschaftlich relativ teuer: individuell sind mindestens zwei weitere Jahre Schulzeit aufzubringen, in denen Jugendliche der Ausbildung und dem Arbeitsmarkt entzogen sind. Sieht man von dem entgangenen Einkommen im individuellen Lebensverlauf und dem Beitrag zur Wertschöpfung ab, betragen die institutionellen Kosten für ein bzw. zwei Jahre Vollzeitbeschulung (nach Daten des Statistischen Bundesamts pro Schüler/in und Jahr ca. 6.300 € im Jahr 2013, Statistisches Bundesamt 2016, persönliche Auskunft).
- Es ist zu prüfen, ob nicht ein effizienterer Mitteleinsatz im Interesse aller möglich und sinnvoll ist. Als Kriterien für Effizienz sind heranzuziehen: Bessere Ausbildungsvorbereitung, schnellerer Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung und Nachholen eines weiteren allgemeinbildenden Abschlusses.
- Das politisch bisweilen ins Feld geführte Argument, die Berufsschule „als Schule der zweiten Chance“ müsse erhalten bleiben, muss durch Rückführung der BFS I nicht in Frage gestellt werden. Durch den Beschluss der KMK vom 09.03.2009 sind verbesserte Möglichkeiten eröffnet, allgemeinbildende Abschlüsse in der Teilzeitberufsschule im Sinne einer Zuerkennung zu erwerben. Um diese nicht nur nominell gleichzustellen, sondern inhaltlich äquivalent zu machen, sind u.E. verbesserte Allgemeinbildungsangebote in der Teilzeitberufsschule eine wichtige Voraussetzung. Deswegen votieren wir dafür, frei werdende Mittel zu diesem Zweck im Berufsschulsystem zu belassen.

Einen wichtigen Baustein für die Optimierung des Übergangssektors stellen strukturelle Verbesserungen in Berufsschulen (vgl. Punkte 4 – 6) und die flexible Zeitgestaltung im AV-SH für das Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses dar. Je professioneller die AV-SH gestaltet werden kann, desto höher ihre Effizienz.

3. Fehlende Transparenz zu den Übergangswegen von Jugendlichen mit Benachteiligungen und Behinderungen

Befund

Ein konsistentes Bild zum Übergangsgeschehen von benachteiligten Jugendlichen, insbesondere von jenen mit Behinderungen, zu zeichnen und damit gelungene Integrationsmuster sowie besondere Problemlagen und Schwierigkeiten herauszuarbeiten, ist aufgrund des Fehlens bestimmter quantitativer Daten nur eingeschränkt möglich. Es können weder hinreichende Aussagen zum Effekt des Übergangssektors auf die Einmündung in eine anerkannte vollqualifizierende Ausbildung noch zum Grad der Inklusion von Menschen mit Behinderungen in eine duale oder schulische Ausbildung getätigt werden. Dies erschwert es, Handlungsbedarf und –möglichkeiten umfassend abzuleiten.

Handlungsempfehlung

Um mehr Transparenz zu erhalten und validere Aussagen zu den Übergangswegen machen zu können, bedarf es einer deutlich besseren und bei Menschen mit Behinderungen vor allem einheitlichen Erfassung der Personengruppen. Hierfür wäre zum einen die Umstellung der amtlichen Schulstatistiken der Länder auf einen Kerndatensatz, d. h. die Erhebung von Individualdaten, nötig. Darüber hinaus wäre es hilfreich – wie in Hessen bereits praktiziert – die Individualdaten mit einer Personenidentifizierungsnummer zu erheben, was die Verknüpfung bislang getrennter Statistiken gestatten und so eine vertiefende, da auf eine Längsschnittbetrachtung aufbauende, Analyse des Übergangsgeschehens erlauben würde. Ebenso ist das Übergangsverfahren neu zu gestalten (s. Empfehlung 4).

Zur Optimierung der Ausbildungsvorbereitung: Stärken in Schleswig-Holstein

Die Neugestaltung der Berufsvorbereitung in AV-SH kann sich nach unseren Erfahrungen in den Berufsschulen auf eine professionelle Organisation und eine kompetente und engagierte Lehrer/innenschaft stützen, hat damit in den Berufsschulen gute Voraussetzungen. Aber die Vereinheitlichung der berufsschulischen Ausbildungsvorbereitung im AV-SH führt nicht automatisch durch die Zusammenführung von BEK und AVJ zur Optimierung der Berufsvorbereitung. Dualisierung und verstärkte Individualisierung als konzeptionelle Pfeiler von AV-SH sind, um nachhaltig wirksam zu werden, an den Abbau von institutionellen Hemmnissen gebunden, die den heutigen Übergang von Allgemeinbildung in Ausbildung belasten.

4. Verbesserung des Informationsmanagement im Übergang*Befund*

In allen Berufsschulen wird auf die beschränkte Informationsgrundlage für Unterrichtsgestaltung und Berufswegeplanung in der Berufsvorbereitung hingewiesen. Es mangle daran, rechtzeitig vor Schuljahresbeginn genaue quantitative Daten und – noch mehr – qualitative Informationen über die in der Berufsvorbereitung zu erwartenden Schüler/innen von den abgebenden Schulen zu erhalten. Es fehle ein systematisches Übergangsmanagement, was sich als Belastung für eine individualisierte Planung in der Ausbildungsvorbereitung auswirke. Da es sich bei der Klientel oft um benachteiligte und schwierige Jugendliche handle, wirke sich die fehlende Transparenz als Hemmnis für die Unterrichtsgestaltung aus. Durch den Wegfall der Bewerbungsunterlagen der bisherigen AVJ-Schüler bei AV-SH könne sich das Informationsdefizit noch vergrößern.

Handlungsempfehlung

Um das Verhältnis von Berufsorientierung in der Sek. I und Berufsvorbereitung in AV-SH abgleichen und produktiv nutzen zu können, sind systematische Übergabebrücken zwischen allgemeinbildenden und Berufsschulen zu schaffen, die in AV-SH auch vorgesehen, aber nicht leicht zu realisieren sind.

Für die Sammlung quantitativer und qualitativer Daten der Personengruppe sollten die Jugendberufsagenturen zügig ausgebaut und in die Lage versetzt werden, exakte Daten über alle für die Ausbildungsvorbereitung in Frage kommenden Jugendlichen bereitzustellen. Dass dieses schnell gelingen könne, daran gibt es in den Berufsschulen Zweifel, die sich aber nicht prinzipiell gegen die Institution Jugendberufsagentur, sondern auf deren bürokratische Implementationsprobleme richten.

Für die qualitative Seite, die vor allem benachteiligte Jugendliche aus schwierigen Sozialverhältnissen betrifft, sollte der Gedanke, eine aufsuchende Schulsozialarbeit, die auch ausbildungsbegleitend in AV-SH mitläuft, realisiert und dafür auch sozialpädagogisches Personal in den Berufsschulen ausgebaut werden.

5. Neuinstitutionalisierung des Coaching

Befund

Die Einrichtung von Coach-Personalstellen im Handlungskonzept PLuS wird uneingeschränkt als großer Gewinn angesehen. Angesichts der in AV-SH angestrebten Dualisierung und verstärkten Individualisierung der Ausbildungsvorbereitung gewinnt die Arbeit des Coaches, die bisher vor allem in der Betreuung und Praktikumsvermittlung von zumeist benachteiligten Jugendlichen der BEK eingesetzt sind, zusätzliches Gewicht. So positiv die Arbeit der Coaches in den Berufsschulen auch eingeschätzt wird, so unüberhörbar sind die kritischen Hinweise auf die problematische und unsichere Institutionalisierung der Beschäftigungsverhältnisse von Coaches. Ihr hauptsächliches Tätigkeitsfeld liegt in den Berufsschulen, angestellt aber sind sie bei Freien Trägern, und das zumeist in eng befristeten Stellen. Dies erschwert die Kontinuität in der Betreuung der Jugendlichen, die für vertrauensvolle Beziehungen zwischen Jugendlichen und Coach unabdingbar ist, ebenso wie die für die Ausbildungsvorbereitung wichtige Grundlage für die Vernetzung mit (Praktikums-)Betrieben und anderen Institutionen, die beide an die Figur des Coaches gebunden sind.

Handlungsempfehlung

Da absehbar ist, dass die Klientel der Ausbildungsvorbereitung nicht kleiner und auch eher schwieriger wird (Stichworte: Flüchtlinge, schärfere Auslese in Sek. I), wird Coaching eine Daueraufgabe im nächsten Jahrzehnt bleiben. Deswegen empfehlen wir, die Rolle und Position des Coaches dem Charakter als Daueraufgabe entsprechend zu institutionalisieren. Das heißt: Coaches als Dauerstellen bei den Berufsschulen (nicht bei Freien Trägern) zu etatisieren, damit Kontinuität und eine enge Kooperation mit dem Kollegium der Berufsschule gesichert wird. Zudem sollte die gegenwärtig gültige Personalbemessungsgrundlage für Coaches (1 : 60 bzw. 1 : 40) überprüft und bedarfsbezogen flexibilisiert werden.

6. Sicherung von Praktika

Befund

Durch das Konzept AV-SH mit seiner konsequenten Dualisierung der Berufsvorbereitung wird die Bedeutung der Praktika noch größer als schon bisher. Angesichts der schwierigen Ausbildungsmarkt- und Betriebsstruktur in SH (vgl. Kap. 2) ist es nicht überraschend, dass vor allem, aber nicht allein in ländlichen Regionen das quantitative und qualitative Angebot an betrieblichen Praktikumsstellen begrenzt ist. Zudem konkurrieren nach Auskunft in mehreren Berufsschulen verschiedene Schultypen um die relativ wenigen Praktikumsstellen, etwa auch die Gemeinschaftsschulen im Rahmen ihrer Berufsorientierung. Mehrfach vermitteln Berufsschulen berufspraktische Erfahrungen in ihren eigenen Einrichtungen (Werkstätten). Dies geschieht nicht allein, um Engpässe zu bewältigen, sondern zum Teil auch aus pädagogischen Gründen, weil Jugendliche häufiger nicht „praktikumsreif“ seien, jedoch auch Betriebe oft keine der notwendigen Qualität angemessenen Praktikumsstellen anbieten, sondern Praktikanten in „Hilfsarbeitertätigkeiten“ beschäftigen.

Handlungsempfehlung

Angesichts der geschilderten Situation geht unsere Handlungsempfehlung in zwei Richtungen: Die erste zielt darauf, im Rahmen der Jugendberufsagenturen eine verbindliche Abmachung mit den Unternehmen über die kontinuierliche Bereitstellung von Praktika für die Ausbildungsvorbereitung abzuschließen. Hierbei sollte den Unternehmen auch sozialpädagogische Unterstützung bei der Durchführung der Praktika zugesichert werden.

In einer zweiten Perspektive ist prinzipiell ein Konsens zwischen den Akteuren darüber herbeizuführen, welchen Stellenwert Praktika in welchen schulischen Kontexten und für welche Gruppen von Schüler/innen haben können und sollten. Hiermit ist auch eine flexible Handhabung der Praktika nach Maßgabe berufspädagogischer Gesichtspunkte zu verbinden, so dass auch Praktika in Berufsschulen oder bei Freien Trägern möglich werden, sofern dazu die materiellen und personellen Bedingungen vorhanden sind. Der möglicherweise damit verlorengelassene „Klebeffekt“ könnte durch eine verbesserte berufliche Kompetenz bei den Jugendlichen in schulisch organisierten Praktika kompensiert werden, die ihnen ein selbstbewussteres Auftreten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und ein selbständiges Erreichen eines Ausbildungsplatzes ermöglichen.

Zur Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung in Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung

Die relativ zügige Inklusion von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeinbildenden Schulen, die dort zwischen 2005/06 und 2014/15 zu einer Verdoppelung der inkludiert unterrichteten Schüler/innen geführt hat, so dass am Ende des Betrachtungszeitraums zwei Drittel der Förderschüler/innen integriert waren (vgl. 5.1), scheint sich in der Berufsvorbereitung und –ausbildung nicht fortzusetzen. Allerdings verbietet die unzulängliche Datengrundlage eine statistisch genaue Entwicklung darzustellen, weil die Definitionskriterien und die Diagnostik zur Erfassung einer Behinderung mit dem Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung wechseln und aus Datenschutzgründen die Behinderung(sart) einer Person in der Statistik der berufsbildenden Schulen sowie in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst wird. Deswegen sind nur Annäherungen an den Inklusionsgrad über die Hilfskonstruktion der Schulabsolvent(inn)en mit Förderschulabschluss in der Statistik der berufsbildenden Schulen möglich. Jugendliche mit Behinderungen werden weiterhin zu einem beträchtlichen Teil noch separierenden Maßnahmen oder Einrichtungen wie Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) oder Berufsbildungswerken zugewiesen, die nur einen eingeschränkten Grad an inklusiver Beschulung ermöglichen können (vgl. 5.1).

Da etwa drei Viertel der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in SH auf die beiden Förderschwerpunkte „Lernen“ (über 50 %) und „geistige Entwicklung“ entfallen, hat sich der empirische Teil der Untersuchung auf diese beiden Schwerpunkte und den Schwerpunkt „Sehen“ konzentriert. Sie werden wegen der Unterschiedlichkeit ihrer Problemlagen für Inklusion getrennt voneinander abgehandelt. (Sehen ist dabei aus systematischen Gründen dem Schwerpunkt Lernen zugeordnet.)

7. Die schwierigen Übergangsprozesse aus dem Allgemeinbildungs- ins Berufsbildungssystem für Jugendliche des Förderschwerpunktes Lernen: Bessere Systematisierung des Übergangs

Befund

Für den Übergang aus dem Allgemeinbildungssystem in das Berufsbildungssystem wird sowohl seitens der Förderzentren als auch seitens der Berufsschulen über unzureichende Informationsflüsse geklagt. Diese haben auf der einen Seite zur Folge, dass sich die Förderzentren zum Teil schon über die schulischen Angebote und Anforderungen in den einzelnen berufsschulischen Bildungsgängen nur unzureichend informiert sehen. Auf der anderen Seite ist es den Berufsschulen auf Grundlage der von den abgebenden Schulen zur Verfügung gestellten Informationen oft noch nicht einmal möglich, Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu identifizieren, geschweige denn dass Informationen über Förderpläne und –ziele zur Verfügung stehen.

Handlungsempfehlung

Politisch ist an dieser Stelle eine Verbesserung und Verstetigung der Informationsflüsse zwischen Fördereinrichtungen und Berufsschulen in beide Richtungen anzustreben. Hierzu wird ein stärker formalisiertes Übergangsverfahren empfohlen, das einerseits einen grundlegenden Informationstransfer sicherstellen hilft und andererseits im Übergangsprozess eine Basis für die Kooperation zwischen den Gemeinschaftsschulen, Fördereinrichtungen und den Berufsschulen schafft. Ein solches Übergangsverfahren – eventuell in Form von Übergabekonferenzen – soll ermöglichen, dass für jede Schülerin und jeden Schüler die an den abgebenden Schulen vorhandenen Informationen aufgenommen und ein an der bisherigen Förderung anknüpfendes Ausbildungsvorbereitungskonzept erstellt wird. Zugleich würden so auch Informationen über die Berufsschulen und die Ausbildungsvorbereitung an die allgemeinbildenden Schulen und Förderzentren zurückfließen. In diesem Kontext ist möglicherweise eine Anpassung der Datenschutzregelungen notwendig, sicherlich aber eine bessere Information über die derzeitigen datenschutzrechtlichen Möglichkeiten und Grenzen, die von den Gemeinschaftsschulen nach verschiedenen Berichten offensichtlich unterschiedlich ausgelegt werden.

8. Verhindern, dass institutionelle Diskontinuität zu individuellen Entwicklungsbrüchen führt

Befund

Mit ihrem Abgang aus der Sek. I und dem Übergang in die berufliche Bildung endet für die Schüler/innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen in der Regel auch ihre langjährige sonderpädagogische Förderung durch die Lehr- und Betreuungskräfte der Förderzentren, ohne dass aber der Förderbedarf für die Jugendlichen überflüssig geworden wäre. In allen Förderzentren wurde darauf hingewiesen, dass der Unterstützungsbedarf der Jugendlichen am Ende der Sek. I oft nach wie vor hoch sei. So treten sie mit ihren weiterhin wirkenden Beeinträchtigungen, ihren Misserfolgserfahrungen und Unsicherheiten in eine institutionell anders organisierte Umwelt von Betrieben und Berufsschulen ein. Wiewohl sich die Förderzentren bemüht haben, den Jugendlichen zu Selbständigkeit zu verhelfen: der Prozess der „Verselbständigung“ ist noch nicht abgeschlossen, und die Expert(inn)en der Förderzentren äußern die Befürchtung, dass die Förderschüler/innen nach ihrem Übergang in die Berufsschule „untergehen“ könnten. Eine weitere Betreuung bzw. Stützung durch Coaches und/oder Sonderpädagog(inn)en sei von daher

erforderlich, in Berufsschulen aber nicht gesichert, zumal vielfach nicht einmal bekannt sei, wer Förderschüler/in (gewesen) ist.

Handlungsempfehlung

Wir empfehlen, über die bessere Systematisierung der Beratungs- und Übergangsprozesse hinaus (s. Punkt 7) in den Berufsschulen und Betrieben eine sozial- und sonderpädagogische Betreuung sicherzustellen und hierbei möglichst auch personelle Kontinuität in der Betreuung/Unterstützung zu gewährleisten, weil es bei der Betreuung von Jugendlichen mit Behinderungen immer um persönliche Vertrauensbeziehungen geht. Brücken zwischen Förderzentren, Berufsschulen und Betrieben sollten politisch ermöglicht und institutionalisiert werden.

Da der Übergang in der Regel mit einem Wechsel in der Diagnostik der Behinderung/Beeinträchtigung verbunden ist, sollte die BA die Diagnostik ihrer Medizinisch-Psychologischen Fachdienste transparenter und stärker kommunikativ gestalten und Förderzentren, Eltern und Berufsschulen in die Beratung der Ergebnisse einbeziehen. Darüber hinaus aber ist darauf hinzuwirken, dass in den Berufsschulen Kompetenzen für eine pädagogische Verlaufsdagnostik auf- oder ausgebaut werden.

Schließlich ist darauf hinzuwirken, dass im Übergang in die Berufsausbildung mehr Jugendliche in staatlich anerkannte Ausbildungsberufe und weniger in die behindertenspezifischen Berufe nach § 66 BBiG/§ 42m HwO einmünden.

9. Die besondere Situation des Schwerpunkts „Geistige Entwicklung“

Befund

Beim Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist den Jugendlichen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen eine reguläre Berufsausbildung im dualen System oder eine Ausbildung in behindertengerech(er)en Berufen nach §66 BBiG oder §42m HwO in der Regel verschlossen. In dem Maße, in dem es gelingt, zumindest leistungsstärkere Schüler/innen aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in die Regelschulen zu integrieren und dort integrativ bzw. inklusiv zu beschulen, erwachsen allerdings neue Anforderungen an ihre anschließende berufliche Qualifizierung und Entwicklung. Traditionell führte die berufliche Qualifizierung von der Erfüllung der Berufsschulpflicht in der Werkstufe der Förderzentren über die Berufsbildungsbereiche der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in die Arbeitsbereiche der WfbM. In Bezug auf den Übergang aus der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung kann das Land bereits auf weitreichende Erfahrungen aus den laufenden erfolgreichen Modellprojekten zu einer Neukonzipierung der Werkstufe und Öffnung der Berufsschulen zurückgreifen. In diesen Modellprojekten sind in begrenztem, aber substantiellem Maße Erweiterungen der Berufs- und Arbeitsperspektiven erprobt, die den Jugendlichen mehr Selbstbewusstsein und Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Werkstätten vermitteln. Auch für die exkludierten Werkstätten scheint die Inklusion in den Berufsschulen, eine gewisse Öffnung zum ersten Arbeitsmarkt zu bewirken.

Handlungsempfehlung

Wir empfehlen, die Erfahrungen aus den laufenden erfolgreichen Modellprojekten in einem landesweiten Konzept zusammenzuführen und die Übertragung auf andere Standorte zu unterstützen und voranzutreiben.

Wesentliche offene Punkte bestehen in Bezug auf die anschließende Arbeitsmarktintegration, die allerdings nicht im Zentrum des Gutachtens stand. Hier besteht vor allem auch bundespolitischer Gestaltungsbedarf, der allerdings in weiteren Untersuchungen näher zu beleuchten wäre: Zu verweisen ist auf die sozialrechtliche Regulierung des Arbeitsmarktes, die sich im Zusammenspiel mit dem fortbestehenden Unterstützungsbedarf der geistig beeinträchtigten Menschen und den besonderen Notwendigkeiten ihrer sozialen Absicherung als Zugangsbarriere erweisen kann, auf die unzureichende Unterstützung einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt (Unterstützung der Betriebe, Qualifizierungsbudgets etc.) oder auch auf die Organisation der Berufsbildungsbereiche in den Werkstätten für behinderte Menschen, denen in der Werkstättenverordnung bislang keine eigenständige Bedeutung zugewiesen wird.

Gerade in Bezug auf letzteren Punkt ist landespolitisch zu empfehlen, entsprechende Modellprojekte in WfbM-Berufsbildungsbereichen zu fördern, die in der beruflichen Qualifizierung nicht nur auf die Arbeitsbereiche der WfbM, sondern auch auf Außenarbeitsplätze und eine unterstützte Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt orientieren.

10. Sicherstellung der sonder- und sozialpädagogischen Kompetenzen und des Personalbedarfs

Befund

In allen einbezogenen Berufsschulen, Fördereinrichtungen und bei Freien Trägern wurde ein erhöhter sozial- und sonderpädagogischer Kompetenz- und Personalbedarf als die wohl zentrale Bedingung sowohl für die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung in AV-SH als auch für die fortschreitende Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen in die Berufsausbildung reklamiert.

Der sonderpädagogische Förderbedarf erwächst vor allem aus der Inklusion von Jugendlichen mit Benachteiligungen und Behinderungen, um ihnen Ausbildungsvorbereitung und das Nachholen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses zu ermöglichen. Hinzu kommt hier auch die Klientel der Flüchtlinge in den DaZ-Klassen. Die Expertengespräche verdeutlichen, dass in den Berufsschulen sonderpädagogischer Personalbedarf besteht, auch wenn sie sich in der Vergangenheit teils durch Weiterbildung eigenen Fachpersonals, teils durch Umwidmung einzelner Stellen selbst zu helfen versucht haben.

Ein ähnlicher Kompetenz- und Personalbedarf besteht in der Sozialpädagogik. Auch er bezieht sich sowohl auf die Ausbildungsvorbereitung von überwiegend sozial benachteiligten Jugendlichen für die Bewältigung ihrer schwierigen Sozialverhältnisse und der Betreuung bei Praktika als auch bei der Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen, die Hilfe bei der Orientierung in den neuen, für sie unübersichtlichen Berufsschulzentren wie auch in betrieblichen Praktikumsphasen brauchen. Auch für diesen Bedarf reichen nach Auskunft der Berufsschulen die Unterstützung durch Coaches nach dem Handlungskonzept PLuS und die Selbsthilfe durch Einstellung von Sozialpädagog(inn)en auf Lehrer/innenstellen nicht aus.

Der Bedarf an beiden Disziplinen kann nach Ansicht der Berufsschulexpert(inn)en auch nicht durch Fortbildung der Berufsschulfachkräfte gedeckt werden. In diesem Zusammenhang wird kritisch auf das für Berufsschulen zu wenig spezifische Fortbildungsangebot des Landes sowie eine mangelnde Finanzierung und begrenzte Reichweite der Fortbildungen hingewiesen.

Handlungsempfehlung

Der sozial- und sonderpädagogische Kompetenz- und Personalbedarf an den Berufsschulen ist größer als die gegenwärtig verfügbaren Personalressourcen. Er verteilt sich sowohl auf professionelle Sozial- und Sonderpädagog(inn)en als auch auf Zusatzkompetenzen für Fachlehrer/innen in der Berufsvorbereitung. Nicht berücksichtigt sind die Kompetenzerfordernisse in den Praktikumsbetrieben, soweit sie nicht von den Coaches in den Berufsschulen mit wahrgenommen werden können. Für die Befriedigung des Bedarfs stehen u. E. drei Wege offen, die man kombiniert beschreiten sollte:

1. An erster Stelle steht die Einstellung neuer hauptamtlicher Sonder- und Sozialpädagogen. Ihre Zahl ist jenseits einer Grundausstattung von einem Sozialpädagogen oder –pädagogin und einer(m) Sonderpädagogin(en) für jede Berufsschule nach Bedarf zwischen Schule und Landesministerium auszuhandeln. Der Bedarf wird konstituiert durch die Zahl der Schüler/innen in der Berufsvorbereitung und – im Falle der Sonderpädagogen – durch den Anteil von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in AV-SH einen allgemeinbildenden Abschluss nachholen wollen.
2. Weil der Arbeitsmarkt für Sozial- und Sonderpädagog(inn)en sehr angespannt ist, sollten alle Möglichkeiten des Transfers von Personal aus den Fördereinrichtungen und Trägern (z. B. Berufsbildungswerken) in die Berufsschulen genutzt werden. Durch zunehmende Inklusion in der Sek. I wie auch in der vollqualifizierenden Berufsausbildung müssten Möglichkeiten für Personaltransfer entstehen. Wie ein Personaltransfer gestaltet werden kann, sollte zwischen den beteiligten Institutionen (gegebenenfalls unter Einbezug des Landesministeriums) ausgehandelt werden.
3. Da sich die sozial- und sonderpädagogische Unterstützung der Schüler/innen nicht auf die professionellen Kräfte beschränken lässt, empfehlen wir, ein die besonderen Bedürfnisse von Ausbildungsvorbereitung und Berufsschulen berücksichtigendes Fortbildungsprogramm in SH für die nächsten Jahre aufzulegen und Fortbildungszeiten bei der Personalbemessung einzukalkulieren.

1. Ausgangspunkt, Ziele und Anlage der Expertise

Ausgangspunkt

Den Ausgangspunkt der Expertise bilden zwei zentrale Probleme des Berufsbildungssystems des letzten Jahrzehnts, die in allen Bundesländern bis heute die Politik herausfordern, in Schleswig-Holstein (SH) aber besonders ausgeprägt auftreten: Zum einen sind es die allgemeinen Schwierigkeiten des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung, die ihren Niederschlag in der Entstehung und Fortdauer vielfältiger Maßnahmen der Berufsvorbereitung in einem Übergangssektor, der 2015 noch annähernd drei Zehntel aller Neuzugänge zur Berufsausbildung ausmachte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 103), gefunden haben. Zum anderen sind es die spezifischen Inklusionsprobleme von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und mit Behinderungen bei ihrem Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung.

Beide Problemkreise haben Schnittmengen, gehen aber nicht ineinander auf. Nicht alle Jugendlichen, die heute Klassen oder Maßnahmen des Übergangssystems besuchen, sind als solche mit besonderem Förderbedarf oder mit irgendwelchen Behinderungen zu klassifizieren. Unter ihnen sind auch Schulabsolvent(inn)en, die als „marktbenachteiligt“ gelten müssen, weil sie bei einem begrenzten Ausbildungsplatzangebot keine Lehrstelle gefunden haben, die ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprochen hätte, aber die einfach Entscheidungsschwierigkeiten in der Übergangssituation haben.

Über ein Jahrzehnt Übergangsforschung hat genügend Wissen dazu zu Tage gefördert, dass mit zunehmender Ausdifferenzierung von Bildungsverläufen und steigender Unübersichtlichkeit von Arbeits- und Ausbildungsmärkten die Übergangsschwierigkeiten und Passungsprobleme zwischen Ausbildungsangeboten und individuellen Ausbildungsbedürfnissen und –fähigkeiten größer werden (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Solga 2005; Baethge/ Baethge-Kinsky 2013). Diese allgemeinen Entwicklungstendenzen stellen die Bildungs- und Berufsbildungsadministration vor die Herausforderung, die Berufsorientierung, Ausbildungsvorbereitung wie auch die Ausbildungsangebote so zu gestalten, dass möglichst alle Schulabsolvent(inn)en eine Ausbildung erhalten.

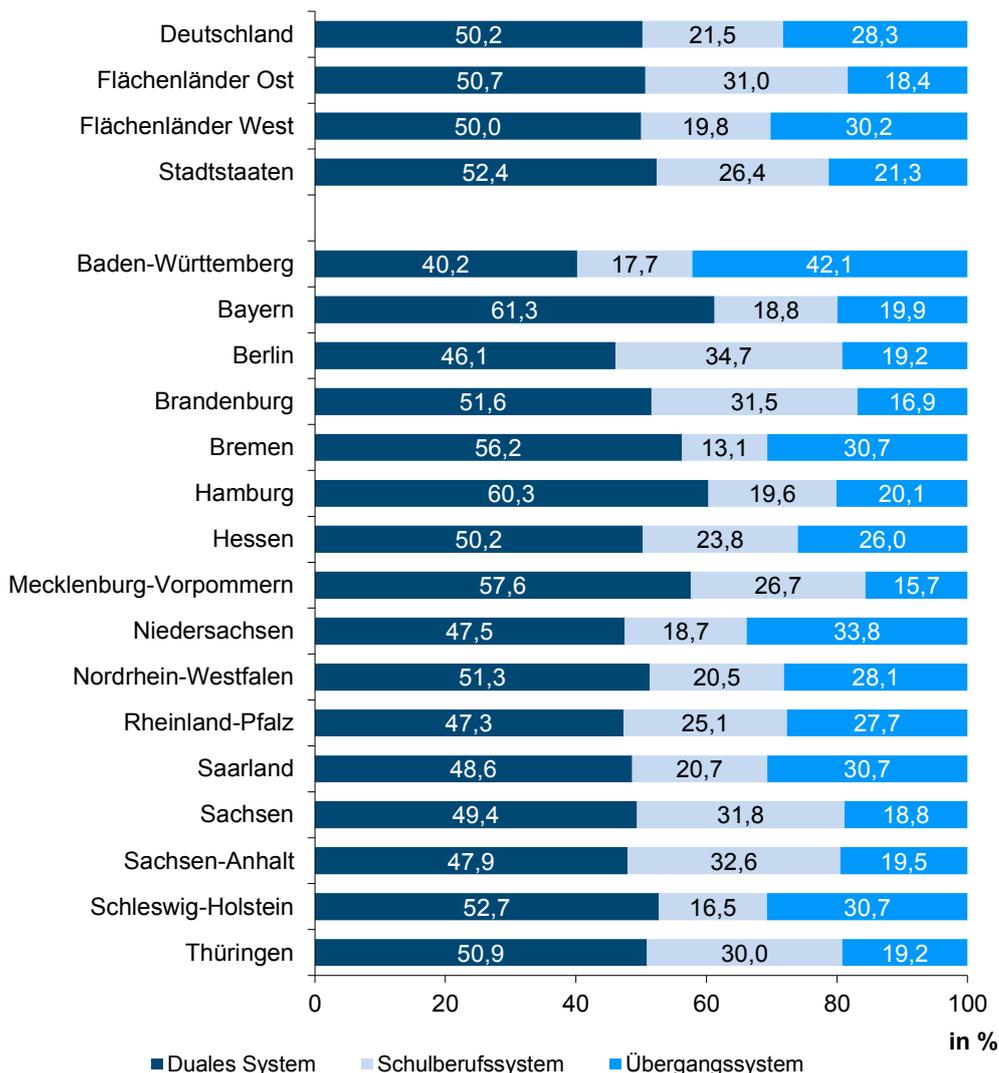
Der Schwierigkeitsgrad der Herausforderung variiert zwischen den Bundesländern nach ihren sozioökonomischen Kontextbedingungen und den verfügbaren finanziellen Ressourcen. Einen ersten Hinweis auf solche Differenzen gibt die Verteilung der Neuzugänge zur beruflichen Bildung nach den drei Sektoren – duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79) in den Bundesländern. Nimmt man den Anteil der Neuzugänge im Übergangssystem/-sektor als Indikator für Übergangsschwierigkeiten und Passungsprobleme, so zeigen sich zwischen den Bundesländern starke Differenzen, die von 16 % (Mecklenburg-Vorpommern) bis zu 31 % (Schleswig-Holstein, Bremen, Saarland) und 34 % (Niedersachsen) reichen (Abb. 1). Die Differenzen sind nicht allein auf die regionalen Ausbildungskontexte zurückzuführen, sie haben auch etwas mit schulischen Ausbildungstraditionen zu tun – insbesondere in den neuen Bundesländern. Klammert man Baden-Württemberg, für das besondere Bedingungen gelten², aus, dann weisen Bremen, Niedersachsen und

2 So ist in Baden-Württemberg die Größe des Übergangssystems u. a. daraus zu erklären, dass dort ein Teil der dualen Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr für Betriebe verbindlich in Berufsfachschulen durchgeführt wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 103).

Schleswig-Holstein die größten Anteile der Neuzugänge im Übergangssystem auf, die deutlich über dem Durchschnitt in Deutschland liegen (Abb. 1).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass in allen Gesprächen, die wir mit politischen Akteuren der Berufsbildung in SH geführt haben, die Reduzierung der Teilnehmerzahlen im Übergangssystem als wichtiges berufsbildungspolitisches Ziel der nächsten Jahre hervorgehoben worden ist. Die „Verringerung des Anteils der Jugendlichen im Übergangsbereich“ ist dementsprechend auch in die vorrangigen Ziele des Gutachtens „Errichtung eines Instituts für Berufliche Bildung in Schleswig-Holstein (SHIBB)“ aufgenommen worden (prognos 2016, S. 7).

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2015 nach Ländern* (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB –Trägerschaft des Teilnehmers.

Die Verringerung des Anteils der Jugendlichen im Übergangssektor stellt auch für die vorliegende Expertise einen zentralen, aber nicht alleinigen Orientierungspunkt dar. Er lässt sich für die Expertise dahin gehend übersetzen, den Übergangssektor sukzessive auf die Jugendlichen

mit besonderem Förderbedarf, deren Probleme wir als zweiten Ausgangspunkt der Expertise definieren (s. o.), zu konzentrieren.

Die Gruppe der Jugendlichen mit Förderbedarf im Übergangsprozess ist schwer zu definieren und ihre Größenordnung kaum eindeutig zu bestimmen. Man wird sich von der Vorstellung, dass es sich um eine feste Gruppe mit unveränderbaren individuellen Merkmalen handelt, lösen und bei ihrer Eingrenzung statt einem individuellen einem „sozialen Begriffsverständnis“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 158) folgen müssen, nach dem Förderbedarf als Relation zwischen personenbezogenen Merkmalen und Kontextfaktoren, die diesen Merkmalen widrig sind, zu verstehen ist. Von diesem relationalen Begriffsverständnis her sind die Grenzen zwischen Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (z. B. Migrationshintergrund), schulischer Vorbildung sowie Geschlecht und individuellen Beeinträchtigungen (z. B. kognitive Lernvoraussetzungen oder Verhaltensauffälligkeiten) fließend (vgl. BMBF 2005, S. 12 ff.). Insofern ist in der Realität auch nicht trennscharf zwischen Jugendlichen mit Förder- und mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der als individueller Rechtsanspruch auf Unterstützung aufgrund eines Behinderungssachverhaltes zugesprochen wird, zu differenzieren. Um die Definition des Förderbedarfs aber nicht ausufern zu lassen, klammern wir bei der Feststellung von Förderbedarf die „Marktbenachteiligung“ durch ein unzulängliches Ausbildungsplatzangebot aus, selbst wenn auch hier im Einzelfall eine Grauzone entstehen kann.

Ziele

Dem Haupttitel des Gutachtens („Übergang Schule–Beruf in SH“) entsprechend geht es in einem ersten Schritt um die Klärung der Frage, welche Gründe sich dafür finden lassen, dass der Übergangssektor in SH bis in die Gegenwart hinein überdurchschnittlich hoch bleibt. Hierzu ist mit Blick auf den Ausbildungsmarkt zum einen zu analysieren, wie sich die Angebots-Nachfrage-Situation im Verlauf des letzten Jahrzehnts regional (nach Arbeitsagenturbezirken) und nach Berufen entwickelt hat und wo besondere Engpässe des Angebots oder auch der Nachfrage liegen. Zum anderen ist zu eruieren, welche Schulabsolvent(inn)en-Gruppen in welchem Ausmaß von den Schwierigkeiten am Ausbildungsmarkt betroffen sind. Da beide vollqualifizierenden Ausbildungssektoren in SH deutlich hinter dem Bundesdurchschnitt zurückbleiben, ist auch dafür möglichen Gründen nachzugehen (vgl. Kap. 2).

In einem zweiten Schritt sind Struktur und Entwicklungsdynamik des Übergangssektors in SH genauer danach zu betrachten, welche Verschiebungen zwischen den verschiedenen Maßnahmetypen stattgefunden haben und wie sich die Zusammensetzung der Jugendpopulation des Übergangssystems nach Schulbildung, sozialer Herkunft³ und regionaler Verteilung verändert hat. In diese Analyse ist auch die Frage mit einzubeziehen, welche Effekte sich in den unterschiedlichen Maßnahmetypen beobachten lassen (vgl. Kap. 3).

Vor dem Hintergrund der strukturbezogenen Analysen steht im Zentrum der Expertise die Situation der Jugendlichen mit (sozialer) Benachteiligung und mit Behinderungen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung. Hier geht es um den Umgang der Institutionen des Übergangssektors – seien es Berufsschulen, Fördereinrichtungen oder freie Träger⁴ – mit den Pro-

3 Da die Schul- und Berufsbildungsstatistik keine personenbezogenen Merkmale der Herkunftsfamilie wie etwa Beruf der Eltern ausweisen, beschränken sich soziale Herkunftsmerkmale auf Schulbildung und Staatsbürgerschaft sowie in den qualitativen Analysen (Kap. 4 und 5) auf das, was Lehrkräfte aus ihren schulischen Alltagserfahrungen über soziale Mitgegebenheiten der Schüler/innen wissen.

4 Aus forschungspragmatischen Gründen (knappe Zeit und Ressourcen) musste die Empirie auf Berufsschulen bzw. –zentren und Fördereinrichtungen konzentriert werden. Aspekte von Betrieben und

blemlagen der genannten Gruppen von Jugendlichen – mit dem Ziel, fördernde und hemmende Faktoren für den Übergang herauszuarbeiten und Ansatzpunkte und Chancen für eine Verbesserung der Übergangsprozesse und der beruflichen Inklusion zu ermitteln. Solche Faktoren können in gesetzlichen und untergesetzlichen Bestimmungen, in den Kooperations-, Kommunikations- und Koordinierungsformen der beteiligten Institutionen wie auch in institutionsinternen Organisationsformen und verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen liegen. Die damit aufgeworfenen Fragen stellen sich für die Gruppe der Jugendlichen mit Förderbedarf und derjenigen mit Behinderungen aufgrund von unterschiedlichen rechtlichen und anderen institutionellen Regelungen unterschiedlich; sie werden deswegen in zwei verschiedenen Kapiteln abgehandelt (vgl. Kap. 4 und 5).

Anlage der Expertise

Die Expertise ist in einem zweistufigen empirischen Verfahren erarbeitet worden: In der ersten Stufe wird die Situation des Übergangs über eine Sekundäranalyse von indikatorisierten (statistischen) Daten beschrieben und bewertet; in der zweiten Stufe werden die institutionellen Settings und Problemlagen mit Hilfe einer Primärempirie in Form von Expert(inn)eninterviews und Fokusgruppen-Diskussionen erfasst.

Beim ersten Schritt stützt sich die Analyse vor allem auf schul- und ausbildungsstatistische Daten zum Ausbildungsmarkt und zu den Institutionen des Übergangssektors und seiner Population von Schüler/innen. Hierbei wurde versucht, eine Längsschnitt-Perspektive zu realisieren, um Entwicklungen aufzuzeigen. Da unterschiedliche statistische Datensätze herangezogen wurden, kann es bisweilen zwischen Tabellen und Abbildungen zu Abweichungen kommen. Sie werden in Fußnoten oder den Legenden zu den Datenpräsentationen ausgewiesen. Aus Gründen der Datenverfügbarkeit musste in den quantitativen Analysen auf 2014 abgestellt werden.

Die Expert(inn)engespräche wurden mit den Schulleitungen von Berufsschulen und/oder Regionalen Berufsbildungszentren sowie den Leitungen von Fördereinrichtungen geführt; in den Fokusgruppen wurden Diskussionen mit Lehr- und Betreuungskräften des Übergangsbereichs der jeweiligen Berufsschulen oder –zentren durchgeführt. Beiden Gesprächstypen lagen Leitfäden zugrunde, um Vergleichbarkeit zwischen Schulen und Einrichtungen zu gewährleisten. Die Leitfäden für die Gespräche mit Schulleitungen waren konzentriert auf die institutionellen und strukturellen Aspekte der Ausbildungsvorbereitung, einschließlich der Sichtweisen zu institutionellen Kooperationen mit außerberufsschulischen Einrichtungen sowie der Wahrnehmung der Initiative der Landesregierung zur Reorganisation eines Teils der Ausbildungsvorbereitung („AV-SH“). Bei den Fokusgruppen, die jeweils zwischen vier und neun Personen umfassten, kreisten die Diskussionen um die Erfahrungen und Problemsichten der Lehr- und Betreuungskräfte mit den von ihnen mitgestalteten Übergangsprozessen sowie ihrer Wahrnehmung zur Optimierung der berufsschulischen Ausbildungsvorbereitung bezogen sowohl auf die didaktische Gestaltung als auch auf institutionelle Unterstützung.

Die Auswertung von Expert(inn)engesprächen und Fokusgruppen-Diskussionen, die auf Tonträger aufgenommen und transkribiert wurden, vollzog sich entlang inhaltsanalytischer Kriterien (vgl. Kap. 4 und 5). Allen Gesprächsteilnehmer/innen wurde Vertraulichkeit zugesichert. In der

Freien Trägern wurden über Verbandsvertreter und den Wahrnehmungen der Lehr- und Betreuungskräfte einbezogen.

Wiedergabe von Gesprächspassagen tauchen deswegen weder Namen von Personen noch von Einrichtungen oder Orten auf.

Eine qualitative Empirie mit Expert(inn)engesprächen und Gruppendiskussionen versucht, eine Tiefenausleuchtung von Ausbildungsprozessen, institutionellen Zusammenhängen sowie von Problemen, Motiven und Verhaltensweisen von Akteuren zu erarbeiten. Die wissenschaftliche Validität ihrer Ergebnisse steht und fällt damit, dass der Leser die Interpretationen aus dem qualitativen Material nachvollziehen und kontrollieren kann. Deswegen haben wir in den Kapitel 4 und 5 ausführliche Gesprächspassagen präsentiert, die dem Leser die Kontrolle unserer Schlussfolgerungen erlauben.⁵

Die Befunde beider Analyseschritte – quantitativer Daten und qualitativer Gespräche – werden in Richtung auf politischen Handlungsbedarf interpretiert und in Empfehlungen zur Optimierung der Übergangsprozesse in SH zugespitzt (vgl. Kap. 0).

5 Aus Gründen der Anonymisierung wurden die befragten Einrichtungen und Organisationen in drei Gruppen – Förderzentren (FöZ), Berufsbildungszentren (BBZ) und Freie Träger (FT) – eingeteilt und innerhalb der Gruppe willkürlich durchnummeriert. Die an den Berufsschulen durchgeführten Expert(inn)engespräche mit den Schulleitungen werden als ‚BBS, Schulleitung‘ und die Fokusgruppen-Diskussionen mit Lehrkräften als ‚BBS FK‘ ausgewiesen, tragen aber dieselbe Nummer (z. B. BBS 01, BBS 01 FK). Identische Nummern bei Einrichtungen unterschiedlichen Typs sind hingegen zufällig und verweisen nicht auf einen identischen Standort.

2. Der mehrfach gespaltene Ausbildungsstellenmarkt in SH

Die Situation in der Berufsausbildung in SH ist kaum angemessen ohne einen Blick auf den Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt zu verstehen. Dieser kann als in zweifacher Hinsicht gespalten angesehen werden: Die Möglichkeiten des Einmündens in eine vollqualifizierende Ausbildung variieren nicht nur nach der Region, sondern ebenfalls nach Beruf.

Zur Darstellung der Ausbildungssituation auf dem dualen Ausbildungsmarkt und damit zur Beantwortung der Frage, inwiefern die relativ geringen Einmündungen ins duale System⁶ und die im Bundesländervergleich hohen Eingangsquoten ins Übergangssystem durch eine Angebotsunterdeckung an Ausbildungsplätzen verursacht ist, wird auf die erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (eANR) zurückgegriffen. Bei der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation werden – anders als bei der klassischen Berechnung – auch die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplatzbewerber/innen berücksichtigt, die zum Ende des Berichtsjahres weiter nach einer Ausbildungsstelle suchen, selbst wenn sie über eine alternative Verbleibsmöglichkeit verfügen.

2.1 Regionale Unterschiede in der Ausbildungsmarktsituation

Im Gegensatz zum Bundestrend, bei dem von einer begrenzten Entspannung der Ausbildungsmarktlage im dualen System seit 2007⁷ gesprochen werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 104 f.), weist SH zwischen 2007 und 2014 einen tendenziell leicht rückläufigen Trend der Angebots-Nachfrage-Relation auf – nach einem zwischenzeitlichen Anstieg im Jahr 2011 (Tab. 2.1-A im Anhang). Zwar ist auch in SH ein demografisch bedingter Rückgang der Nachfrageseite festzustellen, wenn auch auf relativ niedrigem Niveau (um 7 %). Aber die Zahl der angebotenen Ausbildungsstellen hat sich zwischen 2007 und 2014 ebenfalls reduziert (um ca. 8 %), was sich insgesamt in einer leichten Verschlechterung der sehr angespannten Ausbildungsmarktsituation niederschlägt. Im Jahr 2014 standen landesweit 100 Ausbildungsplatzbewerber/innen rechnerisch nur 88,3 duale Ausbildungsplatzangebote gegenüber. Insofern sind die Bewerber/innen in SH weit entfernt von einem auswahlfähigen Angebot in der dualen Ausbildung.⁸ Allerdings zeigt sich für das Jahr 2014 ebenfalls, dass zwar 3.849 registrierte Ausbildungsplatznachfrager/innen bei ihrer Suche nach einer Lehrstelle erfolglos waren, gleichzeitig jedoch landesweit 1.080 Ausbildungsplätze unbesetzt blieben. Insofern weisen die Befunde zwar darauf hin, dass zwar ein deutliches Unterangebot an Ausbildungsplätzen für SH besteht, auf der anderen Seite aber auch Angebot und Nachfrage landesweit nicht hinreichend zueinander passen – denn rein rechnerisch hätte jede unbesetzte Lehrstelle mehr als dreimal besetzt werden können.

Der beschriebene generelle Trend für SH gilt nicht für alle Arbeitsagenturbezirke in gleicher Weise. So wird anhand der differenzierten Betrachtung der eANR nach den sieben Arbeitsagenturbezirken Bad Oldesloe, Elmshorn, Flensburg, Heide, Kiel, Lübeck und Neumünster zwar deutlich, dass in allen Regionen eine erhebliche Angebotsunterdeckung besteht, diese aber

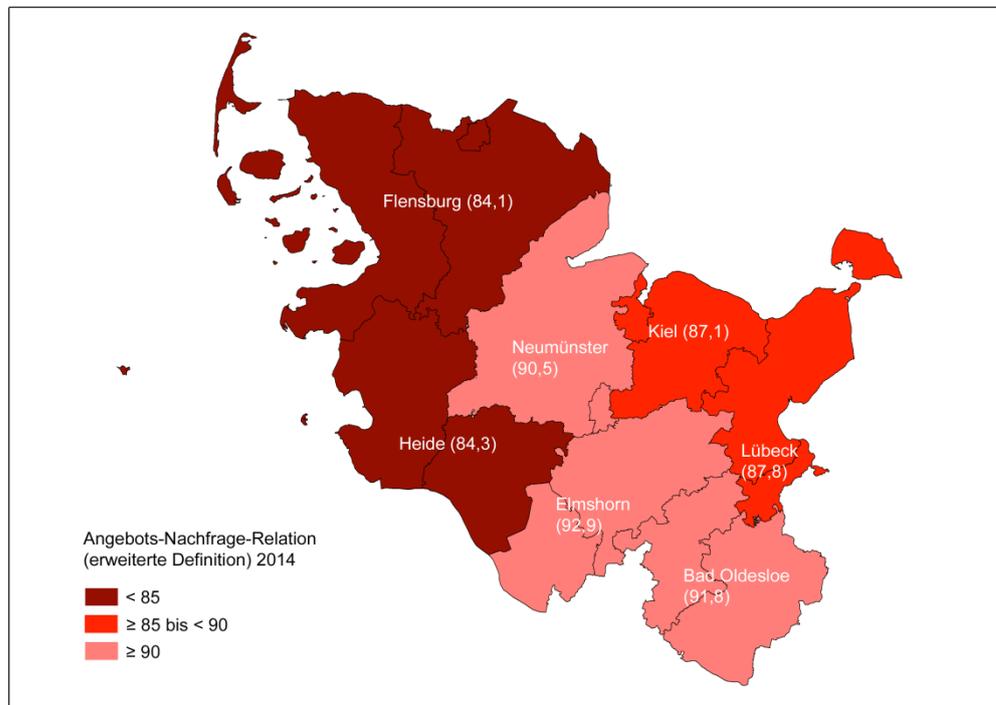
6 Da für den Bereich des schulischen Ausbildungssystems keine Daten zur Angebot-Nachfrage-Relation vorliegen, wird sich im Folgenden bei der Darstellung der Ausbildungsmarktlage auf den Bereich des dualen Ausbildungsmarktes konzentriert.

7 Aufgrund eingeschränkter Datenverfügbarkeit können Werte für die eANR erst ab 2007 ausgewiesen werden, weshalb hinsichtlich der Darstellung ihrer Entwicklung der Zeitraum zwischen 2007 bis 2014 statt – wie später – 2005 bis 2014 dargestellt wird.

8 In 2015 ist eine leichte Verbesserung der Ausbildungsmarktsituation in SH festzustellen, die eANR ist von 88,3 in 2014 auf 89,8 in 2015 gestiegen, bleibt aber immer noch weit unter pari.

unterschiedlich stark ausfällt. Am relativ günstigsten für die Bewerber/innen stellt sich im Jahr 2014 die Ausbildungsmarktsituation in den Arbeitsagenturbezirken Bad Oldesloe, Elmshorn und Neumünster dar (siehe Abb. 2.1).

Abb. 2.1: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2014 nach Arbeitsagenturbezirken



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September.

In diesen drei Regionen ist es zwischen 2007 und 2014 zu einer relativen Verbesserung der Ausbildungsmarktsituation gekommen (Tab. 2.1-A im Anhang). Insgesamt weist Elmshorn im Jahr 2014 die höchste eANR in SH auf (92,9), gefolgt von Bad Oldesloe mit einer eANR von 91,8 und Neumünster mit einer eANR von knapp über 90 %. Dagegen hat sich die Ausbildungsstellenmarktsituation in den Arbeitsagenturbezirken Flensburg, Kiel, Heide und Lübeck über die Zeit hinweg eher verschlechtert.⁹ Die vergleichsweise am stärksten angespannte Lage ist in den Arbeitsagenturbezirken Flensburg und Heide, in denen auf 100 Ausbildungsstellen-nachfrager/innen rechnerisch nur 84 Ausbildungsstellen entfallen. Die Ausbildungsstellensituation in den Arbeitsagenturbezirken Kiel und Lübeck ist jedoch mit einer eANR von 87,1 bzw. 87,8 auch nur unwesentlich besser.

Die regionale Differenzierung der Ausbildungsmarktsituation veranschaulicht, dass zwischen den Arbeitsagenturbezirken zum Teil deutliche Unterschiede in der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen im dualen Berufsbildungssystem bestehen.¹⁰ Diese können zum

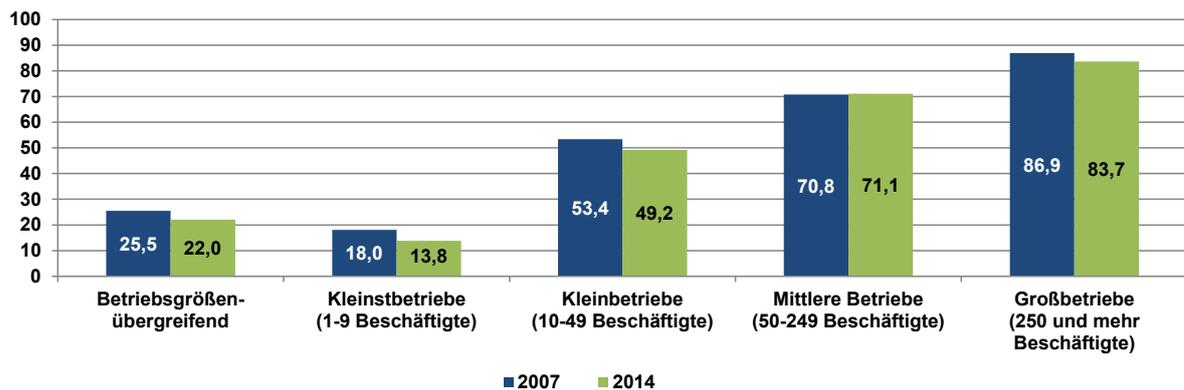
⁹ Im Oktober 2012 ist es zu einer Neuzuschneidung der Arbeitsagenturbezirke gekommen, weshalb der Vergleich zwischen 2007 und 2014 nur eingeschränkt aussagekräftig ist, da Veränderungen im Angebot an und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen auch dadurch bedingt sein können. Allerdings zeigt sich im Jahresvergleich, dass die Neuzuschneidung nicht zu gänzlich anderen Tendenzen führt, lediglich die bestehende Entwicklung in einem Arbeitsagenturbezirk zu verstärken scheint.

¹⁰ Wenngleich sich die Ausbildungsmarktsituation im Jahr 2015 leicht verbessert hat, was insbesondere auf eine höhere eANR in den Arbeitsagenturbezirken Heide (90,9) und Lübeck (97,8), bei gleichzeitiger Verschlechterung der Situation in den Regionen Flensburg (82,7) und Kiel (84,4) zurückzuführen ist, besteht auch 2015 weiterhin ein deutliches Unterangebot an Ausbildungsplätzen in SH.

Teil auf lokal divergierende Wirtschaftslagen zurückgeführt werden. So stellen Bad Oldesloe und Elmshorn mit ihrer räumlichen Nähe zu Hamburg diejenigen Arbeitsagenturbezirke in SH mit der stärksten großbetrieblichen Umgebung dar, sodass Bewerber/innen auch in diesen Nachbarregionen versorgt werden können. Demgegenüber handelt es sich bei Flensburg und Heide um Bezirke mit sehr geringer großbetrieblicher Umgebung und damit um Regionen, in denen Ausbildungsplätze strukturell bedingt relativ seltener sind.

Die Ausbildungsmarktsituation in Schleswig-Holstein stellt sich auch deshalb als vergleichsweise schwierig dar, weil fast die Hälfte aller Beschäftigten in Kleinst- und Kleinbetrieben arbeitet, in denen die Ausbildungsbetriebsquote¹¹ traditionell niedriger als bei den anderen Betriebsgrößenklassen ist. Die Ausbildungsbetriebsquote ist zwischen 2007 und 2014 zudem unter den Kleinst- und Kleinbetrieben weiter um jeweils 4 Prozentpunkte rückläufig (Abb. 2.2). Bei den Kleinstbetrieben ist der rückläufige Trend auf den deutlichen Rückgang an Ausbildungsbetrieben (um 21 %) zurückzuführen (vgl. Tab. 2.2-A im Anhang), bei den Kleinbetrieben darauf, dass die Zahl der Ausbildungsbetriebe in geringerem Umfang als die Zahl der Betriebe gestiegen ist. Hier ist also von einer geringeren Ausbildungsbereitschaft bzw. -fähigkeit der neu in den Markt eintretenden Betriebe auszugehen. Da gleichzeitig die Ausbildungsbetriebsquote von mittleren Betrieben gar nicht und von Großbetrieben nur vergleichsweise geringfügig gesunken ist, ist es in SH insgesamt zu einer Verlagerung der betrieblichen Ausbildung hin zu mittelständischen und Großbetrieben gekommen,¹² die jedoch nur gut 4 % aller Betriebe in SH ausmachen.

Abb. 2.2: Ausbildungsbetriebsquote nach Betriebsgrößenklassen in Schleswig-Holstein 2007 und 2014 (in %)

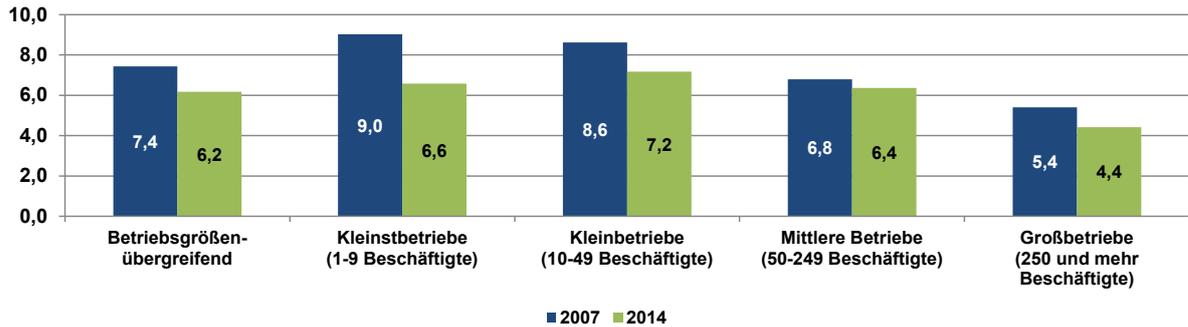


Quelle: Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Stichtag: 31. Dezember, eigene Berechnungen.

Die Ausbildungsquote, d. h. der Anteil der Auszubildenden an der Gesamtzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, bestätigt den Negativtrend (Abb. 2.3). Zwischen 2007 und 2014 hat sich der Anteil von Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Kleinstbetrieben um 2,4, in Kleinbetrieben um 1,4 Prozentpunkte reduziert. Auch wenn damit Klein- und Kleinstbetriebe quantitativ immer noch mehr Ausbildungsleistungen erbringen als mittelständische und Großbetriebe (Ausbildungsquote von 6,9 im Vergleich zu 5,5), weisen die Entwicklungen auf eine Verschärfung der Ausbildungssituation in SH hin.

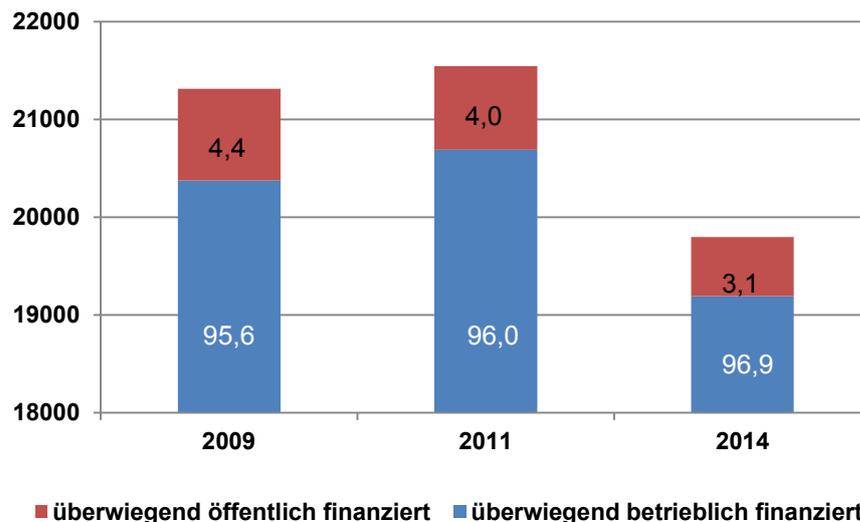
¹¹ Die Ausbildungsbetriebsquote wird definiert als Anteil der ausbildenden Betriebe an den Betrieben insgesamt. Sie gibt darüber Auskunft, wie viele Betriebe zu einem bestimmten Zeitpunkt als ausbildende Betriebe tatsächlich tätig sind.

¹² Damit weist SH hinsichtlich der Ausbildungsbetriebsquote einen vergleichbaren Trend wie für Gesamtdeutschland festzustellen ist, auf (vgl. BIBB 2016).

Abb. 2.3: Ausbildungsquote nach Betriebsgrößenklassen in SH 2007 und 2014 (in %)

Quelle: Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Stichtag: 31. Dezember, eigene Berechnungen.

Die ungünstige Situation in der betrieblichen Ausbildung wird in SH nicht dadurch aufgefangen, dass mehr öffentlich finanzierte Ausbildungen angeboten werden. Vielmehr geht der Anteil neu abgeschlossener Ausbildungsverträge, die überwiegend öffentlich finanziert sind, zwischen 2009 und 2014 ebenfalls zurück (Abb. 2.4). Auch wenn dieser Anteil nur klein ist, bedeutet dies, dass nicht nur die Betriebe, sondern auch die öffentliche Hand tendenziell ihr Ausbildungsengagement reduzieren.

Abb. 2.4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge nach Art der Finanzierung in Schleswig-Holstein, 2007, 2011 und 2014 (in %)

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September, eigene Berechnungen.

2.2 Unterschiede der Ausbildungsmarktsituation nach Ausbildungsberufen

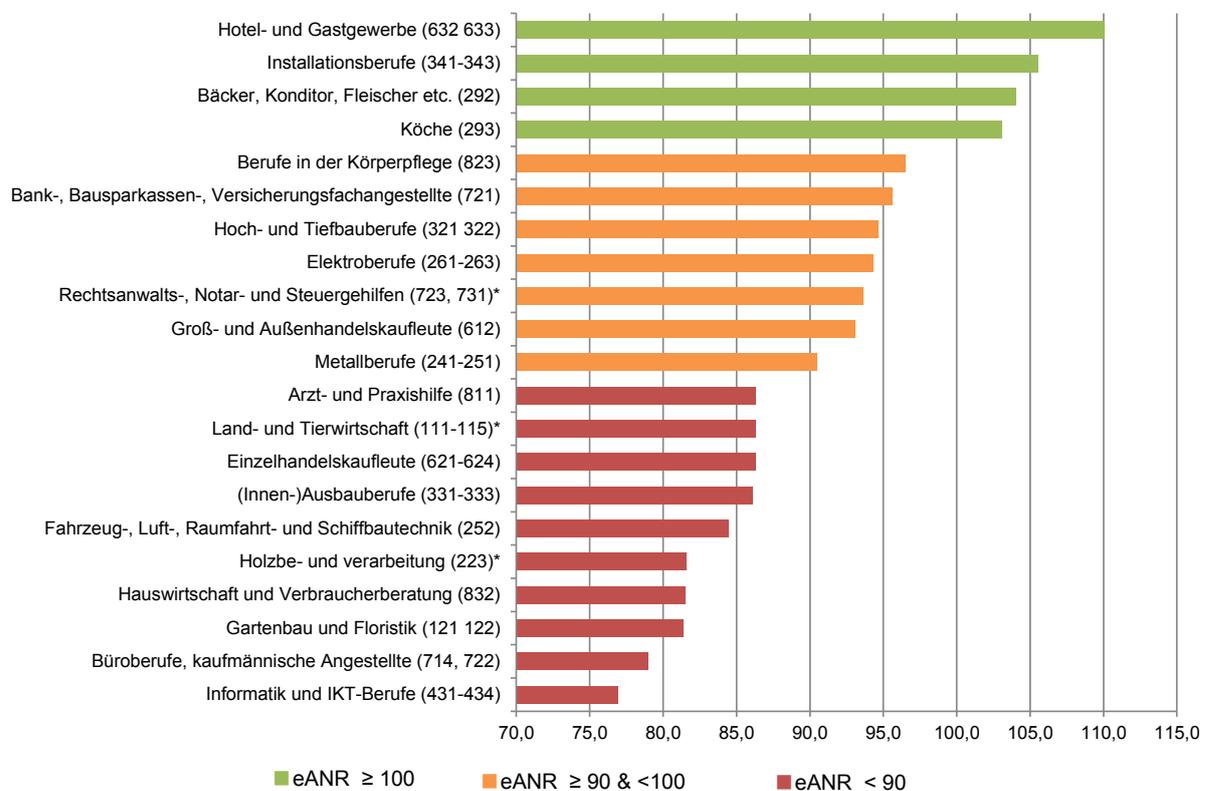
Die Betrachtung der eANR nach Berufsgruppen zeigt, wo eher Angebots- oder eher Nachfrageprobleme auftauchen, d. h. in welchen Berufsgruppen Besetzungs- bzw. Versorgungsprobleme bestehen: Im Jahr 2014 gibt es in SH nur wenige Berufsfelder, in denen das Angebot an Ausbildungsplätzen die Nachfrage übersteigt (Abb. 2.5).¹³ Dem Bundestrend entsprechend handelt es sich um die Ernährungs-, Hotel- und Gaststätten- sowie die Installationsberufe, in denen

¹³ Die ausgewählten Berufe stellen gut 74 % der erweiterten Ausbildungsstellennachfrage im Jahr 2014 im dualen System dar.

Nachwuchsendgüsse sichtbar werden. Die höchste eANR mit 110 % findet sich bei Berufen aus dem Bereich Hotel- und Gaststättengewerbe (z. B. Restaurantfachmann, Fachkraft für Gastgewerbe). Für Installationsberufe (z. B. im Bereich der Gebäudetechnik, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik) lag die eANR bei 106 %, für Berufe der Lebensmittelherstellung (z. B. Bäcker, Konditor, Fleischer) bei 104 % und in den Berufen der Lebensmittelverarbeitung (z. B. Koch) bei 103 %. Es sind Berufe, in denen bisher hohe Anteile an Hauptschulabsolvent(inn)en eine Ausbildung finden.

Vor dem Hintergrund, dass vor allem diese Personengruppe große Schwierigkeiten beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung hat, weisen die Befunde auf große Passungsprobleme in diesen Berufsfeldern hin. Dies ist sicherlich auch dadurch bedingt, dass diese Berufsbereiche u.a. hinsichtlich der Bezahlung und den Ausbildungsbedingungen eher wenig attraktiv sind, was sich bundesweit auch in hohen Abbruchquoten für diese Berufsgruppen widerspiegelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 113 f.).

Abb. 2.5: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (eANR) 2014 nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* Für die Berufsgruppen „Land- und Tierwirtschaft“, „Holzbe- und -verarbeitung“ sowie „Rechtsanwalts-, Notar- und Steuergehilfen“ konnte das Angebot nur näherungsweise bestimmt werden, da der Wert für die unbesetzten Ausbildungsstellen nicht ausgewiesen werden. Zudem ist für einige Berufsgruppen auch die Nachfrageseite nur näherungsweise bestimmbar gewesen, da die Werte für die unvermittelten Bewerber/innen mit und/oder ohne Alternative nicht vorlagen. Insgesamt bedeutet dies, dass tendenziell eine eher zu positive eANR ausgewiesen wird, da aufgrund fehlender Werte eine Untererfassung des tatsächlichen Ausbildungsstellenbedarfs besteht.

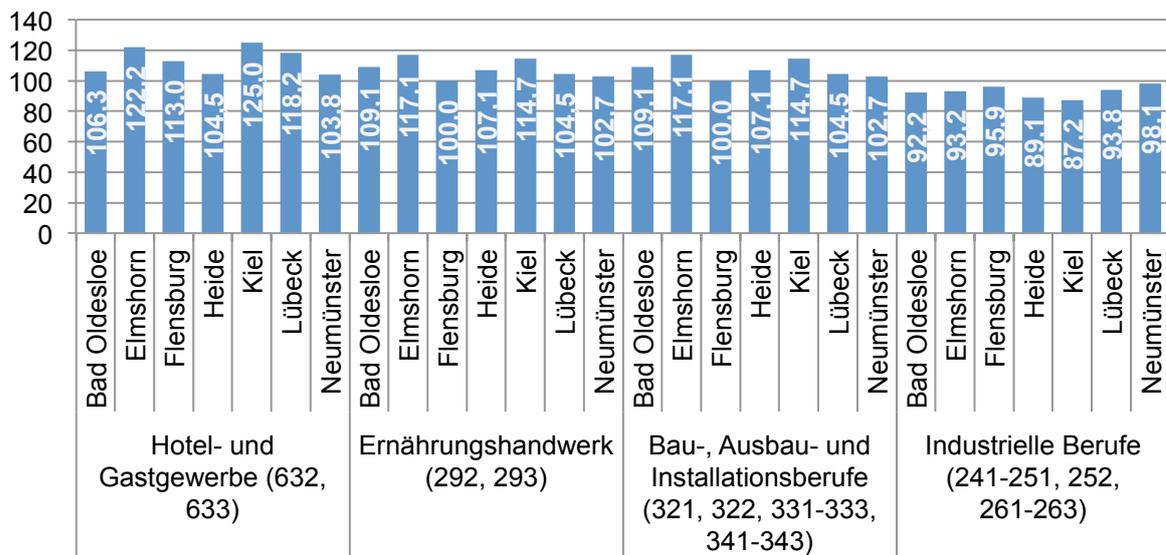
Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KIdB) gebildet.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen.

Für die anderen ausgewählten Berufe/Berufsgruppen zeigt sich dagegen eine zum Teil erhebliche Unterausstattung an Ausbildungsplätzen, sodass größtenteils erhebliche Versorgungsprobleme bestehen. Dies trifft insbesondere auf die Berufe der Informatik, Informations- und Kommunikationstechnologie sowie den Büro- und kaufmännischen Berufen zu, bei denen die größten Angebotsunterdeckungen bestehen. Die eANR liegt in diesen Berufsgruppen unter 80 %, d. h. gerade für die qualifizierteren Jugendlichen mit mittlerem Abschluss oder Studienberechtigung, die häufig in diese Berufsfelder streben, besteht ein viel zu niedriges Angebot. Aber auch in Berufen, die vorwiegend der Industrie (z. B. Metallberufe, Elektroberufe, Berufe der Fahrzeugbautechnik), dem Handel (z. B. Einzelhandelskaufleute) oder dem Landwirtschafts- und Gartenbau zuzuordnen sind, können deutliche Nachfrageüberhänge festgestellt werden, sodass das Ausbildungsplatzangebot vor allem in den attraktiveren Berufsfeldern begrenzt ist.

Auch bei der berufsgruppenspezifischen eANR zeigen sich regionale Differenzierungen, die deutlich machen, dass sich die Ausbildungsmarktsituation nach Arbeitsagenturbezirken in den verschiedenen Berufsbereichen zum Teil deutlich unterscheiden, ohne dass man klare Zusammenhänge zwischen Arbeitsagenturbezirken feststellen könnte.¹⁴

Abb. 2.6: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation nach ausgewählten Berufsbereichen und Arbeitsagenturbezirk 2014 (in %)



Anmerkungen: Zu berücksichtigen ist wiederum, dass die ausgewiesene eANR nur näherungsweise berechnet werden konnte, da zum Teil der Wert für unbesetzte Ausbildungsstellen auf der Angebotsseite, häufiger jedoch die Werte für die unvermittelten Bewerber/innen mit und/oder ohne Alternative auf der Nachfrageseite nicht vorlagen. Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KIdB) gebildet.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen.

So ist beispielsweise der beschriebene Angebotsüberhang in den Ernährungs-, Hotel- und Gaststättenberufe sowie den Installationsberufen zwar in allen sieben Arbeitsagenturbezirken zu verzeichnen, allerdings auf unterschiedlichem Niveau (Abb. 2.6). Vor allem in den Regionen Elmshorn, Kiel und Lübeck besteht im Hotel- und Gastgewerbe ein Angebotsüberhang: Um die

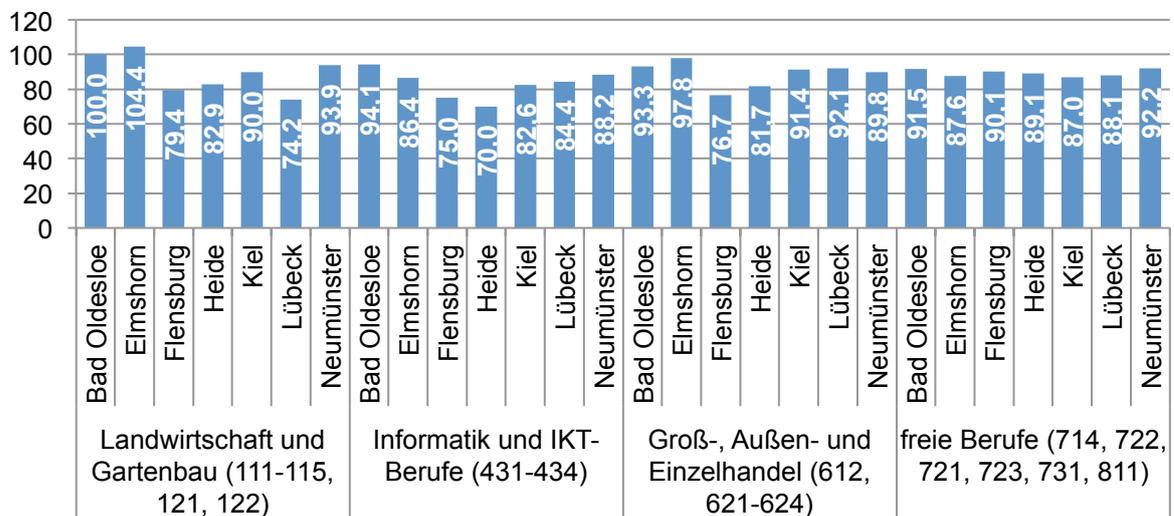
¹⁴ Um eine bessere Übersichtlichkeit bei der regionalen Differenzierung der berufsbezogenen eANR zu erreichen, wurden die Berufe/Berufsgruppen in acht verschiedene Berufsbereiche eingruppiert.

20 % der Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt. In den Regionen Bad Oldesloe, Heide und Neumünster liegt dagegen eine stärker ausgeglichene Ausbildungsmarktsituation in diesem Berufsfeld vor.

Die größten regionalen Unterschiede in der berufsspezifischen eANR sind im Landwirtschafts- und Gartenbau, in den Informatik und IKT-Berufen und im Bereich des Groß-, Außen- und Einzelhandels festzustellen. In diesen Berufsbereichen liegt die Varianz zwischen den Arbeitsagenturbezirken bei zum Teil deutlich über 20 Prozentpunkten (Abb. 2.7): Im Bereich der Landwirtschaft und des Gartenbaus weisen die Regionen Bad Oldesloe und Elmshorn mit einer eANR über 100 eine relativ günstige Ausbildungssituation auf, während in den Arbeitsagenturbezirken Flensburg und Lübeck mit einer eANR von 79,4 bzw. 74,2 deutliche Nachfrageüberhänge in den gleichen Berufsfeldern bestehen. Für den Berufsbereich Informatik und IKT-Berufe kann in den Arbeitsagenturbezirken Flensburg und Heide ca. einem Viertel der Ausbildungsinteressierten in diesem Berufsbereich kein adäquater Ausbildungsplatz angeboten werden, während in Bad Oldesloe mit einer eANR von 94,1 der Mangel etwas weniger groß ist. Im Bereich Groß-, Außen- und Einzelhandel bestehen ebenfalls die größten Versorgungsprobleme in den Regionen Flensburg und Heide, dagegen wird in fast allen anderen Arbeitsagenturbezirken eine eANR von deutlich über 90 % erreicht.

Die geringsten Unterschiede zwischen den Regionen sind bei den freien Berufen feststellbar. Hier besteht in allen Arbeitsagenturbezirken eine Unterdeckung mit Ausbildungsplätzen um die 10 %. Ebenfalls im industriellen Bereich sind die regionalen Unterschiede der eANR vergleichsweise klein (Abb. 2.7). Allerdings besteht auch hier ein deutlicher Nachfrageüberhang.

Abb. 2.7: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation nach ausgewählten Berufsbereichen und Arbeitsagenturbezirk 2014 (in %)



Anmerkungen: Zu berücksichtigen ist wiederum, dass die ausgewiesene eANR nur näherungsweise berechnet werden konnte, da zum Teil der Wert für unbesetzte Ausbildungsstellen auf der Angebotsseite, häufiger jedoch die Werte für die unvermittelten Bewerber/innen mit und/oder ohne Alternative auf der Nachfrageseite nicht vorlagen. Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KldB) gebildet.

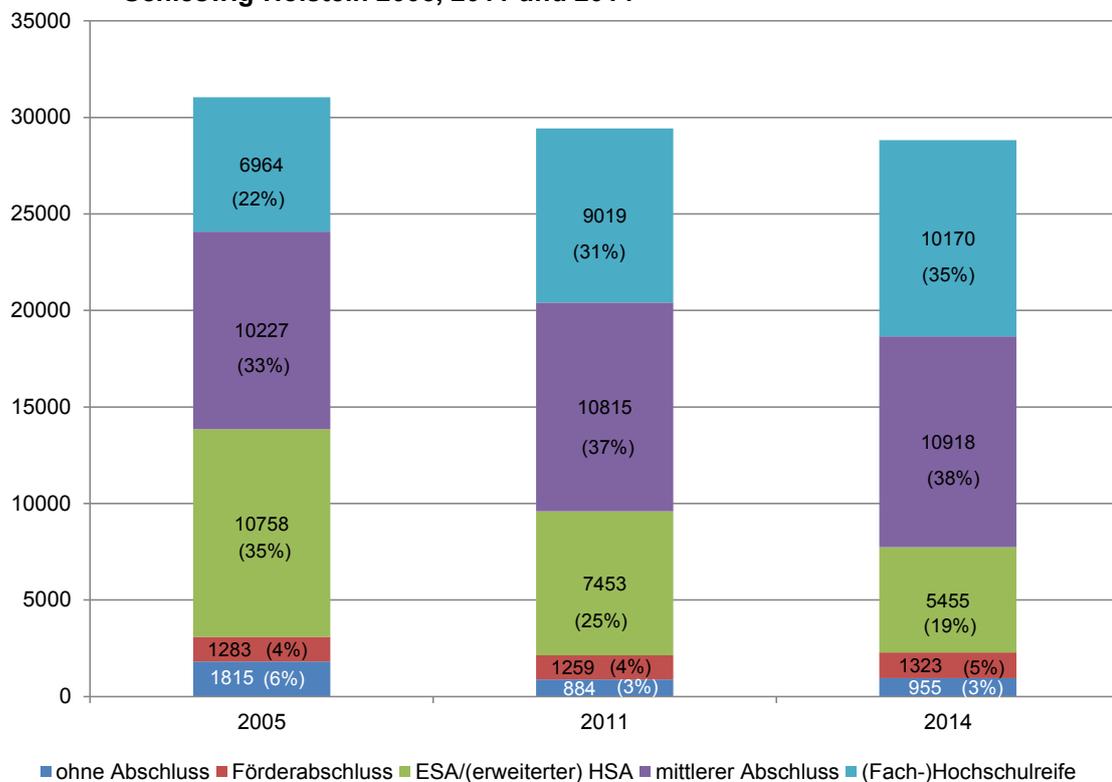
Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen.

2.3 Entwicklung der Nachfrageseite nach Schulabschlüssen

Zur Beurteilung, welche Schulabsolvent(inn)en-Gruppen in welchem Ausmaß von Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt betroffen sind, ist die Entwicklung der Schulabsolvent(inn)enzahlen von den allgemeinbildenden Schulen (Abb. 2.8) in den Blick zu nehmen. Zwischen 2005 und 2014 geht die Zahl der Schulabsolvent(inn)en um 7 %, von 31.047 Schulabsolvent(inn)en auf 28.821 zurück. Dieser rückläufige Trend betrifft jedoch die verschiedenen Bildungsniveaus nicht in gleichem Ausmaß. Entsprechend dem Bundestrend sind auch in SH starke Verschiebungen von den unteren zu den mittleren und vor allem höheren Bildungsabschlüssen festzustellen.

So ist es zu einer deutlichen Reduktion der Zahl der Schulabgänger/innen gekommen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen. Zwischen 2005 und 2014 hat sich ihr Anteil um 44 % reduziert und liegt im Jahr 2014 bei 26,8 %. Diese Entwicklung ist vor allem auf die Abnahme von Jugendlichen ohne Abschluss und Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zurückzuführen. Dagegen ist die Zahl an Schulabsolvent(inn)en, die mit einem Förderschulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen, über die Jahre nahezu gleich geblieben. Gleichzeitig ist der Anteil von Absolvent(inn)en mit Hoch- und Fachhochschulreife zwischen 2005 und 2014 um 46 % gestiegen, von 6.964 auf 10.170 Schulabsolvent(inn)en. Ebenfalls hat der Anteil der Absolvent(inn)en mit mittlerem Abschluss zugenommen, wenngleich mit 7 % in deutlich geringerem Umfang: von 10.227 Schulabsolvent(inn)en im Jahr 2005 auf 10.918 im Jahr 2014. Das heißt, dass 2014 annähernd gleich viele Jugendliche mit mittlerer Reife wie mit (Fach-)Hochschulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen haben.

Abb. 2.8: Schulentlassene aus allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussniveau Schleswig-Holstein 2005, 2011 und 2014



Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2010/2011 bis 2014/2015, eigene Berechnungen.

2.4 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich ein in zweifacher Hinsicht gespaltener Ausbildungsmarkt in SH: Zum einen sind deutliche Unterschiede im Angebot an und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nach Berufen bzw. Berufsgruppen festzustellen. Zum anderen ist von einer regional unterschiedlichen Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems zu sprechen, da mit Umfang und Struktur von Angebot und Nachfrage nach dualer Ausbildung auch die Ausbildungschancen der Jugendlichen variieren. Insgesamt besteht für alle Arbeitsagenturbezirke eine erhebliche Angebotsunterdeckung. Im Jahr 2014 fehlten in SH knapp 2.800 Ausbildungsplätze. Vor dem Hintergrund, dass in die Berechnung der eANR nur die registrierten Ausbildungsstellenbewerber/innen einbezogen werden, d. h. Ausbildungsplatzinteressierte, die ihre Suche auf einen späteren Zeitpunkt verschoben haben, nicht berücksichtigt werden, ist jedoch von einem höheren Wert an fehlenden Ausbildungsplätzen auszugehen, was auch politische Akteure in den Expert(inn)engesprächen annehmen.

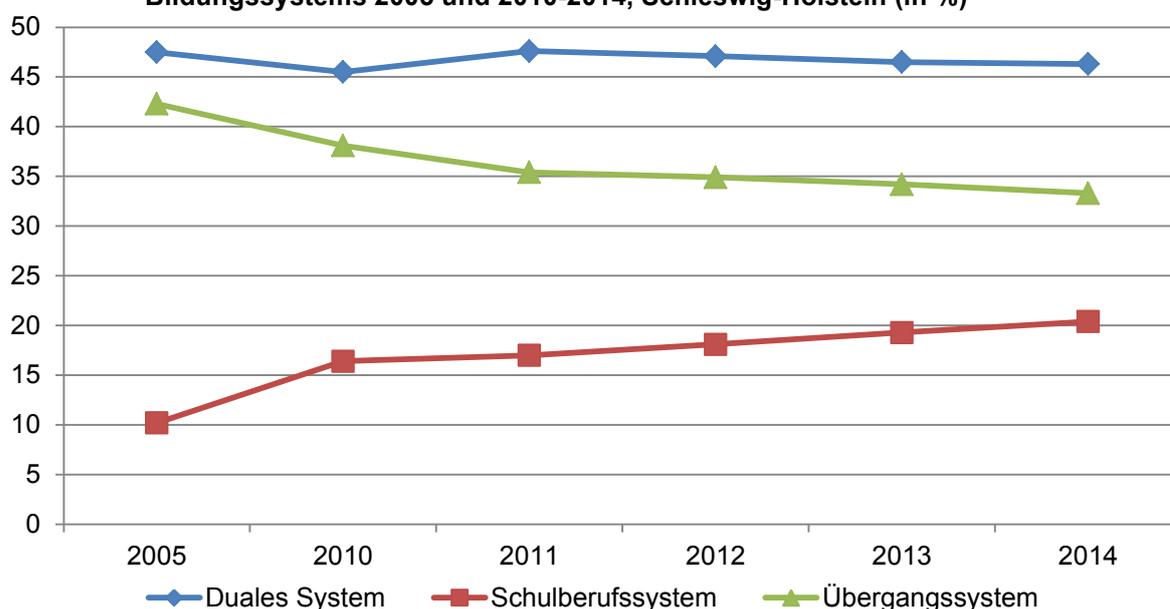
Die Verschiebungen in den Schulabsolvent(inn)enzahlen in Verbindung mit der Entwicklung auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt deuten auf zweierlei Problemlagen für SH hin: Zum einen sieht sich die wachsende Zahl an Schulabsolvent(inn)en mit mittlerem Abschluss einer zunehmend ungünstigeren Ausbildungsmarktsituation gegenüber. Denn gerade in den Berufsfeldern, in die diese Jugendlichen häufig streben, ist das Ausbildungsplatzangebot begrenzt. Zum anderen stellt sich vor dem Hintergrund des generellen Trends einer schulischen Höherqualifizierung die Frage, warum sich die Reduktion der Schulabsolvent(inn)en mit maximal Hauptschulabschluss, die das Hauptklientel des Übergangssystems darstellen (siehe Kap. 3), nicht ebenfalls in einer deutlichen Schrumpfung des Übergangssystems niederschlägt.

3. Struktur und Entwicklung des Übergangssektors in SH

3.1 Entwicklung des Übergangssystems

Für die drei Sektoren des Berufsbildungssystems lassen sich für SH im letzten Jahrzehnt unterschiedliche Entwicklungen beobachten. Während sich der Anteil der Neuzugänge ins Schulberufssystem zwischen 2005 und 2014 fast verdoppelt hat, sind die Einmündungen ins duale Ausbildungssystem in diesem Zeitraum leicht gesunken. Der deutlichste Rückgang ist jedoch für den Übergangssektor festzustellen: Die Zahl der Neuzugänge in Maßnahmen der Berufsvorbereitung hat sich zwischen 2005 und 2014 um gut 17 % reduziert. Mit einem Anteil von 31 % im Jahr 2015 verbleibt die Zahl der Neuzugänge jedoch im Vergleich mit anderen Bundesländern weiterhin auf hohem Niveau (Abb. 1, Kap. 1).¹⁵

Abb. 3.1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems 2005 und 2010-2014, Schleswig-Holstein (in %)



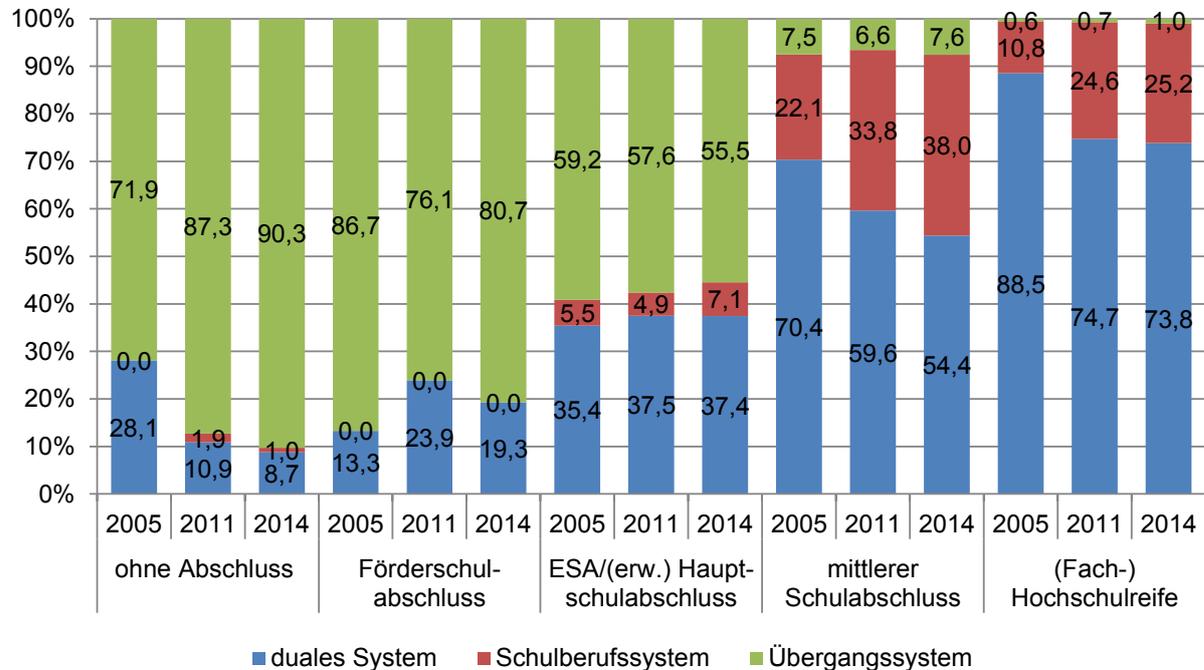
Quelle: Kommunale Bildungsdatenbank (www.bildungsmonitoring.de) sowie Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2010/2011 bis 2014/2015, eigene Berechnungen.

Obgleich die Zahl der Schulabsolvent(inn)en, die traditionell in die Berufsausbildung einmünden, zurückgegangen ist (siehe Kap. 2, Abb. 2.8), hat dies kaum zu einer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt geführt. Insbesondere die Chancen von Jugendlichen ohne Abschluss, in eine vollqualifizierende duale oder schulische Ausbildung einzumünden, sind im letzten Jahrzehnt stark gesunken (von 28,1 % auf 9,7 %). Dagegen ist der Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss, die zunächst in eine Maßnahme der Berufsvorbereitung einmündeten von 72 % im Jahr 2005 auf 90 % im Jahr 2014 gestiegen (von 2.129 auf 2.573). Der Anteil von Jugendlichen mit Förderschulabschluss, die in 2014 ins Übergangssystem einmündeten, ist

¹⁵ Abweichungen zwischen Werten unterschiedlicher Grafiken und Tabellen sind bedingt durch unterschiedliche Datengrundlagen. Während in Abbildung 1 auf Daten der Integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) zurückgegriffen wird, die neben Daten der Schulstatistik auch Daten der Bundesagentur für Arbeit enthalten, wird im Folgenden bei der näheren Beschreibung der Entwicklung des Übergangssystems auf Daten der kommunalen Bildungsdatenbank bzw. Daten der berufsbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein zurückgegriffen, die eine differenzierte Betrachtung des Übergangsbereichs ermöglichen.

zwar mit fast 81 % ebenfalls sehr hoch, allerdings lässt sich hier im Vergleich zu 2005 eine leichte Verbesserung ihrer Ausbildungssituation feststellen: Fast einem Fünftel der Neuzugänge ins Berufsausbildungssystem, die die Schule mit einem Förderschulabschluss verlassen haben, gelang der Einstieg in eine duale Ausbildung.

Abb. 3.2: Neuzugänge in berufliche Ausbildung nach schulischer Vorbildung in Schleswig-Holstein 2005, 2011 und 2014 (Anteile in %)



Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2010/2011 und 2014/2015, Sonderauswertung durch das Statistikamt Nord.

Für Jugendliche mit einem Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA)/Hauptschulabschluss haben sich die Chancen auf eine vollqualifizierende Ausbildung im Jahr 2014 im Vergleich zu 2005 nur geringfügig verbessert (ihr Anteil ist von 41 % auf 44 % gestiegen), und der Besuch des Übergangssystems stellt für über die Hälfte von ihnen immer noch den Beginn ihrer Berufsbildungsbiographie dar. Dagegen bleibt der Anteil unter den Jugendlichen mit mittlerem Abschluss bzw. mit (Fach-)Hochschulreife, die ins Übergangssystem übergehen, auf geringem Niveau (ca. 8 % bzw. 1 %).

Zusammenfassend wird deutlich, dass es im letzten Jahrzehnt – trotz Rückgangs der Schulabsolvent(inn)enzahlen mit maximal Hauptschulabschluss – nicht gelungen ist, Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Förderschulabschluss, wie auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss, wenngleich auf niedrigerem Niveau, in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu vermitteln.

3.2 Struktur des Übergangssystems nach Maßnahmetypen

Wenngleich der Übergangssektor als Ganzes der Ausbildungsvorbereitung dienen soll, muss zwischen den Bildungsgängen und Maßnahmen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Teilnehmer/innen-Gruppen unterschieden werden. Tabelle 3.1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Bildungsgänge des Übergangssektors in SH.

Tab. 3.1: Übersicht über die Struktur der Berufsvorbereitung in SH nach Maßnahmetypen

Bildungsgang/ Maßnahme	Zielgruppe	Zugang / Zuweisung	Maßnahmeort, Dauer / Umfang	Ziel der Teilnahme
Berufseingangsklasse (BEK) (ab Schuljahr 2016/17 Überführung in AV-SH)	Berufsschulpflichtige Jugendliche (<18) ohne Ausbildungsstelle, die sich in keiner anderen Bildungsmaßnahme befinden	Berufsschulpflicht, auf Initiative von Schülern/Eltern, der Beruflichen Schulen, Sozialarbeit u.a. Aufnahme auch im laufenden Schuljahr möglich	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen; Unterstützung durch Coaches möglich, Praktikum möglich; <i>Dauer / Umfang:</i> unter 1 bis 3 Jahre (für Erwerb ESA mind. 1 Jahr), bzw. bis zur Übernahme in anderen Bildungsgang, Teilzeitunterricht (7h/Woche)	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, Erfüllung der Berufsschulpflicht optional: ESA
Ausbildungsvorbereitendes Jahr (AVJ) (ab Schuljahr 2016/17 Überführung in AV-SH)	Berufsschulpflichtige Jugendliche (<18) ohne Ausbildungsstelle mit Förder- oder Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss, die nicht bereits an einem vergleichbaren Bildungsgang erfolgreich teilgenommen haben	Anmeldung der Jugendlichen bei Beruflichen Schulen	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen; <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr Vollzeit, 30h/Woche, bis zu drei Wochen Praktikum Sonderformen: AVJ-Kooperativ (mit höheren betrieblichen Praktikumsanteilen, Zugangsvoraussetzung ESA), AVJ-Integrativ	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, Erwerb des ESA, Erfüllung der Berufsschulpflicht
Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH) (ab Schuljahr 2016/17)	Berufsschulpflichtige Jugendliche (<18) ohne Ausbildungsstelle, die sich in keiner anderen Bildungsmaßnahme befinden	Berufsschulpflicht, auf Initiative von Schülern/Eltern, der Beruflichen Schulen, Sozialarbeit etc.	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen, Betrieb (Praktikumsanteile); <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr Vollzeit	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, Erwerb des ESA, Erfüllung der Berufsschulpflicht, Schüler/innen schon während des laufenden Bildungsgangs in eine Ausbildung zu bringen
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) (regional in bestimmten Berufen)	berufsschulpflichtige Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildungsverhältnis, mit Ausbildungszusage (Aufnahme in das zweite Jahr einer Ausbildung nach BBiG/HWO)	Anmeldung der Jugendlichen bei Beruflichen Schulen, Ausbildungsvertrag	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen; <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr Vollzeit	Vermittlung von Inhalten der Grundstufe (= 1. Lehrjahr) in einem Berufsfeld, Anerkennung als erstes Lehrjahr; ggf. ESA möglich
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BVB / BVM)	Jugendliche und junge Erwachsene nach Erfüllung der allg. Schulpflicht (<25) mit Förder- /Hauptschul-/ Mittlerem Abschluss/ ohne Abschluss und ohne berufl. Erstausbildung	Zuweisung durch Berufsberatung der Agentur für Arbeit	<i>Maßnahmeort:</i> Bildungsträger (fachpraktisches Lernen), Berufliche Schulen (Teilzeitunterricht: 13h/Woche), Unternehmen (mehrwöchige Praktika); <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr in Vollzeit	Berufsorientierung und Vorbereitung auf Ausbildungsaufnahme, optional: ESA
Berufsfachschule Typ I (BFS I) Unterstufe	Jugendliche (<18) mit ESA	Anmeldung bei Beruflichen Schulen	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen; <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr Vollzeit	Vermittlung beruflicher Grundqualifikationen und beruflicher Orientierung, Zugang zu BFS I Oberstufe

noch Tab. 3.1				
Berufsfachschule Typ I (BFS I) (Oberstufe)	Jugendliche (<18) mit ESA	erfolgreiches Durchlaufen BFS I Unterstufe (Notendurchschnitt 3,5 und besser) oder abgeschlossene Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz	<i>Maßnahmeort:</i> Berufliche Schulen; <i>Dauer / Umfang:</i> 1 Jahr Vollzeit	Erwerb des Mittleren Schulabschlusses
Einstiegsqualifizierung (EQ)	ausbildungssuchende Jugendliche und junge Erwachsene (<25), die aktuell noch nicht in vollem Umfang für eine Ausbildung geeignet oder lernbeeinträchtigt und sozial benachteiligt sind	Zuweisung durch Berufsberatung der Agentur für Arbeit	<i>Maßnahmeort:</i> Unternehmen (Langzeitpraktika), bei Berufsschulpflicht: Berufliche Schulen (soweit möglich Fachklasse); <i>Dauer / Umfang:</i> sechs bis zwölf Monate	Kennenlernen eines anerkannten Ausbildungsberufs und des Berufsalltags im Betrieb, berufliche Handlungsfähigkeit erlangen bzw. vertiefen
Produktionsschule (Maßnahme von Land und BA / Jobcenter)	arbeitslose / ausbildungssuchende Jugendliche und junge Erwachsene (<25), deren berufliche Perspektive aufgrund von Bildungsdefiziten, Lernmüdigkeit sowie fehlenden Basiskompetenzen stark eingeschränkt ist	Agentur für Arbeit / Jobcenter / Fallmanagement der Sozialzentren, Jugendamt	<i>Maßnahmeort:</i> Bildungsträger (betriebsähnliche Bildungseinrichtungen), niedrigschwellige Lernprozesse über Produktionsprozesse unter betriebsähnlichen Bedingungen; <i>Maßnahmedauer:</i> bis zu 12 Monate, <i>Arbeitszeit:</i> Vollzeit, in der Regel 35h / Woche	berufliche Handlungsfähigkeit erlangen, Förderung / Stärkung von arbeits- und lebensweltbezogenen Schlüsselkompetenzen, Qualifizierung für den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Übergang in schulische/ berufliche Bildung (angestrebt für mind. 15% der Teilnehmer/innen)

Anmerkung: Die Tabelle stellt die formalen Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungsgänge und Maßnahmen zusammen. Unberücksichtigt bleiben die durch Ausnutzung von Umsetzungsspielräumen bestehenden lokalen Unterschiede etwa in Bezug auf Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsgängen / Maßnahmen.

Quellen: Bundesagentur für Arbeit (2015), Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2011) sowie Gesetze und Verordnungen des Landes Schleswig-Holstein:

Landesprogramm Arbeit – Prioritätsachse C – Produktionsschulen (Stand August 2015)

(Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Förderdatenbank:

<http://www.foerderdatenbank.de/Foerder->

[DB/Navigation/Foerderrecherche/suche.html?get=6dbfb491a3ce9404c25474caf3af142a;views=document&doc=9800&pos=box#box](http://www.foerderdatenbank.de/Foerderrecherche/suche.html?get=6dbfb491a3ce9404c25474caf3af142a;views=document&doc=9800&pos=box#box), 07.12.2016),

Landesverordnung über die Berufsfachschule (Berufsfachschulverordnung – BFSVO: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=BerFSchulV+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true>, 07.12.2016),

Landesverordnung über die Berufsschule (Berufsschulverordnung – BSVO: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=BSO+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true>, 07.12.2016),

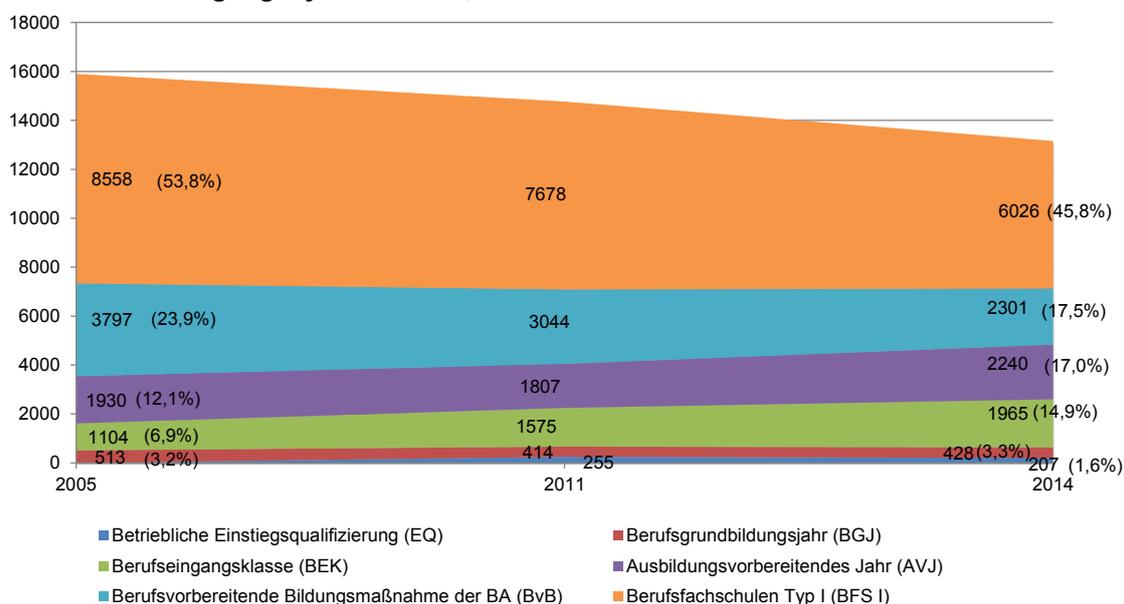
Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true>, 07.12.2016).

Entwicklung nach Maßnahmetypen

Für die Beurteilung der Entwicklung des Übergangssektors in SH ist es notwendig, die innere Struktur und den Entwicklungsverlauf der einzelnen Bildungsgänge genauer zu betrachten. Dabei zeigt sich zum einen, dass die verschiedenen Bildungsgänge des Übergangssektors unterschiedlich stark besetzt sind. Zum anderen wird deutlich, dass die verschiedenen Maßnahmen hinsichtlich der Neuanfänger/innenzahlen im letzten Jahrzehnt ganz unterschiedliche Entwicklungsverläufe genommen haben.

Den zahlenmäßig größten Maßnahmetyp stellen im Jahr 2014 die Bildungsgänge der Berufsfachschule Typ I (BFS I; 46 %), gefolgt von den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BVM; 17,5 %), dem Ausbildungsvorbereitenden Jahr (AVJ; 17 %) und den Berufseingangsklassen (BEK; 14,9 %). Nur ein geringes quantitatives Gewicht haben das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ; 3,3 %) und die betriebliche Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (EQ; 1,6 %).

Abb. 3.3: Verteilung der Neuzugänge auf die verschiedenen Maßnahmetypen des Übergangssystems 2005, 2011 und 2014



Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2010/2011 und 2014/2015, eigene Berechnungen.

Die Verteilung der Neuzugänge auf die verschiedenen Bereiche des Übergangssektors weist zwischen den Jahren 2005 und 2014 auf verschiedene Trends hin (Abb. 3.3). Die Rückläufigkeit des Übergangssektors ist zum einen bedingt durch eine Abnahme der Neuzugänge in der BFS I, deren Zahl sich zwischen 2005 und 2014 kontinuierlich um 30 % reduziert hat; damit ist ihr Anteil am Übergangssystem insgesamt um gut 8 Prozentpunkte gefallen, verharrt aber immer noch auf hohem Niveau.

Diese Abnahme ist nach unseren Expert(inn)engesprächen mit Berufsschulleitungen mit auf die Einführung der Gemeinschaftsschulen seit 2007 und deren Interesse, Jugendlichen den mittleren Abschluss bereits an der allgemeinbildenden Schule zu vermitteln, zurückzuführen. Zum anderen ist die Verringerung des Übergangssektors auch Ergebnis des Rückzugs der Bundesagentur für Arbeit (BA) aus der Ausbildungsförderung. Dies zeigt sich in dem starken Rückgang der Neuzugänge zu den berufsvorbereitenden Bildungsgängen (BvB), die von der BA angebo-

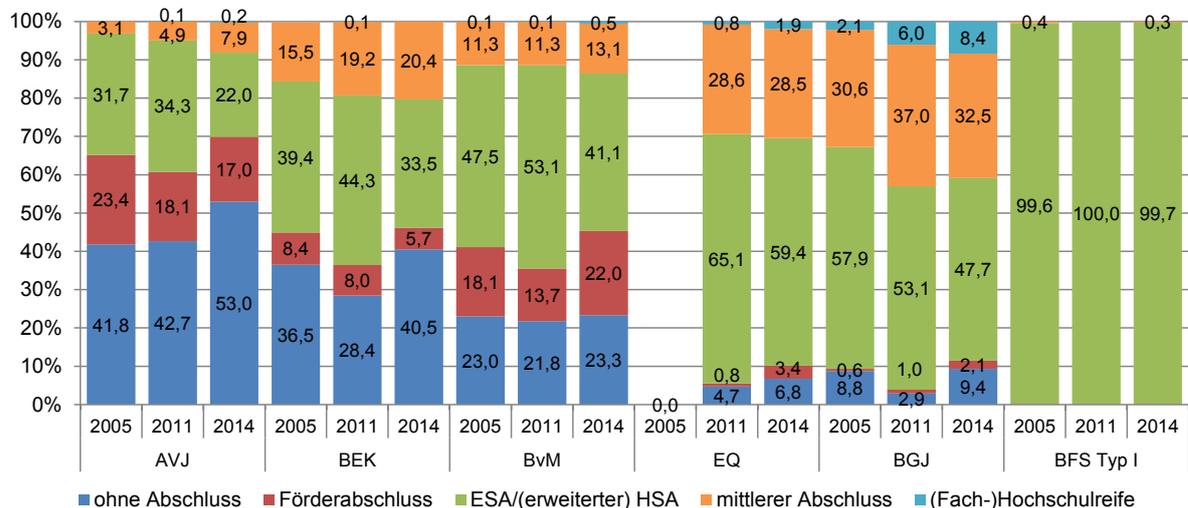
ten werden, um knapp 40 %. Damit umfasst dieser Maßnahmetyp im Jahr 2014 nur noch 17,5 % der gesamten Neuzugänge in den Übergangssektor (2005 waren es noch 23,9 %).

Demgegenüber haben das AVJ und die BEK einen deutlichen Zuwachs erfahren: Die Neuzugänge im AVJ sind zwischen 2005 und 2014 um 16 %, in den BEK sogar um 78 % gestiegen, so dass sich im Jahr 2014 17 % der Neuzugänge des Übergangssystems im AVJ, 15 % in den BEK befinden. Die beiden Maßnahmetypen, die den stärksten Bezug zu einer vollqualifizierenden Ausbildung aufweisen, das BGJ und die EQ, spielen im Übergangssystem in SH traditionell eine eher untergeordnete Rolle, woran sich im letzten Jahrzehnt nichts geändert hat.

Entwicklung nach Maßnahmetyp und schulischem Vorbildungsniveau

90 % der Jugendlichen, die in Maßnahmen der Berufsvorbereitung einmünden, weisen ein niedriges schulisches Vorbildungsniveau (maximal Hauptschulabschluss) auf. Das schulische Vorbildungsniveau der Neuzugänge unterscheidet sich nach Maßnahmetyp, was u.a. auf unterschiedliche Zielsetzungen und Zugangsbedingungen zurückzuführen ist: So sind im AVJ, in dem das Nachholen des Hauptschulabschlusses ermöglicht wird, überwiegend Jugendliche ohne Abschluss bzw. mit Förderschulabschluss (Abb. 3.4). Im Jahr 2014 machten sie 70 % der Neuzugänge ins AVJ aus, was einem Anstieg von fast 5 Prozentpunkten gegenüber 2005 entspricht. Dagegen stellt sich das schulische Vorbildungsniveau von Jugendlichen im BEK und den BvB-Maßnahmen heterogener dar: Über die Hälfte der Neuzugänge weisen mindestens einen Hauptschulabschluss auf; im BEK haben sogar ein Fünftel der Jugendlichen einen mittleren Abschluss. In der Tendenz ist jedoch auch in diesen Bildungsgängen ein leichter Anstieg der Jugendlichen, die keinen Abschluss bzw. einen Förderschulabschluss aufweisen, feststellbar.

Abb. 3.4: Schulisches Vorbildungsniveau der Neuzugänge in die unterschiedlichen Bildungsgänge des Übergangssektors in Schleswig-Holstein 2005, 2011 und 2014 (Anteile in %)



Anmerkung: Nicht besetzte Kategorien nicht ausgewiesen. In Tabelle 3.1-A im Anhang sind die absoluten Zahlen dokumentiert.

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2011/2012 und 2014/2015, eigene Berechnungen.

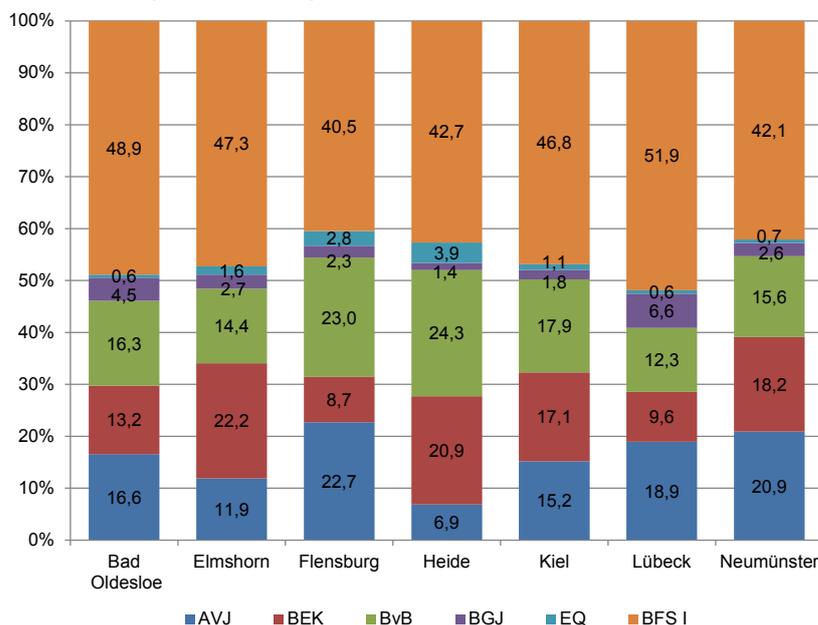
Das BGJ, das EQ und die BFS I werden vorrangig von Jugendlichen besucht, die einen Hauptschul- oder mittleren Abschluss, in seltenen Fällen auch die (Fach-)Hochschulreife, aufweisen.

Der Anteil von Jugendlichen ohne bzw. mit einem Förderschulabschluss ist in der EQ und dem BGI zwar ansteigend, mit ca. 10 % bzw. 12 % im Jahr 2014 allerdings immer noch vergleichsweise gering.

Regionale Unterschiede

Neben einigen Gemeinsamkeiten lassen sich auch deutliche regionale Unterschiede der Größenordnung der unterschiedlichen Bildungsgänge des Übergangssektors feststellen (Abb. 3.5).¹⁶ Zwar gilt für alle Regionen gleichermaßen, dass die BFS I den größten Anteil an Neuzugängen des Übergangssektors ausmacht, allerdings variiert dieser im Jahr 2014 zwischen 40,5 % in Flensburg und 52 % in Lübeck. Deutliche regionale Unterschiede in der Zahl der Neuzugänge sind zudem beim AVJ, dem BEK und den BvB-Maßnahmen festzustellen. So weist Flensburg überproportional viele Neuzugänge in BvB-Maßnahmen oder ins AVJ auf – knapp ein Viertel der Neuzugänge sind jeweils in diesen beiden Bildungsgängen wiederzufinden. Demgegenüber spielt das BEK mit einem Anteil von ca. 9 % in Flensburg nur eine untergeordnete Rolle. Anders stellt sich die Situation in der Region Heide dar – bei gleich hohem Anteil an Neuzugängen in BvB-Maßnahmen, zeigen sich deutliche Unterschiede bei den AVJ- und BEK-Klassen: Nur vergleichsweise knapp 7 % der Neuzugänge sind im AVJ, ein Fünftel dagegen in den BEK-Klassen. In den Arbeitsagenturbezirken Bad Oldesloe, Kiel und Neumünster verteilen sich die Zahlen der Neuzugänge ins BEK, AVJ und in die BvB-Maßnahmen relativ gleichmäßig.

Abb. 3.5: Verteilung der Neuzugänge auf die verschiedenen Maßnahmetypen des Übergangssektors differenziert nach Arbeitsagenturbezirk für das Jahr 2014 (Anteile in %)

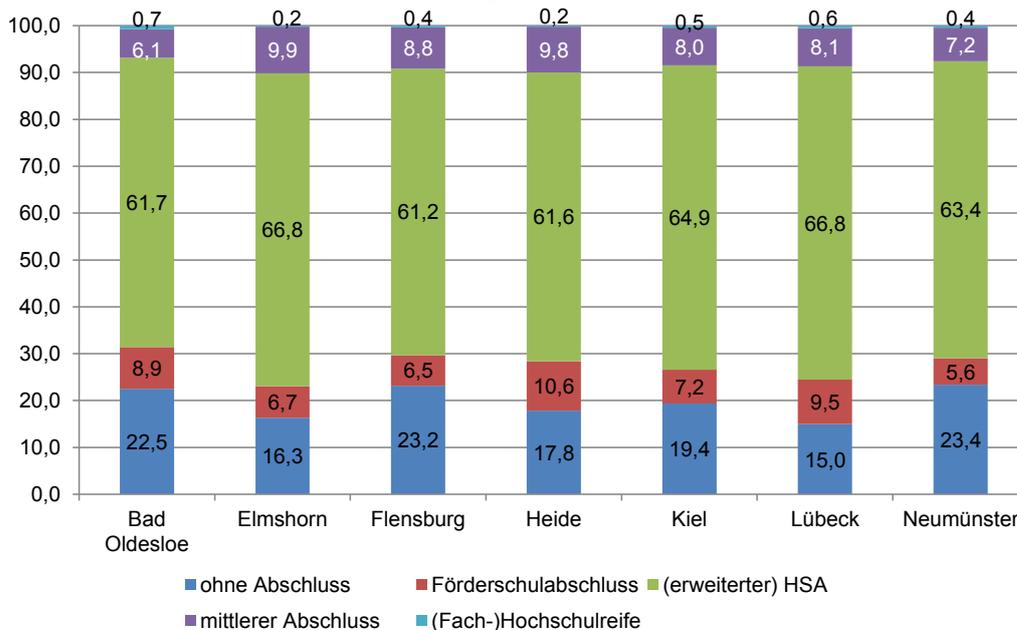


Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

¹⁶ Für die regional differenzierte Darstellung wurden jene Kreise und kreisfreien Städte zusammengekommen, die dem gleichen Arbeitsagenturbezirk zugehörig sind. Damit wird auf die in Kapitel 2 vorgenommene regionale Unterscheidung Bezug genommen.

Die regionalen Unterschiede in der Besetzung der Bildungsgänge AVJ, BEK, BvB und BFS I werden nicht durch ein unterschiedliches Vorbildungsniveau der Jugendlichen erklärt: Es zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen den Arbeitsagenturbezirken beim schulischen Vorbildungsniveau der Neuzugänge ins Übergangssystem (Abb. 3.6). Insofern deuten die Befunde darauf hin, dass die Zuweisung der Neuzugänge zu den verschiedenen Bildungsgängen keiner einheitlichen Logik folgt, sondern vielmehr schulstrukturelle Gegebenheiten der berufsbildenden Schulen vor Ort die Einteilung der Neuzugänge zu steuern scheinen (vgl. Kap. 4.1).

Abb. 3.6: Schulisches Vorbildungsniveau der Neuzugänge in den Übergangssektor differenziert nach Arbeitsagenturbezirk für das Jahr 2014 (Anteile in %)



Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

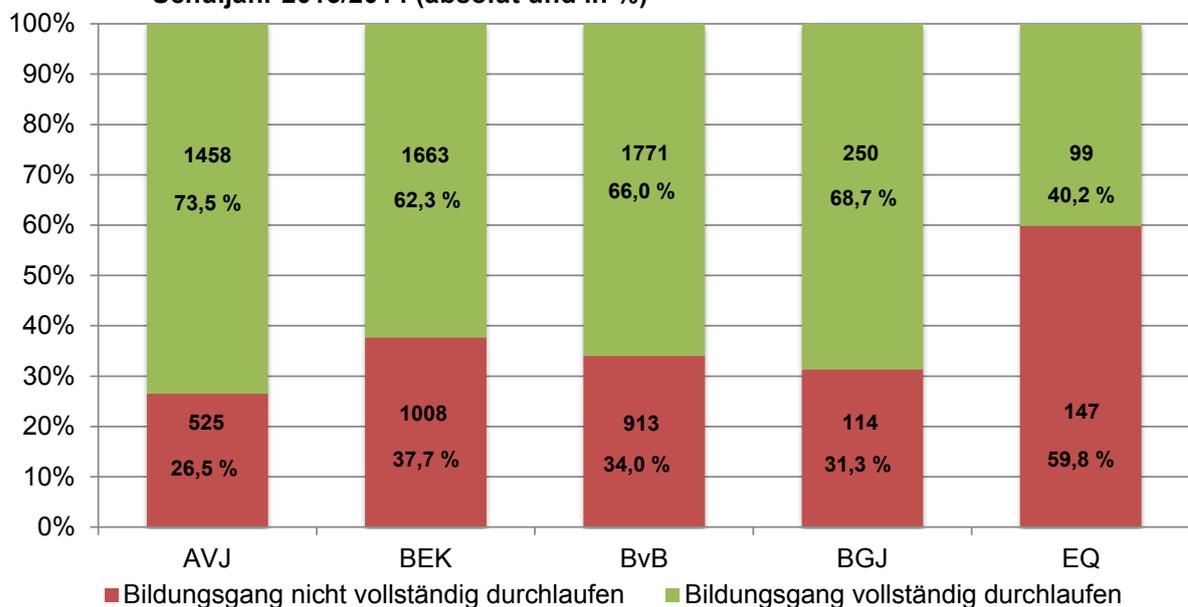
3.3 Effekte des Übergangssektors (Vermittlung in Ausbildung, Abbruchquote, Abschlüsse)

Vorrangiges Ziel der unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssektors ist es, die subjektiven Voraussetzungen der Jugendlichen zur Vermittlung in eine vollqualifizierende Ausbildung zu verbessern. Dies soll vor allem durch eine Verbesserung der allgemeinbildenden, fachlichen und sozialen Kompetenzen sowie der Berufsorientierung, einschließlich betrieblicher Erfahrungen, erreicht werden. Da eine einheitliche statistische Erfassung des Verbleibs der Jugendlichen nach Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme fehlt, sind Aussagen zum Effekt des Übergangssektors auf die Einmündung in eine anerkannte vollqualifizierende Ausbildung nicht möglich. Allerdings können andere Indikatoren herangezogen werden, um eine Beurteilung der Effektivität der verschiedenen Bildungsmaßnahmen vorzunehmen. So kann ein Erfolgskriterium einer Maßnahme darin liegen, dass die Absolvent(inn)en einen zusätzlichen schulischen Abschluss erwerben, da sich dadurch ihre Übergangschancen in der Regel verbessern. Weiterhin kann das vollständige Durchlaufen einer Maßnahme als Ausweis von Motivation, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen verstanden werden und dadurch relevant für den Übergangsprozess sein. Diese beiden Informationen werden in SH einheitlich an den berufsbildenden Schulen für jene Schüler/innen erfasst, die in einem bestimmten Schuljahr die berufsbildende Schule verlassen haben, d.h. es werden nicht alle Schüler/innen berücksichtigt, die in einem bestimmten Schuljahr einen Bildungsgang begonnen haben, sodass nur näherungsweise

bestimmt werden kann, wie viele der Jugendlichen, die in einem bestimmten Schuljahr einen Bildungsgang begonnen haben, diesen auch erfolgreich beendet haben.¹⁷

Die Abbruchquote zwischen den einjährigen Bildungsgängen des Übergangssystems variiert nicht sehr stark, wenn man von der Einstiegsqualifizierung (EQ) absieht (Abb. 3.7). Bei den drei quantitativ am stärksten besetzten einjährigen Übergangsmaßnahmen – AVJ, BEK und BvB – durchlaufen zwischen knapp zwei Drittel und drei Viertel die ganze Maßnahme. Entsprechend liegt die Abbrecherquote zwischen gut einem Drittel (BEK) und einem Viertel (AVJ). Eine ähnliche Relation zwischen Abbrechen und Durchhalten weist auch das quantitativ sehr viel geringere BGJ auf (Abb. 3.7). Lediglich bei der Einstiegsqualifizierung, dem kleinsten Übergangsbereich, zeigt sich eine eher umgekehrte Relation: 60 % brechen ab, 40 % durchlaufen die ganze Maßnahme. Hier kann allerdings der vorzeitige Abbruch Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bedeuten, während bei den anderen Maßnahmetypen der Abbruch häufiger mit der Gefahr des Ausscheidens aus institutionalisierter Bildung einhergehen dürfte und insofern eine Misserfolgserfahrung bedeutet.

Abb. 3.7: Abbrecher/innen der verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems, Schuljahr 2013/2014 (absolut und in %)



Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

Beim zweiten Effektivitätsmerkmal, dem Erreichen eines Hauptschulabschlusses, fällt die Bilanz – entsprechend den unterschiedlichen Qualifizierungszielen, die die einzelnen Bildungsgänge verfolgen – stärker unterschiedlich aus. Im AVJ, zu dem sich die Jugendlichen aktiv bewerben müssen, ist das Erreichen des Schulabschlusses als explizites, oft vorrangiges Ziel

¹⁷ Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Erhebung der Neuanfänger/innen und der Absolvent(inn)en eines Schuljahres zu zwei unterschiedlichen Stichtagen erfolgt. Dies führt dazu, dass Schüler/innen, die nach dem Stichtag noch in die berufsbildende Schule aufgenommen werden und diese wieder zum Ende des Schuljahres verlassen, nur in der Erhebung der Entlassenen enthalten sind, nicht jedoch in der Erhebung der Neuanfänger/innen. Gleichzeitig sind aber auch Neuanfänger/innen dann nicht unter den Entlassenen, wenn sie nach dem Schuljahr weiterhin auf der berufsbildenden Schule verbleiben. Weil in der Statistik der berufsbildenden Schulen keine eindeutige Personenidentifizierungsnummer geführt wird, ist es nicht möglich, die Neuanfänger/innen den Absolvent(inn)en eines Schuljahres zuzuordnen. Deswegen sind die ausgewiesenen Zahlen als Näherungswerte zu verstehen.

definiert. Von daher kann angenommen werden, dass auch viele Jugendliche sich mit diesem Ziel bewerben und eine hohe Motivation mitbringen. Dieser Sachverhalt wurde uns in den meisten Expert(inn)engesprächen in den Berufsschulen bestätigt. Von den Jugendlichen, die bei Eintritt ins AVJ noch keinen Hauptschulabschluss aufwiesen (ca. 66 % aller Schüler/innen im AVJ), erreichte zum Ende des Schuljahres knapp die Hälfte einen Hauptschulabschluss (Tab. 3.2). Vor dem Hintergrund, dass das Nachholen des Schulabschlusses zentraler Bestandteil dieser Bildungsmaßnahme ist, verweist diese Quote auf Probleme in der Gestaltung des AVJ.

Tab. 3.2: Schulentlassene, die vor Besuch der Maßnahme keinen Hauptschulabschluss aufwiesen und Schulentlassene mit erreichtem Hauptschulabschluss des Schuljahres 2013/2014, differenziert nach Maßnahmetyp (absolut und in %)

Bildungsgang/ Maßnahme	Absolvent(inn)en, die vor Besuch der Maßnahme ohne Hauptschulabschluss sind	Absolvent(inn)en mit erreichtem Hauptschulabschluss nach Abschluss der Maßnahme	Erfolgsquote
AVJ	1.305	624	47,8
BEK	1.138	151	13,3
BvB	1.115	256	23,0
BGJ	26	1	3,9
EQ	17	0	0,0

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2013/14, eigene Berechnungen.

In den anderen einjährigen Bildungsgängen¹⁸ ist der Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses weniger explizite Zielsetzung, wird jedoch optional für die Schüler/innen angeboten. Von daher verwundert es auch nicht, dass der Anteil an Schüler/innen, die ihren Hauptschulabschluss nachgeholt haben, deutlich niedriger ausfällt. In den BvB-Maßnahmen der BA und den BEK-Klassen weisen ca. zwei Fünftel der Schüler/innen keinen Schulabschluss auf. Von diesen erreichen in den BEK-Klassen gut 13 % und in den BvB-Klassen 23 % zum Ende des Schuljahres den Hauptschulabschluss.

Eine Sonderstellung nehmen die Berufsfachschulen Typ I ein, in denen neben der Ausbildungsvorbereitung ein mittlerer Bildungsabschluss in zwei Jahren erworben werden kann. Zur Beurteilung der Effektivität der BFS I wird daher die Zahl der Neuanfänger/innen des Schuljahres 2012/2013 (1. Schuljahr/Unterstufe) der Zahl der Absolvent(inn)en mit erreichtem mittleren Abschluss zum Schuljahresende 2013/2014 (2. Schuljahr/Oberstufe) gegenübergestellt (Tab. 3.3). Erkennbar ist, dass von den 4.131 Jugendlichen, die im Jahr 2012 die BFS I mit einem Hauptschulabschluss begonnen haben, 52 % nach zwei Jahren den mittleren Abschluss erreichten. Umgekehrt bedeutet dies, dass fast die Hälfte der Jugendlichen das Ziel der BFS I, den mittleren Schulabschluss zu erreichen, nicht geschafft hat. Für einen zweijährigen Ausbildungsgang erscheint diese Bilanz eher bescheiden.

¹⁸ Für BGJ und EQ spielt das Nachholen eines Hauptschulabschlusses praktisch keine Rolle, da dort fast alle Teilnehmer/innen wenigstens einen Hauptschulabschluss mitbringen.

Tab. 3.3: Neuanfänger/innen des BFS I im Schuljahr 2012/2013 mit Hauptschulabschluss und Absolvent(inn)en mit erreichtem mittleren Abschluss des Schuljahres 2013/2014 (absolut und in %)

Bildungsgang/ Maßnahme	Neuanfänger/innen mit Hauptschulabschluss	Absolvent(inn)en mit erreichtem mittleren Abschluss	Erfolgsquote
BFS Typ I	4.131	2.151	52,1

Anmerkung: Im Schuljahr 2012/2013 wiesen alle Neuanfänger/innen des BFS I, 1. Jahrgang einen (erweiterten) Hauptschulabschluss auf.

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2012/2013 und 2014/2015, eigene Berechnungen.

Berücksichtigt man lediglich diejenigen Schüler/innen, die die Unterstufe mit einem Notendurchschnitt von 3,5 oder besser durchlaufen haben, also denjenigen, die überhaupt nur die Möglichkeiten erhalten in die Oberstufe zu wechseln um dort im 2. Jahr den mittleren Abschluss zu erreichen, sieht die Erfolgsbilanz mit 83 % zwar positiver aus (Tabelle 3.4).

Tab. 3.4: Schüler/innen des 2. Jahrgangs der BFS I mit Hauptschulabschluss und Absolvent(inn)en mit erreichtem mittleren Abschluss des Schuljahres 2013/2014 (absolut und in %)

Bildungsgang/ Maßnahme	Neuanfänger/innen mit Hauptschulabschluss	Absolvent(inn)en mit erreichtem mittleren Abschluss	Erfolgsquote
BFS Typ I, 2. Jg.	2590	2151	83,1

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

Allerdings stellt sich vor dem Hintergrund, dass Jugendliche erstens den mittleren Abschluss an allgemeinbildenden Schulen innerhalb eines Schuljahres erlangen können und zweitens die Jugendlichen im BFS I mit ihrem Hauptschulabschluss grundsätzlich die qualifikatorischen Voraussetzungen für die Aufnahme einer dualen Ausbildung erfüllen und darüber den mittleren Abschluss erreichen können, die doppelte Frage, wie sinnvoll es zum einen für die Bildungsbiografie der Jugendlichen ist, über den zweijährigen Bildungsgang BFS I den mittleren Abschluss zu erwerben, und wie weit zum anderen der nicht unerhebliche Ressourceneinsatz perspektivisch noch zu rechtfertigen ist.

3.4 Fazit

Vor dem Hintergrund der anhaltend hohen Zahl an Neuzugängen in den Übergangssektor, trotz sinkender Zahl an Schulabsolvent(inn)en mit maximal Hauptschulabschluss, stellt sich die Frage, wie diese sukzessive reduziert werden kann. Dabei weisen die Befunde der quantitativen Analyse auf zwei Problemlagen hin.

Zum einen mündet etwa die Hälfte aller Teilnehmer/innen des Übergangssektors in die BFS I ein, deren Ziel die Vermittlung des mittleren Abschlusses ist. Angesichts des hohen zeitlichen und finanziellen Aufwands zur Erreichung dieses Ziels – die Jugendlichen können den mittleren Abschluss erst nach zwei Schuljahren erwerben – und des vergleichsweise geringen Erfolgs

(nur knapp die Hälfte erreicht das Ziel), scheint dieser Bildungsgang jedoch wenig effektiv und bedarf daher perspektivisch einer Umgestaltung.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie gut der Übergangssektor in der Lage ist, die Problemlagen der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, insbesondere jenen ohne Schulabschluss, zu beheben und ihre individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung zu verbessern. Aussagen hierzu sind deshalb nur eingeschränkt möglich, weil eine einheitliche statistische Erfassung des Verbleibs der Jugendlichen nach Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme fehlt. Die Befunde zum Nachholen des ESA weisen jedoch insbesondere auf Probleme bei der Gestaltung des AVJ hin, in dem das Erreichen des ESA explizites Ziel der Bildungsmaßnahme ist. Diese Herausforderungen sollen mit der Neugestaltung des Übergangssystems mit Einführung des AV-SH angegangen werden. Mit welchen Problemen dabei zu rechnen ist, wird in den folgenden beiden Kapiteln abgehandelt.

4. Institutionelle Probleme der Ausbildungsvorbereitung und des Übergangsmagements in Berufsschulen

Wenn man die Situation des Übergangssektors in SH vor allem an den statistischen Daten bemisst, könnte man auf die Idee kommen, dass der überdurchschnittlich hohe Anteil des Übergangssystems in SH an den Neuzugängen zur beruflichen Ausbildung auch (neben Marktproblemen – Kap. 2) auf besonders große institutionelle Schwächen der berufsschulischen Organisation von Ausbildungsvorbereitung und Übergangsmangement zurückzuführen ist.

Eine solche Annahme findet in unseren empirischen Recherchen keine Bestätigung. Zu diesem Befund kommen wir nach einer mehrwöchigen Empirie in Berufsschulen, Fördereinrichtungen und bei politischen Akteuren des Übergangssektors und der Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen. Gerade die berufsschulische Organisation der Ausbildungsvorbereitung, die den einen Schwerpunkt unserer Recherchen abgab, zeigt im Vergleich mit anderen westlichen Flächenländern ein beträchtliches Maß an Institutionalisierung und Professionalisierung der Übergangs- und Ausbildungsvorbereitungsaktivitäten auf (vgl. 4.1).

Den politischen Ausgangspunkt unserer empirischen Erhebungen in Berufsschulen und Fördereinrichtungen für Jugendliche mit Behinderungen bildet ein neuer Schritt institutioneller Professionalisierung von Ausbildungsvorbereitung seitens der Landesregierung: Unter dem Titel „Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH)“¹⁹ strebt das Ministerium für Schule und Berufsbildung eine Vereinheitlichung und Dualisierung der berufsschulischen Ausbildungsvorbereitung an, um die bisherige Aufspaltung (vor allem) der berufsschulischen Berufsvorbereitung aufzuheben. Organisatorischer Kern des Konzepts AV-SH ist die Zusammenlegung der Berufseingangsklasse (BEK) und des Ausbildungsvorbereitungsjahres (AVJ) und ihre Dualisierung in Phasen von schulischem Unterricht und betrieblicher Praxis.

Zum Zeitpunkt der empirischen Erhebungen war AV-SH noch Planungskonzept und auch noch nicht curricular ausdifferenziert (Fehlen von Studentafeln). Deswegen bezieht sich die Empirie auf die Formen der Ausbildungsvorbereitung, die in den letzten Jahren in den Berufsschulen praktiziert wurden und die auch für zwei Übergangsjahre weiter geführt werden können. Wir gehen davon aus, dass mit der Erfassung der bisherigen Ausbildungsvorbereitung und ihrer Probleme auch die Bedingungen, Voraussetzungen und möglichen Schwierigkeiten einer reformierten Ausbildungsvorbereitungsstruktur in den Blick gerückt werden können, und dies aus zwei Gründen: Zum einen verändern gesetzliche Neuregelungen zunächst nur den normativen Rahmen, nicht aber auch schon die materialen Bedingungen und Voraussetzungen der Unterrichtsgestaltung und die Problemlagen der Schüler/innen, deren Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung verbessert werden soll. Zum anderen wurden die Expert(inn)engespräche und Gruppendiskussionen von den Akteuren in Berufsschulen, Fördereinrichtungen und politischen Institutionen im Bewusstsein bevorstehender Veränderungen geführt, und das Veränderungskonzept von Seiten der Forscher auch explizit thematisiert.

Das folgende Kapitel ist auf die Probleme des Übergangs und der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen konzentriert, die nach Ende der allgemeinbildenden Schule nicht direkt in eine duale oder vollzeitschulische qualifizierende Ausbildung übergehen, sondern zunächst in einer der verschiedenen Übergangs- und Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen einmünden (vgl. Kap. 3). Die Mehrheit von ihnen weist irgendeine Form sozialer Benachteiligung auf, eine Minderheit ist entweder durch das begrenzte Ausbildungsplatzangebot „marktbenachteiligt“ oder

¹⁹ Landesverordnung über die Berufsschule (Berufsschulverordnung – BSVO) vom 23. Juni 2016.

will sich selbst noch einen längeren Entscheidungszeitraum für die Berufsfindung offen halten. Nicht betrachtet werden in diesem Kapitel die Probleme von Jugendlichen mit Behinderungen, denen ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Kap. 5).

4.1. Institutionelle und schulorganisatorische Probleme des Übergangssektors in SH

Schulinterne Organisation und Professionalisierung der Ausbildungsvorbereitung

Anders als es lange Zeit in vielen Bundesländern üblich war, in deren Berufsschulen die Ausbildungsvorbereitung eine Aufgabe unter anderen war, die neben dem Schwerpunkt des Fachunterrichts in den verschiedenen Ausbildungsgängen herlief (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013), ist in Schleswig-Holsteins Berufsschulen Berufsvorbereitung als eigenständige Aufgabe in Abteilungen organisiert. In den von uns besuchten Berufsschulen sind alle Ausbildungsvorbereitungsangebote der Schule²⁰ mit Ausnahme der Berufsfachschule Typ I²¹ in einer eigenen Abteilung mit Abteilungsleiter/ zusammengefasst.

Das Kompetenzspektrum der Abteilung Berufsvorbereitung umfasst nach Auskunft der Schulleitungen in etwa die folgenden Aufgaben: die administrative Gestaltung aller zur Unterrichts- und Prüfungsdurchführung erforderlichen Aufgaben und Prozesse; Erfassung und Anmeldung von personellen und sachlichen Bedarf; Kooperation und Kommunikation innerhalb der Berufsvorbereitung und mit anderen Abteilungen; inhaltliche Begründung und Anmeldung von Weiterbildung sowie Vorschlagsrecht bei der Besetzung von Planstellen. Personalverantwortlichkeit und Disziplinarrecht bleiben in der Zuständigkeit der Schulleitung. Für die Erfüllung ihrer Aufgaben steht den Abteilungen ein (begrenzt) Budget zur Verfügung. Eigenständige Abteilung „Berufsvorbereitung“ heißt aber nicht, dass aus anderen Fachabteilungen oder Werkstätten nicht Lehrkräfte an der Berufsvorbereitung mit spezifischen Aufgaben beteiligt werden könnten und werden.

Der Vorzug einer eigenständigen Abteilung gegenüber en passant-Lösungen liegt darin, dass die Berufsvorbereitung als formal gleichberechtigt mit Fachabteilungen ein stärkeres Gewicht in den Berufsschulen gegenüber anderen Ausbildungsgängen erhält. Diese Form selbständiger Institutionalisierung hat nach unseren Recherchen (Expert(inn)engespräche, Diskussionsrunden mit Lehrkräften) dazu geführt, dass sich ein in unseren Augen hohes Problembewusstsein und Reflexionsniveau für die Arbeit mit den oft benachteiligten Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft bei den Mitgliedern der Abteilung (und wohl auch darüber hinaus) entwickelt hat, das eine gute Basis für die alltägliche Kooperation und Kommunikation abgibt. Darüber hinaus scheint die eigenständige Abteilungsgliederung auch einen Schub in Richtung professioneller Differenzierung in Form eines für die Unterrichtung von unterschiedlich benachteiligten Jugendlichen pädagogisch besonders vorbereiteten Personals sowie des Einbezugs von sozialpädagogischer und psychologischer Kompetenz in die Berufsvorbereitung und schließlich auch der Intensivierung von Weiterbildung und Supervision zu bewirken.

Diese positiven Feststellungen dürfen nicht dahingehend missverstanden werden, dass schon die abteilungsmäßige Institutionalisierung allein die schulischen Probleme der Berufsvorbereitung löst. In allen angeführten Aspekten finden sich immer wieder auch beträchtliche Mängel

²⁰ In einem Fall gehört auch das BGJ nicht zur Ausbildungsvorbereitung, sondern zum Fachbereich der Teilzeit-Berufsschule, weil es als erstes vollzeitschulisches Ausbildungsjahr institutionalisiert ist.

²¹ Die BFS I, ist in der Regel nicht Teil der Abteilung Berufsvorbereitung, sondern wird je nach fachlichem Schwerpunkt den entsprechenden Fachabteilungen zugeordnet.

und Schwierigkeiten, die in den Gruppendiskussionen zur Sprache gebracht wurden (vgl. 4.2). Aber die abteilungsmäßige Institutionalisierung bietet eine bessere Grundlage zur Lösung von Problemen als die Zersplitterung von Zuständigkeiten in früherer Zeit.

Man kann die abteilungsmäßige Institutionalisierung und verstärkte Professionalisierung als Indiz dafür nehmen, dass Ausbildungsvorbereitung Benachteiligter von der politischen und schulischen Administration in SH relativ frühzeitig als Daueraufgabe von Berufsschulen ernstgenommen worden ist. Mit ihnen sind auch wichtige Ressourcen für das aktuell eingeführte Modell einer weitergehenden Vereinheitlichung der Berufsvorbereitung im Konzept AV-SH entwickelt worden.

Berufsschulische Angebote der Ausbildungsvorbereitung und ihre Probleme

Die Verteilung der unterschiedlichen Angebote auf die in die Untersuchung einbezogenen Berufsschulen zeigt, dass die Ausbildungsvorbereitung resp. der Übergangssektor in seiner schulischen Durchführung nicht homogen ist und in einzelnen Fällen stark vom Landesdurchschnitt abweicht. Zwar sind in den Berufsschulen, sieht man von der Einstiegsqualifizierung ab, alle Maßnahmetypen vertreten, ihr Gewicht im Übergangsbereich insgesamt variiert aber stark.

Die geringste Bedeutung haben in allen Berufsschulen die EQ und das BGJ, die mit zwei Ausnahmen (BBS 02 und 06) nirgends mehr als 4 % Anteil an den Übergangsmaßnahmen der Berufsschulen haben. Das BGJ hat dort ein gewisses quantitatives Gewicht, wo es als kooperatives erstes (schulisches) Ausbildungsjahr fungiert. Ob die vertragliche Vereinbarung immer bindend ist, das wollte in den Berufsschulen niemand mit Sicherheit positiv beantworten. Da es sich nicht um eine ministerielle Vereinbarung, sondern um eine Entscheidung am Standort handelt, wurde von beträchtlichen Ambivalenzen bei den Kammern bzw. Innungen berichtet (BBS 05).

Den höchsten Anteil am Übergangssystem weisen im Durchschnitt der untersuchten Schulen – wie im Landesdurchschnitt (vgl. Kap. 3) – die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen Typ I auf, die aber in einzelnen Berufsschulen nicht zur Ausbildungsvorbereitung, sondern zum Nachholen von Allgemeinbildung (mittlerer Bildungsabschluss) gerechnet werden. Auch bei den BFS I streuen die Anteile zwischen 21 % und 36 %, ohne dass dafür sozialräumliche Besonderheiten als Begründung anführbar zu sein scheinen: Besonders hohe Anteile finden sich sowohl in einzelnen ländlich strukturierten Regionen als auch bei einzelnen Großstadtberufsschulen, und das gleiche gilt für besonders niedrige Anteile (vgl. Tabelle 4.1). Die didaktischen Konzepte der BFS I variieren nach unseren Expert(inn)en-Gesprächen und den zugänglichen Dokumenten zwischen den Berufsschulen im Rahmen der gestuften zweijährigen Anlage vor allem im Ausmaß dessen, wie stark Berufsorientierung, Praktika und Ausbildungsvorbereitung eine Rolle spielen. Zwar steht in allen fünf Berufsschulen das Nachholen des mittleren Bildungsabschlusses im Vordergrund, aber bisweilen mit Hinweisen in den Expert(inn)en-Gesprächen auf die nicht ganz problemfreie Konstruktion der BFS I. Solche Hinweise beziehen sich

Tabelle 4.1: Struktur der Ausbildungsvorbereitung in den Untersuchungsberufsschulen 2015/16 nach Maßnahmetypen (n und %)

Berufsschule	Ausbildungsvorbereitung 2015/16 insgesamt	AVJ		BEK		BvB		BGJ		EQ		BFS1*	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
BBS 01	635	92	14,5	165	26,0	133	21,0	0	0	15	2,4	230	36,2
BBS 02	591***	124	21,0	115	19,5	74	12,5	24	4,1	40	6,8	214	36,2
BBS 04	825	292	35,4	139	16,8	65	7,9	22	2,7	11	1,3	296	35,9
BBS 05	713	388**	54,4	15	2,1	128	18,0	24	3,4	0	0	158	22,2
BBS 06	510	110	21,6	81	15,9	136	26,7	74	14,5	0	0	109	21,4

* Unter- und Oberstufe

** inklusive DaZ

*** nicht einberechnet sind hier zwei DaZ-Klassen und eine Sonderausbildung für Jugendliche mit Behinderung

Quelle: Angaben und Dokumente der Schulleitungen; eigene Berechnungen.

zum einen darauf, dass die BFS I für einen Teil der Schüler/innen vor allem im ersten Schuljahr „Warteschleifen“- bzw. Moratoriums-Charakter hat und sie bereits während des ersten Jahres in Ausbildung oder Arbeit abgehen (so z. B. BBS 01). Zum anderen wird auf die begrenzte Effektivität der BFS I verwiesen, wenn gerade einmal die Hälfte nach zwei Jahren den mittleren Abschluss erreicht und im Extremfall wie dem folgenden auch vier Jahre dazu nicht ausreichen:

„Wir hatten damals das Problem in der Berufsfachschule Typ I, dass die Schüler/innen die Unterstufe wiederholen haben, in der Oberstufe durch die Prüfung gefallen sind und sich in einem zweijährigen Bildungsgang dann insgesamt vier Jahre aufgehalten haben und trotzdem einige ohne Abschluss da rausgegangen sind oder ein immer größer werdender Anteil ohne Abschluss da rausgegangen ist. Sie haben sich die Zahlen sicherlich angeguckt, die Erfolgsquote, BFS I liegt unter 50 % landesweit und wenn dann die Schüler da noch vier Jahre drin verweilen, dann ist das sicherlich nicht zielführend.“ (BBS 02, Schulleitung)

Eine andere und nicht singuläre Problematisierung der BFS I bezieht sich darauf, dass sie Eltern und Jugendlichen gleichsam Ausweich- und Verzögerungsmöglichkeiten gegenüber dem Eintritt in eine verbindliche Ausbildung oder Erwerbsarbeit bereitstellen. In der folgenden Schilderung wird dieser Aspekt der BFS I zugespitzt formuliert:

„Die (Eltern) sind nicht mehr so dahinter her, dass sie (die Kinder) wirklich in Ausbildung gehen, sondern das heißt, ach mein armes Kind soll schon in Ausbildung gehen, ganzen Tag arbeiten. Also das hören wir tatsächlich. Ist doch besser, wenn es noch ein bisschen zur Schule geht. So im behüteten Rahmen, aber auch, wenn sie weiterhin in die BFS I gehen, steht nicht dieses Ziel dahinter, dass es jetzt wirklich in Richtung mittleren Abschluss geht, sondern erst mal nur die zwei Jahre. Also früher war es wirklich so, die gingen in die Richtung ... Gesundheit, Ernährung, da habe ich selber unterrichtet, die gingen dann fast alle irgendwie in die Pflege oder diese Richtung. Heutzutage machen sie den Abschluss mehr oder weniger gut und machen nachher irgendwas. Also häufig ist es dann ja noch so, dass sie anschließend noch mal irgendwo in Maßnahmen gehen, also berufsvorbereitende Maßnahmen. Wir haben ja zunehmend mehr mit Realschlussabschluss auch in diesen berufsvorbereitenden Maßnahmen, die da dann ja mit ganz viel Einsatz und eben mit diesem zwingenden Praktikum in die Betriebe gehen und dann häufig kleben bleiben. Aber das sind dann manchmal drei, vier Jahre, die sie bei uns hier rundümpeln.“ (BBS 06)

Schließlich wird darauf verwiesen, dass durch die Neuordnung des allgemeinbildenden Schulwesens Gemeinschaftsschulen zunehmend den mittleren Schulabschluss vermittelten und die Nachfrage in den Berufsschulen zurückginge, auch wenn immer noch eine gewisse Nachfrage bleibe (BBS 04).

Im Zentrum der berufsschulischen Übergangsaktivitäten stehen die beiden Ausbildungsvorbereitungstypen des AVJ und der BEK (vgl. Tabelle 3.1 Kap. 3). Sie bilden zusammen in allen Berufsschulen den größten Block an Unterrichtsangeboten und werden in den Expert(inn)en-Gesprächen auch zumeist eng verbunden erörtert. Sowohl die Größenordnung der beiden Berufsvorbereitungstypen als auch ihre Komposition variieren zwischen den Berufsschulen beträchtlich. Wo das AVJ einen sehr hohen Anteil an Schüler/innen in der Ausbildungsvorbereitung aufweist, ist der Anteil BEK-Schüler/innen eher niedrig und umgekehrt (vgl. Tabelle 4.1). Die Spanne der AVJ-Anteile an der Berufsvorbereitung reicht von 54 % (BBS 05) bis zu 15 % (BBS 01), die der BEK von 26 % (BBS 01) bis 2 % (BBS 05).

Den Größenunterschieden in den Anteilen der beiden Berufsvorbereitungsklassen und ihrem Verhältnis zueinander liegen nach unseren Gesprächen mit den Schulleitungen eher interne Optionen als externe Vorgaben und Bedingungen zugrunde. Letztere beziehen sich auf den Bedarf an Berufsvorbereitung und die Sozialstruktur der Schüler/innen im Einzugsgebiet der Berufsschulen. Wie die Schulen mit dem Bedarf umgehen, ist ihre Sache und scheint vor allem schulinternen strategischen Optionen zu folgen.

Die beiden Ausbildungsvorbereitungsangebote – AVJ und BEK – unterscheiden sich nach dem Zugangsverfahren, der Unterrichtszeit und dementsprechend auch in den Inhalten. Bei den AVJ-Klassen müssen sich die Jugendlichen formell bewerben, womit eine bewusste Entscheidung für einen Ausbildungsgang einhergeht, die fast durchgängig in den Berufsschulen von Schulleitungen wie Lehrkräften als wichtige Motivation für die Berufsvorbereitung angesehen wird, zumeist allerdings als Motivation, einen Hauptschulabschluss nachzuholen. Im Gegensatz dazu werden die Schüler/innen bei den Berufseingangsklassen von der abgegebenen Schule bzw. der Bundesagentur für Arbeit zugewiesen. Es handelt sich um Schüler/innen, die nach Schulende keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, oft auch ohne Schulabschluss, aber noch berufsschulpflichtig sind: Die Klientel scheint in ihrer sozialen Zusammensetzung weitgehend mit derjenigen identisch zu sein, die früher in den Klassen für Schüler/innen ohne Berufsausbildung (KSOB) aufgefangen wurde (BBS 02). Und ähnlich wie bei den früheren KSOB- bzw. „Jungarbeiter“-Klassen beschränkt sich die Unterrichtszeit auf in der Regel 7 Stunden pro Woche, mit denen schwerlich ein systematisches Berufsvorbereitungscurriculum durchgeführt werden kann und die auch die Jugendlichen nicht zu kontinuierlichem Schulbesuch motivieren, wie uns in allen Berufsschulen mehr oder weniger kritisch berichtet wurde. „BEK heißt Coaching und Berufsschultag und Betrieb“, wie es ein Schulleiter pointierte (BBS 05).

Bei beiden Merkmalen – Unterrichtszeit und Curriculum – stellt sich die Situation im AVJ als vollzeitschulisches Berufsvorbereitungsjahr anders dar. Allerdings hat sich in Bezug auf das Curriculum unter der Hand der Charakter der AVJ gewandelt. Der in seinem Begriff Ausbildungsvorbereitung verankerte Widmungszweck tritt unter dem Druck der Nachfrage nach einem Hauptschulabschluss seitens der Bewerber/innen gegenüber der Allgemeinbildung zurück. „Für die Schüler ist der Erste allgemeinbildende Schulabschluss das eigentliche Interesse, für uns eigentlich nicht. Eigentlich ist das eine ganz normale Ausbildungsvorbereitung. Aber für die Schüler nicht mehr, das hat sich verändert. Die wollen nur noch den Hauptschulabschluss“. (BBS 06) Was hier von einer Berufsschulleitung artikuliert wird, macht auch den Tenor anderer Stellungnahmen aus – zum Teil mit einem kritischen Unterton, dass mit dem Anspruch, den Hauptschulabschluss im AVJ zu erwerben, sich bei den Jugendlichen auch falsche Erwartungen und Selbsteinschätzungen verbinden können, deren Nichterfüllung zu Enttäuschung, Demotivation oder im Extremfall zum Schulabbruch führen können. In einer Berufsschule wird

die Erfolgsquote von 30 % AVJ-Schüler/innen, die den angestrebten Hauptschulabschluss erreicht haben, als Beleg für die Ambivalenz der vordringlichen Ausrichtung des AVJ auf den Allgemeinbildungsabschluss angeführt.

Insgesamt aber überwiegt bei Schulleitungen und Lehrkräften die Vorstellung, dass durch die Chance zum nachgeholt Schulabschluss für einen Großteil der zumeist sozial benachteiligten Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung ein neuer Antrieb für ein Lernen in – wie immer gearteten – Praxiszusammenhängen entwickelt werden kann, die negative frühere Schulerfahrungen überwinden und in eine neue Ausbildungskarriere hineinführen kann. Um diese Chance zu realisieren, beschreiten die Berufsschulen unterschiedliche Wege der Individualisierung im Unterricht. In einem Fall führt die Individualisierung zu einer hohen Angebotsdifferenzierung in unterschiedliche AVJ-Typen, die jeweils spezifische Bedürfnisse von Jugendlichen abdecken, wie in der folgenden Schilderung sichtbar wird:

„Wir haben eigentlich drei AVJs, vier kann man fast sagen. Wir haben ein AVJ-I, Inklusion, das sind Schüler, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, dann haben wir ein normales AVJ, von der Form ist das ein vollzeitschulisches AVJ, das heißt also die Stundentafel liegt so bei 27 und da unterscheiden wir zwischen denen, die den Hauptschulabschluss oder den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss erreichen können, und denen, die nicht. Die anderen bekommen noch Zusatzunterricht in Deutsch, Mathe und Englisch, jeweils eine Doppelstunde. Und dann haben wir noch die sogenannten kooperativen AVJs, die mit einem Dualpartner durchgeführt werden, das heißt, die Jugendlichen sind zwei bis drei Tage hier in der Schule und die andere Zeit in einem Betrieb mit Praktikum. Und auch die haben die Möglichkeit noch, den erweiterten Hauptschulabschluss noch zu bekommen. Das sind oft Jugendliche, die vorher schon AVJ besucht haben und dann im zweiten Jahr, wo wir sagen, das wirst du schaffen, dass du sowohl im zweiten Jahr jetzt den Hauptschulabschluss hinkriegst, als auch die besondere Förderung, dass du schon über einen Klebeffekt gegebenenfalls oder über Praktika-Erfahrungen das erreichen kannst. Und das machen wir auch so differenziert, weil wir die Erfahrung haben, dass das Arbeiten im Betrieb oder die Praktika in den Betrieben mit besonderen Herausforderungen für diese Jugendlichen verbunden sind, die auch durch Lebensreife und auch langsame Begleitung und positive Erfahrungen in unseren Werkstätten eben begleitet werden müssen.“ (BBS 05, Schulleitung)

Wie weit der in der Schilderung sichtbar werdende organisatorische Differenzierungsgrad für die Berufsschulen in SH verallgemeinerbar ist, muss dahin gestellt bleiben. Deutlich werden aber die Gelingensbedingungen für solche schulinterne Differenzierung: große Gestaltungsspielräume für die Schule, beträchtliche personelle und sachliche Ressourcen (Werkstätten für und zur Begleitung von Praktika) und mitspielende Betriebe.

Eine andere Art pädagogischer Individualisierung und Differenzierung finden wir in fast allen Untersuchungs-Berufsschulen. Diese greift das Nebeneinander von AVJ und BEK auf. Sind Verhaltensschwierigkeiten bei einem Schüler/einer Schülerin im AVJ groß, etwa durch hohe Fehlzeiten, kann er/sie ins BEK „zurückversetzt“ werden, wobei die Möglichkeit offen gehalten wird, später im Schuljahr ins AVJ zurückzukehren und doch noch den Hauptschulabschluss zu machen.

Bei der Zuordnung von Jugendlichen zu AVJ oder BEK haben die Berufsschulen offensichtlich einen Ermessungsspielraum, bei dessen Wahrnehmung nicht nur Personenmerkmale des Schülers/der Schülerin eine Rolle spielen, sondern in Einzelfällen auch die personellen und schulischen Bedingungen an den Berufsschulen. Von einer Schulleitung wird geschildert, dass sie von den persönlichen Voraussetzungen zwar keinen Unterschied zwischen AVJ- und BEK-Schüler/innen sähe, wenn die Jugendlichen in die Berufsschule kommen, dass sie aber wegen

eines eklatanten Lehrermangels lieber zur BEK als zum AVJ zuweise: „Es ist eine Frage der Lehrkräftebesorgung. AVJ kostet“ (BBS 01). Die Konsequenz: Im Schuljahr 2015/16 beginnen in dieser Berufsschule bedenklich nur etwa doppelt so viele Schüler/innen in der BEK als im AVJ. Diese pragmatische Lösung gefällt der Schulleitung selbst nicht. Aber in einer Situation, in der sich die Berufsschule bedenklich nur der Hälfte des zu erteilenden Unterrichts, den (sie) eigentlich erteilen muss, nähert (ebenda), scheinen wenig Möglichkeiten zu bleiben. Da auch in der BEK ein Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann, bietet die Schule den BEK-Schüler/innen, die den Wunsch haben, an einem Tag in der Woche Zusatzunterricht in allgemeinbildenden Fächern.

Bis hierher sind die strukturellen Fragen der Berufsvorbereitung in den Berufsschulen – schwerpunktmäßig in ihrem Zentrum des AVJ und der BEK – erörtert. Ihre Durchführungsprobleme werden in Abschnitt 4.2 und 4.3 dargestellt. Der Verzicht auf die BvB-Maßnahmen ist darin begründet, dass sie kein genuines Angebot der Berufsschulen, sondern der Bundesagentur für Arbeit und Freier Träger abgeben, für das die Berufsschulen zumeist den Theorie-Unterricht beisteuern.

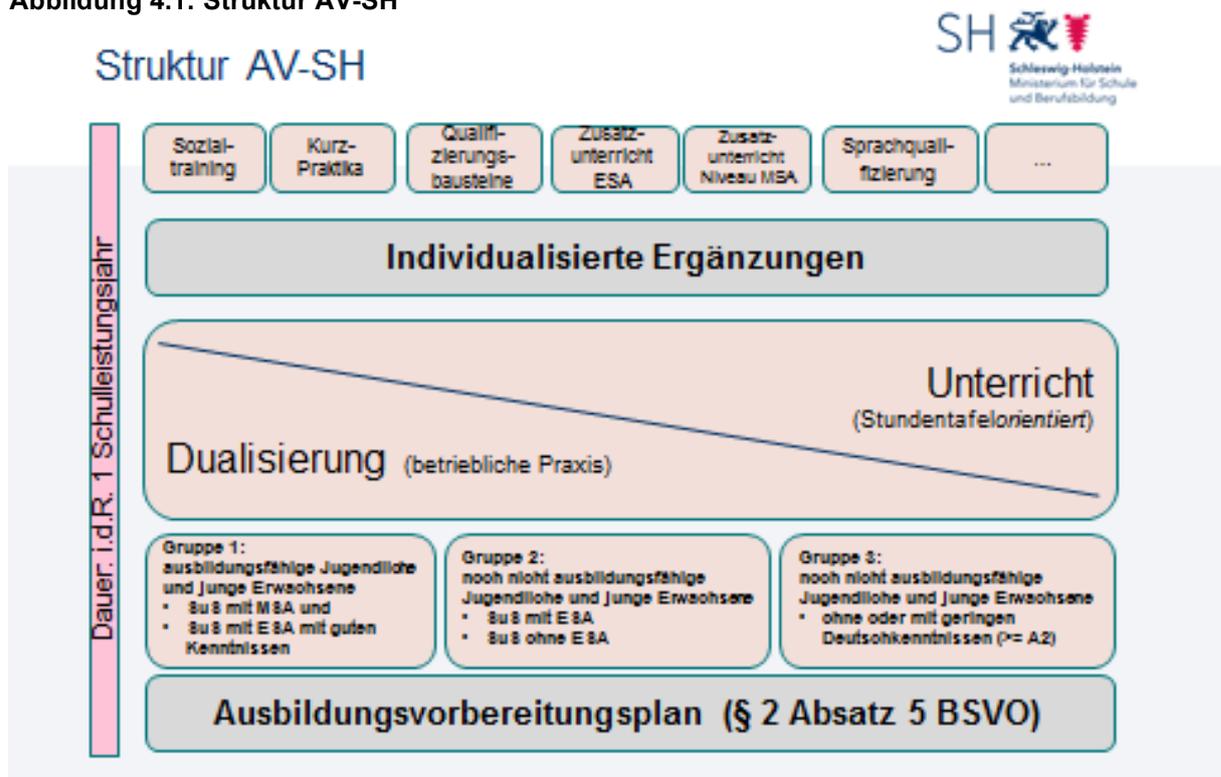
AV-SH aus Sicht der Berufsschulen

Man könnte meinen, dass die Berufsschulen vor dem Hintergrund ihrer eigenen organisatorischen Praxis dem seit dem Schuljahr 2016/17 gültigen Konzept AV-SH, mit dem eine Vereinheitlichung der Berufsvorbereitung (AVJ, BEK) angestrebt ist, positiv gegenüberstehen. Soweit ihnen dieses Konzept im Frühsommer 2016, dem Zeitpunkt unserer Erhebungsphase schon bekannt war, kann man die Reaktionen der Schulleitungen am ehesten vielleicht in der Formel „Mit Unsicherheiten gepaarte wohlwollende Zustimmung“ zusammenfassen.

Das Konzept des Ministeriums für Schule und Berufsbildung „Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH)“ (vgl. Abb. 4.1) zielt auf eine Vereinheitlichung der beiden zentralen berufsschulischen Berufsvorbereitungsaktivitäten AVJ und BEK in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. In ihr steht die Vermittlung in ein vollqualifizierendes Ausbildungsverhältnis, möglichst schon während des laufenden Ausbildungsganges, im Vordergrund. Das Nachholen eines Hauptschul- oder Ersten schulischen Abschlusses wird in der Landesverordnung (BSVO) vom 23. Juni 2016 nicht explizit als Ziel erwähnt, soll aber nach dem Konzept des Ministeriums (MSB 2016) möglich bleiben, z. B. durch Zusatzunterricht. Eine konsequente Individualisierung findet ihren Ausdruck in der Verpflichtung zur Erstellung eines Ausbildungsvorbereitungskonzepts für „jede Schülerin und jeden Schüler“ (ebenda). Die Individualisierung wird durch Potenzialanalyse und Coaching unterstützt.

Für die Berufsschulen, denen die Verantwortung für das ganze Ausbildungsvorbereitungsjahr zugewiesen wird, entfällt die Aufteilung in Berufseingangsklassen (BEK) und Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ). Da diese bisher auf Basis unterschiedlicher Unterrichtsstundenzahl organisiert waren, ist für jede Berufsschule für das AV-SH eine neue Bemessungsgrundlage für die Stellenzuweisung vom Ministerium erarbeitet worden.

Abbildung 4.1: Struktur AV-SH



Schleswig-Holstein. Der echte Norden.

3

Quelle: Schleswig-Holstein. Der echte Norden. Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH) – Neuausrichtung der Bildungsgänge AVJ und BEK, MSB 2016.

In allen von uns besuchten Schulen wird das Grundkonzept AV-SH positiv bewertet – vor allem die stärkere Individualisierung und die größeren Gestaltungsspielräume für die Berufsschulen. Zugleich werden aber auch kritische Fragen an seine Realisierung artikuliert, Unsicherheiten dazu geäußert, was es an Veränderungen für den pädagogischen Alltag und die bisherigen Routinen bedeutet, und schließlich auch Erwartungen an Unterstützung durch die Politik formuliert. Fragen und Unsicherheiten gegenüber der künftigen Ausbildungsvorbereitung, die unterschiedlich stark in den Schulen artikuliert wurden, beziehen sich vor allem auf folgende Punkte:

1. Unsicherheiten gegenüber der Informationsgrundlage für die stärkere Individualisierung der Berufsvorbereitung;
2. Befürchtungen vor Verlust an Lernintensität in der Allgemeinbildung;
3. Bedenken, dass für eine konsequente Dualisierung die nötigen Praktikumsplätze von der Wirtschaft zur Verfügung gestellt werden (können).

Zu 1: Die zum Grundprinzip von AV-SH erhobene Individualisierung erfordere mehr an Informationen über die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler, als jetzt vorhanden seien. Das beginnt nach Auskunft einiger Schulleitungen bereits mit der Ermittlung „unversorgter Schulabgänger/innen“, die die Zielgruppe von AV-SH seien. Die abgebenden Schulen kennen diese Gruppe zum Teil selbst nicht genau. Um aber Ausbildungsangebote quantitativ genau planen und qualitativ auf individuelle Bedürfnisse ausrichten zu können, müsste man frühzeitig Informationen haben (BBS 02, Schulleitung).

Gegenwärtig drohe sogar ein Informationsverlust. Dadurch, dass sich die gegenwärtige Mehrheitsgruppe der AVJ-Schüler/innen, die voraussichtlich auch in AV-SH die Mehrheit stellen würden, nicht mehr um einen Platz in der Schule bewerben müssten, stünden die wichtigen Informationen aus den Bewerbungen zukünftig nicht mehr zur Verfügung. Diese Informationseinbuße wird als gewichtig angesehen, da die Bewerbungen in der Regel zu einem Gespräch mit den Klassenlehrer/innen geführt hätten, und damit frühzeitig ein Kontakt zwischen Schule und AVJ-Schüler/in zustande gekommen sei. Wie die auch nach AV-SH möglichen Eingangsgespräche gestaltet werden können, wenn die Jugendlichen erst zu Schuljahresbeginn antreten, darüber herrschen in den Berufsschulen Unsicherheiten. Von einer Schulleitung wird die Situation plastisch geschildert: „Wir können die nicht alle aufnehmen und erst dann anfangen zu sprechen; dann ist Weihnachten gewesen, bis wir die Gespräche alle haben und dann eigentlich Zielrichtungen machen.“ Die Richtung einer neuen Informationsroutine wird direkt angeführt: „Das zielt darauf ab, dass der Übergang von den Zubringerschulen, aber auch unsere vorgelagerten Eingangsgespräche in irgendeiner Form systematisch gemacht werden müssen. Da sind wir dran. Das ist die größte Herausforderung, die ich sehe“ (BBS 02). Für ein besseres Datenmanagement zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen wird auch die Politik in der Pflicht gesehen, „dass sie sich diese Schnittstelle Allgemeinbildung/Berufsbildung noch mal genau anschaut“ (ebenda).

- Zu 2: In fast allen Berufsschulen wird im Konzept AV-SH eine deutliche Gewichtsverlagerung in den Zielsetzungen zugunsten der Vermittlung in eine vollqualifizierende Ausbildung und eine gewisse Zurückstellung des Nachholens eines Hauptschul- oder Ersten allgemeinbildenden Abschlusses (ESA) gesehen. Diese Sichtweise bedeutet zwar nicht Zurückweisung des Auftrags der Ausbildungsvorbereitung, den Jugendlichen die Kompetenzen für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung zu vermitteln. Nur war dafür im AVJ aus Sicht der Schüler/innen wie auch vieler Lehrkräfte das Nachholen eines Hauptschulabschlusses eine zentrale Voraussetzung, die ihnen durch die Übergangspraxis auf dem Ausbildungsstellenmarkt auch bestätigt wurde (vgl. Kap. 3). Für eine langfristige Berufsperspektive bleibt ein allgemeinbildender Abschluss auch eine Mindestbedingung. Hinzu kommt, dass der fehlende Hauptschulabschluss in einigen Berufsschulen nicht nur als Mangel eines formalen Zertifikats begriffen, sondern als Ausdruck für den kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand eines Jugendlichen betrachtet wird, der ihn nicht in die Lage versetzt, sich in einem Betrieb behaupten zu können: „Diese Jugendlichen sind vom Bildungsstand her noch lange nicht so weit. Von ihrem Sozialverhalten sind sie auch noch Kilometer davon entfernt, in einen Betrieb bestehen zu können. Und dann muss man die Elternhäuser eben auch betrachten. Also, diese drei Faktoren zusammen heißt: die Jugendlichen müssten im Prinzip nicht nur ein Jahr länger beschult werden, sondern zwei ... Direkt in die Betriebe und hoffen, die bleiben da kleben – kann man vergessen“ (BBS 06, Schulleitung).

Möglicherweise zeigt der in der Stellungnahme angesprochene Vorschlag einer zweijährigen Beschulung, die in AV-SH als individuelle Perspektive auch offen gehalten wird, einen Weg, die Befürchtungen, dass längerfristige Ausbildungsvoraussetzungen für kurzfristige Vermittlungseffekte geopfert würden, gegenstandslos zu machen.

- Zu 3: In der Mehrheit der in die Untersuchung einbezogenen Berufsschulen werden entschiedene Zweifel geäußert, dass die für eine konsequente Dualisierung der Berufsvorbereitung erforderliche Menge an Praktikumsplätzen von der regionalen Wirtschaft auch

bereitgestellt werden können. Diese Zweifel werden in den Berufsschulen in eher ländlichen Regionen nachdrücklicher artikuliert als in eher großstädtischen Berufsschulen, werden aber auch dort angesprochen. Das Problem der Praktikumsbetriebe hat in den Augen der Berufsschulleitungen einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt.

Der quantitative Aspekt bezieht sich zunächst auf die Zahl möglicher Praktikumsbetriebe in einer Region. Ein Schulleiter bringt den Sachverhalt auf den Punkt: „Hier in den Flächenkreisen sind diese Praktikumsplätze nicht so wie im Hamburger Speckgürtel. Da ist einfach mehr. Da sind mehr Praktikumsplätze zur Verfügung. Hier ist die Zahl echt begrenzt“ (BBS 01, Schulleitung). Die Zahl der Ausbildungs- und Praktikumsplätze wird durch ein „matching“-Problem weiter eingeschränkt, wenn wie im vorliegenden Fall vor allem Plätze im Hotel- und Gaststättengewerbe angeboten werden. Die schwache und in weiten Bereichen von SH einseitige Wirtschaftsstruktur könnte für die Realisierung von AV-SH beträchtliche Probleme aufwerfen. Das wird in den Berufsschulen sehr klar betont.

Neben der rein quantitativen Seite der Wirtschaftsstruktur wird in den Expert(inn)engesprächen auch auf die qualitative Seite verwiesen, die die bereits zitierte Schulleitung auf die griffige Formel „Ausbildungsreife des Betriebs hinsichtlich der schwächeren Schüler/innen“ bringt. Im Gegensatz zur Praktikumsdebatte in den allgemeinbildenden Schulen, in denen eine Art „Normalschüler/in“ unterstellt ist, wird in den Berufsschulen für die Ausbildungsvorbereitung auf die Qualität der betrieblichen Betreuung von Praktikanten insistiert.

„Es gibt sicherlich Betriebe – und die gibt es auch hier – die nicht wissen, wie sie die (schwierigen Jugendlichen –Verf.) anleiten sollen, sondern die einfach mitlaufen lassen und sie damit nicht begeistern. Wobei: Die Betriebe stellen sich da inzwischen um, weil sie wissen, sie kriegen sonst keine. Und die Ausbildungsbereitschaft ist hier in ... sehr hoch ... Das heißt, die Betriebe werden schon versuchen, sich jetzt auf diese Jugendlichen einzustellen. Aber wenn wir in dem neuen AV-SH ... diese Jugendlichen, die wir zukünftig in dem AV-SH haben werden, dann kann ich nur noch einmal ganz massiv sagen: Wir haben überwiegend Schüler/innen mit extremem Förderbedarf in diesen Klassen. Und die Betriebe müssen wissen – und die sind zum Teil nicht ausgebildet dafür – wie gehe ich mit diesen Jugendlichen eigentlich um.“ (BBS 06, Schulleitung)

Für die quantitativen und qualitativen Praktikumsprobleme werden von einigen Schulleitungen auch Lösungen erörtert. Neben der Überlegung, die Betriebe mit sozialpädagogischer Kompetenz (Betriebsbegleiter/innen, Coaches) zu unterstützen, steht vor allem der Vorschlag, auch die schuleigenen Werkstätten und anderen praktischen Ausbildungsstätten für Praktika zu nutzen, da in ihnen die Jugendlichen auch praktische Erfahrungen zur beruflichen Selbstfindung machen könnten und dabei von erfahrenden Pädagogen unterstützt werden. Der Vorschlag wird vor allem für Schüler/innen ins Spiel gebracht, die schwierige private Situationen meistern müssen wie junge Mütter²² oder die aus der allgemeinbildenden Schule so viele negative Erfahrungen mit Praktika haben, dass sie sagen „Ich und Praktikum? Da bin ich mit durch“ (BBS 05, Schulleitung).

Auch wenn die artikulierten Fragen und Bedenken die positive Wahrnehmung von AV-SH nicht grundsätzlich in Frage stellt, erscheinen sie substanziell genug, um in der zweijährigen Umstellungsphase genau darauf zu achten, wie sich die heute geäußerten Durchführungsprobleme

22 An einer Berufsschule ist eine gesonderte Klasse für junge Mütter eingerichtet (BBS 05).

von AV-SH im Schulalltag entwickeln und ob politische Unterstützung – u. A. in Form von den Schulen zugestanderer Flexibilität – die Intentionen des neuen Ausbildungsvorbereitungsmodells besser realisieren lassen.

4.2 Heterogenität und soziale Depravierung der Schüler/innenschaft in der Ausbildungsvorbereitung als Herausforderung für die Prozessgestaltung

In der Prozessgestaltung der Ausbildungsvorbereitung in den AVJ-, BEK- und BvB-Klassen als Kern der berufsschulischen Übergangsaktivitäten entscheidet sich, wie weit es gelingt, Jugendlichen mit unterschiedlichen Benachteiligungen bessere individuelle Voraussetzungen für ihr Agieren auf einem schwierigen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. Kap. 2 und 3) und für ihre weitere Berufsbiografie zu vermitteln. In der Wahrnehmung der Schüler/innen und ihrer Probleme durch die Lehr- und Betreuungskräfte werden die Herausforderungen deutlich, die sich im Unterrichtsalltag stellen und von den Lehr- und Betreuungskräften zu bewältigen sind.

In den Gruppendiskussionen, in denen die angesprochenen Fragen thematisiert wurden, waren Lehrer/innen sowie Sozialpädagog(inn)en beteiligt, die in AVJ- oder BEK-, zum Teil auch BvB-Klassen unterrichteten, teilweise waren sie auch in beiden bzw. allen drei Klassentypen eingesetzt. In ihren Diskussionsbeiträgen wurde oft nicht unterschieden, auf welchen Klassentyp sie sich bezogen. Nach unseren Eindrücken aus den Gruppendiskussionen und Gesprächen mit den Schulleitungen traten allerdings die größeren Schwierigkeiten mit der Teilnahme und dem Unterrichtsverhalten der Schüler/innen in den BEK-Klassen auf, nicht zuletzt weil diese von ihrer Institutionalisierung her den Jugendlichen weniger an Perspektive bieten als die AVJ-Klassen. Dies ist bei der Lektüre der Auszüge aus den Gruppendiskussionen im Auge zu behalten, wenn sich diese nicht einem Klassentyp zuordnen lassen.

Heterogenität und soziale Benachteiligungen in der Zusammensetzung der Klassen

Als eine zentrale Herausforderung wird in allen Gruppendiskussionen von den Lehrkräften die hohe Heterogenität der Jugendlichen in der Zusammensetzung der Klassen hervorgehoben. Diese Betonung deckt sich mit den Befunden der Übergangsforschung (vgl. z. B. Beicht 2009, Beicht et al. 2008, Baethge/Baethge-Kinsky 2013, Autorengruppe Bildungsberichterstattung div. Jg.), ist insofern auch nicht unbedingt neu. In unserem Zusammenhang wichtig und aufschlussreich sind die Äußerungen der Lehrer/innen aber gleichwohl, weil sie nicht nur auf sozialstrukturelle Benachteiligungsmerkmale, sondern vielmehr darauf abzielen, was unterschiedliche Benachteiligungsmerkmale im Laufe der Sozialisation bei den Schüler/innen an Verhaltensprägungen und Dispositionen bewirkt haben und was jetzt als Aufgabe zur Bearbeitung der Ausbildungsvorbereitung vorgegeben ist und woher sich die Anforderungen im Schulalltag herleiten. Die Spannbreite der Schüler/innen in den Klassen reicht von ehemaligen Förderschüler/innen bis zu nicht in die Oberstufe versetzte Gymnasiast(inn)en.

Heterogenität erweist sich in den Gruppendiskussionen als mehrdimensionaler Sachverhalt, in dem soziale Herkunft, kognitives Niveau, biografische Brüche, Orientierungsprobleme und psychische Dispositionen eine schwer auflösbare Amalgamierung eingegangen sind. Die Schwierigkeit solcher Amalgame besteht darin, dass sie für Pädagog(inn)en sowohl bei einzelnen Schüler/innen als auch in der Gruppenzusammensetzung schwer zu bearbeiten sind. Die Artikulation in den Gruppengesprächen zielt fast immer auf Verhaltensmerkmale, die in ihrer Heterogenität von den Lehrkräften im Unterricht immer wieder austariert werden müssen. Die Unterschiede reichen von relativ „einfachen“ kognitiven Differenzen bis zu Orientierungslosigkeit und starken Verhaltensstörungen.

„Wir würden schon von einer sehr, sehr großen Heterogenität sprechen, sowohl was die kognitiven Voraussetzungen, Lernausgangslagen angeht, also von Förderbedarf geistiger Entwicklung, anerkannt oder auch nicht anerkannt, bis hin zu Schüler/innen, die nach der 10. Klasse das Gymnasium verlassen wegen Nichtaufstiegs in die Oberstufe. Das ist ja so rein jetzt von der kognitiven Leistungsfähigkeit, und die Heterogenität setzt sich natürlich fort im sozioökonomischen Hintergrund, ganz deutlich, große Unterschiede, großer Anteil Jugendhilfeeinrichtungen. Aber auch hier bis hin zu natürlich durchschnittlichen bürgerlichen Haushalten und so weiter.“ (BBS 01 FK)

„Ich habe das Gefühl, ich kann meine Klasse in drei Gruppen teilen. Das sind einmal die lieben, netten Förderschüler, die gelernt haben, eine richtige Richtung einzugehen und bestimmte Fertigkeiten und Tugenden auch schon mitbringen und die ich gerne fördern und weiterbringen möchte. Und es gibt dann die ohne Schulabschluss, wo es dann darauf ankommt, die erst mal in die richtige Bahn zu lenken, dass sie auch gerne zur Schule kommen. Und dann eben die, die völlig orientierungslos sind, die noch gar nicht wissen, wo geht es hin in dem beruflichen Leben. Das sind für mich so diese drei Gruppen. Und diesen Spagat muss ich in einer Klasse leisten.“ (BBS 06 FK)

Ähnliche Äußerungen finden sich auch in anderen Gruppendiskussionen und in den Gesprächen mit den Schulleitungen. Die angewandte Interviewmethode verbietet eine Quantifizierung. Aber solange Äußerungen in den Diskussionen nicht widersprochen wird – was bei den hier wiedergegebenen Gesprächspassagen nirgends der Fall ist – kann man für sie ein hohes Maß an Einverständnis unterstellen.

Trotzdem weisen die Schüler/innen einen bedeutsamen gemeinsamen Nenner auf. Der Lehrer einer Großstadtberufsschule bringt das Klientel der Berufsvorbereitung auf eine kurze Formel: „Wie ist das Klientel zu beschreiben? Für die Schüler – glaube ich – trifft oft das zu, dass sie gefühlt aussortiert sind, also es ist ein sehr bunter Haufen“ (BBS 04 FK).

Das Gefühl der Benachteiligung („gefühlt aussortiert“) und die mehrfach betonte Orientierungs- und Perspektivlosigkeit kann unterschiedliche Ursachen haben. Besonders nachdrücklich werden in den Gruppengesprächen zwei sozialstrukturelle Ursachen angeführt: der familiäre Kontext und der fehlende Schulabschluss, die häufig auch zusammen auftreten, wobei ersterem aber eine besondere Bedeutung beigemessen wird.

„Also es gibt schon so etwas wie auch familiäre Häufung, dass man auch in Familiendynastien denken kann. Das stellen wir ab und zu fest. Das heißt also, wenn wir Familien aus sozial schwachen Bereichen haben, die ihre Schüler oder ihre Kinder zur Förderschule schicken, dass das teilweise auch in den nächsten Generationen so ist. Aber wir können nicht sagen, dass das immer so ist, Gott sei Dank, aber jeder Ort hat immer auch einige Familien, wo das der Fall ist. Da könnten wir nach L... gucken, wir könnten nach O... gucken, wir können nach G... gucken, das ist tatsächlich immer wieder der Fall. Nur, ich weiß nicht, ob wir von Häufung sprechen können, aber das spielt eine Rolle, bestimmte Wohngegenden spielen auch eine Rolle, auch in den unterschiedlichen Orten.“ (BBS 06 FK)

Eine weitere Variante familialer Belastung wird mit Blick auf die familiäre Weitergabe von Einstellungen, mit denen Jugendliche in die Ausbildungsvorbereitung eintreten, in einem anderen Beispiel deutlich.

„Da findet auch ein Wechsel im Denken statt. In vielen Familien ist das Wort Arbeit ja ganz schlecht, negativ besetzt, weil die Eltern... Arbeit, das ist ja wie so eine Krankheit. Jetzt kommen sie aber hierher; ... wir haben ja viele Schüler, die ja aus Familien kommen, die vielleicht schon in der zweiten, dritten Generation von der Sozialhilfe leben und jetzt stellen die hier auf einmal fest: Mensch, Arbeiten ist ja gar nicht so verkehrt. Die gehen ins Praktikum; ... ich frage manchmal, habt ihr mit euren Eltern gesprochen, nee, das interessiert die gar nicht. Hier sind sie aber in der Praktikumsrunde. Sie werden gefragt, was hast du gemacht, die

ändern erzählen und so findet ja auch ein Austausch statt. Und dann ist Arbeit vielleicht auf einmal gar keine Krankheit mehr. Wir haben Leute die sagen, sie wollen hartzten, Hartz IVer werden, Hartzter werden, das ist wirklich wahr, das wird so formuliert.“ (BBS 05 FK)

Der lange Arm der Familie betrifft nicht allein vererbte Verhaltensdispositionen und Orientierungen, wie sie im letzten Zitat zum Ausdruck kommen. Er äußert sich auch in Erziehungs- und Unterstützungsunsicherheiten, die sich in fehlenden Gesprächen zwischen Jugendlichen und Eltern über Schul- und Ausbildungsprobleme äußern. Die Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung fühlen sich hier von den Eltern im Stich gelassen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Eltern immer weniger mit den Kindern sprechen und immer weniger reflektieren, was die Kinder wollen und wie man sie unterstützen kann“ (BBS 06 FK).

Die Herkunftskonstellationen, die in den Unterrichtsalltag hineinwirken, gehen über die familiäre Mitgift in Einstellungen und Orientierungen weit hinaus und führen unter Umständen auch zu Brüchen in der Biografie, die zu Delinquenz, Drogenkonsum und Heimunterbringung führen können. Sie werden von Lehrkräften und Coaches anschaulich geschildert:

„Sie wissen sicherlich, wann man in eine Berufseingangsklasse kommt. Unter welchen Voraussetzungen, das muss ich nicht erzählen. Also eigentlich alle Schüler - ich lehne mich jetzt mal weit aus dem Fenster, indem ich wirklich alle sage, mit denen ich da zu tun habe - bringen irgendwelche Probleme mit. Das können Probleme im Verhalten sein, also auch die eigene Verhaltenssteuerung, dazu gehört auch das Leistungsverhalten oder auch die Motivation. Es sind Probleme in der Familie, es sind Probleme mit der Polizei, es sind Drogenprobleme, psychische Probleme. Ich komme natürlich nicht an jeden ran, weil sich auch nicht jeder dann so wirklich öffnet, auch wenn ich alle immer so in Einzelgesprächen habe, aber an viele Sachen kommt man doch irgendwann... oder viele Sachen kommen irgendwann raus. Zum Beispiel habe ich gerade mit einer Schülerin gesprochen, wo es um Gewaltprobleme in der Familie geht. Die wird geschlagen, die Mutter wird geschlagen, sie hat selber auch schon sich gewalttätig verhalten und das ist so ein Beispiel, die hat den Kopf voll. Sich auf Schule konzentrieren oder dann auf Ausbildung konzentrieren, das ist für die einfach gerade nicht drin. Das ist jetzt ein eindrucksvolles Beispiel, aber in ähnlicher Form bringen andere so was auch mit“ (BBS 04 FK).

Was sich in der Schilderung dieser Betreuungskraft andeutet, dass die mitgebrachten psychischen Belastungen individuelle Blockaden für Kommunikationsfähigkeit und Unterrichtsbeteiligung erzeugen können, verstärkt sich in Schilderungen von psychischen Störungen von Schüler/innen, „die seit Monaten auf einen Therapieplatz warten“ (BBS 01 FK). In den Beschreibungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass der Übergang von sozial benachteiligten zu verhaltensgestörten und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fließend und oft von Zuweisungszufälligkeiten abhängig ist.

Man kann in den vielfältigen Äußerungen der Lehr- und Betreuungskräfte zu ihren Schüler/innen ein hervorstechendes Wahrnehmungsmuster, das die Heterogenität durchzieht und ihr eine gemeinsame Basis zu geben scheint, erkennen: Es sind nicht in erster Linie - wiewohl auch - kognitive Schwächen oder fehlende Schulabschlüsse, die als dominante Merkmale der Jugendlichen besonders hervorgehoben werden. Vielmehr scheinen es die Verhaltensdispositionen, Orientierungsunsicherheiten und sozialen Kommunikationsschwächen zu sein, die zumeist aus den familialen und sozialen Kontexten mitgebracht werden und die ihr aktuelles Verhältnis zu Ausbildung und Lernen prägen und möglicherweise auch früher schon geprägt haben, so dass sie zu keinem Schulabschluss gekommen sind. In der Ausbildungsvorbereitung kumulieren sich bei Schüler/innen – vor allem – die Verhaltensweisen, Einstellungen und sozialen Benachteiligungen, deren Ursprung für viele Jugendliche in den sozialen Verhältnissen

selbst, aus denen sie kommen, begründet ist und die in den allgemeinbildenden Schulen nicht haben bearbeitet werden können.

Schwierigkeiten für die Unterrichtsgestaltung

Die Aufgabe, die geschilderten Resultate depravierter Sozialverhältnisse in der Berufsvorbereitung zu korrigieren, stößt auf vielfältige Schwierigkeiten. Für die Organisation und Personalausstattung von Ausbildungsvorbereitung und Übergangsprozessen ergeben sich aus dem Zusammenhang von sozialen Herkunftskonstellationen, Verhaltensprägungen/-dispositionen und Lernverhalten, wenn es richtig diagnostiziert ist, weitreichende Konsequenzen. In den von uns untersuchten AVJ-, BEK- und BVM-Klassen werden diese sowohl in den von den Lehr- und Betreuungskräften geschilderten Unterrichtsproblemen als auch in ihrem Umgang mit ihnen recht anschaulich deutlich.

Ohne ein gewisses Maß an kontinuierlicher Teilnahme der Schüler/innen ist Unterricht, egal wo, nur schwer erfolgreich zu gestalten. Diskontinuität der Unterrichtsteilnahme und Absentismus tauchen durchgängig in den Gruppendiskussionen als ein zentrales und schwer zu handhabendes Problem auf. Absentismus und diskontinuierliche Unterrichtsteilnahme erscheinen als handfester Ausdruck von Nichternstnehmen von Schule und/oder Ablenkung durch Peers und mediale Angebote (Computerspiele).

„Ich meine, wenn man denn ein Problem benennen möchte, sicherlich das Thema Absentismus. Das ist natürlich ein Riesenthema im Übergangsbereich, denn viele besuchen ja den Übergangsbereich ursächlich deshalb, weil sie mit diesem Problem schon an der allgemeinen Schule ganz erheblich gekämpft haben, also nicht ohne das Übergangssystem in Ausbildung oder in weiterführende Schulausbildung und so weiter wechseln können. Und das ist schon ein Bereich, der strukturell auch irgendwie schwierig zu bearbeiten ist, also wo es einfach dann auch Grenzen gibt, wo man vielleicht nicht den Erfolg hat, den man sich wünschen würde.“ (BBS 01 FK)

„Es ist praktisch auch ein wesentlicher Teil der Arbeit mit den Jugendlichen, sie in einen Zustand zu versetzen, wo sie die Phasen ihrer Konzentration oder der Motivation ausdehnen. Sie kommen oft übermüdet an, wir fragen dann natürlich nach, also PC-Spiele zum Beispiel, die dann von Elternseite oder so auch nicht reglementiert werden, führen dann dazu, dass sie übernächtigt ankommen oder eben auch verspätet und nicht in einem Zustand sind, wo sie wirklich Zuwachs für sich erzielen können am Vormittag. ... Es kommen auch nicht alle. Gerade in den Berufseingangsklassen haben wir eine hohe Rate von jungen Menschen, die dann einmal kommen und einmal fehlen. In irgendwelchen Verhältnissen spielt sich das dann ab, wo auch das Problembewusstsein nicht so entwickelt ist. Die sehen das nicht so kritisch für sich selbst, und in Gesprächen erfahre zumindest ich, aber ich denke, meine Kollegen auch, dass da auch von Elternseite her nicht so interveniert wird ...“ (BBS 06 FK)

Das in den Zitaten angesprochene Nichternstnehmen der Schulsituation durch einen Teil der Schüler/innen wie auch ihre Abgelenktheit von PC-Spielen und ihre Konzentrationsschwäche stehen bei einer Reihe von Äußerungen der Lehrkräfte immer wieder in einem engen Zusammenhang mit dem Votum einer mangelnden Ausbildungs-, unter Umständen sogar „Praktikumsreife“: Diese herzustellen aber ist das implizite Ziel aller Ausbildungsvorbereitungen, unabhängig davon, ob sich damit auch das Nachholen eines Hauptschulabschlusses verbindet, wie bei den meisten AVJ-Klassen, oder vordringlich auf Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung hingearbeitet wird, wie in vielen BEK- und BVM-Klassen. Die unterschiedlichen Ausdrucksformen von „mangelnder Ausbildungsreife“ wie auch ihre Begründung aus Sicht der Lehrkräfte werden in vielen Äußerungen sichtbar.

„Wir haben hier viele junge Menschen, die im Grunde durch ihre Sozialisation und die Vorerfahrung noch nicht bereit scheinen, in eine Ausbildung überzuwechseln, die häufig Unterstützung brauchen in Bezug auf pünktliches Erscheinen und auch kontinuierliche Teilnahme am Unterricht, wo sehr viel Lob und Unterstützung notwendig ist, um sie hier in der Schule zu halten, wo ich mir dann da als Wunsch sehr gut vorstellen könnte, mehr Unterstützung seitens des Elternhauses und in der früheren Phase. Die kommen hier sehr unsicher an und mit großen Selbstzweifeln und brechen bei geringen Belastungen ab und müssen erst mal langsam an Bereiche herangeführt werden. So, von da her, also es geht los mit ihnen ist kalt, wenn sie morgens ankommen, obwohl wir hier, also wie heute, ich habe heute eine junge Dame gehabt, die konnte sich das nicht vorstellen, ihre Oberbekleidung auszuziehen, also wo wir dann sagen, das kann Probleme geben, wenn die Ausbildung aufgenommen wird und man seine dicke Jacke nicht ausziehen möchte. Und das sind so Problembereiche, mit denen wir dort viel zu tun haben.“ (BBS 06 FK)

„Die beiden eben genannten bringen natürlich die fehlende Ausbildungsreife mit sich, also beispielsweise fehlende Frustrationstoleranz, eine ganz hohe Impulsivität, eine hohe Misserfolgserwartung, diese ganzen Sachen sehen wir natürlich in diesen Klassen ganz, ganz viel. Also Schüler, die schon ab mittlerem Druck aussteigen, Leistungsdruck oder so, die dann überfordert sind. Schüler/innen, die bestimmte Situationen in einem Ausmaß meiden, dass sie dann den Abschluss nicht bekommen können, schlicht für den Sportunterricht und so weiter. Trotz aller pädagogischen Bemühungen gibt es einen Restbereich von Schülern, die wir damit nicht erreichen, die einfach sagen, ich kann da nicht hin, ich habe Angst und so weiter. Und dann ist natürlich auch eine Ausbildung in einem Betrieb völlig ausgeschlossen zum jetzigen Zeitpunkt. Dann wären wir wieder bei diesem Thema psychische Probleme, also was das ja dann automatisch mit sich bringt.“ (BBS 01 FK)

Die von den Lehrkräften attestierte mangelnde Ausbildungsreife ist offensichtlich nicht allein auf das schulische Niveau zurückzuführen. Es wird von vielen auf allgemeine Entwicklungen zurückgeführt, was am folgenden Beispiel einer BEK-Klasse besonders instruktiv deutlich wird.

„Wir haben ganz viele Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss, die noch ohne Orientierung sind, was sie überhaupt beruflich vorhaben. Ich finde auch eine ziemliche Bequemlichkeit, sage ich mal, also sie haben in der Berufseingangsklasse die Verpflichtung, etwas Praktisches zu machen an den Tagen, wo sie keinen Unterricht haben. Da sind unsere Schüler mit dem mittleren Schulabschluss die, in Anführungsstrichen, faulsten, sage ich mal (...).“

„Also ich würde auch sagen, hinzukommt eben, dass sie zwar den Intellekt haben, sich irgendwie durchs Schulsystem durchzulavieren, dass sie wissen, wie sie mit Krankmeldungen und ähnlichem irgendwie durchs Schulsystem kommen, und das sind letztendlich ja die, die in der BEK landen trotz Realschulabschluss, aber nicht den Ehrgeiz bringen, sich wirklich um einen Job zu kümmern. Irgendwie, wie Du schon sagtest, mangelnde Orientierung, aber eben auch: das Leben ist ja bequem, mein Gott, also Sozialhilfe oder irgendwas gibt es ja, also irgendwas zu beißen hat man, ein Dach überm Kopf hat man auch, und das Leben funktioniert ja auch so und die Playstation steht auch zuhause, geht ja auch so. Das ist glaube ich so ein gewisser Anteil an Jugendlichen, ja, ist halt nicht nötig. Ist alles nicht nötig, solange es nicht weh tut, kann man ja wunderbar so weiterleben.“ (BBS 02 FK)

Die Beschreibungen und Erläuterungen der Lehr- und Betreuungskräfte zu mangelnder Ausbildungsreife stellen andere Merkmale in den Vordergrund, als man sie aus öffentlichen Verlautbarungen von Wirtschaftsverbänden und aus der Politik kennt. Verweisen letztere immer wieder auf Mängel in der Rechtschreibung und anderen elementaren Kulturtechniken, die sie als Bringschuld der allgemeinbildenden Schule einklagen, so betonen die Lehrkräfte sehr viel nachdrücklicher individuelle Orientierungs- und Motivationsschwächen sowie Unsicherheiten gegenüber den eigenen Lebensperspektiven bei den Jugendlichen. Diese Momente haben möglicherweise bereits das Lernverhalten in der allgemeinbildenden Schule geprägt und auch

die kognitiven Leistungsschwächen mit bewirkt, die auch die Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung der Berufsschule sehen.

Bei den Gründen für dieses Syndrom aus Verhalten, Einstellungen und begrenzter kognitiver Leistungsfähigkeit mischen sich in der Wahrnehmung der Lehr- und Betreuungskräfte in unauf löslicher Weise individuelle biografische Erfahrungen sozialer Benachteiligung und allgemeine Entwicklungsmomente gegenwärtiger Alltagskultur von Jugendlichen (elektronische Medien, Peers). Diese Entwicklungsmomente könnten für einen Teil der benachteiligten Jugendlichen eine besondere Anziehungskraft entfalten, weil sie hier das an Selbstbestätigung erhalten, was ihnen in der Schule versagt geblieben ist.

Folgt man den Wahrnehmungen der Lehrkräfte und Betreuer/innen, dann werden zwei Schlussfolgerungen nahe gelegt: Zum einen beschränken sich die Übergangsprobleme nicht auf besonders benachteiligte Gruppen und lösen sich bei einem weniger angespannten Ausbildungsmarkt nicht von selbst auf. Sie erreichen zunehmend auch Jugendliche aus der Mittelschicht („Diese nicht vorhandene Entwicklungsfähigkeit oder Reife ... die beobachten wir auch an den Gymnasien“ – BBS 04 FK) – diese aber vielleicht nicht mit der gleichen existentiellen Ausschließungsgefahr.

Zum anderen sind die Übergangsprobleme bei den benachteiligten Jugendlichen kaum hinreichend mit mehr Berufsvorbereitung und Schulpraktika in den allgemeinbildenden Schulen zu lösen. Dementsprechend werden von einigen Lehrkräften die Berufsvorbereitungsaktivitäten der Haupt- oder Gemeinschaftsschulen ausgesprochen skeptisch in Bezug auf ihre Nachhaltigkeit gesehen, ohne sie aber grundsätzlich abzulehnen: „Die Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen ist ja vorhanden. Aber die kommt gar nicht an. Die kommt einfach nicht in den Köpfen an“ (BBS 04 FK). Für die hier vorgetragene Einschätzung, die in den Gruppendiskussionen häufiger geäußert wird, werden vor allem zwei Gründe angeführt: einmal die relative Unerfahrenheit mit betrieblichen Abläufen und Verhältnissen, die bei vielen Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen angenommen wird und eine angemessene Berufsvorbereitung verhindert (BBS 02 FK). Gravierender aber erscheint ein zweiter Grund, der auf das zu niedrige Alter der Schüler/innen in der 8. oder 9. Klasse abstellt, das sie noch nicht „praktikumsreif“ sein lässt. In der Wahrnehmung eines BBS-Lehrers stellt sich das Problem wie folgt dar:

„Also ich sehe das ganz große Problem, dass manche Schüler schlicht und ergreifend noch überhaupt nicht reif sind, um in eine Firma zu gehen, auch nicht für ein Praktikum, weil wir durchaus Betriebe haben, die nehmen dann einen Praktikanten, weil sie meinen, na gut, ich muss ja mal unbedingt jetzt was tun, ich muss was Gutes für die Jungs tun – und dann kriegen sie einen Praktikanten, der noch überhaupt nicht die Reife hat und die Betriebe sind so genervt, dass sie sagen, ich nehme keinen mehr, ich habe die Schnauze so voll, so einen Typen brauche ich hier nicht wieder.“ (BBS 02 FK)

Pädagogische Bewältigungsstrategien und ihre Probleme

Bei der pädagogischen Bewältigung der geschilderten Herausforderungen in der Ausbildungsvorbereitung lassen sich aus den Gruppendiskussionen analytisch drei Strategien bzw. Handlungskonzepte herausfiltern: 1. *Verhaltensregulierung und –normierung*, 2. *Individualisierung der Prozessorganisation*, 3. *Verstärkung von Praxisphasen*. Diese drei pädagogischen Handlungskonzepte der Lehrkräfte schließen sich gegenseitig nicht aus, sind wahrscheinlich gerade im Zusammenspiel eine Erfolgsstrategie. Aber sie kennzeichnen Ansätze, die je spezifische organisatorische Bedingungen in den Klassen erforderlich machen, bei deren Gestaltung Politik ins Spiel kommt (wir kommen darauf zurück).

Zu 1 (Verhaltensregulierung): Die begrenzte Schulaffinität und Akzeptanz schulischer Umgangsformen, die von den Lehrkräften bei nicht wenigen Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung gesehen und auf biografisch bedingte Misserfolgserfahrungen zurückgeführt werden, äußern sich u. a. in geringer Teilnahmekontinuität, Unpünktlichkeit, Stören, mangelnde Ordnung in den Lernmaterialien. Um diesen Verhaltensweisen gegenzusteuern, wird versucht, mehr Regulierung und Strukturierung in den Unterrichtsalltag hineinzubringen. Dafür sehen die Lehrkräfte vor allem zwei Ansätze: Zum einen Normieren und Grenzen setzen, zum anderen Druck auf Eigenaktivität vor allem schon vorab im Zusammenhang der Bewerbung um Aufnahme ins AVJ. Für den ersten Ansatz kann die folgende Erläuterung eines BBS-Lehrers als typisch gelten, auch wenn sie vordergründig als etwas pointiert erscheinen mag:

„Zu Anfang müssen die Schüler erst mal aus meiner Sicht lernen, wer dort im Klassenraum die Hosen anhat und es müssen erst mal gemeinsame Regeln erstellt werden und das mache ich schon mit den Schülern zusammen, also ich stelle mich jetzt nicht da vorne hin und sage, ich bin der große Zampano und ihr habt jetzt alle zu parieren, aber wir stellen Regeln auf gemeinsam und über einen längeren Zeitraum, das ist jetzt nicht eine Woche, sind auch keine zwei Wochen, sondern wir sprechen hier von Monaten, achte ich ganz akribisch darauf, dass diese Regeln eingehalten werden und dass ich verbindlich bin und dass ich auch versuche, ich hoffe es gelingt mir auch, immer fair zu sein, aber bildlich gesprochen halte ich die Zügel doch sehr, sehr kurz. Und dann, wenn das dann soweit läuft, dass ich mit den Schülern eine Ebene gefunden habe, dass wir auf Augenhöhe miteinander kommunizieren können und dass sie auch wissen, dass sie sich auf mich verlassen können und ich mich auf sie verlassen kann, deswegen sage ich jetzt auf Augenhöhe, die sollen ja keine Angst vor mir haben, sondern es soll ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden über diese Schiene und dann kann ich auch diese Dinge machen, Binnendifferenzierung und gemeinsame Unterstützung und da freue ich mich dann immer, wenn ich an dem Punkt bin. ... Da muss ich erst mal gucken, dass die überhaupt die Dinge so machen, auch dieses Thema, was ich zu Anfang angesprochen habe, Materialien dabei haben, das kontrolliere ich und wenn es nicht gut läuft, dann kontrolliere ich das auch täglich und dann trage ich dafür auch irgendwie mündliche Noten ein oder so oder schicke auch Leute, darf ich gar nicht, darf ich jetzt gar nicht sagen, ist der Abteilungsleiter hier, schicke auch Leute nachhause irgendwas holen, die gehen auch nach Hause und holen einen Zirkel, wenn sie den nicht mit haben, solange bis sie es lernen. Also die gehen und kommen wieder und müssen dann ihren Zirkel holen. Solche Dinge. Klar, bewegt man sich da auch rechtlich in so einer kleinen Grauzone, dann kommt wieder der Einwand oder wenn jetzt unser Schulleiter auch hier wäre, was ist, wenn auf dem Weg was passiert. Aber das sind eben so Dinge, die kommen dann so aus mir raus und die mache ich dann und habe da eigentlich ganz gute Erfahrungen mit gemacht.“ (BBS 02 FK)

„Was ich ganz spannend finde und woraus sich auch meine Kraft für den Beruf und meine Freude entwickelt, wenn ich dann feststelle, dass das, was wir da machen, dieses Strenge oder dieses Konsequente oder wie immer wir das auch bezeichnen wollen, dass das den Schülern dann, wenn sie es umsetzen und wenn sie merken, sie kommen damit weiter und sie kommen ihrem Ausbildungsplatz auch näher, darum geht es ja in der Berufsvorbereitung, dass sie ihrem Berufswunsch näher kommen, dann finden die das und auch uns am Ende gar nicht so blöd, dann finden die das auch ganz gut, dass mal einer sagt, so läuft das jetzt nicht mehr weiter wie bisher. Aber ich muss das noch mal betonen, das geht nur in kleinen Gruppen, das geht nicht in großen Gruppen. Ich muss eine zehnköpfige Truppe haben, ich muss die alle gut kennen, ich muss ein persönliches Verhältnis zu denen haben und die müssen mir vertrauen, ich muss denen vertrauen, dann geht das.“ (BBS 02 FK)

Was auf den ersten Blick wie „Drill alter Schule“ erscheinen könnte, hat letztlich wenig damit zu tun, weil es auf einem Aushandlungsprozess auf „Augenhöhe“ beruht und ein wechselseitiges Vertrauensverhältnis, das auf gegenseitiger Verbindlichkeit und Respekt beruht, hervorbringen soll – und nach Auskunft des Sprechers auch generiert. Das Gefühl der Schüler/innen, das es ihnen zugutekommt und sie ernst genommen werden, wird nicht nur in der hier zitierten Grup-

pendiskussionspassage zu einem wichtigen Drehpunkt der pädagogischen Arbeit mit dieser benachteiligten Schülerschaft gemacht. "Was für die Jugendlichen vielleicht attraktiv ist, dass sie hier auf Menschen treffen, die ihnen mit einer bestimmten Haltung begegnen und das ist eben respektvoll, sie ernst nehmen in ihren Problemen genauso wie auch in ihren Wünschen" (BBS 04 FK). Aber es sind nicht allein „Haltungen“, sondern auch situative Gelingensbedingungen in Form kleiner Klassen, die individuelle Ansprache und Kleingruppenarbeit ermöglichen.

Den zweiten Ansatzpunkt finden die Lehrkräfte in einem äußeren Druck zur Eigenaktivität der Jugendlichen, der in allen Gruppendiskussionen vor allem mit der Anforderung, sich für das AVJ bewerben zu müssen, verbunden wird. Auf ihn wird überall viel Wert gelegt, weil die Jugendlichen damit symbolisch ihre eigene Zukunft in die Hand nehmen, wie in folgender Gesprächspassage deutlich wird.

„Also selbst aktiv werden zu müssen, sich bewerben zu müssen für etwas, was einen für die Zukunft weiterbringt, halte ich für sehr wichtig, auch für die Schüler/innen, nicht nur für die Schule, die dann die Bewerbungsunterlagen vorliegen hat, sondern auch für die Schüler, dass die aktiv werden müssen und dass die etwas tun müssen für sich und sich nicht einfach nur hinsetzen und sagen, meine bisherige Schule meldet mich an und dann kriege ich einen Brief und dann komme ich.“ (BBS 04 FK)

Dieser anscheinend sehr einfache Akt von Selbsttätigkeit, der den Unterschied zwischen den AVJ- und BEK-Klassen ausmacht, zu denen noch schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis den Berufsschulen von externen Instanzen zugewiesen werden, hat für die Lehrkräfte nicht allein in der aktuellen Situation, sondern auch perspektivisch für die von der Landesregierung initiierte Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung (AV-SH) hohe Bedeutung, wie sich noch zeigen wird.

Den Extremfall von Verhaltensregulierung, den alle Lehr- und Betreuungskräfte nach Möglichkeit vermeiden wollen und der auch nur in einer Gruppendiskussion ernsthaft thematisiert worden ist, bilden administrative Kontrollmaßnahmen etwa in Form von Disziplinar- oder anderen Ordnungsmaßnahmen (BBS 01 FK). Auf sie wird als ultima ratio zurückgegriffen, wenn Schüler/innen mehrere Wochen trotz Mahnungen nicht zum Unterricht erscheinen. Im Einzelfall wird dann bei noch schulpflichtigen Jugendlichen (unter 18. Jahren) u.U. auch das Jugendamt eingeschaltet.

Zu 2 (Individualisierung der Prozessorganisation): In den Gruppengesprächen heißt Individualisierung zunächst nur, die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Probleme jeder und jedes einzelnen dieser, „die übrigbleiben“ (BBS 01 FK), ernst zu nehmen und in pädagogisches Handeln umzusetzen. Als wichtiger Punkt der in allen Gruppendiskussionen hervorgehoben wird, erscheint das unvoreingenommene Akzeptieren des Jugendlichen so, wie er ist. In der Schilderung eines Werkstattlehrers wird dieser Punkt anschaulich:

„Was sie auch motiviert, denke ich, ist einfach das Gefühl: wenn sie hierher kommen, werden sie erst mal so angenommen, wie sie sind und das, was in der Vergangenheit war, dieses ganze Rabattmarkenkleben, was man manchmal sieht, wenn man so eine Schülerakte kriegt, das ist weg. Sie haben einen Neuanfang, und so nehmen wir sie auch. So nehmen wir sie auch, wenn sie hierher kommen. Also all ihre Schwierigkeiten und das merkt man ja häufig an ihrem Verhalten, was dazu geführt hat, weshalb sie gescheitert sind oder wo sie ihre Lernschwierigkeiten haben, aber ich denke mal, ein wichtiger Punkt ist für diese Schüler, dass sie einmal das Gefühl haben, sie fangen neu an. Da ist ein Schnitt jetzt und sie fangen neu an, und wir haken auch nicht groß nach, was in der Vergangenheit war, also das wollen wir nicht so genau wissen, das ist besser, wenn man das nicht alles weiß.“ (BBS 05 FK)

Dass hier etwas, was pädagogische Selbstverständlichkeit sein sollte, so stark betont wird, scheint darauf zu verweisen, dass in der Wahrnehmung der Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung den Jugendlichen diese unvoreingenommene Akzeptanz in früheren Schulerfahrungen, möglicherweise auch in ihren Herkunftsfamilien und sozialen Kontexten zu wenig entgegengebracht worden ist. Andere Lehrkräfte drücken den Sachverhalt mit dem Hinweis aus, dass sie zu viele Schüler hätten, „die einfach misserfolgsgeprägt sind über die Jahre in der Schule“ (BBS 02 FK).

Schon allein die Heterogenität der Klassenzusammensetzung und die Unterschiedlichkeit der Ziele bzw. Zielschwerpunkte – Nachholen eines Schulabschlusses, Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung – macht ein hohes Maß an innerer Differenzierung wie auch an Zusatzangeboten erforderlich. Individualisierung des pädagogischen Handelns hat zwei Schwerpunkte: Intensive innere Differenzierung sowie Kleingruppenarbeit im Unterricht und Beratung und Betreuung einzelner Schüler/innen durch Coaches. Die individuelle Ansprache kann wie im Falle eines Berufsbildungszentrums in Form von Zielvereinbarungsgesprächen bei Aufnahme eines Schülers oder einer Schülerin, bei denen festgestellt wird, mit welchen Zielen der/die Jugendliche selbst in die Schule eingetreten ist und was sich davon auf welchem Weg durchführen lässt. Da die Schüler/innen gerade in die BEK-Klassen oft ohne Motivation eintreten, wird ihnen „motivierender Sportzusatzunterricht“ angeboten (BBS 01 FK). Jenseits vielfältiger, oft auch vom Engagement der Lehrkräfte abhängiger Formen individueller Ansprache wird durchgängig die Notwendigkeit betont, im Unterricht intern differenzieren zu können. Im folgenden Beitrag wird das typisch dargestellt:

„Also ich finde, wir haben die Möglichkeit, das beobachte ich auch in andern Klassen in der Berufsvorbereitung, dass wir, wenn wir dann intensiv mit denen arbeiten, in kleineren Gruppen, Individualbetreuung usw. dass wir dann eben auch Sachen aus den Schüler/innen rausholen, die sie vorher ... eben noch nicht konnten. Und für mich ist das immer klar: das liegt an den kleineren Gruppen, an der Möglichkeit, dass wir mit kleineren Gruppen arbeiten dürfen, das ist ein Privileg, das ich in der Berufsvorbereitung an der Berufsschule sehr schätze.“ (BBS 02 FK)

Um auch individuelle Lernfortschritte mit den Schüler/innen zu erarbeiten und auf sie individuell reagieren zu können, wird ein Wochenarbeitsplan aufgestellt.

„Wir versuchen durch diese Wochenplanarbeit oder offenen Unterricht den Schülern einfach die Möglichkeit zu geben, für sich zu arbeiten, untereinander sich gegenseitig zu helfen, zu unterstützen und wegzukommen von dem Frontalunterricht, also das sage ich auch sowieso, aber dass die Schüler einfach nicht länger als fünf oder höchstens zehn Minuten zuhören müssen, wenn ich was erkläre. Ansonsten haben die Schüler die Möglichkeit an Gruppentischen zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu helfen und für mich ist der große Vorteil einfach, dass ich dann Zeit habe, an die Tische zu gehen und die Schüler dort zu unterstützen, auch individuell zu unterstützen. Zur Vorgehensweise vielleicht, dass wir das einfach sukzessive machen und bessere Schüler dann Möglichkeiten haben, weiterführende Aufgaben zu erledigen und die Schwächeren, dass man sich da eben etwas länger mit beschäftigen kann, vielleicht so einmal auf einen kurzen Nenner gebracht als Vorgehensweise.“ (BBS 02 FK)

Die Bedingung für eine solche differenzierende Unterrichtsstrategie – das wird in den Gruppendiskussionen mehrfach betont – sind nicht nur relativ kleine Klassen, die sinnvolle Gruppenbildungen erlauben. Erforderlich ist auch eine gewisse und – in den Augen vieler Lehrkräfte – größere Flexibilität in der Zeitgestaltung, die nicht an die Einjährigkeit zum Erreichen beispielsweise des Hauptschulabschlusses fixiert, sondern besser an die unterschiedlichen Lerntempi der Schüler/innen angepasst sein sollte.

Wurden bisher die Formen der Individualisierung der Unterrichtsorganisation dargestellt, so geht es im zweiten Schritt um individuelle Unterstützungsleistungen für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin, die Voraussetzung dafür sind, dass der oder die Jugendliche überhaupt erfolgsversprechend am Unterricht partizipieren und berufliche Perspektiven für sich entwickeln kann. In allen Gruppendiskussionen wird darauf hingewiesen, dass die psychischen Probleme der Schüler/innen in den Berufsvorbereitungsklassen stark zugenommen hätten und kontinuierliche Mitarbeit in der Klasse und das Durchstehen eines Praktikums hinderten. Teils damit verbunden, teils aber auch unabhängig davon zeigten sich bei vielen Schüler/innen auch Schwächen, für sich berufliche Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

In Reaktion auf psychische Probleme und berufliche Orientierungs- und Planungsschwächen der Jugendlichen sind in allen Untersuchungsberufsschulen nach dem Handlungskonzept PLuS der Landesregierung Coaches zur individuellen Betreuung der Schüler/innen der BEK-Klassen eingestellt. Ihre Hauptfunktion besteht in der „Begleitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während des Berufswahlprozesses“ und „der Durchführung von Maßnahmen der Berufsorientierung in Lerngruppen und im Klassenverband“ (MSB, 2015). Coaching ist für die Schüler/innen ein freiwilliges Angebot. Wie komplex die Aufgabe der Coaches in der Realität ist und wie sehr sie sich auf individuelle Beratungs- und Betreuungstätigkeiten konzentriert, wird in den Schilderungen der an den Gruppendiskussionen beteiligten Coaches und Lehrkräfte deutlich. Bevor der Widmungszweck – Beratung und Begleitung im Berufswahlprozess zu betreiben, etwa darin, dass die Jugendlichen in Betriebe gehen und Praktika machen – in Angriff genommen werden kann, muss erst einmal viel Motivationsmanagement und Beziehungsarbeit geleistet werden:

„Die Schüler müssen hierher kommen und wenn wir von Coaching und Beratung sprechen, das ist ja eigentlich immer so: jemand kommt zu einem Berater oder einem Coach mit einem Anliegen. Hier ist es so, die Schüler sind hier, weil sie hierher müssen, deswegen sitzen die im Unterricht, und dann komme ich auch noch auf sie zu und gehe in die Klasse: Du, mit dir möchte ich jetzt mal sprechen. Dann erst mal, oh, was habe ich denn gemacht. Das ist dann natürlich erst mal ein bisschen Beziehungsarbeit, zu gucken, wer bin ich eigentlich, was habe ich zu bieten, mal so ein bisschen ins Gespräch kommen und dann kristallisieren sich schon so Anliegen raus.“ (BBS 04 FK)

Motivation zu wecken und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, ist in der Regel nicht mit einem Gespräch zu erreichen, erfordert wiederholte Ansprache. Diese scheitert aber oft daran, dass die Schüler/innen nicht jede Woche in der Schule und bisweilen über längere Zeiten nicht zu erreichen sind. Die zeitliche Verfügbarkeit ist nur ein Aspekt und der möglicherweise am ehesten zu bewältigende. Hinzu kommen Unsicherheiten aus der Lebenslage der Schüler/innen, ihr familiärer Hintergrund, ihre mitgebrachten demotivierenden Misserfolgserfahrungen und viele Probleme mehr, „die Unterstützung benötigen, nicht nur in Hinblick auf Berufsorientierung, sondern auch einfach in Hinblick auf die weitere Entwicklung in jeglicher Hinsicht“ (ebenda). Die hier artikulierte Problemsicht der Coaching-Arbeit lässt sich mit Variationen auch in anderen Gruppendiskussionen finden.

In diesem Kontext ist daran zu erinnern, dass Coaching in Berufsschulen und Ausbildungsvorbereitung als eigenständige Berufstätigkeit relativ neu ist. Das im „Handlungskonzept PLuS“ entwickelte Coaching wird von allen Lehrkräften und Schulleitungen als sehr sinnvolle und wirkungsvolle Maßnahme begrüßt. Kritik wird aber an seiner bisherigen Institutionalisierung geübt. Die noch relativ unvollkommene Etablierung des Coaching schlägt sich in drei Problempunkten

ihrer Institutionalisierung und Ressourcenausstattung nieder, die in den Gesprächen für diese sehr schwierige und komplexe Tätigkeit immer wieder betont wurden:

- Die Schwächen der gegenwärtigen Institutionalisierung der Coaches in der Ausbildungsvorbereitung werden vor allem in zwei Aspekten gesehen: der erste betrifft das Anstellungsverhältnis der Coaches, der zweite den Ort ihrer Tätigkeit und die Einbindung in die schulischen Prozesse.

Die meisten Coaches sind in befristeten Verträgen bei Freien Trägern angestellt. Das bringt für die Coaches berufliche Unsicherheit mit („Ich habe in acht Jahren sechs verschiedene Verträge gehabt“ berichtet ein Coach) und führt zu Fluktuation. Diese aber reduziert zugleich das soziale Kapital der Berufsschule, mit der der Coach zusammenarbeitet, da er die Kontakte mit den Betrieben und anderen für die betreute Klientel wichtige Einrichtungen hat und weiß, wie man sie ansprechen muss; dies alles ist informelles, an seine Person gebundenes Wissen. Nimmt er eine neue Stelle an, wandern seine Kontakte und Erfahrungskompetenzen mit ihm ab, sein soziales Kapital ist für seine bisherige Schule nicht mehr verfügbar und muss neu entwickelt werden. Die Kontinuität des Ansprechpartners geht sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrkräfte verloren. Diese Kontinuität aber wird überall als wichtig angesehen.

Die Anstellung beim Freien Träger bringt zunächst einen anderen Arbeitsort als die Berufsschule mit sich, was zu Reibungsverlusten führen kann, weil der Coach nicht nah genug am Unterricht, an dem die Schüler/innen teilnehmen, angekoppelt ist. Einige Berufsschulen haben diese Distanz dadurch überbrückt, dass sie den Coach einen eigenen Raum in der Schule eingerichtet haben, so dass er den Zugang zu den zu unterstützenden Schüler/innen hat und sie ansprechen kann. Aber selbst wo dies geschieht und die Lehrkräfte der Ausbildungsvorbereitung den Coach kollegial einbinden, bleibt eine Distanz zum Unterrichtsprozess, wie es ein Coach, der relativ günstige Bedingungen hat (eigenes Büro in der Schule), als Verbesserungsmöglichkeit formuliert: „eine noch engere Anbindung an die Schule, dass wir wirklich auch fest hier sitzen und nicht auch immer zum Träger müssen, sondern fest hier sind, dass man sich noch enger mit den Lehrkräften abstimmt, vielleicht sogar auf eine gewisse Art und Weise in den Stundenplan oder Wochenplan mit integriert wird, dass es für Schüler klar ist, es gibt Mathe, es gibt Deutsch und es gibt Beratungszeiten, die einfach dazugehören“ (BBS 01 FK). Es muss hier nicht erörtert werden, wieweit sich eine solche Maximalvorstellung mit dem Prinzip der Freiwilligkeit des Coaching-Angebots beißt. Man kann sie als Ausdruck dafür nehmen, dass die heute herrschende institutionelle Spaltung in Anstellungs- und Tätigkeitsort offensichtlich als suboptimal angesehen wird.

- Bezogen auf die Ressourcenausstattung ist zwischen personellen und sachlichen Mitteln zu unterscheiden. Der gegenwärtige Schlüssel von 1 : 40 oder 1 : 60 für den Coach wird angesichts der Schwierigkeit und Komplexität der Aufgabe in mehreren Gruppendiskussionen als nicht ausreichend problematisiert. Da vielfach auch Lehrkräfte selbst dann Coaching-Funktionen übernehmen müssen, bräuchten sie detaillierte Informationen über die Probleme ihrer Schüler/innen wie auch über Institutionen, die man schnell zur Unterstützung ansprechen kann. Diese aber sind ihnen oft nicht zugänglich, zumal nicht in der Tiefe, die die Lehrkräfte für erforderlich halten.

In einer Berufsschule wird dieser Mangel auf die Formel gebracht: „Was wirklich fehlt hier bei uns, ist ein richtiges Case-Management, wo zentral gesteuert wird, an welche Hilfsstellen ein Jugendlicher angedockt ist, welche Dinge man in den unterschiedlichen sozialen Netzen nutzen kann, welche Ressourcen da sind und so“ (BBS 01 FK). Solche Mängel gewinnen ihre besondere Bedeutung dort, wo Lehrkräfte selbst einen größeren Teil der Beratungstätigkeiten leisten müssen, und dort, wo ein Mangel an Therapieplätzen und psychologischer Beratung reklamiert wird – wie besonders in ländlichen Regionen.

- Für Coaches existiert weder ein klar definiertes Berufsbild oder eine standardisierte wissenschaftliche Ausbildung noch erprobte Institutionalisierungsformen. In den in die Gruppendiskussionen einbezogenen Coaches handelt es sich mehrheitlich um Sozialpädagog(inn)en oder Lehrer/innen, die sich den Großteil ihrer Kompetenzen durch Weiterbildung, Selbststudium oder im Prozess der Arbeit angeeignet haben. Das spricht nicht gegen ihre Qualifikation für die Arbeit. Dennoch: Unter der Voraussetzung, dass Coaching auf unbestimmte Zeit eine Daueraufgabe im Übergangssystem bleiben wird, stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, Ausbildungs- und Berufsstandards genauer zu definieren. In den Gruppendiskussionen wurde beispielsweise mehrfach von Lehrkräften und Coaches auf Mängel in psychologischer Diagnostik, die für ihre Arbeit wichtig sei und ihnen fehle, hingewiesen.

Herausforderung Praktikum: Verstärkung von Praxisphasen

Dass Praktika in Betrieben ein unverzichtbarer Bestandteil von Ausbildungsvorbereitung seien, ist fast common sense in Politik und Berufsbildungstheorie und liegt allen neueren Ansätzen einer „dualen Berufsvorbereitung“ als Prämisse zugrunde, wird auch im Konzept AV-SH stark betont. Die Bedingung dafür, dass die in der Prämisse mit gedachten positiven Erwartungen sich realisieren können, besteht zum einen darin, dass in den regionalen Kontexten genügend Praktikumsangebote zur Verfügung stehen, und dass zum anderen die Schulabsolvent(inn)en die Praktika als individuelle Chance wahrnehmen können. Beide Bedingungen sind für SH zu prüfen und können nach Meinung unserer Gesprächspartner/innen nicht umstandslos vorausgesetzt werden.

Die Lehr- und Betreuungskräfte in den Gruppendiskussionen stellen zwar den Wert von Betriebspraktika für Berufsorientierung und Übergang in eine Ausbildung nicht grundsätzlich in Frage. Auch sie sehen deren beide zentralen Effekte, die Selbsterfahrung und –erprobung beruflicher Fähigkeiten durch den Jugendlichen und die Vermittlung in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis, wenn der Praktikant sich bewährt und ein Ausbildungsangebot erhält, als substantiell an und berichten von positiven Erfahrungen, die sie mit ihren Schüler/innen in Praktika gemacht haben. Aber sie relativieren die allgemeine Wertschätzung von Praktika vor dem Hintergrund der prekären Ausbildungsmarktsituation in SH und ihrer spezifischen Klientel vor allem in den BEK- und BVM-Klassen in drei wichtigen Punkten:

- Als erstes wird in mehreren Berufsschulen darauf hingewiesen, dass es zu wenig Betriebe mit Praktikumsangeboten für den Bedarf gibt, vor allem dann, wenn man Jugendliche nicht nur einmal in einen Betrieb schicken, sondern ihm die Möglichkeit geben will, in mehreren Betrieben unterschiedliche Ausbildungsberufe kennen zu lernen. Weil Praktikumsplätze als seltenes Gut betrachtet werden müssen, scheuen sich die Lehrkräfte auch, eher etwas „schwierige“ Jugendliche in Betriebe zum Praktikum zu schicken („Wir dürfen uns das mit den Betrieben nicht versauen. Wenn wir das tun, dann haben wir nichts gewonnen. Bei uns

im Kfz-Bereich sagen die Betriebe ganz klar: Du darfst mir einen Praktikanten schicken, aber das muss einer sein, mit dem ich klar komme“ (BBS 02 FK).

- Eine zweite Relativierung der Praktika betrifft deren Qualität als Erfahrungsraum für Berufsorientierung: „Im Getränkelager Kisten stapeln, da sehe ich nicht den Gewinn eines Praktikums und wenn das dann zum Konzept erhoben wird ..., dann machen wir ein sehr ungünstiges Geschäft für unsere jungen Menschen“ (BBS 06 FK). Solche Bedenken werden besonders in Gegenden mit begrenztem Betriebsangebot geäußert.
- Mit Blick auf das bisweilen recht junge Alter und/oder beträchtliche psychosoziale Belastungen ihrer Schüler/innen wird als drittes Bedenken die begrenzte „Praktikumsreife“, einiger Jugendlicher ins Feld geführt, die nach vielfachen Äußerungen auch die Praktika in der Sek. I in Frage stellen. Vor allem scheint die psychische Labilität Lehrkräften zufolge eine Barriere für ein erfolgreiches Praktikum abzugeben: „Wir haben teilweise Schüler/innen, die es nur eine Stunde aushalten im Praktikum“ (BBS 01 FK) oder „Wir haben vier Malerbetriebe, drei davon sind sehr robust, einer filigran. Wie oft können wir die belasten? Und was macht man, wenn ich einen sehr sensiblen jungen Mann habe, aber ich nur einen extrem robusten Betrieb zur Verfügung habe“ (BBS 06 FK)?

Die vorgetragenen Argumente verbinden sich bei den Lehrkräften, die ja zum größten Teil Berufspädagog(inn)en sind, mit einem stärker berufspädagogischen als ausbildungsmarktpolitischen Verständnis von Praktikum. Da die Berufsschulen relativ gute und moderne Werkstätten für die fachpraktische Ausbildung führen, können die Lehrkräfte mit überzeugenden Gründen darauf verweisen, dass auch die Schüler/innen in den Ausbildungsvorbereitungsklassen bei ihnen gute Voraussetzungen vorfinden, um ihre beruflichen Fähigkeiten und Interessen zu testen und sich fachlich zu orientieren; und das in einem Rahmen, der ihrem Lerntempo Rechnung tragen kann und mit Werkstattelehrer/innen, die selbst oft aus der betrieblichen Praxis kommen. Das Argument lautet in etwa: wir sollten die „Möglichkeiten, die wir durch unsere Werkstätten hier ja auch haben, solche Lernsituationen herzustellen“ (BBS 06 FK), nicht gegen unsichere Lösungen eintauschen. Die eigenen Möglichkeiten der Berufsschulen, „Praxis“ zu bieten, begründet eine Skepsis gegen die Verabsolutierung der dualen Ausbildungsvorbereitung im Konzept AV-SH der Landesregierung (wir kommen darauf zurück).

4.3 Kooperation und Koordination in der Ausbildungsvorbereitung

Ausbildungsvorbereitung als Zentrum des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung vollzieht sich für die Mehrheit der Sek. I- und Sek. II-Schüler/innen im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen, die in den letzten Jahren ihre Berufsorientierung im Durchschnitt intensiviert haben, oder durch individuelle Beratung seitens der BA oder privater Einrichtungen. Diese mehr oder weniger bruchlosen Übergänge gelten nicht für die Jugendlichen, die in dieser Expertise im Fokus stehen, die mehrheitlich in irgendeiner Weise sozial und/oder marktbedingt benachteiligt sind und an institutionellen Angeboten der Ausbildungsvorbereitung teilnehmen. Berufsschulische Ausbildungsvorbereitung als Brücke zwischen allgemeinbildender Schule und vollqualifizierender Berufsausbildung findet nicht allein als schulische Veranstaltung statt. Sie operiert in einem Netz von Einrichtungen, auf deren Kooperation sie für ihren Erfolg angewiesen ist. Dazu zählen die abgebenden allgemeinbildenden Schulen, die Betriebe als impliziter Zielort der Berufsvorbereitung wie auch als Stätte für Praktika, die BA und die Freien Träger der verschiedenen Maßnahmen sowie nicht zuletzt auch die politischen Akteure (Sozialpartner, Kammern, Ministerium, perspektivisch auch die Jugendberufsagenturen).

Es ist unvermeidlich, dass in einem solchen Geflecht von Akteuren und Institutionen mit einer je spezifischen Sicht auf die Berufsvorbereitung, Kooperations- und Koordinationsfragen und –probleme auftauchen. Wie sie sich aus Sicht der Berufsschulen und einzelner politischer Akteure darstellen, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts. Man kann die Kooperations- und Koordinationsprobleme unter drei Problemkomplexen bündeln:

- Schwierigkeiten im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsschule;
- Organisationsprobleme im Zusammenhang von Praktika und
- Unsicherheiten bei den Zuständigkeiten in der Betreuung der Jugendlichen im Übergangsprozess.

4.3.1 Koordinierungsprobleme beim Übergang in die Berufsvorbereitung

Einigermaßen zuverlässige Kenntnisse über die Schulabsolvent(inn)en der (vor allem) Haupt- bzw. Gemeinschaftsschulen werden in allen Berufsschulen als wichtige Voraussetzung für eine erfolversprechende Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung angesehen. Sie betreffen zunächst die erwartbaren Zahlen, dann aber auch die schulischen Voraussetzungen (z. B. Zeugnisse und Berufsorientierung in der Sek. I) und soweit möglich personenbezogene Merkmale der Schüler/innen. Man kann davon ausgehen, dass die damit angedeuteten Transferkoordinierungsprobleme ein wesentlicher Grund für die Einrichtung von „Jugendberufsagenturen“²³ auch in SH gewesen sind. Da diese zum größten Teil zum Zeitpunkt unserer Untersuchung noch im Aufbau begriffen oder – wie es in einer Berufsschulleitung ausgedrückt wurde – für die Schulen noch „virtuell“ (BBS 06) waren, bleiben vorerst die Koordinierungsprobleme auf der Tagesordnung.

In fast allen Berufsschulen werden zum Übergangsmanagement zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen kritische Anmerkungen gemacht, auch wenn in einzelnen Fällen auch darauf verwiesen wird, dass sich in den letzten Jahren einiges in der systematischen Kooperation zwischen den beiden Schultypen verbessert habe. Bezogen auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin scheinen die in den Gruppendiskussionen immer wieder angesprochenen informellen persönlichen Kontakte zwischen Lehrkräften der beiden Schultypen die wichtigste Rolle für die Erlangung persönlicher Einschätzungen zu spielen (vgl. 4.2). Aber so wichtig solche Informationen bei individuellen Fällen auch bleiben werden, so wenig sind sie für die Unterrichtsplanung oder die Zusammenstellung von Klassen geeignet. Dafür sind systematisch gewonnene und nachprüfbar Informationen erforderlich.

Aber allein schon zuverlässige Zahlen über mögliche Neuzugänge zur Ausbildungsvorbereitung rechtzeitig von Beginn des neuen Schuljahrs den Berufsschulen zu übermitteln, bereitet offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten. Damit ist nicht nur die Unterrichtsplanung und -organisation beeinträchtigt. Jenseits der schulischen Organisationsprozesse steht der politisch brisante Sachverhalt zur Diskussion, wie viel der in der Regel benachteiligten Schulabgänger/innen überhaupt für die Übergangsangebote erreicht werden und wie viele verloren gehen, wie es ein Schulleiter im Expert(inn)engespräche zu bedenken gab (BBS 05).

²³ Jugendberufsagenturen (JBA) sollen in allen Landesteilen SHs als rechtskreisübergreifende Koordinierungsstellen dafür sorgen, dass Jugendliche bis 25 Jahre individuell beraten und unterstützt werden mit dem Ziel, dass „niemand auf seinen Weg verloren (geht)“. In den JBA arbeiten Schulen, BA, Jobcenter und Kommunen/Jugendhilfe unter Einbeziehung weiterer Partner wie Kammern und Sozialverbände zusammen (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag Umdruck L8/447 vom 4. September 2015).

Das damit angesprochene Problem ist der Politik nicht fremd. Sie hat im Schulgesetz festgelegt, dass die abgebenden Schulen den Berufsschulen die Schüler/innen über einen Erfassungsbogen melden müssen (§ 35 SH-Schulgesetz). Da die abgebenden Schulen das „aus datenschutzrechtlichen oder aus technischen Problemen nicht hinbekommen hätten“, (BBS 05, Schulleitung) hat ein größeres Berufsbildungszentrum die Erfassungsbögen der Schüler/innen in den abgebenden Schulen selbst eingesammelt und bearbeitet, um vor Beginn des neuen Schuljahrs eine realistische Vermittlungsquote zu haben und möglichst alle Jugendlichen zu erreichen. Trotz eines hohen Erhebungs- und Koordinierungsaufwands gelingt eine Vollerfassung nicht. Nicht allein, weil aus den umliegenden Schulen auch immer Schüler/innen in die Stadt „X“ einströmen, sondern auch aus weiteren Gründen, die auf Personenmerkmale der Schüler/innen zurückzuführen sind. Die Schulleitung des zitierten Berufsschulzentrums schildert die Problemlage wie folgt:

„Wir haben den Fragebogen über die Jahre eigentlich sehr professionell entwickeln können, und wir glauben, dass wir einen Großteil der Schüler erreichen, aber nicht alle. Wir erreichen nicht alle. Wir erreichen z.B. Schüler, die sich bewusst entziehen nicht. Wir erreichen ganz schwer Schüler, die zwischen Region, zwischen Mama und Papa hin- und herziehen. Wir erreichen schwer Schüler mit Knastaufenthalt, weil die den nicht angeben. Und so kriegen wir im laufenden Jahr Zuwachs von Schülern, die dann irgendwann merken, alle gehen hier zur Schule, nur ich nicht. Oder die aus der Vollzugsanstalt entlassen wurden und sagen, jetzt muss irgendwas beginnen, ich will mein Leben ändern und sich dann bei der Schule melden. So haben wir im Schnitt übers Jahr so 10, 15 Schüler, von denen wir gesagt hätten, die hätten wir eigentlich über den Erfassungsbogen kriegen müssen, haben wir nicht bekommen.“ (BBS 05)

Das quantitative Problem soll in Zukunft im Sinne einer Vollerfassung aller möglichen Berufsschüler/innen („dass niemand verloren geht“) durch die für alle Landteile geplanten Jugendberufsagenturen (JBA) gelöst werden. Zwei Fragen werden mit Blick auf sie in den Berufsschulen gestellt, auch wenn ihre Einrichtung einhellig befürwortet wird: 1. Wann werden die JBA landesweit arbeitsfähig sein, weil gegenwärtig noch Fragen der Finanzierung zwischen Land und Kommunen als ungeklärt gesehen werden? 2. Wenn man davon ausgeht, dass die Erfassung nur die eine Seite ist, deren andere die Überzeugung der Jugendlichen bzw. deren Eltern zu einer Berufsausbildung ist: Wer leistet diese Überzeugungsarbeit und ist sie ohne eine „aufsuchende Schulsozialarbeit“ (ebenda) und ohne eine enge Bindung an die Berufsschulen (BBS 04) überhaupt leistbar?

Jenseits der quantitativen Frage stehen für die Berufsschulen auch qualitative Aspekte als Koordinierungsprobleme mit den abgebenden Schulen auf der Tagesordnung. Sie werden nicht so sehr gegenüber dem kognitiven Leistungsniveau der Schüler/innen als mehr mit Bezug darauf artikuliert, was an der Sek. I an Berufsorientierung gelaufen ist, auf der in der Berufsschule aufgebaut werden könnte. Die geäußerte Kritik geht in zweierlei Richtung: dass erstens die Berufsorientierung an vielen Haupt- und Realschulen nur unzulänglich geleistet werde, und dass zweitens die Jugendlichen in der Sek. I auch noch zu jung seien und noch nicht verstehen könnten, was Beruf bedeute. Zwei Aussagen von Schulleitungen werfen ein Schlaglicht auf Probleme:

„Ich meine, Berufsberatung geht auch in die abgebenden Klassen, da passiert ja auch eine ganze Menge, bloß, es kommt nicht bei den Schülern an. Die verstehen das nicht. Wie heißt das immer, schön gesagt ist nicht gehört, ist nicht verstanden.“ (BBS 06, Schulleitung)

„Wenn da einer sagt, ich will unbedingt Maurer werden, mein Onkel ist auch Maurer, das kommt schon vor, dann sind die eigentlich gut orientiert. Ich bin auch nicht so ein Freund von

dem Schwerpunkt Berufsorientierung bei uns hier, das ist aus meiner Sicht ein bisschen vertane Zeit, wir müssen orientieren, das gehört dazu, ganz klar, aber eigentlich sollten die orientiert zu uns kommen ... Z. B. der Berufswahlpass, das ist ja ein Element der Berufsorientierung, der kommt bei uns nicht an. Eigentlich müssten die Schüler ja alle mit einem Berufswahlpass unterm Arm hier reinkommen und beruflich orientiert sein, aus meiner Sicht, aber das passiert nicht. Ist ganz selten, dass mal einer damit kommt.“ (BBS 02, Schulleitung)

Die Berufsschule hat die für sie unbefriedigende Situation an den Gemeinschaftsschulen, in denen seit der 7. Klasse Stunden für Berufsorientierung vorgesehen sind, damit zu lösen versucht, dass sie die Gemeinschaftsschulen zur Zusammenarbeit eingeladen und ihren Lehrkräften und Schüler/innen die Möglichkeit gegeben hat, in „verschiedene Gewerke mal reinzuzugucken“ (ebenda). Die Bereitschaft zu solchen Kooperationen wird an mehreren Berufsschulen geäußert. Dahinter aber scheint sich uns eine grundsätzlichere Problematik, die auch in Gesprächen mit einzelnen politischen Akteuren thematisiert wird, anzudeuten: Ob man für die Jugendlichen angesichts der Übergangsprobleme nicht auch mehr inhaltliche Verknüpfungen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen schaffen oder wie es ein politischer Repräsentant ausdrückte – „Schule insgesamt neu denken“ müsste.

Dagegen allerdings könnten sich durch die Entwicklung zu Gemeinschaftsschulen ungeahnte Barrieren aufbauen. In mehreren Berufsschulen – vor allem, aber nicht nur in eher ländlichen Regionen – wurde von Ansätzen zu einer Konkurrenz berichtet, die darin wurzeln, dass Gemeinschaftsschulen zunehmend daran interessiert seien, gerade ihre etwas leistungsfähigeren Schüler/innen so lange wie möglich zu halten und zu weiterführenden Abschlüssen anzuregen. In der Konsequenz gingen Bewerbungen für das AVJ zurück und es komme zu „mehr Bewerbungen auch durch Schwächere, durch Schüler mit schwächeren Leistungen“ (BBS 04, Schulleitung).

4.3.2 Organisationsprobleme bei Praktika

Durch das Konzept AV-SH mit seiner konsequenten Dualisierung der Berufsvorbereitung haben Betriebspraktika eine noch höhere Bedeutung erhalten als schon bisher. Diese erhöhte Bedeutung trifft auf ein begrenztes betriebliches Ausbildungsangebot, das fast zwangsläufig auch das verfügbare Volumen an Praktika einschränkt und die Unterbringung von Schüler/innen der Ausbildungsvorbereitung in Betrieben erschwert. Das Problem erhöht sich auch dadurch, dass die Berufsschulen bei Praktikumsplätzen in Konkurrenz mit anderen Schulen stehen: „Wir sind ja hier nicht die einzigen, die Praktikumsstellen suchen, sondern es gibt Zeiten, wo in „X“ eben alle Schulen für ihre Schüler Praktikumsstellen suchen, in allen Bereichen, auch im mittleren Bildungsbereich, auch teilweise bei Gymnasien“ (BBS 04, Schulleitung).

Lässt man die Gespräche mit den Schulleitungen Revue passieren, so ist es nicht so sehr eine schlechte Zusammenarbeit mit den Betrieben als vielmehr eine komplizierte Gemengelage, die die Praktikumsorganisation so schwierig macht. In dieser Gemengelage wirken das begrenzte Angebot, die Konkurrenz zwischen unterschiedlichen schulischen Interessenten und Trägern, zum Teil auch schlechte Erfahrungen von Betrieben mit Praktikant(inn)en und nicht zuletzt auch Widerstände von Schüler/innen, in ein Praktikum zu gehen, zusammen. Wie sich die Gemengelage in Berufsschulen darstellt, wird an der Äußerung eines Schulleiters zum Zusammenhang von Angebot an Praktika, betrieblichen Belastungen durch Praktika und Praktikumsaversion von Schüler/innen deutlich. Auf die Frage ob das Problem betrieblicher Belastung für die Schule bei der Suche nach Praktikumsbetrieben eine Rolle spiele, antwortet er:

„Also es spielt eine Rolle. Aber wir müssen ja sehen, dass wir die Schüler unterbringen, insofern müssen wir das Problem irgendwie lösen. Und wir finden zurzeit immer noch Betriebe, allerdings könnte ich mir vorstellen, wenn die Schüler umfangreicher bereit wären, Praktika zu machen, was sie ja nicht sind, dann ist das Problem für uns wieder groß. Aber im Moment ist es so.“ (BBS 04, Schulleitung)

Im zitierten Fall handelt es sich um eine Großstadtberufsschule. In den ländlichen Gebieten verschiebt sich das Gewicht in der Gemengelage zu den Schwächen des Angebots an Praktikumsplätzen. In einem Gespräch wird berichtet, dass „vielleicht 10 % der Schüler ein externes Praktikum machen können“ (BBS 01), und das auch nur mit viel Anstrengungen. Die prekäre Situation wird mit dem lapidaren Hinweis des gleichen Schulleiters beleuchtet „Ich habe im Halbjahr vielleicht zwei Anrufe von Betrieben, die fragen: hast Du nicht mal einen Praktikanten für mich? Zwei!“ (BBS 01 Schulleiter). In einzelnen Berufsschulen bestehen langjährige Kontakte zu Betrieben, auch zu Innungen, die von Lehrkräften aktiviert werden können. Das aber sind eher Ausnahme- als Regelfälle, und bei ihnen spielen zumeist informelle Kontakte eine wichtige Rolle – sei es, dass ein Schulleiter Mitglied des Berufsausbildungsausschusses der IHK und der Handwerkskammer ist, sei es dass Fachlehrer/innen in den Prüfungsausschüssen der Kammern mitwirken.

Praktikumsplätze zu akquirieren ist die eine Seite, Schüler/innen in sie hineinzubringen die andere. Dies wird in den Schulen unterschiedlich organisiert. Bei einigen Berufsschulen werden die Schüler/innen selbst mit der Suche nach einem Praktikumsplatz beauftragt – gleichsam als Motivations- und Selbständigkeitstest. In anderen Schulen werden Schulsozialpädagog(inn)en oder Coaches eingesetzt, möglichst ein Netzwerk von Praktikumsbetrieben aufzubauen, die Kontakte zwischen Betrieben und Schüler/innen herzustellen und aufrecht zu erhalten. Das allerdings setzt eine entsprechende Personalausstattung voraus, die keineswegs überall gegeben ist (s. u.).

Wir sind auf die Probleme der Praktika-Organisation etwas ausführlicher eingegangen, weil es sich aktuell zumeist um einen Praktikurstyp von relativ kurzer Dauer, in der Regel drei Wochen handelt. Wenn bei ihm bereits erhebliche Organisationsprobleme auftauchen, stellt sich die Frage, wie die Organisation der Praktika bei einer konsequenten Dualisierung der Ausbildungsvorbereitung in AV-SH gelingen soll, wo die Praktika sowohl ein größeres curriculares Gewicht als auch eine im Durchschnitt längere Dauer haben werden.

Diese Frage wird auch in den Berufsschulen erörtert. Schon gegenwärtig nutzen die Schulen ihre schuleigenen Möglichkeiten für Praktika aus. Eine Berufsschule setzt die hauseigene Kantine als „Praktikumsbetrieb“ ein, in der die Jugendlichen Grundzüge der Speisezubereitung und des Gastgewerbes kennen lernen können. In anderen Schulen wird auf die gut ausgestatteten Werkstätten hingewiesen, die die Chance bieten, berufliche Grundfertigkeiten in mehreren Gewerken kennen zu lernen und die eigenen Fähigkeiten und Neigungen dazu auszuprobieren. Aber dieses Modell deckt nur die eine Seite des Praktikumskonzepts, die beruflich-qualifikatorische Selbsterfahrung und –erprobung, ab, nicht aber die Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis, die auch in den von uns geführten Gesprächen als wichtige Funktion der Praktika hervorgehoben wird.

Soll AV-SH als duale Ausbildungsvorbereitung nachhaltig gelingen, wird man eine zuverlässigere Grundlage für die Bereitstellung von Praktika als die gegenwärtige finden müssen. Auch wenn in Zukunft informelle Kontakte, die heute eine beträchtliche Rolle spielen, wichtig bleiben werden, können sie diese Grundlage nicht abgeben, weil sie zu sehr an zufällige und situative

Personenkonstellationen gebunden und für die Fläche nicht generalisierbar sind. Es bedarf offensichtlich eines verbindlichen und vertraglich gesicherten Commitments der Betriebe. Von ihm ist allerdings unklar, wie es erreicht werden soll, wenn die Appelle der Kammern bei ihren Mitgliedsfirmen – wie uns dort berichtet wurde – nur begrenzte Resonanz finden.

Als Alternative und/oder Ergänzung bleibt der in mehreren Berufsschulen angesprochene Weg schulinterner und –organisierter Praktika. Sie werden nicht nur als Notlösung für fehlende betriebliche Angebote thematisiert, sondern auch mit Blick auf bestimmte Gruppen von Jugendlichen, die sich mit Betriebspraktika schwer tun. Das folgende Beispiel deutet eine Richtung an:

„Ich glaube oder weiß, dass nicht alle Jugendlichen ins Praktikum gehen können und wir deswegen dieses Angebot auch nicht für alle Jugendlichen verpflichtend machen müssen. Da werden wir weiterhin vollzeitschulische Angebote brauchen. Nehme ich z.B. mal die Gruppe der jungen Mütter, wir haben eine junge-Mütter-Klasse. Wenn ich die jetzt auch noch verpflichten müsste, zwei Tage Praktikum zu machen, dann wären die wahrscheinlich überfordert. Wir sind froh, dass sie sich um ihre Kinder kümmern und hier regelmäßig herkommen, eine Tagesstruktur haben, ihr Kind morgens irgendwie in den Kindergarten bringen, dann hierher kommen und es wieder abholen, dass sie da schon mal trainieren, wie so was aussehen könnte. Dann haben wir die Gruppe, von der ich gesagt habe, Schluss mit Praktikum, die so traumatisiert sind von den allgemeinbildenden Schulen, die also in der siebten, achten Klasse ein Praktikum in einem Betrieb gemacht haben, dort nur rumgestanden haben, vielleicht auch noch angeschnauzt wurden, dann in die Schule zurückgekommen sind und die Note nach einem Praktikumsbericht festgelegt wurde, wo sie keine Lust hatten, den zu schreiben und vielleicht für ein einigermaßen gutes Praktikum dann noch eine Fünf gekriegt haben.“ (BBS 05, Schulleitung)

Im zitierten Fall wird die schulinterne Lösung nicht als Alternative zu betrieblichen Praktika, sondern eher als deren Vorstufe und Ergänzung verstanden. Wahrscheinlich wird man die Praktikumsfrage im größeren Rahmen des gesamten Übergangsprozesses von der Berufsorientierung in der Sek. I der Gemeinschaftsschulen bis zum Eintritt in eine vollqualifizierende Berufsausbildung neu durchdenken müssen.

4.3.3 Die gebrochene Institutionalisierung des Coaching

Das Handlungskonzept PLuS, das als ESF-Programm einen sechsjährigen Förderzeitraum umfasst, führt als zentrale Funktion des Coaching die gemeinsame Planung und Organisation der beruflichen Zukunft der Jugendlichen an. Für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung bedeutet das insbesondere neben Informationen zur Berufsorientierung und Bewerbungstraining „Unterstützung bei Realisierung des Berufswunsches sowie bei Finden einer Praktikums- oder Ausbildungsstelle“ (MSB, 2015).

In allen in die Untersuchung einbezogenen Berufsschulen wird das Förderprogramm Coaching einhellig begrüßt, und die Coaches werden in der Ausbildungsvorbereitung schwerpunktmäßig in den BEK-Klassen eingesetzt. In den Gesprächen mit Schulleitungen und Coaches zeigte sich durchgängig, dass die Arbeit der Coaches sehr komplex und mit den inhaltlichen Unterrichtssequenzen verbunden ist und sich nicht einfach auf Hilfe bei der Suche nach einem Praktikum beschränkt. Da es sich bei der Mehrheit der BEK-Schüler/innen, die in Zukunft im neuen AV-SH aufgehen, um Schüler/innen mit mehrfachen sozialen Benachteiligungen handelt, besteht ein Großteil der Arbeit der Coaches darin, diese Jugendlichen überhaupt sowohl physisch als auch noch mehr in ihren berufsrelevanten Verhaltensdispositionen zu erreichen. Die für das AV-SH-Konzept zentrale Individualisierung der Ausbildungsvorbereitung steht hier vor ihrem vielleicht schwierigsten Problem, das nur durch persönliche Ansprache und den Aufbau einer Vertrau-

ensbeziehung zwischen Schüler/in und Coach gelöst werden kann: „Es ist wirklich ein Problem, an die auch ranzukommen. Man kommt teilweise gar nicht an die ran. Ich frage mich, wie das tatsächlich nachher laufen soll. Ich meine, es ist seit Einführung der BEK mit Coaching tatsächlich so, dass mehr Schüler in eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle vermittelt werden. Das ist so, aber erst seitdem es Coaches gibt“ (BBS 04, Schulleitung). Die Schulen – so der Schulleiter – hätten dazu weder die nötigen Fachkräfte noch die Vernetzungen nach außen zu Betrieben und in den Arbeitsmarkt.

Weil die Arbeit der Coaches nicht in technischer Vermittlung von Praktikums-, Arbeits- oder Ausbildungsstellen aufgeht, versucht die Mehrheit der Berufsschulen Wege zu finden, die Coaches enger in den Schulalltag einzubinden, sie gegebenenfalls am Unterricht und Konferenzen teilnehmen zu lassen. Zum Teil stellen sie auch aus eigenen Mitteln noch weitere Coaches und Sozialarbeiter/innen ein. Von der Komplexität der Aufgabenerfüllung der Coaches her werden drei Kritikpunkte gegenüber der gegenwärtigen Institutionalisierung des Coachings in den Berufsschulen artikuliert:

- Der erste Punkt betrifft die zeitliche Befristung des jetzigen Programms (bis 2020), ohne das klar ist, wie es weiter geführt werden kann. Für die Berufsschulen bedeutet das Planungsunsicherheit „Also eigentlich brauchen wir mehr Sicherheit“ (BBS 04, Schulleitung).
- Der zweite Punkt bezieht sich auf die bisher gültigen Betreuungsrelationen von 1 : 40 bzw. 1 : 60 für einen Coach. Angesichts der sozial und auch in ihren Verhaltensweisen oft schwierigen Klientel erscheinen diese Personalschlüssel in mehreren Berufsschulen für eine konsequente Individualisierung der Übergangsbetreuung als unzulänglich: „Das ist überhaupt nicht zu leisten. Also das ist unmöglich“ (BBS 06, Schulleitung).
- Der dritte Punkt wird in den Berufsschulen am intensivsten erörtert, weil er die unmittelbare Arbeitsfähigkeit der Coaches angeht: die Anstellung der Coaches als Mitarbeiter/in der Freien Träger, während ihr Aufgabenfeld vor allem in den Berufsschulen liegt. Die kritischen Überlegungen dazu in den Berufsschulen konzentrieren sich auf zwei Aspekte: zum einen auf die räumliche Trennung von Anstellungs- und hauptsächlichem Arbeitsort; zum anderen auf die mit der arbeitsvertraglichen Bindung an die Träger einhergehende Unsicherheit des Beschäftigungsverhältnisses, die sich unmittelbar in Diskontinuität der Arbeit der Coaches an der Berufsschule verlängern kann.

Das erste Problem, die Trennung von Anstellungs- und Arbeitsort, führt nach den Aussagen von Schulleitungen leicht dazu, dass der Coach als Ansprechpartner/in für die Schüler/innen unter Umständen schwer (nur telefonisch) erreichbar ist. Das aber ist für Jugendliche, die von sich aus oft dazu tendieren, sich zurückzuziehen, hoch problematisch und erschwert die Stabilisierung einer persönlichen Vertrauensbasis, die für den Arbeitserfolg der Coaches aber substantiell ist. Einige Schulen haben daraus die Konsequenz gezogen, den Coaches ein eigenes Büro in der Schule einzurichten, damit sie dauerhaft präsent und jederzeit nicht allein für die Schüler/innen erreichbar sind, sondern auch selbst die anderen Lehrkräfte ansprechen und sich als Teil des Lehrkörpers fühlen können: „Die Coaches, das ist auch etwas Besonderes, haben hier im Haus, in der Berufsvorbereitungsabteilung, ein eigenes Büro. Die sind wirklich da, präsent, jeden Tag“ (BBS 01, Schulleitung).

Mit der Einrichtung eines eigenen Büros für die Coaches in der Schule ist das Problem der räumlichen Trennung von Arbeits- und Beschäftigungsort entschärft, nicht aber das andere, der arbeitsvertraglichen Unsicherheit, das die Gefahr schneller Personalwechsel und damit

von Diskontinuität in der Kooperation und der Betreuung der Jugendlichen immer wieder mit sich bringt. Sie ist auf die Praxis relativ eng befristeter Arbeitsverträge für Coaches bei den Trägern zurückzuführen. Wie sich dieses den Berufsschulen darstellt, wird in folgender Schilderung anschaulich deutlich:

„Also fange ich an mit den Trägern, die uns die Coaches zur Seite stellen in den Berufseingangsklassen. Das hatte ich schon angedeutet, dass diese Träger natürlich betriebswirtschaftlich arbeiten müssen. Da kommt es oft vor, dass ein Coach wechselt, dass ein Coach woanders einen besseren Vertrag bekommt und geht. Und das ist auch gleichzeitig schon mein Verbesserungsvorschlag, das ist bei uns wirklich mittlerweile Standard, dass wir Coaches leider nicht so lange bei uns im Hause haben, wie wir das gern hätten. Es ist eben so, dass die Schüler sich auch an diese Coaches gewöhnen und bestimmte Namen auch schon zu einer Schule zugeordnet sind, und das wird immer wieder unterlaufen. Und ich glaube nicht, das liegt jetzt gar nicht so sehr an unserem Träger, sondern das liegt ein bisschen im System.“ (BBS 02, Schulleitung)

Die angesprochene Praxis befristeter Arbeitsverträge bedeutet nicht nur beruflich Unsicherheit für die betroffenen Coaches, die häufige Betriebswechsel teils erzwingen²⁴, teils provozieren, weil die Arbeitsbedingungen bei einem anderen Träger günstiger sind. In unserem Zusammenhang bedeutet es vor allem die ständige Störung von pädagogisch sinnvollen Arbeitszusammenhängen.

Hinter den praktischen Problemen steht, theoretisch betrachtet, eine gebrochene Institutionalisierung des Coaching: Auf der einen Seite wird diese Art des Übergangsmanagement als notwendige und relativ dauerhafte Aufgabe angesehen. Auf der anderen Seite aber wurde eine Institutionalisierung gewählt, die eher für temporäre Aufgaben typisch ist. Hinzu kommt ein Weiteres: Je mehr die Bundesagentur für Arbeit ihre in den letzten Jahren beobachtbare Zurückführung von BvB-Maßnahmen fortsetzen wird, desto mehr wird AV-SH zum zentralen Ort für Ausbildungsvorbereitung und Übergangsmanagement und die Träger verlieren an Gewicht.

Angesichts der skizzierten Entwicklungen bietet sich eine andere Institutionalisierung des Coaching an, die seinem Charakter als dauerhafte Aufgabe und seinem Haupteinsatzfeld in den Berufsschulen Rechnung trägt. Zu der Institutionalisierung gehört auch, ein Berufsbild für Coaching im Übergangssystem zu entwickeln, in dem gegenüber dem „Allerweltsbegriff“ von Coaching die Spezifika und Kompetenzen des Aufgabenfeldes Berufsvorbereitung herausgearbeitet werden. Damit könnte auch die Attraktivität der Tätigkeit verbessert werden, was angesichts eines angespannten Arbeitsmarktes für Sozialpädagog(inn)en wichtig wäre.

4.4 Fazit

Die empirische Analyse des berufsschulischen Übergangssektors, schwerpunktmäßig des AVJ und der BEK als den zentralen Bereichen der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Benachteiligungen und Behinderungen, zeigt Stärken und Probleme der Berufsvorbereitung eng verschränkt. Zu den Stärken zählt zum einen eine professionelle Organisation der Berufs-

24 Einen Extremfall von arbeitsvertraglicher Diskontinuität schildert der gleiche Schulleiter:

„Die monetäre Situation ist das eine, und das zweite ist eben die Art des Beschäftigungsverhältnisses. Ich habe hier einen Mann sitzen gehabt in einem höheren Alter, dem ich hier einen Zweijahresvertrag anbieten wollte. Und er sagte mir dann, das wäre sein 18. befristeter Arbeitsvertrag, und es wäre der mit der längsten Dauer, die er je gesehen hätte, zwei Jahre. Wie soll so ein Mensch eine Existenz aufbauen? Und der ist richtig gut. Den werden wir jetzt versuchen – das liegt gerade bei mir auf dem Tisch – unbefristet zu beschäftigen. Wir haben vom Land SH eine Haushaltsermächtigung, wir dürfen insgesamt übers ganze System bis zu 50 Lehrerplanstellen verwenden, um darauf Sozialpädagog(inn)en einzustellen.“ (BBS 02, Schulleitung)

vorbereitung in Gestalt eigener Abteilungen, die innerschulisch gleichberechtigt mit anderen Fachabteilungen wirken und darauf verweisen, dass die Berufsvorbereitung politisch und institutionell schon seit längerem ernst genommen worden ist. Zum anderen wirken, soweit man das nach mehrstündigen Expertengesprächen und Gruppendiskussionen einschätzen darf, Schulleitungen, Lehr- und Betreuungskräfte engagiert, erfahren und kompetent.

Es widerspricht dieser Einschätzung nicht, stützt sie u. E. eher, dass die Probleme der Berufsvorbereitung in den Expertengesprächen und –diskussionsrunden besonders klar und ohne Klagen artikuliert werden. Man kann die artikulierten Probleme in zwei Gruppen gliedern: in solche, die mehr die institutionellen Rahmenbedingungen betreffen, und solche, die sich auf den unmittelbaren Unterrichts- und Interaktionsprozess in der Berufsvorbereitung beziehen.

Bei den institutionellen Rahmenbedingungen geht es den schulischen Experten/innen vor allem um eine Verbesserung der Informationsflüsse zwischen den abgebenden allgemeinbildenden Schulen und den Berufsschulen, damit vor Schuljahrsbeginn eine quantitative und qualitative (Unterrichts-)Planung möglich ist; ferner um die Kooperation mit Betrieben in der Bereitstellung und Durchführung von Praktika, deren Stellenwert im neuen Konzept AV-SH steigt, schließlich werden mehr Gestaltungsspielräume für die Berufsschulen (z. B. Klassen- und Gruppengrößen, zeitliche Flexibilität) als Gelingensbedingung für eine bessere Berufsvorbereitung reklamiert.

Die Vorstellungen der Experten/innen zu den pädagogischen Bewältigungsstrategien basieren auf den Erfahrungen, die sie mit den Jugendlichen in der Berufsvorbereitung gemacht haben. Danach sind es nicht so sehr kognitive Defizite in den allgemeinbildenden Fächern, die zu bearbeiten sind, als vielmehr Verhaltensschwierigkeiten, Orientierungsschwächen gegenüber den je eigenen Berufs- und Lebensperspektiven und andere aus der vorberufsschulischen Sozialisation und oft schwierigen Familienverhältnissen mitgebrachte Unsicherheiten. Dies sind Probleme, die in den bildungspolitischen Debatten nach PISA eher vernachlässigt worden sind und die allgemeinbildende und berufliche Schulen in gleicher Weise angehen. Für die Ausbildungsvorbereitung in den Berufsschulen bedeuten sie verstärkten Einsatz von Sozialpädagogen, Coaches und – soweit die Inklusion von Schülern mit Behinderungen vorangetrieben werden soll – auch Sonderpädagogen (vgl. Kap. 0).

5. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 haben sich Bund und Länder verpflichtet, eine integrative und inkludierende Berufsausbildung zu realisieren. Welche Probleme sich damit in SH verbinden, wird im folgenden Kapitel am Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung analysiert, mit dem Schwerpunkt in der schulischen Ausbildungsvorbereitung. Die Analyse verfährt in zwei Schritten: Zunächst wird in einer quantitativen statistischen Analyse herausgearbeitet, wie sich die Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen im letzten Jahrzehnt vollzogen hat, und zwar – vor dem Hintergrund der Inklusion in den allgemeinbildenden Schulen – für die Bereiche der vollqualifizierenden Ausbildung und der Ausbildungsvorbereitung im Übergangssystem (vgl. 5.1). Im zweiten Schritt werden dann die Ergebnisse unserer empirischen Untersuchung in Fördereinrichtungen und Berufsschulen in der Perspektive dargestellt, mit welchen Problemen die Inklusion in der (vor allem) schulischen Ausbildungsvorbereitung konfrontiert ist, wo sich Ansatzpunkte zur Verbesserung der Übergangsprozesse erkennen lassen und was diese für die politische Gestaltung bedeuten. Hierfür werden im ersten Teil alle Förderschwerpunkte einbezogen (vgl. 5.1), die eigenen Primärerhebungen mussten sich aus forschungspragmatischen Gründen auf die großen Förderschwerpunkte „Lernen“, einschließlich „Sehen“ (vgl. 5.2) und „Geistige Entwicklung“ (vgl. 5.3) konzentrieren.

5.1 Jugendliche mit Behinderungen in der allgemeinbildenden Schule und im Berufsbildungssystem

5.1.1 Inklusion im allgemeinbildenden Schulsystem

Innerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems in SH scheinen die institutionellen Angebote zur Unterstützung und Förderung von Menschen mit Behinderungen am weitesten und differenziertesten im allgemeinbildenden Schulwesen ausgebaut zu sein. Neben die sozialgesetzlich geregelte Eingliederungshilfe spielt in den Schulen das Konzept der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen eine Rolle. Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, „wenn eine Beeinträchtigung so gravierend ist, dass Kinder und Jugendliche ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 159).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Anspruch einer inklusiven Beschulung in den Schulgesetzen der Länder rechtlich festgeschrieben. Ihre Realisierung erfordert nicht nur strukturelle, inhaltliche und didaktisch-konzeptionelle Anpassungen, sondern auch, wie das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein hervorhebt, eine „Haltung, die im grundsätzlichen Annehmen eines jeden Individuums, unabhängig von allen individuellen Eigenschaften und Leistungen, besteht“ (IQSH 2016, S. 9).

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt weist SH bei der Beschulung Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwei Besonderheiten auf: Zum einen besteht in SH mit einem Anteil von 6,2 % an Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf eine im Vergleich zum Bundesdurchschnitt geringe Förderquote (7 % Bundesdurchschnitt vgl. KMK 2016; Tab. 5.1). Zum anderen zeigt sich, dass SH mit einem Anteil von rund zwei Dritteln der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, eine deutlich höhere Inklusionsquote hat als im Bundesdurchschnitt (34 %, vgl. KMK 2016). SH ist damit im Bereich

der allgemeinbildenden Schulen in der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention besonders weit fortgeschritten.

Tab. 5.1: Sonderpädagogische Förderung in Schleswig-Holstein in den Schuljahren 2005/05, 2011/12 und 2014/15 nach Förderort

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung						
	Förderquote insgesamt		Davon				Anteil der Integrationsschüler an allen Schülern mit Förderbedarf
			In Förderschulen		In allgemeinen Schulen (Integrationsschüler/innen)		
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	%
2005/06	16139	5,1	11170	3,5	4969	1,6	30,8
2011/12	16324	5,8	7376	2,6	8948	3,2	54,8
2014/15	16150	6,2	5630	2,2	10520	4	65,1

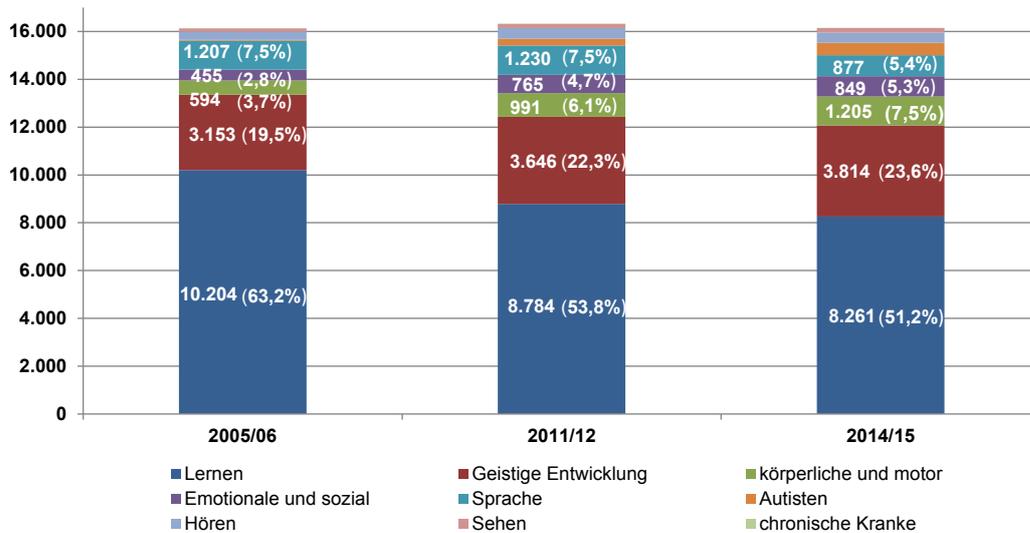
Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006, 2011/12 und 2014/2015, eigene Berechnungen.

Die Entwicklung zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2014/15 zeigt eine gleichbleibend hohe Schüler/innenzahl von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, allerdings ist ihr Anteil an allen Schüler/innen leicht angestiegen (um 1,1 Prozentpunkte, Tab. 5.1). Zudem ist eine Verlagerung von an Förderschulen unterrichteten Schüler/innen hin zu inklusiv beschulten Schüler/innen erkennbar: Wurden im Schuljahr 2005/06 „nur“ fast ein Drittel der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Regelschulen unterrichtet, lag dieser Anteil im Schuljahr 2014/15 bei 65 %. Der Anteil der Schüler/innen, die in Förderschulen unterrichtet werden, verringerte sich im gleichen Zeitraum um 50 %.

In SH werden neun verschiedene Förderschwerpunkte unterschieden – Lernen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, emotionale Entwicklung, Autismus, Hören, Sehen und chronisch Kranke. Der Großteil der in SH in den allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen findet sich im Schuljahr 2014/15 mit über 75 % in den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung (Abb. 5.1). Zwischen den Förderschwerpunkten sind unterschiedliche Entwicklungen der Schüler/innenzahlen festzustellen.

Wird das Ausmaß der integrativen Beschulung zwischen den Förderschwerpunkten betrachtet, fällt vor allem auf, dass Schüler/innen des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ mit einem Anteil von 12 % am seltensten in Regelschulen inklusiv beschult werden (Tab. 5.1-A, im Anhang). Dagegen liegt der Anteil inklusiv beschulter Schüler/innen in den anderen Förderschwerpunkten bei meistens deutlich über zwei Dritteln. Das heißt, dass es in SH zum großen Teil gelingt, Jugendliche mit Behinderungen unabhängig von der Art ihres sonderpädagogischen Bedarfs an Regelschulen zu integrieren.

Abb. 5.1: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schleswig-Holstein in allgemeinbildenden Schulen 2005/06, 2011/12 und 2014/15 nach Förderschwerpunkten



Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/06, 2011/12 und 2014/15, eigene Berechnungen.

Inwiefern den Jugendlichen der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt, ist wesentlich von ihrem erreichten Schulabschluss abhängig. Von den 1.700 Schulabsolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14²⁵ verließen über drei Viertel die Schule, ohne einen Hauptschul- oder höherwertigen Schulabschluss erreicht zu haben: 75 % der Jugendlichen weisen einen Förderschulabschluss auf, ein Zehntel der Jugendlichen verlässt ohne Abschluss das allgemeinbildende Schulsystem. Der Großteil dieser Jugendlichen ist den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung zuzuordnen. In diesen beiden Bereichen gibt es nur wenige Jugendliche, die einen (erweiterten) Hauptschulabschluss erreicht haben.

Tab. 5.2: Schulabsolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2013/14, in % nach Förderschwerpunkten und Abschlüssen)

Förderschwerpunkt*	Insgesamt	ohne Abschluss	Förderschulabschluss	ESA (erw.) HSA	mittlerer Abschluss	(Fach-) Hochschulreife
		in %				
Insgesamt	1700	9,8	75,1	10,8	3,4	1,0
Lernen	1194	10,6	80,2	9,2		
geistige Entwicklung	283	2,5	97,2	0,4		
körperliche und motorische Entwicklung	55	5,5	38,2	29,1	16,4	10,9
emotionale Entwicklung	62	40,3	22,6	35,5	1,6	
Autismus	45	2,2	2,2	48,9	40,0	6,7
Hören	43	2,3	18,6	18,6	51,2	9,3
Sehen	16	12,5		25,0	43,8	18,8
chronisch Kranke	3				50,0	50,0

* Der Förderschwerpunkt „Sprache“ wird hier nicht ausgewiesen, da es keine Absolvent(inn)en aus diesem Bereich im Schuljahr 2013/2014 gab.

Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2013/14, eigene Berechnungen.

25 Auf die Schulabsolvent(inn)en des Schuljahres 2013/14 wird zum einen aus Datenverfügbarkeitsgründen und zum anderen aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der Zahl der Neuzugänge in den Bereich der Berufsausbildung des Jahres 2014 (vgl. 5.1.2) zurückgegriffen.

Auch bei Betrachtung des Abschlussniveaus der Jugendlichen aus den Förderschwerpunkten „körperliche und motorische Entwicklung“ sowie „emotionale Entwicklung“ – die nächstgrößten Förderbereiche – wird sichtbar, dass nur wenige mit einem höheren als dem Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Lediglich aus den Förderschwerpunkten Autismus, Hören, Sehen und chronisch Kranke, die allerdings insgesamt nur einen Anteil von knapp 6 % aller Schulabsolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 ausmachten, schafften über die Hälfte den mittleren Abschluss oder die (Fach-) Hochschulreife. Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwar mehrheitlich an Regelschulen inklusiv beschult werden, aufgrund ihres niedrigen Abschlussniveaus ihre Anschlussoptionen aber begrenzt sind, und mit beträchtlichen Übergangsschwierigkeiten zu rechnen ist.

5.1.2 Inklusion im Berufsbildungssystem

Eine genaue Ermittlung der Jugendlichen mit Behinderungen bei den Neuzugängen zur beruflichen Bildung ist aus den vorliegenden statistischen Quellen kaum realisierbar; möglich scheint lediglich eine Annäherung. Aufgrund der schwierigen Datenlage ist es weder möglich, ein konsistentes Bild für den Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen in Ausbildung zu zeichnen noch die Frage zu beantworten, inwieweit es gelingt, diese Jugendlichen im berufsbildenden Bereich inklusiv zu beschulen. Zudem lassen sich die Daten aus den allgemeinbildenden Schulen kaum auf die in der Berufsausbildung beziehen.

Mit dem Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem verlieren die sonderpädagogischen Förderdiagnosen ihre Gültigkeit. Das Vorliegen einer Behinderung im Bereich der beruflichen Bildung wird im Wesentlichen nicht mehr schulrechtlich, sondern unter Bezugnahme auf die Bestimmungen des SGB III und SGB IX geregelt. Dies geht mit einer Änderung der Diagnostik zur Erfassung einer Behinderung einher und damit zusammenhängend mit einer veränderten Definition der Zielgruppe und der Zuweisungsprozesse²⁶, so dass eine Rekonstruktion der Übergangswege von Schulabsolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung schwer und allenfalls auf der Ebene einzelner Berufsschulen begrenzt möglich ist.

Grundsätzlich stehen den Jugendlichen in SH drei verschiedene Pfade in die berufliche Bildung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule offen: 1. der direkte Weg in eine duale oder schulische Ausbildung (vollqualifizierend oder theoriegemindert), 2. der Übergang in eine Maßnahme des Übergangssystems und 3. der Übergang in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM).²⁷ Die Schwierigkeit der Ausweisung der Zahl der Neuzugänge zu den drei Bereichen der beruflichen Bildung liegt darin, dass es in den jeweiligen Statistiken kein personenbezogenes Merkmal zur Behinderungsart gibt. Anders als im allgemeinbildenden Schulsystem wird in den Statistiken der beruflichen Bildung aus Datenschutzgründen der Behindertenstatus nicht erfasst.²⁸ Die Erfassung der Gesamtzahl der Neuzugänge von Menschen mit Behinderung im berufsbildenden Bereich wird zudem dadurch erschwert, dass in

26 Dies kann auch dazu führen, dass eine festgestellte Behinderung im allgemeinbildenden Schulsystem im berufsbildenden Bereich nicht mehr bedeutsam ist.

27 Ebenfalls können Menschen mit Behinderungen, die das allgemeinbildende Schulsystem mit einer (Fach-)Hochschulreife verlassen, den Weg ins Studium nehmen. Da jedoch nur ein sehr geringer Teil der Jugendlichen über diesen Abschluss verfügt (im Schuljahr 2013/14 hatten 17 der Schulabsolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule mit einem solchen Abschluss verlassen), wird im Folgenden auf diesen Übergangsweg nicht weiter eingegangen.

28 Insofern ist auch keine Differenzierung nach der Behinderungsart von Menschen möglich.

den unterschiedlichen Bereichen der Berufsausbildung verschiedene Kriterien herangezogen werden müssen, um Menschen mit Behinderungen identifizieren zu können:

1. Im Bereich der dualen Ausbildung lässt sich nur der Teil von Menschen mit Behinderungen über die Art der Ausbildung eindeutig identifizieren, der sich in den „theoriegeminderten“ Berufen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO befindet. Diese Berufe werden in der Berufsbildungsstatistik gesondert ausgewiesen und für sie ist die exakte Zahl der Neuzugänge bestimmbar. Diese „Fachpraktikerausbildungen“ sind nach BBiG und SGB III nachrangig zur Ausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen.²⁹ Zur Bestimmung der Zahl von Menschen mit Behinderung in letzteren kann lediglich auf die Art der Finanzierung der Ausbildung zurückgegriffen werden. Es handelt sich hierbei um die sogenannten außerbetrieblichen Reha-Ausbildungen³⁰, die die gesonderte Förderung von Menschen mit Behinderungen vorsehen und von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden. Menschen mit Behinderungen, die in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System ausgebildet werden und privat finanziert werden, sind damit nicht berücksichtigt. Über sie sagt die Berufsbildungsstatistik nichts aus, so dass eine Gruppe Auszubildender mit Behinderung nicht erfasst wird.

Für das Schulberufssystem fehlen Daten zu Menschen mit Behinderungen gänzlich. Da jedoch der Zugang zu vollzeitschulischen Ausbildungen nach Landesrecht in der Regel nur mit dem mittleren Abschluss möglich ist, steht dieser Ausbildungsweg nur für einen sehr geringen Teil der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf theoretisch offen³¹ und ist daher für die folgende Betrachtung der Übergangswegen von Menschen mit Behinderungen zu vernachlässigen. Da es sich bei den „Schulberufen“ aber um große und zukunfts-trächtige Berufsfelder handelt, stellt sich politisch die Frage, ob der dauerhafte de facto-Ausschluss von Jugendlichen mit Behinderung zu rechtfertigen ist.

2. Zur Ausweisung der Zahl der Menschen mit Behinderungen im Übergangssystem muss auf die Statistik der berufsbildenden Schulen zurückgegriffen werden. Diese umfasst neben Neuzugängen zu den verschiedenen Bildungsgängen des Übergangssystems auch die Neuzugänge zu den Teilzeit-Berufsschulen, also Jugendliche, die eine Ausbildung wahrnehmen und ihren theoretischen Unterricht an der berufsbildenden Schule absolvieren. In dieser Statistik kann man sich der Zahl der Menschen mit Behinderungen über den auf der allgemeinbildenden Schule erreichten Schulabschluss annähern, der in der Statistik erfasst ist. Da in der Gruppe der Schulabsolvent(inn)en mit Förderschulabschluss 97 % einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen (Abb. 5.1-A, im Anhang) und gleichzeitig drei Viertel aller Absolvent(inn)en mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit einem Förderschulabschluss die Schule verlassen, wird mit Betrachtung dieser Gruppe der Großteil an Jugendlichen mit Behinderungen erfasst.

Für einen Teil der Jugendlichen mit Behinderungen findet die Berufsvorbereitung bzw. die voll- oder teilqualifizierende Ausbildung in geschützten Ausbildungsstätten wie den Berufs-

29 Ausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO sollen dementsprechend nur dann ergriffen werden, wenn wegen Art und Schwere der Behinderung der Übergang in eine staatlich anerkannte Ausbildung nicht gelingt.

30 Bis 31. März 2012 Förderung nach § 100 Nr. 3 SGB III/ § 235a und § 236 SGB III; ab 1. April 2012 Förderung nach § 73, 1 u. 2 SGB III, § 115, 2 SGB III, § 116, 2 u. 4 SGB III und §117 SGB III (vgl. Uhly 2014).

31 Siehe hierzu die Zahlen zu den Schulabsolvent(inn)en nach Abschlussniveau im Schuljahr 2013/14, Tab. 5.2.

bildungswerken (BBW) statt. Hierbei handelt es sich um Institutionen der beruflichen Rehabilitation, vor allem von körperlich und psychisch beeinträchtigten Jugendlichen, die hauptsächlich von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden. Eine einheitliche Erfassung der Neuzugänge zu den Berufsbildungswerken erfolgt lediglich auf Bundesebene durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e.V. Detaillierte Informationen zu den Neuzugängen auf Länderebene stehen aus Datenschutzgründen nicht einheitlich zur Verfügung. Da allerdings nach Selbstauskunft der drei in SH bestehenden BBWs alle Jugendlichen durch das Absolvieren des theoretischen Unterrichts auch in den Statistiken der berufsbildenden Schulen enthalten sind,³² werden zumindest jene Jugendlichen aus den Berufsbildungswerken, die die Schule mit einem Förderschulabschluss verlassen haben, erfasst. Jugendliche ohne Abschluss oder mit einem höheren Schulabschluss können jedoch wiederum nicht ausgewiesen werden.

3. Für Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung keine berufliche Ausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt aufnehmen können, stellen Werkstätten für behinderte Menschen einen wichtigen Übergangspfad dar. Für die Bestimmung der Zahl der Neueintritte in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen wird auf die Statistik der Bundesagentur für Arbeit zurückgegriffen, die allerdings ebenfalls aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht nach der Behinderungsart differenziert. Die überwiegende Mehrheit dieser Personen weist eine geistige Behinderung auf (vgl. Reims et al. 2016).³³

Deutlich ist, dass sowohl für den Bereich der vollqualifizierenden dualen oder schulischen Ausbildung als auch für das Übergangssystem die Zahl der Neuzugänge von Jugendlichen mit Behinderung nicht genau bestimmt werden kann.³⁴ Wegen der Mängel der Statistik wird im Folgenden zur näherungsweise Bestimmung der Gesamtzahl der Menschen mit Behinderungen auf die Personen mit Förderschulabschluss an berufsbildenden Schulen zurückgegriffen. Mit dieser Definition werden vor allem Jugendliche aus den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“, zu einem geringen Teil auch aus den Bereichen „körperliche und motorische Entwicklung“, „emotionale Entwicklung“ und „Sehen“ betrachtet (siehe dazu Tab. 5.2).³⁵ Zu dieser Zahl werden zudem die Neueintritte in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen zugerechnet.

Die so errechnete Behindertenquote im Berufsbildungsbereich beläuft sich 2014 auf 5,4 % (Tab. 5.3) und liegt damit unterhalb der ausgewiesenen Förderquote im allgemeinbildenden Förderbereich (6,2%). Im Zeitverlauf ist eine Reduzierung der Gesamtzahl der Neuzugänge mit Behinderung in den Berufsbildungsbereichen von insgesamt 2.212 Jugendlichen im Jahr 2005 auf 2.010 im Jahr 2014 festzustellen, was sich auch in einer Reduzierung der Behindertenquote von 6,1 auf 5,4 niederschlägt. Weiterhin ist ersichtlich, dass die deutliche Mehrheit der Jugend-

32 In der Regel besuchen die Jugendlichen für den theoretischen Unterricht die in der Umgebung bestehende berufsbildende Schule. Lediglich bei einem Berufsbildungswerk wird der theoretische Unterricht von Lehrer/innen der berufsbildenden Schule in den Räumen des Berufsbildungswerkes durchgeführt.

33 Die Auswertungen von Reims et al. (2016) beziehen sich auf Deutschland insgesamt. Allerdings gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass sich die Situation in SH anders darstellt. Dafür sprechen auch die Daten der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM), die die in den Werkstätten Beschäftigten nach Behinderungsart für SH ausweisen, allerdings nicht differenziert nach Berufsbildungs- und Arbeitsbereich.

34 In der Berufsbildungsstatistik wird lediglich zwischen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss, mit mittlerem Abschluss, mit (Fach-)Hochschulreife und mit im Ausland erworbenen Abschluss differenziert (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016).

35 Dies bedeutet einschränkend, dass Jugendliche mit Behinderungen, die einen höheren Schulabschluss oder keinen Abschluss erreicht haben, mit dieser Betrachtung nicht berücksichtigt werden können.

lichen mit Behinderung – gut drei Fünftel – in berufsbildenden Schulen wiederzufinden sind, deutlich weniger im Berufsbereich der WfbM. Diese Verteilung zwischen berufsbildenden Schulen und Werkstätten hat sich zwischen 2005 und 2014 kaum verändert.

Tab. 5.3: Gesamtzahl der Menschen mit Behinderungen im Berufsbildungsbereich in Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/06, 2011/12 und 2014/15

Jahr	Neuzugänge mit Behinderungen zu beruflichen Bildung						Anteil Schüler/innen in berufsbildenden Schulen
	Behindertenquote insgesamt		Davon				
			In berufsbildenden Schulen		In Werkstätten für Behinderte		
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	
2005	2212	6,1	1423	3,9	789	2,2	64,3
2011	1873	4,8	1153	3	720	1,9	61,6
2014	2010	5,4	1255	3,4	755	2	62,4

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/06, 2011/12 und 2014/15, eigene Berechnungen.

Allerdings eröffnen die verschiedenen Wege in die berufliche Ausbildung den Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten der inklusiven Beschulung.

Inklusion im dualen Ausbildungssystem

Für die Beurteilung, ob Jugendliche mit Behinderungen im dualen Ausbildungssystem inklusiv ausgebildet werden, wird auf Daten der Berufsbildungsstatistik und damit auf eine andere Datenquelle als bei der Berechnung der Gesamtzahl der Neuzugänge von Menschen mit Behinderungen zurückgegriffen. Allerdings ermöglichen nur die Daten der Berufsbildungsstatistik eine Aussage darüber, inwiefern es im dualen Ausbildungssystem gelingt, den Inklusionsgedanken umzusetzen. Dies führt jedoch dazu, dass die folgenden Zahlen nicht als Teilmenge der in Tabelle 5.3 ausgewiesenen Neuzugänge von Menschen mit Behinderungen in die berufliche Bildung verstanden werden können. Zwar ist davon auszugehen, dass es eine gemeinsame Schnittmenge gibt – und zwar jene Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule mit einem Förderschulabschluss verlassen hat. Die Schnittmenge kann allerdings nicht genau bestimmt werden, da in der Berufsbildungsstatistik – anders als in der Statistik der berufsbildenden Schulen – der Schulabschluss nicht differenziert nach Jugendlichen mit Förderschulabschluss erfasst wird. Neben einer gemeinsamen Teilmenge unterscheiden sich die beiden Statistiken daher darin, dass in der Berufsbildungsstatistik auch Menschen mit Behinderungen erfasst werden können, die über einen anderen Schulabschluss als den Förderschulabschluss verfügen; in der Statistik der berufsbildenden Schulen aber nicht. Insgesamt bedeutet dies, dass die folgenden Fallzahlen zu den Neuzugängen zum dualen Ausbildungssystem nicht ohne weiteres auf die in Tabelle 5.3 ausgewiesene Gesamtzahl der Neuzugänge mit Behinderung in berufliche Bildung übertragen werden können.

Auch eine Aussage darüber, inwiefern es im dualen Ausbildungssystem gelingt, Jugendliche mit Behinderungen inklusiv zu beschulen, kann nur näherungsweise getätigt werden, da hierzu keine eindeutigen Daten vorliegen. Als Hilfsindikator wird vielmehr die Information, ob es sich um eine überwiegend betrieblich oder öffentlich finanzierte Ausbildung handelt, herangezogen. Für die Neuzugänge zu den Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG/ § 42m HwO, die im Jahr 2014 einen Anteil von 2,5 % an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im dualen System ausmachten, ist eine annähernd gleiche Verteilung auf betriebliche und außerbetrieb-

liche Ausbildungen festzustellen (Tab. 5.4). Allerdings wird im Zeitverlauf deutlich, dass es zu einer Verschiebung zwischen überwiegend betrieblich und überwiegend öffentlich finanzierten Ausbildungen in diesem Bereich gekommen ist: Während im Jahr 2008 noch gut 78 % der neu abgeschlossenen Ausbildungen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO vorwiegend betrieblich finanziert waren, hat sich dieser Anteil auf 47,5 % im Jahr 2014 reduziert. Entsprechend ist in diesem Zeitraum die Zahl der Neuzugänge in außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnissen angestiegen. Insgesamt weist diese Entwicklung in den Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO darauf hin, dass Jugendlichen, die aufgrund der Schwere und Art ihrer Behinderung keine staatlich anerkannte Ausbildung durchführen können, immer seltener – entgegen dem Leitgedanken der Inklusion – die Möglichkeit gegeben wird, den Beruf vor Ort im Betrieb zusammen mit anderen Auszubildenden zu erlernen. Betriebe scheinen sich eher aus der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zurückzuziehen.

Für den Bereich der Neuzugänge zu den staatlich anerkannten dualen Ausbildungen können keine Aussagen zum Grad der Inklusion von Menschen mit Behinderungen gemacht werden, da keine Informationen dazu vorliegen, wie viele von ihnen in einer überwiegend betrieblich finanzierten Ausbildung ausgebildet werden. So ist denkbar, dass Jugendliche mit Behinderungen in staatlich anerkannten Berufen, die überwiegend betrieblich finanziert sind, zu finden sind; allerdings ist davon auszugehen, dass dies nur einem geringen Teil der Jugendlichen mit Behinderung gelingt.

Tab. 5.4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG/ § 42m HwO) nach Art der überwiegenden Finanzierung für die Jahre 2008, 2011 und 2014 in Schleswig-Holstein

Berichtsjahr	Gesamtzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge*	Ausbildung nach § 66/BBiG/§ 42 m HwO insgesamt	überwiegend betrieblich finanziert		überwiegend öffentlich finanziert	
			N	%	N	%
2008	21603	579	453	78,2	126	21,8
2011	20880	621	285	41,5	336	58,5
2014	19428	480	228	47,5	252	52,5

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann daher von der Summe der Einzelwerte abweichen.

Die Betrachtung der Zahl der Jugendlichen, die in sogenannten Reha-Ausbildungen sind, gibt einen näherungsweisen Hinweis darauf, wie viele Menschen mit Behinderungen es überhaupt in eine staatlich anerkannte Ausbildung schaffen. Im Jahr 2014 befanden sich 153 der 417 Neuzugänge in überwiegend öffentlich finanzierten Ausbildungen im Bereich der außerbetrieblichen Reha-Ausbildungen (Tab. 5.5). Dies sind gut ein Drittel aller öffentlich finanzierten Ausbildungen, aber weniger als 1 % an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen.

Tab. 5.5: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen nach Art der überwiegenden Finanzierung für die Jahre 2008, 2011 und 2014 in Schleswig-Holstein

Berichtsjahr	Gesamtzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge*	Insgesamt	überwiegend betrieblich finanziert		überwiegend öffentlich finanziert			
					Insgesamt		davon Förderung nach SGB III (außerbetriebliche Ausbildung für Menschen mit Behinderungen - Reha)	
			N	%	N	%	N	%
2008	21603	21024	20541	97,7	483	2,3	45	9,3
2011	20880	20259	19662	97,1	597	2,9	120	20,1
2014	19428	18948	18531	97,8	417	2,2	153	36,7

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Insgesamtwert kann daher von der Summe der Einzelwerte abweichen.

Insgesamt weisen diese Befunde darauf hin, dass im Bereich der Berufsausbildung die Inklusion von behinderten Menschen weniger weit ausgebaut ist als im allgemeinbildenden Schulsystem. Für den Übergang in das Berufsbildungssystem kann von einer doppelten Benachteiligung von Jugendlichen mit Behinderungen gesprochen werden: Ihnen steht nur ein begrenztes, institutionell definiertes Spektrum an Berufen in einem zudem auch vom Angebot her begrenzten Ausbildungsmarkt zur Verfügung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Diese Einschränkung dürfte sich unter den Bedingungen des allgemein begrenzten Ausbildungsangebotes in SH (siehe Kapitel 2) in der Region noch einmal verschärft darstellen. Ein Indiz dafür könnte sein, dass Jugendlichen mit Behinderung immer weniger die Möglichkeit zur Verfügung steht, eine Ausbildung in überwiegend betrieblich finanzierten Ausbildungen zu absolvieren. Da die Übergänge in den Arbeitsmarkt nach Abschluss einer betriebsnahen Ausbildung deutlich leichter sind (vgl. Reims et al. 2016), stellt dies eine der Inklusion von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt entgegengesetzt verlaufende Entwicklung dar.

Inklusion im Übergangssektor

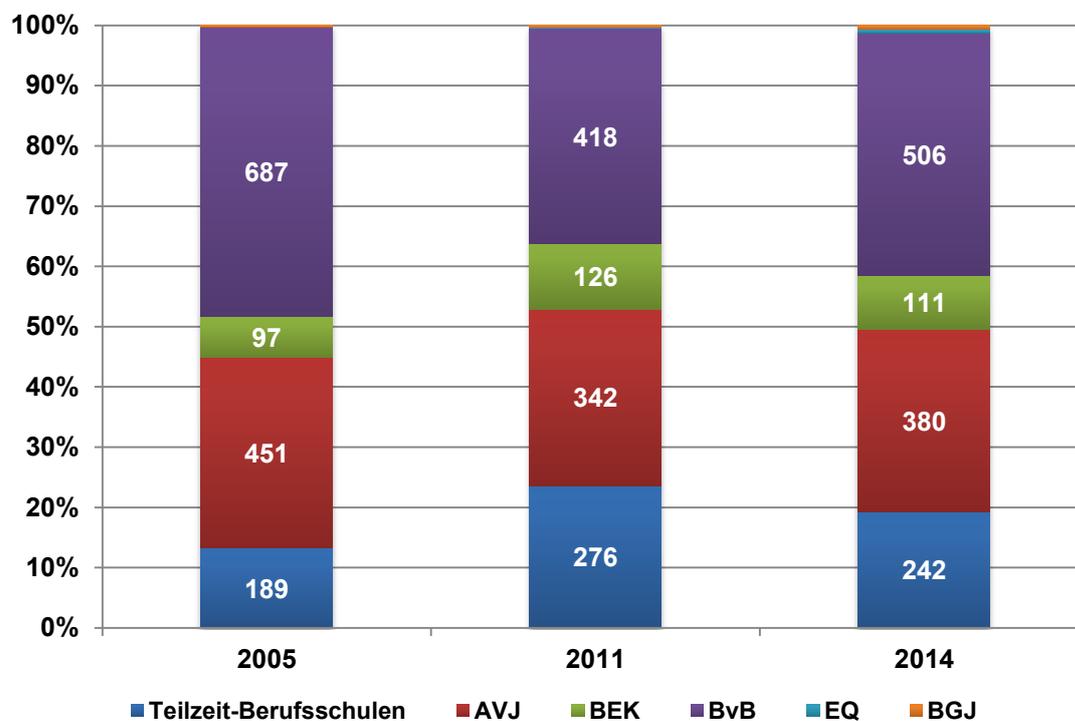
Gelingt es Jugendlichen mit Behinderungen nicht, direkt in das duale Ausbildungssystem einzumünden, steht ihnen der Übergang in Maßnahmen des Übergangssektors offen. Im Schuljahr 2014/15 mündeten von den insgesamt 1.255 Neuzugängen mit Förderschulabschluss 1.013 in Maßnahmen des Übergangssektors, 242 Jugendliche dagegen besuchen die Teilzeit-Berufsschule (Abb. 5.2). Im Übergangssektor landen die Jugendlichen vornehmlich in den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (506)³⁶, im AVJ (380) und der BEK (111). Veränderungen bei den Neuzugängen in die berufsbildenden Schulen zwischen 2005 und 2014 sind für alle betrachteten Bildungsgänge auszumachen – am deutlichsten jedoch bei den Teilzeit-Berufsschulen und den BvB-Maßnahmen: Der Anteil der Neuzugänge in die Teilzeit-Berufsschulen hat sich um 6 Prozentpunkte erhöht, während er sich in den BVM-Maßnahmen um 8 Prozentpunkte reduziert hat. Allerdings hat sich prozentual gesehen nichts am Anteil Jugendlicher mit Förderschulabschluss an allen Schüler/innen im Übergangssektor verändert; dieser bleibt stabil bei 7,7 % (bedingt durch die Zunahme der Neuzugänge in die AVJ- und BEK-Klassen).

Auch für den Bereich der berufsbildenden Schule lässt sich keine eindeutige Inklusionsquote für Menschen mit Behinderungen berechnen. Angenommen werden kann, dass Jugendliche in den

³⁶ Von den 506 Schüler/innen sind 415 unter 18 Jahren und 91 18 Jahre oder älter.

Teilzeit-Berufsschulen inklusiv beschult werden. Inwiefern dies jedoch auf Jugendliche zutrifft, die in einem Bildungsgang des Übergangssystems wiederzufinden sind, kann quantitativ nicht genau festgestellt werden. Aus den Expert(inn)engesprächen ist jedoch deutlich geworden, dass unterschiedliche Grade der inklusiven Beschulung an berufsbildenden Schulen vorliegen (vgl. Abschnitt 5.2 und 5.3).

Abb. 5.2: Neuzugänge mit Förderschulabschluss an berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein für die Jahre 2005, 2011 und 2014



Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/15, eigene Berechnungen.

In den Berufsbildungswerken in SH verteilen sich die Neuzugänge nach Auskunft aus den BBWs ungefähr zur Hälfte auf Maßnahmen der Berufsvorbereitung und auf voll- bzw. teilqualifizierende Ausbildungen. Der Anteil der Neuzugänge in vollqualifizierende Ausbildungen an allen Ausbildungsneuzugängen variiert zwischen ca. 33% und 80% zwischen den Berufsbildungswerken. In der Regel finden diese Ausbildungen außerbetrieblich statt, allerdings stellen betriebliche Praktika einen wichtigen Bestandteil dieser Ausbildungen dar. Zudem absolvieren einige Jugendliche einen Teil ihrer Ausbildung im Betrieb im Rahmen einer verzahnten Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAMB), die damit dem Ansatz einer inkludierten Berufsausbildung am nächsten sind.

Berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen

Menschen mit Behinderungen, die aufgrund ihrer Behinderung keine berufliche Ausbildung auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt aufnehmen können und für die ebenfalls der Umweg über das Übergangssystem nicht aussichtsreich erscheint, münden häufig in den Berufsbildungsbereich der WfbM ein. Die überwiegende Mehrheit dieser Personen weist eine geistige Behinderung auf (vgl. Reims et al. 2016).

Die Beweisführung für die Inklusion bei den WfbM läuft umgekehrt: Ob sich Zahl und Quote im Zeitverlauf verringert haben. Die Entwicklung der Zahlen zu den Eintritten in den Berufsbildungsbereich der WfbM für SH weist darauf hin, dass ein leichter Rückgang von 4,3 % zwischen 2005 und 2014 zu verzeichnen ist (Tab. 5.6). Verglichen mit den bundesweiten Zahlen ist dieser Rückgang jedoch weniger stark ausgeprägt: So ist im Zeitraum zwischen 2005 und 2014 für Deutschland eine Verringerung des Anteils der Eintritte um 26 % festzustellen und damit deutlich stärker als in Schleswig-Holstein, was vor allem darauf zurück zu führen ist, dass SH in der Heimausbildung Dienstleistungen für andere Länder erbringt.

Tab. 5.6: Neuzugänge in den Berufsbildungsbereich einschließlich des Eingangsverfahrens¹ in Werkstätte für behinderte Menschen (WfbM) 2005, 2011 und 2014

Neuzugänge	Schleswig-Holstein	Deutschland
	insgesamt	insgesamt
2005	789	19145
2011	720	14554
2014	755	14210

¹ Für eine berufliche Qualifizierung in den Werkstätten für behinderte Menschen müssen die Jugendlichen zunächst das Eingangsverfahren durchlaufen, in deren Rahmen festgestellt wird, für welche Tätigkeiten der Jugendliche geeignet ist. Daran anschließend erfolgt der Übergang in den Berufsbildungsbereich, in dem die Jugendlichen bis zu 2 Jahre verweilen.

Als Neuzugänge werden jene Personen definiert, die im Erhebungszeitraum zwischen 12.08. und 12.09. neu in die Werkstätten für Behinderte eingetreten sind.

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Arbeitsmarkt in Zahlen – Reha-Statistik. Datenstand September 2016.

Die Qualifizierung im WfbM-Berufsbildungsbereich, die vorrangig von der Bundesagentur für Arbeit finanziert wird, ist insbesondere auf die Produktion in den Werkstätten ausgerichtet, auf dem ersten Arbeitsmarkt sind die erworbenen Zertifikate jedoch nicht anschlussfähig. Insofern sind Jugendliche, die in Werkstätten für Behinderte einmünden, am weitesten von einer inklusiven Berufsausbildung entfernt.³⁷

5.1.3 Fazit

Die Situation von Menschen mit Behinderung im Berufsbildungsbereich zu erfassen, stellt sich vor dem Hintergrund der schwierigen Datenlage als sehr problematisch dar. Um mehr Transparenz zu erhalten und damit validere Aussagen zu ihrer Inklusion im Berufsbildungsbereich tätigen zu können, bedarf es einer deutlich besseren und vor allem einheitlichen Erfassung der Menschen mit Behinderungen.

Während SH im allgemeinbildenden Schulsystem bei der inklusiven Beschulung von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Vorreiterrolle einnimmt, ist Inklusion im Bereich der Berufsausbildung dagegen weniger weit fortgeschritten. Junge Menschen mit Behinderungen werden weiterhin zu einem beträchtlichen Teil immer noch separierenden Maßnahmen oder Einrichtungen zugewiesen, die jedoch nur einen eingeschränkten Grad an inklusiver Beschulung ermöglichen können. Während Jugendliche in Berufsbildungswerken jedoch immerhin für den ersten Arbeitsmarkt ausgebildet werden, werden Jugendliche in den Werkstätten für behinderte Menschen vor allem für die eigene Produktion qualifiziert (vgl. 5.2 und 5.3).

³⁷ Zu Veränderungen in der beruflichen Qualifizierung in den WfbM vgl. 5.3 in diesem Bericht.

Inklusion im Bereich der dualen Ausbildung bleibt zudem eng an die Bereitschaft der Betriebe, diesen Jugendlichen eine Lehrstelle anzubieten, gebunden. Die Entwicklung zeigt jedoch, dass die Zahl der Neuzugänge zu Ausbildungen, die überwiegend im Betrieb stattfinden und daher als Königsweg der Inklusion im Berufsbildungsbereich angesehen werden können, zumindest für die theoriegeminderten Ausbildungsberufe rückläufig, d. h. eine inklusive Ausbildung im Betrieb immer schwieriger zu realisieren ist.

Im Bereich der vollzeitschulischen Ausbildungen sind die Chancen von Menschen mit Behinderungen auf eine inklusive Ausbildung noch geringer. Die hohen Zugangsregularien zu diesen Ausbildungsgängen führen dazu, dass Jugendliche mit Behinderungen aufgrund ihres im Durchschnitt niedrigen schulischen Qualifikationsniveaus keinen Zugang erhalten. Insofern bedingen die Zugangsvoraussetzungen selbst bereits den Ausschluss von Jugendlichen mit Behinderungen aus diesem Berufsbildungsbereich, sodass hier die Politik gefragt ist, die institutionellen Zugänge neu zu gestalten. Dabei sollte die Politik auch prüfen, wie weit die § 66 BBiG/§ 42m HwO-Ausbildungen zugunsten von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen reduziert oder beide Ausbildungstypen verknüpft werden können.

Inwiefern es im Übergangsbereich gelingt, Menschen mit Behinderungen inklusiv zu beschulen, ist mit den vorhandenen quantitativen Daten nicht zu erfassen. Einen umfassenderen Einblick hierzu geben die an verschiedenen berufsbildenden Schulen durchgeführten Expert(inn)en-interviews und Gruppendiskussionen mit den Akteuren vor Ort (siehe 5.2 und 5.3).

5.2 Der Übergang aus dem Förderschwerpunkt Lernen: Diskontinuität bewältigen

Im Schuljahr 2013/14 entstammten in SH über 70 % der sonderpädagogisch geförderten Schulabgänger/innen dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Großteil dieser Schüler/innen wechselt mit einem Förderschulabschluss in die Ausbildungsvorbereitung an der Berufsschule (AV-SH, AVJ, BEK) oder in eine durch die Bundesagentur für Arbeit finanzierte Berufsvorbereitende Maßnahme (BvB, Reha-BVM). Dort sollen sie die notwendige Ausbildungsreife für eine anschließende Ausbildung erlangen, zum Teil können sie in diesen Bildungsgängen auch den ESA nachholen. Sowohl die vorliegenden Daten wie die von uns in den Berufsschulen geführten Expert(inn)engespräche legen allerdings einen nur begrenzten Erfolg nahe: So erreichte im Jahr 2014 von den insgesamt 997 Jugendlichen mit Förderschulabschluss in der Berufsvorbereitung (vgl. Abb. 5.2) nur knapp ein Viertel den ESA. Über den anschließenden Verbleib der Schulabgänger/innen liegen zwar keine Daten vor, und auch die Berufsschulen verfolgen dies in der Regel nicht nach, allerdings verweisen die Schätzungen der befragten Berufsschulen – soweit sie sich dazu in der Lage sahen – auf eher niedrige Quoten der Einmündung in eine reguläre betriebliche Ausbildung.³⁸ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was Inklusion in der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung für die schulische und berufliche Entwicklung von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen bedeutet. Wie sowohl die Schilderungen der von uns befragten Förderzentren als auch unsere Erhebungen in den Berufsschulen zeigen, wird der

³⁸ Auch wenn die Berufsschulen den Verbleib der Jugendlichen insgesamt nicht direkt nachvollziehen können, können sie über den Teil der Jugendlichen, der entweder im Rahmen von Anschlussmaßnahmen wie BvB und EQ oder im Rahmen einer dualen Ausbildung auf der Schule bleibt, Aussagen machen. Im Fall von Berufsschule BBS 02 verbleibt ein Drittel der Jugendlichen auf der Schule, wie viel von diesen in Ausbildung sind, ist nicht bekannt. Bei der Berufsschule BBS 05 wird der Teil der Jugendlichen, die im Anschluss an das Übergangssystem eine duale Ausbildung aufnehmen, auf ein Drittel geschätzt. In den anderen Fällen werden zwar keine Zahlen genannt, aber es herrscht in Bezug auf einen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung eine eher skeptische Einschätzung vor.

relativ „harte“ Übergang aus der Gemeinschaftsschule bzw. dem Förderzentrum in das Übergangssystem zum Ausgangspunkt einer Reihe von individuellen und institutionellen Brüchen, die auf die Bildungsentwicklung der Jugendlichen durchzuschlagen drohen und gerade angesichts eines fortbestehenden Förderbedarfs dieser Jugendlichen dazu beitragen können, ihren späteren Übergang in eine Ausbildung zu behindern.

Bei einer Lernbeeinträchtigung handelt es sich um ein „langandauerndes, schwerwiegendes und umfangreiches Schulleistungsversagen“, welches in der Regel mit einer Beeinträchtigung der Intelligenz einhergeht, die jedoch nicht so schwerwiegend ist, dass es sich um einen Fall von geistiger Behinderung handelt (IQSH 2016). „Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft beziehungsweise zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können“ (KMK 1999, S.2). Lernbeeinträchtigungen können mit sensorischen, motorischen, kognitiven und sprachlichen Auffälligkeiten sowie mit Verhaltensproblemen und speziellen Aspekten des sozialen Umfeldes einhergehen und haben oftmals auch lern- und entwicklungspsychologische Ursachen, die sich durch eine kontinuierliche sonderpädagogische Förderung und den Abbau hemmender Bedingungen auch lindern oder abbauen lassen (Doose 2013, Heimlich et al. 2013, IQSH 2016). Eine entsprechende die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen begleitende Förderung von der Früherkennung und –förderung über die sonderpädagogische Förderung in der Schule und die berufliche Rehabilitation bis zur Unterstützung in Freizeit und Lebensgestaltung kann gute Integrationschancen in allen Lebensbereichen eröffnen (BIH 2014). Doch ist eine solche durchgängige Förderung in der beruflichen Entwicklung der betroffenen Jugendlichen noch keine durchgängige Realität.

Lange Zeit schlossen sich an die Förderung durch die Förderzentren behindertenspezifische Entwicklungspfade einer exkludierten Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in Berufsbildungswerken oder Werkstätten für behinderte Menschen an, die den Jugendlichen eine zwar sichere, aber wenig Teilhabechancen eröffnende, exkludierende Zukunftsperspektive boten. Die Entwicklung der Jugendlichen war von verketteten Bildungsgängen und Maßnahmen und eingespielten institutionellen Übergängen gekennzeichnet. Eine Anschlussförderung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule oder Sonderschule war für lernbeeinträchtigte Jugendliche vor allem an den Förderschulabschluss geknüpft – „das ist bei uns früher immer ein Punkt gewesen, du musst aber einen Förderschulabschluss haben, damit du überhaupt irgendwo reinkommst“ (FöZ 03). Mit der nach Abschluss der UN-Behindertenrechtskonvention fortschreitenden Inklusion, den sich damit entwickelnden Ansprüchen der Jugendlichen wie auch den dabei sichtbar werdenden Bildungserfolgen wurden diese behindertenspezifischen Entwicklungspfade jedoch zunehmend in Frage gestellt, und der Anspruch auf Inklusion und Teilhabe rückte ins Zentrum der Arbeit nicht nur der Förderzentren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Doose 2013). An die Stelle des Übergangs in eine behindertenspezifische Maßnahme und eine auf Menschen mit Beeinträchtigungen ausgerichtete Einrichtung tritt nun der Übergang in das Berufsbildungssystem. Allerdings ist der Übergang in die Berufsschule für Schulabgänger/innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen aufgrund des Wegfalls des bestehenden Förderstatus durch bildungsbiografische und institutionelle Brüche gekennzeichnet, wie im Folgenden deutlich wird.

5.2.1 Herausforderungen und Probleme für die Jugendlichen im Übergang³⁹

Für die Schüler/innen aus dem Förderschwerpunkt endet mit ihrem Abgang aus der Sekundarstufe I und dem Übergang in die berufliche Bildung auch ihre in der Regel langjährige sonderpädagogische Förderung durch die Förderzentren Lernen⁴⁰. Befragt nach ihren Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I und deren anstehendem Übergang in die Berufsschule vermitteln die in den Förderzentren befragten Sonderpädagog(inn)en allerdings den Eindruck einer aus ihrer Sicht vielfach nicht abgeschlossenen Förderaufgabe und attestieren den von ihnen betreuten und geförderten Jugendlichen einen oftmals auch nach dem Übergang in Berufsschule und Ausbildungsvorbereitung fortbestehenden sonderpädagogischen Förderbedarf, d. h. dass die Jugendlichen oftmals eigentlich einer um ein Jahr längeren Förderung in der Regelschule bzw. im Förderzentrum bedürften. Auch wenn den Schüler/innen durch die sonderpädagogische Förderung teils große Fortschritte möglich sind, erreichen sie nach Einschätzung der Experten/innen in den Förderzentren in ihrer schulischen Entwicklung bis zum Verlassen der Sekundarstufe I vielfach nicht das Leistungsniveau ihrer Altersklasse. Nicht selten scheitern sie auch nur knapp an den Anforderungen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses, wobei ihnen die erbrachten Leistungen als solche nicht formal anerkannt werden – der zumeist ausgestellte Förderschulabschluss gilt schulrechtlich nicht als Schulabschluss. Ähnliche Einschätzungen einer mangelnden „Berufsschulreife“ finden sich auch in Bezug auf die Berufsorientierung, die alle Schüler/innen im Rahmen der Sekundarstufe I durchlaufen und die den Jugendlichen helfen soll, ihre beruflichen Interessen zu entdecken und im Rahmen von Praktika in die Realität der Arbeitswelt hinein zu schnuppern. Auch diesbezüglich heben die befragten Expert(inn)en einen anhaltenden – gerade auch auf betriebliche Praktika und Ausbildung bezogenen – Förder- und Betreuungsbedarf der Jugendlichen hervor.⁴¹

Als ein wichtiges Ziel der in ihren Stammklassen verfolgten Berufsorientierungskonzepte begreifen die Förderzentren die Befähigung der Jugendlichen zur Autonomie, oder wie es eine Sonderpädagogin im Interview umschrieb: „Die Kinder müssen schwimmen lernen“ (FöZ 05). Die Berufsorientierung in der Sekundarstufe I ist auf der einen Seite noch eng mit der schulischen Entwicklung der Jugendlichen verknüpft. So können Berufsfeldkunde und insbesondere Praktika mitunter wichtige Anschauung zu einer ansonsten gerade an die lernbeeinträchtigte Klientel im Schulunterricht schwer vermittelbaren Theorie liefern und die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit dieses Wissens vermitteln. Zugleich haben die Praktika auf der anderen Seite aber auch – sicherlich nicht alleine für diese Gruppe von Jugendlichen – wichtige, über die Sekundarstufe I hinausweisende Effekte für die Berufsorientierung und die persönliche Entwicklung der Jugendlichen. Sie können ihnen helfen, die eigenen beruflichen Interessen zu reflektieren, ihnen mögliche berufliche Perspektiven weisen und sie in der Verfolgung dieser

39 Da im zeitlichen Rahmen der Expertise Interviews mit den Jugendlichen selbst nicht möglich waren, basiert der folgende Abschnitt auf Gesprächen mit den Expert(inn)en der Förderzentren.

40 Die Förderung durch ein Förderzentrum Lernen umfasst in SH neun Schulleistungsjahre und endet mit dem Verlassen der Sekundarstufe I (§ 20 SchulG, § 8 Abs. 1 Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung SoFVO). In der Berufsschule werden Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in Einzelfällen noch durch die Förderzentren Lernen betreut. Dies hängt in der Regel allerdings mit der Verankerung weiterer Förderschwerpunkte wie Autismus und Sprache in den Förderzentren zusammen, in denen es möglich ist, auch in den Berufsschulen tätig zu werden.

41 Da die inkludierten Förderschüler/innen als Angehörige der Regelschule den dortigen Berufsorientierungskonzepten untergeordnet sind, in die die Sonderpädagog(inn)en der Förderzentren vielfach nicht eingebunden sind, lag bezogen auf die Berufsorientierung ein Schwerpunkt der von uns in den Förderzentren geführten Expert(inn)engespräche auf den nicht-inkludierten Schüler/innen in den Stammklassen der Förderzentren, für die sich die Probleme zwar ähnlich, in mancherlei Hinsicht aber auch zugespitzter darstellen.

Perspektiven zu besseren schulischen Leistungen motivieren. Aus den Expert(inn)engesprächen an den Förderzentren werden zugleich aber auch Probleme deutlich, die sich für Jugendliche mit Förderbedarf Lernen bei der Berufsorientierung und den Praktika gerade aus dem Zusammenspiel von altersbedingtem (Fehl-)Verhalten, sozialen Benachteiligungen und den spezifischen kognitiven sowie verhaltens- und einstellungsbezogenen Beeinträchtigungen ergeben. Diese können den Übergang in die berufliche Bildung erschweren und den Zugang zu einer Berufsausbildung aus vor allem vier Gründen gefährden:

1. Aufgrund ihrer spezifischen Beeinträchtigungen sind die Jugendlichen immer wieder mit dem Erleben von Scheitern konfrontiert und drohen daher, wie die befragten Sonderpädagog(inn)en wiederholt hervorheben, an ihrer Behinderung zu resignieren. Daher sei es wichtig, ihnen Erfolgserlebnisse und Bestätigung zu vermitteln oder auch ein solches Scheitern zu moderieren und abzufangen. Welche Anforderungen an die sonder- und sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung sich hier mit der angestrebten „Verselbständigung“ der Jugendlichen verknüpfen, wird bereits daran deutlich, wie schwierig sich für einen Teil der Förderschüler/innen mitunter schon das „Durchstehen“ eines Praktikums darstellt. Entsprechend hoch ist der Förder- und Betreuungsbedarf auch in den Praktikumsphasen, um etwa mangelnde Konzentrationsfähigkeit abzufangen oder die Schüler/innen zu Genauigkeit bei der Erfüllung fachpraktischer Aufgaben anzuhalten.
2. Zum Teil entstammen die Jugendlichen „sozial auffälligeren Familien“, Familien, die entweder bereits eine eigene „Tradition“ im Förderschwerpunkt begründen oder die auch aufgrund eigener Arbeitsmarkterfahrungen kein Interesse an einer Berufsorientierung ihrer Kinder zeigen. Diese Jugendlichen können in der Berufsfindung oftmals nicht auf Vorbilder und „Role models“ im eigenen Kontext zurückgreifen und werden von ihren Familien zum Teil auch nicht ausreichend unterstützt. Entsprechend kommt Lehrkräften und Coaches hier eine wichtige Orientierungsfunktion zu.
3. Teilweise weisen die Jugendlichen im Ausbildungskontext problematische Verhaltensweisen auf. Aufgrund ihrer Beeinträchtigungen fällt es ihnen schwer, ihr Verhalten selber realistisch einzuschätzen. Hierin sehen die befragten Sonderpädagog(inn)en für die von ihnen betreuten Jugendlichen eine zentrale Hürde auf dem Weg in eine Ausbildung und auf den Arbeitsmarkt, auf die sich ein wesentlicher Teil ihrer Arbeit in der Berufsorientierung der Sekundarstufe I konzentriert. Ihre Befürchtung ist, dass sich die Jugendlichen aufgrund ihres Verhaltens und ihrer nicht ausreichend berücksichtigten Behinderung „selber im Wege stehen“:
 „Wir müssen ... im Grunde genommen darauf achten, dass die Schlüsselqualifikationen angelegt werden: Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung am Arbeitsplatz, diese Fähigkeiten ... Wenn ich da irgendwo auffällig war, sind das Scheitungsaspekte für Förderangebote ... da ist nicht mehr so viel Liberalität wie in der in Schule, wo man immer wieder Verständnis zeigt, sondern da fliegen sie raus, wenn die dann unpünktlich erscheinen, und das ist häufig ... Dann wird diese Stelle durch eine andere Person besetzt, die sich in der Warteschleife befindet.“ (FöZ 03)
4. Umgekehrt müssen die Jugendlichen lernen, ihre wesentlich auch in ihren Beeinträchtigungen gründenden Unsicherheiten zu überwinden und mit den Verunsicherungen durch die neue betriebliche Umwelt und den „raueren“ betrieblichen Umgangston umzugehen und diese auch auszuhalten.
 „Wenn der Geselle gesagt hat, ... dass das falsch war, dann kannst du nicht den Hammer hinschmeißen und mit Schimpfwörtern den Praktikumsplatz verlassen. In Zukunft würdest du gefeuert werden für so ein Verhalten. Und diese Situation – wie kommt der Jugendliche zu einer Einschätzung der Situation und auch zu einer Bereitschaft, das auch erst mal aus-

zuhalten – dies zu thematisieren, sich Hilfe zu holen und ähnliches, das ist ganz wichtig. Und wir haben schon auch Jugendliche, die auf diese Standardanforderungen aufgrund der primären Sozialisationsbedingungen wenig ausgerichtet sind, denen wir da ganz viele Hilfen geben müssen.“ (FöZ 04)

Alle in den Förderzentren geführten Expert(inn)engespräche verweisen darauf, dass der Unterstützungsbedarf der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I oftmals nach wie vor hoch ist. Zugleich aber „wird genaugenommen der Förderschwerpunkt im Prinzip ja nichtig nach Entlassung von der Schule, obwohl sie den weiterhin haben“ (FöZ 05). In den Schilderungen der Sonderpädagog(inn)en zeigt sich auch, dass die Rolle der Lehrkräfte und Coaches in der Berufsorientierung über die Lehrfunktion oft deutlich hinausreicht, zumal sie für die Schüler/innen in einem hohen Maße Vertrauens- und Bezugspersonen darstellen. Gefordert sind sie besonders in Praktikumsphasen: Sie begleiten und betreuen die Schüler/innen von der Suche nach einem Praktikumsplatz bis zum erfolgreichen Absolvieren und helfen den Jugendlichen dabei, ihre Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit ihrer Behinderung zu überwinden, wenn sie den geschützten Raum des Förderzentrums verlassen. Die Grenzen zur sozialpädagogischen Betreuung sind hier, wie in den Gesprächen wiederholt thematisiert wird, mitunter fließend.

„In der Regel fahre ich mit meinen Schülern selber hin, stelle uns vor, erkläre die Situation. Die Schüler haben häufig diese Berührungängste und fragen, muss ich sagen, dass ich Förderschüler bin? Ja, das ist schon wichtig, er muss das wissen. Er muss wissen, dass du vielleicht nicht richtig aufschreiben kannst oder da Hemmungen hast, und wir haben immer mal den einen oder anderen, der ganz, ganz schwer lesen kann ... Der Meister muss wissen, pass auf, ich les dir mal kurz vor, was da draufsteht, hast du noch Fragen dazu, mach dir eine Zeichnung oder wie auch immer ...“ (FöZ 03)

„Es ist so, dass der Unterstützungsaufwand der Schüler rund ums Betriebspraktikum so groß ist, dass es fast schon vergleichbar ist, wie man sich den Unterstützungsbedarf für einen Jugendlichen mit Förderbedarf Geistige Entwicklung vorstellt. So viele Probleme: Erinnern, du wolltest telefonieren; jetzt telefonieren wir; jetzt fahren wir los; jetzt üben wir das Telefonieren. Ich treffe mich mit dir im Betrieb und du musst dich vorstellen. Und so weiter. Man kann sich gar nicht vorstellen, wie viel Unterstützungsbedarf da ist. Da ist ganz viel individuelle Unterstützung nötig. Deshalb ist das Coaching so wichtig.“ (FöZ 02)

Aus den Expert(inn)engesprächen wird an dieser Stelle deutlich, wie sehr die sonderpädagogische Förderung auf langjährig aufgebauten Vertrauensbeziehungen beruht. Dies gilt insbesondere auch in der Berufsorientierung, in der die Jugendlichen lernen müssen, sich selbstständig aus den geschützten sozialen Kontexten von Familie, Schule und Förderzentrum hinauszubewegen. Entsprechend bedeutet der Wegfall der sonderpädagogischen Förderung bei Schulabgang und Übergang in die Berufsschule für die Jugendlichen einen harten Bruch, dessen Ausmaß mit dem Umfang der vormaligen sonderpädagogischen Förderung variiert.

Bereits im Übertritt in die in der Regel deutlich größeren und unübersichtlichen Berufsschulzentren sehen die befragten Sonderpädagog(inn)en eine hohe Anforderung für ihre Schüler/innen. Eine mehrfach geäußerte Befürchtung ist, dass diese dort Gefahr laufen, nicht mehr ausreichend unterstützt und begleitet zu werden und aufgrund ihrer Problemlagen an den Anforderungen der Berufsschule scheitern. Zwar streben die Jugendlichen aus dem Förderschwerpunkt Lernen vielfach ein Nachholen des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses im Rahmen des AVJ an. Dazu wird in den Expert(inn)engesprächen mehrfach die Einschätzung geäußert, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigung und ihrer Verhaltensprobleme in der Berufsschule schnell Gefahr laufen, mit der Klasse nicht mithalten zu können und entsprechend in ihren Erwartungen und Zielen enttäuscht zu werden. Im Endeffekt könne das angesichts der in den Berufsschulen zunächst einmal nicht vorgesehenen und vielfach

fehlenden sonderpädagogischen Betreuung dazu führen, dass die Förderschüler/innen nach ihrem Übergang in der Berufsschule „untergehen“. Diese Gefährdung wird mit zwei Unsicherheiten der Schüler begründet:

Zum einen droht den Förderschüler/innen durch den Wechsel in die ungleich größeren Berufsbildungszentren und in Bildungsgänge mit verschiedenen Lernorten ein Verlust an Strukturierung und Sicherheit. Dies gilt insbesondere auch dort, wo es etwa durch Praktika zu einer Ausdifferenzierung der Lernorte kommt, die von den Jugendlichen ein höheres Maß an Eigenständigkeit erfordert.

„Viele von der Förderschule haben das als nicht optimale Form erlebt, weil die einen hohen Bedarf, einen hohen Wunsch nach Struktur und Angebundenheit, Angebundenheit in der Schule haben, Begleitung durch Schulsozialarbeiter und dergleichen ... ein hoher Praxisanteil kann natürlich auch einen Strukturverlust für unsere Schüler bedeuten und so ein bisschen dazu führen, dass die, die an der Kippe zum Abbrechen sind, dann eher vielleicht auch im Praxisfeld verschwinden.“ (FöZ 04)

Zum anderen fällt den Jugendlichen aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigungen der Theorieunterricht in der Berufsschule schwer, während sie in berufspraktischer Hinsicht durchaus Stärken aufweisen. Hier verweisen die befragten Sonderpädagog(inn)en verschiedentlich auf eine fehlende Differenzierung in den Bildungsgängen des Übergangssystems bzw. eine nicht ausreichende Berücksichtigung der besonderen Leistungsbedingungen der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen in den Angeboten der beruflichen Bildung. Dadurch drohen die Jugendlichen – insbesondere die Schulabgänger/innen aus den Stammklassen der Förderzentren – trotz ihrer (berufs-)praktischen Fähigkeiten in der Ausbildung an den Hürden des Theorieunterrichtes zu scheitern. Vor diesem Hintergrund betrachten die befragten Sonderpädagog(inn)en den Übergang ihrer Schüler/innen in das Berufsbildungssystem und insbesondere in die berufsschulische Ausbildungsvorbereitung mit einer gewissen Skepsis, zumal eine Nachbetreuung nicht vorgesehen ist und in aller Regel nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Ressourcen der Förderzentren auch nicht stattfindet.

5.2.2 Institutionelle Brüche im Übergang: Informationslücken und Intransparenz der Verfahren

Der bildungsbiografische Bruch im Übergangsprozess wird durch institutionelle Brüche festgeschrieben und vertieft. Deutlich werden diese zum einen in der Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang in die Berufsschule während der Sekundarstufe I und zum anderen in der Gestaltung des Übergangs, aus der die Förderzentren weitgehend ausgeklammert sind.

Kontakte und Austausch zwischen Förderzentren und Berufsschulen sind schulrechtlich nicht vorgesehen und entsprechend oftmals nicht gegeben oder hängen vom persönlichen Engagement der Akteure und von regionalen oder lokalen Gelegenheitsstrukturen ab. Dies macht sich bereits in Bezug auf die schulischen Anforderungen, denen die Jugendlichen in der Berufsschule gerecht werden müssen, und die Möglichkeiten, die Jugendlichen auf die für sie neue Welt der großen Berufsschule vorzubereiten, bemerkbar.

„Also ich würde sehr gern ein bisschen mehr Transparenz der Berufsschule haben: was ist das Anforderungsprofil ... Dass ich im Prinzip weiß, was kommt zum Beispiel jetzt auf diese Jugendlichen, die ins Jugendaufbauwerk gehen, das ist ja meine Klientel, was kommt da überhaupt an Anforderungsprofil in der Ausbildung auf sie zu ... Vor Jahren wusste ich das noch, weil ich das ja noch im Unterricht mitgemacht habe. Also das war eine Stunde nur ein Blatt einrichten mit Rand und so weiter, ein Thema drauf, Datum, da haben wir ja schon bald eine Stunde. Aber ist das zum Beispiel immer noch so? Ich weiß es nicht ... Das waren

diese Schnuppertage, die wir gemacht haben, und das war auch immer interessant. Das waren dann auch immer dieselben Kollegen in der Berufsschule, die sich bereit erklärt haben ... Da wusste ich also im Prinzip, was ist so das Fach Mathe bei den Bäckern, welche Ansprüche Lesen, was müssen sie machen in Geometrie. Da war ganz klar, das erwarten die, das müssen sie können, und dann musste ich auch in meinem Unterricht nicht mehr diskutieren, weil die Jugendlichen hatten es ja schon in den Berufsschulen gesehen.“ (FÖZ 05)

Oftmals beschränken sich die Einblicke der Förderzentren auf die im Zitat erwähnten „Schnuppertage“ und „Schnupperwochen“, die von einigen Berufsschulen angeboten werden, und bei denen die Jugendlichen die neue Umgebung ihrer künftigen Schule kennenlernen. Allerdings wurden nach Aussagen der befragten Förderzentren solche Angebote aufgrund begrenzter Ressourcen der Berufsschulen in den letzten Jahren zurückgefahren.

Die Möglichkeiten, die eigene Tätigkeit vor dem Hintergrund der Erfahrungen an der aufnehmenden Berufsschule zu reflektieren, sind für die Förderzentren begrenzt. Informationen über den Verbleib der Schüler/innen nach Ende der Sekundarstufe I und über ihren weiteren Werdegang an der Berufsschule fließen in der Regel nur über informelle Kontakte in die Berufsschulen und vor allem über ehemalige Schüler/innen an die Förderzentren zurück.

Wie noch zu zeigen sein wird, wirkt sich dieser institutionelle Bruch zwischen den Schulsystemen auch in umgekehrter Richtung auf die Informationsflüsse zwischen Gemeinschaftsschulen, Förderzentren und Berufsschulen aus (vgl. 5.2.3).

Noch deutlicher treten institutionelle Brüche in den Zuweisungs- und Gestaltungsprozessen im Übergang zu Tage. Mit dem Schulabgang der Jugendlichen zum Ende der Sek. I wechseln nicht nur institutionelle Zuständigkeiten (v.a. endet an dieser Stelle die Zuständigkeit der Förderzentren). Zugleich ändert sich auch das Förderregime von einer sonderpädagogischen schulischen Förderung zur Vermittlung in berufsbildungs- und arbeitsmarktorientierte Maßnahmen und Bildungsgänge. Der Übergang der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen und Förderzentren in eine ausbildungsvorbereitende Maßnahme wird in hohem Maße durch die Berufs- und Reha-Beratungsstellen der Agentur für Arbeit strukturiert. Ihren ersten Kontakt zur Berufs- oder Reha-Beratung haben die Jugendlichen bereits während der neunten Klasse. Im Rahmen einer individuellen Beratung werden zwischen Schüler/innen, Eltern und Beratungsstelle die individuellen Möglichkeiten in der beruflichen Entwicklung der oder des Jugendlichen besprochen, eine Psychologische Untersuchung der Jugendlichen veranlasst und gemeinsam eine Übergangsstrategie entwickelt. Traditionell wurden die Jugendlichen an dieser Stelle in behindertenspezifische Ausbildungen und Maßnahmen weitervermittelt. Mit fortschreitender Inklusion und den sichtbaren Erfolgen der Förderzentren einerseits, den sich entwickelnden Ansprüchen, Interessen und Wünschen der Jugendlichen andererseits wurden diese Wege jedoch zunehmend in Frage gestellt. Besonders deutlich ausgesprochen wird dies vom Leiter eines landesweiten Förderzentrums, das sehr viel mit Mehrfachbehinderungen befasst ist:

„Wir haben damals einfach ein Loch vorgefunden. Wir haben gemerkt, wenn Schule zu Ende geht und die Agentur für Arbeit dran ist, was damals noch Arbeitsamt hieß, wenn die dran sind, da passiert nichts Verbindendes. Und das Arbeitsamt als solches hat auch nicht viel zu bieten, als auf die üblichen Berufsbildungswerke zu zeigen ... Und die jungen Leute ... sind dann reihenweise über die Agentur für Arbeit da hingeschickt worden ... Und wir haben damals gesagt: Was soll das Ganze? Wir bieten schulzeitlang gute Voraussetzungen, und sehen zunehmend, dass es funktioniert. Und dann bricht das ab? Und die Leute werden von

anderen, die sich mit dieser Problematik gar nicht auseinandergesetzt haben, mit einem Automatismus in die Kästen gesteckt, die die Berufsbildungswerke (bieten)?!?“ (FöZ 01)

Auch wenn die Reha- und Berufsberatungen diesen Weg heute durchaus mitgehen, sind die Zuweisungs- und Gestaltungsprozesse im Übergang nach wie vor von der „alten“ Logik behindertenspezifischer Entwicklungspfade geprägt, die mit einer höheren Eindeutigkeit im Verhältnis der Institutionen einherging: Solange das Spektrum der möglichen Anschlüsse an einen Schulabgang mit Sonderschulabschluss begrenzt ist, fällt der harte Wechsel der Zuständigkeiten wenig ins Gewicht. In dem Maße, in dem die sonderpädagogische Förderung jedoch, wie das Zitat verdeutlicht, darauf setzt, die Entwicklung der Jugendlichen in der Inklusion voranzutreiben und ihnen Chancen gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen, wird der institutionelle Bruch deutlich, da nun eine bessere bildungsbiografische Verzahnung und Abstimmung der Förderprozesse wichtig wäre. Diese bleibt angesichts der gegebenen institutionellen Abgrenzungen jedoch weitgehend aus:

Die Förderzentren, die bis dato für die Betreuung und Förderung der Jugendlichen und den Kontakt mit ihren Eltern zentrale Instanz waren, werden aus der noch während der Sekundarstufe I stattfindenden Beratung des weiteren Entwicklungsweges zumeist ausgeklammert. An ihre Stelle tritt die Reha- und/oder Berufsberatung der Agentur für Arbeit, deren Vorgehen jedoch den anderen Beteiligten nach Auskunft in den Förderzentren nicht transparent ist. Im Beratungsprozess droht nicht nur das Wissen der Förderzentren über die individuellen Förderbedarfe der Jugendlichen unberücksichtigt zu bleiben. Auch die in der Berufsorientierung gemeinsam mit den Jugendlichen aufgenommenen Fäden drohen abzureißen. Die Einbindung der bislang für die sonderpädagogische Betreuung und Förderung der lernbeeinträchtigten Jugendlichen zuständigen Förderzentren beschränkt sich stattdessen zumeist auf die Zuführung der Jugendlichen.

„Ja, also wir sind im ständigen Kontakt mit der Reha-Beratung, weil wir dann auch noch helfen müssen, dass die Termine zur Psychologischen Untersuchung eingehalten werden, dass sie hingehen zur Besprechung der Ergebnisse.“ (FöZ 02)

Auch die Einbindung der aufnehmenden regionalen Berufsschulen in die Beratung und Konzipierung des Übergangsprozess, also jener Institutionen, die am ehesten über die Passung ihrer Angebote mit den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen befinden können, erfolgt in der Regel nicht. Dagegen werden die in die Berufsorientierung in der Sekundarstufe I ab Klasse 8 einbezogenen, von Freien Trägern gestellten und über das Handlungskonzept PLuS finanzierten Coaches eher hinzugezogen. Aber auch die Informationsflüsse zwischen Schulen und Coaches auf der einen und der Reha- oder Berufsberatung auf der anderen Seite sind nicht selbstverständlich, wie folgendes Beispiel eines Freien Trägers, der Coaches im Rahmen des Handlungskonzept PLuS stellt, verdeutlicht.

„Datenschutz spielt ja eine große Rolle. Der Berufsberater darf nicht automatisch Unterlagen vom Coach aus dem Handlungskonzept bearbeiten ... *Frage: Also läuft informell mehr an Datenaustausch, als das, was formal eigentlich erlaubt wäre?* Ja. Ja, sonst macht das eigentlich auch keinen Sinn. Wir können Daten erheben, soviel wir wollen, aber wenn der Berufsberater oder die Berufsberatung damit nicht arbeiten kann ... Das ist ja eigentlich dann ganz wichtig.“ (FT 02)

Diese uneinheitliche Einbeziehung ist insofern problematisch, als die Entscheidungsabläufe im Übergangsprozess intransparent bleiben: Als Menschen mit Behinderungen haben die Jugendlichen zwar einen grundsätzlichen Anspruch auf Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben. Über die Gewährung von Leistungen (etwa von Reha-BVM

oder eine außerbetriebliche Ausbildung in einem BBW oder WfbM) entscheidet die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit, die damit für die Jugendlichen als ein wichtiger „Gatekeeper“ auf ihrem Weg in die berufliche Bildung auftritt. Die Entscheidungskriterien der Reha-Beratung liegen dabei aber nicht offen.

Sowohl in den befragten Förderzentren wie in den untersuchten Berufsschulen wird an dieser Stelle mehrfach der Eindruck geäußert, dass gerade auch die hohen Kosten der auf die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zugeschnittenen Maßnahmen in den vergangenen Jahren zunehmend ein Entscheidungskriterium darstellen – eine Beobachtung, die im Übrigen mit der Entwicklung der Zugangsquoten zu berufsschulischen Übergangmaßnahmen (AVJ, BEK: ansteigend) und BA-finanzierten Übergangmaßnahmen (BVM, Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung BaE: rückläufig) in SH korrespondiert.

„Die Agentur für Arbeit sagt, bevor wir Reha-Gelder ausgeben, alles ausschöpfen, was berufsschulmäßig noch gemacht werden kann. Deshalb gehen auch 80 Prozent unserer Abgänger mit Förderschwerpunkt Lernen, die berufsschulpflichtig werden, ins AVJ oder in die BEK-Klasse. 80 Prozent! Und die anderen 20 Prozent verteilen sich auf Maßnahmen wie zum Beispiel die Produktionsschule. Das ist eine Maßnahme des Jugendaufbauwerkes. Oder ein bis zwei pro Jahrgang gehen in die Werkstatt für behinderte Menschen. Die Schüler sind aber oftmals dafür zu jung, deshalb gehen sie dann doch erst mal in die Berufseinstiegsklasse.“ (FöZ 02)

„Das hängt an der BA. Sobald die Schüler den Ersten allgemeinbildenden Abschluss haben, können sie es doch mal in der Regelberufsschule versuchen. Und die BA muss die Kosten nicht übernehmen. Erst mal nicht.“ (BBS-I 07)

Ebenso wie die Entscheidungskriterien bleibt in den Zuweisungsprozessen auch eine wesentliche Entscheidungsgrundlage der Reha-Beratung für die anderen Akteure – betroffene Jugendliche, Eltern und Förderzentren – vielfach intransparent: der Zugang zu den BA-finanzierten Maßnahmen knüpft sich an die neuerliche Diagnose des Behindertenstatus im Rahmen einer medizinisch-psychologischen Untersuchung. Die neuerliche Diagnose ist an dieser Stelle auch ein Ausdruck des wechselnden Förderregimes: An die Stelle einer auf die systematische und kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung der Schüler/innen ausgerichteten „Lernverlaufsdiagnostik“ als Grundlage sonderpädagogischen Handelns tritt hier eine „Platzierungsdiagnostik“ als Grundlage für Entscheidungen über institutionelle Platzierungen, die Bereitstellung von Ressourcen und die Einleitung, Umsetzung und Evaluation spezifischer Fördermaßnahmen (zur Differenzierung von Lernverlaufs- und Platzierungsdiagnostik vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 199).

In Bezug auf diese – im Falle der Förderzentren Lernen: psychologische – Untersuchung wird in den Förderzentren Unbehagen deutlich. Auch wenn sie über Jahre für die Förderung der Jugendlichen zuständig waren und für die Schüler/innen und ihre Eltern den zentralen Ansprechpartner darstellten, bleibt ihr umfassendes Wissen über die Fähigkeiten wie auch Probleme, Schwächen und Förderbedarfe der Jugendlichen in der neuerlichen Diagnose in der Regel unberücksichtigt.

„Wir haben früher immer gesagt, es gibt doch einen festgestellten Förderbedarf Lernen. Wollen Sie nicht Einblick nehmen in die sonderpädagogischen Untersuchungsergebnisse? Nein. Die Agentur will sich selber ein Bild machen. Früher habe ich immer gedacht, sind die doof. Die können doch schon mal nutzen, was alles schon vorher gelaufen ist. Wir machen, schreiben Förderpläne, da wird beschrieben, was man alles mit den Jugendlichen erarbeitet hat, was Ziele waren, was das Kind, der Jugendliche erreicht hat. Aber letztendlich, die Agentur hat ja einen eigenen Blick auf die Dinge. Und dann sollen sie sich auch selber ein Bild

machen. Ist ja auch richtig irgendwie ... Ich bin auch nicht beleidigt, das ist eben so. Sind die Systeme.“ (FöZ 02)

„Frage: Sie sagen, Sie haben eine Einschätzung des Schülers, die verloren geht und werden auch nicht einbezogen in die Begutachtung? Das ist wirklich so, also zumindest hier für unseren Bereich ... Also das macht mich schon seit Jahren unzufrieden und das ist immer wieder Anlass für Konflikte zwischen der Arbeitsverwaltung und mir, aber das müsste dann flächendeckend verändert werden.“ (FöZ 04)

Im Ausschluss aus dem Begutachtungsverfahren liegt für die Förderzentren sicherlich ein Stück weit auch eine Nichtanerkennung ihrer bis zu diesem Zeitpunkt erbrachten Förderleistungen. Doch geht das Unbehagen der Förderzentren mit der Psychologischen Untersuchung nicht in Statusfragen auf. Zwar sind die Ergebnisse der Psychologischen Untersuchung nach Einschätzung der Förderzentren zumeist deckungsgleich mit ihren eigenen sonderpädagogischen Diagnosen der Jugendlichen. Allerdings bleiben sowohl die Untersuchungsverfahren als vielfach auch die Untersuchungsergebnisse für die Förderzentren im Dunkeln. Kritik gibt es hier zum einen an der Ausrichtung der Diagnose. Während die sonderpädagogische Diagnose der Förderzentren auf die Erstellung individueller pädagogischer Förderpläne zielt, in deren Rahmen die Jugendlichen zu besseren Leistungen befähigt und zum ESA gebracht werden sollen, zielt die Psychologische Untersuchung der Reha-Beratung auf die leistungsrechtliche Diagnose eines „Behindertenstatus“, der zu Leistungen durch die BA berechtigt. An dieser Stelle wird der institutionelle Bruch besonders deutlich, findet doch die sonderpädagogische Förderung der Förderzentren auch bei einem anerkannten Reha-Status in den Berufsschulen keine systematische Fortsetzung (siehe unten).

Zum anderen sind damit aber auch die Ergebnisse der Psychologischen Untersuchung für die Förderzentren nicht unbedingt nachvollziehbar. Als der für Schüler/innen und Eltern bislang zentrale Ansprechpartner in allen die Behinderungen der Jugendlichen betreffenden Fragen werden sie aber oftmals von diesen auch in die Beratung der Ergebnisse der Psychologischen Untersuchung einbezogen und erhalten so Einblick, ohne freilich deren Zustandekommen einschätzen zu können.

Es sind zwei Perspektiven, die hier reklamiert werden: zum einen eine höhere Transparenz und Formalisierung der Verfahren und zum anderen eine bessere systematische Nutzung des Wissens von Förderzentren und Coaches in der weiteren Berufswegeplanung. Dieser Mangel an Abstimmung setzt sich auch im Verhältnis zu den Berufsschulen fort. So werden die in der Berufsorientierung in der Sek. I geknüpften Fäden im Rahmen der Berufs- und Reha-Beratung und der weiteren Ausbildungsvorbereitung nach Beschreibung der Förderzentren nur begrenzt aufgenommen. Besonders deutlich wird dies dort, wo die Jugendlichen im Rahmen von Praktika in Kontakt mit teils durchaus auch ausbildungswilligen Betrieben kommen und Betriebe bereits aufgrund ihrer Praktikumserfahrungen mit den Jugendlichen Ausbildungszusagen machen oder Zeugnisse ausstellen.

„Es ist überhaupt nicht ausgewiesenes Ziel, dass Jugendliche in diesem Kontext auch einen zukünftigen Ausbildungsplatz gewinnen. Das sagen wir den Betrieben auch ... Aber prüft mal, ihr habt den Jugendlichen solange bei euch, ob das nicht jemand sein könnte ... Und die Erfahrung zeigt, es ist eben in gar nicht so wenigen Fällen der Fall, wo gesagt wird, nach dem AVJ, mit dem Hauptschulabschluss, kommst du wieder hierher, und wir machen eine Ausbildung mit dir.“ (FöZ 04)

Da solche Ausbildungszusagen jedoch weder durch die Arbeitsagentur noch durch die aufnehmende Berufsschule weiterverfolgt werden und damit der Kontakt zu solchen ausbildungswilli-

gen Betrieben nicht durch die Institutionen gehalten wird, ist es an den Schüler/innen, dies zu tun – eine nicht zuletzt angesichts der oben beschriebenen Probleme im Übergang in die Ausbildungsvorbereitung hohe Anforderung.

Ähnliches gilt auch allgemein für die Ergebnisse der Berufsorientierungsphase (etwa von Betrieben ausgestellte Zeugnisse für Praktika, Berufswahlpässe u.ä.m.), die vielfach nicht als Information in die Ausbildungsvorbereitung der Berufsschulen eingehen. Dieser Mangel an Abstimmung im Übergangsprozess zwischen Allgemeinbildungs- und Berufsbildungssystem wird von den befragten Förderzentren und Berufsschulen als unbefriedigend thematisiert.

5.2.3 Institutionelle Probleme der Inklusion an den Berufsschulen

Nach Abschluss der Sekundarstufe I finden die meisten Schulabgänger/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht direkt eine Ausbildungsstelle, sondern gehen über in eine Maßnahme des Übergangssystems oder in eine öffentlich geförderte außerbetriebliche Ausbildung. Dabei haben sie grundsätzlich die Wahl, sich direkt an einer Berufsschule für die Ausbildungsvorbereitung (AV-SH) anzumelden – in der Vergangenheit: Übergang in eine Berufseingangsklasse (BEK) oder Bewerbung auf einen Platz im Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) – oder sich um die Aufnahme in eine durch die Bundesagentur für Arbeit finanzierte Berufsvorbereitungsmaßnahme (BVM) oder Rehabilitationsmaßnahme für Menschen mit Behinderungen (Reha-BVM) zu bemühen, in deren Rahmen sie ebenfalls im theoretischen Teil von der Berufsschule beschult werden. Da der Förderschwerpunkt der Jugendlichen mit dem Schulwechsel formal nicht mehr besteht, ist es zunächst schwierig, exakt zu bestimmen, welche Klientel in den Berufsschulen für die Inklusion zu betrachten ist (vgl. 5.1). Diese Frage ist umso schwieriger zu beantworten, als gerade im Übergangsbereich der Berufsschulen vor allem Jugendliche mit einer Vielzahl von Problemlagen versammelt sind, denen die Lehrkräfte nach verschiedentlichen Äußerungen in den Expert(inn)engesprächen zudem teilweise ebenfalls – bislang nicht diagnostizierten – besonderen Förderbedarf attestieren.

„Die BEK-Klasse ist ja das Sammelbecken aller, die nichts haben. Und der Förderschulabschluss wird ja gewertet als kein ESA Abschluss ... aber die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stoßen halt in der Berufsschule, in der BEK Klasse oder im Ausbildungsvorbereitungsjahr auf die ohne festgestellten Förderbedarf. Dort stoßen sie zusammen, dort kommen die Schüler zusammen ... Da spielt das keine Rolle mehr. Das ist das untere Ende von der Klientel, mit dem sich Schule beschäftigen muss und Angebote vorhalten muss.“ (FöZ 02)

„Wir haben ja nicht spezielle I-Klassen, sondern die, die im AV-SH hier ankommen, das sind sowieso eigentlich unsere schwächsten Schülerinnen und Schüler, die wir haben.“ (BBS-I 04a)

Die Jugendlichen kommen mithin in eine Schulsituation, die an sich bereits durch einen hohen Förder- und Unterstützungsbedarf eines nicht unwesentlichen Teils der Schüler/innen geprägt ist. Kurz: Inklusion im Übergangssystem erfolgt in einem Bereich, der seinerseits bereits Züge einer „Exklusion“ gegenüber dem Hauptweg der Berufsausbildung trägt. Dementsprechend verwischen in der Ausbildungsvorbereitung die Grenzen zwischen sozial und/oder schulisch benachteiligten Schüler/innen und Jugendlichen mit Behinderungen immer mehr, und es wird schwierig, überhaupt ein eindeutiges Kriterium für Inklusion zu finden und einen Grad an Inklusion, der dem an allgemeinbildenden Schulen der Sek. I vergleichbar wäre, zu bestimmen. Wo

man von Inklusion oder besser Integration⁴² sprechen sollte, ist mit letzter Sicherheit kaum zu entscheiden.

Die Berufsschulen sehen sich bei der Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen in die Ausbildungsvorbereitung mit drei großen Problemen konfrontiert:

- Volle Inklusion oder Integration (in „Sonderklassen“)
- Regelungsschwächen im Informationsmanagement und
- Ressourcenprobleme

Inklusion oder Integration („Sonderklassen“)

Die Berufsschulen versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten, dem besonderen Förderbedarf eines großen Teils der beeinträchtigten Jugendlichen gerecht zu werden. An den befragten Berufsschulen finden sich zumeist in der einen oder anderen Form „Sonderklassen“ für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und besonderem – sonderpädagogischem und anderem – Förderbedarf, in denen sich auch ein großer Teil der Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen wiederfindet. In diesen „Sonderklassen“ werden die Schüler/innen durch Klassengröße, Doppelbesetzung im Unterricht und den Einsatz sonderpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte besonders gefördert. Die Bildung solcher „Sonderklassen“ wird auch durch das neue Ausbildungsvorbereitungs-Konzept AV-SH gestützt, das eine je nach Ausbildungsfähigkeit und Sprachkenntnissen (DaZ-Schüler/innen) differenzierte und den individuellen Defiziten entsprechende zieldifferente Beschulung vorsieht (MSB 2016). Auch innerhalb des Übergangssektors findet also eine Sortierung statt: gerade die Leistungsschwächeren unter den Schüler/innen, die in der Sek. I einen Förderschwerpunkt hatten, werden selbst innerhalb des Übergangssektors letztlich vielfach zwar integrativ, nicht aber immer auch inklusiv beschult. Gerade in dem in AVJ und insbesondere BEK gegebenen Umfeld, das sich auch in den „Sonderklassen“ des AV-SH wiederfinden dürfte, gründet ein Teil der oben skizzierten Skepsis der Förderzentren (vgl. 5.2.1).

Auch wenn sich solche „Sonderklassen“ in fast allen befragten Berufsschulen finden, unterscheiden sich die Differenzierungskriterien bei der Klassenbildung. Während Berufsschule BBS 02 zwischen Ausbildungsvorbereitung und der Behebung schulischer Defizite abwägt, wird in Berufsschule BBS 05 im Rahmen eines eigens eingerichteten „AVJ I“ auf verschiedene Berufsfelder und die mit ihnen verknüpften Anforderungen rekuriert, von denen bereits entsprechende Clusterungseffekte ausgehen:

„In der Ausbildungsvorbereitung konzentrieren wir die leistungsschwachen Jugendlichen. Also wir haben bestimmte Berufsfelder, von denen wir glauben, dass der Übergang dort besser gelingt. So zum Beispiel beim Garten- und Landschaftsbau, da sind größtenteils nur Jugendliche mit stärkeren Einschränkungen. Und in der Kfz-Technik zum Beispiel weniger, da sind dann die Leistungsstärkeren. Insofern haben wir eine Ausbildungsvorbereitungsklasse mit leistungsschwachen Schülern, lernbehindert schon.“ (BBS 05)

42 In der Unterscheidung von „inklusiv“ und „integrativ“ beziehen wir uns auf den nationalen Bildungsbericht: „Bei den bestehenden vielfältigen Bildungsgängen bzw. -einrichtungen ist nicht nur zwischen Inklusion (gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen) und Separation (Lernen in gesonderten Einrichtungen) zu unterscheiden. Vielmehr gibt es auch ein breites Spektrum an Angeboten, bei denen zwar der gemeinsame Besuch einer Einrichtung, nicht aber das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen im Vordergrund steht (z. B. Sonderklassen in Regelschulen). Für derartige Formen des gemeinsamen Förderorts ... bietet es sich heute in Anbetracht des umfassenderen Anspruchs von Inklusion an, von Integration zu sprechen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.167).

In Berufsschule BBS 04 steht eher die schulische Leistungsfähigkeit im Vordergrund. Hier konzentrieren sich in einzelnen Klassen bestimmte Jugendliche mit erhöhtem, aber differenziertem Förderbedarf, womit ein noch heterogener Inklusionstyp entsteht.

„Wir haben dieses Jahr ja auch noch die Situation, dass wir Flüchtlinge mit in den gleichen Klassen haben. Also wir sind sehr, sehr inklusiv ... Die Erfahrung mit den Lernbehinderten machen wir ja schon lange. Das machen wir schon immer so, dass wir die mit integriert haben. Die Flüchtlinge, das ist jetzt natürlich das erste Jahr und auch in Kombination. Also wir haben im Grunde genommen alles miteinander kombiniert ... In der Klasse, wo ich selbst drin bin, haben wir fünf Flüchtlinge, die acht Lernbehinderten, eine geistig Behinderte und dann eben Hauptschulabbrecher, also Gemeinschaftsschulabbrecher auf Hauptschulniveau.“ (BBS 04)

An den Beispielen der drei Berufsschulen wird deutlich, dass zwar eine Leistungs- und Zieldifferenzierung bei der Klassenbildung vorgenommen wird, dass diese aber – darauf verweist insbesondere das zuletzt zitierte Beispiel von BBS 04 – dazu zu führen droht, dass sich in diesen Klassen Jugendliche mit besonders hohem Förderbedarf jeglicher Art sammeln. Die „Sonderklassen“ orientieren hier zwar zielgleich⁴³ auf das Nachholen des ESA und das Erlangen der für eine Ausbildung notwendigen Verhaltens- und Orientierungskompetenzen. Allerdings wirft dies die Frage auf, inwieweit die Heterogenität der Problemlagen im zitierten Beispiel (BBS 04), dem Erreichen der gemeinsamen Zielsetzung zuträglich ist, da die Lernvoraussetzungen so verschieden sind, dass sie unterschiedlich bewertet werden müssten.

Was in den geschilderten Einzelfällen durch Engagement und Findigkeit der Akteure auf der Ebene einzelner Berufsschulen organisiert wurde, bedarf einer systematischen Fundierung, wenn Inklusion in den Berufsschulen landesweit mit gleichen Standards und Erfolgsperspektiven für Jugendliche mit Behinderungen praktiziert werden soll. Dem stehen aus Sicht der Berufsschulen zwei gravierende institutionelle Schwächen entgegen: Zum einen ein unzulänglich geregeltes Informations- und Transfermanagement zwischen Fördereinrichtungen bzw. allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen und zum anderen die Ressourcen- und Personalausstattung der Berufsschulen.

Regelungsschwächen im Informations- und Transfermanagement

Da anders als beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (siehe 5.3) im Falle des Förderschwerpunkts Lernen bei Eintritt der Jugendlichen in die Berufsschule der ihnen zugesprochene „sonderpädagogische Förderbedarf“ keine rechtliche Verbindlichkeit mehr besitzt, obwohl die Beeinträchtigung weiter bestehen kann, stehen die Berufsschulen vor einer neuen Situation bei den Jugendlichen mit Behinderungen – gleichsam einer tabula rasa: „Dann kommen die zu uns und sind dann eigentlich, kann man so sagen, fast genesen. Also die Berufsschule macht jetzt da keinen Übergang in dem Sinne zu sagen, so ein Förderschwerpunkt oder Förderkonzept wird weitergeführt. Das gibt es so leider nicht aus meiner Sicht“ (BBS 02).

Mangels Auftrag und Ressourcen werden Förderzentren und Gemeinschaftsschulen auch in der Gestaltung des Übergangs in die Berufsschule nicht systematisch tätig. Bereits Informationen über die Schüler/innen und ihren Förderbedarf fließen zwischen den Schulen oft nur spärlich. Das Schleswig-Holsteinische Schulgesetz sieht zwar einen begrenzten Transfer von Rahmen- daten wie Name, Geburtstag, Anschrift, Gesamtnoten und Ergebnisse der letzten beiden Zeug-

⁴³ Zur Unterscheidung zwischen zielgleichen und zieldifferenten Bildungsprozessen siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014).

nisse vor⁴⁴. Allerdings wird in den Expert(inn)engesprächen an den von uns befragten Berufsschulen wiederholt – allgemein und nicht nur in Bezug auf Förderschüler/innen – bemängelt, dass bereits dieser grundlegende Informationstransfer seitens der abgebenden Schulen teils nur unzureichend und widerwillig erfolgt. Umso mehr gilt dies für Informationen zur sonderpädagogischen Förderung der Schüler/innen, deren Transfer im Schulgesetz nicht explizit angeführt wird und entsprechend vielfach aus Datenschutzgründen unterbleibt. Insgesamt wird in den Berufsschulen eine hohe Unzufriedenheit mit der derzeitigen Situation, in der „gar nichts geregelt ist“ (BBS 04) deutlich.

„Frage: Gibt es für den Übergang von den Gemeinschaftsschulen und Förderzentren zu Ihnen spezielle Regelungen? Nein, das ist aus meiner Sicht defizitär ... Aus dem Förderzentrum Lernen haben wir fast ausschließlich Schüler, die inkludiert sind. An den Gemeinschaftsschulen, da gibt es immer mal wieder ganz gute Ansätze. Es gibt ja so Übergangslotsen oder die ehemaligen Klassenlehrer oder Sonderpädagogen bekommen ein weiteres Jahr oder ein halbes Jahr Gelegenheit und Stundenanrechnung, um ihre Schüler in der weiterführenden Schule zu besuchen, zu begleiten, eventuell auch Gespräche zu führen. Aber eigentlich ist dieser Übergang relativ hart. Die Schüler verlassen die Schule, die abgebenden Schulen dürfen relativ wenig mitgeben, Stichwort Datenschutz, und dann fangen wir eigentlich an, ganz neu die Schüler in irgendeiner Form anzugehen und zu gucken, was ist da los ... Das ist natürlich sehr mühselig und gelingt dann meistens erst sagen wir mal deutlich nach den Herbstferien, bis wir wirklich ein Bild von allen Schülern haben.“ (BBS 02)

Angeregt wird in den Berufsschulen, dass in einer standardisierten Form Informationen über Berufsorientierung an Gemeinschaftsschulen wie gegebenenfalls auch über Förderbedarf von Jugendlichen weitergegeben werden. Gerade bei den Jugendlichen, bei denen auch in der Berufsschule Förderung nötig wäre, fehlen solche Informationen, weil die abgebenden Schulen vor allem aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Informationen weitergeben. Nicht zuletzt führen auch die Datenschutzregelungen dazu, dass sich informelle Informationskanäle etablieren und die Lehrkräfte benötigte Informationen über persönliche Kontakte und den „kurzen Dienstweg“ beziehen. Allerdings wird vielfach von Schulleitungen betont, dass sich diese Informationen nur „kollegial informell“ zu beschaffen, den Bedürfnislagen der Jugendlichen nicht gerecht werde, sondern hierfür ein „formaler Übergang“ erforderlich sei, etwa in Form von Fallkonferenzen (FöZ 04). Anders verhält es sich bei den Förderschüler/innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Hier besteht der Förderschwerpunkt fort, und es gibt mit dem Integrationsfachdienst und den Förderzentren feste Ansprechpartner/innen, mit denen die Schule Fallkonferenzen vereinbaren kann.

In der Regel müssen die Schüler/innen den Berufsschulen dort, wo Informationen zur Verfügung gestellt werden, einen Einblick erst genehmigen. Zum Teil sind hier auch die Träger von berufsvorbereitenden Maßnahmen zwischengeschaltet.

„Die Schüler unterschreiben dann eine Datenschutzerklärung, sodass wir auch Kontakt aufnehmen dürfen zur Arbeitsagentur, falls da schon eine PU (i.e. Psychologische Untersuchung, d.V.) gelaufen ist, oder auch mit den Eltern zu sprechen, aber das ist dann alles Arbeit der Schulsozialpädagogen.“ (BBS 02)

44 Zum Datentransfer zwischen abgebenden allgemeinbildenden Schulen und Förderzentren und aufnehmenden Berufsschulen heißt es im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz (§ 30 Abs. 7 SchulG): „Um die Erfüllung der Berufsschulpflicht zu gewährleisten, übermitteln die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und die Förderzentren der zuständigen Berufsschule die folgenden Daten der minderjährigen Schüler/innen, die die Schule oder das Förderzentrum nach Erfüllung der Vollzeiterschulpflicht verlassen: 1. Vor- und Familienname, 2. Tag und Ort der Geburt, 3. gesetzliche Vertreterin oder gesetzlicher Vertreter (...), 4. Anschrift, 5. Gesamtnoten und Ergebnisse der letzten beiden erteilten Zeugnisse, 6. Zeitpunkt und Ergebnis der Abschlussprüfung.“

„Vom Berufsbildungswerk bekommen wir alle Informationen. Wenn das jetzt in die Berufsvorbereitung geht, dann habe ich Kontakt zu den Bildungsbegleitern, da bekommen wir Informationen, ob es jetzt Autisten sind oder, oder, oder ... Da haben wir dann die Möglichkeit, uns die Zeugnisse von den abgehenden Schulen anzusehen. Da haben wir Akteneinsicht. Das unterschreiben die Schüler im Berufsbildungswerk, dass wir das haben dürfen ... *Frage: Das heißt also, Sie haben jetzt auch keinen Kontakt zu den Förderzentren, wo die vorher gefördert wurden oder ähnliches?* Nein, das haben nur die Träger. Wir nicht. Die Schüler gehen über die Arbeitsagentur, werden die an die Träger verteilt ... und die Träger melden uns dann die Schüler an, und wir beschulen sie, ... Die Träger sind diejenigen, die dann für diese Informationen zur Verfügung stehen müssen. Die haben auch die Elternkontakte. Haben wir auch nicht.“ (BBS 07)

Das Problem ist weniger, dass man in den Berufsschulen nicht an Informationen herankommen könnte – es bestehen sowohl Kontakte zu der Förder- und Gemeinschaftsschulen als auch zu Coaches und Berufseinstiegsbegleiter/innen. Aber wo es keine Übergangskonferenzen oder systematischen Informationsaustausch gibt, ist die informelle Informationsbeschaffung sehr mühsam und unterbleibt im Zweifelsfall.

Ähnliche Effekte finden sich auch auf der Ebene der Coaches, die die Jugendlichen individuell betreuen. Diskontinuität entsteht hier sowohl durch die befristete Dauer der Maßnahmen, aufgrund derer mancher Träger auch nur Zeitverträge mit seinen Mitarbeiter/innen abschließt, als auch durch die Beschränkung der Maßnahmen auf einzelne Schulen. Die institutionelle und personelle Diskontinuität wirkt sich dabei auf zwei Ebenen aus. Zum einen ist das Coaching zu einem ganz wesentlichen Teil Beziehungsarbeit. Erst auf Grundlage einer zwischen Coach und betreutem Jugendlichen aufgebauten Vertrauensbeziehung lassen sich die Ziele des Coachings in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung verwirklichen. Damit ist aber die Arbeit des Coaches sehr stark personalisiert. Da die Coaches den Schulen zugeordnet sind, endet jedoch auch das Coaching mit dem Abgang von der Schule und damit die Vertrauensbeziehung zwischen Coach und betreutem Jugendlichen, die übereinstimmend als zentrale Bedingung für die Entwicklungsfähigkeit der Jugendlichen mit Behinderungen angesehen wird.

Aber auch hier gilt, dass es formal keinen Informationsaustausch und keine auf den bisherigen Entwicklungsweg der oder des Jugendlichen bezogene Übergabe gibt. Auch hier fließen die wesentlichen Informationen informell.

„Das Coaching endet dann tatsächlich mit dem Abgang von der Schule. Also wir haben dann noch mal einen kollegialen Austausch mit den Berufsschulkollegen. Da behandeln wir unsere ehemaligen Schützlinge so schlaglichtartig, informell und inoffiziell. Datenschutzrechtlich würde man sagen, ouh, was läuft da?“ (FöZ 04, Coach)

Eine weitere Quelle, Jugendliche mit Behinderungen vor Eintritt in die Berufsschule zu identifizieren, könnte den Berufsschulen mit Einführung von AV-SH, wie sie befürchten, verloren gehen. In der Vergangenheit stellte die Bewerbung für das AVJ, in das ein Großteil der Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Lernen übergang, für die Berufsschulen eine Quelle für mehr Informationen über den Jugendlichen dar. Dieser wichtige Zugang zu Informationen droht allerdings mit der Umstellung auf die neue Ausbildungsvorbereitung AV-SH wegzufallen, da die Berufsschulpflicht die Aufnahme in diesen Bildungsgang vorgibt und somit die Bewerbung entfällt.

Aber selbst im Falle einer Anmeldung zu AVJ und zur AV-SH in einer Übergangsfrist werden viele Informationen, die das Förderzentrum über Zeugnisse hinaus zur Verfügung stellen könnte, in der Berufsschule nicht wirksam. Nicht nur (sonderpädagogische) Schülerakten ver-

bleiben bei den abgebenden Gemeinschaftsschulen und Förderzentren und können nur dort eingesehen werden, was eine entsprechende Initiative der Berufsschullehrkräfte erfordert. Auch „weiche“ Informationen und Einschätzungen über die Schüler/innen gehen mit dem Schulwechsel unter Umständen verloren, solange sie nicht über informelle Kontakte zwischen dem Lehrpersonal gesichert werden.

Macht es bereits die Aktenlage schwer, festzustellen, welche Jugendlichen mit Förderbedarf an die Berufsschule überwechseln, so kommt hinzu, dass auch die Jugendlichen selber mitunter aus Scheu kein Interesse daran haben, ihren Förderbedarf offenzulegen.

„Seelisch Behinderte sprechen das nie an, die kommen einfach zu uns und wir stellen irgendwann fest, dass der Absentismus zunimmt oder die irgendwie keinen Kontakt mit anderen Mitschülern kriegen. Entweder läuft das durch, dass sie leistungsstark genug sind. Dann kompensiert das alleine. Aber es wird nie gegenüber uns kommuniziert. *Frage: Und die haben auch keine amtliche Diagnostik?* Gehe ich mal von aus und selbst wenn sie eine hätten, wollen sie das nicht erzählen. Wir wissen, dass da durchaus welche dabei sind, die auch so eine Diagnostik haben. Das ist oft bei den Heimen der Fall. Aber selbst die Heime hier in der Gegend kommunizieren das nicht offen mit uns. Ich denke aber auch, dass das zustimmungspflichtig ist von den Jugendlichen und die wollen das nicht.“ (BBS 05)

Die befragten Expert(inn)en gehen davon aus, dass sie es bei den Schüler/innen im Übergangssektor neben den Jugendlichen, die bereits in der Sekundarstufe I einen Förderschwerpunkt hatten, auch noch eine Dunkelziffer an nicht diagnostizierten Jugendlichen gibt. Jenseits der spärlichen, auf den verschiedenen Wegen zur Verfügung gestellten Informationen sind die Berufsschulen daher auf die eigenen Recherche- und Diagnosefähigkeiten sowie die eigene Erfahrung im Umgang mit den Jugendlichen des Übergangssektors angewiesen bzw. nutzen zum Teil auch die Möglichkeit, bei der Reha-Beratung eine Psychologische Untersuchung einzelner Schüler/innen anzustoßen.

„Das identifizieren wir natürlich nach und nach, das heißt, wir führen Gespräche, wir gucken uns die Aktenlage an, insofern die aussagekräftig ist, und stellen dann natürlich fest, dass der eine oder andere tatsächlich einen Förderbedarf hat. Und was wir dann immer anstreben, das gilt für alle Bildungsgänge, ist, dass wir versuchen, bei der Arbeitsagentur eben eine PU, also eine Psychologische Untersuchung feststellen zu lassen ... Und ansonsten setzen sich dann, während die Schüler schon bei uns sind, unsere Schulsozialarbeiter mit jedem Schüler hin und führen Gespräche auch mit den Eltern, und da kommt es dann raus. Und wenn das unsererseits gesehen wird, durch Aktenlage oder auch in einem Interview, dann versuchen wir eben so eine PU anzustreben, dass sie da Sicherheit haben, und den Reha-Status haben.“ (BBS 02)

Allerdings sind den Berufsschulen aufgrund ihrer begrenzten sonderpädagogischen Expertise bei der Einordnung der Jugendlichen auch Grenzen gesetzt, denn, wie ein Berufsschulleiter ausführt, „selbst können wir die eigentlich nicht diagnostizieren und testen“ (BBS 04). Die Gefahr dabei sei, Jugendliche „abzustempeln“, da es sich letztendlich immer auch um eine Ermessensfrage handele. Deutlich wird an dieser Stelle die Ambivalenz des begrenzten Informationstransfers zwischen den Schulen: Auf der einen Seite bedeutet dies für die Jugendlichen, an der neuen Schule unbelastet von dem Malus „onderschüler/in“ neu starten zu können.

„Da starten wir einfach. Also ich habe Kollegen, die möchten das alles gar nicht vorher wissen. Die sagen, nein, die starten neu, ich möchte es gar nicht wissen, und wenn mir irgendwas auffällt und ich das Gefühl habe, ich brauche jetzt unbedingt eine Information, dann wende ich mich an den Träger.“ (BBS 07)

Auf der anderen Seite könnte erforderliche Unterstützung unterbleiben. Entsprechend betont ein Teil der befragten Berufsschullehrkräfte die Chancen einer unvoreingenommenen Begegnung mit den Schüler/innen. Ob mit dem erklärten Verzicht auf Diagnostik nicht aus einer Not eine Tugend gemacht werden soll, sei dahingestellt. Aber auf der anderen Seite kann das Engagement der Lehrkräfte für die Schüler/innen auch nicht den Mangel an sonderpädagogischer Expertise an den Berufsschulen verdecken, auf den in den Gesprächen mit den Berufsschulleitungen wiederholt hingewiesen wurde.

Ansätze eines besseren Informationsmanagements

Politisch ist an dieser Stelle über eine Verbesserung und Verstetigung der Informationsflüsse in beide Richtungen – von Fördereinrichtungen zu Berufsschulen wie umgekehrt – nachzudenken. Hierzu gehören zum einen stärker formalisierte Übergangsverfahren, die zumindest einen Informationstransfer, wie er bislang mit der Bewerbung für das AVJ erfolgte, sicherstellen würden. Hierfür wäre möglicherweise eine Anpassung der Datenschutzregelungen notwendig, sicherlich aber eine bessere Information über die derzeitigen datenschutzrechtlichen Möglichkeiten und Grenzen, die von den Gemeinschaftsschulen nach verschiedenen Berichten unterschiedlich ausgelegt werden. Zum anderen und vor allem aber ist über eine bessere Kooperation zwischen den Schulen und Fördereinrichtungen nachzudenken. Über einen lokalen Ansatz hierzu berichtet der Bereichsleiter des Übergangssystems an der Berufsschule BBS 02. Hier nutzt man die Umstellung auf das AV-SH zu einer Neugestaltung der „Übergabeprozesse“ zwischen allen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in der Stadt. Das neue „gemeinsame Übergangssystem“ soll einerseits im Rahmen des für jede Schülerin und jeden Schüler zu erstellenden Ausbildungsvorbereitungskonzept die an den abgebenden Schulen vorhandenen Informationen aufnehmen, zugleich aber diese umgekehrt auch systematisch mit Informationen über die Berufsschulen und die Ausbildungsvorbereitung versorgen.

„Wir sind ja, wie gesagt, mit den Gemeinschaftsschulen zusammengekommen. Da gibt es beauftragte Lehrer, die das Fach Berufsorientierung haben, und die Idee ist jetzt, dass wir ein gemeinsames Ausbildungsvorbereitungskonzept für die Schüler erstellen. Und dazu hätten wir gerne mehr Informationen. Also es läuft ganz viel zum Thema Berufsorientierung an den Gemeinschaftsschulen, das kommt bei uns nicht an ... Und in dem Zuge haben wir gesagt, na ja, aber die müssten auch erst mal genau wissen, was wir eigentlich anbieten. Und da haben wir gesagt, so, jetzt fangen wir mal an, unsere Angebote erst mal vernünftig niederzuschreiben. Und die Stadt möchte jetzt diese Angebote im AV-SH-System gemeinsam auftreten lassen und auch gemeinsam an die Gemeinschaftsschulen heranbringen. Alle berufsbildenden Schulen der Stadt tun sich zusammen, und der erste Schritt ist jetzt, dass ich für unsere Schule eine Tabelle gemacht habe, und das machen die anderen Schulen auch, und das wird dann nachher zusammengeführt ... Ich habe die unterteilt in Aufnahmebedingungen, Voraussetzungen, Ziele, Einführungsphase, Organisatorisches und dann welche Unterstützungsformen gibt es, Dualpartner oder Schulsozialarbeit, und dann eben, was ist mit Praktikum, Praxis und betrieblicher Anteil. Und da sind so Stichworte drin.“ (BBS 02)

Ressourcen und Personalausstattung der Berufsschulen

Unter allen von uns befragten Expert(inn)en in den Berufsschulen herrscht Konsens darüber, dass das Gelingen der Inklusion davon abhängig ist, wie sehr die Berufsschulen die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen durch eine individualisierte Lernorganisation und ein für den Umgang mit diesen Bedürfnissen kompetentes Personal aufgreifen und bearbeiten können. Hierfür bestehen bei den meisten Berufsschulen durch die mittlerweile langjährig institutionalisierte Berufsvorbereitung, in der in den AVJ-, BEK- und BVM-Klassen ein hohes Maß an sozia-

ler, kognitiver und motivationaler Heterogenität zu bewältigen war, durchaus anschlussfähige Voraussetzungen. Aber – darüber besteht auch Konsens – diese Voraussetzungen reichen für die anspruchsvolle Aufgabe der Inklusion nicht aus. Individualisierte Lernkonzepte setzen kleine Lerngruppen voraus, und die spezifischen Bedürfnisse von Jugendlichen mit Lernbehinderungen erfordern bei den Lehrkräften auch sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen. Hier werden bei fast allen Berufsschulen Engpässe artikuliert.

a) Der quantitative Engpass und das Jonglieren mit knappen Ressourcen

In allen Berufsschulen wird betont, dass für eine adäquate Förderung der beeinträchtigten Jugendlichen ein Unterricht in Doppelbesetzung und/oder kleineren Klassen sinnvoll wäre. Da ihnen die in den allgemeinbildenden Schulen bei Inklusionsfällen im Theorieunterricht mögliche Doppelbesetzung durch Lehrkräfte aus den Förderzentren nicht zur Verfügung steht, versuchen sie als einen Ansatz, die benötigten Ressourcen durch Differenzierung bei der Klassenbildung zu erwirtschaften. Das kann dadurch geschehen, dass größere Klassen für leistungsstärkere Schüler/innen gebildet werden. Oder auch durch die mit der Einführung von AV-SH gegebenen Möglichkeiten eines differenten Personaleinsatzes für unterschiedliche Klassentypen:

„Das AV-SH gibt mir die Möglichkeit, weil ich andere Klassen habe, die ich nur einmal die Woche hierher bestelle, die darf ich aber genauso abrechnen. Ich habe also Stunden über und kann mir kleine Klassen leisten. Kleine Klassen ist ja fast so was wie Doppelbesetzung. Ich kann mir auch leisten, dass der eine oder andere Kollege, ähnlich so wie in der Praktischen Fachkunde, mit den Schülern zusammen arbeitet. Das gilt eigentlich fast für alle Klassen. Also dieser eine schwer autistische Schüler, da habe ich die Klasse dann bewusst auch klein gelassen. Da sind auch nur 14 Schüler drin, obwohl wir normalerweise 18 haben ... In eine Klasse von 18 Schülern darf ich 30 Stunden rein geben, ich gebe aber, wenn ich die Praxis teile, 42 rein. Diese zwölf Stunden müssen ja irgendwo herkommen. So stellt sich das für mich im Moment dar ... Und da kann ich sagen, ich komme jetzt gut hin, weil ich meine Realschüler habe, die kommen nur einmal die Woche. Da sind 18 oder 20 Schüler drin mal 1,7 Lehrerstunden für jeden Schüler sind 30 Stunden. Die kriegen aber nur acht. Und die 22 Stunden habe ich über, die kann ich in solche Projekte wie Inklusion oder, oder, oder geben.“ (BBS 02)

Die Möglichkeiten, sich auf diese Weise Ressourcen „freizuschaukeln“, sind allerdings von Schule zu Schule unterschiedlich und waren in der Vergangenheit etwa von der Gewichtung von AVJ und BEK und dem sich hieraus bei der Umstellung auf das AV-SH ergebenden Stellenschlüssel sowie von der Zahl der für die Ausbildungsvorbereitung zur Verfügung stehenden Lehrkräfte und der allgemeinen Stellensituation an der Schule abhängig.

Ob diese Art „intelligenter Personalbuchführung“, die an die Findigkeit der einzelnen Lehrkraft gebunden ist, die quantitativen Personalprobleme dauerhaft lösen kann, sei dahingestellt. Erfolgsträchtiger könnte die von mehreren Schulleitungen ins Spiel gebrachte höhere Flexibilität der Schulen in der Personalbewirtschaftung oder auch andere Personalschlüssel bei Inklusion sein, die mit der Politik auszuhandeln sind.

b) Der Bedarf an sozialpädagogischer Kompetenz

Die Bedeutung von Verhaltensauffälligkeiten und -problemen ist bereits aus der allgemeinen Ausbildungsvorbereitung hinreichend bekannt (vgl. Kap. 4). Sie begegnet uns im Kontext der Inklusion in ähnlicher Weise wieder. Es geht zum einen um die Integration von Jugendlichen mit Behinderung in die Klassen(gemeinschaft) und die Schule, zum anderen um die Einbeziehung der Eltern und schließlich – wie bei den anderen Schüler/innen der Ausbildungsvorbereitung auch – um die Betreuung der Praktika.

„Wir wollen die sozialpädagogische Unterstützung, damit die in der Klassengemeinschaft oder hier auf dem Schulhof sich bewegen können, damit die zu den Schülern der Schule des Campus gehören. Das ist die eine Geschichte. Wir wollen auch, dass sie begleitet werden, wenn sie Praktika haben und das ist für uns eher eine sozialpädagogische Aufgabe. Wir unterrichten sie sonderpädagogisch, aber begleiten sie auch sozialpädagogisch. So kann man das sagen.“ (BBS 05)

Ein Teil der sozialpädagogischen Aufgaben wird hier durch das Coaching abgefangen. In den Gesprächen an den Berufsschulen wird dabei deutlich, dass diese sich einen deutlich höheren Einfluss wünschen, da es sich um genuine Aufgaben der Berufsschulen handelt. Deutlich wird dies etwa an folgendem Beispiel, in dem es um die schulische Reflektion von Betriebspraktika geht, für die der Coach, der diese Praktika im Betrieb betreut, jedoch nicht zur Verfügung steht.

„Es wäre eigentlich sinnvoll, dass ein Coach das ganz macht. Das würde aber auch bedeuten, wenn die (Jugendlichen) dann zwei Tage in der Schule sind, dass der Coach dort auch zum Teil mit in den Unterricht muss, weil Unterrichtsstunden sich dann auch damit beschäftigen, welche Erfahrungen habt ihr in dem Betrieb gemacht, was läuft gut, was läuft nicht so gut. Das ist nicht nur eine individuelle Betreuung, sondern auch Teil des Unterrichts. Dass die anderen davon auch mit partizipieren können, welche Erfahrungen die Mitschüler machen im Praktikum. Warum läuft es jetzt bei dem einen gut oder welche ja Umstände führen dazu, dass ein Praktikum dann vielleicht kein Erfolg war. Das ist wichtig für die anderen, das mitzukriegen. Das kann man eigentlich sagen, dass fast zwei Stunden pro Woche da drauf verwendet werden. Und wenn dann der Coach mit der Lehrkraft zusammen das macht, dann, glaube ich, hat das einen großen Effekt. Aber das bedeutet mehr Coaches ... Also ich hätte den lieber bei mir an der Schule angestellt. ... Also ich tendiere auch dazu, dass wenn der bei uns angesiedelt wäre, dass wir noch ein bisschen eine höhere Effektivität erreichen könnten.“ (BBS 05)

Entsprechend wird in den befragten Berufsschulen wiederholt – wie in dem angeführten Zitat – die Forderung nach einer festen Ansiedlung der Coaches an den Schulen erhoben. Als einen ersten kleinen Schritt in diese Richtung beschreibt der zitierte Schulleiter die mit dem AV-SH entstandenen Dispositionsspielräume im Einsatz der Coaches, die nun nicht mehr auf die Betreuung von BEK-Schüler/innen festgelegt seien – „Jetzt ist es so, dass wir den Coach haben und wir legen als Schule fest, wer gecoacht werden soll. Und das gefällt uns gut.“ (BBS 05)

c) *Sonderpädagogischer Förderbedarf*

Da viele Schüler/innen der Ausbildungsvorbereitungsklassen Lernschwierigkeiten mitbringen, sind die besonderen Probleme der Schüler/innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen oft vermutlich nur die Zuspitzung der allgemeinen Problemlage in der Berufsvorbereitung. Wenn die beeinträchtigten Schüler/innen in der Ausbildungsvorbereitung den Hauptschulabschluss oder ESA erwerben wollen, ist vor allem die Vermittlung theoretischer und allgemeinbildender Inhalte gefragt, mit denen sich die Schüler/innen des Schwerpunkts Lernen schon in der Sekundarstufe schwer getan haben. Hier ist sonderpädagogische Unterstützung gefragt, wie in allen Berufsschulen mit Nachdruck betont wird: „Der Bedarf an sonderpädagogischen Qualifikationen steigt. Also in der Berufsvorbereitung braucht man Sonderpädagogen“ (BBS 01).

In den Berufsschulen werden mit jeweils unterschiedlichen Akzenten drei Wege genannt, mit denen sie ihr Sonderpädagogikproblem angehen können: 1. Der pragmatische Weg, die im Schulalltag der Ausbildungsvorbereitung gesammelte Erfahrung der Fachlehrer für die neue Klientel einzusetzen; 2. Systematische Lehrerfortbildung und 3. Neue sonderpädagogische Fachkräfte einzustellen.

Zu 1: Ein Abteilungsleiter Berufsvorbereitung schildert die Praxis aus seiner Berufsschule

„Also das ist im Grunde genommen, wir wachsen ja auch mit diesen Aufgaben ... und das ist also wirklich eine gute Beziehungsarbeit, die die Kollegen hier machen und wirklich individuell, und dann sehen wir, welche Klassen passen zusammen in der Berufsvorbereitung, welche Schüler passen zusammen, wie, ja, wie können wir den einzelnen fördern. So langsam haben wir immer mehr Erfahrung, immer mehr so klare Strukturen, wie gehe ich mit jedem Einzelnen um, wo ich dann gar nicht unbedingt mehr auf diese Beeinträchtigungen blicke. Man sieht es. Also wenn Sie in den Unterricht reingehen, Sie sehen es, was jeder Schüler hat, und dann müssen Sie sehen, was braucht der jetzt gerade.“ (BBS 07)

Aber der Pragmatismus, zu dem in einzelnen Fällen auch die Kooperation mit Förderzentren zählt⁴⁵, hat seine Grenzen und führt zu der Forderung „mehr sonderpädagogische Kompetenz an berufsbildenden Schulen insgesamt“ (BBS 02), die sich mit dem Hinweis verbindet, dass das Thema Inklusion in den Berufsschulen ein größeres Gewicht erhält.

Zu 2: Wesentlich bedeutsamer sind die Fortbildungsangebote des für die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften zuständigen Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), auf dessen Angebote in den Expert(inn)engesprächen mehrfach verwiesen wird, sowie in Einzelfällen Angebote von Freien Trägern wie Berufsbildungswerken.

„Es ist allerdings so, dass das Land seit Jahren – ich würde mal sagen: erfolgreich – eine Weiterbildungsmaßnahme anbietet, und unsere Kollegen haben eigentlich fast alle die Weiterbildungsmaßnahme SOP, Sonderpädagogik für berufsbildende Schulen, besucht. Geht ein Jahr, 160 Stunden, das ist schon recht umfangreich ... Die (gemeint: die in der Fachpraxis tätigen Meister, d.V.) machen auch diese sonderpädagogische Ausbildung.“ (BBS 02)

Auch wenn die Fortbildungsangebote gut angenommen werden und insbesondere Schulleitungen dieses wiederholt positiv hervorheben, wird auch Kritik laut. Diese kommt zum einen von den Lehrkräften der Berufsschulen und bezieht sich auf das in ihren Augen unzureichende Fortbildungsangebot, das die besonderen Anforderungen der beruflichen Schulen nicht ausreichend berücksichtige und ihnen zu wenig unterrichtspraktisches Wissen an die Hand gebe. Zum anderen wird aber auch seitens der Schulleitungen auf eine mangelnde Finanzierung und begrenzte Reichweite der Fortbildungen hingewiesen:

„Wir brauchen Fortbildung in der Sonderpädagogik, für Traumapädagogik. Und diese Veranstaltungen kosten sehr viel Geld und da wünsche ich mir, dass wir dort überhaupt mal vom Land Angebote bekommen. Bisher haben wir die aus Eigenmitteln finanziert, also wir haben uns so einen Dozenten hergeholt. ... Also, wenn man sich umguckt beispielsweise am Institut für Lehrerbildung dieses Landes, finden sich vergleichsweise viele Angebote über Differenzierung, wo wir immer mal gucken. Die sind ab Klasse 1 offen, da kann ich Ihnen jetzt schon sagen, da kann ich mir nichts abholen, wenn die über ‚Entdeckendes Lernen am Bach‘ arbeiten, sorry! Aber die schreiben dann brav rein: ‚Können auch Berufsschullehrer kommen‘ ...“ (BBS 01 FK, Bereichsleiter Übergangssystem)

„Und das zeigt sich auch in Fortbildungsveranstaltungen. Da gibt es für die Sonderpädagogik im berufsbildenden Bereich kaum etwas. Also, es gibt immer mal einen Jahreslehrgang, da kann man sich auf kleinem Niveau sonderpädagogisch fortbilden lassen, und das war es dann.“ (BBS 01 FK, Lehrkraft)

⁴⁵ Diese Fälle beziehen sich auf die Förderzentren Geistige Entwicklung (GE), in denen im Anschluss an die Sek. I eine dreijährige berufsbildende Werkstufe vorgesehen ist. Sofern Berufsschulen Jugendliche aus GE – Zentren inklusiv beschulen, können Sonderpädagog(inn)en aus den Förderzentren mit begrenztem Stundendeputat an die Berufsschule zur Unterstützung in den Inklusions-Klassen entsandt werden (vgl. 5.3).

Neben der begrenzten Spezifik der Weiterbildungsangebote für Berufsschulen wird von Schulleitungen auf die Extrabelastung ihrer Lehrkräfte durch Weiterbildung hingewiesen, der sich diese zwar in Teilen freiwillig unterwerfen, die aber bei einer angespannten Personalsituation etwa in ländlichen Regionen zum Problem werden kann.

Zu 3: Zum Teil nutzen die Regionalen Berufsbildungszentren ihre Gestaltungsfreiheiten auch zur Umwidmung von Stellen und zur Einstellung von – allerdings nur einzelnen – Sozialpädagog(inn)en. Auf der einen Seite wird dabei unterstrichen, dass durch Sonderpädagog(inn)en eine andere Sicht auf die Beeinträchtigungen der Schüler/innen und die damit verknüpften Probleme in die Schule getragen wird, die den Berufsschullehrkräften trotz ihres Engagements oft fehlt: Die positive Wirkung der Einstellung von Sonderpädagog(inn)en betrifft nicht allein die Schüler/innen, sondern auch die Berufsschule als Ganze.

„Was die Sonderpädagogen im Einzelnen auszeichnet, ist letztendlich, wenn die aus einem anderen System zu uns kommen, dass sie andere Arbeitsweisen und Herangehensweisen haben. Also ein Sonderpädagoge kann mir in der Konferenz durchaus deutlich machen, dass er nicht mehr als sechs Schüler in einer Klasse unterrichten will und kann. Und das würde sich ein Berufsschullehrerkollege nie erlauben. Der hat 15 zu unterrichten. Das hilft aber manchmal ein bisschen, dass wir dann auch sagen, andere Systeme haben da auch andere Erfahrungen und von dem profitieren wir dann. Genauso wie die auch bisschen für Gelassenheit sorgen können, wenn meine Kollegen aus dem berufsbildenden Bereich sagen, der muss aber das und das mindestens können, damit er sich einigermaßen in der Werkstatt auskennen kann. Und dann können die sagen, das kannst du gerne so sagen, aber das wirst du mit dem nicht erreichen. Wir müssen da andere Wege gehen und diese anderen Wege können die dann noch ein bisschen beschreiben. Insofern bereichern sie in erster Linie auch das Kollegium.“
(BBS-I 05)

Auf der anderen Seite sehen die befragten Schulleitungen allerdings eine Einstellung von Sonderpädagog(inn)en in größerem Umfang auch skeptisch, nicht nur weil es – vor allen im ländlichen Raum – große Rekrutierungsprobleme für Sonderpädagog(inn)en gibt. Vor allem stellt sich die Frage nach der Einstellung von sonderpädagogischen Lehrkräften für die Schul- und Bereichsleitungen immer auch als eine Ressourcenfrage. Berufsschulen bzw. genauer Berufsschulzentren sind per se von ihrer Anlage her zunächst einmal stark flexible Institutionen, die mit ihrem Kollegium eine Vielzahl an Bildungsgängen mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und einer sehr hohen Bandbreite an Schüler/innen bedienen müssen. Dies ist ihnen umso leichter möglich, je flexibler sie ihre Lehrkräfte einsetzen können. Hiergegen sperren sich jedoch die sonderpädagogischen Qualifikationen, die „einseitig“ auf die Förderung einer spezifischen Schüler/innenklientel ausgerichtet sind. Entsprechend bevorzugen die Schul- und Bereichsleiter einen primär berufspädagogisch angelegten Qualifikationsmix. Besonders illustrativ ist im folgenden Zitat, wie im Laufe der Ausführungen die sonderpädagogische Qualifikation sukzessive hinter die berufsbildnerische Qualifikation zurücktritt. Dasselbe Argument findet sich aber auch an anderen Schulen.

„Ich wünsche mir eigentlich Berufsbildner, die einen Bezug zum Arbeitsmarkt herstellen können, ... die aber gleichzeitig eben sonderpädagogisch ausgebildet sind. Dazu gehören aus meiner Sicht erst mal in erster Linie ein paar Kenntnisse über mögliche Lernstörungen und Behinderung, auf der anderen Seite muss man ja irgendwie so was wie Geduld lernen oder Kreativität, das zu erklären und so. Und da bin ich mir nicht ganz sicher, ob ein sonderpädagogisches Studium als Erstfach jetzt unbedingt sein muss ... Und dann sollte er in der Regel auch möglichst noch ein Zweitfach mitbringen. Das hat den Vorteil, dass wir den auch, wir müssen es ja auch systemisch sehen, auch zur Not, wenn sich mal ein Bereich anders entwickelt, an der Schule anders einsetzen können. Stellen wir reine Sonderpädagogen ein und

der Bereich geht mal zurück und der Bedarf im beruflichen Gymnasium wird ganz groß, dann habe ich ein Problem. Ich habe an der einen Stelle jemanden zu viel, den ich gar nicht brauche, und an der anderen Stelle fehlt jemand, die Stelle ist aber besetzt, ich kriege die nicht. Und deswegen muss man da immer auch systemisch drauf gucken. Das tun wir auch.“ (BBS 02)

Lösungsperspektiven für den sozial- und sonderpädagogischen Personalbedarf

Der mit der Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen in den Berufsschulen unabdingbar steigende sozial- und sonderpädagogische Kompetenz- und Personalbedarf ist nach Einschätzung aller von uns befragten Lehr- und Betreuungskräfte sowie Berufsschulleitungen nicht einfach nur eine numerische Relation von (inkludierten) Schüler/innen zu entsprechenden Lehrkräften. Auch wenn für eine verlässliche Unterrichtsplanung eine solche Zahlengröße wichtig und hilfreich wäre, wird in den Gesprächen deutlich, dass es nicht nur um die unmittelbare Unterstützung von Schüler/innen in und außerhalb der Klasse durch Sozial- und Sonderpädagog(inn)en geht, sondern immer auch der schulische Kontext und das Kollegium insgesamt eine Rolle spielen. Zudem ist sozial- und sonderpädagogische Kompetenz nicht auf wenige Fachkräfte zu isolieren, sondern sollte auch bei Fach- und Werkstattkräften in gewissem Ausmaß vorhanden sein. Insofern geht es immer um zweierlei: um an die einzelne Person gebundenes sozial- und sonderpädagogisches Expertentum und zusätzlich zur beruflichen Fachkompetenz hinzukommende sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen. Das erste wäre durch ein Sozial- bzw. Sonderpädagogik-Studium, das zweite durch ein das Fachstudium ergänzendes Zusatzstudium und/oder durch Weiterbildung sicher zu stellen. Die bisherigen Fortbildungsangebote des Landes, die durchaus positiv beurteilt werden, reichen weder für das eine noch für das andere aus.

Die bisherigen Ansätze der Berufsschulen mit dem neuen Personalbedarf umzugehen, zeugen zwar von viel organisationaler Kreativität und personalpolitischer Flexibilität; sie bleiben auch in Zukunft unverzichtbar, bilden aber keine dauerhafte und nachhaltige Lösung. Das gilt etwa für das im Umgang mit den benachteiligten Schüler/innen im Übergangsbereich erworbene Erfahrungswissen oder auch für die Umverteilung von Lehrerstunden. Diese Vorgehensweisen können die Lücke an sozial- und sonderpädagogischer Professionalität nicht schließen und sind auch immer an unsichere und unter Umständen schnell wechselnde Personalkonstellationen gebunden. Für die sozialpädagogische Kompetenz haben die Coaching-Maßnahmen im Rahmen des Handlungskonzepts PLuS einen ersten Lösungsansatz gezeigt, bezogen auf den die Berufsschulen aber darauf verweisen, dass es sich beim Coaching um eine genuin berufsschulische Aufgabe handele, die auch in der Berufsschule institutionalisiert sein sollte (vgl. Abschnitt 4.3).

Die Sicherstellung sonderpädagogischer Professionalität wird mit Blick auf die Regelschulen vor allem von den Förderzentren nachdrücklich thematisiert. Sie wird auch gegenüber den flexiblen Einsatz von Lehrkräften in den Berufsschulen mit dem Hinweis geltend gemacht, dass dieser die Gefahr einer schleichenden Entprofessionalisierung der Sonderpädagog(inn)en berge, die die mit ihrer Einstellung verfolgten Inklusionsziele auf Dauer konterkarieren könne, weil die Sonderpädagog(inn)en nicht mehr in dem Feld ihrer Disziplin, sondern eher in berufsfachlichen Bereichen eingesetzt würden.

„Wir müssen die Lehrkräfte zusammenführen, dass sie Konzepte entwickeln, dass sie das Multiprofessionelle ausnutzen, dass sie Hand in Hand arbeiten und sich nicht verlieren, wie das auch da in Einzelfällen zumindest zu beobachten ist. Dass sie nicht sagen, ach, ich fühle mich so wohl in dem Kollegium der Gemeinschaftsschule soundso, ich will gar nichts mehr mit

Sonderpädagogik zu tun haben. Es ist erwiesenermaßen so, das hat man schon vor Jahren festgestellt: wenn die Sonderpädagogen so vor Ort reingeschmissen werden, führt das zur Entprofessionalisierung.“ (FöZ 01)

Was von den Förderzentren an sozial- und sonderpädagogischer Professionalität reklamiert wird, ist möglicherweise begrenzt durch Personaltransfer von den Förderzentren, die im Zuge der Inklusion an Funktion und Klientel einbüßen werden, an Berufsschulen zu leisten. Ein Modell hierfür könnten die durch die dreijährige Werkstufe an den Förderzentren GE möglichen Kooperationen mit Berufsschulen sein, an denen sich bereits heute verschiedene Modellversuche orientieren. Im Prinzip aber geht es um die Sicherstellung von sozial- und sonderpädagogischer Professionalität in den Berufsschulen durch eigenes Personal. Hier müsste in jeder Berufsschule je nach Größe ein fester Personalbestand im Landeshaushalt etatisiert werden. Über die Größe des Personalbestands zwischen 1 und X müssten sich Politik und Berufsschulen verständigen.

5.3 Inklusion und Integration im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE)

5.3.1 Die spezifischen Übergangsprobleme in GE

Anders als beim Förderschwerpunkt Lernen stellt sich die Frage der Inklusion in der Berufsausbildung für die Schulabgänger/innen aus dem zweitgrößten Förderschwerpunkt, dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, dar. Ihm gehörten im Schuljahr 2013/14 in SH fast 17 % der Absolvent(inn)en an. Ihrer niedrigen Inklusionsquote im Bereich der allgemeinbildenden Schulen (12,3 %) entspricht die nach wie vor zentrale Bedeutung der Werkstätten für behinderte Menschen (Reims et al. 2016). Zugleich ist im Bildungsauftrag der sonderpädagogischen Förderzentren Geistige Entwicklung im Gegensatz zu anderen Förderschwerpunkten eine an die Sekundarstufe I anschließende dreijährige Berufsbildungsphase (Werkstufe) angelegt, die für die Förderung dieser Schüler/innen über die Vollzeitschulpflicht hinausreichende Rahmenbedingungen schafft⁴⁶.

Als geistige Behinderung werden „ein andauernde(r) Zustand deutlich unterdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten eines Menschen sowie damit verbundene Einschränkungen seines affektiven Verhaltens“ (IQSH 2016, S.22) bezeichnet. Eine geistige Behinderung lässt sich als Steigerung und Erweiterung einer Lernbehinderung verstehen, zur diagnostische Abgrenzung zum Förderschwerpunkt Lernen ist ein maximaler Intelligenzquotient von 70 definiert, auch wenn man die Trennschärfe einer solchen Abgrenzung – wie dies etwa unsere Gesprächspartner/innen in Förderzentren und Werkstätten problematisierten – durchaus in Frage stellen kann.

Fragt man nach den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit geistiger Behinderung, sind diese im Rahmen des regulären dualen Ausbildungssystems zunächst einmal begrenzt. Ausbildung ist im deutschen Berufsbildungssystem über das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung definiert und durch eine festgelegte curriculare Ordnung auf ein Niveau festgelegt, welches die allermeisten Schüler/innen aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach Aussagen der Förderzentren nie werden erreichen können.

⁴⁶ Die Struktur ist in Primarstufe und Sekundarstufe I analog zu den anderen Förderschwerpunkten: Die Vollzeitschulpflicht endet auch für die Schüler/innen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach dem neunten Schuljahr. Zur Erfüllung der anschließenden Berufsschulpflicht kann durch die Eltern bzw. Sorgeberechtigten jedoch der Übergang in die Werkstufe des Förderzentrums beantragt werden.

„Da muss man natürlich sagen, die Möglichkeiten (gemeint: zu einer dualen Ausbildung oder Fachpraktiker-Ausbildung nach § 66 BBiG, d.V.) haben unsere Schüler eigentlich nicht. Wenn sie die hätten, dann hätten wir irgendetwas falsch gemacht in der Zuordnung zum Förderzentrum GE.“ (FöZ 06)

„Es gibt in Deutschland keinen einzigen anerkannten Ausbildungsberuf, der den Fähigkeiten unserer Jugendlichen entspricht oder die Jugendlichen entsprechen nicht den Fähigkeiten, die dort verlangt werden. Also der Maler und der Gärtner, so die klassischen Berufe mit dem niedrigsten theoretischen Anspruch, sind diese Berufe ... Unsere Jugendlichen würden schulisch die ersten drei Monate überstehen und dann wären sie weg vom Fenster, weil sie den Anforderungen in keinster Weise nachkommen können, sie sind intellektuell überfordert.“ (FöZ 07)

Ähnlich skeptisch sehen die Förderzentren entsprechend auch eine Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt, solange diese formale Schul- und Berufsbildungszertifikate voraussetzt und ohne eine entsprechende Begleitung und Unterstützung auskommen soll. Entsprechend eng stellen sich die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dar. Vor diesem Hintergrund hat sich für Jugendliche mit geistigen Behinderungen traditionell ein Entwicklungspfad verfestigt, der sie zur Erfüllung ihrer Vollzeitschulpflicht in die Sonder- bzw. Förderschule, von dort zur Erfüllung ihrer Berufsschulpflicht in die Werkstufe des Förderzentrums und zur beruflichen Qualifizierung in den Berufsbildungsbereich einer WfbM und von dort schließlich in aller Regel in eine Beschäftigung im Arbeitsbereich der Werkstatt führte.

Die WfbM hat den gesetzlichen Auftrag, „... denjenigen behinderten Menschen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können, 1. eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und 2. zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln“ (§ 136 Abs.1 SGB IX). Ziel der WfbM bleibt dabei formal eine Eingliederung der behinderten Menschen in den ersten Arbeitsmarkt, und über die Hälfte entsprechender Modellversuche gehen von den Werkstätten aus. Demgemäß werden Jugendliche mit geistigen Behinderungen auch von der Reha-Beratung der Arbeitsagentur in aller Regel – so zumindest die in den Expert(inn)engesprächen von Förderzentren und Freien Trägern deutlich werdende Erfahrung – im Anschluss an die Werkstufe in die WfbM verwiesen. Allerdings gelingt eine solche Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt in aller Regel nur in Ausnahmefällen.

„Wir haben in den letzten zehn Jahren, die der Integrationsfachdienst hier arbeitet, einen einzigen Jugendlichen – einen Jugendlichen! – auf dem freien Arbeitsmarkt integriert.“ (FöZ 07)

Die WfbM hat sich aus mehreren Gründen zum Fluchtpunkt der beruflichen Entwicklungspfade von geistig Behinderten entwickelt. Neben den Bedingungen am Arbeitsmarkt, die sicherlich den Hauptgrund darstellen, sind hier zum einen die institutionellen Rahmenbedingungen anzuführen, unter denen die WfbM arbeiten und die auf eine Stabilisierung des Status Quo hinwirken (vgl. Langner 2013). Zum anderen bieten die WfbM den Menschen mit geistigen Behinderungen auch eine dauerhafte soziale Absicherung und Betreuung, ein Faktor, der nicht nur für die Behinderten selber, sondern gerade auch für ihre Angehörigen von Bedeutung ist, wie ein Sonderpädagoge ausführt:

„Es ist leider so, dass berufliche Integration kein Selbstläufer ist, wo man sagt, ... ich lass ihn einmal in den Betrieb, dann läuft das von alleine. Unsere Jugendlichen brauchen eine lebenslange Unterstützung. Ein Satz, der ganz, ganz wichtig ist. Ich verlerne geistige Behinderung

nicht. Ich lerne vielleicht Fähigkeiten, um besser Alltagssituationen zu bewältigen. Aber geistige Behinderung verlerne ich nicht, und ich brauche Unterstützungssysteme auch in 20 Jahren. Und das ist einer der Gründe, warum viele Eltern sagen, was passiert mit meinem Kind, wenn ich nicht mehr bin? Und da schicke ich es lieber in die WfbM, da weiß ich, dass *immer* ein Sozialpädagoge da ist, es ist *immer* ein Erzieher da, der sich *immer* um mein Kind kümmert, es wird *nie* verwahrlösen und *nie* in der Wohnung vor sich hingammeln, wird *nie* auf der Strecke bleiben, wenn ich nicht mehr bin. Und so lange wir diese Unterstützungssysteme nicht entwickeln, werden diese Eltern auch berechtigte Ängste entwickeln, was passiert danach.“ (FöZ 07)

Auch wenn immer wieder versucht wird, mit der „Einbahnstraße Werkstatt für behinderte Menschen“ (FöZ 06, Leiterin) zu brechen, droht dies zum einen an der Verfestigung und Institutionalisierung dieses Entwicklungspfades zu scheitern, da bereits die regulären sozialrechtlichen Regelungen es mitunter schwermachen, Menschen aus den WfbM trotz der damit verbundenen Risiken eines Scheiterns auf den ersten Arbeitsmarkt überzuleiten und ihnen zugleich die soziale und materielle Absicherung, die für sie in den WfbM gilt zu erhalten. Zum anderen drohen sie aber auch an den etablierten Verkettungen zwischen den einzelnen Stufen zu scheitern, mit denen jede Maßnahme auf der einen Stufe ohne Folgemaßnahmen auf der nächsten Stufe konterkariert zu werden droht.

5.3.2 Integrative Berufsorientierung und Arbeitsvorbereitung: zwei Modell-Projekte

Mit der sukzessiven Umsetzung der Inklusion bzw. Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen wurde der oben skizzierte Entwicklungspfad zunächst an den Grundschulen, dann an den Regelschulen durchbrochen. Vor dem Hintergrund der positiven Inklusions- und Integrationserfahrungen mit diesen Jugendlichen in den allgemeinbildenden Schulen – insgesamt 12 % werden inkludiert beschult – wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von Eltern und Jugendlichen die Frage nach einer integrativen Anschlussperspektive nach Ende der neunten Klasse und alternativen Wegen zum traditionellen Übergang in die Werkstufe der Förderzentren mit dem daran gekoppelten Übergang in eine Tätigkeit in der WfbM aufgeworfen, die den entsprechend befähigten Schüler/innen Entwicklungschancen jenseits des eingespielten Entwicklungspfades eröffnen würden.

„Als wir angefangen haben hier in ..., da gab es viele, die sagten was für ein Blödsinn in der ersten Klasse, was passiert denn nach vier, es gibt ja noch gar nichts, was nach vier weitergeht ... Dann kam die Integration nach vier ... (Die Gesamtschule) sagt, wir machen bis neun. So daraus entstand auch für uns als Förderzentrum die Forderung, den Jugendlichen, die geistig behindert sind, die dort nach neun rauskommen, eine Alternative anzubieten. Nach neun können die nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden, die sind viel zu jung, die sind ja alle im Geiste bildungsverzögert, die brauchen ja noch eher länger und nicht kürzer als andere. Da waren wir gefordert als Förderzentrum zu sagen, wir müssen für sie eine Alternative bieten und entwickeln, die für die Eltern und für die Jugendlichen akzeptabel ist, und wir können sie nicht ans Förderzentrum festnageln. Deswegen war das auch eine gute Version für uns rauszugehen aus der Schule.“ (FöZ 07)

Wie in den Gesprächen mit den Förderzentren betonen auch die befragten Expert(inn)en eines Integrationsfachdienstes, dass sich durch die vorangetriebene Inklusion für die inkludierten Förderschüler/innen in einer Gemeinschaftsschule die Frage nach einer integrativen Anschlussperspektive nach der neunten Klasse stellt. Wurde traditionell die Berufsschulpflicht durch den Besuch der Werkstufe des Förderzentrums erfüllt, wurde hier eine „Entwicklungslücke“ deutlich, und es begann die Suche nach Möglichkeiten einer Integration der Jugendlichen auch in die beruflichen Schulen. An dieser Stelle setzen im Land SH verschiedene

Modellprojekte an, die die Integration der Jugendlichen auch auf die Werkstufe und die Phase der Berufsschulpflicht ausdehnen. Hervorzuheben sind hier insbesondere das Projekt InGE der Schule am Markt, Förderzentrum Geistige Entwicklung in Süderbrarup und des Berufsbildungszentrums des Kreises Schleswig-Flensburg mit seiner Außenstelle in Kappeln sowie das Projekt „Arbeitsvorbereitungs-klasse“ (AVK), in welchem in Lübeck zwei Förderzentren für Geistige Entwicklung, zwei berufliche Schulen sowie eine lokale Gemeinschaftsschule kooperieren. Beide Projekte brechen ein Stück weit mit dem tradierten Entwicklungspfad, in dem sie die Werkstufe neu in Richtung auf erweiterte Ausbildungsmöglichkeiten konzipieren.

„Wir haben gesagt, die Werkstatt ist von zentraler Bedeutung ... Aber für uns als Schule: wir sind nicht ein Hinbringer für die Werkstatt, sondern wir haben einen allgemeinen Bildungsauftrag, auch einen allgemein berufsbildenden Auftrag. Und nach dem 18ten Lebensjahr führt es schon genug in die Werkstatt ... Aber vorher ist unser Auftrag, eine große Bandbreite von Möglichkeiten zu entfalten und was dann dabei herauskommt, das sehen wir nach 18, aber das können wir nicht vorher, mit 16 schon entscheiden.“ (FöZ 07)

Das Projekt AVK ist explizit als konzeptionelle Neuorientierung der Werkstufe vor dem Hintergrund der Idee einer „Ersatzberufsschule“ entstanden. Ziel ist es, entsprechend befähigten Schüler/innen neue außerschulische Lernorte und neue, sich von den ersten neun Schulbesuchsjahren abhebende Lernformen zu eröffnen. Die dreijährige Werkstufe wird hier unterteilt: im ersten Jahr werden die Jugendlichen am Förderzentrum unterrichtet und in wöchentlichen Praxistagen an außerschulische Lernorte (Metallwerkstatt eines Bildungsträgers, WfbM als nach wie vor wichtigster Arbeitgeber für Menschen mit geistigen Behinderungen) herangeführt. Im zweiten und dritten Jahr werden sie von den Förderzentren in Außenklassen an den beruflichen Schulen unterrichtet und besuchen dort gemeinsam mit AVJ-Schüler/innen den fachpraktischen Unterricht. Mit der AVK werden somit wichtige Grundlagen gelegt, um im Anschluss in ein integratives ausbildungsvorbereitendes Jahr (AVJ-I) bzw. mittlerweile AV-SH an der Berufsschule zu wechseln. Ähnlich wird im Projekt InGE die Berufsschulpflicht im ersten Jahr durch die an das Berufsbildungszentrum BBZ Kappeln ausgelagerte Werkstufenklasse der Schule am Markt erfüllt. Die Schüler/innen sind dabei formal Schüler/innen des Förderzentrums. Bereits im zweiten Jahr werden sie allerdings Schüler/innen des BBZ Kappeln und wechseln nun in ein AVJ-I, das bei Bedarf um ein Jahr verlängert werden kann. Der festgestellte Förderschwerpunkt GE und damit die sonderpädagogische Förderung durch das Förderzentrum bleiben aber auch ihnen erhalten. In beiden Fällen wird die Entwicklung der Jugendlichen durch regelmäßige Berufswegekonferenzen begleitet, an denen nicht nur die Jugendlichen, ihre Eltern und die beteiligten Förderzentren und beruflichen Schulen, sondern teils auch der Integrationsfachdienst und die Reha-Beratung der Arbeitsagentur beteiligt sind. Beide Projekte setzen darauf, durch ein hohes Maß an Kontinuität den Berufsschulen eine gewisse Planbarkeit der Integrationsklassen zu gewährleisten.

Für das Zustandekommen der beiden Modellprojekte sind dabei drei Dinge wichtig, durch die sie sich von den Bedingungen anderer Förderschwerpunkte unterscheiden: zum einen stehen den Förderzentren Geistige Entwicklung durch die Werkstufe Ressourcen für eine Förderung der Jugendlichen über die neunte Klasse hinaus zur Verfügung. Zum anderen hat die Werkstufe einen explizit berufsorientierenden Auftrag und erfüllt für den Großteil der Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Berufsschulpflicht. Das heißt, während die Berufsschulen mit Jugendlichen aus anderen Förderschwerpunkten umgehen *müssen*, sind sie herkömmlich nicht oder selten mit Jugendlichen mit geistigen Behinderungen konfrontiert. Dadurch, dass die Förderzentren aber nach wie vor für diese Jugendlichen zuständig sind, ist es ihnen möglich, hier eigene Projekte gemeinsam mit den Förderzentren aufzustellen, die mit der be-

rufsbildnerischen Expertise der Berufsschulen und der sonderpädagogischen Expertise der Förderzentren ausgestattet sind. Drittens schließlich gehen die Berufsschulen die Projekte vor diesem Hintergrund freiwillig ein. Entsprechend – und dies ist sicherlich ein für den Erfolg der Projekte zentraler Faktor – stehen hinter den beiden Projekten engagierte Einzelpersonen auf beiden Seiten, ohne die die Projekte nicht möglich gewesen wären.

Mit den Projekten werden die Institutionengrenzen überwunden und die Förderzentren eröffnen ihren Schüler/innen zunächst einmal neue Erfahrungs- und Lernwelten. Besonders deutlich wird dies an der Ressourcenausstattung, wie sie im Gespräch von den Leiter/innen der im Rahmen eines der beiden Projekte kooperierenden Einrichtungen, gegenüber gestellt werden:

„Ich habe eine tolle Holzwerkstatt, aber wenn ich Pech habe, nicht einen Kollegen, der Werken unterrichten kann. Je nach Personalzuweisung. Natürlich haben wir eine Küche, aber keine Hauswirtschaftskollegen. Sondern wir haben eine Menge Frauen so wie mich auch, die kochen können und die sagen, komm, heute machen wir das mal so. Die setzen sich natürlich damit auseinander, aber nicht wie Profis das machen, wenn man sich mal in der Ausbildungsküche und in einem Lehrberuf befindet und geschult wird am BBZ.“ (FöZ 06, Leiterin)

„Rein von der Ausstattung und Personal her können wir in der Berufsbildenden Schule sehr gut die Metalltechnik abdecken, den Pflegebereich und den Hauswirtschaftsbereich. Dann haben wir auch Profiküchen dabei, das ist schon sehr gut ausgestattet. Eben wie es sich gehört für eine Berufsbildende Schule.“ (BBS 03, Leiter)

Mit den Projekten eröffnen sich für die Schüler/innen entsprechend zum einen neue Perspektiven in der Berufsorientierung. Dort, wo sie bislang auf die begrenzten Ressourcen des Förderzentrums festgelegt waren, können sie nun unter professioneller Anleitung in breitere Bereiche „hineinschnuppern“.

„Aber was natürlich ist: diese Schüler entwickeln ja Vorlieben. Also, wenn jetzt ein Schüler durch den Pflegeunterricht sagt, ich habe großes Interesse daran in einem Altersheim mal zu arbeiten, dann ... geht man gezielter auf die Suche. Diesen Wunsch konnte der Schüler vorher nicht formulieren, weil er das Fachpraktische Angebot über das BBZ gar nicht kannte. Also von daher stellt man sich breiter auf, und wir haben hier etliche, die in eine Cafeteria gegangen sind oder in die Altenheime und auch mit Langzeit Geschichten (gemeint: mehrwöchige Praktika, d.V.).“ (FöZ 06, Leiterin)

Auch wenn die Jugendlichen im Rahmen der Projekte im Regelfall nicht in die Lage versetzt werden, im Anschluss eine Ausbildung aufzunehmen, werden sie befähigt, im Rahmen der WfbM, in die die meisten im Anschluss übergehen, eine Tätigkeit zu finden, die ihnen liegt.

„Nichtsdestotrotz wollen wir die Jugendlichen so gut wie möglich ausgebildet und qualifiziert in die Werkstatt geben, weil die dort sehr anspruchsvolle Tätigkeiten und auch Tätigkeiten mit geringem Anspruch haben. Und wenn es uns gelingt, die Jugendlichen in einen Außenarbeitsplatz der Werkstatt zu bringen, weil die Kolonne der Werkstatt die Lübecker Hochhäuser im Gartenbaubereich betreut, dann ist das doch toll und wenn der nicht in der Werkstatt sitzen und Tütchen falten muss.“ (FöZ 07)

Zum anderen und vor allem aber haben die Projekte weitreichende persönlichkeitsbildende Effekte. Bereits die Teilnahme an einem der beiden Projekte, die für die Jugendlichen immerhin bedeutet, den Schutzraum des Förderzentrums zu verlassen und an die unvergleichlich größere und vielfältigere Berufsschule mit ihren diversen Bildungsgängen und ihrer bunten Schüler/innenschaft zu wechseln, erfordert ein für Jugendliche mit geistigen Behinderungen hohes Maß an Selbstständigkeit, das nicht alle aufbringen. Die Erfahrungen der Modellprojekte zeigen nicht nur, dass diese Selbstständigkeit und ein entsprechendes Selbstbewusstsein mit fort-

schreitender Zeit in der AVK oder im Projekt InGE wachsen, sondern legen auch offen, welche Potenziale bei diesen Jugendlichen unter den Bedingungen einer exkludierten Beschulung im Förderzentrum möglicherweise verschüttet geblieben wären.

„Frage: Sie sagten, die Jugendlichen seien selbstständiger? Ja, haben ein sehr viel stärkeres Bewusstsein. Können sich besser einschätzen, sind auch nicht genügsam. Also unsere Schüler (gemeint: im Förderzentrum, d.V.), werden von morgens bis abends gehegt und gepflegt hätte ich fast gesagt. Das passiert da nicht so, also die müssen mehr entscheiden. Frage: Würden Sie sagen, das Förderzentrum hat etwas Entwicklungshemmendes? Nicht für alle, aber für einige bestimmt. Weil sie ja mit reinkommen in diesen großen Topf ‚wir kümmern uns um alle, egal wie mühselig oder wie beladen wir sind‘ und dann kriegt natürlich auch nun mal durchaus jemand zu viel ab. Frage: Entwickeln sich die integrierten Schüler in der Berufsschule stärker, weil die Herausforderungen ganz andere sind? Weil sie auch selber müssen. Sie müssen ihren Schulweg komplett alleine bewerkstelligen ... mittags auch wieder pünktlich da sein. Auch sich alleine in der Stadt bewegen, das ist ja für unsere hier, die hierbleiben, ja relativ selten. Die schicken wir dann mal irgendwann zum Einkaufen klar, aber das ist alles überschaubar.“ (FöZ 06)

5.3.3 Übergänge in den ersten und zweiten Arbeitsmarkt

Neben den Erfolgen werden aber auch die Grenzen solcher Modellprojekte sichtbar. Sowohl die befragten Förderzentren wie die befragten Freien Träger haben bei ihren Anstrengungen immer die Verbesserung der Teilhabechancen der Behinderten in der Arbeitswelt im Auge. Sie verweisen zugleich aber immer auch darauf, dass ein Übergang in den ersten Arbeitsmarkt nur für einen kleinen Teil der von ihnen betreuten Menschen mit Behinderungen möglich und zugleich sehr voraussetzungsvoll sei. Allen Erfolgen zum Trotz kommen die Jugendlichen aus den integrativen Modellprojekten nach wie vor in die Berufsbildungsbereiche der WfbM und mangels Alternativen am Ende in eine Tätigkeit in den Arbeitsbereichen der WfbM. Damit werden die Anschlüsse in den Berufsbildungsbereichen der WfbM zum entscheidenden nächsten Schritt einer Verbesserung der Teilhabechancen.

Der wahrscheinlich wichtigste Effekt der Modellprojekte in dieser Hinsicht ist, dass den im Rahmen der Projekte integriert beschulten Jugendlichen ein eigenständiges Auftreten leichter fällt. Zwar bleibt die WfbM „... für 99,99999 % der Arbeitsplatz, an dem der Jugendliche arbeiten wird, weil es andere Dinge noch nicht gibt“ (FöZ 07). Allerdings sieht die WfbM sich nun mit Jugendlichen konfrontiert, die Ansprüche sowohl an den Berufsbildungs- als auch an den Arbeitsbereich der WfbM stellen und das Gelernte umsetzen und sich weiterentwickeln wollen, auch wenn sie dies nicht notwendig so artikulieren können:

„Das haben wir im letzten Jahr bei einem Schüler ganz deutlich gemerkt, der hoch frustriert war über das, was er dann im Berufsbildungsbereich (der WfbM, d.V.) noch mal durchlaufen musste. Aber der konnte für sich das nicht so gut formulieren, der ist dann in seine alte Klasse gegangen und hat gesagt, das ist ganz blöd da, ich will da nicht mehr sein. Das, was ich gelernt hab, das kann ich irgendwie gar nicht anwenden. Und dann war er sehr, sehr frustriert und ich glaube die haben jetzt inzwischen Gespräche geführt und das läuft jetzt auch ein bisschen besser.“ (FöZ 06)

Ähnliche Entwicklungen finden sich im Übrigen auch außerhalb der beiden Modellprojekte. So weiß der befragte Integrationsfachdienst von teils ähnlichen Effekten der Vermittlung von Jugendlichen mit geistigen Behinderungen in Betriebspraktika außerhalb der Werkstätten und von der „Unruhe“, die dies im Werkstattalltag stiftet, zu berichten – „... weil die wollen ein Praktikum im allgemeinen Arbeitsmarkt“ (FT 04).

Während der traditionelle Übergang vom Förderzentrum in die WfbM mit einem Zuständigkeitswechsel einhergeht und für die Jugendlichen zwar einen harten Bruch bedeutet, sie jedoch aus einer „umsorgten“ Situation in eine andere überwechseln, stellt sich mit dem Entwicklungssprung, den die beteiligten Jugendlichen in Projekten dieser Art machen, die Frage nach der Gestaltung des Übergangs und der Anschlüsse völlig neu. Um in den Berufsbildungsbereichen der WfbM an der Entwicklung der Jugendlichen anknüpfen zu können und eine Enttäuschung wie im oben angeführten Beispiel zu vermeiden, arbeiten die Projekte daher eng mit den WfbM zusammen, vor allem bei den Berufswege-Konferenzen, mit dem Ziel, die Übergänge zu optimieren und die Berufsbildung und den berufsvorbereitenden Bereich in der Werkstatt zu ändern (FöZ 06).

Mit dem Erfolg solcher Projekte vollzieht sich hier also eine ähnliche Entwicklung, wie an der Schwelle zur Werkstufe, an der sich die Förderzentren mit neuen Anforderungen konfrontiert sahen: auch für die WfbM wird an dieser Stelle die Frage nach einer Anschlussperspektive aufgeworfen, die das positiv Erreichte – die bessere Berufsorientierung, das neue Selbstbewusstsein und die höhere Selbstständigkeit der Jugendlichen – aufgreift und weiterführt.

„Das Ziel ist ja schon, auch ein bisschen – zumindest für diese Jugendlichen – das Angebot so breit aufzustellen, dass vielleicht diese Einbahnstraße WfbM (aufgebrochen wird), dass ... vielleicht mal jemand auf dem ersten Arbeitsmarkt mit persönlichem Budget einen Arbeitsplatz findet. Das ist ja schon das Ziel. Oder dass er zumindest eine Wahl hat und sagen kann, ich finde den Bereich Metall ganz gut und ich möchte gerne in dem Bereich noch ganz viel lernen und ich muss gar nicht durch den ganzen Berufsbildungsbereich einer Werkstatt.“ (FöZ 06)

Jedoch wird in den Förderzentren von sehr unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der WfbM berichtet. Nicht alle Werkstätten sind so schnell bereit, sich in ihren Berufsbildungsbereichen umzustellen, möglicherweise auch aus institutionellen Eigeninteressen: Zum einen sind in den Werkstätten Berufsbildungsbereiche und Arbeitsbereiche oftmals noch integriert – mit der Folge, dass der Berufsbildungsbereich für den Arbeitsbereich qualifiziert, andere mögliche Arbeitsorte damit aber außen vor zu bleiben drohen. Die befragte WfbM geht hier inzwischen einen anderen Weg, indem sie nicht nur Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich bzw. Werkstatt organisatorisch trennt, sondern in der Qualifizierung neben der Werkstatt auch auf andere Einsatzbereiche zielt.

„In den meisten Hilfeinrichtungen ist innerhalb des Werkstattsystems auch die berufliche Bildung ... und wir haben einen eigenständigen Bereich. Also es gibt den Bereich Werkstatt und den Bereich berufliche Bildung. Die haben auch, ich sage mal, organisatorisch gar nichts miteinander zu tun, werden komplett getrennt organisiert, und dort (Straßenname) ist eben ein Zentrum der beruflichen Bildung. Dort findet viel Fachtheorie statt, findet das Eingangsverfahren und ein Profiling statt, ein Interessenfindungsprozess: Und dann wird angeleitet geguckt, wo in den Werkstätten findet denn der nächste Abschnitt der beruflichen Bildung statt, unter Anleitung der Fachleitung. Indem man das eben getrennt denkt, kommt man gleichzeitig dazu zu sagen: Jetzt machen wir ausgelagerte Bildungsarbeitsplätze, jetzt machen wir Qualifizierungsbausteine nicht für die Werkstatt, sondern für das Gemeinwesen. Deshalb finde ich das.“ (FT 03)

Zum anderen droht die Vorgabe, wirtschaftlich zu arbeiten und Aufträge auch aus der freien Wirtschaft zu akquirieren, das institutionelle Interesse der WfbM zu begrenzen, gerade die besseren und qualifizierteren Mitarbeiter/innen auf Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln. Dies dürfte sich in dem Maße verstärken, in dem der Produktivitätsdruck auf die WfbM steigt und selbst diese unter südostasiatische Niedriglohnkonkurrenz geraten (wie ein Gesprächspartner am Beispiel eines norddeutschen Großanbieters für Erotikartikel verdeut-

lichte, der die Verpackung von Erotikartikeln aus Kostengründen aus der benachbarten WfbM nach China verlagert habe). Zudem steigt mit der Vermittlung von einzelnen Mitarbeiter/innen auf den ersten Arbeitsmarkt oder auf von der Werkstatt betreute Außenarbeitsplätze der Bedarf an Unterstützungspersonal, und die WfbM verfügen oftmals nicht über ausreichende Kompetenzen und Kapazitäten für eine ambulante, kompetente Begleitung von Menschen mit Behinderung auf dem ersten Arbeitsmarkt (siehe Langner 2013). Zugleich berichten sowohl die Förderzentren wie die befragten Freien Träger aber auch hier von einer Reihe von positiven Entwicklungen, wie der Entstehung neuer Außenarbeitsplätze, die den Ansprüchen der Jugendlichen besser gerecht werden und einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt wesentlich näher kommen, als eine Tätigkeit in den werkstattinternen Arbeitsbereichen.

Allerdings stößt die Integration in den Arbeitsmarkt nach Expert(inn)engesprächen auf weitere Hürden. So werden der Integration bereits durch die sozialrechtlichen Vorgaben Grenzen gesetzt, und die Versuche einer Integration der Menschen mit Behinderungen in den ersten Arbeitsmarkt drohen an Widersprüchen zwischen der sozialrechtlichen Regulierung des ersten Arbeitsmarktes einerseits und fortbestehenden Unterstützungsbedarfen und besonderen Notwendigkeiten der sozialen Absicherung der Menschen mit Behinderung andererseits zu scheitern. Genauso seien die Instrumente zur dauerhaften Unterstützung und Begleitung der Menschen mit Behinderungen nicht ausreichend oder fehlten ganz. Verwiesen wird hier etwa auf eine entsprechende Unterstützung auch der Unternehmen oder auf fehlende Qualifizierungsbudgets. Vor allem aber bleibt unklar, auf welcher Basis eine solche Integration aufsetzen kann, da auch die Fortschritte in der Berufsorientierung und Arbeitsvorbereitung und eine Anpassung der Berufsbildungsbereiche der WfbM nur in den wenigsten Fällen in eine behindertengerechte Ausbildung führt, wie sie nach § 66 BBiG möglich ist. Den Förderzentren und Berufsbildungsbereichen stellt sich die Frage, wie die beruflichen Qualifikationen, die hier erworben werden, nach außen transparent gemacht und zertifiziert werden können. Sowohl in den Förderzentren wie in der befragten Werkstatt wird an dieser Stelle versucht, kleinteilige berufliche Fähigkeiten auszuweisen, in der Hoffnung, so für Arbeitgeber des ersten Arbeitsmarktes – Unternehmen wie öffentliche Einrichtungen – die Einsetzbarkeit ihrer Schüler/innen zu demonstrieren.

„Also wenn jetzt jemand im Bereich Pflege viele Fähigkeiten erwirbt, wir stellen jetzt nach jedem Schuljahr auch eine Art Zertifikat aus, das und das haben die Schüler gelernt in dem Jahr über diese über dies 3 Fachpraktischen Bereiche. Eine Einrichtung sagt ja, kann ich mir gut vorstellen. Dieser junge Mann kann hervorragend Betten beziehen und mit alten Leuten sprechen und kann das Essen reichen und kann das tun, wofür ich eigentlich keine Kapazitäten mehr frei habe. Dann wäre das ein Arbeitsplatz, der nicht an die Werkstatt gebunden ist, aber gefördert wird.“ (FöZ 06)

Allerdings sind – so der Befund eines Sonderpädagogen im Förderzentrum FöZ 07 und in der befragten WfbM – die Ergebnisse einer solchen Zertifizierung ernüchternd. Zum einen werden solche zertifizierten Fähigkeiten oftmals in bestimmten Lernsituationen erworben und sind nur mit Anlernaufwand übertragbar. Zum anderen sind die zertifizierten Fähigkeiten zugleich aber auch zu kleinteilig, um sie sinnvoll „vermarkten“ zu können:

„Also wir hatten eine Zeitlang Vollziehungsbausteine. Da wurde dem Jugendlichen zertifiziert, ich sage einmal, er kann den Tisch decken. Wir wurden ausgelacht von den Betrieben ... Deswegen haben wir es auch wieder eingestampft. Es gibt Gabelstaplerschein, Motorsägenschein, das sind anerkannte, zertifizierte, wo es Kriterien gibt. Nur die dürfen die Schule nicht ausbilden. So. Und das wäre etwas, was wirklich einen Wert hätte, was auch draußen anerkannt werden würde.“ (FöZ 06)

Ähnlich verweist auch die befragte WfbM auf die Grenzen einer solchen schul- oder werkstatt-individuellen Zertifizierung, die sich an dem Erlernten der Jugendlichen, nicht aber an der Nachfrage des Arbeitsmarktes orientiert, für die eine solche Zertifizierung ein gewissen Grad an ormierung bedürfte. Die Werkstatt orientiert sich daher an bestehenden Ausbildungsberufen und definiert hieraus Qualifizierungsbausteine, die den Jugendlichen von der lokalen IHK bestätigt werden:

„Auf Dauer ... kann ich vielleicht mal auf einen mildtätigen Unternehmer hoffen, aber das nützt mir ja in der Systematik nichts, also muss ich an der Systematik etwas ändern ... Wir versuchen jetzt wirklich, diese Quali-Bausteine zu etablieren. Die IHK sagt, das ist angelehnt an die duale Berufsausbildung, das zertifizieren wir. Bei den fachschulischen Berufen habe ich aber noch meine Schwierigkeiten. Im Ministerium keinen zu finden, der sagt, das mache ich jetzt auch mal.“ (FT 03)

Eine solche Zertifizierung eröffnet den Jugendlichen allerdings, so die Einschätzung eines Mitglieds der Geschäftsführung der befragten WfbM, nur dort Chancen, wo sie mit einer entsprechenden Vernetzung der regionalen Einrichtungen und deren Gestaltungsbereitschaft einhergeht.

„Und wenn man jetzt den Übergang sieht und einige kooperieren mit den Förderzentren, einige kooperieren mit den Berufsschulen, dann funktioniert das aber nicht hinsichtlich einer Gesamtkonzeption mit der Perspektive erster Arbeitsmarkt. Das können die Förderzentren und Berufsschulen auch gar nicht, das werfe ich denen nicht vor, sondern da müssen wir die Arbeitsmarktakteure mit ins Boot holen. Und deshalb sage ich, wir müssen am Ende gucken, was in der Branche und in der Region, im Gemeinwesen tatsächlich für eine Struktur vorherrscht und was für Bedarf. Das ist ein dynamisches Vernetzungssystem, und da muss jemand so eine Art Gemeinwesensteuerung betreiben und sagen, auf dem Arbeitsmarkt in der Stadt oder in der Region haben wir die und die Situation mit den und den Arbeitgebern. Bauen wir uns da mal wirklich belastbare Netzstrukturen auf. Ich kann niemanden gebrauchen, der sich das nach drei Jahren wieder anders überlegt.“ (FT 03)

5.3.4 Fazit: Grenzen und Möglichkeiten in der Inklusion bei GE

Die Ansätze zur beruflichen Inklusion von Jugendlichen des Förderschwerpunktes GE in SH konzentrieren sich auf Modellprojekte. Diese zeigen, wie anders Inklusion für diesen Förderschwerpunkt als für den Schwerpunkt Lernen abläuft, – und zwar nicht so sehr wegen der über die Vollzeitschulpflicht hinausgehenden Förderungsmöglichkeiten als vielmehr wegen der Art der Beeinträchtigung, die in der Regel nach Einschätzung aller befragten Expert(inn)en nicht so weitreichende Inklusionskonzepte wie beim Schwerpunkt Lernen zulässt.

Inklusion bleibt bei GE eng an die Förderschulen und –einrichtungen (WfbM) gebunden, sei es in der Kooperation mit Berufsschulen, vor allem in der Ausbildungsvorbereitung (z. B. durch Doppelbesetzung im Theorieunterricht), sei es durch Modifizierung und Erweiterung der Ausbildungs- und Arbeitsangebote in den Werkstätten für behinderte Menschen, in die fast alle Jugendlichen nach ihrer Zeit in der berufsschulischen Berufsvorbereitung zurückkehren.

Inklusion in diesem Sinne bedeutet begrenzte Landgewinne gegenüber der vorherigen exkludierten Praxis der Fördereinrichtungen, aber diese Landgewinne sind wichtig und substantiell für die Jugendlichen. Sie erhöhen das Spektrum möglicher Berufs- und Arbeitsperspektiven, schaffen bei den Jugendlichen ein neues Selbstbewusstsein und selbständigeres Auftreten und mehr Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Werkstätten. Institutionell betrachtet, scheint die Inklusion in den Berufsschulen auch eine Rückwirkung auf die Werkstätten in Richtung grö-

ßerer Öffnung zum ersten Arbeitsmarkt zu entfalten. Inklusion vollzieht sich gewissermaßen in den exkludierten Einrichtungen.

Man muss im Falle von GE davon ausgehen, dass Inklusion einen sehr langen Atem braucht und die individuellen Berufsperspektiven langsam in einem wechselseitigen Lernprozess in inkludierten und exkludierten Institutionen erweitert werden. Bei diesem Prozess sind die sozialrechtlichen Regelungen für die Menschen mit Behinderungen ebenso wie die institutionellen Interessen der Fördereinrichtungen weiter daraufhin zu prüfen, wie sie den weiteren Inklusionsprozess behindern oder fördern können. Darin liegt eine Herausforderung für Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M; Baethge-Kinsky, V. (2013): Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: die NRW-Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB-Report 11/2009.
- Beicht, U.; Friedrich, M., Ulrich, J.G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2014): ABC Behinderung & Beruf. Handbuch für die betriebliche Praxis. 5. überarbeitete Ausgabe. Wiesbaden: Universum Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): Brücke in die Berufsausbildung - Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Informationen für Arbeitgeber, Nürnberg.
(https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtm5/~edisp/l6019022dstbai382599.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI382602, 07.12.2016)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf
- Doose, S. (2013): Berufliche Integration auf lange Sicht? Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zeitschrift für Inklusion, 2013 (3), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/4/4> (Zugriff: 19.10.2016).
- Heimlich, U.; Lutz, S.; Wilfert de Icaza, K. (2013): Ratgeber Förderdiagnostik. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen. Hamburg: Persen Verlag.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2016): Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen Beschluss der KMK vom 01.10.1999. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005-2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210, Februar 2016.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Langner, A. (2013): Erwerbsarbeit – Inklusion und Werkstatt für Menschen mit Behinderung? Zeitschrift für Inklusion, 2013(3), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/2/2> (Zugriff: 19.10.2016).
- Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2011): Lehrplan für die Berufsvorbereitung – Berufseingangsklasse, Ausbildungsvorbereitendes Jahr, Berufsvorbereitende Maßnahme, Kiel.
(<http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?DownloadID=414, 07.12.2016>)

- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (MSB) (2015): Das Handlungskonzept PLoS, Praxis, Lebensplanung und Schule.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (MSB) (2016): Schleswig-Holstein. Der echte Norden. Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH) – Neuausrichtung der Bildungsgänge AVJ und BEK. Präsentation SLDV, 9./10.03.2016.
- prognos (2016): Gutachten. Errichtung eines Instituts für Berufliche Bildung in Schleswig-Holstein (SHIBB). Empfehlungen für eine Rechts- und Organisationsform und den Einrichtungsprozess.
- Reims, N; Tisch, A; Tophoven, S. (2016): Junge Menschen mit Behinderung. Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg. IAB-Kurzbericht 07/2016.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2015): Umdruck L8/447 vom 4. September 2015
- Schule am Markt Süderbrarup; Berufsbildungszentrum Kappeln (2014): Inklusionskonzept „InGE am BBZ“: Berufliche Qualifizierung für Menschen mit Förderbedarf (GE, kmE, L, Aut). Süderbrarup, Kappeln: Schule am Markt Förderzentrum Geistige Entwicklung in Süderbrarup, Berufsbildungszentrum des Kreises Schleswig-Flensburg mit der Außenstelle in Kappeln.
- Schule Wilhelmshöhe; Maria-Montessori-Schule (2015): Arbeitsvorbereitungsklasse Lübeck. Konzeptionelle Neuorientierung der Werkstufen der Schule Wilhelmshöhe und der Maria-Montessori-Schule, Förderzentren für „Geistige Entwicklung“. Lübeck: Schule Wilhelmshöhe Förderzentrum Geistige Entwicklung, Maria-Montessori-Schule Förderzentrum Geistige Entwicklung.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2016): Berufsbildungsstatistik – Begriffe und Erläuterungen.
- Uhly, A. (2014): Erläuterungen zum „Datensystem Auszubildende“ (DAZUBI). Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berufsmerkmale und Berechnungen des BIBB. Datenstand: 2014.

Anhang

Tab. 2.1-A: Übersicht über die eANR nach Arbeitsagenturbezirken in Schleswig-Holstein 2007, 2011 und 2014

Arbeitsagenturbezirk	Angebot 2007	Nachfrage 2007	eANR 2007	Angebot 2011	Nachfrage 2011	eANR 2011	Angebot 2014	Nachfrage 2014	eANR 2014
SH gesamt	22.644	25.422	89,1	22.224	24.078	92,3	20.877	23.646	88,3
Bad Oldesloe	2.551	2.881	88,5	2.553	2.691	94,9	2.382	2.595	91,8
Elmshorn	3.777	4.447	84,9	3.552	3.894	91,2	3.717	3.999	92,9
Flensburg	4.291	4.639	92,5	3.843	4.329	88,8	3.804	4.521	84,1
Heide	1.270	1.402	90,6	1.398	1.575	88,8	2.088	2.478	84,3
Kiel	3.796	4.159	91,3	3.822	4.221	90,5	2.784	3.195	87,1
Lübeck	3.780	4.018	94,1	3.681	3.693	99,7	3.498	3.984	87,8
Neumünster	3.179	3.876	82,0	3.369	3.672	91,7	2.604	2.877	90,5

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September

Tab. 2.2-A: Betriebe, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquote nach Betriebsgrößenklassen 2007 und 2014

	Betriebe 2007	Ausbildungs- betriebe 2007	Ausbildungs- betriebsquote 2007	Betriebe 2014	Ausbildungs- betriebe 2014	Ausbildungs- betriebsquote 2014
Insgesamt	72.759	18.545	25,5	76.445	16.832	22,0
Kleinstbetriebe (1-9 Beschäftigte)	58.918	10.631	18,0	60.720	8.387	13,8
Kleinbetriebe (10-49 Beschäftigte)	11.168	5.960	53,4	12.744	6.276	49,2
Mittlere Betriebe (50-249 Beschäftigte)	2.291	1.622	70,8	2.583	1.836	71,1
Großbetriebe (250 und mehr Beschäftigte)	382	332	86,9	398	333	83,7

Quelle: Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Stichtag: 31. Dezember, eigene Berechnungen.

Tab. 2.3-A: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote nach Betriebsgrößenklassen 2007 und 2014

	Sozialversiche- rungspflichtig Beschäftigte 2007	Auszubildende 2007	Ausbildungs- quote 2007	Sozialversiche- rungspflichtig Beschäftigte 2014	Auszubildende 2014	Ausbildungs- quote 2014
Insgesamt	811.270	60.249	7,4	897.706	55.376	6,2
Kleinstbetriebe (1-9 Beschäftigte)	169.275	15.282	9,0	177.879	11.689	6,6
Kleinbetriebe (10-49 Beschäftigte)	224.443	19.345	8,6	255.460	18.309	7,2
Mittlere Betriebe (50-249 Beschäftigte)	221.166	15.008	6,8	250.000	15.900	6,4
Großbetriebe (250 und mehr Beschäftigte)	196.386	10.614	5,4	214.367	9.478	4,4

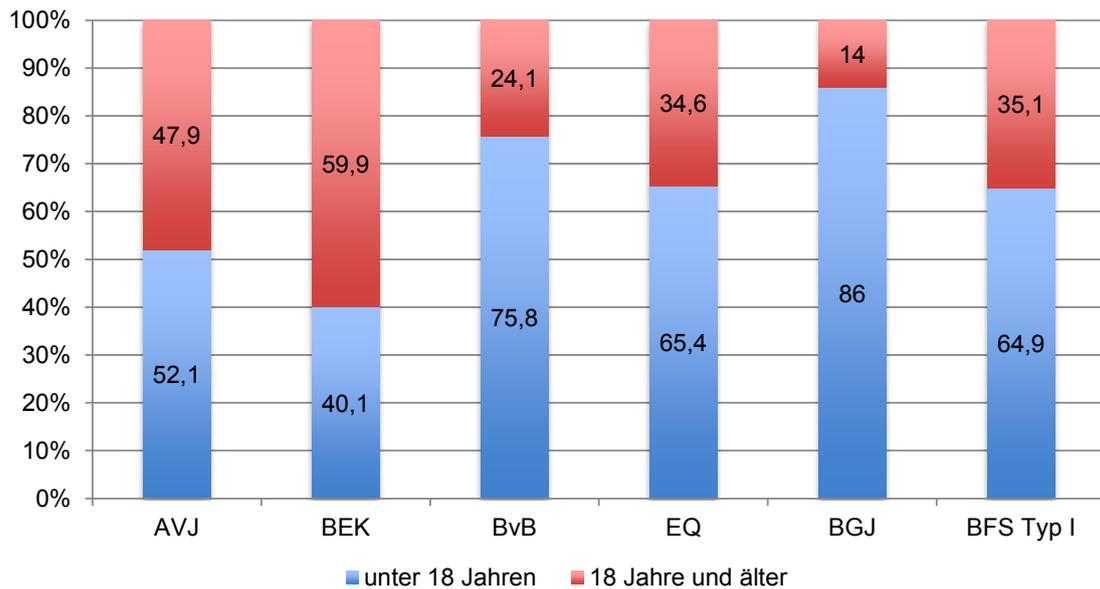
Quelle: Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Stichtag: 31. Dezember, eigene Berechnungen.

Tab. 3.1-A: Schulisches Vorbildungsniveau der Neuzugänge in die unterschiedlichen Bildungsgänge des Übergangssektors in Schleswig-Holstein 2005, 2011 und 2014 (Anteile in %)

	AVJ			BEK			BvB			EQ			BGJ			BFS Typ I		
	2005	2011	2014	2005	2011	2014	2005	2011	2014	2005	2011	2014	2005	2011	2014	2005	2011	2014
ohne Abschluss	41,8	42,7	53,0	36,5	28,4	40,5	23,0	21,8	23,3	0	4,7	6,8	8,8	2,9	9,4	0	0	0
Förderabschluss	23,4	18,1	17,0	8,4	8,0	5,7	18,1	13,7	22,0	0	0,8	3,4	0,6	1,0	2,1	0	0	0
ESA/(erweiterter) HSA	31,7	34,3	22,0	39,4	44,3	33,5	47,5	53,1	41,1	0	65,1	59,4	57,9	53,1	47,7	99,6	100	99,7
mittlerer Abschluss	3,1	4,9	7,9	15,5	19,2	20,4	11,3	11,3	13,1	0	28,6	28,5	30,6	37,0	32,5	0,4	0	0,3
(Fach-)Hochschulreife	0	0,06	0,22	0	0,06	0	0,05	0,1	0,52	0	0,78	1,93	2,14	6,04	8,41	0	0	0

Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahre 2005/2006 sowie 2011/2012 und 2014/2015, eigene Berechnungen.

Abb. 3.1-A: Altersstruktur der Neuzugänge in die unterschiedlichen Bildungsgänge des Übergangssektors in Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/15 (Anteile in %)



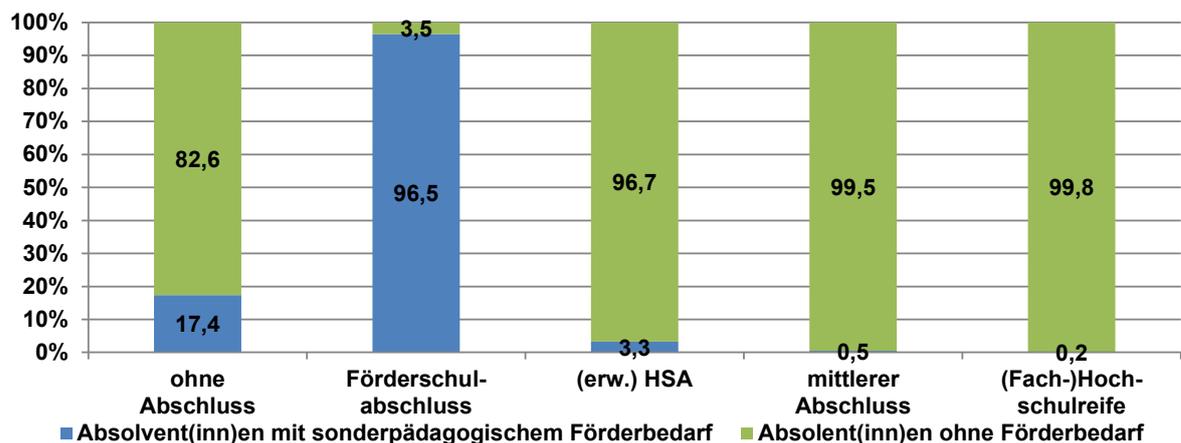
Quelle: Statistik der berufsbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

Tab. 5.1-A: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen differenziert nach Beschulungsart und Förderschwerpunkt, Schuljahr 2014/2015

Förderschwerpunkt	Beschulungsart		Anteil an allen Schülern mit Förderbedarf
	Förderschule	sonstige Schule	
	in %		
Insgesamt	34,9	65,1	100,0
Lernen	19,0	81,0	51,2
geistige Entwicklung	87,7	12,3	23,6
körperliche und motorische Entwicklung	29,0	71,0	7,5
Sprache	6,6	93,4	5,4
emotionale Entwicklung	20,8	79,2	5,3
Autismus	0,0	100,0	3,2
Hören	32,3	67,7	2,6
Sehen	0,0	100,0	1,2
chronisch Kranke	0,0	100,0	0,1

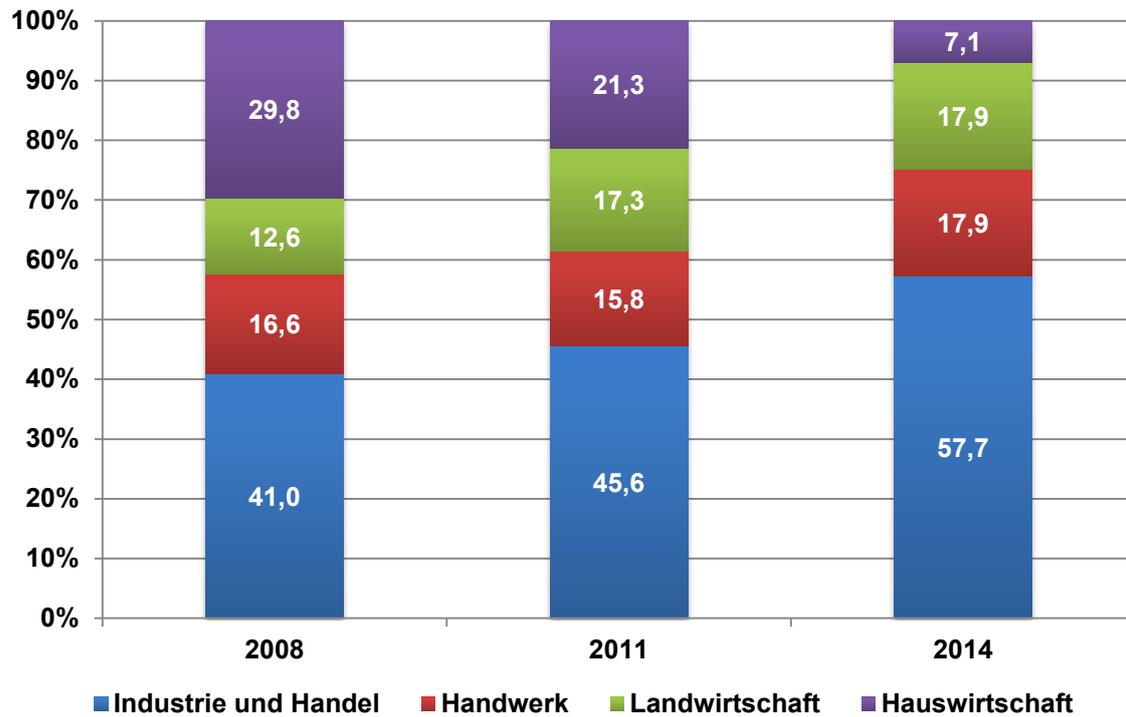
Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2014/2015, eigene Berechnungen.

Abb. 5.1-A: Schulabsolvent(inn)en von allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein nach Förderbedarf und Abschlüssen, Schuljahr 2013/14



Quelle: Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holstein, Schuljahr 2013/14, eigene Berechnungen.

Abb. 5.2-A: Ausbildungsneuabschlüsse in Berufen für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG/ § 42m HwO) für die Jahre 2008, 2011 und 2014 in Schleswig-Holstein (Anteile in %)



Quelle: BIBB-Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30. September, eigene Berechnungen.

Tab. 5.2-A: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Werkstätten für Behinderte und ähnlichen Einrichtungen

Ende September	Schleswig-Holstein	Deutschland
	insgesamt	insgesamt
2005	12.597	297.976
2011	14.552	323.712
2014	15.313	350.386

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Arbeitsmarkt in Zahlen – Reha-Statistik. Datenstand September 2016.