

Editorial

DIETER EULER

Lauthals schweigen? – Über den Umgang mit (Ab-)Brüchen und fehlenden Übergängen auf Bildungswegen

I.

Bildung steht auch aktuell weithin in der Aura des Aufwärts, des progressiven Weiter, des Strebens nach oben. Bildungsweg und Aufstieg erscheinen nahezu als Synonyma, auch wenn Start- und Zielpunkte je nach sozialem Standort und dem damit verbundenen kulturellen Kapital zwischen sozialen Gruppen divergieren. Zudem sind die Bildungswege unterschiedlich lang – und gemessen an den staatlichen Ausgaben unterschiedlich aufwendig. So wird beispielsweise der Weg von der Hauptschule über eine duale Berufsausbildung in den Beruf von den öffentlichen Haushalten mit ca. 84.000 Euro alimentiert, während der Weg über das Gymnasium zu einem Universitätsabschluss mit ca. 115.000 Euro in den Haushalten zu Buche schlägt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009). – In der Konsequenz ein Beispiel für Sozialtransfers nach dem Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben!

Beide Beispiele beschreiben geradlinige Wege in einen Beruf als Ergebnis von mehr oder weniger ungebrochenen Bildungsbiografien. Auf der Schattenseite des Bildungssystems zeigen sich demgegenüber unübersehbar Entwicklungen, die mit einem Begriff verbunden sind, der in der Hochglanzsprache der Politik weitgehend fehlt: Abbruch. Oder personifiziert: Schulabbrecher – Ausbildungsabbrecher – Studienabbrecher, häufig eingerahmt von Klassenwiederholungen und versagten Übergängen in nachfolgende Bildungs- oder Beschäftigungsoptionen. Einige zentrale Indikatoren aus dem aktuellen Nationalen Bildungsbericht mögen die Bedeutung des Sachverhalts illustrieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010):

- Im Bundesdurchschnitt verlassen 7,5% der Jugendlichen die allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss, wobei je nach Bundesland diese Quote variiert zwischen 5,6% in Baden-Württemberg und 16,8% in Mecklenburg-Vorpommern (S. 91).
- Die Quote der Vertragsauflösungen in der Berufsausbildung liegt seit vielen Jahren konstant zwischen 20–25%, auch hier zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen mit einer großen Varianz von unter 5% bei den Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten bis zu über 40% in Berufen des Gastgewerbes (S. 109, 282).

- Die Studienabbruchquote bewegt sich über die Jahre ebenfalls konstant zwischen 20–25%, ebenfalls mit einer Varianz von unter 5% in Studiengängen der Medizin bis zu über 30% in einigen sprach-, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (S. 297).

Die hinter diesen Abbruchzahlen aufscheinenden Brüche in den Bildungsbiografien der betroffenen Menschen besitzen viele Facetten und führen zu einer Vielzahl von Fragen. Auch wenn mit Abbruch nicht zwangsläufig das Verständnis von Zerstörung verbunden ist, sondern auch Wechsel und Veränderung konnotiert sein können – in jedem Fall geht es um die individuelle Erfahrung des ‚nicht zu Ende gebracht Habens‘, ‚des im konkreten Fall gescheitert Seins‘. Pädagogisch stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, unter welchen Bedingungen die Betroffenen ihre inneren Kräfte so aktivieren können, dass sie an solchen Erfahrungen nicht zerbrechen und verzweifeln, sondern vielleicht sogar lernen und wachsen.

Es ließe sich nach den Gründen für eine solch hohe Zahl an Abbrüchen fragen, aber auch nach Möglichkeiten ihrer Überwindung. In beiden Perspektiven scheinen die klassischen Polaritäten aus der Pädagogik auf: Individuum vs. Gesellschaft, Stärkung der Person vs. Veränderung der Strukturen, Prävention im Vorfeld vs. Kompensation der Folgen. Dabei deutet sich an, dass es sich teilweise weniger um Gegensätze als vielmehr um Komplementaritäten handelt.

II.

Strukturell sind früh einsetzende, intensive und bedarfsgerechte Konzepte für die von Bildungsarmut und Abbrucherfahrungen besonders gefährdeten Gruppen gefordert – Gruppen, deren Vertretungsmacht in der politischen Arena gering ist und bei denen nicht zu erwarten ist, dass sie ihre Interessen über ein wirkungsvolles Lobbying oder etwa eine Volksabstimmung durchsetzen können. Das Bewusstsein für intensive und nachdrückliche bildungspolitische Interventionen ist in den vergangenen Jahren durchaus gewachsen, von der frühkindlichen bis zu Berufs- und Hochschulbildung finden sich tragfähige Veränderungsvorschläge. Ob diese jedoch im Rotstiftmilieu eines Finanzministers in Situationen multipler Interessenlagen die notwendige Priorität erfahren, erscheint für viele so unwahrscheinlich wie die Abschaffung der Zehn Gebote durch den Vatikan. Wenn es um die Interessen der hier angesprochenen Gruppen geht, dominiert im Laufrad der Tagespolitik häufig noch die Strategie des ‚lauthals Schweigens‘, d.h. der lauten Programmatik im Grundsätzlichen bei gleichzeitiger Problemvertagung im Operativen.

Der in der Politik zumeist schwierige Weg vom Möglichen zum Realisierten soll an einem aktuellen Beispiel illustriert werden. Es geht mit dem sogenannten „Übergangssystem“ um ein Problemfeld, das lange an den Katzentisch der Bildungspolitik verbannt, dann mit immer neuen Flickern notversorgt wurde und heute trotz vorliegender Konzepte aufgrund gegenläufiger Partialinteressen weiter auf eine durchgreifende Reform wartet. Es bezieht sich im engeren Sinne nicht auf das Thema Abbrüche, sondern greift mit dem Bezug auf fehlende Übergänge bzw. ineffektive Warteschleifen zwei Herausforderungen im Vor- bzw. Umfeld der Abbruchthematik auf.

Zwischen den allgemein bildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein Übergangssektor gebildet, in dem eine große Zahl von Jugendlichen mit einem

milliardenschweren öffentlichen Finanzaufwand in einem Dickicht an Programmen, Maßnahmen und Projekten der Berufsausbildungsvorbereitung untergebracht ist. Die Bildungsmaßnahmen sind weder untereinander noch mit den Inhalten einer Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen systematisch verzahnt. Dies führt bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu einem beträchtlichen Motivationsverlust. Gesellschaftlich bedingt es einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die letztlich nicht ausreichend produktiv werden. Im Nationalen Bildungsbericht wird das Übergangssystem als ein Sektor des beruflichen Ausbildungssystems ausgewiesen, der sich in den beiden vergangenen Dekaden zu einer festen Säule entwickelt hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 96; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 80):

Jahr	Duales System		Schulberufssystem		Übergangssystem	
1995	547.062	51,2%	180.271	16,9%	341.137	31,9%
2000	582.416	47,8%	175.462	14,4%	460.107	37,8%
2005	516.341	42,4%	215.874	17,7%	485.877	39,9%
2008	558.501	47,9%	210.552	18,1%	397.277	34,1%

Abb.: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems

Trotz der zuspzielenden demografischen Entwicklung wird im Bildungsbericht prognostiziert, dass die Zahl der Jugendlichen im Übergangssektor bis 2025 ohne neue Impulse zwar zurückgehen, jedoch immer noch auf einem Niveau von ca. 238.000 Jugendlichen bestehen bleiben wird. Die jährlichen Kosten würden sich bei dieser Zahl auf ca. 3,3 Mrd. € jährlich (gegenüber 4,3 Mrd. € in 2010) belaufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 317). Eine vorausschauende Berufsbildungspolitik müsste daher dafür sorgen, dass bei immer wieder zu erwartenden Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsstellenmarkt ein abgestimmtes, bedarfsgerechtes Angebot an Übergangswegen subsidiär zur Verfügung steht, das den betroffenen Jugendlichen ohne Zeitverlust den Weg zu einem anerkannten Berufsausbildungsabschluss ermöglicht.

Angesichts der nachhaltigen Belege für die beharrliche Etablierung dieser „3. Säule“ gibt es eine verbreitete Programmatik im Hinblick auf die Überwindung dieses Sektors. Zugleich vollzieht sich interessenimprägniert eine berufsbildungspolitische Kontroverse mit zwei Grundpositionen: Während die eine Seite auf die fehlende Ausbildungsreife der Jugendlichen im Übergangssektor abhebt und Verbesserungen in den allgemein bildenden Schulen reklamiert, fokussiert die andere Seite den deutlichen Mangel an quantitativ ausreichenden und qualitativ hinreichenden betrieblichen Ausbildungsplätzen. Die einen sehen die Defizite auf der individuellen Ebene der Jugendlichen, die anderen auf der strukturellen Ebene des Ausbildungsmarktes.

In einem aufwendigen Abstimmungsprozess wurde auf Initiative der Bertelsmann-Stiftung gemeinsam mit zentralen Stakeholdern aus acht Bundesländern sowie der Bundesagentur für Arbeit ein Rahmenkonzept „Übergänge mit System“ entwickelt (vgl. Euler & Severing, 2011, 26 ff.):

Das Rahmenkonzept fokussiert den momentanen Dschungel an Maßnahmen auf drei Kernbereiche:

- Im Rahmen der allgemein bildenden Schulen soll die *Berufs- und Studienorientierung* intensiviert werden. Dabei sollen durch eine Potenzialanalyse die gefährdeten Jugendlichen früh identifiziert und durch präventive Maßnahmen in ihrer Ausbildungsreife so weit entwickelt werden, dass sich ihre Chance auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz im Anschluss an die Schule deutlich verbessert. Insbesondere Jugendliche mit kognitiven und / oder sozialen Schwierigkeiten sollen intensiv und individuell gefördert werden. Dabei kann auf Instrumente zurückgegriffen werden, die in der Praxis bereits vielerorts erprobt sind, so die

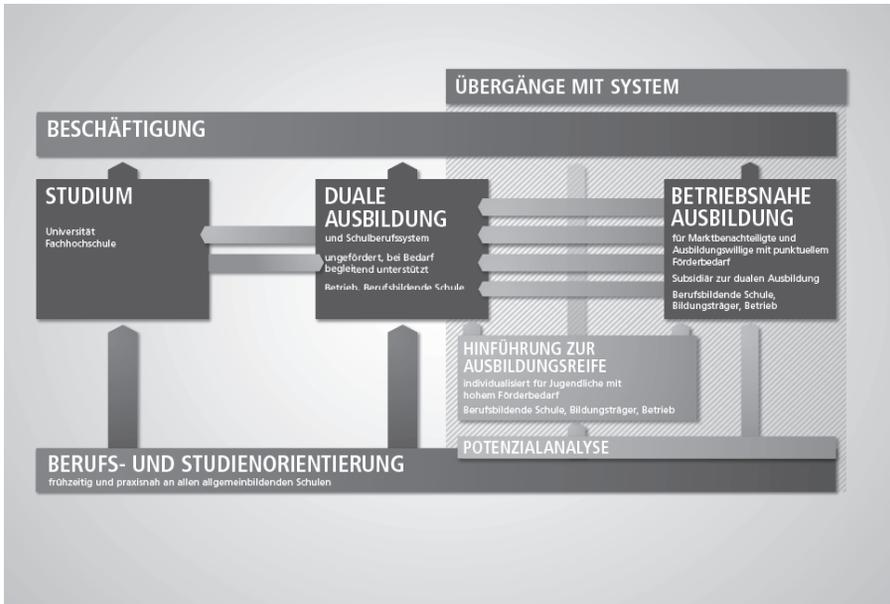


Abb.: Rahmenkonzept 'Übergänge mit System'

Potenzialanalyse von Schülern/-innen in der 7. Klasse, die Berufsorientierungsmaßnahmen in der 8. Klasse und die Berufseinstiegsbegleitung.

Im Anschluss an die allgemein bildende Schule stellt die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (oder bei entsprechenden Berechtigungen eine Hochschulausbildung bzw. weiterführende schulische Bildungsgänge) weiterhin den prioritären Anschluss dar. Nur wenn dieser Weg verschlossen bleibt, soll eine der beiden Alternativrouten eingeschlagen werden. Die bisherige Vielfalt von Projekten und Maßnahmen sollte dabei zugunsten von zwei Grundtypen mit einer klaren Zielsetzung und einem scharfen Profil abgelöst werden: Typ 1 – Betriebsnahe Ausbildung oder Typ 2 – Hinführung zur Ausbildungsreife. Der Zugang zu einem der beiden Grundtypen erfolgt in Abhängigkeit von den jeweiligen Voraussetzungen der Jugendlichen nach Ende der Schulzeit auf der Grundlage einer Potenzialanalyse.

- Jugendliche sollen im Falle eines fehlenden betrieblichen Ausbildungsplatzes dann in eine *betriebsnahe Ausbildung* einmünden, wenn sie prinzipiell bereit und in der Lage sind, eine Berufsausbildung aufzunehmen, ggf. mit einer unterstützenden Förderung. Eine betriebsnahe Ausbildung soll in einem anerkannten

Ausbildungsberuf an berufsbildenden Schulen und / oder bei Bildungsträgern absolviert werden, betriebliche Phasen beinhalten und mit einer Ausbildungsabschlussprüfung vor der Kammer enden. Die Gestaltung dieser Ausbildungsform kann innerhalb eines zeitlichen Korridors flexibel erfolgen und durch sozialpädagogische und fachliche Unterstützungsmaßnahmen flankiert werden. Bereits im Verlauf dieser betriebsnahen Ausbildung ist darauf hinzuwirken, dass ein Übergang in eine duale Ausbildung erfolgt und dass dabei die bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen angerechnet werden. Wenn dieser Übergang nicht gelingt, soll die Ausbildung ohne Zeitverlust bis zur Abschlussprüfung außerbetrieblich abgeschlossen werden können.

- Für Schulabsolventen mit einem hohen Förderbedarf wird der zweite Typus vorgesehen, der auf die *Hinführung zur Ausbildungsreife* zielt und bei Erfolg mit der Anschlussoption verbunden ist, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Im Vergleich zu heute würde dieser Bereich deutlich reduziert und in Weiterführung der Berufseinstiegsbegleitung aus den allgemein bildenden Schulen auf eine individuelle, intensive und möglichst kurze Förderung und Betreuung abzielen. Idealerweise bestände der Anchlusspunkt nach erworbener Ausbildungsreife in der Aufnahme einer dualen Ausbildung bzw. einer Ausbildung innerhalb des Schulberufssystems. Ist dieser Anschluss nicht möglich, so erfolgt die Einmündung in eine betriebsnahe Ausbildung. Für einen (kleinen) Teil der Jugendlichen ist nicht auszuschließen, dass trotz einer individuellen, intensiven Förderung die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung nicht erarbeitet werden können. In diesem Fall bleibt zunächst nur das Ziel einer Einmündung in das Beschäftigungssystem.

Für die einzelnen Elemente des Rahmenkonzepts liegen erprobte Beispiele vor, insofern schlägt das Rahmenkonzept keine neuen Maßnahmen vor, sondern zielt auf eine verbesserte, zielgerechte Steuerung des Gesamtsystems. Mit der Umsetzung können gleichwohl Partialinteressen einzelner Anspruchsgruppen der Berufsbildung berührt werden, wodurch die Umsetzung des Konzepts auf die weiter oben skizzierten politischen Aushandlungsprozesse verwiesen ist. Ein solcher Punkt betrifft beispielsweise die Frage, ob durch die verstärkte Einmündung von Jugendlichen in Formen der betriebsnahen Ausbildung die Attraktivität des dualen Systems leiden und die Bestandserhaltungsinteressen einzelner Anspruchsgruppen beeinträchtigt werden könnten (vgl. Euler & Severing, 2011, 67ff.).

III.

Strukturelle Interventionen zur Vermeidung von Abbrüchen sind notwendig, aber nicht hinreichend. Abbrüche wie auch sub-optimale Übergänge sind im günstigen Fall zu reduzieren, wohl aber nicht vollständig zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage nach der individuellen Bewältigung solch belastender Erfahrungen.

Unter Begriffen wie „Resilienz“ oder „Aufbau von Immunfaktoren“ wird untersucht und diskutiert, inwieweit betroffene Jugendliche in unterschiedlicher Weise mit belastenden Bildungserfahrungen und Gefährdungen umgehen. Ausgangs- und Bezugspunkt dieser Diskussion ist eine über 40 Jahre währende Längsschnittstudie, die Werner & Smith (1982; 2001) auf der Insel Kauai (Hawaii) mit 700 Kindern durchgeführt haben, die im Jahr 1955 geboren wurden. In der Studie wurden ca. 200 Kinder der Gruppe zugeordnet, die in chronischer Armut lebte, eine schlechte Schulbildung erhielt und unter belastenden familiären Bedingungen aufwuchs. Zwei

Drittel dieser Kinder zeigten bis zum Alter von 10 Jahren schwere Verhaltensprobleme und mündete in eine soziale Abwärtsspirale. Demgegenüber entwickelte sich etwa ein Drittel dieser Kinder trotz der schlechten Startchancen zu jungen Erwachsenen, die in der Schule erfolgreich waren und ein ‚normales‘ soziales Leben führen und meistern konnten. Werner & Smith gingen der Frage nach, welche Faktoren die ungleichen Entwicklungsverläufe begründen können. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass das erfolgreiche Drittel sogenannte Resilienzfaktoren ausbilden konnte, welche die negativen Auswirkungen widriger Umstände verringern (z. B. stabile emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen außerhalb der zerrütteten Familie; frühe Übernahme von Verantwortung; spezifische Kompetenzen, die Anerkennung bei Gleichaltrigen verschaffen).

Die Erkenntnisse führten zu einem Perspektivenwechsel auf die potenziell gefährdeten Personen: Nicht mehr die vermeintlichen Defizite und Pathologien stehen demnach im Vordergrund, sondern die Entwicklung von Stärken, Ressourcen, Resilienz- und Schutzfaktoren, die auch bei schwierigen Strukturbedingungen die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen unterstützen können (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, 17).

Das Resilienzkonzept ermöglicht es, neben strukturellen auch individuelle Zugänge zur Bewältigung auftretender Herausforderungen aufzunehmen und pädagogisch zu gestalten. «Resilience is the capacity to thrive, mature, and increase competence in the face of adverse circumstances» (Gordon, in: Gordon & Coscarelli, 1996). Deskriptiv kann – wie in der Studie von Werner & Smith – festgestellt werden, dass Menschen in unterschiedlicher Weise gegen persönliche Widrigkeiten wie Bildungsabbrüche, misslingende Übergänge oder unbefriedigende Bildungsverläufe gefeit sind. Präskriptiv ließe sich postulieren, dass es in Bildungsinstitutionen auch darauf ankommen sollte, die Resilienz gegenüber Risiko- und Misserfolgssituationen zu stärken. Resilienz ist dabei situationsspezifisch, d. h. sie bezieht sich auf einen spezifischen Lebensbereich. „Deshalb werden statt eines universellen Resilienzbegriffs Konzepte wie ‚emotional resilience‘, ‚academic/educational resilience‘, ‚social resilience‘ usw. verwendet.“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, 20)

In unterschiedlich angelegten Studien und Untersuchungen (vgl. exemplarisch Oser & Düggeli, 2008) konnten einige Resilienzfaktoren herauskristallisiert werden, deren Vorhandensein sich positiv auf den Bildungsverlauf auswirkt. Dazu gehören u. a. Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartungen, Kausalattribution von (Miss-)Erfolg, Selbstkonzept, Zielorientierung, emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen, frühe Übernahme von Leistungsanforderungen und Verantwortung sowie spezifische soziale Kompetenzen zur Gestaltung sozialer Kontakte und im Umgang mit Konflikten (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009, 40 ff.).

IV.

Bildungswege brechen für eine konstant hohe Zahl an Lernenden in Schule, Berufsausbildung und Hochschulen aus unterschiedlichen, häufig unverstanden bleibenden Gründen ab. Gesellschaftlich und ökonomisch begründet dies eine enorme Verschwendung von Ressourcen. Individuell bedeutet es für die Betroffenen die Herausforderung, mit Misserfolgserfahrungen und der Gefahr von biografischen Brüchen umgehen zu müssen. Die bildungspolitischen Antworten auf diese Problematik sind ambivalent: Im Unverbindlichen gibt es einen breiten Konsens, durch geeignete Maßnahmen hier Abhilfe zu schaffen – dabei entsteht gelegentlich der

Eindruck, dass das Unmögliche gefordert wird, um sich vor der Umsetzung des Möglichen zu drücken! ‚Lauthals schweigen‘ lautet dann die Formel, nach der einer wohlklingenden Programmatik keine konsequente Praxis der Umsetzung folgt, sondern die Betroffenen alleine gelassen, zuweilen auch stigmatisiert werden. Nicht alle Biografien münden in eine Abwärtsspirale von Abbrechen, Aufgeben, Aussteigen und dem Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Häufig sind die individuellen Immunsysteme und Widerstandskräfte noch hinreichend stark, und zudem führen die unauffälligen Hochleistungen vieler Pädagogen in den Teilbereichen des Bildungssystems in vielen Einzelfällen dazu, dass trotz widriger Bedingungen nicht Entmutigung oder gar Demütigung, sondern Ermutigung entstehen. Zudem liegen sowohl auf der strukturellen als auch auf der individuellen Ebene Konzepte vor, die Wege des Ausbruchs aus der drohenden Abwärtsspirale beschreiben. Die oben skizzierten Beispiele geben einige Hinweise in dieser Richtung.

Die konkrete Umsetzung auf struktureller und individueller Ebene erfordert die Parteinahme für Gruppen ohne eine starke Vertretungsmacht. Das Engagement für eine spezifische soziale Gruppe ist ab einem gewissen Punkt unverzichtbar mit Entscheidungen über Ressourcenverteilungen verbunden, die bei chronisch angespannten öffentlichen Haushalten implizit Entscheidungen gegen die Begünstigung anderer sozialer Gruppen darstellt. Insofern sind starke (zumeist ökonomische) Sekundärargumente gefordert, wie sie gelegentlich, wenn auch selten mit fester Stimme, vorgetragen werden: Dann geht es um die Ausschöpfung von Begabungsreserven zur Fachkräftesicherung („Es darf niemand verlorengehen!“) oder um die Vermeidung von sozialen Disruptionen, deren nachträgliche Domestizierung teuer kommt als rechtzeitig eingeleitete pädagogische Präventionen. Getreu dem Sprichwort: „Es ist gleich, ob die Katze schwarz oder weiß ist, Hauptsache sie fängt Mäuse!“ ist es zwar nicht unwichtig, ob Maßnahmen aus ökonomisch-utilitaristischen oder gesellschaftlich-idealistischen Gründen eingeleitet werden. Pragmatisch betrachtet ist entscheidend, der lauten Programmatik eine konsequente Umsetzung folgen zu lassen und diese mit gleicher Entschiedenheit zu verfolgen, wie es etwa bei der Verfolgung einer Exzellenzinitiative in Hochschulen oder bei öffentlichkeitswirksamen Initiativen zur Erhaltung des Gymnasiums zu beobachten ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann. Die Web-Tabellen sind über die folgende Website verfügbar: www.bildungsbericht.de.
- Euler, D. & Severing, E. (2011). Rahmenkonzept der Initiative ‚Übergänge mit System‘. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Übergänge mit System (23–77). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gordon, K.A. & Coscarelli, W.C. (1996). Recognizing and Fostering Resilience. *Performance Improvement*, 35, 14–17.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Studien und Berichte 29a der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Oser, F. & Düggeli, A. (2008). Zeitbombe ‚dummer Schüler‘. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim: PVA.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009). Bildungsfinanzbericht 2009. Wiesbaden.