

Editorial

DIETER EULER

Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip?

I.

Das deutsche Bildungssystem könnte als eine Art Bergwanderung beschrieben werden. Mit dem Eintritt in die Schule stürmen alle an der Talstation los, wenngleich die Vorbereitung auf und die Ausstattung für die Wanderung bis dahin bei den Teilnehmenden sehr unterschiedlich verlaufen sind. Die einen gehen gestärkt und gut ausgestattet auf die Tour, bei anderen wiederum ist zu erwarten, dass sie schon bald Schwierigkeiten beim Aufstieg bekommen und zurückzufallen drohen. Das Terrain wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte mit immer neuen Wegen ausgestattet. Es gibt steile Aufstiege, die den Kräftigsten vorbehalten bleiben. Da sind aber auch leichter ansteigende Pfade, die den Aufstieg zeitlich etwas strecken, aber ebenfalls nach oben führen. Und dann gibt es seit einiger Zeit Wege, die bei genauem Hinsehen im Kreis verlaufen. Sie führen nicht nach oben, sondern halten die Wandernden lediglich in Bewegung.

Die Übertragung auf die deutsche Bildungslandschaft erfordert wenig Phantasie:

- Die Wege für die Kräftigsten münden in die Hochschule, sie sind in der Regel mit den besten Aussichten verbunden.
- Ein großer Tross nimmt den weniger steilen Weg. Er führt nach oben, vielleicht aber nicht unbedingt (sofort) bis zum Gipfel. Der Weg führt über die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf in eine qualifizierte Berufstätigkeit, die nicht nur ein Einkommen, sondern auch berufliches Fortkommen verspricht.
- Und dann gibt es die zahlreichen und unübersichtlichen Wege für diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen den Anschluss verpasst haben. Sie sehen die Aufstiegswege der anderen Gruppen, haben aber nicht die Zugänge, auf diese Wege einzumünden. Jugendliche in diesem sogenannten ‚Übergangssystem‘ werden in der bildungspolitischen Diskussion mit unterschiedlichen Namen versehen. Mal zählt man sie zu den ‚Benachteiligten‘, in jüngster Zeit nennt man sie auch ‚Bildungsverlierer‘ oder ‚Risikojugendliche‘.

Die nachfolgenden Dar- und Vorstellungen beziehen sich auf die letztgenannte Gruppe. Zwischen den allgemein bildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein Übergangssystem etabliert, in dem nach den Zahlen der Integrierten Ausbildungsberichterstattung in 2011 ca. 294.000 Jugendliche (vgl. BIBB, 2012,

224) mit einem milliardenschweren öffentlichen Finanzaufwand in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung untergebracht waren. Dazu kommen ca. 145.000 Auszubildende in einer der öffentlich geförderten außerbetrieblichen Ausbildungsformen (vgl. BIBB, 2012, 108) sowie ca. 26.000 Jugendliche, die eine Berufsausbildung ebenfalls nicht im Rahmen des dualen Systems, sondern an Berufsfachschulen mit einem Abschluss gemäß BBiG/HWO absolvieren (vgl. BIBB, 2012, 216). Zur Einordnung: Im vergangenen Jahr begannen ca. 570.000 Jugendliche eine duale Berufsausbildung (vgl. BMBF, 2012, 14).

Das Übergangssystem dokumentiert durch seine Existenz seit nunmehr zwei Dekaden die mangelnde Fähigkeit der Berufsbildung, allen ausbildungswilligen Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit ohne Zeitverlust den Weg zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Während viele Jugendliche erst mit einer zeitlichen Verzögerung den Weg zu einem Ausbildungsabschluss finden, bleibt eine große Gruppe im Status des Ungelernten zurück. Insofern erstaunt nicht, dass sich die Ungelerntenquote in der Alterskohorte der 20–29-Jährigen in den vergangenen 15 Jahren nicht verändert hat – sie betrug 1996 wie 2009 jeweils 14,6%, in absoluten Zahlen entspricht dies 1,44 Mio. Personen (vgl. BIBB, 2012, 278).

II.

Wie lässt sich die Gruppe der Jugendlichen im Übergangssystem beschreiben? – Eine seit vielen Jahren verbreitete Argumentation folgt der These, dass Jugendliche ohne duale Berufsausbildung (noch) nicht ausbildungsreif seien. Auch wenn die tautologische Extremvariante (fehlender Ausbildungsplatz indiziert fehlende Ausbildungsreife) aufgrund ihrer offensichtlichen Absurdität in vielen Fällen (z. B. Jugendliche mit Realschulabschluss oder Abitur in Warteschleifen) weitgehend verstummt ist, bleibt die unterlegte Kernaussage bestehen, nach der ein Teil von Jugendlichen aufgrund ihrer ‚Defizite‘ nicht ausgebildet werden könne. Jenseits der mit solchen Zuschreibungen verbundenen politischen Interessen ist vor diesem Hintergrund zu klären, über welche ausbildungsrelevanten Merkmale die Gruppe der Jugendlichen im Übergangssystem beschrieben werden kann.

Ein grobes, gleichwohl verbreitetes Merkmal zur Erfassung der Ausbildungsvoraussetzungen ist der Schulabschluss. Auch wenn – anders als bei dem Zugang zu einer Hochschule – an die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung zumindest formal kein spezifischer Schulabschluss geknüpft wird, verbindet sich die Zuschreibung einer fehlenden Ausbildungsreife mit einem mangelnden bzw. unzulänglichen Schulabschluss. Grob lässt sich sagen, dass die Gesamtgruppe der Jugendlichen im Übergangssystem zu 20% ohne einen und zu 50% mit einem Hauptschulabschluss ausgestattet ist. Ca. 30% besitzt einen Realschulabschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung (BMBF, 2012, 35). Die Anteile unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Maßnahmentypen. So liegt der Anteil der Jugendlichen mit Realschulabschluss bzw. Studienberechtigung bei der Einstiegsqualifizierung bei fast 50%, im schulischen Berufsvorbereitungsjahr haben mehr als 70% keinen und mehr als 20% einen Hauptschulabschluss (BMBF, 2012, 35). Im Gesamtbild zeigt sich, dass bei allen Maßnahmentypen alle Schulabschlüsse vertreten sind, insofern der Schulabschluss nicht das alleinige Kriterium für die Zuordnung zu unterschiedlichen Maßnahmentypen darstellen kann.

Die skizzierte Varianz bei den Schulabschlüssen wäre plausibel, wenn die Zuordnung zu Maßnahmentypen nicht nach dem Schulabschluss, sondern auf der Grundlage eines diagnostizierten spezifischen Förderbedarfs erfolgte. In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, dass es den Jugendlichen häufig in bestimmten kognitiven Domänen oder im Sozialverhalten an notwendigen Kompetenzen mangle, die vor Beginn einer Berufsausbildung zu kompensieren seien. Sicherlich lassen sich bei den Schulabsolventen in diesen und anderen Leistungsbereichen deutliche Unterschiede feststellen und beschreiben, doch ergibt sich aus der möglichen Diagnose nicht notwendigerweise die Konsequenz, dass die Jugendlichen im unteren Bereich der Leistungskurven keine Berufsausbildung aufnehmen können. Jeder Mensch hat andere Fähigkeiten und Stärken – aus dem „Ich kann etwas besser / schlechter“ lässt sich keine Unterscheidung von „besser / schlechter sein“ ableiten. Vergleichsweise ungünstige Ausbildungsvoraussetzungen bedingen nicht zwangsläufig Segregation und Exklusion, jedenfalls dann nicht, wenn man einer Berufsausbildung auch das Ziel unterlegt, neben der berufsfachlichen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern. Dass dies keine idealistische Verzerrung darstellt, zeigen viele Beispiele aus Betrieben, die bewusst auch Jugendliche mit ausgeprägtem Förderbedarf in die Ausbildung aufnehmen und zu einem Abschluss führen. Exemplarisch sei der Ansatz eines Handwerksbetriebs in Berlin angeführt, dessen Inhaber bewusst jedes Jahr Schulabsolventen mit evidentem Förderbedarf in die duale Ausbildung aufnimmt, durch eine intensive Ausbildungsbegleitung persönlich und fachlich entwickelt und in der Regel zu einem Ausbildungsabschluss führt.

Ein weiteres Merkmal zur deskriptiven Erfassung der Population der Jugendlichen im Übergangssystem ist die Nationalität bzw. der Migrationshintergrund. Die Ausbildungsanfängerquote ausländischer Jugendlicher lag 2010 mit 29,5 % deutlich unter der von deutschen Jugendlichen mit 57,8 % (vgl. BIBB, 2012, 185). Dabei besteht im Hinblick auf das Interesse an einer Berufsausbildung zwischen den beiden Gruppen kein Unterschied (vgl. BEICHT & GRANATO, 2010). Schulabsolventen mit Migrationshintergrund besuchen mit 38 % häufiger eine Maßnahme im Übergangssystem als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (31 %); häufiger als diese erreichen sie dabei zwar weiterführende Schulabschlüsse, sind bei der Einmündung in eine Berufsausbildung dennoch weniger erfolgreich. Ein Jahr nach Besuch der ersten Maßnahme sind 47 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung eingemündet gegenüber 60 % derjenigen ohne Migrationshintergrund (Beicht & Granato, 2011). „Selbst unter Berücksichtigung zentraler Einflussgrößen wie die soziale Herkunft oder der Bildungsvoraussetzungen sind ihre Aussichten geringer“ (BIBB, 2012, 186). Verstärkend kommt hinzu, dass die Einmündungsquote ausbildungsinteressierter Schulabsolventen mit Migrationshintergrund in Jahren eines vergleichsweise entspannten Ausbildungsmarkts (z. B. in 2010) nicht besser liegt als in Jahren mit einem angespannten Ausbildungsmarkt (z. B. in 2006). Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist selbst wieder sehr heterogen. In der Binnenanalyse wird deutlich, dass die Jugendlichen türkisch-arabischer Herkunft die größten Übergangsschwierigkeiten besitzen (vgl. BIBB, 2012, 78). Während die geringeren Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gut belegt sind, bleiben die Erklärungen der Ursachen für diese Ungleichheit ähnlich vage wie die Aufklärung des statistischen Sachverhalts, dass die Quote der Vertragslösungen innerhalb der Berufsausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Ausbildungsberufen in der Regel deutlich höher liegt als bei deutschen

Auszubildenden (vgl. BIBB, 2012, 171). Ein möglicher Faktor zur Erklärung von sozialer Selektivität an der ersten Schwelle in die Berufsausbildung könnte in Formen und Folgen der ‚institutionellen Diskriminierung‘ gesucht werden. Darunter werden Prozesse innerhalb von Institutionen verstanden, bei denen soziale Gruppen mit bestimmten Merkmalen aufgrund von Wahrnehmungen oder Zuschreibungen der verantwortlichen Entscheidungsträger benachteiligt werden. So gehen beispielsweise in schulische Laufbahempfehlungen häufig Annahmen über elterliche Unterstützungsleistungen ein, was zu einer Benachteiligung solcher Schüler führen kann, deren Eltern keine bedeutsame materielle oder ideelle Förderung zugetraut wird. In der Berufsbildung werden ähnliche Mechanismen bei der Entscheidung von Personal- bzw. Ausbildungsverantwortlichen über die Besetzung von Ausbildungsstellen vermutet (vgl. IMDORF, 2010), wobei die Zusammenhänge zumeist noch angedeutet bleiben. Beispielsweise könnten den Entscheidungen Annahmen über die (mangelnde) Vereinbarkeit von Merkmalen der Bewerber mit innerbetrieblichen Arbeitskulturen oder Kundenerwartungen zugrunde liegen.

In der Gesamtschau erweist sich die Kennzeichnung von (fehlender) Ausbildungsreife weniger als ein Ergebnis der Kompetenzdiagnose auf der Grundlage klar definierter Dispositionen, sondern als ein diffuser Begriff, „der sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entzieht“ (DOBISCHAT, KÜHNLEIN & SCHURGATZ, 2012, 73). Als gemeinsamer Nenner in den skizzierten Beschreibungsansätzen lässt sich festhalten, dass die Population der Jugendlichen im Übergangssystem sehr heterogen ist. Entsprechend ließe sich hinsichtlich der vorhandenen Ausbildungsvoraussetzungen ein breites Kontinuum aufspannen, auf dem sich an dem einen Ende solche Jugendliche befinden, die sich vom Gros der Auszubildenden in einer dualen Ausbildung nicht unterscheiden und bei denen sich keine Hinweise auf besondere Schwierigkeiten zur erfolgreichen Absolvierung der Ausbildung finden. Am anderen Ende des Spektrums stehen Jugendliche mit einem spezifischen Förderbedarf etwa kognitiver oder sozialer Art, woraus sich jedoch nicht zwangsläufig eine Separierung oder Exklusion in dedizierte Vorbereitungsmaßnahmen ableiten lässt. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Separierung schnell in eine Stigmatisierung führt, insbesondere wenn die sozialen Lebensbedingungen nicht reflektiert werden. So kommen viele „dieser Heranwachsenden aus verwundeten Familienverhältnissen: Die Abwesenheit eines Elternteils, wechselnde Bezugspersonen, fehlende Adressaten – oder ein Familienleben, das von unberechenbaren Gewaltausbrüchen anwesender Erwachsener, Dominanzkämpfen zwischen den Geschwistern und früher Vereinsamung der Kinder bestimmt ist. Es ist dieses mit dem Elternhaus zusammenhängende Belastetsein der Heranwachsenden, das sie für die Lehrerinnen und Lehrer oft so unerreichbar macht.“ (BUDE, 2011, 46) Während die Schule mit ihren primär abstrakt-kognitiven Anforderungen für diese Jugendlichen häufig den rutschigen Abhang darstellt, auf dem sie keinen Halt mehr finden, sind sie außerhalb der Schule durchaus aktiv und engagiert. Dort suchen sie einen Raum der Bewährung, in dem der Zusammenhang zwischen dem eigenen Tun und persönlichen Erfolg sichtbar wird. Vor diesem Hintergrund sind schlechte Schulnoten zwar eine Hypothek für die mögliche Bewältigung von Herausforderungen in einer Ausbildung, doch könnten gerade die praktischen Dimensionen einer Ausbildung und Erfahrungen des Kompetenzerlebens jenseits kognitiver Abstraktionen den Jugendlichen neue Zugänge und Motivationsquellen auf ihrem Bildungsweg erschließen. Schlechte schulische Leistungen stellen die Frage nach erfahrungsbasierten Lernwegen, die nicht nur auf die Bewältigung von Prüfungen, sondern die Bewältigung der Praxis abheben.

III.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den skizzierten Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen im aktuellen Übergangssystem ziehen? Welche berufsbildungspolitischen Implikationen resultieren daraus? – Zunächst lässt sich aus den Ausführungen schließen, dass sich die kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen der Jugendlichen zum einen sehr heterogen darstellen, zum anderen die Abweichungen zum hypothetischen ‚Normalfall‘ eines Ausbildungsanfängers unterschiedlich groß sind. Aus dieser Konfiguration begründet sich, dass in den jeweiligen Maßnahmen mehr oder weniger intensive Komponenten einer individuellen Begleitung integriert sein sollten. Entsprechende Angebote finden sich bereits heute in Verbindung mit einzelnen Maßnahmen, so beispielsweise in Form einer Berufseinstiegs- oder Ausbildungsbegleitung.

Jenseits dieser prinzipiellen und zumindest partiell umgesetzten Erkenntnis ist eine Grundsatzfrage erst ansatzweise diskutiert und geklärt: Wenn Schulabsolventen keine duale Berufsausbildungsstelle bekommen und eine ihrem Förderbedarf möglichst passende Alternative aufnehmen – sollen entsprechende Angebote in ihrer Grundausrichtung im Rahmen einer Exklusions- oder im Rahmen einer Inklusionsstrategie konzipiert werden? Im ersten Fall befänden sich die Jugendlichen in separaten und exklusiv für diese Gruppe konzipierten Maßnahmen einer Ausbildungsvorbereitung, im zweiten Fall würden sie mit der Maßnahme im berufsfachlichen Teil entlang der Curricula des jeweiligen Ausbildungsberufs ausgebildet, ggf. ergänzt durch spezifische Förderangebote.

Bislang wurde primär nach dem Exklusionsprinzip verfahren. Die eingangs erwähnten ca. 294.000 Jugendlichen befinden sich in exklusiven Maßnahmen des Übergangssystems, die entweder auf eine Ausbildung vorbereiten und / oder in denen sie einen allgemein bildenden Schulabschluss erwerben können. Daneben existieren Angebote wie die Berufsausbildung nach BBIG/HWO an Berufsfachschulen oder die von der Bundesagentur finanzierte ‚Berufsausbildung in ausserbetrieblichen Einrichtungen‘, die nach dem Inklusionsprinzip gestaltet sind. Zumindest implizit liegt dieser Praxis die Annahme zugrunde, man könne die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Ausbildungsreife separieren – den ausbildungsreifen (sie werden dann häufig als sog. ‚Marktbenachteiligte‘ bezeichnet) wird eine Berufsausbildung in schulischer oder ausserbetrieblicher Trägerschaft angeboten, die für die Jugendlichen finanziell weniger attraktiv ist als eine betriebliche Berufsausbildung, aber via Externenprüfung zu einem Berufsausbildungsabschluss führt.

Wenn jedoch das Konstrukt der Ausbildungsreife fragwürdig ist, zudem mit dem Exklusionsprinzip die Gefahr einer Stigmatisierung und negativen Selbstattribution wächst, dann wäre zu reflektieren, ob der Exklusionsansatz nicht grundsätzlich durch einen Inklusionsansatz zu ersetzen wäre. Handlungsleitend für die Gestaltung von Maßnahmen könnte dann ein Ansatz sein, der in Nordrhein-Westfalen als „3. Weg in die Berufsausbildung“ entwickelt, erprobt und mittlerweile in die Regelpraxis überführt wurde (vgl. EULER & SEVERING, 2011, 41f.). In diesem Ansatz können ausbildungswillige Jugendliche mit einem spezifischen Förderbedarf einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben. Ziel ist die berufliche Qualifizierung bis hin zum Berufsabschluss über zertifizierbare Ausbildungsbausteine. Die Grundlage bildet ein regulärer Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsträger nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung. Ein Drittel bis die Hälfte der Ausbildungszeit wird im Betrieb absolviert. Der „3. Weg“ lässt Unterbrechungen der Ausbildung von

bis zu sechs Monaten zu. Insgesamt hat jede/r Auszubildende die Option auf eine Verlängerung der Ausbildung auf bis zu fünf Jahre. Die Strukturierung der Ausbildung in Form von Ausbildungsbausteinen soll als Instrument zur Untergliederung der Ausbildung eine individualisierte und flexibilisierte Ausbildung ermöglichen. Für jeden Ausbildungsbaustein wird durch den Ausbildenden eine Leistungsbewertung vorgenommen. Bei einer vorzeitigen Beendigung des Ausbildungsverhältnisses können die bis dahin erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine von der zuständigen Stelle bescheinigt werden. Über ein Bildungscoaching sollen die Jugendlichen eine ausbildungsbegleitende Stabilisierung erhalten. Neben der individuellen Begleitung der Auszubildenden zählt zum Aufgabenbereich des Bildungscoachings auch die Koordination der drei Lernorte, das Übergangsmanagement an den Schnittstellen, die Kompetenzentwicklung, eine individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Lernförderung und sozialpädagogische Begleitung. Die Evaluation zeigte, dass ca. 54 % der Teilnehmer des ersten Durchgangs und ca. 70 % des zweiten Durchgangs die Ausbildung absolviert haben, ca. 88 % der Prüfungsteilnehmenden haben sie bestanden (vgl. GIB, 2010).

Der Ansatz des „3. Wegs“ illustriert die Grundausrichtung einer Inklusionsstrategie und verdeutlicht zugleich die notwendigen Gestaltungskomponenten. Als Ausgangspunkt der Gestaltung dient nicht die Frage: „Sind Jugendliche ausbildungsreif?“, sondern die Frage: „Was kann ich tun, um gefährdete Jugendliche ohne Zeitverlust zu einem Ausbildungsabschluss zu führen?“. Für die Gestaltung des Berufsausbildungssystems hat dies wesentliche Implikationen: Nicht die Trennung von Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung, sondern die Aufnahme einer Berufsausbildung für alle ausbildungswilligen Jugendlichen wäre das Ziel. Dabei ist die Berufsausbildung für gefährdete Jugendliche so zu gestalten, dass sie ihren kognitiven, motivationalen, sozialen u. a. Bedingungen gerecht wird. Gestaltungskomponenten wären dabei u. a. flexible Formen der Ausbildungsdauer, Ausbildungsbausteine und Teilzertifizierungen sowie individuelle Unterstützungsformen. Idealerweise verlief dies im Rahmen einer (unterstützten) betrieblichen Berufsausbildung – fehlen hier jedoch entsprechende betriebliche Ausbildungsangebote, so wären subsidiär betriebsnahe Ausbildungsformen in schulischer, über- oder außerbetrieblicher Trägerschaft und Verantwortung zu schaffen. Ziel wäre eine Berufsausbildung für alle ausbildungswilligen Jugendlichen, möglichst bis zum Ausbildungsabschluss der Kammer, in jedem Fall aber bis zu einem individuell höchstmöglichen Teilabschluss.

Die Umsetzung des Inklusionsprinzips kann viele Ausprägungen haben, und fördernd könnte wirken, dass es für viele Umsetzungsvarianten bereits gute Beispiele in den Bundesländern gibt. Eine instruktive Profilierung und Darstellung solcher Beispiele wurde in dem von der Bertelsmann-Stiftung initiierten Projekt „Übergänge mit System“ geleistet. (vgl. EULER & SEVERING, 2011).

IV.

Bildungspolitische Vorschläge unterliegen latent der Gefahr, im Rotstiftmilieu der Finanzminister als unrealisierbar verworfen zu werden. In einer Studie der BERTELSMANN-STIFTUNG (2009) wurden die jährlichen Kosten für die Maßnahmen des Übergangssystems auf 4,3 Mrd. Euro berechnet. Zieht man weiter die durch die demografischen Effekte bedingten Reduktionen in Betracht – demnach würde das Übergangssystem zwar etwas abschmelzen, aber bis 2020 ceteris paribus auf ei-

nem Niveau von ca. 186.000 Jugendlichen verharren (vgl. BIBB, 2012, 304) –, dann ständen prinzipiell beträchtliche Mittel für eine Reform des Übergangssystems zur Verfügung. Insofern kostet es mehr Mut als Geld, die skizzierten Reformen aufzunehmen. Unabhängig davon kann die Politik grundsätzlich zwischen zwei Optionen wählen: Sie könnte die demografische Rendite einstreichen und auf bildungspolitisch begründete Reformen verzichten; oder sie nutzt die bestehenden bzw. freiwerdenden Ressourcen zur qualitativen Verbesserung des Systems.

Jenseits dieser (finanz-)politischen Kalküle besitzen diese Überlegungen eine bildungs- und gesellschaftspolitische Dimension und können als Teil einer größeren Herausforderung verstanden werden. Es geht um die Lebens- und Teilhabechancen von Jugendlichen, deren Bildungsbiographie im Laufe der Schulzeit erste Brüche erfahren hat und die auch über die Berufsbildung keinen Einstieg in eine qualifizierte Beschäftigung zu finden drohen. „Seit Jahrzehnten sehen wir zu, wie sich am unteren Rand unserer Gesellschaft eine Gruppe der Bildungs- und Chancenlosen verfestigt. Fast 20 Prozent aller 15-Jährigen – und nahezu 25 Prozent der männlichen Jugendlichen – können höchstens auf Grundschulniveau lesen. Diese häufig als ‚Risikoschüler‘ bezeichnete Gruppe – in der Regel sind es die Kinder von ‚Risikoeltern‘ – wird dauerhaft unsere Sozialsysteme belasten.“ (DRÄGER, 2011, 24)

Fragen der Bildungsdisparitäten werden bisher und zunehmend intensiv auf der Ebene der vorschulischen und schulischen Bildung diskutiert (Stichworte: Kita-Plätze; Ganztagschule). Gefordert wird beispielsweise ein Fokus auf Brennpunktschulen, um die Ghettoisierung der Schulen zu verhindern. Die Rolle der beruflichen Bildung bleibt in der bildungspolitischen Diskussion vernachlässigt, das „abgehängte Sechstel“ (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING, 2010) der Ausbildungslosen wird zwar beklagt, aufgrund der begrenzten Vertretungsmacht bleiben die betroffenen Jugendlichen jedoch eine stumme Masse.

Es gilt als ein Spezifikum der deutschen Berufsbildung, dass auf der Zielebene drei Dimensionen miteinander verbunden werden. Die Beschreibung dieser drei Dimensionen ist als Konsens zwischen den bildungspolitisch Verantwortlichen in Bund und Ländern im Nationalen Bildungsbericht dokumentiert: Dort wird übergreifend ein Bildungsverständnis ausgewiesen, dessen „Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, des Geschlechts und der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008, S. 2)

Die drei Dimensionen werden als eine Ziel-Trias verstanden, in der die Interessen von Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen miteinander verzahnt werden. Die Stärken und Alleinstellungsmerkmale eines Systems zeigen sich in Zeiten der Umbrüche – insofern bleibt die Hoffnung, dass sich anders als in vielen europäischen Nachbarstaaten die Politik nicht erst dann um die Jugendlichen ohne Vertretungsmacht kümmert, wenn es noch teurer würde.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann. Die Web-Tabellen sind über die folgende Website verfügbar: www.bildungsbericht.de.
- Beicht, U. & Granato, M. (2010). Ausbildungsplatzsuche: Geringe Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-report 15/10. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.
- Beicht, U. & Granato, M. (2011). Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs. Bonn.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009). Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (als Download verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4A960678-531C5C8/bst/VolkswirtschaftlichePotenziale_Gesamtbericht%20Langfassung.pdf).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011). Übergänge mit System. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). Berufsbildungsbericht 2012. Bonn-Berlin.
- Bude, H. (2011). Bildungspanik. München: Hanser.
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012). Ausbildungsreife – Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Dräger, J. (2011). Dichter, Denker, Schulversager. München: DVA.
- Euler, D. & Severing, E. (2007). Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. & Severing, E. (2011). Rahmenkonzept der Initiative ‚Übergänge mit System‘. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Übergänge mit System (23–77). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- GIB – Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung (Hrsg.) (2010). Evaluation des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“. Interner Abschlussbericht. Berlin.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse (197–219). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlrausch, B. (2011). Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenz im Übergang in eine berufliche Ausbildung. In Krekel, E.M., Lex, T (Hrsg.), Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung (129–142). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010). Jugend 2010. Frankfurt: Fischer.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen. Mail: Dieter.Euler@unisg.ch