

# **Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW**

**Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs**

**Martin Baethge/Volker Baethge-Kinsky**

**Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW**

Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



**Göttingen/Düsseldorf 27. Juni 2012**

# Inhaltverzeichnis

Vorbemerkung	3
1. Situation und institutioneller Rahmen der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW	4
1.1 Zur Situation des Übergangs in berufliche Bildung in NRW	5
1.2 Institutioneller Rahmen der Ausbildungsvorbereitung	9
1.3 Zum Erfolg der Ausbildungsvorbereitung	19
1.4 Perspektive des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW für die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf	20
2. Aufgabenstellung und Anlage der empirischen Studie	22
3. Heterogenität der Adressatengruppe als Herausforderung für die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung	29
3.1 Die Schwierigkeit, die Gruppe zu beschreiben: ein Blick auf den Forschungsstand	29
3.2 Unterschiede im Vorbildungsniveau der Schüler von BOJ- und KSoB-Klassen in NRW	33
3.3 Unterschiede in Kompetenzen und Verhaltensdispositionen: Erfahrungen von Lehrkräften	34
4. Institutionelle, organisatorische und methodisch-didaktische Probleme der Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	39
4.1 Probleme der institutionellen Vorgaben und der internen und externen Organisation	39
4.2 Didaktische und methodische Probleme der Durchführung des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung	54
4.3 Formen der Institutionalisierung des Unterrichts in der Ausbildungsvorbereitung	59
4.4 Kompetenz und Professionalisierung des Lehrpersonals	66
5. Erwartungen in den Berufskollegs gegenüber der Politik	75
6. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung und Empfehlungen für die Politik – 9 Thesen	81
Literatur	92

## Vorbemerkung

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) NRW hat eines der wichtigsten und zugleich schwierigsten Probleme der gegenwärtigen Bildungs- und Berufsbildungspolitik aufgegriffen: die Verbesserung der Übergangschancen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in eine voll qualifizierende Berufsausbildung durch eine neue Form der Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in den Berufskollegs. Es geht dabei nicht um den Gesamtkomplex des Übergangssystems, das sich im letzten Jahrzehnt bisweilen auf 40 Prozent der Neuzugänge zur beruflichen Bildung ausgeweitet hatte und aktuell (2011) immer noch etwa 30 Prozent bundesweit wie auch in NRW umfasst. Es geht um den schwer definierbaren Anteil aus dieser Gesamtheit, der begrenzte kognitive Kompetenzen aufweist, oft keinen Schulabschluss hat und häufig auch sozial wenig integriert ist. Diesen Jugendlichen eine Ausbildungschance zu geben, erwies sich im letzten Jahrzehnt als extrem schwierig, so dass sie oft Jahre lang in schulischen oder anderen Maßnahmen des Übergangssektors verweilten, ohne damit die Sicherheit einer Berufsausbildung zu gewinnen.

Da nicht zu erwarten ist, dass bei demografisch bedingter Rückläufigkeit der Ausbildungsnachfrage die Population der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf von selbst verschwindet, bleibt das Problem ihrer Integration in Ausbildung bis auf weiteres auf der politischen Agenda, und zwar sowohl aus sozialen Gründen als auch aus ökonomischen Überlegungen der Erschließung von Fachkräftepotential im demografischen Wandel. Der Plan des MSW, die bisher zersplitterten berufsschulischen Formen der Ausbildungsvorbereitung dieser Population in einem einheitlichen Ausbildungsvorbereitungsjahr zusammenzuführen und neu zu gestalten, erscheint als ein wichtiger Beitrag zur Lösung des Problems.

Die hier vorgelegte explorative Studie an Berufskollegs in NRW zielt auf die Klärung von Bedingungen, Voraussetzungen und möglichen Problemen, mit denen die Politik und die Berufskollegs bei der Neugestaltung konfrontiert sein können. Die Studie ist als qualitative, explorative Untersuchung angelegt und stützt sich auf ausführliche Expertengespräche mit Schulleitungen und mehrstündige Fokusgruppen-Diskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern, die in den zwölf einbezogenen Berufskollegs in der Ausbildungsvorbereitung im Berufsorientierungsjahr (BOJ) und den Klassen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (KSoB) engagiert sind. Für die uneingeschränkte Bereitschaft, sich an der Studie zu beteiligen, und die Offenheit, mit der sie die Gespräche geführt haben, schulden wir allen beteiligten Lehrkräften viel Dank.

## 1. Situation und institutioneller Rahmen der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW

Bis heute gibt es keine allgemein verbindliche und eindeutige gesetzliche Definition der „Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“. Folgt man der in der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Benachteiligtenförderung entwickelten Definition (vgl. BMBF 2005, Plicht 2010), so handelt es sich insgesamt um eine Gruppe, die zumindest eine der drei folgenden Arten der Benachteiligung beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung aufweist:

- *Soziale Benachteiligung* vor allem aufgrund sozialer Herkunft, schulischer Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund;
- *Lernbeeinträchtigungen*, die sowohl die kognitiven Lernvoraussetzungen als auch Verhaltensauffälligkeiten betreffen, sowie
- *Marktbenachteiligungen*, die sich aus der Struktur des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems ergeben und auf Verdrängungsprozesse beim Wettbewerb um knappe Ausbildungsplätze verweisen (BMBF 2005: 12 ff.).

Die Definition der im Ausbildungssystem Benachteiligten umfasst mit dem Einbezug der „Marktbenachteiligten“ annähernd alle Jugendlichen, die im nationalen Bildungsbericht dem Übergangssystem zugerechnet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 97), und ist für die in der Expertise avisierte Gruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu weit gefasst. Mit dieser Einschränkung und in Ermangelung exakter Kriterien ist gleichwohl die Population des Übergangssystems ein angemessener Bezugspunkt. Bei den im letzten Jahrzehnt zunächst ansteigenden, ab 2007 aber (demografisch bedingt) zurückgehenden Zahlen der Neuzugänge ins Übergangssystem (2011 bundesweit ca. 300.000 bzw. knapp drei Zehntel aller Neuzugänge zur Berufsbildung – vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) sind auf jeden Fall die sogenannten „Marktbenachteiligten“, die wegen Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen keine Ausbildung haben beginnen können, von denjenigen abzugrenzen, die aufgrund persönlicher Merkmale noch nicht in der Lage sind, eine Ausbildung zu beginnen.

Die letztere Gruppe wird im Folgenden als Gruppe „mit besonderem Förderbedarf“ betrachtet. Man kann sie weder nach persönlichen oder sozialstrukturellen

Merkmale genau definieren und quantitativ exakt bestimmen. Sicherlich gehört zu ihr die Mehrheit der Jugendlichen ohne Schulabschluss; vermutlich wird man aber auch einen Teil von Jugendlichen mit dazu rechnen müssen, die nach den internationalen Leistungsstudien am Ende der Sekundarstufe I die für die Aufnahme einer Berufsausbildung erforderlichen Kompetenzen nicht erreichen<sup>1</sup>; schließlich wird man Jugendliche, die in ihrer psycho-sozialen Entwicklung die für eine Ausbildung erforderlichen Verhaltensdispositionen noch nicht ausgebildet haben, einbeziehen müssen (vgl. Kapitel 3).

Mit den Verweisen auf persönliche Merkmale sind lediglich Annäherungen an eine Bestimmung der Gruppe „mit besonderem Förderbedarf“ gegeben. Ohne auf die Definitionsprobleme weiter einzugehen, folgt die Expertise im weiteren der pragmatischen Abgrenzung, die durch das Ziel des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) bestimmt ist, die Ausbildungsvorbereitung für bestimmte Klassen der Berufskollegs zu optimieren, und bezieht sich im empirischen Vorgehen auf die Schülerinnen und Schüler der heutigen Klassen im „Berufsorientierungsjahr“ (BOJ) und in den „Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis“ (KSoB). Es kann erwartet werden, dass in ihnen der Großteil der Jugendlichen, denen in der Literatur besonderer Förderbedarf zugesprochen wird, versammelt ist.

## **1.1 Zur Situation des Übergangs in berufliche Ausbildung in NRW**

Entsprechend der Systematik des nationalen Bildungsberichts lässt sich die Situation der beruflichen Bildung in NRW entlang der drei Sektoren des Ausbildungssystems skizzieren: als voll qualifizierende Ausbildungsformen einerseits das duale System aus betrieblicher Ausbildung und schulischer Unterweisung in Teilzeitberufsschulen und andererseits das Schulberufssystem, in dem in schulischer Trägerschaft, aber mit in der Regel hohen Praxisanteilen in vor allem Berufen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten sowie speziellen kaufmännischen und technischen Berufen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 105) ausgebildet wird;

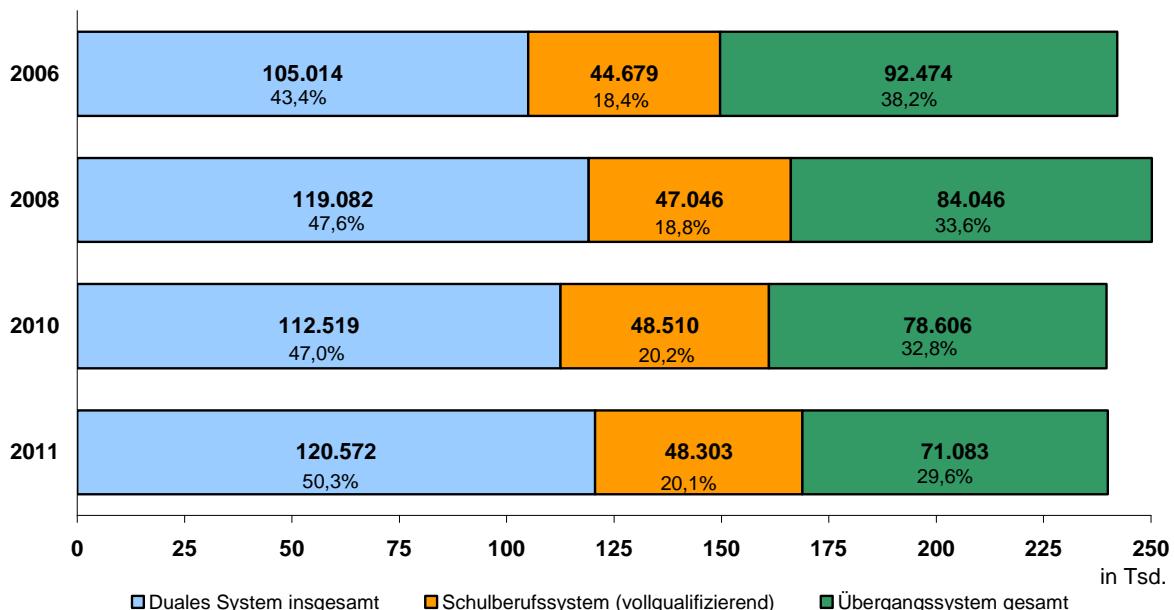
---

1 Die OECD definiert die Kompetenzstufe 2 als „Basisniveau der Lesekompetenz, ab dem die Schülerinnen und Schüler jene Lesekompetenzen unter Beweis zu stellen beginnen, die sie befähigen werden, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben“ (OECD 2010: 172). Auch wenn sich die Expertise die OECD-Einschätzung für die Berufsbildung nicht zu eigen macht, wird man zugehen müssen, dass es kognitive Mindeststandards für die Absolvierung einer Berufsausbildung gibt.

schließlich das Übergangssystem<sup>2</sup> als der Bereich, in dessen Maßnahmen und schulischen Bildungsgängen (vgl. Abbildung 1.3) keine vollqualifizierende Berufsausbildung stattfindet, sondern berufsvorbereitende individuelle Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung vermittelt werden.

Wie im Bundesgebiet insgesamt, so ist auch in NRW nach 2006 der Anteil der Neuzugänge zur Berufsausbildung in den Bildungsgängen, die dem Übergangssystem zugerechnet werden können, bis 2011 deutlich um 23% zurückgegangen und beträgt 2011 noch ca. 30%. Demgegenüber steigt der Anteil der voll qualifizierenden Ausbildungsformen zwischen 2006 und 2011 noch an, bei den Neuzugängen in das duale System um 15% und bei den vollqualifizierenden Bildungsgängen des Schulberufssystems um 12% (vgl. Abbildung 1.1). Da die absolute Zahl der Neuzugänge mit ca. 242.000 in etwa gleichgeblieben ist, scheint es sich bei den Verschiebungen um Umschichtungen vom Übergangssystem zu den beiden voll qualifizierenden Ausbildungssystemen zu handeln, bei denen die demografisch bedingt rückläufige Zahl der Schulabgänger (Abbildung 1.4) mit eine Rolle gespielt haben dürfte.

**Abbildung 1.1: Neuzugänge zur Berufsausbildung in NRW 2006 bis 2011 nach Teilbereichen des beruflichen Bildungssystems<sup>1</sup>**



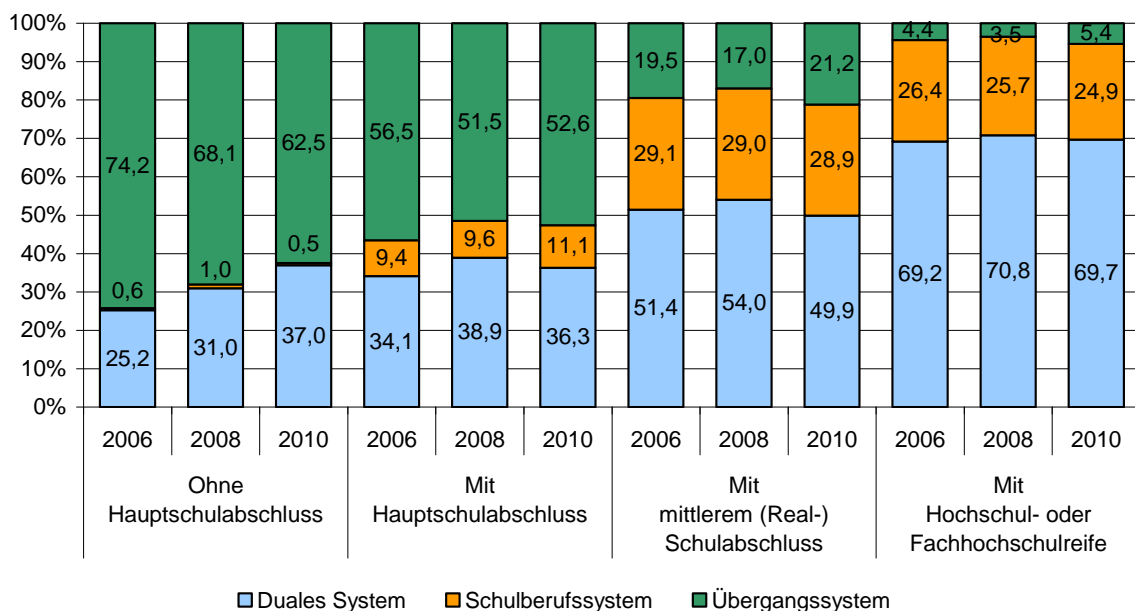
1) Ohne Ausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Beschäftigungsverhältnis.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, 2012; IT NRW (o.J.); eigene Berechnungen.

2 Der Begriff ‚Übergangssystem‘ ist insofern irreführend, als es sich nicht um systematisch verknüpfte, aufeinander bezogene, sondern um unkoordiniert nebeneinander existierende Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen handelt; insofern sollte man künftig eher von Übergangssektor oder –bereich sprechen.

Die Rückläufigkeit der Teilnehmerzahlen am Übergangssystem verbindet sich auch mit einer partiellen Verschiebung der Verteilung der Einmündungen in Ausbildung bei den unterschiedlichen Schulabsolventen-Kategorien. Interessanterweise verzeichnen die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss mit 12 Prozentpunkten Rückgang ihrer Einmündungsquote ins Übergangssystem zwischen 2006 und 2010 den größten Rückgang (vgl. Abbildung 1.2), auch wenn dieses System für fast zwei Drittel immer noch die erste Anlaufstation darstellt. Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sinkt die Quote der Neuzugänge zum Übergangssystem um vier Prozentpunkte, verharrt 2010 mit 53% aber immer noch bei über der Hälfte. Jugendliche mit mittlerem Abschluss und mit Hochschulreife erfahren sogar einen leichten Anstieg ihrer Quote der Einmündung ins Übergangssystem. Der Sachverhalt, dass im gleichen Zeitraum (2006 bis 2010) die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ihre Einmündung in eine duale Ausbildung um 12 Prozentpunkte auf 37% steigern können, lässt sich als Indiz dafür nehmen, dass die Gleichsetzung von fehlendem Hauptschulabschluss und fehlender Ausbildungsreife nicht zwangsläufig ist, auch wenn sie als Tendenz – bei den zwei Dritteln dieser Gruppe im Übergangssystem – sicherlich Gültigkeit behält.

**Abbildung 1.2: Neuzugänge in berufliche Ausbildung nach schulischer Vorbildung in NRW 2006, 2008 und 2010**

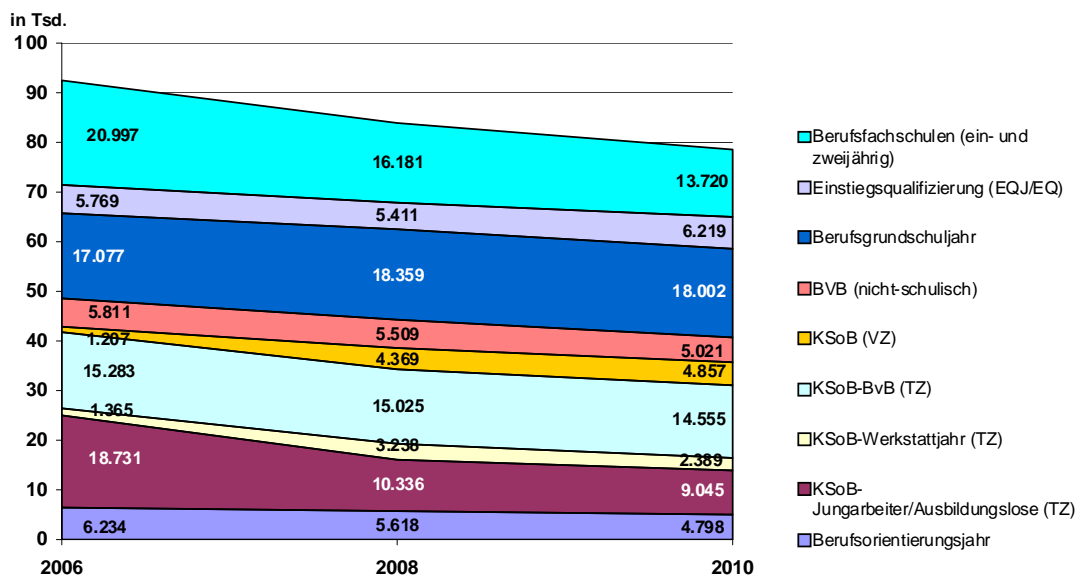


Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, 2012; IT NRW (o.J.); eigene Berechnungen.

Innerhalb des Übergangssystems ist der Trend zur Rückläufigkeit nach Schul- und Maßnahmetypen unterschiedlich stark ausgeprägt und teilweise uneindeutig:

- Unter den Übergangsmaßnahmen, die auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können, nehmen zwischen 2006 und 2010 vor allem die Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die den Erwerb der Fachoberschulreife ermöglichen und/oder berufliche Basisqualifikationen vermitteln, um etwa 35% der Neuzugänge ab, während die Einstiegsqualifizierung und das Berufsgrundschuljahr noch leicht zulegen.
- Unter den Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung, deren Besuch nicht auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden kann, nehmen vor allem Berufsorientierungsjahr (-23%) und die Teilzeit-KSoB-Klassen für Jungarbeiter/Ausbildungslose (-52%) relativ stark ab. Demgegenüber bleiben die KSoB-BvB in etwa stabil, KSoB-Werkstattjahr<sup>3</sup> nimmt zu; schließlich hat sich die Zahl der Neuzugänge in die Vollzeit-Variante der KSoB-Klassen im gleichen Zeitraum mehr als verdreifacht (vgl. Abbildung 1.3).

**Abbildung 1.3: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems in NRW 2006, 2008 und 2010**



Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, 2012; IT NRW (o.J.); eigene Berechnungen.

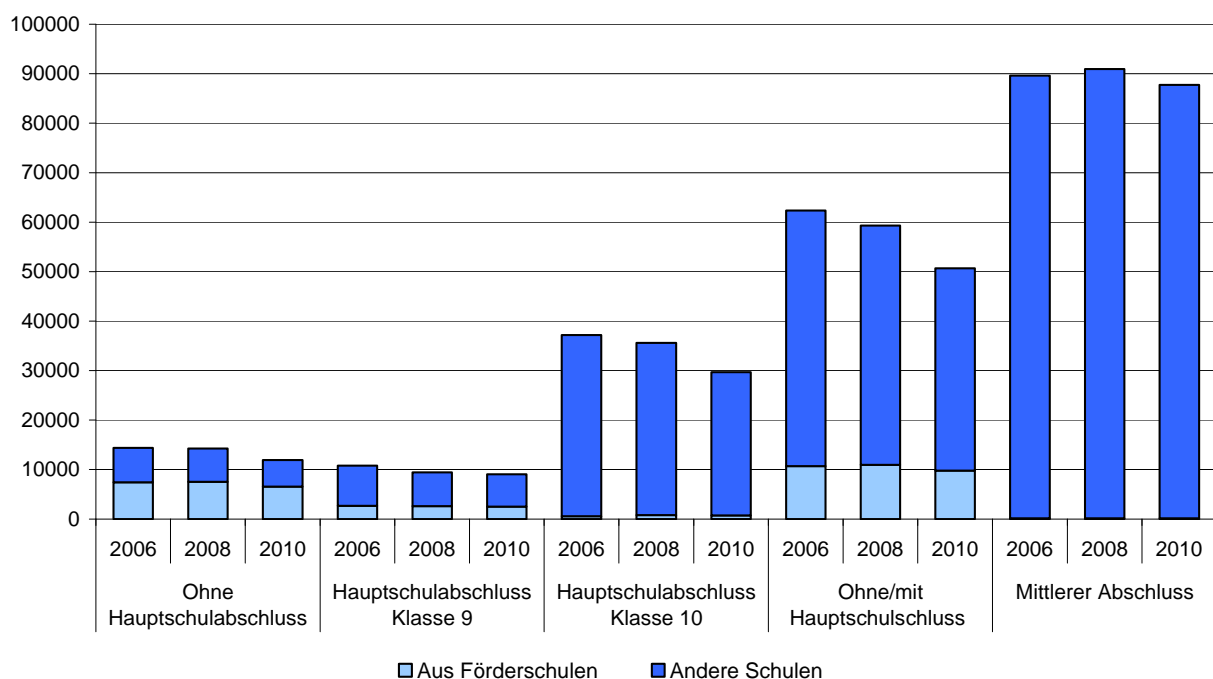
Die Rückläufigkeit der Teilnehmerzahlen von Übergangssystem und Ausbildungsvorbereitung insgesamt lässt sich vor allem auf die demografisch bedingte Entspannung am Ausbildungsstellenmarkt und eine wachsende realisierte Nachfrage in der vollzeitschulischen Berufsausbildung zurückführen. Dem korrespondiert, dass insbe-

3 Die in der Schulstatistik für das Werkstattjahr ausgewiesene Zahl der Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr liegt für alle Jahre deutlich unter den Werten der Eintritte, die etwa die Programmevaluation (vgl. Eckhardt/Sommer 2011) ermittelt hat. Dieser Sachverhalt ist begrenzt mit der von einem Teil der Jugendlichen erfüllten Schulpflicht zu erklären. Ob hier Unschärfen der Schulstatistik vorliegen, konnte nicht abschließend geklärt werden.



sondere die Klientel unter den Schulabgängern, die in der Vergangenheit nur begrenzte Chancen auf eine direkte Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung hatte, ebenfalls in ähnlichem Maße zahlenmäßig zurück geht: Die Zahl der Schulabgänger mit niedrigem Vorbildungsniveau (ohne Hauptschulabschluss, Hauptschulabschluss Kl. 9) hat zwischen 2006 und 2010 um 16,6% abgenommen, wobei dieser Rückgang unterdurchschnittlich für die Schulabgänger ausfällt, die aus Förderschulen kommen. Dieser Sachverhalt wie auch die Tatsache, dass in den letzten Jahren die Zahl der Anfänger in der Ausbildungsvorbereitung um etwa 70% über der der Schulabgänger mit niedrigem Vorbildungsniveau lag, mahnt allerdings zur Vorsicht gegenüber allzu optimistischen Prognosen zur zukünftigen Entlastung der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Abbildung 1.4).

**Abbildung 1.4: Schulabgänger mit niedrigen und mittleren Abschlüssen in NRW 2006, 2008 und 2010**



Quelle: MSW 2011b; eigene Berechnungen.

## 1.2 Institutioneller Rahmen der Ausbildungsvorbereitung

Man kann das ganze Übergangssystem als eine Art Ausbildungsvorbereitung verstehen, darf dabei allerdings zwischen den Bildungsgängen und Maßnahmen wie auch zwischen den Teilnehmergruppen Unterschiede in der Nähe zu vollqualifizierenden Ausbildungsgängen nicht außer Acht lassen. In den institutionellen Regelungen ist

solchen Unterschieden dadurch Rechnung getragen, dass Maßnahmen des Übergangssystems nach Anrechnung auf eine qualifizierte Ausbildung differenziert werden. Bei aller gebotenen Vorsicht vor definitiven Zuschreibungen lässt sich als Tendenz festhalten, dass Maßnahmen/Bildungsgänge mit Anrechenbarkeit eher für Jugendliche geeignet sind, die persönliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Ausbildung mitbringen, während Maßnahmen/Bildungsgänge ohne Anrechenbarkeit eher auf Jugendliche zielen, die diese Voraussetzungen nicht oder nur in begrenztem Maße mitbringen – also entsprechend der Eingangsdefinition eher zur Gruppe derjenigen mit „besonderem Förderbedarf“ zu zählen sind.

### *„Übergangsmaßnahmen mit Anrechenbarkeit“*

Zu den regelhaft angebotenen Übergangsmaßnahmen mit Anrechenbarkeit zählen in NRW gemäß der Berufskolleganrechnungs- und -zulassungsverordnung (BKAZVO) von 2006 im Wesentlichen folgende Bildungsangebote:

- das *Berufsgrundschuljahr*,
- die *ein- oder zweijährigen Berufsfachschulen* (Berufsfachschule zum Erwerb der Fachoberschulreife [FOR], Berufsfachschule mit FOR, Berufsfachschule einjährig) sowie
- die *Einstiegsqualifizierung* (EQJ/EQ).

### *Berufsgrundschuljahr (BGJ)*

Beim Berufsgrundschuljahr handelt es sich in NRW um ein einjähriges vollzeitschulisches Angebot an Jugendliche, die entweder über einen Hauptschulabschluss verfügen oder zuvor das Berufsorientierungsjahr (s. u.) besucht haben. Vermittelt wird eine berufliche Grundbildung; die Absolventen erhalten mit dem Abschluss des Bildungsgangs den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 bzw. können bei einem Notendurchschnitt von 3,0 und besser in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik den mittleren Schulabschluss erhalten (vgl. APO-BK 2011: 7). Die mögliche Anrechnungszeit für eine Berufsausbildung beträgt 6 oder 12 Monate (vgl. BKAZVO 2006).

### *Ein- oder zweijährige Berufsfachschulen*

Die einjährigen Berufsfachschulen (Berufsfachschule mit FOR, Berufsfachschule einjährig) vermitteln vollzeitschulisch berufliche Grundqualifikationen und richten sich ausnahmslos an Jugendliche, die wenigstens über einen mittleren Abschluss (Fachoberschulreife) verfügen. Die zweijährigen Berufsfachschulen (Berufsfachschule FOR) vermitteln nicht nur vollzeitschulisch berufliche Grundqualifikationen, sondern erlauben auch den Erwerb der Fachoberschulreife für Jugendliche, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. Mit dem Abschluss kann zugleich auch die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben werden; hierfür werden allerdings befriedigende bzw. gute Noten in den Kernfächern vorausgesetzt (vgl. APO-BK 2011: 10). Die möglichen Anrechnungszeiten für eine spätere Berufsausbildung betragen in beiden Bildungsgängen 6 oder 12 Monate (BKAZVO 2006).

### *Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ)*

Bei der betrieblichen Einstiegsqualifizierung handelt es sich um eine ursprünglich im nationalen Ausbildungspakt entwickelte und ab 2007 im SGB III gesetzlich als Arbeitgeberleistung verankerte 6 bis 12-monatige Maßnahme, die von der Agentur für Arbeit finanziert wird und deren Kern ein betriebliches Praktikum bildet, das 70% der Ausbildungszeit abdecken soll. Gemäß der Einstiegsqualifizierungsförderungs-Anordnung (EQFAO) wendet sich die Maßnahme an unter 25-Jährige, die höchstens über Fachoberschulreife verfügen, und soll der Vermittlung und Vertiefung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit dienen; die dabei vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten sollen auf einen anerkannten Ausbildungsberuf vorbereiten (Bundesagentur für Arbeit 2007). Ein genaues Zeitquantum für die Anrechnung auf eine spätere Ausbildung ist nicht festgelegt.

### *Ausbildungsvorbereitung (ohne Anrechnung) für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf: gesetzlicher Rahmen*

Zu diesen Bildungsgängen zählen

- *das Berufsorientierungsjahr (BOJ)*
- *die Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB)*

Gemeinsames Kennzeichen der Bildungsgänge und Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung ist zum einen der Sachverhalt, dass ihr erfolgreicher Besuch keinen Anspruch auf eine Verkürzung der Ausbildungszeiten in einer anschließenden Berufsausbildung begründet. Ein weiteres Kennzeichen liegt darin, dass ein Großteil dieser Maßnahmen eine Beschulung durch die Berufskollegs des Landes vorsieht; eine Ausnahme bilden nur jene berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, in denen sich (zumeist ältere) nicht mehr berufsschulpflichtige Jugendliche befinden und der Unterricht über die von der Agentur mit der Maßnahmen-durchführung beauftragten Träger erteilt wird. Abgesehen von diesen Maßnahmen erfolgt die Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf an den Berufskollegs derzeit nicht in einem nach einheitlichen Richtlinien konzipierten und organisierten homogenen Bildungsgang, sondern in zwei Bildungsgängen, deren verbindende Klammer zunächst darin besteht, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler gedacht sind, die zur Erreichung eines beruflichen Einstiegs gefördert werden müssen (vgl. APO-BK 2011: 5). Die beiden Bildungsgänge – Berufsorientierungsjahr (BOJ) und „Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis“ (KSoB) – unterliegen im Fall der KSoB-Klassen einer weiteren Differenzierung nach Organisationsformen, die durch Unterschiede in der Form der Beschulung durch das Berufskolleg (*Vollzeit/Teilzeit*) und der verantwortlichen Beteiligung anderer institutioneller Akteure bei Zuweisung in die und Durchführung der Bildungsgänge gekennzeichnet sind. Hier spielen gesetzliche (z.B. Schulrecht) und untergesetzliche Vorschriften (Fachkonzept BvB, Programmrichtlinien Werkstattjahr) auf der Bundes- und Landesebene beim jeweiligen Bildungsgang bzw. bei der jeweiligen Organisationsform eine wichtige Rolle.

Zu den wesentlichen gesetzlichen Normen, die direkten oder indirekten Einfluss auf die inhaltliche Durchführung der Ausbildungsvorbereitung in den einzelnen Typen und auf die Erteilung von Abschlüssen nehmen, zählen folgende Bestimmungen:

- Im *Schulrecht* definiert vor allem die Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) einheitlich für alle Bildungsgänge und Typen der Ausbildungsvorbereitung die Notenmaßstäbe für das Erteilen des Hauptschulabschlusses und über die *Studentafel* den Umfang der im jeweiligen Bildungsgang bzw. im jeweiligen Typ abzudeckenden Mindest- und Maximal-Umfang an Unterricht in berufsbezogenen (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Theorie, [Fach] Praxis) und berufsübergreifenden Fächern (Deutsch/ Kommunikation, Religionslehre, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre, vgl. APO-BK 2011:

7 ff.). Zugleich regelt die APO-BK die Verwendung betrieblicher Praktika für jene Typen der Ausbildungsvorbereitung, deren Durchführung in alleiniger Verantwortung der Berufskollegs liegen. Des Weiteren sind vor allem die Verordnung des § 93 Absatz 2 Schulgesetz und die Verwaltungsvorschriften zu dieser Verordnung (AVO-Richtlinien) zu nennen, in den u.a. die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl der Schüler, die Pflichtstundenzahl für Lehrer, die Klassenfrequenzricht- und -höchstwerte sowie vor allem die Schüler-Lehrer-Relation für die einzelnen Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung geregelt werden (vgl. AVO-RL 2005).

- Im Bereich der von der *Bundesagentur für Arbeit (BA)* zu verantwortenden Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen enthält vor allem das im Jahre 2009 revidierte *Fachkonzept* wichtige Normierungen, die die inhaltliche Durchführung (einschließlich betrieblicher Praktika) und den Personaleinsatz (z.B. Qualifikation Trägerpersonal) für den Teilbereich des gesamten Bildungsgangs, der allein durch den jeweiligen Maßnahmeträger abgedeckt werden muss. Darüber hinaus enthält das Fachkonzept eine im SGB III verankerte gesetzliche Norm, die zumindest indirekt auch auf die Durchführung des Unterrichts in den Berufskollegs zurückwirkt: der Rechtsanspruch auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses für alle Schülerinnen und Schüler, die bislang keinen allgemeinbildenden Schulabschluss haben (vgl. BA 2009).
- Die jährlich neu herausgegebenen *Richtlinien für die Durchführung des Werkstattjahres* enthalten ebenfalls Normierungen, die vor allem die inhaltliche Durchführung (z.B. mindestens 6wöchiges Betriebspraktikum) und den Personaleinsatz (z.B. Qualifikation des eingesetzten Personals, Betreuungsrelation bei sozialpädagogischem und Werkstattpersonal) im Werkstattjahr regeln (vgl. MAIS 2011).

Die gesetzliche und untergesetzliche Normierung definiert somit unterschiedliche institutionelle und organisatorische Verantwortlichkeiten und formuliert in unterschiedlicher Dichte und Verbindlichkeit Maßnahme- bzw. Bildungsgangziele wie auch Durchführungsregeln. Blendet man die Gemeinsamkeit aller Varianten - am Zuweisungsprozess sind immer die abgebenden Schulen und am Durchführungsprozess wegen der vorgesehenen Betriebspraktika immer die Betriebe beteiligt - einmal aus, dann lassen sich für die hier aufgeführten 5 Typen<sup>4</sup> der Ausbildungsvorbereitung folgende Feststellungen treffen:

- *Verantwortung*: Nur bei drei Typen der Ausbildungsvorbereitung – Berufsorientierungsjahr, Teilzeitklassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (die in Teilen einer sozialversicherungspflichtigen Erwerbstätigkeit nachgehen), Vollzeit-

---

4 Ein weiterer, hier nicht aufgeführter Typ sind die der trägergestützten Angebote der Jugendberufshilfe (Jugendwerkstätten); hier handelt es sich vor allem um aus Landes- und kommunalen Mitteln finanzierte Angebote für Jugendliche, die als potenzielle Dropouts vom sonstigen Angebot der Ausbildungsvorbereitung kaum erfasst werden. Ihre Beschulung findet 1-tägig statt. Dieser Typ wendet sich an „nicht werkstattfähige“ Jugendliche, die als nicht praktikumsfähig gelten und für die der Hauptschulabschluss als nicht erreichbar eingestuft wird (vgl. Eckhardt/Sommer 2011).

klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis – stehen die Berufskollegs in der ungeteilten Verantwortung für Zuweisung und Durchführung des Bildungsgangs. Bei zwei Typen – den Teilzeitklassen für Schüler aus den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sowie den Teilzeitklassen für das Werkstattjahr – ist die BA für die Zuweisung verantwortlich und tragen die Berufskollegs gemeinsam mit den von der BA beauftragten Trägern die Verantwortung für die Durchführung des Bildungsgangs;

- *Zieldefinition:* Bei der Ausbildungsvorbereitung handelt es sich nicht um eine Bildungskonzeption, die über alle Typen hinweg einheitliche Bildungsziele verfolgt. Zwar ist das Nachholen des Hauptschulabschlusses in fast allen Typen (explizite Ausnahme: Werkstattjahr) verpflichtendes Ziel, eine gleichermaßen homogene Zielsetzung fehlt aber im Bereich des beruflichen Selbstfindungsprozesses (Berufsorientierung und Berufswahl) wie auch bezogen auf den Erwerb berufsfachlicher und fachübergreifender Qualifikationen und Kompetenzen (Kenntnisse und Fertigkeiten, Schlüsselkompetenzen). Unter dem Gesichtspunkt einer auf Selbstfindung und berufliche Qualifizierung bezogenen Gestaltung müssen die Teilzeitklassen für „Jungarbeiter“ wie auch die KSoB-Vollzeitklassen als die Bildungsgänge mit den vergleichsweise am wenigsten ambitionierten fachlichen Zielvorgaben gelten. Dem stehen allerdings anspruchsvolle pädagogische Ziele gegenüber
- *Durchführungsregeln:* Auch bei der Durchführung erscheinen die trägergestützten Maßnahmen (Werkstattjahr, BvB-Maßnahmen) als diejenigen mit den geringsten Spielräumen; dies betrifft weniger die personellen Ressourcen (Qualifikation des Personals, Betreuungsrelation), deren Einsatz auch in den übrigen Bildungsgängen (über die AVO-Richtlinien) ähnlich geregelt sind als vielmehr die inhaltliche Durchführung beruflicher Qualifizierung, für die bei den trägergestützten Maßnahmen zumindest einige Standards (Qualifizierungsbausteine) gelten, während vor allem die TZ-Klassen für „Jungarbeiter“ wie auch die KSoB-Vollzeitklassen fast ohne solche Standards auskommen.
- *Zielgruppen und Durchführung der unterschiedlichen Bildungsgänge/Maßnahmetypen der Ausbildungsvorbereitung:* Weniger eindeutig ist freilich geregelt, wer genau mit welchen Benachteiligungen in welchem Typ der Ausbildungsvorbereitung unterkommt; hier spielen sowohl formale (Vorbildungsniveau, Erwerbsstatus) als auch entwicklungsbezogene Kriterien eine Rolle. Schon diese „Unschärfen“ in der zielgruppenbezogenen Abgrenzung der einzelnen Typen dürfte einen Niederschlag auch in der Heterogenität der Schülerschaft finden. Ähnlich heterogen erscheinen die Durchführungsvorgaben. Zwar definiert die APO-BK für alle Bildungsgänge und damit auch für alle Typen der Ausbildungsvorbereitung einheitlich die Notenmaßstäbe für das Erteilen des Hauptschulabschlusses. Ansonsten gibt sie aber über die Stundentafel für die jeweiligen Typen der Ausbildungsvorbereitung unterschiedliche Umfänge für den Unterricht in berufsbezogenen und berufsübergreifenden Fächern vor und legt mit unterschiedlicher Verbindlichkeit die Ableistung betrieblicher Praktika, deren Umfang und zeitliche Lage fest.

### *Berufsorientierungsjahr (BOJ)*

Das Berufsorientierungsjahr (BOJ) ist durchgängig als vollzeitschulischer, einjähriger Bildungsgang an den Berufskollegs eingerichtet, in erster an Jugendliche ohne

Schulabschluss bzw. mit Abschluss der Förderschule adressiert und wird in alleiniger Verantwortung der Kollegs durchgeführt. Im Rahmen einer Berufsorientierung bzw. der Vermittlung berufsbezogener Qualifikationen in einem oder mehreren Berufsfeldern sowie einer integrierten sozialpädagogischen Betreuung sollen sie auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden. Das BOJ kann in Ausnahmefällen auch als zehntes Vollzeitpflichtschuljahr besucht werden. Betriebspraktika sollen durchgeführt werden (vgl. APO-BK 2011: 2). Der im BOJ zu erteilende Unterricht umfasst eine Gesamtstundenzahl von 1360 Stunden, von denen mindestens 160 (maximal 360) Stunden auf den *berufsübergreifenden Lernbereich* (Fächer: Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre) und mindestens 1080 (höchstens 1200) Stunden auf den *berufsbezogenen Lernbereich* (Fächer: Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Theorie und Praxis) entfallen; im berufsbezogenen Lernbereich bilden Theorie und Praxis mit einer Gesamtstundenzahl zwischen 800 und 960 Stunden den eindeutigen Schwerpunkt; der Praxisanteil muss laut Stundentafel mindestens 50% des Gesamtvolumens von Theorie- und Praxisunterricht betragen. Der zeitliche Umfang von Betriebspraktika ist in der Stundentafel nicht separat festgelegt. Mit dem Abschlusszeugnis erwerben die Schüler den Hauptschulabschluss, wenn die Durchschnittsnote in allen Fächern der Stundentafel mindestens 4,0 beträgt und in bestimmten Kernfächern mindestens ein „ausreichend“ erzielt wurde (vgl. APO-BK 2011).

#### *Klassen für Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (KSoB) in Vollzeit oder Teilzeit*

Die seit 2007 in allen ihren unterschiedlichen Organisationsformen (BVB, Werkstattjahr, schulische Voll- und Teilzeitklassen) durchgeführten KSoB-Klassen sind als einjährige Bildungsgänge konzipiert, in denen die entsprechenden Schülerinnen und Schüler vom Ansatz her einer organisierten ganzwöchigen Unterrichtung durch Berufskollegs und beteiligte Maßnahmeträger unterliegen (vgl. APO-BK 2011: 7 f.). Normierter Bestandteil dieses Bildungsgangs ist der Unterricht im Berufskolleg an zwei Tagen in der Woche.<sup>5</sup> Der in den KSoB-Klassen zu erteilende Unterricht umfasst eine Gesamtstundenzahl von 480 bzw. – wenn der Hauptschulabschluss erteilt werden soll – 560 Stunden, von denen mindestens 160 (maximal 200) Stunden auf den *berufsübergreifenden Lernbereich* (Fächer: Deutsch/Kommunikation, Religions-

---

5 Hiervon gibt es offenbar vereinzelt vereinbarte Abweichungen wie z.B. bei niederschweligen kommunalen Maßnahmen wie den Jugendwerkstätten, die nur einen Berufsschultag vorsehen (vgl. Eckhardt/Sommer 2011).

lehre, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre) und mindestens 320 (höchstens 400) Stunden auf den *berufsbezogenen Lernbereich* (Fächer: Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Theorie und Fachpraxis) entfallen; im berufsbezogenen Lernbereich müssen 120 Stunden auf den theoretischen und fachpraktischen Unterricht entfallen. Wenn der Hauptschulabschluss ermöglicht werden soll, sind jeweils 120 Stunden in Englisch und Deutsch obligatorisch (vgl. APO-BK 2011: 9).<sup>6</sup> Mit dem Abschlusszeugnis erwerben die Schüler den Hauptschulabschluss, wenn die Durchschnittsnote in allen Fächern der Stundentafel mindestens 4,0 beträgt und in bestimmten Kernfächern mindestens ein „ausreichend“ erzielt wurde. (vgl. APO-BK 2011: 7 f.). Jenseits dieser Grundstruktur des schulischen Unterrichts unterscheiden sich die jeweiligen Typen darin, was an den übrigen 3 Tagen der Woche an Aktivität vorgesehen ist: sie nehmen alternativ an einer Maßnahme (BvB, Werkstattjahr) teil, gehen einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach oder sollen ein vom Berufskolleg begleitetes Betriebspraktikum absolvieren.

#### *BvB-Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA)*

Bei den von der Bundesagentur für Arbeit finanzierten und durch ihre Berufsberatung beschickten *BvB-Maßnahmen* zählen neben den lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen, die noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung verfügen und deren berufliche Handlungsfähigkeit erhöht werden soll, inzwischen auch solche Jugendliche zur Adressatengruppe, die allein aufgrund der schlechten Ausbildungsstellensituation keine Ausbildungsstelle finden (Marktbenachteiligte, vgl. Plicht 2010). An den in der Regel 10-monatigen Maßnahmen, die durch einen von der Arbeitsagentur beauftragten freien Träger durchgeführt werden, können Personen unter 25 Jahren teilnehmen, die ihre Schulpflicht erfüllt und noch keine Ausbildung abgeschlossen haben. Als Adressaten gelten des Weiteren junge Menschen, die noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung verfügen und deren berufliche Handlungsfähigkeit erhöht werden soll. Das Fachkonzept für die Maßnahmen wurde 2004 entwickelt und 2006 noch einmal überarbeitet und sieht an Stelle der früheren unterschiedlichen Lehrgänge einen einheitlichen Maßnahmetyp vor, der grundsätzlich aus vier Bausteinen besteht (vgl. Abbildung 1.5): Den ersten Baustein stellt eine in der Regel bis zu 2 Wochen dauernde

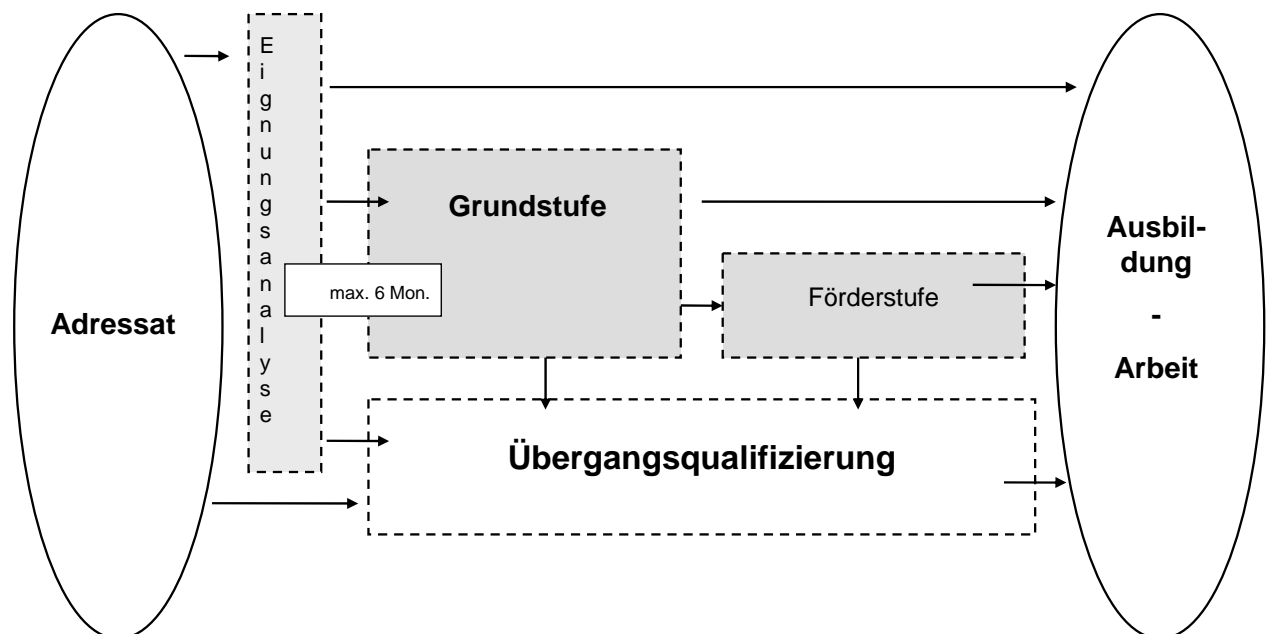
---

6 Soweit die Abschlussnote in Naturwissenschaften für den Hauptschulabschluss maßgeblich ist, müssen in diesem Fach ebenfalls 120 Stunden erteilt werden.



*Eignungsanalyse* dar, in der die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die individuelle Motivation erfasst werden und damit die Grundlage für die anschließende Qualifizierungsplanung bildet. Entsprechend dem dabei jeweils individuell festgestellten Förderbedarf schließt sich der Einstieg in eine Qualifizierungssequenz an. Das Konzept sieht drei solcher Qualifizierungssequenzen vor:

**Abbildung 1.5: Sequenzen und Stufen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit**



Quelle: Eigene Darstellung nach Plicht 2010.

- in der (bis zu 6 Monaten dauernden) *Grundstufe* geht es im Kern um Berufsorientierung und Berufswahl,
- in der (regelhaft 3 Monate dauernden) *Förderstufe* im Wesentlichen um die Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten,
- in der (bis zu 9-monatigen) *Übergangsqualifizierung* um berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung.

Einstiege in Qualifizierung sind eigentlich nur in der Grundstufe oder aber der Übergangsqualifizierung möglich; die einzelnen Stufen können weitgehend frei kombiniert werden. Nach dem Abschluss der Förderstufe bzw. der Übergangsqualifizierung ist prinzipiell der Übergang in Ausbildung vorgesehen. Soweit die Jugendlichen noch über keinen Hauptschulabschluss verfügen, soll ihnen dessen nachträglicher Erwerb ermöglicht werden. Die Durchführung der Maßnahme erfolgt durch einen Bildungsträger. Als Bestandteil der Maßnahme vorgesehen sind betriebliche Praktika, deren

Dauer allerdings nicht vorgegeben ist. Soweit im Rahmen der individuellen Förderung die Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten vorgesehen ist, soll diese grundsätzlich in Betrieben und auf der Basis von Qualifizierungsbausteinen, die eine Dauer von mindestens 140 Zeitstunden aufweisen, erfolgen (Bundesagentur für Arbeit 2009). Beim verantwortlichen Träger werden die Jugendlichen durch „Bildungsbegleiter“ betreut (Plicht 2010).

### *Werkstattjahr*

Das *Werkstattjahr* wird ebenfalls als von beauftragten Trägern durchgeführte Maßnahme aus Landes- und ESF-Mitteln finanziert und – wie die BvB-Maßnahmen – durch die Berufsberatung der Arbeitsagenturen beschickt. Es richtet sich seit 2008 speziell an Jugendliche, die voraussichtlich eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit in der Regeldauer nicht erfolgreich absolvieren können und daher auch keine BvB erhalten. Zur Zielgruppe zählen insbesondere Jugendliche aus Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache, Jugendliche ohne Schulabschluss, mit Hauptschulabschluss nach Klasse 9 und (in Ausnahmen) Jugendliche mit Hauptschulabschluss Klasse 10 und gravierenden Defiziten im Bereich Schlüsselkompetenzen/Motivationsprobleme sowie ausreisepflichtige ausländische Jugendliche, die gemäß Schulgesetz NRW der Schulpflicht unterliegen (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 2010, MAIS 2011). Vorgesehen ist ein mindestens sechswöchiges Betriebspraktikum. Ähnlich wie bei BvB-Maßnahmen soll sich die Förderstrategie beim Maßnahmeträger an den individuellen Qualifizierungsbedürfnissen der Jugendlichen orientieren. Neben der Förderung von Schlüsselkompetenzen und beruflicher Orientierung soll in einem ausgewählten Berufsfeld ein Qualifizierungsbaustein bzw. Qualifizierungsmodul erworben werden können (vgl. Eckhardt/Sommer 2011, MAIS 2011).

### *KSoB-Teil- und Vollzeitklassen für Jungarbeiter/Ausbildungslose*

Die übrigen KSoB-Klassen sind vor allem an Schülerinnen und Schüler adressiert, die die Schulpflicht in der Sekundarstufe II (Berufsschulpflicht) noch nicht erfüllt und sich nicht für einen anderen Bildungsgang entschieden haben. Hierbei richten sich die *KSoB-Teilzeitklassen für Jungarbeiter/Ausbildungslose* an berufsschulpflichtige

Jugendliche, die sich in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis befinden. Die ebenfalls 2-tägige Beschulung in der Woche dient der Abdeckung der Berufsschulpflicht (vgl. APO-BK 2011). Demgegenüber richten sich die *KSoB-Vollzeitklassen* an Jugendliche ohne Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis, die an 5 Tagen in der Woche durch das Berufskolleg betreut werden; die Verantwortung schließt auch das in der Regel für drei Tage in der Woche vorgesehene betriebliche Praktikum ein (vgl. APO-BK 2011).

Wieweit die gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen für die Erreichung der vorgegebenen Ziele der Ausbildungsvorbereitung hilfreich sind oder auch restriktiv wirken, war einer der Gesprächsgegenstände in den Experteninterviews.

### **1.3 Zum Erfolg der Ausbildungsvorbereitung**

Gemessen an dem in den unterschiedlichen Typen der Ausbildungsvorbereitung avisierten Ziel, allen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss zu eben diesem zu verhelfen und zugleich über verbesserte Allgemeinbildung und Auseinandersetzung mit berufspraktischen Inhalten den beruflichen Selbstfindungsprozess zu unterstützen und den anschließenden Übergang in Ausbildung zu erleichtern, nimmt sich die Bilanz der Ausbildungsvorbereitung in NRW eher ernüchternd aus: Die Zahlen für das Schuljahr 2009/2010 zeigen, dass maximal 19% der Jugendlichen, die in diesem Schuljahr ohne Hauptschulabschluss in die Ausbildungsvorbereitung eingetreten sind, diese mit einem frisch erworbenen Hauptschulabschluss verlassen haben.<sup>7</sup> Hierbei schneidet das BOJ mit einer Erfolgsquote von über 42% noch vergleichsweise gut, die anderen Typen der Ausbildungsvorbereitung und insbesondere die TZ-Klassen für Jugendliche mit („Jungarbeiter“) und ohne Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnis weisen deutlich niedrigere Erfolgsquoten auf (vgl. Tabelle 1.1).

---

7 Die hier ausgewiesene Erfolgsquote der Ausbildungsvorbereitung wird als maximal bezeichnet, weil die Zahl der Schulanfänger nur die Schüler im 1. Schuljahr erfasst, die zu einem bestimmten Stichtag (15.10.) in den Berufskollegs angemeldet sind. Tatsächlich liegt die Zahl der Schulanfänger in diesen Bildungsgängen erheblich höher, da manche Jugendlichen diesen Bildungsgang schon vor diesem Stichtag wieder verlassen haben oder aber erst danach angemeldet werden (vgl. dazu auch Kapitel 3).

**Tabelle 1.1: Schulanfänger ohne Hauptschulabschluss und Absolventen mit erreichtem Hauptschulabschluss des Schuljahr 2009/2010 in unterschiedlichen Typen der Ausbildungsvorbereitung**

Bildungsgang/ Maßnahme	Schulanfänger ohne Hauptschulabschluss <sup>1)</sup>	Absolventen mit erreichtem Hauptschulabschluss	Erfolgsquote <sup>2)</sup>
<b>BOJ</b>	3632	1540	42,4%
<b>KSoB-TZ</b>	10941	1202	11,0%
Dar. BVB	5320	744	14,0%
Dar. Werkstattjahr	1451	260	17,9%
Dar. Jungarbeiter/ Ausbildungslose	4170	198	4,7%
<b>KSoB-VZ</b>	2186	443	20,3%
<b>Ausbildungsvorbereitung<sup>3)</sup> insgesamt</b>	16759	3185	19,0%

1) Schüler im 1. Schuljahr zum Stichtag 15.10.2009

2) Anteil der Absolventen mit erreichtem Hauptschulabschluss an den Schulanfängern ohne Hauptschulabschluss

3) Zum Vorbildungsniveau der Schülerinnen und Schüler der Bildungsgänge und Maßnahmen vgl. Tab. 3.1, S. 33 des Berichts.  
Quelle: IT NRW (o.J.); eigene Berechnungen.

#### **1.4 Perspektive des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) für die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf**

Angesichts der Heterogenität der Maßnahmen und Bildungsgänge zur Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (vgl. Abschnitt 1.2) und in Anbetracht der begrenzten Erfolge der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Abschnitt 1.3) erscheint eine Reform der Ausbildungsvorbereitung für diese Gruppe als ein dringlicher Punkt der berufsbildungspolitischen Agenda. Die Wichtigkeit einer verbesserten Ausbildungsvorbereitung gerade für die Gruppe der bildungsbenachteiligten bzw. -fernen Jugendlichen findet seit Jahren in unterschiedlichen bildungs- und berufsbildungspolitischen Aktivitäten ihren Niederschlag, beispielsweise im Jobstarter-Programm oder anderen Initiativen, die bereits in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I neue Formen der Berufsorientierung praktizieren (vgl. Lippegaus-Grünau et al. 2010; Kupka/Wolters 2010; Krüger-Charlé et al. 2011), ferner in „Übergänge mit System“, einer gemeinsamen Aktivität von zehn Bundesländern – unter ihnen auch NRW –, der Bundesagentur für Arbeit und der Bertelsmann Stiftung (vgl. Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011). In diese und weitere Aktivitäten reiht sich der Plan des MSW NRW als eine eigenständige Perspektive ein, die in der Berufsbildung selbst mit einem neuen organisatorischen und didaktischen Konzept der Berufsvorbereitung ansetzt.

Plan des Ministeriums ist es, die bisherige Heterogenität und Diffusität der Berufsvorbereitung auf eine einheitliche Grundlage zu stellen und ab 2013 einen neuen

Typ von einjähriger Ausbildungsvorbereitung einzuführen, der sich an Jugendliche mit besonderem Förderbedarf richtet und in dem das bisherige Berufsorientierungsjahr (BOJ) und die Klassen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (KSoB) auf eine neue didaktische und organisatorische Grundlage gestellt werden sollen. Ziel des neuen Typs von Ausbildungsvorbereitung ist es, durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Form von (zertifizierbaren) Qualifizierungsbausteinen aus einem oder mehreren Berufsfeld(ern) und Erweiterung allgemeinbildender Kompetenzen die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung so zu verbessern, dass der Abschluss des Bildungsgangs einen direkten Anschluss an eine Berufsausbildung wie auch (gegebenenfalls) den Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglicht. Die Ausbildungsvorbereitung soll aber auch Perspektiven für einen Übergang in eine gestufte Berufsfachschule mit der Option des Erwerbs anererkennungsfähiger Ausbildungsbausteine und des mittleren Schulabschlusses eröffnen (vgl. MSW 2011a: Entwurf APO-BK vom 14.02.2011, Änderung Anlage A).

Als Aufnahmevoraussetzung gilt, dass es Schüler sein sollen, die in der Regel keinen oder einen schwachen Hauptschulabschluss haben; eine einvernehmliche Anschlussvereinbarung soll bei der Wahl des Berufsbereichs Berücksichtigung finden.

Die Klassen sollen nach Berufsbereichen gebildet werden. Vorgesehen sind zwei Varianten dieses Grundtyps, die die unterschiedlichen Einbindungen von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt bzw. in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen berücksichtigt: Der Typ A ist für diejenigen Jugendlichen vorgesehen, die nur begrenzt für eine Vollzeitbeschulung zur Verfügung stehen, weil sie entweder einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachgehen oder aber an drei Tagen in der Woche in Trägermaßnahmen betreut werden; dieser Typ sieht eine Teilzeitbeschulung durch das Berufskolleg an zwei Wochentagen vor und umfasst die „alten“ KSoB-Klassen für BvB, Werkstattjahr und „Jungarbeiter“. Der Typ B wiederum integriert jene „alten“ Bildungsgänge, in denen sich - in der Regel in Vollzeit (bei den „Ausbildungslosen“ aber auch nur in Teilzeit) – Bildung und schulfachliche Begleitung der Jugendlichen in der Verantwortung des Berufskollegs vollzieht (Vollzeit-KSoB-Klassen und BOJ). Dieser Typ sieht nun generell ein an drei Tagen in der Woche abzuleistendes Praktikum und ergänzend eine zweitägige Beschulung vor – durchgängig in der verantwortlichen Betreuung durch die Berufskollegs.

## **2. Aufgabenstellung und Anlage der empirischen Studie**

Die Absicht des MSW zur Neugestaltung der Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zählt zu den anspruchsvollen und voraussetzungsvollen berufsbildungspolitischen Projekten, wie die vielfältigen Ansätze in den letzten Jahren zeigen (vgl. Abschnitt 1.4; auch Autorengruppe Bildungsbericht 2008: 153-197). Für ihre Realisierung erscheinen valide Informationen über die Umsetzungsbedingungen als eine wichtige Voraussetzung. Sie zu erarbeiten war Aufgabe der hier vorgestellten Expertise. Sie zielt auf die Klärung von Bedingungen, Voraussetzungen und möglichen Problemen, mit denen Politik und Berufskollegs bei einer solchen Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung konfrontiert und die zu beachten für den Erfolg der Neuorganisation wichtig sein könnte. Es geht nicht um eine Analyse des Gesamtkomplexes Übergang von allgemeinbildender Schule in eine voll qualifizierende Berufsausbildung, zu dem beispielsweise auch die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt oder die Formen der Berufsvorbereitung in der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen hinzu zu zählen wären. Es geht um das spezifische Segment potentieller Ausbildungsinteressenten mit besonderem Förderbedarf.

Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf stellt keinen homogenen Bildungsgang, sondern ein Ensemble unterschiedlicher Ausbildungsvorbereitungsformen dar, die jeweils spezifischen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie methodisch-didaktischen Konzepten unterliegen (vgl. Abschnitt 1.2). Die Konzepte stehen sowohl mit den Rahmenbedingungen als auch mit der Heterogenität der Schülerschaft der Ausbildungsvorbereitungsklassen im Zusammenhang.

Die empirische Erhebung richtete sich darauf, Ansätze, Probleme und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den einzelnen Berufskollegs und den spezifischen sozialen und individuellen Merkmalen der Gruppe mit besonderem Förderbedarf zu erfassen. Da es bei dem Plan des Schulministeriums um die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung als pädagogischer Prozess geht, waren die gegenwärtigen Formen der Berufsvorbereitung möglichst auch als Prozesse zu analysieren, in denen das Zusammenwirken institutioneller Faktoren und individueller Merkmale und Verhaltensweisen sichtbar wird. Für diesen Typ von Prozessanalysen bietet sich eine qualitative

Vorgehensweise an, mit der Motive, Wahrnehmungen, Verhaltensdispositionen von Personen und institutionelle Bedingungen in ihrem Zusammenspiel im Unterrichts- und Ausbildungsalltag beschrieben und gedeutet werden können. Die Option auf qualitatives Vorgehen gilt umso mehr, als für den spezifischen Gegenstandsbereich, Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf kein breites repräsentatives Wissen vorliegt, auf das hätte zurückgegriffen werden können.

Weil der zentrale Adressat der Neugestaltung die Berufskollegs sind, war es folgerichtig, sie in den Mittelpunkt des empirischen Vorgehens zu stellen. Deswegen wurde die qualitative Empirie mit Hilfe von Expertengesprächen mit Schulleitern/-leitungen und Expertenrunden (Fokusgruppen) mit in der Ausbildungsvorbereitung tätigen Lehrkräften und Berufskollegs realisiert. Aus Zeit- und Kostengründen ließ sich eine parallele Empirie mit Schülerinnen und Schülern nicht durchführen. Dies kann man als Mangel ansehen, dessen Relevanz jedoch daran gemessen werden sollte, ob der im Folgenden präsentierten Empirie für die Ausbildungsvorbereitung wichtige Aspekte entgangen sind.

### *Struktur des Berufskollegs-Samples*

Um die regionalen wie arbeitsmarkttypspezifischen Unterschiede zu berücksichtigen, wurde ein Sample aus 12 Berufskollegs gebildet – darunter zwei Förderkollegs, deren Berücksichtigung sicherstellen sollte, dass auch die Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Ausbildungsvorbereitung erfasst werden. Die Auswahl der Berufskollegs erfolgte nach Maßgabe des Kriteriums, dass alle Regierungsbezirke NRW's im Sample vertreten sind und so die regionale Varianz in der Bündelung von Ausbildungsproblemen abgebildet wird. Tabelle 2.1 zeigt, dass die unterschiedlichen in NRW vertretenen Ausbildungsmarkttypen<sup>8</sup> über das Sample adäquat abgebildet werden:

- Zwei der Berufskollegs sind in großstädtischen Regionen angesiedelt, die ein günstiges Ausbildungsmarktumfeld, aber auch überdurchschnittlich hohe Anteile von Schulabgängern aufweisen.

---

8 Die hier verwendete Ausbildungsmarkttypologie stellt eine Vereinfachung der am IAB jüngst vorgestellten Typologie von regional definierten Ausbildungsmärkten dar. Dieser Typologie liegt eine Reihe von Merkmalen zu Grunde: Größenstruktur der Ausbildungsbetriebe in den angrenzenden Regionen, Arbeitslosenquote, Abiturientenquote, Tertiarisierungsgrad und Größenstruktur der Ausbildungsbetriebe, Bevölkerungsdichte, Kohortenstärke der Schulabgänger, Ausländeranteil (vgl. Heineck et al. 2011: 4).

- Fünf der Berufskollegs sind in großstädtischen Regionen lokalisiert, die ebenfalls ein günstiges Ausbildungsmarktumfeld besitzen, in denen aber ein niedriger Schulabgängeranteil für Entlastung am Ausbildungsstellenmarkt sorgt.
- Weitere zwei Berufskollegs stammen aus städtisch geprägten Regionen mit einem eher durchschnittlichen Ausbildungsmarktumfeld, in denen ein hoher Schulabgängeranteil die Konkurrenz um Ausbildungsplätze eher verschärft.
- Die drei Berufskollegs aus ländlichen Bezirken weisen hohe Schulabgängeranteile und ein durchschnittliches bzw. ungünstiges Ausbildungsmarktumfeld auf.

**Tabelle 2.1: Untersuchte Berufskollegs<sup>1</sup> nach Ausbildungsmarkttypen**

Ausbildungsmarkttyp	Zugeordnete Berufskollegs
Großstädtische Bezirke mit günstigem Ausbildungsmarktumfeld und höherem Schulabgängeranteil	BK 5 BK 8
(Groß-)städtische Bezirke mit günstigem Ausbildungsmarktumfeld und niedrigem Schulabgängeranteil	BK 3 BK 6 BK 1 BK 2 BK 11
Städtische Bezirke mit durchschnittlichem Ausbildungsmarktumfeld und hohem Schulabgängeranteil	BK 7 BK 12
Ländliche Bezirke mit durchschnittlichem Ausbildungsmarktumfeld und hohem Schulabgängeranteil	BK 9 BK 4
Ländliche Bezirke mit ungünstigem Ausbildungsmarktumfeld und hohem Schulabgängeranteil	BK 10

1 Zum Zweck der Anonymisierung sind die Kollegs hier nur mit Zahlen aufgeführt.  
Quelle: Heineck et al. 2011; eigene Zuordnung.

Schaut man sich die Struktur der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge in diesen Berufskollegs an (vgl. Tabelle 2.2), so zeigt sich zum einen, dass die meisten der untersuchten Kollegs sowohl BOJ als auch KSoB-Klassen vorhalten und dass das Gros der Schüler in den Teilzeit-KSoB-Klassen im Rahmen einer Arbeitsamtsmaßnahme (BvB) oder des Werkstattjahres, d.h. an (nominell) zwei Tagen in der Woche beschult wird. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass nur in der Hälfte der Kollegs der Bereich der Ausbildungsvorbereitung mit Schülerzahlen von etwa 200 und mehr eine größere Bedeutung hat (BK 1, BK 2, BK 3, BK 7, BK 11 und BK 12). An drei Kollegs ist dieser Bereich mit deutlich unter 100 Schülern relativ klein.

Die hier untersuchten Kollegs repräsentieren auch im Fachklassenprofil der Ausbildungsvorbereitung unterschiedliche Grade der Spezialisierung, die etwas mit Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen in einer Region vorhandenen Berufskollegs zu tun haben (vgl. Tabelle 2.3). Teilweise decken die Kollegs nur ein einziges Berufsfeld ab, das andere Extrem stellt ein Kolleg dar, das in der Ausbildungsvorbereitung immerhin 7 Berufsfelder repräsentiert.



**Tabelle 2.2: Struktur der Bildungsgänge in der Ausbildungsvorbereitung 2010 an den untersuchten Berufskollegs**

Berufskolleg	BOJ	KSoB VZ	KSoB TZ			Ausbildungsvorbereitung	
			BVB	Werkstattjahr	Sonstige*	Insgesamt**	Schüleranteil***
BK 1	8,0%	23,8%	59,9%	8,3%		100,0 (277)	15,4%
BK 2		20,4%	62,8%	16,8%		100,0 (452)	9,7%
BK 3	14,9%	19,9%	46,1%		19,0%	100,0 (221)	6,9%
BK 4	12,4%	16,5%			71,0%	100,0 (121)	3,4%
BK 5	26,6%		65,8%	7,6%		100,0 (158)	19,5%
BK 6			4,8%	17,7%	77,4%	100,0 (124)	7,4%
BK 7	39,1%		15,2%		45,7%	100,0 (197)	6,5%
BK 8	100,0%					100,0 (22)	73,3%
BK 9			100,0%			100,0 (75)	3,8%
BK 10	32,3%		50,8%		16,9%	100,0 (65)	2,6%
BK 11	41,9%	23,3%	14,0%	14,0%	7,0%	100,0 (344)	12,2%
BK 12	17,3%	25,8%		56,9%		100,0 (248)	7,9%

\*TZ-Klassen für Schüler mit Arbeitsverhältnis und ohne Arbeitsverhältnis

\*\* Zahlen in Klammern entsprechen der absoluten Zahl der SchülerInnen in der Ausbildungsvorbereitung

\*\*\* Anteil an allen Schülern des Berufskollegs

Quelle: IT NRW, eigene Berechnungen.

**Tabelle 2.3: Struktur der angebotenen Fachklassen von Ausbildungsvorbereitung in den untersuchten Berufskollegs**

Berufskolleg	Ernährung und Hauswirtschaft	Farbtechnik und Raumgestaltung	Metalltechnik	Fahrzeugtechnik	Wirtschaft und Verwaltung	Holztechnik	Elektrotechnik	Körperpflege	Sozial- und Gesundheitswesen	Bautechnik
BK 1			X							
BK 2	X	X				X				X
BK 3		X								
BK 4			X							
BK 5		X	X							
BK 6				X	X	X				
BK 7	X		X					X		
BK 8	X	X								
BK 9					X					
BK 10	X		X							
BK 11			X					X	X	
BK 12	X		X	X		X	X	X		X

Quelle: IT NRW (o.J.).

### *Zur Durchführung der Empirie*

Die Erhebungen in den Berufskollegs umfassten - neben der Sichtung von Unterlagen (vor allem Dokumente zu in den Berufskollegs verwendeten Konzepten der Ausbildungsvorbereitung) - zwei Typen von qualitativen Gesprächen:

Der erste Typ bestand in leitfadengestützten *Expertengesprächen* mit dem Schulleiter bzw. der Schulleitung sowie gegebenenfalls weiteren Mitgliedern der Schulleitung, dessen Kern die Behandlung der institutionellen und organisationsstrukturellen Bedingungen und Probleme, Einschätzungen der Praktikabilität der angestrebten Neugestaltung sowie die Benennung wichtiger Aspekte bildeten, die es bei einer Neugestaltung zu berücksichtigen gälte. Bei den leitfadengestützten Expertengesprächen standen folgende Themen im Zentrum:

- Schulstrukturelle Aspekte und Typen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge am Berufskolleg;
- Probleme, die sich bei den bisherigen Formen der Berufsvorbereitung im Schulalltag stellen (interne Organisation: materielle und personelle Ressourcen, didaktische Konzepte);
- Zusammensetzung der Klassen nach schulischen Vorbildungsniveaus und – soweit möglich – sozioökonomischen Herkunftsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler;
- Kooperation zwischen Berufskollegs und allgemeinbildenden Schulen (vor allem Sek. 1 Bereich);
- Beurteilung der „Ausbildungsreife“ bzw. des Ausbildungspotentials und der –motivation der Schülerinnen und Schüler;
- Erfahrungen mit dem Verhältnis von berufspraktischen und allgemeinbildenden Anteilen in der Berufsvorbereitung;
- Erfahrungen und Zusammenarbeit mit Unternehmen und anderen Ausbildungsakteuren (z.B. freien Trägern, Bundesagentur für Arbeit, Kammern);
- Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Klassen;
- Erfahrungen mit Praktika, Qualifizierungsbausteinen u.ä. nach Berufsfeldern;
- Verbesserungsperspektiven für eine Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung (Erwartungen an Politik).

Die Reihenfolge der Themen richtete sich nach dem offen gestalteten Gesprächsverlauf. In der Regel konnten alle Themen erörtert werden.

Als zweites Instrument wurden *Gruppendiskussionen* mit Lehrpersonal aus der Ausbildungsvorbereitung nach dem Prinzip der Fokusgruppen<sup>9</sup> durchgeführt; sie enthiel-

---

9 Ursprünglich in der Marktforschung entwickelt, hat sich das Instrument der „Fokusgruppen“- Diskussion als eine spezielle Form der Gruppendiskussion in der qualitativen Sozialforschung etabliert; diese Methode gilt (in Ergänzung anderer Erhebungs- und Analysemethoden, Stichwort „Methodentriangulation“) insbesondere dann als besonders ertragreich, wenn es um die Exploration von Problemen und Handlungsbedarfen eines Untersuchungsfeldes geht, die – wie in diesem

ten insgesamt vier größere Diskussionsanreize, die im Kern auf methodische und didaktische Bedingungen und Probleme der derzeitigen Ausbildungsvorbereitung sowie wichtige Gesichtspunkte zielten, die die Landesregierung bei der Formulierung gesetzlicher Rahmenbedingungen sowie in der Ausgestaltung mit personellen und materiellen Ressourcen zu berücksichtigen hätte.

Die Gespräche in den Fokusgruppen drehten sich um vier auf den Unterricht bezogene Diskussionsanreize:

- *Heterogenität der Gruppe von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf:* Die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung zielt auf die Gruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Kann man Ihren Erfahrungen nach von einer klaren Definition dieser Gruppe sprechen?
- *Motivation und Beteiligungsprobleme:* Aus anderen Untersuchungen wissen wir, dass Motivations- und Beteiligungsprobleme wie Absentismus und Desinteresse in Berufsvorbereitungsmaßnahmen insgesamt eine beträchtliche Rolle spielen: Wie sieht das in Ihren BOJ- und KSoB-Klassen aus und wie gehen sie damit um?
- *Didaktik und Unterrichtsorganisation:* Alle Typen der Berufsvorbereitung im Kolleg sehen die Verbindung von berufspraktischen und allgemeinbildenden Anteilen vor. Wenn Sie sich Ihren Schulalltag anschauen: Lässt sich die Verbindung problemlos im Unterrichtsalltag realisieren? Wo liegen die Probleme und was kann man dagegen tun?
- *Perspektiven eines neuen Typs von Ausbildungsvorbereitung:* Die Landesregierung in NRW versucht einen neuen Typ von Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderungsbedarf zu entwickeln, der das bisherige Berufsorientierungsjahr (BOJ) und KSOB ersetzen soll, Qualifizierungsbausteine vorsieht, die die Anschlussfähigkeit an eine berufliche Ausbildung sichern, und nach Möglichkeit den Hauptschulabschluss vermitteln soll. Entstehen soll ein neuer homogener Bildungsgang. Hat ein solches Konzept Chancen? Wo sehen Sie seine Realisierungsprobleme und was kann Politik zu ihrer Lösung beitragen?

Mit einer Ausnahme wurden in jedem der Kollegs ein Expertengespräch mit der Schulleitung und eine Gruppendiskussion mit Lehrern, Werkstattpersonal und Sozialpädagogen, die im Bereich der Ausbildungsvorbereitung tätig sind, geführt. Die Expertengespräche bildeten in der Regel den Einstieg in die Erhebungen und dauerten zwischen knapp 2 und 3 Stunden. Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen gut

---

Fall – noch nicht oft Gegenstand empirischer Studien waren und zu denen noch keine detaillierten Ergebnisse vorliegen (Lamnek 2005: 61). Gerade weil Gruppen über einen größeren Wissensbestand als Einzelpersonen verfügen (vgl. Pelz u.a. 2004, Lamnek 2005), ist zu erwarten, dass die Teilnehmer nicht nur als Individuen auf den durch den Diskussionsleiter gesetzten Diskussionsanreiz reagieren, sondern sich untereinander stimulieren, so dass aus der Gruppe heraus ein umfassenderes Bild von Problemen als auch von möglichen Lösungsansätzen entworfen wird.

1 ½ Stunden und 2 ¼ Stunden; die Dauer von Experten-Gesprächen wie Gruppendiskussionen hing vor allem von der Zahl der Teilnehmer ab; diese reichte bei den Expertengesprächen von einer bis zu 4 Personen, in den Fokus-Gruppen-Diskussionen von 3 bis 10 Personen.

Expertengespräche und Gruppendiskussionen wurden elektronisch aufgezeichnet, anschließend in weiten Teilen transkribiert und anonymisiert sowie mit Hilfe einer geeigneten Software (MAXQDA) thematisch kodiert und ausgewertet. In der Darstellung der Ergebnisse wurden so viel wie möglich Originalzitate der Expertengespräche und Gruppendiskussionen eingefügt. Sie ermöglichen dem Leser eine Kontrolle der vorgenommenen Deutungen und Argumentationslinien. Den beteiligten Experten aus den Kollegs wurde eine Rohfassung des Berichts für einen feed-back-workshop vorgelegt – nicht zuletzt auch, um die Validität der Aussagen überprüfen zu lassen. Die wenigen in diesem feed-back-workshop (13. Januar 2012 in Soest) gegebenen Hinweise wurden in die vorliegende Fassung eingearbeitet.

### **3. Heterogenität der Adressatengruppe als Herausforderung für die Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung**

#### **3.1 Die Schwierigkeit, die Gruppe zu beschreiben: ein Blick auf den Forschungsstand**

Die potentielle Adressatengruppe für eine Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung genau zu beschreiben, ist aus zwei Gründen schwierig: Der eine Grund liegt darin, dass die Schulstatistik wichtige soziale Herkunftsmerkmale weder in den allgemeinbildenden noch in den beruflichen Schulen erfasst. Der andere Grund liegt darin, dass in vielen Untersuchungen zu Übergangsverhalten und -problemen die Jugendlichen entweder selbst gar nicht zu Wort kommen und ihre Probleme unter Rückgriff auf Verlaufsdaten und Aussagen institutioneller Akteure ermittelt werden<sup>10</sup>, oder dass die Studien (insbesondere Surveys) von den Fallzahlen her so zugeschnitten sind, dass sie kaum Aussagen für spezifische Teilgruppen der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erlauben.<sup>11</sup>

Unter Voraussetzung dieser Datenlage war aus der amtlichen Statistik und empirischen Untersuchungen zu klären:

- Was sind die spezifischen Probleme von Jugendlichen, bei denen man einen besonderen Förderbedarf beim Übergang in eine berufliche Ausbildung annehmen kann, für den weiteren Bildungsweg?
- Welche relevanten Erfahrungen, Wissensvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen bringen sie aus ihrer bisherigen Lernbiografie bei Eintritt in die Ausbildungsvorbereitung mit?

In Ermangelung einer eindeutigen Definition von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (vgl. Kapitel 1) und entsprechender Forschung verspricht am ehesten die Forschung zum Übergangssystem Hinweise auf die sozialen Merkmale der Gruppe mit besonderem Förderbedarf, ohne damit die Gesamtheit der Teilnehmer an Übergangsmaßnahmen als förderbedürftig zu etikettieren.

---

10 Dies gilt etwa für die von INBAS Mitte des letzten Jahrzehnts publizierten Ergebnisse zu den Modellprojektergebnissen der neuen Förderstruktur der BA bzw. zum neuen Fachkonzept der Berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (vgl. INBAS 2006 a und b).

11 Dies gilt etwa für das DJI-Übergangspanel, das Hauptschüler mit und ohne Abschluss, aber eben keine Förderschüler enthält (vgl. Gaupp et al. 2008) oder die BIBB- Übergangsstudie, die aufgrund der Fallzahlen an vielen Stellen auf eine Unterscheidung zwischen Schulabgängern mit und ohne Hauptschulabschluss verzichten muss (vgl. Beicht et al. 2008).

Die Übergangswege von der Schule in Ausbildung sind für Jugendliche des Übergangssystems von überdurchschnittlicher Unsicherheit geprägt: Hierbei spielen bildungsbiografische Merkmale (Herkunftsschulform, Schulabschluss und Schulnote) sowie Merkmale der sozialen Herkunft (Migrationsstatus, Bildungsferne des Elternhauses) eine wesentliche Rolle (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Baethge et al. 2007, Solga et al. 2010, Beicht 2009, INBAS 2006b).

Tatsächlich fangen für viele dieser Jugendlichen die Schwierigkeiten schon während der Schulzeit an: Ergebnissen des Bildungsberichts 2010 zufolge haben im Jahr 2008 bundesweit ca. 65.000 Schüler/innen die Schule ohne einen formalen Abschluss verlassen. Auch wenn bis heute eine allgemein akzeptierte Definition der Kategorie „Ausbildungsreife“ mit validen Beurteilungskriterien aussteht (vgl. kritisch: Ehrenthal et al. 2006; Bremer 2011), so deutet einiges darauf hin, dass auch bei einem Teil der Jugendlichen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen, es an der Mindestausstattung mit kognitiven und motivationalen Kompetenzen mangelt, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Ausbildung vonnöten sind (vgl. Beicht et al. 2008, Solga et al. 2010). Für diese Jugendlichen gestaltet sich daher der Übergang in eine Ausbildung aufgrund fehlender Bildungszertifikate, bildungsbiografischer Misserfolgserfahrungen und/oder mangelnder Ausbildungseignung als besonders schwierig.

Dies zeigt sich etwa darin, dass 2008 mehr als drei Viertel der Neuzugänge ins berufliche Ausbildungssystem, die dort ohne Hauptschulabschluss eingemündet sind, Maßnahmen im Übergangssystem aufgenommen haben. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen ohne Schulabschluss brechen ihre Ausbildung ab und bleiben damit zumindest mittelfristig oft ohne beruflichen Abschluss (Schöngen 2003).

Neben dem erworbenen allgemeinbildendem Abschluss schränken nach der BIBB-Übergangsstudie soziale und kulturelle Herkunftsmerkmale wie auch geschlechtsspezifische Diskriminierungen den Zugang in eine vollqualifizierende Ausbildung ein: MigrantInnen und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten sind in der dualen Ausbildung deutlich unter-, in Maßnahmen des Übergangssystems aber überrepräsentiert (Beicht et al. 2008: 266 f.), und junge Männer sind überdurchschnittlich häufig unter den Neuanfängern des Übergangsbereichs zu finden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 160). Hierbei dürfte neben tatsächlichen kognitiven und motivationalen Defiziten auch Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (vgl. Solga 2009; Imdorf 2010).

Ein nicht unerheblicher Teil der Jugendlichen im Übergangssystem verlässt dieses nach einiger Zeit, sei es, dass sie ohne Ausbildung eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, sei es, dass sie sich ins Privatleben zurückziehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, INBAS 2006a und b). So ist fast 17% der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss auch zweieinhalb Jahre nach Einmünden in das Übergangssystem die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht gelungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Es spricht daher vieles dafür, dass für diese Jugendlichen der Besuch von Maßnahmen des Übergangssystems eine wiederholte Erfahrung des Scheiterns darstellt, die dazu führt, dass vorhandene Ausbildungswünsche aufgegeben werden. Ergebnisse aus anderen Studien zu Übergangsmaßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zeigen, dass eine überwältigende Mehrheit (70 Prozent und mehr) der Teilnehmer während des Besuchs der Maßnahme eine Ausbildung anstreben (vgl. Solga et al. 2011).

Die Tatsache, dass es sich bei dem Besuch einer Übergangsmaßnahme in der Regel um eine „second-best“-Lösung als Alternative zur Ausbildung handelt, mag erklären, weshalb ein erheblicher Anteil der Jugendlichen diese Maßnahmen nicht regulär beendet, sondern vorzeitig aus der Maßnahme ausscheidet und in einen anderen Bildungsgang bzw. eine Ausbildung wechselt. Problematischer erscheint, dass ein beachtlicher Teil der Jugendlichen vorzeitig ohne Anschlussperspektive eine berufsvorbereitende Maßnahme verlässt. Zwar differieren die ermittelten Quoten für einen in diesem Sinne „echten“ Abbruch je nach Bildungsgang, Erhebungsjahr und Quelle, gleichwohl signalisiert das für berufsvorbereitende Maßnahmen ausgewiesene Minimum von 18% (für BvB und Berufsvorbereitungsjahr nach Beicht 2009) wie auch das Maximum von 31% (für BvB des Jahres 2006/2007 nach Plicht 2010) ein erhebliches Ausmaß an Abbrüchen.<sup>12</sup>

Soweit erkennbar, erfolgt nur in einer Minderheit aller Fälle die letztliche Abbruchentscheidung durch die Jugendlichen selbst (vgl. INBAS 2006b), in der Regel treffen Finanzier bzw. Maßnahmeträger diese Entscheidung; einer der häufigsten dafür genannten Gründe dafür sind Fehlzeiten (bis zu 50%, vgl. INBAS 2006b) bzw. fehlende Motivation und vertragswidriges Verhalten (59%, Plicht 2010), daneben werden – zu dann deutlich kleineren Anteilen – Probleme genannt, die etwas mit dem familialen

---

12 Auch die in jüngerer Zeit aufgelegten berufsvorbereitenden Programme bzw. Modellprojekte für abschlussgefährdete Hauptschüler weisen Abbrecherquoten oberhalb der 20%-Marke auf (vgl. Solga et al.2011).

Umfeld, mit Gesundheit und Delinquenz (Straffälligkeit, Drogenkonsum) zu tun haben.

Inwieweit diese verhaltensbedingten Abbrüche auch mit überzogenen Erwartungen der Jugendlichen, was die Resultate der Maßnahme im Sinne von erreichbaren Abschlüssen und anschließenden Ausbildungsperspektiven anbelangt, zusammenhängt, ist ebenfalls nicht genau zu klären. Soweit vorliegende Studien dieses Problem diskutieren, verweisen sie auf zwei Punkte:

- Zum einen scheinen Jugendliche aus ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen in besonderem Maße auf den Erwerb eines vorzeigbaren Schulabschlusses erpicht zu sein; so lässt sich anhand der Evaluation des „Werkstattjahrs“ in NRW, das in den Jahren 2007 bis 2009 Abbrecherquoten von über 50% (zu zwei Dritteln ohne Anschlussperspektive) ausweist, nachweisen, dass viele Jugendliche in das Werkstattjahr in der Hoffnung eingetreten sind, hier einen höheren Schulabschluss zu erwerben (vgl. Eckhardt/Sommer 2011: 58ff, 111). Dieser Wunsch wird aber in den unterschiedlichen Maßnahmen nur von einer Minderheit realisiert: Nur jeder achte Jugendliche, der ohne einen qualifizierten Schulabschluss eine berufsvorbereitende Maßnahme (oder mehrere) besucht hat, konnte dort einen höheren Schulabschluss erwerben (vgl. Beicht 2009: 8f).
- Zum anderen verweisen vorliegende Studien zu den beruflichen Perspektiven der Jugendlichen zwar häufig auch auf einen ungeklärten Berufswunsch, darüber hinaus aber auch auf eher bescheiden formulierte Ansprüche an die Freiheit der Berufswahl mit dem Tenor „ich muss froh sein, dass ich überhaupt eine Lehrstelle bekomme“ (vgl. Münst/Scherr 2010: 83 ff., ähnlich Solga et al. 2012). Vor diesem Hintergrund einer tendenziell ausgeprägten Konzessionsbereitschaft bei der Ausbildungsstellenwahl könnten Misserfolgserfahrungen bei der Lehrstellensuche noch einmal stärker demotivierend wirken.

Man kann davon ausgehen, dass die in der Übergangsforschung herausgearbeiteten sozialen Profile und Verhaltensmerkmale in ähnlicher Weise auch bei den Jugendlichen der BOJ- und KSoB-Klassen der Berufskollegs, deren Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf neu gestaltet werden sollen, auftreten. Wie sehr das der Fall ist, wird in den beiden folgenden Abschnitten zum Vorbildungsniveau und zum Verhalten der Schüler aus Lehrersicht geprüft.



### 3.2 Unterschiede im Vorbildungsniveau der Schüler von BOJ- und KSoB-Klassen in NRW

Schon eine Momentaufnahme für das Schuljahr 2010/2011, die nach dem Vorbildungsniveau differenziert, deutet auf Landesebene zweierlei an: Zum einen zeichnen sich die unterschiedlichen Typen der Ausbildungsvorbereitung fast durchgängig durch ein hohes Maß an Heterogenität in der Zusammensetzung nach Vorbildung auf. Zum anderen finden sich in den KSoB-Teilzeitklassen ein großer Anteil von Jugendlichen ohne Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis („Ausbildungslose“), die dort eigentlich nicht richtig verortet sind, da sie prinzipiell in Vollzeitform zu beschulen wären (vgl. Tabelle 3.1).<sup>13</sup>

**Tabelle 3.1: Schüler nach Vorbildung in den unterschiedlichen Klassen der Ausbildungsvorbereitung 2010/2011**

Bildungsgang/ Maßnahme	Schüler nach Vorbildung				
	Ohne Hauptschul- abschluss	Hauptschul- abschluss (KL.9/Kl.10)	Mittlere Reife	(Fach-) Abitur	Insgesamt
BOJ	<b>83,4</b>	<b>16,6</b>			<b>100,0</b> (4453)
KSoB-TZ	<b>42,6</b>	<b>39,3</b>	<b>16,8</b>	<b>1,3</b>	<b>100,0</b> (25742)
Dar. BVB	41,2	39,6	17,6	1,6	100,0 (14315)
Dar. WerkstattJahr	69,7	28,7	1,5	0,1	100,0 (2389)
Dar. Jungarbeiter/ Ausbildungslose <sup>1</sup>	37,6	41,8	19,5	1,1	100,0 (9038)
KSoB-VZ	<b>52,3</b>	<b>30,8</b>	<b>16,7</b>	<b>0,2</b>	<b>100,0</b> (4844)
Ausbildungsvor- bereitung insgesamt	<b>49,1</b>	<b>35,3</b>	<b>14,6</b>	<b>1,0</b>	<b>100,0</b> (35039)

1) SchülerInnen mit Arbeitsverhältnis und SchülerInnen ohne Ausbildungsverhältnis  
Quelle: IT NRW (o.J.), eigene Berechnungen.

Allein schon die Heterogenität des Vorbildungsniveaus lässt methodisch-didaktische Probleme bei der Gestaltung des Unterrichts in allen Varianten der Ausbildungsvorbereitung erwarten.

<sup>13</sup> Ob dies daran liegt, dass in der Statistik unter der Kategorie die Jugendlichen erfasst werden, die in niederschwellige kommunale Angebote der Jugendberufshilfe (Jugendwerkstätten) eingemündet sind und in diesem Rahmen nur einen Tag in der Woche beschult werden, konnte nicht abschließend geklärt werden.

### 3.3 Unterschiede in Kompetenzen und Verhaltensdispositionen: Erfahrungen von Lehrkräften

In den Fokusgruppen-Diskussionen artikulieren Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialarbeiterinnen und –arbeiter, wie sehr die Durchmischung von sozialstrukturellen, (bildungs-)biografischen sowie psychosozialen und kognitiven Lernbeeinträchtigungen ihrer Schülerinnen und (mehrheitlich) Schüler in allen Typen der Ausbildungsvorbereitung ihren Unterrichtsalltag prägen und für sie eine Dauerherausforderung darstellen.

Auch wenn die im folgenden Zitat aus einer Fokusgruppe vorgestellte Unterscheidung von drei Schülertypen der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf – „schlaue, aber sozial entgleiste; spät zugewanderte mit Sprachproblemen; lernbeeinträchtigte, aber lernwillige“ – sicherlich nicht die Realität aller Kollegs und ihrer Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung trifft, spiegelt sie doch ziemlich gut die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -motivationen, mit denen die Lehrerschaft konfrontiert ist:

„Also ich teile jetzt die Klasse mal in drei verschiedene Schülertypen auf, das sind die ersten, die eigentlich schlau sind, ich habe ja auch durchaus Schüler, die teilweise von der Realschule oder auch Gymnasium kommen, die halt eben nur mal auf die schiefe Bahn gekommen sind, seien es Drogen, Schlägereien, sonstiges oder auch vom Elternhaus erst gar nicht auf die Realschule geschickt worden sind. Dann habe ich welche, die einfach zu spät nach Deutschland gekommen sind, die aus sprachlichen Gründen da drin sind, das wird aber etwas weniger jetzt zurzeit, und dann habe ich welche drin, die es wirklich nicht können, obwohl sie sich anstrengen und auch lieb sind und sich bemühen, aber es wirklich nicht können. Das sind so die drei großen Gruppen, die ich in dieser Klasse habe. (...) Was dann, vielleicht noch eine Ergänzung, bei vielen auch in einer absoluten Bocklosigkeit dann gipfelt, wobei die ganz Lieben sind nicht bocklos. Ich sage jetzt mal bocklos, weil das das Schülerwort ist. Das ist eher bei denen, die so ein bisschen auf der schiefen Bahn auch gewesen sind und die vielleicht noch nicht so ganz kapiert haben, dass man sich jetzt anstrengen sollte“ (Fokusgruppe BK 10).

Die Charakterisierung dieser Schülertypen verweist zunächst auf sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Hintergründe (Migrationshintergrund), auf bildungsbiografische Misserfolgserlebnisse, aber auch auf verhaltensbezogene, psychosoziale (Drogen, Gewalt) und kognitive Einschränkungen (die „Lieben“), die diese Jugendlichen bei Antritt der Ausbildungsvorbereitung mitbringen.

Unter den sozialstrukturellen Faktoren, die nach Ansicht von Schulleitungen und Lehrkörper besondere Probleme im Schulalltag bereiten, werden Alter und Geschlecht – durchaus erstaunlich – nicht oder kaum genannt: Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Schülerinnen anscheinend ähnliche Verhaltensauffälligkeiten zeigen wie die männlichen Jugendlichen. Zum anderen dürfte dies darauf zu-

rückzuführen sein, dass in allen Typen der Ausbildungsvorbereitung die Klassen als außerordentlich altershomogen bezeichnet werden. Dass dies auch für die BvB-Klassen zu gelten scheint, könnte damit zusammenhängen, dass dort die älteren BvB-Teilnehmer in der Regel nicht beschult werden müssen und offenbar auch nicht werden.

Demgegenüber werden andere soziale Herkunftsfaktoren als bedeutsam für die Unterrichtspraxis eingeschätzt, selbst wenn der Lehrkörper deren Bedeutung teilweise unterschiedlich gewichtet. Dies gilt etwa für den Migrationshintergrund, den in einer ganzen Reihe der Kollegs über 70% der Schülerschaft aufweisen („70, fast 75% sind Leute da drin, die einen Migrationshintergrund haben“, Fokusgruppe BK 6). Zumindest in einem Kolleg, das aber einen vergleichsweise niedrigen Anteil von Migrant/innen hat (ca. 35%), wird dieses Merkmal bezogen auf Unterscheidungen der Leistungsfähigkeit eher relativiert und stärker auf die Bedeutung der Bildungsferne und -nähe der Herkunftsfamilie verwiesen (Schulleitung BK 2). Ein solcher Hinweis auf das bildungsbezogene familiäre Risikoprofil und dessen Bedeutung für die bisherige Bildungsbiografie wie auch Verhaltensauffälligkeiten erfolgt auffallend häufig. Ein Kollegleiter spitzt den Sachverhalt wie folgt zu:

„Es sind überdurchschnittlich viele Schüler aus, wie immer man das definieren will, würde ich sagen, aus sozialer Unterschicht. Es sind überdurchschnittlich viele Familien, die von sozialen Transferleistungen, zumindest zum Teil leben. Es sind überdurchschnittlich viele Schüler aus Trennungsfamilien. Überdurchschnittlich viele Schüler aus Risikofamilien: Psychische Erkrankungen der Eltern, Alkohol und Drogenmissbrauch innerhalb der Familien. Überdurchschnittlich viele Familien, die Delinquenz aufweisen, entweder die Schüler selbst oder die Geschwister bis hin zu den Eltern. Alle Risikofaktoren, würde ich sagen, sind überdurchschnittlich erhöht zu finden. Ausnahmen gibt es natürlich immer, es wäre jetzt völlig falsch zu sagen, es ist bei allen so, das würde der Sache nicht gerecht werden, aber man findet bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schüler immer Gründe dafür, warum der Schüler keinen Hauptschulabschluss geschafft hat, die selten in der, ich sage mal, in der biologischen Anlage des Schülers liegen, wo man sagt, es war wirklich auf Grund der fehlenden Intelligenz nicht möglich, sondern es waren in der Regel immer Umweltfaktoren, die dazu geführt haben, bis hin zu tragischen Ereignissen, die vorkommen können. Wir haben es nicht selten, dass ein Tod eines Elternteils in Klasse 9 plötzlich die Versetzung in Klasse 10 verhindert haben“ (Schulleitung BK 7).

In der Kombination von Bildungsferne des Elternhauses und negativen Erfahrungen mit Lehrkräften in der allgemeinbildenden Schule werden in einigen Berufskollegs die Ursachen für ein aggressives Verhalten gesehen, das die Jugendlichen ihnen gegenüber an den Tag legen:

Frage: Worauf führen Sie diese Aggressivität zurück?

„Es stehen häufig problematische Familiensituationen dahinter, bildungsferne Eltern, die kein Interesse zeigen oder sich nicht interessieren können aufgrund von Sprachmängeln oder geringer Inte-

gration, die selbst wenig Einblick in das deutsche Schulsystem, aber auch negative Schulerfahrungen haben. Und die Schüler, die sehr aggressiv auch gegenüber Lehrkräften auftreten, berichten oft selbst dann davon, wie sie in den Schulen, von denen sie herkommen, den Hauptschulen oder Förderschulen, eigentlich mehr den Hauptschulen, dass sie dort sehr negative Erfahrungen mit Lehrern und Lehrerinnen gemacht hätten. Viele bezeichnen sich oft selbst als sogenannte Ghetto Kids, also sie haben da so einen gewissen Stolz darauf, dass sie aus einer ghettolähnlichen Situation kommen, und versuchen dann auch so ein Verhalten auszuleben in der Klasse“ (Fokusgruppe BK 4).

In jüngerer Zeit deutlich zugenommen hat an den Berufskollegs nach Aussagen von Lehrkräften und Schulleitungen ein Merkmal, das unmittelbar auf die Möglichkeiten der Lehrplanumsetzung durchschlägt. Es betrifft Schüler mit und ohne Hauptschulabschluss und gleichzeitig eklatanten Schwächen in Deutsch und Mathematik („die konnten nicht mal 3 mal 3 rechnen, sind eigentlich von unserer Berufsschule hier nicht mehr beschulbar“, Schulleitung BK 10), bzw. so stark ausgeprägten kognitiven Defiziten („die können praktisch noch so begabt sein, die würden an den theoretischen Inhalten einer Tischlerausbildung scheitern“, Schulleitung BK 3), dass sie eigentlich gesonderte Förderung erhalten müssten („mindestens bei einem weiteren Drittel könnte man ernsthaft darüber nachdenken, ob man einen Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf stellt“, Schulleitung BK 7).

Ein ebenfalls – weiter oben schon erwähntes – markantes Merkmal der Heterogenität in den Klassen ist die Ansammlung von Jugendlichen, die mit psychosozialen Einschränkungen in die Ausbildungsvorbereitung kommen und dort in unterschiedlicher Weise verhaltensauffällig werden. Das folgende Zitat umreißt, wie sich dies in der Schülerschaft mancher Förderkollegs zuspitzt:

„Die Schülerschaft, aber das ist die komplette Bandbreite von schwer traumatisierten psychiatrischen Kindern, Lernbehinderung am Rande der geistigen Behinderung bis hin zu, ja, Verbrechern. Aber wir haben auch Kinder, die vorher im Gymnasium waren, also so ist das nicht, die sind auch sehr kluge Kinder“ (Schulleitung BK 8).

Auch an den übrigen Berufskollegs ist man teilweise mit solchen Einschränkungen konfrontiert: Dazu gehören etwa Schüler, die „als jugendliche Flüchtlinge eingereist sind, da gibt es einen großen Teil Traumatisierte“ (Fokusgruppe 4) oder aber diejenigen, die „die ganze Klasse aufmischen“ (Schulleitung BK 12).

Die Herausforderung für die Berufskollegs liegt darin, dass sie es im Unterricht mit einem beträchtlichen Teil von Schülern zu tun haben, die sich aus unterschiedlichen Gründen außerordentlich schwer tun, sich in eine wie auch immer strukturierte Lernwelt einzufügen oder überhaupt Kommunikation aufzubauen (Zitat unten). Ein

wichtiger Grund wird darin gesehen, dass viele nur aufgrund externen Drucks in der Ausbildungsvorbereitung antreten und ihnen dementsprechend Lernmotivation fehle:

„Die Klassen sind so stark gemischt von ihren Voraussetzungen, dass man dort eigentlich mit der ganzen Klasse inhaltlich kaum irgendwie was erreichen kann. Da sind immer mal wieder ein paar dabei, okay, die können dann noch Defizite in Mathematik oder vielleicht auch in der Rechtschreibung ausbügeln, wenn sie das Interesse haben und das Angebot annehmen, aber der größte Teil, würde ich mal sagen, der sitzt da, weil er die Berufsschulpflicht erfüllen muss und weil er Angst hat, dass es sonst diese Sanktionen gibt bis hin zu 1000 Euro, oder vielleicht auch deshalb, weil die Eltern Angst vor diesen Sanktionen haben und dahinter sitzen. Aber so, dass da wirklich die Schüler in den Unterricht reinkommen, um noch was dazu zu lernen, das habe ich eigentlich in dem Sinne noch nicht so erlebt“ (Fokusgruppe BK 4).

„In den Klassen sind teilweise Leute dabei! Einen habe ich gehabt, der hat kein einziges Wort gesprochen, mit keinem Lehrer, mit keinem Schüler, nichts. Und dann sind etliche dabei gewesen, die gesagt haben ‚ich will keine Ausbildung machen, ich muss nur warten bis ich hier dieses Jahr gemacht habe, wenn ich das Jahr absolviert habe, dann bin ich aus der Berufsschulpflicht raus und dann kann ich arbeiten gehen, wo ich will, darauf warte ich, sonst nichts‘ “ (Schulleitung BK 11).

Die Ursachen dieser Lernunwilligkeit werden vielfach in den vorgängigen Biografien der Jugendlichen und einer dort schon angelegten allgemeinen Orientierungslosigkeit gesehen:

„Diese Schüler haben Schwierigkeiten in der Berufswelt oder in der Welt überhaupt, und zwar nicht erst seit gestern oder seit dem sie bei uns angekommen sind, sondern schon lange vorher. Das kündigt sich an in der 5., 6., 7., 8. Klasse, die haben richtig große Schwierigkeiten und diese Schwierigkeiten bringen es mit sich, dass die nicht ankommen. Es ist manchmal gar nicht Deutsch und manchmal gar nicht Mathematik, die können einfach keine Kommunikationen aufbauen mit anderen Personen. Und das ist die Schwierigkeit. Da sind teilweise helle Köpfe dabei, aber die sind unwillig, die wollen nicht“ (Schulleitung BK 11).

Zieht man die institutionellen Merkmale (Art des Kollegs, Art des Bildungsgangs) als Differenzierungskriterium heran, dann lassen sich die Unterschiede wie folgt beschreiben: Die Unterschiede zwischen den Berufskollegs und den Förderkollegs liegen nicht so sehr darin, dass in beiden Institutionen jeweils andere Heterogenitätsdimensionen eine Rolle spielen, sondern dass die Ausprägung insbesondere bestimmter psychosozialer Merkmale von Heterogenität wie beispielsweise abweichendes Verhalten („80 bis 90 der Jugendlichen an der Schwelle zur Straffälligkeit oder darüber hinaus“, Schulleitung, BK 8) oder bestimmter Lerneinschränkungen (z.B. Asperger als eine Form des Autismus) in der Schülerschaft der Förderkollegs extremer ist und auch in ihren Formen heute eher selten in den „normalen“ Berufskollegs angetroffen werden dürfte.

Nach den vorliegenden Aussagen zur Heterogenität der Schülerschaft in den verschiedenen Typen der Ausbildungsvorbereitung kann selbst das BOJ unter Heterogenitätsgesichtspunkten nicht als unproblematischer Bildungsgang („ganz heterogen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen“) angesehen werden. Dennoch scheinen sich – bei allen Ähnlichkeiten in den Beschreibungen – vor allem im Bereich der KSoB-Klassen, die sich an Jugendliche ohne Arbeitsverhältnis bzw. ohne Ausbildung wenden, jene Schüler und Schülerinnen zu bündeln („Auffangbecken für Bildungsgescheiterte“, Schulleitung BK 4), die als besonders schulmüde und demotiviert gelten („kommen nur zwangsweise“, Schulleitung BK 10) und die Berufskollegs vor eine manchmal unlösbar erscheinende Aufgabe stellen:

„Also es gibt ja diese KSoB-Klassen, für die sind eigentlich immer Fünf-Tagesklassen vorgesehen. Nur die Wirklichkeit sagt mir, dass es das gar nicht gibt. Kein Mensch kann diese Schüler fünf Tage in der Schule halten (...). Ja, diese Schüler sind schulmüde, um das mit einem Begriff mal zu beschreiben. Und diese Schulmüdigkeit muss man versuchen wieder rauszunehmen, und das ist ziemlich schwierig in schulischen Prozessen jemanden von der Schulmüdigkeit wegzubringen“ (Schulleitung BK 11).

Gerade das Nebeneinander unterschiedlichen Förderbedarfs macht in solchen Klassen den Unterricht schwierig:

„In den KSOB-Klassen, in diesen klassischen ist ja auch wirklich ein Problem eben, dass die Schüler sehr heterogen sind. Das macht ja auch das Unterrichten zum Teil sehr schwierig, weil wir da wirklich Schüler haben, die immensen Förderbedarf haben in Sprache oder anderen Dingen, und dann haben wir aber auch Schüler dabei, die einen relativ guten Realschulabschluss haben, die aber eben in sozialen Dingen Probleme haben und es deswegen auch nicht geschafft haben, eine Ausbildung zu finden“ (Schulleitung BK 11).

Nicht dass die Schülerschaft der Ausbildungsvorbereitung sehr heterogen ist, stellt das Problem dar, sondern dass eine vieldimensionale (sozial, kognitiv, motivational) Heterogenität im Mikrokosmos der Klasse kumulativ auftritt und täglich von einzelnen Lehrkräften bewältigt werden muss: das ist die von vielen Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommene zentrale Herausforderung ihrer Arbeit in den Klassen zur Ausbildungsvorbereitung, die in vielen Äußerungen zur Unterrichtsgestaltung immer wieder durchschimmert und Bezugspunkt für Gestaltungskonzepte ist.

## **4. Institutionelle, organisatorische und methodisch-didaktische Probleme der Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf**

### **4.1 Probleme der institutionellen Vorgaben und der internen und externen Organisation**

Die Planungen des Ministeriums gehen dahin, die Ausbildungsvorbereitung als einen weitgehend homogenen Bildungsgang anzulegen, der intern nur noch zwei Typen unterscheidet: Typ A als trägergestützte Ausbildungsvorbereitung mit Teilzeitbeschulung durch das Berufskolleg, Typ B als Kolleg-verantwortete Ausbildungsvorbereitung. Für beide Typen gelten weitgehend einheitliche Planungs- und Durchführungsvorgaben (Zielsetzungen, Aufnahmevoraussetzungen und Zuweisungsverfahren, organisatorische und methodisch-didaktische Durchführungsbestimmungen (vgl. Kapitel 1.4), für deren Umsetzung einige Voraussetzungen zu schaffen sind.

Die in den Expertengesprächen/-runden geschilderten institutionellen und organisatorischen Probleme in der derzeitigen Ausbildungsvorbereitung machen deutlich, dass das Geflecht unterschiedlicher institutioneller und organisatorischer Verantwortlichkeiten, Zusammenhänge und Vorgaben Einfluss auf die Zuweisung in einen (wie auch immer geschnittenen) Typ der Ausbildungsvorbereitung, auf dessen Durchführung wie auch (vermutlich) auf den Erfolg nehmen – und dass die Berufskollegs hier nicht immer das Heft des Handelns in der Hand haben. Darüber hinaus ist daran zu erinnern, dass die bisherigen Typen der Ausbildungsvorbereitung jeweils auch Angebote mit potenziell doppelten (wenn nicht gar dreifachen) Zielsetzungen (allgemeinbildender Abschluss, Berufsorientierung, Vermittlung beruflicher Qualifikationen) darstellten, auf die sich die Jugendlichen legitimer Weise beziehen und ihr Lernengagement an deren Realisierung binden konnten.

Selbst wenn ein Teil dieser institutionellen Heterogenität von Verantwortlichkeiten und Zielsetzungen durch die angestrebte Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung entschärft werden kann, ist nicht auszuschließen, dass die jetzt schon bestehenden institutionellen und organisatorischen (wie auch die methodisch-didaktischen) Probleme virulent bleiben oder neue hinzukommen. Unsere Erhebung in den ausgewählten Berufskollegs verweist auf mindestens drei Problemkonstellationen

institutioneller und organisatorischer Art, die es in der Neugestaltung der Ausbildungsvorbereitung zu beachten gilt:

- gesetzliche Vorgaben und organisatorische Spielräume
- interne organisatorische Probleme (Klassenbildung, Sicherstellung des Unterrichts, Ausstattung)
- externe Kooperation (Schulen, Träger, Betriebe) unter besonderer Beachtung der betrieblichen Praktika

### *Gesetzliche Vorgaben und organisatorische Spielräume*

Der Auftrag der Berufskollegs, in der Ausbildungsvorbereitung unterschiedliche Ziele gleichzeitig zu realisieren – Hauptschulabschluss, Berufsorientierung, Vermittlung beruflicher Grundqualifikationen – tritt angesichts der spezifischen Probleme der Schülerschaft der BOJ- und KSoB-Klassen in den meisten Berufskollegs in ein Spannungsverhältnis zu den Durchführungsbestimmungen.

Dieses Spannungsverhältnis ist in den meisten Berufskollegs präsent und macht ihnen schon jetzt erheblich zu schaffen. Eine von ihnen häufiger praktizierte Lösung sieht so aus, dass sie innerhalb der Ausbildungsvorbereitung zwischen Typen, die primär auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses hinauslaufen (hierzu dient vor allem das BOJ), und denen unterscheiden, in denen es nach dem Prinzip „Anschluss vor Abschluss“ (Schulleitung BK 1) in erster Linie um eine über betriebliche Praktika vermittelte Einstiegsperspektive in eine Berufsausbildung geht (dies geschieht vor allem in Vollzeit-KSoB-Klassen).

Eine Lösung, die beides – Anschluss- und Abschlussperspektive – ermöglicht, erscheint den Berufskollegs derzeit nur schwer realisierbar. Verantwortlich dafür sind in ihren Augen Einschränkungen der Unterrichtsorganisation, die aus den *Vorgaben der Stundentafel* herrühren und eine Ausrichtung an den Interessenlagen, Kompetenzen und Schwächen der Jugendlichen erschweren:

„Ja gut, das steht ja im Zusammenhang, aber das würde ich direkt unterschreiben wollen, das eben nicht die 560 Stunden nachgewiesen werden müssen, sondern wenn jemand aus irgendwelchen Gründen dann eben nicht den Weg direkt in die Ausbildung oder zu einem Hauptschulabschluss gefunden hat, aber dann durch Mechanismen, die eben dann von der Möglichkeit in den Berufsweg, gerade im Gegensatz zu der allgemein bildenden Schule, vielleicht aber auch einfach durch eine Reife, die dann plötzlich da ist, auch das erleben wir, es sind einfach welche, älter geworden, legen einen Schalter um und sagen ‚ich will‘. Aber wir werden gezwungen quasi einen ähnlichen Fächern Kanon anzuwenden wie die allgemein bildende Schule. Was wir denen allein als Lehrer da präsentieren müssen um diese Fachlichkeit abzudecken, und wenn man da mehr Möglichkeiten hätte, tatsächlich da auch auf die Schwerpunkte eingehen könnte, die eben dann für den Übergang notwendig sind im Sprachgebrauch. Also ohne diese Grundkenntnisse in der Sprache ist ein Übergang, also jetzt mit



unserer Blickrichtung, also in unseren Betrieben ausgeschlossen. Sind mathematische Fähigkeiten, wenn die nicht mitbringen, kann man vergessen, das was die Werkstatllehrer immer sagen, manuelle Fertigkeiten, hier mal ein kleines Teil greifen, einfache Werkzeug, das sind Grundfertigkeiten, das können sie heute nicht mehr erwarten, das die Schüler das mitbringen. Da können sie aber gar keine Schwerpunkte setzen, weil das eben doch sehr stark aufgrund des Drucks immer in allen Bereichen allgemeinbildende Abschlüsse zu vergeben (...) Wenn man gezwungen ist, statt Dinge zu verdichten, halt in die Breite zu gehen, dann ist das mit diesen Eingangsvoraussetzungen die ein Großteil der Schüler mitbringen, nicht kompatibel ist. Das ist das, was man dann immer mit schulmüde bezeichnet, und einige Schüler - ich finde es so schwierig da große Cluster zu bilden - es gibt eben eine Schülergruppe, für die ist es hilfreich, erst mal gar nicht hier im Klassenraum zu sitzen, am Schultisch, sondern unter Umständen nur erst mal eine Werkstatteinheit zu haben. Das man dann eben die Hinführung in einen Regelbetrieb bekommt. Aber entweder man muss denen am ersten Tag mit diesem Fächerkanon kommen oder (müsste) ansonsten eigentlich dem Schüler von vornherein sagen, der allgemeinbildende Abschluss ist für dieses Jahr nicht mehr zu erreichen“ (Schulleitung BK1).

In diesem Zitat wird ein neuralgischer Punkt der bisherigen Bildungsgangkonzeptionen in der Ausbildungsvorbereitung angesprochen: Die verschiedenen Typen scheinen nach einer impliziten Abfolgelogik konzipiert, die kaum Raum für eine flexibel auf die individuellen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen zugeschnittene Gestaltung der Inhalte sowie Anordnung der Lernorte lässt und einen Start des theoretischen Unterrichts im berufsübergreifenden Lernbereich (Deutsch, Religion, Politik etc.) mit Beginn des Schuljahrs vorsieht, damit das in der Stundentafel vergleichsweise rigide festgelegte Stundenvolumen für theoretischen und praktischen Unterricht überhaupt abgearbeitet werden kann. Dieses Problem könnte sich noch weiter verschärfen, wenn – wie in der neuen Konzeption für den Typ B vorgesehen - die Zahl der Wochentage, die die Jugendlichen im Betrieb bzw. in der Schule verbringen müssen, für alle verbindlich festgelegt wird. Denn schon jetzt müssen die Berufskollegs zum Schulantritt feststellen, dass nur ein Teil ihrer Schüler die nötigen Voraussetzungen dafür mitbringt, einen von Schuljahresbeginn bis Schuljahresende durchstrukturierten, mit festen Zeiten für Schule und Praktikum hinterlegten Bildungsgang absolvieren zu können. Eine den individuellen Entwicklungsbedingungen entsprechende Ausbildungsvorbereitung kann daher nur dadurch gewährleistet werden, dass die Kollegs Flexibilitätskorridore für Differenzierungen im Ausmaß des schulischen Unterrichts (von 2 über 3 Tage bis hin zum Vollzeitunterricht) wie auch für den unterjährigen Umstieg von praktikumslosen Bildungsgängen in solche vorsehen, in denen die Jugendlichen an drei Tagen in der Woche (ggf. auch länger) ein betriebliches Praktikum absolvieren (Schulleitung BK 11).

Die Kritik an den zu starren Vorgaben der Stundentafel wird verbunden mit dem Verweis darauf, dass das Festhalten am allgemeinbildenden Kanon eine Art „Ver-

messenheit“ ausdrückt, im Rahmen der Berufsschule all das aufholen zu wollen, was die allgemeinbildende Schule in 10 Jahren nicht hat leisten können.

„Woher nehmen wir Berufsschullehrkräfte die Arroganz zu sagen, das was der Kollege Hauptschullehrer in 10 Jahren nicht geschafft hat, schaffen wir im elften Jahr?“ (Schulleitung BK2)

Mehr noch, die Anwendung dieses Fächerkanons würde die Berufskollegs ihrer spezifischen Möglichkeiten berauben, schwerpunktmäßig an den je individuellen Kompetenzdefiziten (kognitiven Kompetenzen, manuelle Fertigkeiten), die einem späteren Übergang in Ausbildung entgegenstehen, wie auch an den jeweiligen, eher praktischen Stärken anzusetzen, die die Jugendlichen mitbringen.

„Wir haben nur eine Chance und das ist das, was uns ausmacht. Wir machen nicht Mathe, Englisch, Deutsch wie die ihn in der Hauptschule quälen mussten mit diesem allgemeinen Kanon, sondern wir müssen sagen: Du lernst bei uns für den Beruf, durch den Beruf, durch berufliches Handeln, durch berufliches Tun. Der muss im Betrieb sehen, dass er einen Dreisatz braucht. Dann kommt der zurück und sagt: Lehrer kannst Du mir das noch mal beibringen? Weil, es ist ja vielleicht doch wichtig und ich kann das nicht. Und bitte zeig mir das noch mal. Der ist ganz anders motiviert. Und die einzige Chance, die wir haben, ist, durch Beruflichkeit einen völlig neuen Ansatz zu finden, die wieder zu begeistern für die Dinge, wo die schon abgeschottet haben. Die sagen: Mathe, Englisch, Deutsch, nichts mehr. Aus. Kann ich nicht. Bin ich doof. Werde ich nie lernen. Habe ich schon zehn Jahre lang fünf eingefangen. Und wir haben nur die Chance zu sagen, wir machen einen Paradigmenwechsel und Du zeigst, was Du kannst, wir gucken, wo Du gut und stark bist und da packen wir Dich. Und nicht die Standards. Und das ist unser Problem. Wir müssen Standards erfüllen, um ihnen diesen Hauptschulabschluss zu verleihen. Und da müssen wir bitte ein bisschen flexibler agieren dürfen“ (Schulleitung BK 2).

Letztlich müsse – so die Logik der entsprechenden Äußerung – im Sinne des Kompetenzbegriffs das Erreichen bestimmter Outcomes und Entwicklungsziele die eigentliche Norm dafür sein, ob man den Hauptschulabschluss verleihen könne oder nicht, nicht jedoch das Abarbeiten eines Fächerkanons und das Erreichen eines bestimmten Notendurchschnitts. Deswegen wird in einzelnen Kollegs auch für eine stärkere Outcome-Orientierung plädiert (z.B. BK 11). Erst die ermögliche es, die im Zitat angedeutete Stärke der Kollegs, Allgemeinbildung im Medium beruflicher Ausbildungssequenzen zu vermitteln, wirksam werden zu lassen.

Doch auch diese Perspektive ist in den Berufskollegs nicht unumstritten. Weil ein nicht unerheblicher Anteil der Klientel (insbesondere diejenigen, die bislang ins BOJ gehen) sich dort mit dem klaren Wunsch des nachträglichen Erwerbs des Hauptschulabschlusses anmelden („die wollen alle den Hauptschulabschluss nachholen“, Schulleitung BK 5), befürchten ein Teil der Schulleitungen wie auch der Lehrerschaft, dass eine vollkommene Freigabe der Studentafel oder aber eine weitere,

verbindliche Stärkung der Zeitanteile für Fachpraxis (in der Werkstatt) oder betriebliche Praktika zu einer Entwertung des Hauptschulabschlusses führe.

„Ich würde das schon so sehen, dass das in einem gewissen Rahmen möglich ist, irgendwo sind dem Grenzen gesetzt, also ich würde mal sagen vier Wochen wäre eine Grenze, weil ansonsten, was sie ja auch angesprochen haben, der möglicherweise angestrebte Abschluss in dem Bildungsgang natürlich gefährden würde, wenn ich vier Wochen gar keinen Unterricht mehr in Mathematik und Deutsch oder sonst irgendwas dann habe. Also vier Wochen würde ich bei einem einjährigen Bildungsgang als Maximum ansehen“ (Schulleitung BK 10).

„Und irgendwie müssen wir ja auch sicherstellen, dass diese Abschlüsse einigermaßen mit anderen Abschlüssen, sagen wir mal der Hauptschulabschluss hier wenigstens ansatzweise mit einem Hauptschulabschluss vergleichbar ist. Und da ist teilweise ein Spagat, den man schon kaum mehr leisten kann“ (Fokusgruppe BK 10).

In Zusammenhang aktueller Probleme der Studentafel wird das Vorhaben der Landesregierung, Qualifizierungsbausteine als verpflichtendes Element in die Ausbildungsvorbereitung zu integrieren, in praktisch allen Berufskollegs als Moment einer weiteren Verschärfung des Studentafelproblems gesehen.<sup>14</sup> Verschärfung wird zum einen darin gesehen, dass in der Studentafel ein erhebliches Quantum an Zeit verbindlich für ein Qualifizierungselement disponiert werden soll, das nur für bestimmte Teile der Schülerschaft („die in den ersten Monaten ein klares Berufsziel entwickeln“, Schulleitung BK 2) als sinnvoll erachtet wird, gleichzeitig aber besonders hohe Anforderungen an die Lernort-Kooperation (Verzahnung von Theorie und Praxis) stellt und in Trägerklassen aufgrund der dort hohen Fluktuation der Jugendlichen (vgl. etwa Schulleitung BK 1), und wegen der Grenzen einer Institutionen übergreifenden Kooperation („die Verzahnung ist nicht stark genug“, Fokusgruppe BK 2) kaum realisiert werden kann. Verschärfung meint zum anderen, dass mit der obligatorischen Verpflichtung auf die Qualifizierungsbausteine die bisher erprobten Systematiken von Bildung und Qualifizierung gesprengt würden (Schulleitung BK 8) und das jetzt im Rahmen von zwei Tagen zu beackernde Themenfeld „schon sehr umfangreich ist“ und manches davon auf der Strecke zu bleiben drohe (Fokusgruppe BK 2).

Diese Problematisierung bedeutet allerdings nicht, dass Schulleitungen und Lehrkörper einer Einführung von Qualifizierungsbausteinen überhaupt nichts Positives abgewinnen könnten. Sie wehren sich nur unter Verweis auf die mit dem Berufsgrundschuljahr wie auch in der Benachteiligtenförderung (BQF) gesammelten Erfah-

---

14 Nur ein Teil der Berufskollegs (z.B. BK 1, BK 2 und BK 3) kann dabei auf eigene Erfahrungen mit Qualifizierungsbausteinen zurückgreifen, die sie im Rahmen des BQF-Programms (Benachteiligtenqualifizierung) des Bundes entwickelt und erprobt haben.

rungen gegen die obligatorische Einführung eines aufwändigen Instruments, dessen Ergebnisse entweder keinen Betrieb interessieren („die Zeugnisse will kein Betrieb sehen“, Schulleitung BK 3) oder dessen verpflichtende Anrechnung (sofern überhaupt durchsetzbar) den Jugendlichen die Chancen mindern kann, erfolgreich „eine Ausbildung zu durchlaufen, ohne dass diese in irgendeiner Weise verkürzt und beschnitten wird“ (Schulleitung BK 7).

Vorteile von Qualifizierungsbausteinen werden in zwei Punkten gesehen:

- zum einen in ihrer Nutzung als ein didaktisches Instrument für „die, die unglaublich fit sind“ (Fokusgruppe BK 5);
- zum anderen darin, solche Bausteine so zuzuschneiden und zu attestieren, dass dies die Chancen von Jugendlichen bei einer späteren Bewerbung verbessert:

„Ich könnte mir vorstellen, dass Betriebe in Aussicht darauf, dass sie jemanden bekommen, den sie nicht ganz neu qualifizieren müssen, sondern der schon etwas kann, dass der also eingesetzt werden kann. Ich mache mal ein typisches Beispiel: Die Friseur-Azubis, wenn die neu dazu kommen in den Laden, die kehren nur. Ganz klar, ich kann die ja nicht an den Kunden lassen. Der Kunde sagt, also hör mal, das dauert hier aber. Wenn die jetzt bei uns beispielsweise Qualifizierungsbausteine Haare schneiden, Haare föhnen oder Haare färben oder so etwas mitbekommen hätten, und das legen die den Betrieben vor bei der Bewerbung, da würden manche Betriebe vielleicht sagen, ja das ist aber gut, dass die das schon haben. Inwieweit anerkennen, das ist ja jetzt noch eine freie Sache, aber zumindest haben die eine bessere Chance, eine Stelle zu kriegen“ (Schulleitung BK 11).

Das Zitat zeigt, dass zertifizierbaren praktischen Ausbildungssequenzen im Sinne von definierbaren „Qualifizierungsbausteinen“ wie etwa auch einem „Schweißer- oder Gabelstaplerschein“ (Fokusgruppe BK 10 oder BK 4) ein hoher motivationaler und arbeitsmarktrelevanter Stellenwert zugesprochen wird.

An den Äußerungen aus den Berufskollegs wird deutlich, dass die bislang als Referenzpunkte gehandelten, zertifizierten Qualifizierungsbausteine, wie sie etwa dem Konzept der BvB-Maßnahmen zugrunde liegen, zumindest dem Vermittlungsumfang nach (Minimum 140 Stunden) kaum in den berufsschulischen Teil der Ausbildungsvorbereitung integrierbar erscheinen. Ob dieses Problem entfällt, wenn diese Vermittlungsaufgabe im Fall des Typs A an die Träger, im Fall des Typs B an die Praktikumsbetriebe delegiert wird, muss gegenwärtig offen bleiben. Auch wenn der Betrieb aus unterschiedlichen Gründen (Ernsthaftigkeit der Lernsituation, zeitliche Entlastung des schulischen Unterrichts zugunsten der Vermittlung kognitiver Qualifikationen und von Allgemeinbildung) zu bevorzugen wäre, zeigt die Erfahrung mit den BvB-Maßnahmen, dass sich ein großer Teil der Betriebe hier nur begrenzt in die Pflicht neh-

men lässt: Obwohl die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen schon seit längerem „integraler Bestandteil berufsvorbereitender Angebote der Bundesagentur für Arbeit“ ist und in den Verdingungsunterlagen die Betriebe als Ort der Vermittlung beruflicher Grundqualifikationen via Qualifizierungsbausteinen vorgesehen sind (Plicht 2010: 40), sahen sich mehr als ein Drittel aller befragten Maßnahmeträger gezwungen, alle Qualifizierungsbausteine in vollem Umfang in ihren Einrichtungen zu vermitteln; trotzdem blieben ein Drittel aller Maßnahmeteilnehmer ohne Erwerb eines Qualifizierungsbausteins (Plicht 2010: 41 ff.).<sup>15</sup> Auch die Erfahrungen bei den Trägern im Rahmen des Werkstattjahrs zeigen, dass aufgrund des großen Stundenumfanges in weniger als 50% der Fälle Qualifizierungsbausteine realisiert werden konnten (Eckhardt/Sommer 2011: 43 f.) – mit der Folge, dass man im Werkstattjahr dazu übergegangen ist, aus den vorhandenen Qualifizierungsbausteinen kleinteiligere Qualifizierungssequenzen mit einem Stundenumfang von bis zu 60 Stunden („Grundbausteine“) zu entwickeln (Eckhardt/Sommer 2011: 45).

*Interne organisatorische Probleme der Ausbildungsvorbereitung (Klassenbildung, Ausstattung und Sicherstellung des Unterrichts)*

Die Durchführung der verschiedenen Typen der Ausbildungsvorbereitung an den einzelnen Berufskollegs unterliegt drei Rahmenbedingungen: zum einen den Richtlinien zur Sicherstellung des Unterrichts, zum anderen der Vorgabe, dass Durchführung des Unterrichts und eine darüber hinausgehende Betreuung der Schüler grundsätzlich in einer Bildungsinstitution zu vollziehen ist, in der die Ausbildungsvorbereitung nur eine unter mehreren Aufgaben darstellt und immer auf Ressourcen (Personal, Räumlichkeiten) zurückgreifen muss, die das Gesamtkolleg vorhält. Schließlich sieht die APO-BK schon heute eine Klassenbildung nach dem Berufs(bereichs) prinzip vor.

Vor diesem Hintergrund machen den Schulleitungen der Berufskollegs drei Probleme besonders zu schaffen, die durch die Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung eine besondere Schärfe gewinnen können:

---

15 Die ermittelten Quoten beruhen auf Angaben der Träger, die sich vertraglich auf die Einhaltung der Konzeptvorgaben verpflichten. Insofern dürfte die angegebene Quote die Untergrenze des Anteils der Teilnehmer abgeben, die ohne Qualifizierungsbaustein geblieben sind.

Ein erster Punkt liegt in der Umsetzung der Vorgaben zur Klassenbildung nach dem Berufs(bereichs-)prinzip. Diese Vorgabe, die auf einen berufsbezogenen Unterricht hinausläuft und auch für die Fachklassen des dualen Systems gilt, wird schon mit dem derzeit zur Verfügung stehenden Volumen an Lehrerstellen und Unterrichtsstunden als kaum bewältigbar angesehen, da in einer ganzen Reihe von Kollegs die Schülerzahlen für einzelne Berufsgruppen nicht hoch genug sind, um für diese eine eigene Klasse zu bilden. Demzufolge ist für den nötigen Differenzierungsunterricht innerhalb gemischter Klassen mehr Aufwand zu betreiben, der durch Kürzungen an anderer Stelle aufgefangen werden muss – mit der Folge, dass kollegintern Kürzungen leicht die Ausbildungsvorbereitung als dem „schwächsten Glied in der Kette“ (Schulleitung BK 4) treffen. Dieses Dilemma fasst die Leitung eines anderen Kollegs wie folgt zusammen:

„Wir haben zum Beispiel Berufsschulklassen, da sind 6 unterschiedliche Berufsgruppen drin, Metallbereich. Für diese 6 Berufe muss ich in mindestens 3 Gruppen Unterricht machen, ich brauche 3 Lehrer dafür in einer Stunde, die kosten mich Lehrerstellen und Unterrichtsstunden. Da muss ich fragen, wo kürze ich diese denn dann, und dann neigt man manchmal dazu, diese Schülergruppe dafür heranzuziehen und dann kriegen die zu wenig Unterricht“ (Schulleitung BK 10).

Die von manchen Kollegs ins Auge gefasste Alternative dazu liegt in einer Reduzierung des Unterrichts in allen Bildungsgängen des Berufskollegs:

„Wir bieten ja auch alle Fachklassen an, die erforderlich sind, haben aber halt Schwierigkeiten, dann mit dem Schlüssel der Schüler-Lehrer-Relation zu Rande zu kommen, weil wir halt Differenzierungen machen müssen, die der Schlüssel so eigentlich nicht hergibt. Und die Rückbeziehung wäre, es wird an allen möglichen Stellen dann auch Unterricht zurückgefahren, um das Ganze durchschulen zu können“ (Schulleitung BK 4).

Erschwerend für eine Klassenbildung in der Ausbildungsvorbereitung, die sich an dem Berufsbereichsprinzip orientiert, wirkt zudem, dass die Berufskollegs auf der einen Seite nur ein begrenztes Berufespektrum anbieten können („was wir als Kolleg auf der Pfanne haben“, Schulleitung BK 6) und auf der anderen Seite eine entsprechende Spezialisierung der Angebote durch die einzelnen Kollegs einer Region eine wohnortnahe, mit kurzen Wegen verbundene Versorgung der Jugendlichen in Frage stellt.

„Also das (Versuche einer berufsbezogenen Spezialisierung der Kollegs einer Region –d.V.) gibt es schon. Nur das Problem ist dann, dass der Maßnahmeträger in dem Ort oder die zwei oder drei Maßnahmeträger vielleicht sechs Leute haben für eine Klasse, und dann müssen die anderen Jugendlichen von anderen Maßnahmeträgern aus anderen Orten kommen, und dann müssen die Schüler an-

reisen nach Stadt XY oder wo auch immer hin.(...) Aber wenn wir sagen, wir machen jetzt nur einen Bereich, dann müssten die anderen in andere Orte fahren und das ist auch problematisch“ (Fokusgruppe BK 6)

Auch wenn nach Auffassung mancher Schulleitungen eine Orientierung der Unterrichtsorganisation an Berufskollegs am Berufs(-bereichs)-prinzip durchaus sinnvoll erscheint, stehen ihrer Umsetzung in die Praxis der Ausbildungsvorbereitung entgegen, dass viele Jugendliche bei Eintritt in die Ausbildungsvorbereitung häufig noch gar nicht über gefestigte berufliche Vorstellungen verfügen:

„Die Aufteilung in Berufsfelder halte ich manchmal für problematisch, weil man eine Vorentscheidung in einem Alter trifft, in dem man sich früher mit guten Gründen schon für einen für Beruf entscheiden konnte. Aber heute sind die jungen Leute mit ihren 15, 16 Jahren nicht orientiert genug für einen Beruf“ (Schulleitung BK 10).

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass wir, wenn wir eine Klasse als BVB-Klasse bekamen, die Tischler hieß, also Holz, dass von den 15 Leuten nachher zwei in den Holzbereich gingen, die restlichen gingen in Friseur, Bäcker, Fleischer, Koch oder weitere Schule“ (Schulleitung BK 2).

„Ich halte das Berufsbereichsprinzip grundsätzlich für wichtig, allerdings mit einer Einschränkung: Die gilt überall da, wo die Kolleginnen und Kollegen schon lange sagen,dass macht keinen Sinn, ich habe da eine Klientel vor mir sitzen, die wissen heute das und morgen das. Heute wollen die Schlosser werden und morgen Arzt. Und das ist die Schwierigkeit: Wie schaffe ich das, jemanden in eine Richtung zu bringen, in die der womöglich gar nicht rein will. Dieser Mensch ist nach unserem Dafürhalten eine selbstbestimmte Person, und ich möchte auf keinen Fall, dass ich den irgendwo reinbringe, wo der nicht hin will. Also muss der Zeit haben, den Beruf für sich zu finden und darum lasse ich zu, dass dort Leute sitzen, die zunächst mit dem Beruf vollkommene Unklarheit mitbringen“ (Schulleitung BK 11).

Ein weiterer, besonders häufig genannter Punkt betrifft die Sicherstellung von Unterricht und Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch eine dem Bedarf dieser Klientel an persönlicher Beziehung und individueller Betreuung (auch außerhalb des Unterrichts) entsprechende Klassenstärke, einen angemessenen Betreuungsschlüssel (Schüler-Lehrer-Relation) und dem Einsatz von Lehrkräften, die diese Unterrichts- und Betreuungsaufgaben freiwillig übernehmen,

Die Schulleitungen halten Klassenstärken von über 1:20, die auch für die Fachklassen des dualen Systems gelten, „für diese Schülerschaft einfach nicht für angemessen“ (Schulleitung BK 1) und als ungeeignet, um ein persönliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern aufbauen und eine angemessene Betreuung gewährleisten zu können:

„Das ist immer der Ansatzpunkt, die brauchen ein persönliches Verhältnis. Und wenn ich 20, 25 Leute habe, dann ist das Ganze viel zu anonym und da kann ich mich nicht um jeden so kümmern, wie ich

das an und für sich sollte. Das ist einfach nicht machbar. Das ist das Problem, sowohl organisatorisch als eben auch pädagogisch“ (Schulleitung BK 10).

Eine nicht zu unterschätzende Rolle für diese Bewertung spielt die Tatsache, dass die Lehrkräfte in einem Umfang, der in den Personalbemessungsgrundlagen so nicht vorgesehen ist, Aufgaben außerhalb des eigentlichen Unterrichts und außerhalb des Berufskollegs wahrnehmen, für die „man natürlich Ressourcen braucht und einsetzt“ (Schulleitung BK 11) oder aber auf freiwillige Mehrarbeit der Lehrerschaft vertraut. Zu diesen Aufgaben zählen Förderplangespräche mit den Schülern, gegebenenfalls auch Elternkontakte, Teamsitzungen der Lehrkräfte, die bei dieser Schülergruppe als besonders wichtig angesehen werden, Praktikumsbetreuung vor Ort in den Betrieben und mehr.

Ob solche Belastungen zu den Schwierigkeiten führen, Lehrpersonal in benötigtem Umfang in die Ausbildungsvorbereitung zu bekommen, lässt sich nicht genau sagen. Gleichwohl berichtet, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, die Mehrheit der Schulleitungen von großen Problemen, für die Ausbildungsvorbereitung freiwillig Personal in der gewünschten Größenordnung zu finden, das dann auch das nötige Engagement an den Tag legt.

„Es ist ja ungemein schwer, Leute zu finden, die in dem Bereich bereit sind zu unterrichten, das muss man ja auch mal ganz deutlich sagen“ (Schulleitung BK 10).

„In den Maßnahmeklassen ist das, muss ich einfach zugeben, schon ein Problem. Es gibt dann schon Leute, die dann durchlaufen, jedes Jahr wieder. Es ist nicht so, dass da jedes Jahr neue, oder die neuen da verheizt werden, das schon gar nicht. Wir wissen auch, dass die erfahrenen Kollegen sich da besser geben, das ist uns klar, aber es ist jetzt nicht so, dass wir sagen, also dass die Kollegen sagen, ich geh da gerne rein oder lasst mich da mal rein, sondern die Last wird da verteilt“ (Schulleitung BK 12).

Ein anderes größeres Problem der internen Organisation besteht darin, für die Ausbildungsvorbereitung eine ausreichende Ausstattung mit Werkstätten und Unterrichtsräumen sicherzustellen. Dabei geht es zum einen um die Modernität der Ausstattung mit Werkstätten und Unterrichtsräumen: Bei dem Teil der Schulleitungen, deren Berufskollegs momentan über genügend und gut ausgestattete Räumlichkeiten verfügen, besteht die Sorge, dass dieser Zustand mangels genügender finanzieller Zuwendung in der Zukunft bedroht sein könnte (Schulleitung BK 10). Bei den anderen Kollegs verweisen einige Schulleitungen mit Blick auf den Ist-Zustand ihrer Räumlichkeiten schon jetzt darauf, dass die räumlichen und technischen Vorausset-



zungen für eine breit angelegte Berufsorientierung, die entsprechender Werkstätten bedarf, fehlen.

Frage: „Im Prinzip haben Sie ja, wenn man so will, das technische Equipment für alle Berufsfelder oder fast alle Berufsfelder?“

Nein, habe ich nicht. Sie waren glaube ich, nicht im BOJ. Das ist noch mal 1 km weg von hier. Da habe ich für jedes, also ich mache Maler, also diese ganze Fachtechnik Raumgestaltung, ich habe drei Aluschränke und das ist meine Werkstatt, da habe ich verdammt viel drin, weil das halt kleines Werkzeug ist. Der Kollege, der Holztechnik macht, der hat eine Stichsäge, der hat eine Schleifmaschine, Werkbänke und so ein bisschen Handwerkzeug“ (Schulleitung BK 5).

Schließlich wird angemerkt, dass die jetzigen räumlichen und technischen Kapazitäten die didaktischen Handlungsspielräume (z.B. verstärkter Einsatz praktischer Lernsituationen wie das Abarbeiten von Kundenaufträgen) erheblich einschränken (Schulleitung BK 2) und vermehrt zur Improvisation nötigen, etwa wenn, statt die in einem desolaten Zustand befindliche Sporthalle zu nutzen, unter Nutzung der eigenen Privatsachen („hole meine Walking-Stöcker aus dem Auto“, Schulleitung BK 8) der Sportunterricht im Freien abgehalten wird.

### *Externe Kooperation*

Die in den Kollegs aufgeführten Probleme der externen Kooperation erschließen sich nur begrenzt aus der Tatsache, dass an Zuweisung zu wie Durchführung der unterschiedlichen Typen der Ausbildungsvorbereitung neben den Jugendlichen (sowie ihren Eltern) und den Berufskollegs auch externe Akteure der kommunalen Ebene wie abgebende Schulen, Arbeitsverwaltung (Berufsberatung), Betriebe und Maßnahmeträger beteiligt sind und darüber hinaus heutzutage auch Gewerkschaften und Kammern in die Übergangsprozesse eingebunden sein können.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen realen und potenziellen institutionellen Verflechtungen erstaunt ein wenig, dass Schulleitungen wie auch die Lehrerschaft der Berufskollegs auf die Frage nach Kooperationspartnern, die eine wichtige Rolle spielen, nur die regelmäßig und unmittelbar in die Ausbildung eingebundenen Akteure nennen, andere sind ausgeblendet. So spielt nach den erhaltenen Aussagen die Kooperation mit Gewerkschaften nur im Einzelfall, mit den Kammern nur selten eine Rolle („Handwerkskammern und IHK sind bei diesen Klassen nicht involviert“, Schulleitung BK 4, ähnlich Schulleitung BK 10). Häufiger erwähnt werden (in der Regel gut funktionierende) Kooperationen mit der Arbeitsverwaltung („bereichernde

Zusammenarbeit mit der Berufsberatung“, Schulleitung BK 11), mit Trägern, abgebenden Schulen und den Betrieben.

Sofern die Verantwortung für die Zugangssteuerung bei den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung in die Hände der kommunalen Ebene gelegt werden sollte, wird die Tatsache, dass nur vier der untersuchten Berufskollegs (BK 3, BK4, BK 7 und BK 11) auf ein existierendes und funktionierendes Netzwerk kommunaler Akteure verweisen, kritisch zu reflektieren sein. Die folgende Schilderung der Netzwerkkoooperation in der Planung und Steuerung der Ausbildungsvorbereitung kann daher eher als Ausnahme-, denn als Regelfall gelten, bei dem die wesentlichen Impulse nicht nur von den Berufskollegs selbst kommen:

„Es gibt Kooperationsstellen, in denen die Pläne für unterschiedliche Maßnahmen erarbeitet werden. Bei uns heißt diese Kooperationsstelle KONSENS. Im KONSENS wird dann also zwischen dem Berufskolleg, zwischen der Bundesagentur für Arbeit, den Gewerkschaften und allen, die da drin sitzen, besprochen wie die Maßnahmen verteilt werden. (...) (Wie sieht denn die Kooperation mit den Akteuren aus, die in irgendeiner Form bei den Maßnahmen beteiligt sind?) Ganz hervorragend. Also wir haben, wenn wir eine solche Bildungsmaßnahme aufmachen, natürlich sofort Kontakt mit dem Bildungsträger oder Maßnahmeträgern, und die werden einfach mit hier eingeladen. Die sitzen mit hier drin, die sitzen bei den Konferenzen dabei, wir sprechen über jeden einzelnen Schüler, auch das werden ihnen meine Kolleginnen und Kollegen sagen. Wir haben also direkte Kontakte zu den Kammern, wir haben direkte Kontakte zu der Bundesagentur, wir haben also die auch hier drin, die sitzen in den Beratungsgesprächen dabei (...)“ (Schulleitung BK11).

Für die derzeit als relativ unproblematisch geschilderte Kooperation mit den Betrieben werden vor allem zwei Sachverhalte angeführt: Zum einen haben die meisten Berufskollegs im Rahmen ihrer sonstigen Aufgaben (vor allem Beschulung im Rahmen der dualen Ausbildung) funktionierende d.h. auch belastbare Kontakte zu Betrieben aufgebaut („haben da genügend Betriebe an der Hand“, Schulleitung BK 3). Zum anderen haben die Berufskollegs im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung die Praktikumssuche nach eigenen Angaben erfolgreich an die Schülerschaft delegiert (“die kommen praktisch alle mit einem Praktikumsvertrag“, Schulleitung BK 2). Dies gilt sowohl für die mehrwöchigen Praktika im Rahmen des BOJ wie auch für die betrieblichen Praktika, die im Rahmen der Vollzeit-KSoB-Klassen ganzjährig an drei Tagen in der Woche absolviert werden (sollen). Eine Ausnahme bilden hier wohl nur die TZ-Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungs- und Arbeitsvertrag, in denen – wie z.B. in BK 6 – die Lehrer an der Praktikumssuche aktiv beteiligt sind, damit überhaupt etwas in dieser Richtung läuft.

In BOJ und Vollzeit-KSoB-Klassen bekommen – entweder bei der Anmeldung oder zu Schuljahrsbeginn – die Jugendlichen hingegen die Auflage, sich innerhalb

einer bestimmten Zeit um ein betriebliches Praktikum zu kümmern und einen vom Betrieb unterschriebenen Praktikumsvertrag vorzulegen. Bei den Vollzeit-KSoB-Klassen mit wöchentlich 3-tägigem Praktikum (z.B. in BK 2, BK 3, BK 7, BK 11, BK 12) hingegen wurden der Besuch der Klasse selbst wie auch die Praktikumsuche mit weiteren Auflagen verbunden. Auch wenn diese Auflagen etwas unterschiedlich aussehen, lässt sich eine in etwa gemeinsame Linie ausmachen. Es muss sich um einen Ausbildungsbetrieb (mit erklärter Ausbildungsabsicht) handeln, die Jugendlichen sollen über einen geklärten Berufswunsch verfügen, und dieser Ausbildungsberufswunsch sollte realistisch, d.h. mit einem Hauptschulabschluss realisierbar sein:

„Ja, es gibt mehrere Kriterien, um in diese Klasse rein zu kommen. Ein Kriterium ist, dass man einen klaren Berufswunsch hat, das ist eine Aufnahmevoraussetzung, denn ein Jahrespraktikum macht nur Sinn, wenn man eine berufliche Vorstellung hat. Was nicht heißt, dass man im Einzelfall nicht noch nach einer Erprobungszeit von 2 bis 3 Monaten eine Fehlentscheidung feststellen und dann wechseln kann. Aber der Grundgedanke ist eigentlich, dass man ein Jahrespraktikum macht. Die zweite Bedingung ist, dass dieser Berufswunsch mit einem Hauptschulabschluss realistisch ist. Die Schüler müssen in der Lage sein, sich eigenständig einen Praktikumsplatz zu suchen und zwar eine Praktikumsstelle, wo sie eine Chance auf eine Ausbildungsstelle haben. Wir akzeptieren keine Praktikumsstellen, wo von vornherein klar ist, dass der Schüler dort nicht in Ausbildung gehen kann“ (Schulleitung BK 7).

„In diese Klasse nehmen wir überwiegend Schüler auf, die ihren Berufswunsch geklärt haben, aber Schwierigkeiten haben den zu verwirklichen. Und da haben wir Kooperationen mit, jahrelang gewachsenen Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben. Und da schicken wir wirklich Schüler rein, die, wie ich sagte, ihren Berufswunsch geklärt haben und wo wir eine Prognose vorher abgeben können, wenn der 1 Jahr lang drei Tage die Woche Praktikum in einem Betrieb absolviert hat, dann können wir mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass er dann auch in der Ausbildung übernommen wird“ (Schulleitung BK 3).

Weitere Auflagen werden nicht gemacht – auch nicht für die Durchführung. Vereinzelt berichten die Kollegs freilich, dass sie mit den Praktikumsanleitern in den Betrieben im Rahmen der Praktikumsbesuche auch über Lernziele sprechen, ohne dass es allerdings zu „gemeinsamen Lernzielvereinbarungen“ (Schulleitung BK 2) kommt.

Inwieweit die fast durchgängig als unproblematisch geschilderten Kooperationsbeziehungen zu den Betrieben auch unter der Bedingung erhalten bleiben, dass zukünftig alle Jugendlichen (und nicht nur die mit einem geklärten Berufswunsch) ein 3 Tage in der Woche abzuleistendes Praktikum durchlaufen sollen, muss ebenso offen bleiben wie die Frage, ob in diesem Fall die Delegation der Praktikumsuche an die Jugendlichen noch ein erfolgversprechendes Rezept darstellt.

Momentan schälen sich nach den Aussagen von Schulleitungen und Lehrerschaft drei Problempunkte externer Kooperation heraus:

Der *erste Punkt* betrifft vor allem diejenigen Berufskollegs, die eine starke berufsfeldbezogene Spezialisierung (z.B. auf Metall, auf Wirtschaft und Verwaltung oder auf Farb- und Raumgestaltung) aufweisen. Diese Kollegs sind in der Durchführung der Ausbildungsvorbereitung immer wieder damit konfrontiert, dass die von ihnen beschulten Jugendlichen entweder dezidiertes Interesse an einer Orientierung in Berufsfeldern anmelden, die von ihnen nicht oder nur begrenzt abgedeckt werden können, oder aufgrund gesundheitlicher Probleme das Berufsfeld wechseln müssen („bei einer Allergie gegen bestimmte Stoffe können wir den ja nicht hier 1 Jahr sitzen lassen, bis die Hände weggefault sind“, Schulleitung BK 3). Die Berufskollegs versuchen diese Probleme dadurch zu entschärfen, dass sie entweder über die informelle Kooperation mit anderen Berufskollegs aus der Region („auf dem kleinen Dienstweg“) einen gewünschten Wechsel zu Stande bringen, oder aber über institutionalisierte Kontakte auf der Leitungsebene („permanenter Austausch der Abteilungsleiter im Bereich der beruflichen Orientierung und Grundbildung“, Schulleitung BK 3) den notwendigen Wechsel einleiten.

Ein *zweiter Punkt* betrifft ein Problem, das zunächst beim Zuweisungsprozess der Jugendlichen auftritt, die sich für einen der vollständig von den Kollegs zu verantwortenden Bildungsgänge (BOJ und Vollzeit-KSoB sowie TZ-Klassen für Jungarbeiter und Ausbildungslose) interessieren und dort anmelden, das aber auch später eine Rolle spielt: Es ist auf beiden Seiten, bei Jugendlichen und Berufskolleg, ein Mangel an Information zum einen über die Möglichkeiten und Anforderungen unterschiedlicher Bildungsgänge, zum anderen über Interessen wie auch Leistungsvoraussetzungen und -einschränkungen der potenziellen Schülerschaft. Auch wenn eine Reihe von Kollegs darauf verweist, dass sie inzwischen mit Blick auf die potenzielle Schülerschaft mehr Aufwand („extrem hoch“, Schulleitung BK 10) für institutionalisierte Kontakte zu den abgebenden Schulen (Hauptschulen, Förderschulen) und für Informationsveranstaltungen für Jugendliche und deren Eltern betreiben, bleibt dennoch der erwartete Effekt einer verbesserten Informationsgrundlage bei Lehrern, Schülern und Eltern teilweise („ein Großteil der Lehrerschaft kennt die Möglichkeiten hier nicht ausreichend“, Schulleitung BK 10) oder der einer auf Kontinuität gestellten Zusammenarbeit zur Gänze aus („die Kooperation ist nahe, wenn nicht exakt gleich null“, Schulleitung BK 2).

Auch der umgekehrte Weg, die Zugangssteuerung durch Vorabinformationen der abgebenden Schulen unabhängig von weiteren persönlichen Kontakten auf eine ge-

nerell verbesserte Datengrundlage („auf der Basis einheitlicher Kriterien“, Schulleitung BK 5) zu stützen, scheitert offenbar an den geltenden Datenschutzrichtlinien, nach denen die abgebenden Schulen wichtige Daten gar nicht registrieren dürfen („persönliche Daten, Wohnort, dann die letzten Zeugnisse und das wars dann“, Schulleitung BK 12). Gerade vor dem Hintergrund, dass nach den Planungen des Ministeriums die Zugangssteuerung in die einzelnen Bildungsgänge und berufsfeldbezogenen Klassen durch die kommunale Ebene auf der Basis einer am Ende der Schulzeit einvernehmlich beschlossenen Anschlussvereinbarung erfolgen soll, lassen diese Schilderungen eine weitere Verschärfung der Kooperationsproblematik erwarten, wenn sich nicht vieles ändert.

Ein dritter Problempunkt betrifft die Kooperation im Rahmen der BvB-Maßnahmen und des Werkstattjahrs. Zwar berichten die Schulleitungen einiger Kollegs auch von funktionierenden institutionellen Kooperation mit den jeweiligen Trägern sowohl auf der Leitungs- als auch auf der operativen Ebene, verweisen dabei aber zugleich auf langjährig gewachsene Kooperationsbeziehungen als wesentliche Vorbedingung dafür, dass die nötigen Abstimmungsprozesse auch gelingen:

„Die Träger sind für uns ein dualer Partner. Das ist ganz, ganz wichtig. Wir arbeiten sehr eng und sehr kooperativ mit dem Träger zusammen. Sowohl auf der Ebene der Leitungen, als auch mit den Sozialarbeitern, mit den Verantwortlichen der einzelnen Gewerke, sprich jetzt Metall z.B. heißt das auch häufig entweder der Leiter oder eine Sozialarbeiterin, Sozialarbeit was auch immer, hier erscheint, nicht immer berechenbar, guckt, sind die Schüler pünktlich, wer kommt zu spät, wem müssen wir mal an die Hammelbeine ziehen usw. usw. d.h. also dann finden regelmäßige Besprechungen statt. Das sind alles über Jahrzehnte gewachsene Strukturen. (..)Sie können nicht auf zwei Ebenen arbeiten, wenn sie eine Ebene meiden, und wenn da Probleme auftreten, muss man ja zum Teil sehr schnell reagieren. Man muss Absprachen treffen, man muss über den Verlauf eines jeden Tages Dokumente führen, d.h. zu spät kommen, vorzeitige Entlassung, all diese Dinge, damit die am nächsten Tag wieder, oder nach zwei Tagen wenn die wieder da sind, reagieren kann und sagen, hör mal mein Freund noch drei mal so ein Ding, dann bist hier draußen, zum Beispiel“ (Schulleitung BK 1).

Umgekehrt aber finden sich häufiger kritische Hinweise darauf, dass über die bei BvB und Werkstattjahr durchgeführten Vergabeverfahren, bei denen oft mehr der Preis als die Qualität der Maßnahme im Vordergrund stünde, der Aufbau kontinuierlicher Kooperationsstrukturen („keine Kontinuität bei den Trägern, Fluktuation des Personals“, Schulleitung BK 7) und damit eine funktionierende Zusammenarbeit erschwert wird. Darüber hinaus würden Träger begünstigt werden, die es mit der Einhaltung von Vorgaben (z.B. Durchführung betriebliche Praktika) nicht so ganz genau nähmen, was Kooperationen belastete.

„Man muss an dieser Stelle auch sagen, dass die Bildungsträger an vielen Stellen sich nicht genügend um ihre Jugendlichen kümmern. Ich hatte in meiner Klasse 5 Leute, die eigentlich hier irgendwann auch ein Betriebspraktikum machen sollten. Aber nach unserer Erfahrung haben 50% der Schüler keinen Platz für ein betriebliches Praktikum, das heißt die Schüler sind dann 4 Tage beim Bildungsträger und drehen Däumchen“ (Fokusgruppe BK 9).

Auch wenn diese Kritik nur selten so grundsätzlich wie im folgenden Zitat geäußert wird, erschweren auch unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht eine sinnvolle Abstimmung von Lernsequenzen und –Lerninhalten zwischen dem Personal von Kollegs und Trägern:

„Aber es bleibt das Problem, dass die Träger unter Unterricht etwas anderes verstehen als wir. Bei denen ist das, es wird eine Aufgabe gestellt, die die Schüler zu erledigen haben und sie werden dabei betreut. Oder es wird mit anderen Einfachmethoden gearbeitet. Aber man kann an die Jugendlichen nicht mit Einfachmethoden (zum Beispiel Diktaten) ran. Bei den Trägern stoßen wir da aber auf wenig Gegenliebe. Ein Problem ist da sicherlich, dass da selten ausgebildete Pädagogen arbeiten“ (Fokusgruppe BK 9).

Bei den als funktionierend beschriebenen Kooperationen wird eher auf das Sozialverhalten (Anwesenheit, Disziplin) und weniger auf die Abstimmung von Lerninhalten Bezug genommen. Dazu wird in der Regel eine weniger enge Kooperation als bei Abstimmung über Lerninhalte als ausreichend angesehen.

#### **4.2 Didaktische und methodische Probleme der Durchführung des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung**

Die dargestellten Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und den Verhaltensdispositionen der Jugendlichen (vgl. Kapitel 2) werden von den Lehrkräften fast durchgängig als zentrale Herausforderung für die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts verstanden. Bei ihr sind die Lehrkräfte zugleich auf mehr implizit als explizit in den Rahmenrichtlinien enthaltene Vorstellungen zu Entwicklungsstand, Interessenlage und kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen verwiesen, die sie in Unterrichtsorganisation transformieren müssen. Die in den Expertengesprächen und Diskussionen in den Berufskollegs angesprochenen Probleme der Unterrichtsgestaltung lassen sich in drei didaktisch-methodischen Aspekten bündeln:

- Zieldefinition
- Differenzierung im Unterricht
- Motivation und Gestaltung

## *Zieldefinition*

Aus den in den untersuchten Kollegs geführten Gesprächen ergibt sich zunächst, dass auch bei ihnen die für NRW genannten, eher mäßigen Erfolgsquoten zu gelten scheinen, was das Erreichen des Hauptschulabschlusses angeht. Genaueres lässt sich schon deshalb nicht sagen, weil die von den Schulleitungen genannten Quoten sich eher auf alle Schüler – unabhängig davon, wie viele von ihnen schon einen solchen Abschluss mitbringen – beziehen.

Was den Übergang in Ausbildung nach Ende des Schuljahrs anbelangt, können die Berufskollegs dazu nur begrenzt zuverlässig Auskunft geben, da sie diesen nur über eigene Erhebungen oder darüber kontrollieren können, wie viele ihrer Schüler im Anschluss an die Ausbildungsvorbereitung in eine Ausbildung übergehen, deren berufsschulischer Teil durch das Kolleg abgedeckt wird. Insgesamt konstatieren die Schulleitungen aber, dass sich – offenbar insbesondere im BOJ – diese Art des Erfolgs eher bescheiden ausnimmt. Umgekehrt werden vereinzelt für bestimmte Typen der Ausbildungsvorbereitung jedoch auch hohe Übergangsquoten von um die 70% (so die Schulleitung von BK 2, BK 11 und BK 12) genannt; hierbei handelt es sich zumeist um unterschiedliche Varianten der Beschulung in Vollzeit-KSoB-Klassen.

Obwohl sich Schulleitungen und Lehrer selbst prinzipiell höhere Erfolgsquoten wünschen, verweisen sie auf zwei Punkte, die von vornherein ein Erreichen aller für die jeweiligen Typen offiziell definierten Ziele als unrealistisch erscheinen lassen. Der eine Punkt besteht darin, dass ein Teil der Jugendlichen mit ausgeprägtem Desinteresse, zumindest aber ohne jede erkennbar eigene Motivation und inhaltliche Zielsetzung („Manche Jugendliche kommen nur hierher, um so etwas wie Struktur in ihren Tagesablauf zu bekommen“, Schulleitung BK 11) in diesen Bildungsgang eintritt und dies teilweise auch durchblicken lässt:

„Das reicht von einfach gar nichts tun, Kopf auf den Tisch legen und schlafen bis hin zu untereinander reden, versuchen den Lehrer zu provozieren oder ganz spät kommen und kurz einen kleinen Auftritt und sich rausschicken lassen und damit meinten sie dann die Berufsschulpflicht erfüllt zu haben“ (Fokusgruppe BK 4).

Der andere Punkt liegt darin, dass bei einer größeren Anzahl von Jugendlichen ein Mangel an Basiskompetenzen dafür feststellbar ist, sich auf einen strukturierten sozialen Prozess einzulassen („angefangen von den einfachsten Tugenden wie Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit bis hin zu Gesprächsverhalten, bis zur letzten Stufe, bis

hin zu sozialem Umgang miteinander“, Fokusgruppe 4) – ein Problem, dass offenbar nur begrenzt mit der kognitiven Leistungsfähigkeit zusammenhängt:

„Ich habe Leute mit sehr hohen kognitiven Qualifikationen, die auch sehr viel verstehen können, aber die überhaupt nicht in der Lage sind, sich auf irgendeinen von außen geordneten Prozess einzulassen“ (Fokusgruppe BK 5).

Deswegen definieren die Lehrkräfte selbst konkrete Ziele für einzelne Schüler, die unterhalb der offiziellen Ziele liegen, aber Lehrern und Schülern Lernfortschritte und Erfolgserlebnisse vermitteln. In den beiden angesprochenen Konstellationen sei es mitunter schon als Erfolg zu werten, wenn im Laufe eines Jahres erreicht würde, „dass sie Spaß haben, Sachen zu machen, dass sie wieder Ziele haben, die sie sich setzen können, nach vorne zu kommen“ (Schulleitung BK 11) oder aber allein schon die Fehlzeiten gegenüber der Zeit auf der allgemeinbildenden Schule deutlich (von 176 auf 38 Tage, Schulleitung BK 8) reduziert würden.

Auch bei den Schülern, bei denen eher kognitive Leistungseinschränkungen vorliegen, gelten die mit dem Hauptschulabschluss verbundenen Leistungsmaßstäbe oft als unerreichbar:

„Für einige ist das zu hoch, die werden das auch in ihrem Leben nie begreifen, auch einen Dreisatz schon oder eine Prozentrechnung“ (Fokusgruppe BK 6).

Auch wenn man das im Zitat geäußerte Urteil als zu apodiktisch ansehen mag, ist das dahinter stehende Problem, das in mehreren Lehreräußerungen artikuliert wird, nicht abzuweisen: ob nicht ein Jahr für viele Schüler mit besonderem Förderbedarf zu kurz ist, um die doppelte Zielsetzung von Schulabschluss und Qualifizierungsbau- steine-Erwerb zu erreichen.

### *Differenzierung im Unterricht*

Den Unterschieden im Rahmen eines Klassenverbandes gerecht zu werden, stellt eines der zentralen Probleme in der Organisation des alltäglichen Unterrichts dar. Stellvertretend für Kollegen aus anderen Berufskollegs beschreibt ein Lehrer den immensen Aufwand an Zeit und Nerven, den es kostet, in einer leistungs- und motivationsheterogenen Gruppe immer wieder eine Unterrichtsatmosphäre herzustellen,



in der genügend Ruhe besteht, dass auch schwächere Schüler gefördert werden können.

„Es ist ja nicht so, dass die Schüler brav vor sich hin arbeiten, sondern es gibt ja auch massive Probleme in den Klassen. Ich will nicht sagen, dass die über Tische und Bänke gehen, aber das kommt ja noch hinzu. Also es ist ja nicht so, ich bemühe mich da wirklich auf die schwachen Schüler einzugehen und Niveau differenziert; was schwierig ist, und das kostet natürlich auch Nerven, ist natürlich die Disziplinierung der Schüler, dass man einigermaßen eine Unterrichts Atmosphäre zustande bringt bei diesen heterogenen Gruppen“ (Fokusgruppe BK10).

Damit die Durchführung eines halbwegs ungestörten und konfliktarmen Unterrichts einigermaßen gesichert werden kann, müssen Lehrer immer wieder auch den Unterricht unterbrechen, „um in schwierigen Situationen Einzelgespräche mit Schülern zu führen“ (Fokusgruppe BK 4) und Konflikte zu deeskalieren.

Jenseits der Alltagsorganisation von Unterricht spielt die Heterogenität auch in die Kontinuität des Unterrichts über die Zeit hinein. Es erscheint schwierig, über das Schuljahr hinweg überhaupt so etwas wie eine Beschulung sicherzustellen, die in etwa dem Stundenumfang der Stundentafeln nahekommt und eine ordnungsgemäße Abarbeitung der vorgegebenen Inhalte erlaubt. Dieses Problem ist stark mit der Durchführung der maßnahmegestützten Typen der Ausbildungsvorbereitung und den dort geltenden Bedingungen für Abbruch oder die ordnungsgemäße Beendigung verbunden. Man könnte es als *Problem struktureller Diskontinuität der Schülerschaft* bezeichnen: Schulleitungen und Lehrerschaft verweisen darauf, dass zwischen Schuljahresbeginn und Schuljahresmitte eine erhebliche Fluktuation zu beobachten ist („wir sind ständig am Aufnehmen und raus und rein“, Schulleitung BK 12). Stellvertretend für andere formuliert dies ein weiterer Schulleiter folgendermaßen:

„Die fangen alle immer im September an die ersten Wochen, je nachdem wann das Schuljahr anfängt, sind die noch gar nicht da, fangen im September an und nach 4 Wochen sind aber schon welche raus, die sind dann nicht mehr da. Aber irgendwann kommen dann wieder welche dazu, die fangen dann erst im Oktober, November oder Dezember an. Das ist so ein Kommen und Gehen, dass ein Klassenverbund und damit verbunden ein vernünftiger Unterricht überhaupt nicht stattfinden kann“ (Schulleitung BK 10).

Bei den KSoB-Klassen waren nach Angaben der Kollegs mitunter weniger als zwei Drittel der Schülerschaft, die diese Klassen durchlaufen haben, zeitgleich angemeldet. Dies führe dazu, dass eine Organisation der entsprechenden Bildungsgänge als auf Kontinuität ausgelegter Lern/Lehrverbund nur schwer möglich ist („Ich habe da immer ne neue Mischung sitzen“, Fokusgruppe BK 12).

## *Motivation und Unterrichtsgestaltung*

Kaum zwei Punkte werden von den Schulleitungen und dem Lehrkörper der untersuchten Berufskollegs so stark hervorgehoben wie einerseits die erheblichen Motivations- und Beteiligungsprobleme, mit denen sie zu Beginn und im Verlauf eines Schuljahrs ständig konfrontiert werden, und andererseits die positiven Effekte, die genau bei diesen Jugendlichen durch praktische Auseinandersetzung mit Arbeit und Beruf in Werkstätten, Betrieben (betriebliche Praktika) und über konkrete Unterrichtsprojekte ausgelöst werden.

Die Motivations- und Beteiligungsprobleme zeigen sich häufiger gleich zu Beginn des Schuljahrs in unterschiedlichen Erscheinungsformen, die von reiner Abwesenheit („fangen gar nicht erst an zu arbeiten“, Fokusgruppe BK 10) bis hin zu (mitunter massivem) Stören des Unterrichts („Handgreiflichkeiten“, Schulleitung BK 10) reicht. Doch auch dann, wenn diese Schwierigkeiten anfänglich in geringerem Maße auftreten, treten im Verlauf des Schuljahrs vermehrt Motivationsprobleme auf:

„Wenn die nämlich nach einem Vierteljahr merken, es läuft nicht, so wie sie sich das vorstellen mit dem Hauptschulabschluss, dann ist die Motivation dermaßen im Keller, dann läuft hinterher gar nichts mehr. Und nach einem halben Jahr fängt das an mit Fehlzeiten, dann kommt genau diese Spirale in Gang, nämlich dass keiner mehr motiviert ist“ (Fokusgruppe BK 10).

Nach den Aussagen vieler Lehrer ist ein strukturierter Unterricht im Klassenverband kaum möglich. Insbesondere bei der als besonders schwierig eingestuften Klientel aus den KSoB-Klassen für „Jungarbeiter“ (von denen offenbar die wenigsten tatsächlich einer längerfristigen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachgehen, vgl. Schulleitung BK 3) und SchülerInnen ohne Berufsausbildungsverhältnis, die nur 2 Tage zur Schule kommen und dann „sozusagen frei haben“ (Schulleitung BK 6), gilt ein längerer Unterricht vielen der Befragten als unvorstellbar („da gibt es bessere Möglichkeiten“, Schulleitung BK 4).

Die Motivations- und Mitarbeitsprobleme kumulieren vor allem im theoretischen Berufsschulunterricht. In fast allen Kollegs wird davon berichtet, dass sowohl in den praktischen Ausbildungsphasen im Berufskolleg als auch in den betrieblichen Praktika vergleichbare Motivations- und Aufmerksamkeitsprobleme kaum zu beobachten seien.

Zwar gilt die Ausweitung praktischer Erfahrungen im Rahmen von Werkstatt- und Projektunterricht wie auch betrieblicher Praktika nicht als Allheilmittel für jegliches

Motivationsproblem, aber doch als Ansatzpunkt dafür, über die Selbstbestätigung in der Praxis allgemeine Lernmotivation neu anzufachen oder zu verstärken:

„Deswegen sind die ja in der Werkstatt teilweise auch ganz gut, weil sie da etwas umwandeln, umformen und haben Erfolgserlebnisse. Hier in der Schule, wenn sie geistig gefordert sind, wie gesagt, ist dann, nicht bei allen, teilweise eine Verweigerung“ (Fokusgruppe BK 4).

„Das klappt ja auch. Aber leider immer nur bei der Hälfte der Schüler will ich mal sagen, mit denen ich zu tun habe. Immer so 50 %. Die kann man tatsächlich dazu motivieren, über diese Praxis wieder in der Theorie anzufangen“ (Fokusgruppe BK 1).

Insbesondere die betrieblichen Praktika gelten in fast allen Kollegs als wichtige Phase für eine individuell erfolgreiche Entwicklung im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung; die überwiegend praktizierte eigenständige Praktikumssuche wird dabei als wichtiger Meilenstein auf dem Weg in Selbständigkeit gesehen (so etwa Schulleitung BK 11).

Trotz dieser positiven Sicht auf praktische Lernanteile wird von den Kollegs deren mögliche Ausweitung häufiger kritisch gesehen, weil (insbesondere im BOJ) es „trotz aller Verzahnung und Lernfelddidaktik gerade für den HSA9 diese gewissen Standards gibt, auf die wir immer wieder zurückkehren müssen“ (Fokusgruppe BK 7). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Jahrespraktika nur dann für die Schüler gewinnbringend sind, wenn diese über eine geklärte berufliche Vorstellung verfügen („klarer Berufswunsch“, Schulleitung BK 7, ähnlich Fokusgruppe BK 5).

#### **4.3 Formen der Institutionalisierung des Unterrichts in der Ausbildungsvorbereitung**

Die oben geschilderten Probleme finden sich in der ganzen Breite der untersuchten Berufskollegs. Ebenso haben die Expertengespräche und Gruppendiskussionen in den Kollegs gezeigt, dass in allen Kollegs versucht wird, die methodischen und didaktischen Probleme mit unterschiedlichen Organisationsformen zu lösen. Es lässt sich nicht genau sagen, worin Unterschiede in den Organisationsformen begründet sind. Offensichtlich spielen Kolleggröße, der durch die Größe der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf gegebene Problemdruck, möglicherweise aber auch Ressourcenausstattung und Schultradition eine Rolle. Die vorgefundenen Organisationsformen lassen sich idealtypisch zwischen zwei Polen der Institutionalisierung – relativ

gering und relativ stark ausgeprägte Institutionalisierung – verorten. Idealtypisch heißt dabei, dass die beiden in Übersicht 4.1 abgebildeten Pole aus den Gesprächen abstrahierte Konstrukte sind, denen sich die Organisationsrealität der Kollegs nur immer mehr oder weniger annähert. Diese Konstrukte enthalten keine Wertung, sie dienen ausschließlich einer möglichen Klassifizierung heutiger Ansätze (wobei am letzten Pol keines der untersuchten Kollegs zu verorten ist) und einer Suchstrategie zur institutionellen Optimierung der Ausbildungsvorbereitung.

Der eine *Typ einer relativ gering ausgeprägten Institutionalisierung* zeichnet sich dadurch aus, dass die jeweiligen Antrittsgesetze für einen bestimmten Typus von Ausbildungsvorbereitung (Heterogenität der jeweiligen Schülerschaft, institutionelle Zieldefinition und Vorgaben für die Durchführung) und die daraus resultierenden Probleme mehr oder weniger im Rahmen der traditionellen Kollegorganisation „mitlaufen“ – ohne größere Folgen für die methodisch-didaktische Konzeption des Bildungsgangs bzw. Bildungsgangtyps. Die Unterrichtsversorgung in den BOJ- und KSoB-Klassen wird in periodischem Wechsel von Lehrkräften wahrgenommen, die ansonsten in Fachklassen eingesetzt sind. Eine qualifikatorische Spezialisierung auf die besondere Klientel bleibt dem individuellen Engagement und mehr oder weniger naturwüchsigem Austausch unter Kollegen vorbehalten. Eine abteilungsmäßige Separierung der Aufgabe Ausbildungsvorbereitung existiert nicht.

Die Probleme, die aus der gesetzlichen Zieldefinition herrühren, werden in der Regel dort angegangen, wo dies über eine im Rahmen der Studentafel zulässige Ausdifferenzierung bestehender Bildungsangebote möglich ist, beispielsweise durch Schwerpunktbildungen in bestimmten Bereichen der Allgemeinbildung (Mathematik, Deutsch).

Weiteres Kennzeichen dieses Typs ist ein eher defensiver betriebsorganisatorischer Umgang mit dem Heterogenitätsproblem: Der Zustrom von Jugendlichen in die jeweiligen Typen und Klassen der Ausbildungsvorbereitung wird kaum gefiltert oder etwa gar direkt gesteuert, sondern mehr oder minder stillschweigend als kaum beeinflussbar hingenommen. Eine Steuerung erfolgt allenfalls indirekt, in dem man die Informationsangebote für potenzielle individuelle und institutionelle Interessenten in der Hoffnung ausbaut, hierüber den Zustrom kanalisieren und die Probleme in der Unterrichtsdurchführung mindern zu können, die auf enttäuschten Erwartungen der Jugendlichen beruhen.

**Übersicht 4.1: Formen (Typen) der Institutionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Berufskollegs**

<b>Typen nach Grad der Institutionalisierung</b> <b>Dimensionen der Institutionalisierung</b>	<b>Relativ gering ausgeprägte Institutionalisierung</b>	<b>Relativ stark ausgeprägte Institutionalisierung</b>
Einbau in Kollegorganisation	en passant	(ansatzweise) eigene Abteilung
Einsatz der Lehrkräfte	an mehreren Lernorten (z.B. Fachklassen und Ausbildungsvorbereitung)  fluktuierend mit zumeist begrenzter Stundenzahl	(tendenziell) ein Lernort  kontinuierlich (in der Regel) Vollzeit-Ausbildungsvorbereitung
Lernziel-Definition	Übernahme der gesetzlich vorgegebenen Lernziele	Individualisierung der vorgegebenen Lernziele nach Bedingungen der Schüler
Interne Differenzierung des Unterrichts	relativ gering (überwiegend Klassenverband)	Bildung kleiner Gruppen und individueller Arbeit
Spektrum der Lerngegenstände	begrenzt, wenig zusätzliche inhaltliche Angebote  Ausdehnung von Praktika und Werkstattunterricht	Erweitertes, auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot von Lerngegenständen  Ausdehnung von Praktika und anderen Praxisformen in und außerhalb des Kollegs
Betreuung der Schüler	im Rahmen des Unterrichts in Klassen	Begleitung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen (lebensweltlichen) Abläufe

Betrachtet man bei diesem Typ die Organisation der Unterrichtsdurchführung in all ihren Facetten, dann orientiert diese sich mehr an den Usancen eines Unterrichts, den man so auch in den Fachklassen des dualen Systems wiederfinden könnte: Obwohl die Probleme einer einheitlichen Unterrichtsdurchführung wahrgenommen werden, wird grundsätzlich am Unterricht im Klassenverband festgehalten. Die durchaus als wünschenswert angesehene Stärkung von Praxisanteilen beschränkt sich auf eine eher vorsichtige Ausdehnung der Zeiten in Werkstatt oder im betrieblichen Praktikum (über das vorgegebene Mindestmaß hinaus); eine darüber hinausgehende stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis (insbesondere in der Verbindung von allgemeinbildenden Inhalten mit Aufgabenstellungen aus der Werkstatt) wird hier unter Verweis auf die Grenzen der Lernfelddidaktik (Fokusgruppe BK 7) eher skeptisch eingeschätzt. Zwar werden auch in diesem Typ die Lernthemen durch Zusatzangebote ausgeweitet, diese erschöpfen sich aber häufig in wenigen Angeboten, die eher eine Lösung von disziplinarischen Unterrichtsproblemen (z.B. Trainingsräume

zur Bearbeitung von Konflikten) darstellen, als Antworten auf die lebensweltlichen und –praktischen Fragen von Jugendlichen zu geben.

Die Lernzieldefinition bleibt auf den vorgegeben Richtlinien-Rahmen beschränkt, wird bisweilen reaktiv (mitunter fast nur noch disziplinarisch) auf Änderungen der Interessenlagen und Motivationsbrüche bei den Jugendlichen angepasst. Schließlich konzentriert sich bei diesem Typ die Schülerbetreuung auf eine Unterrichtsdurchführung, die auch eine (begrenzte) inhaltliche Begleitung jener Lernsequenzen einschließt, die außerhalb des Berufskollegs etwa als betriebliche Praktika ablaufen, aber weitere lebensweltliche Probleme der Jugend ausblendet.

Der zweite Idealtyp – *relativ stark ausgeprägte Institutionalisierung* – zeichnet sich dadurch aus, dass die Aufgabe Ausbildungsvorbereitung einen eigenen Organisationsrahmen im Berufskolleg, bestenfalls in einer eigenen Abteilung, erhält. Verbunden ist damit ein kontinuierlicher Einsatz der Lehrkräfte in diesem Bereich und die Reduzierung eines Einsatzes an mehreren Lernorten für wenige Fachlehrer. In Konsequenz dieser institutionellen Verselbständigung entstehen neue Möglichkeiten der Professionalisierung der Lehrtätigkeit (vgl. 4.4), die auch soweit wie möglich genutzt werden. Vor allem aber entstehen neue Formen der Unterrichtsgestaltung und der Betreuung der Jugendlichen, die eine nachhaltigere Bearbeitung ihrer Probleme versprechen.

Bei diesem Typ werden die vorhandenen institutionellen und organisatorischen Spielräume dafür genutzt, die Ziele der Ausbildungsvorbereitung gemäß der Heterogenität von Interessenlagen und Lernvoraussetzungen zu erweitern und neu zu justieren, über externe Kooperation und internes Management diese Heterogenität beherrschbar zu machen und auf der Durchführungsebene ein hohes Maß an Differenzierung, Individualisierung, Flexibilisierung, (berufs-)praktischer Ausrichtung und intensiver Betreuung sicherzustellen.

Es sind vor allem die in der Ausbildungsvorbereitung stark engagierten Berufskollegs, die die im Bereich der nicht maßnahmegestützten KSoB-Klassen vorhandenen Spielräume für neue Konzeptionen des Bildungsangebots genutzt haben, um in besonderem Maße bestimmten Interessenlagen von Schülern wie auch ihren kognitiven und motivationalen Problemen gerecht zu werden. Solche Bildungsangebote, die je nach Zielgruppe in sich weiter differenziert sein können, finden sich vor allem im Bereich der Vollzeit-KSoB-Klassen dieser Kollegs. Hierbei nutzen die Kollegs die

Freiräume auch dafür aus, Zielsetzungen unterhalb der Schwelle eines allgemeinbildenden Abschlusses oder des Übergangs in Ausbildung zu verfolgen.

Diese Form einer stärker an die Ausgangs- und Interessenlage der Jugendlichen anschließende Erweiterung oder Modifikation des Spektrums an Bildungszielen verbindet sich mit einem ausgeprägten „Heterogenitätsmanagement“ unterrichtsexterner Differenzierung der Schülerschaft: Unterrichtsexterne Differenzierung meint zum einen die von Kollegs mit hohen Schülerzahlen in BOJ und KSoB-Klassen berichteten „Clearing- und Beratungsprozesse“, die zumindest diejenigen Jugendlichen durchlaufen, die sich selbst für ein Berufsorientierungsjahr oder KSoB-Klassen anmelden oder die den Kollegs für die Pflicht-Beschulung im Rahmen der nicht trägergebundenen KsoB-Klassen zugewiesen werden: In persönlichen Beratungsgesprächen mit Jugendlichen (und deren Eltern) wird auf der Grundlage „mitgebrachter Zeugnisse, Lebensläufe und Empfehlungen“ (Schulleitung BK 7), aber auch aufgrund der geäußerten Interessen der Jugendlichen eine Zuordnung zu einem der Bildungsgänge am Berufskolleg vorgenommen. Dieser liegt in der Regel im Bereich der Ausbildungsvorbereitung, kann aber insbesondere bei Jugendlichen mit besseren Lernvoraussetzungen und ausgeprägten beruflichen Orientierungen auch dazu führen, dass sie in anderen Bildungsgängen (außerhalb der Ausbildungsvorbereitung) aufgenommen werden. Einzelne Kollegs starten diesen Klärungs- und Sortierprozess erst nach Schuljahrsbeginn und setzen ihn später fort; der Prozess bewirkt dann eine gewisse Neusortierung zwischen den einzelnen Angeboten:

„Die Idee die dahinter steckt ist letztendlich immer noch die, dass wir sagen, wir gucken auf jeden einzelnen Schüler. Wir gehen nicht hin und sagen, das sind die guten und das sind die schlechten. Es gibt also keine Niveaugruppen, gar nicht, in keinster Weise. Das korrespondiert also auch mit den Erkenntnissen aus der pädagogischen Forschung. Es macht keinen Sinn ne gute, ne schwache Gruppe zu haben, das ist für die Guten nicht gut und für die Schlechten ist es ganz schlecht. Wir mischen die einfach. Wir gucken einfach, welche Möglichkeiten sehen wir für die einzelnen Schüler, was können wir da machen. Und wir machen einen Probegang, der läuft im Augenblick 14 Tage und dann sprechen wir mit den Schülern, machen richtige Beratungsgespräche, was ist für dich die beste Klasse, wo du am besten gefördert werden kannst. Das ist sehr aufwendig, was wir da machen“ (Schulleitung BK 11).

Unterrichtsexterne Differenzierung meint darüber hinaus die über die Bildung von Kollegverbänden geschaffenen bzw. erweiterten Möglichkeiten, den Jugendlichen eine Berufsorientierung in den ihn interessierenden Berufsfeldern anzubieten – auch wenn das von ihnen zunächst einmal angesteuerte Kolleg hierfür nicht die entsprechende Ausstattung bietet.

Diese Form der Neuordnung reduziert jedoch auch dort, wo sie stattfindet, die Heterogenität in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung und damit den offenkundigen Bedarf an intensiver individueller Betreuung und differenziertem Unterricht nur in einem begrenzten Maße. Insofern unterbreitet man den Jugendlichen ein individuelles Förder- und Betreuungsangebot:

„Womit wir punkten, das sind die Beziehungsangebote. Dass wir also wirklich zur Verfügung stehen als verlässlicher Partner in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung, gleichzeitig mit der Erlaubnis wir machen das auch, wenn du dich gegen unsere Inhalte, also gegen den Inhalt, den wir anbieten, entscheidest. Wir haben auch noch 'nen anderen Inhalt, den könntest du dann auch nehmen. Also der Inhalt steht nicht mehr im Vordergrund, sondern die Tatsache, dass wir sagen, wir haben einen bestimmten Rahmen geschaffen. Innerhalb des Rahmens gestalten wir in unterschiedlicher Art und Weise Beziehungen und auf die kannst du immer wieder zurückgreifen. Die sind auch verlässlich“ (Fokusgruppe BK 2).

Auf der Basis dieses allgemeinen Angebots und von kontinuierlichen Förderplangesprächen, die in individuellen „Kontrakten“ (Fokusgruppe B 11) münden, werden im Sinne eines „zieldifferenzierten Arbeitens“ realistische, individuelle Lernziele erarbeitet, vereinbart und nachgehalten (Fokusgruppe BK 2). Die Jugendlichen mit ähnlichen Zielsetzungen werden dann im Rahmen eines Klassenverbandes einer bestimmten Lerngruppe, die jeweils spezifische Aufgaben bearbeitet, zugeordnet (Fokusgruppe BK 11). Das Konzept berücksichtigt auch die Möglichkeit, dass Interessenlagen sich ändern und Motivationsbrüche auftauchen können; von daher werden die Förderpläne kontinuierlich („mehrmals, 3- bis 4-mal im Jahr“, Fokusgruppe 2) aktualisiert.

Was diesen Typ des Weiteren auszeichnet, ist ein ausdifferenziertes Angebot zu lebensweltlichen und praktischen Fragen, auf das die Schüler in Form von Beratungsgesprächen oder aber von medial aufbereiteten Informationen in einer Art Selbststudium zurückgreifen können und dadurch eine Form der Unterstützung erhalten, die es ihnen ermöglicht, „den Kopf für schulische Lernprozesse freizubekommen“ (vgl. Konzept BK 2).

Schließlich geht es bei diesem Typ auch darum, die praktische Betreuung der Schüler über den Unterricht hinaus auf die private Lebenswelt auszudehnen („man muss denen helfen, in vielen Situationen, man muss die begleiten“, Fokusgruppe BK 12) und darauf zu achten, „dass ein anderer Blick als nur der Schulblick auf die Jugendlichen geworfen wird, wenn die Liebeskummer haben und das sind manchmal



so Faktoren, die labile Jugendliche davon abbringen, etwas durchzuhalten“ (Schulleitung BK 12).

In diesem Typ beschränkt sich die Stärkung berufspraktischer Anteile (mit dem Ziel Berufsorientierung zu ermöglichen wie auch Lernmotivation zu stärken bzw. zu entfachen) nicht auf betriebliche Praktika, sondern auf die Stärkung praktischer Sequenzen an allen Lernorten, also auch in der Fachpraxis in der Werkstatt oder im Rahmen von Projektunterricht oder Projekttagen bzw. berufsbezogenem Unterricht. Hierbei betonen Schulleitungen und Lehrkörper übereinstimmend die Motivationschübe und darüber hinaus die Fortschritte in der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, die durch gemeinsame Fachpraxis und Projektarbeit ausgelöst werden und offenbar ein gerüttelt Maß an Anerkennung vermitteln:

„Wir haben hier für das Tierheim so Zwingeranlagen gebaut, die also schon so groß waren, dass sie mit riesen Lkws transportiert werden mussten. Sie brauchten sich weder bei den Schüler um Pünktlichkeit zu kümmern, die waren pünktlich da, die haben sich in einem Schweinsgalopp umgezogen, dass die also Ruckzuck ihre Arbeitssachen an hatten, sie waren also zu der Zeit erheblich motivierter, sofort anzufangen zu arbeiten und sofort weitermachen. Wenn Sie gesehen hätten, das war mit Dreck verbunden ohne Ende, das hat überhaupt keinen gestört, ob er sich da dreckig gemacht hat, die waren total motiviert“ (Schulleitung BK 10).

„Ich gehe mal von einem Hardcore aus, wir haben hier einen Schüler, der eigentlich gar nicht in der Lage ist, im normalen Unterricht standzuhalten, wahrscheinlich hat er ne geistige Behinderung, der wurde aber relativ schnell in der Fachpraxis untergebracht und ist auch dort vergleichsweise zur Schule einfach anders zu händeln, besser zu händeln. Der hat was in der Hand und fühlt sich dementsprechend auch bestätigt. Ich glaube man kann das grundsätzlich übertragen auf alle Schüler, dass dieser Ansatz der Praxis ein ganz, ganz wichtiger ist“ (Schulleitung BK 8).

Diese positiven Entwicklungen werden angestoßen etwa bei der selbständigen Suche der Praktikumsplätze („erster Schritt in die Selbständigkeit“, Schulleitung BK 11) bis hin zur Eingewöhnung in eine betriebliche und berufliche Sozialorganisation mit ihren unhintergehbaren Anforderungen an übergreifende („Verlässlichkeit“) wie auch spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten („manuelle Fertigkeiten“).

Es ist genau dieses Moment, das – bei allen Erfahrungen, dass solche Motivationsschübe auch wieder abflauen können und insbesondere psychosoziale Prägungen Abbrüche („schmeißen nach 4 Tagen das Praktikum“) oder Verweigerungsverhalten wiederkehren lassen können – die Berufskollegs überwiegend für eine tendenziell über die Grenzen der derzeitigen Studentafel hinausgehende Stärkung der Praxisanteile eintreten lässt (ohne allerdings die Perspektive des Hauptschulabschlusses gänzlich aus den Augen zu verlieren).

Allerdings können auch bei dem hier skizzierten Typ Grenzen auftauchen, die nicht so einfach zu überwinden sind: Einzelne Kollegs, die diesem Typ nahekommen, weisen zwar bezogen auf den Übergang respektable Erfolgsquoten auf (genannt werden für die entsprechenden KSoB-Klassen Übergangsquoten in Ausbildung von 70 und mehr Prozent), müssen aber offenbar Abstriche in der Breite der Berufsorientierung und/oder der zu vermittelnden beruflichen Qualifikationen machen: bei ihnen scheint unter den derzeitigen Rahmenbedingungen ein Jahr häufig zu kurz zu sein, um neben der kognitiven Entwicklung einen breit angelegten beruflichen Selbstfindungsprozess (Berufsorientierung) wie auch die Vermittlung von sowohl berufsübergreifenden als auch berufsfachlichen Kompetenzen zu gewährleisten. Ob solche selbstkritischen Verweise Einzelfälle oder allgemeine Tendenzen spiegeln, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Sollte sich die Annahme bestätigen, dass die Gruppe mit besonderem Förderbedarf sich in Zukunft noch mehr auf „schwierige Fälle“ konzentrieren wird, scheint das zweite hier beschriebene Institutionalierungsmodell die Richtung vorzugeben, in der das neue Ausbildungsvorbereitungsjahr zu organisieren wäre. Dabei ist der räumliche und institutionelle Zusammenhang mit den Berufskollegs/der Teilzeitberufsschule aufrechtzuerhalten.

#### **4.4 Kompetenz und Professionalisierung des Lehrpersonals**

Um die aktuelle Situation der Professionalität des Lehrpersonals in der Ausbildungsvorbereitung der Berufskollegs zu verstehen, muss man daran erinnern: Historisch gesehen, gehörte die Ausbildungsvorbereitung nicht zum konstitutiven Aufgabenspektrum der Teilzeitberufsschule. Zunächst als eine Art „Fortbildungsschule“ konzipiert, die den jugendlichen Lehrlingen Allgemeinbildung, sittliches und staatsbürgerliches Bewusstsein beibringen sollte, verschob sich ihr Aufgabenschwerpunkt im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr zur Vermittlung von fachtheoretischer Ergänzung zur betrieblichen Berufsausbildung. Die lange Zeit als „Jungarbeiterklassen“ bezeichneten Angebote für Schüler ohne einen Ausbildungsvertrag (heutige KSoB) blieben eher in der Tradition der „Fortbildungsschule“, sollten eher die bis zum 18. Lebensjahr gehende Schulpflicht abdecken als dass sie einem dezidierten Konzept von Ausbildungsvorbereitung folgten. Entsprechend wird mit Bezug auf sie in mehreren Kollegs von „Pseudobeschulung“ gesprochen (u.a. Schulleitergespräch BK 2).

Vor diesem historischen Hintergrund, der seinen Niederschlag auch in der wissenschaftlichen Ausbildung von Berufsschullehrern gefunden hat, sind die zahlreichen Aussagen von Lehrkräften in den Gesprächen zu verstehen, die sich nur begrenzt für die Aufgabe Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf professionell vorbereitet fühlen. Was die zugespitzte Aussage des Lehrers eines großstädtischen Kollegs „Ich habe Maschinenbau studiert und ich mache Sonderpädagogik hier“ (Fokusgruppe BK 1) konkret bedeutet, lässt sich an den in den Gesprächen deutlich werdenden Tätigkeitsprofilen der Lehrerinnen und Lehrer der BOJ- und KSoB-Klassen veranschaulichen.

### *Tätigkeitsprofile*

Die Schilderungen der Arbeit von den Lehrkräften, die in den BOJ- und KSoB-Klassen unterrichten, in den Fokusgruppen lassen Tätigkeitsprofile sichtbar werden, die über Wissensvermittlung, die in den Fachklassen der Berufskollegs im Vordergrund steht, weit hinaus gehen. Nicht in dem Sinn, dass Wissensvermittlung keine oder eine untergeordnete Rolle spielte. Aber damit Wissensvermittlung als kontinuierliche Aktivität, als Wechselprozess zwischen Lehrern und Schülern wirksam werden kann, ist eine Vielfalt von Bedingungen sicherzustellen bzw. immer wieder zu gewährleisten, die in jedem Unterricht eine Rolle spielen: die Anwesenheit der Schüler, ihre Aufmerksamkeit, Motivation, Disziplin, Regelmäßigkeit der Mitarbeit, Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit. Im „normalen“ Fachunterricht werden derartige Verhaltensbedingungen als gleichsam selbstverständlich vorausgesetzt (auch wenn sie es nicht durchgängig und immer sind), weil sie vom ersten Schuljahr an in allgemeinbildenden Schulen systematisch eingeübt worden sind.

In den hier betrachteten Klassen für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf sind einzelne dieser Selbstverständlichkeiten offensichtlich in unterschiedlich starkem Maße erodiert, sei es durch negative vorgängige Schulerfahrungen, die wie mehrfach betont wird, vor allem bei männlichen Jugendlichen zu Schulmüdigkeit oder zu Schulverdruss (im Extremfall wurde sogar von „Schul- oder Lehrerhass“ [Fokusgruppe BK 4]) gesprochen, sei es durch problematische familiäre und anderer soziale Kontexte, sei es durch Misserfolgserlebnisse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die zu Demotivation oder Apathie beigetragen haben, sei es schließlich

durch mangelnde Sprachkenntnisse und zu wenig kulturelle Integration (im Fall von zugezogenen ausländischen Jugendlichen).

Die Hauptanforderung ihrer Arbeit sehen viele Lehrer darin, ein „einigermaßen gutes Lernklima“ in einer Klasse von Jugendlichen herzustellen, deren Verhalten oft „nicht gruppenkompatibel“ (Fokusgruppe BK 4) ist. Dass man „erst einmal eine gewisse Ordnung herstellt“ (ebenda), stößt vor allem immer wieder an Motivationsprobleme – insbesondere in KSoB-Klassen, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer häufig mit der Perspektivlosigkeit von Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und starker Diskontinuität der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen. Hinzu kommt eine gewisse Diffusität der Unterrichtsziele, die von einzelnen Lehrern als eine Art „Spagat zwischen Wissensvermittlung und Unterbringung in einer Ausbildung über Praktika“ (ebenda) beschrieben wird.

Das Tätigkeitsprofil des Lehrers erweitert sich in der Wahrnehmung einzelner Gesprächspartner so weit, dass sie davon sprechen, die Lehrerzentriertheit der Schulen aufzulösen und mehr andere Kompetenzen in die Schule zu holen – „vom Koch bis zum Künstler“ (Schulleitung BK 11). Nicht so sehr Wissensvermittlung erscheint oft als Hauptaufgabe als vielmehr Betreuung und Verhaltensbeeinflussung:

„Diese Schüler haben Schwierigkeiten in der Berufswelt oder in der Welt überhaupt und zwar nicht erst seit gestern oder seit sie bei uns angekommen sind, sondern schon lange vorher. ... Es ist manchmal gar nicht Deutsch und manchmal gar nicht Mathematik, die können einfach keine Kommunikationen mit anderen Personen aufbauen. Und das ist die Schwierigkeit. Da sind teilweise helle Köpfe dabei, aber die unwillig sind, die wollen nicht. Und deswegen arbeiten meine Kolleginnen und Kollegen daran, mit denen Tugenden aufzubauen, sie wieder dahin zu bringen, dass sie daran glauben, dass sie was können, dass sie Spaß haben, Sachen zu machen, dass sie wieder Ziele haben, die sie sich setzen können, nach vorne zu kommen“ (Schulleitung BK 11).

Übereinstimmend wird in allen Kollegs betont, dass man die Probleme – wenn überhaupt – nur über eine konsequente Individualisierung der Betreuung in den Griff bekommen könne, dass man eine persönliche Vertrauensbasis schaffe, eine Beziehung aufbaue zu Schülern, denen wegen ihrer eigenen Sozialisationsgeschichte Beziehungsaufbau oft kaum möglich ist; die Schüler auch in ihrer außerschulischen Situation abhole. Mehrere Schilderungen erinnern an die Darstellung therapeutischer oder pädagogischer Situationen von Jugendlichen mit abweichendem Verhalten.

Hinzu kommen nicht unerhebliche organisatorische und kommunikative Aufgaben in der Kooperation mit Betrieben, die Praktika bereitstellen (sollen) sowie Abstimmungen mit Trägern von BvB-Maßnahmen, in Einzelfällen auch mit kommunalen In-

stanzen. Schließlich sehen etliche Lehrer auch Aufgaben beruflicher Beratung von Schülern (vor allem) der KSoB-Klassen (z.B. Schulleitung BK 2).

Wieweit und unter welchen Handlungsbedingungen Berufskollegs solche Situationen meistern können, muss man als offene Frage ansehen. Auf jeden Fall gilt: Das Tätigkeitsprofil der Lehrkräfte in diesem Bereich der Ausbildungsvorbereitung erscheint komplexer als das von Fachlehrern. Ein Lehrer bringt auf einen knappen Nenner, was in einer ganzen Reihe von Fokusgruppen in ähnlicher Weise angesprochen wird: „Wenn ich unser Aufgabenprofil anschau, dann sehe ich mich hier als eine Mischung von Fachlehrer und Sozialarbeiter“ (BK 9, Fokusgruppe). Die „Sozialarbeiter“-Seite wird mit Hinweisen darauf illustriert, dass man ein hohes Maß an individueller Betreuungsarbeit mit Jugendlichen aus schwierigen sozialen Umgebungen leisten müsse, Elterngespräche führen bis hin zum Nachsehen in den Familien, wo Jugendliche, die mehrfach nicht zum Unterricht erschienen sind, abgeblieben sind (Fokusgruppe BK 6). Auch wenn ein solcher persönlicher Einsatz eher die Ausnahme von besonders engagierten Lehrkräften sein dürfte, zeigt er, wie weit eine individualisierte Betreuung gehen kann.

### *Das Kompetenzprofil*

Bei allen Schwierigkeiten der Unterrichtssituationen und Unsicherheiten darüber, was als Unterrichtsziel zu erreichen ist, wird in keinem Berufskolleg der Anspruch auf Vermittlung von Fachwissen aufgegeben. Entsprechend wird auch die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte hochgehalten, auch wenn sich im Unterrichtsalltag die Gewichte bisweilen zur sozialpädagogischen Seite verschieben. Aber auch die Fachkompetenz erfährt eine spezifische didaktische Einfärbung durch die besonderen kognitiven Voraussetzungen der Schülerschaft.

Das traditionelle professionelle Selbstverständnis des Fachlehrers als kompetenter Vermittler von systematischem Wissen scheint bei der Klientel der Ausbildungsvorbereitungsklassen eine nur begrenzt Erfolg versprechende Grundlage für eine nachhaltige Unterrichtsgestaltung abzugeben. Der Leiter eines Berufskollegs illustriert die Problemlage am Beispiel des Mathematikunterrichts:

„Ich brauch für diese Klientel keinen Lehrer, der dir zum zehnten mal erklärt, dass der keine Mathematik kann, das brauch ich nicht, sondern ich brauche jemanden, der im Vorbeigehen diesem Schüler sagt, wie man das machen kann. Ich habe ein schönes Beispiel dafür, um das mal deutlich zu

machen. Meine Mathematiklehrer sind eben Mathematiklehrer, wie Mathematiklehrer eben so sind. Ich habe versucht, denen ein bisschen klar zu machen, man müsste einen anderen Ansatz wählen, die Schüler brauchten Erfolgserlebnisse. Da habe ich gedacht, wie mach ich das, damit die das mal verstehen, das die das eigentlich nicht so machen wie immer, hier ist die Formel, das ist die Ableitung und so weiter, so jetzt habt ihr das alle verstanden und dann kriegen die ne Aufgabe und dann lösen die diese Aufgaben, einige können das und die anderen können das eben nicht. Und ich sag denen, das ist doch nicht spannend, das haben die alle wieder vergessen, wenn die Klassenarbeit wieder vorbei ist. Und dann habe ich die alle mal nach unten gebeten, habe denen gesagt, passt mal auf, das hier vorne ist ein Tisch und da soll jetzt ein Umleimer drum und ihr seid jetzt die Mathematiker, wie, der wird heutzutage mit der Maschine gemacht, mit so einer CC-Maschine wird das gemacht, wie lange muss der Umleimer sein, muss ich das abschneiden? Als das CC-Maß wird es ja industriell gemacht, so jetzt seid ihr dran, ihr seid die Mathematiker, jetzt fangt mal an. Dann haben die angefangen zu rechnen, wie groß ist denn hier die Biegung, was ist das denn Hyperbel oder so, die sind fast verrückt geworden. Dann habe ich einen Schüler von mir, aus diesen Klassen, von diesem Brückenkurs gebeten, wie gesagt, ich brauch hier das Maß von dem Ding, wie machen wir das denn am besten und der sagte ja, dann nehme ich ein Maßband und leg das drum... da kucken die Mathematiker, wie ein Maßband, da hättest du doch auch drauf kommen können. Jetzt stimmt das mit dem Maßband natürlich nicht genau und ich frag den Schüler dann, pass mal auf der Umleimer ist ja noch nicht drum, du legst ja jetzt ein Maßband drum, stimmt das denn jetzt? Und dann fängt der an zu denken, der fängt wirklich an zu denken, man sieht ihm das an, dass der da sitzt und sagt nun Moment mal, da muss ich ja abziehen, ja aber wenn das dann da drum ist, dann ist das ja viel länger. Der kennt den Begriff der neutralen Phase nicht, aber der fängt an zu denken.“

Die Debatte über die Unterrichtsdidaktik wissenschaftlicher Fachdisziplinen, die in den 1970er und -80er Jahren in der Bundesrepublik zur breitflächigen Einrichtung von Didaktiklehrstühlen für Naturwissenschaften und Philologien in der universitären Gymnasiallehrerausbildung geführt hat, erfährt hier für die Berufspädagogik der Unterrichtung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf eine neue spezifische Akzentuierung. Diese wird umso wichtiger, je mehr mit der Ausbildungsvorbereitung dieser besonderen Jugendlichenpopulation auch der Anspruch verbunden wird, einen allgemeinbildenden Abschluss auf Hauptschulniveau (oder was immer in Zukunft an mittlerem Abschluss an dessen Stelle treten mag) zu vermitteln.

Spezifische Fachkompetenz bildet die eine Voraussetzung für die Arbeit der Lehrkräfte. Fähigkeiten für eine ansatzweise psychologische Diagnostik von individuellen Verhaltensschwierigkeiten wie auch von der Gruppendynamik in Klassen, Motivationsmanagement in der Unterrichtsgestaltung („im Sinne von Events und Erlebnispädagogik“, Fokusgruppe BK 11) sowie sozialpädagogische Kompetenzen für die Einbeziehung von sozialem und familialem Umfeld<sup>16</sup> bilden die andere Seite des Kompetenzprofils der Lehrkräfte.

---

16 „Wir machen sozialpädagogische Arbeit, wir müssen zum Teil leider auch mit Familien arbeiten. Also wenn eine Mutter sagt, ich kriege meine Tochter nicht aus dem Bett, ich bring der morgens den Cappuccino und die Zigarette, aber die steht trotzdem nicht auf, ja, dann fängt es eben an spannend zu werden. Also das heißt, wir arbeiten in ganz vielen Bereichen oder versuchen da miteinander zu arbeiten, dass da was funktioniert“ (Fokusgruppe BK 11).

### *Professionalisierung der Lehrertätigkeit in der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als Herausforderung und Ansatz*

Das professionelle Profil, das in den Tätigkeitsbeschreibungen der Lehrkräfte durchschimmert, ist geprägt durch fachliche Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen und sozialkommunikative Verhaltenskompetenzen, welche letztere stark vom persönlichen Engagement, beruflichem Commitment und Erfahrung abhängig sind. Beide Kompetenzdimensionen, Fach- und Verhaltenskompetenzen, sind nur analytisch klar zu differenzieren, in der Unterrichtsrealität sind sie kaum auflösbar ineinander verschachtelt. Zu den fachlichen Kompetenzen zählen berufsfachliches Wissen, psychologisch-diagnostische und sonderpädagogische Fähigkeiten bezogen auf die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, die auch in die Verhaltenskompetenzen eingehen, die sich aber nicht in Wissen erschöpfen, sondern durch kommunikative Sensibilität und Erfahrung im Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen aktiviert werden müssen.

Die Schwierigkeit dieser Kompetenzvielfalt liegt darin, dass sie sich nicht einfach nach der einen oder anderen Seite auflösen bzw. separieren und damit einer arbeitsteiligen Spezialisierung, wie sie in der Tradition des Fachunterrichts üblich ist, zuführen lässt. Man kann bezogen auf die hier betrachtete Gruppe von Jugendlichen schwer sagen: Ein Lehrer macht den Fachunterricht, eine andere Person bearbeitet die Motivationsdefizite, eine dritte kümmert sich um die sozialen Probleme des Herkunftsumfeldes der Jugendlichen und eine vierte kanalisiert aggressives oder anderes abweichendes Verhalten. Wenn arbeitsteilige Spezialisierung versperrt sein sollte, entstehen unausweichlich zwei Probleme: Zum einen das der Überforderung und Selbstüberforderung der Lehrkräfte, das leicht zu Frustration und Resignation führen kann. Zum anderen das der Überkomplexität eines Berufsbildes, von dem schwer zu sagen ist, wie es in einem einzigen Studiengang organisiert werden sollte. Jedenfalls ist in der bisherigen Professionalisierung von Lehrertätigkeit ein solch komplexer Studiengang nicht die Regel.

Die Verbindung von hoher fachlicher Qualifikation und beruflicher Identifikation mit der Aufgabe gilt als zentrales Merkmal der klassischen Professionalisierungstheorie (vgl. Baethge 2011). Sie wird im Wesentlichen durch eine Verbindung von qualifizierter Ausbildung (Studium) und Dauerhaftigkeit der Aufgabenwahrnehmung geschaffen. Für die Wahrnehmung der Aufgabe Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf an Berufskollegs scheint traditionell weder die

erste noch die zweite Bedingung gegeben. Weder existiert ein eigener Studiengang Sonderpädagogik beruflicher Bildung (was auch von einzelnen Lehrkräften konstatiert wird – z.B. Fokusgruppe BK 11) noch eine institutionell abgesicherte Tätigkeits-spezialisierung zur Wahrnehmung dieser Aufgaben, auch wenn an einzelnen Universitäten Sonderpädagogik für die Ausbildung von Berufschullehrern angeboten wird. Die Aufgabe lief (zum Teil läuft) lange Zeit neben der als zentraler Aufgabe von Berufskollegs definierten Vermittlung von fachtheoretischem und berufsübergreifendem Wissen nebenher – gleichsam als Zusatzaufgabe, die Kollegs auch zu erfüllen haben. Relativ starke Fluktuation zwischen den Lehrkräften und begrenzte Stundenzahl des Einbezugs der einzelnen Lehrkraft in die BOJ- und/oder KSoB-Klassen werden in einer ganzen Reihe von Gesprächen und Fokusgruppen berichtet. Das Problem, das sich mit dieser Praxis verbindet, wird aus der Sicht der Verantwortlichen aus einem Kolleg, das die Konsequenz einer abteilungsmäßigen Institutionalisierung des ganzen Bereichs Berufsvorbereitung gezogen hat, eindrucksvoll illustriert:

„Ich habe irgendwann vor ein paar Jahren, vielleicht sieben Jahre, acht Jahre oder auch erst sechs, bei mir einen Schalter umgelegt. Bis dahin war, bekenne ich freimütig, bei mir diese Abteilung Berufsvorbereitung auch so was wie Fronteinsatz. Wo man den Kollegen sagt: Da müsst ihr ein paar Jahre hin, müsst ihr ein paar Jahre dienen und wenn ihr das dann überstanden habt, dann dürft ihr auch wieder in die schönen Klassen rein. Und ich übertreibe jetzt. Aber in Übertreibungen wird es deutlich. Und dann habe ich selber gute Ratgeber gehabt und die beiden Herren waren die guten Ratgeber, habe ich bei mir irgendwann auch mental einen Schalter umgelegt und habe gesagt: Ich muss weg von dieser Pflichtübung, leidige Pflichtübung, wo man sagt: Naja, musst Du machen, ist ja nur ein Jahr und viele bröckeln schon nach einem dreiviertel Jahr ab, und habe umgeschaltet den Schalter zu sagen: Es wird erstens eine eigene Abteilung mit einem Abteilungsleiter. Die kriegen auch einen Abteilungsleiterstatus. Er ist mittlerweile auch zum Studiendirektor in dieser Funktion befördert worden. Es gibt auch Beförderungstellen in diesem Bereich und die haben einen eigenen Etat und was - glaube ich - ganz entscheidend war, dass wir beide als Schulleitung diesem Team und dem Teamchef zugestanden haben: Ihr bestimmt, wer in Euer Team reinkommt. Wir sind weg von dieser Linie: Alle die wir im Hause nicht unterbringen können, stecken wir in die Berufsvorbereitung. So nach dem Motto: Da tut es keinem weh, sondern wir sind genau den umgekehrten Weg gegangen. Wir haben gesagt: Ihr dürft aussuchen, wen ihr haben wollt. Die machen das auch ganz kritisch. Ich bin völlig weg davon, meine Problemfälle da zu entsorgen, sondern habe bewusst gesagt: Ihr dürft Euch aussuchen, wer ins Team kommt.

Die machen auch oft so eine Schnupperphase. Dann holen wir jemand Neues rein für Vertretungsunterricht befristet für ein halbes Jahr oder für ein Jahr. Und erst nach dieser Zeit sagt das Team: Ja, wir wollen diesen Menschen haben. Und auch der Mensch sagt: Ja, ich fühle mich da wohl. Das ist ja eine wechselseitige Geschichte. Und darauf führe ich zurück, dass da eine Gruppierung entstanden ist, die ich wirklich als Team bezeichne. Ich bin sonst mit dem Begriff sehr vorsichtig, weil die meisten Gruppierungen von Lehrern sind keine Teams, sondern eine Zusammenballung von vielen Einzelkämpfern in vielen Bereichen. Da habe ich wirklich ein Team. Also da bin ich davon überzeugt, das ist eine Teamstruktur. Ja, die haben wirklich ein Team. Die machen auch Dinge gemeinsam. Die vertreten sich alle gegenseitig. Wir brauchen uns als Schulleitung über Vertretungspläne überhaupt keine Gedanken zu machen. Das Team organisiert sich selber, vertritt sich selber. Und es passiert da was ganz Kurioses. Die Lehrer, die da waren, die haben wir immer noch mit einem Bein da drin gehabt, mit dem anderen Bein in einem anderen Bereich. Und dann kamen mehr und mehr Lehrer und haben gesagt: Chef, oder auch zu meinem Stellvertreter, wir wollen ganz da rein. Wir wollen nicht zwei Einsatzorte haben und dann sind wir montags, dienstags noch in anderen Abteilungen, das reibt uns auf.



Wir wollen ganz in diesem Team B. sein. Das war für mich eine kleine Sensation. Früher war ich gewohnt, dass es immer umgekehrt war. Die haben gesagt: Chef, wann komme ich da wieder raus? Und wann entbindest Du mich von den Pflichten? Und jetzt haben die gesagt, wir wollen ganz da rein. Und deswegen bin ich auch ein bisschen stolz auf das, was die Abteilung leistet. Ich durfte nur die Rahmenbedingungen vorgeben zusammen mit meinem Stellvertreter. Aber dadurch ist ein Pflänzchen da gewachsen, wo ich sage: Das ist ein schönes Pflänzchen geworden“ (Schulleitung BK 2).

Man kann das Zitat als Kurzbeschreibung der Institutionalisierung der Berufsvorbereitung lesen, in der wesentliche Elemente von Professionalität sichtbar werden:

- Eigenständigkeit von Entscheidungen und Verantwortung professionellen Handelns in der Abteilung,
- Selbstrekrutierung der Abteilungsmitarbeiter,
- Selbstorganisation beruflicher Weiterbildung,
- Relative Dauerhaftigkeit der Tätigkeit,
- Starke teamartige Kooperation mit regelmäßigem Austausch von Arbeitserfahrungen (auf kurzen wie auf institutionalisierten Wegen).

Mit der im Zitat beschriebenen Institutionalisierung der Berufsvorbereitung als eigenständiger Abteilung wird aus Sicht von Schul- und Abteilungsleitung das Problem der Identifikation der Lehrkräfte mit der Aufgabe, die bei der früheren Praxis der Kurzzeiteinsätze von Lehrern in diesem Bereich nicht gegeben war, ganz überzeugend in dem Sinne gelöst, dass die Arbeitsmotivation und –intensität („Die arbeiten auch schon mal 60 Stunden“ – ebenda) gewachsen ist und sich die Abteilungsmitarbeiterinnen und –mitarbeiter auf berufsbegleitende Fortbildungen einlassen. Für beides, Arbeitsmotivation und Fortbildungsanstrengungen, erscheint die relative Dauerhaftigkeit der Aufgabe als eine entscheidende Bedingung.

Das angeführte Beispiel stellt im Untersuchungsspektrum unter Professionalisierungsgesichtspunkten das am stärksten ausdifferenzierte Institutionalisierungsmodell dar. Neben dem Willen der beteiligten Schulleitung und Lehrkräfte erscheint die Größenordnung der Schüler im Bereich Berufsvorbereitung (2010 zwischen 450 und 500) als eine entscheidende Voraussetzung für einen solchen Typ von Institutionalisierung. Er scheint an großstädtische Einzugsbereiche gebunden und nicht umstandslos in die Fläche übertragbar zu sein.

Dass das zitierte Beispiel eine gewisse Sonderstellung im Untersuchungssample einnimmt, bedeutet allerdings nicht, dass in den anderen Berufskollegs das Problem einer stärkeren Professionalisierung der Lehrtätigkeit in der Ausbildungsvorbereitung in BOJ- und KSoB-Klassen nicht auch gesehen würde. Es wird mit unterschiedlicher

Intensität und unterschiedlichen Lösungsansätzen in mehr oder weniger allen Berufskollegs artikuliert.

Die in diesen Artikulationen sichtbar werdenden Professionalisierungsansätze haben immer auch etwas mit den verfügbaren Ressourcen der Kollegs zu tun. Die in allen Kollegs reklamierte Notwendigkeit von mehr Einsatz sozialpädagogischer Kompetenz wird recht unterschiedlich einzulösen versucht: gemeinsam ist allen Kollegs, dass die in der Berufsvorbereitung arbeitenden Lehrkräfte an sozialpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, wobei deren Qualität bzw. Intensität im einzelnen schwer einzuschätzen ist, aber von periodisch (ein- bis zweimal im Jahr) stattfindenden Treffen der Lehrer dieses Bereichs bis zu wissenschaftlichen Tagungen und Seminaren reicht.

Darüber hinaus werden arbeitsteilige Professionalisierungsansätze praktiziert: es werden in einigen Kollegs Sozialpädagogen und/oder Sozialarbeiter zur Betreuung der Jugendlichen – unter anderem in der Praktikumsakquisition und –begleitung – eingesetzt, die zugleich im Austausch über die Schüler mit den ständigen Lehrkräften des Kollegs stehen. Seltener scheint der Einsatz von Sonderpädagogen und Psychologen zu sein, obwohl beide Professionen mehrfach angesprochen werden. In Einzelfällen kommt es zur institutionenübergreifenden Sicherstellung der professionellen Kompetenz, bei der es – im konkreten Fall – zur Zusammenarbeit eines großen Berufskollegs (BK) mit einem privaten Träger eines Förderkollegs kommt, „weil die sich wirklich als Förderberufskolleg verstehen, die auf spezifische Dinge dort besser eingehen können und alle Elemente von Sozialpädagogen, Sek.II Lehrern und natürlich auch der klassischen Werkstattausstattung in einem Haus haben“ (Schulleiter BK 4).

Die Sicherstellung professioneller Kompetenz folgt in allen Kollegs einer arbeitsteiligen Organisation, die jene eingangs genannte Überkomplexität des individuellen Kompetenzprofils zu vermeiden versucht, aber immer wieder an schulstrukturelle Grenzen stößt. Denn bei allen Anstrengungen, die professionelle Kompetenz für die Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf sicher zu stellen, findet sich kaum ein Kolleg, in dem nicht auch mehr oder weniger deutlich ein ausgeprägtes Mängelbewusstsein, was Professionalität und Ausstattung der Schule für diese Aufgabe angeht, artikuliert wurde, und zwar nicht allein von Schulleitungen, sondern auch von Lehrkräften, die in diesem Bereich tätig sind. Auch dies ist bei der Neukonzipierung der Ausbildungsvorbereitung im Auge zu behalten.

## 5. Erwartungen gegenüber der Politik

Der Tenor der Expertenstellungen zum Plan der Landesregierung, die Ausbildungsvorbereitung der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf so neu zu gestalten, dass die bisherigen Formen BOJ und KSoB in einem Ausbildungsvorbereitungsjahr mit dem Ziel zusammengefasst werden, die Allgemeinbildung der Jugendlichen (mit Erlangen des Hauptschulabschlusses) und ihre Berufsvorbereitung über Qualifizierungsbausteine zu verbessern, lässt sich in der Formel einer „skeptisch wohlwollenden Zustimmung mit etlichen offenen Fragen“ zusammenfassen.

Die Zustimmung bezieht sich auf die begriffliche und institutionelle Vereinheitlichung der Ausbildungsvorbereitung für diese Gruppe von Jugendlichen, ihre „Dualisierung“ (Schulleitung BK 2) und die deutliche Akzentuierung des Hauptschulabschlusses. Die Skepsis ist zunächst und zentral in der Sorge begründet, dass die Vereinheitlichung die Heterogenität, Vielschichtigkeit und Differenziertheit der Schülerpopulation, die die Hauptherausforderung für die Arbeit in den Kollegs sei, aus dem Blick geraten lassen könne und alles „über einen Kamm geschert“ werde. Zwei typische Stellungnahmen veranschaulichen den Argumentationshintergrund der vorsichtigen Zustimmung zur Neugestaltung:

„Daran zu gehen im Sinne zu einer begrifflichen Vereinheitlichung zu kommen, was es nach außen hin etwas einfach macht, das finde ich ein gutes Vorhaben. Aber was da drunter bleibt, das hat Herr Kruse ja angedeutet, ist die Vielfalt an Schülerklientel, die da drunter liegt. Also eine begriffliche Vereinheitlichung, das finde ich gut, aber in Anerkennung und dann auch so zuzulassen, dass wir darunter auch eine vielschichtige Arbeit haben“ (Fokusgruppe BK 7).

„Es kommt drauf an, wie das gestaltet wird. Wir haben ja jetzt auch festgestellt, gerade dieses Klientel ist sehr heterogen in der bis dato abgelaufenen Erziehung und Erfahrung usw. Ich denke, diese Geschichte, wenn sie so installiert wird, müsste sehr differenziert arbeiten. Also es dürfen keine, wie das in Schulen so üblich ist, Lehrpläne, die für alle Gültigkeit haben, existieren und alle werden durch eine Schablone geschoben, sondern ich denke, es muss eine sehr differenzierte Geschichte daraus werden, dass man wirklich... Ich meine, ich finde auch diese Begriffe, abholen wo sie stehen und so nicht gut... aber ich benutze es jetzt trotzdem mal, es muss wirklich dann weitestgehend versucht werden, die Jugendlichen wirklich zu beobachten, um dort abzuholen wo sie stehen, im wahrsten Sinne des Wortes. Und ich weiß nicht, ob das machbar ist, da bin ich nicht kompetent genug, um das beurteilen zu können. Aber wenn das gelingt, dann sehe ich durchaus eine Chance, dass so ein Projekt funktionieren könnte“ (Fokusgruppe BK 4).

Von einigen Schulleitern und Lehrkräften wird mit Blick zum einen auf die demografische Entwicklung, zum anderen auf die – durchaus positiv gesehene – Verstärkung der Berufsvorbereitung in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I die Sorge geäußert, dass sich die Zusammensetzung der Schülerpopulation in der neugestalteten

Ausbildungsvorbereitung weiter problematisieren könne. Nicht in dem Sinne, dass den Berufskollegs die Klientel für diesen Bereich ausgehen werde; diese Annahme wird in mehreren Gesprächen zurückgewiesen. Die Befürchtung geht vielmehr dahin, dass die Schülerschaft der neuen Ausbildungsvorbereitungsklassen noch schwieriger werde („... schwingt bei mir die Sorge mit, dass wir da nur noch so eine Restgruppe kriegen“ – Schulleitung BK 2), weil unter der doppelten Bedingung von demografisch bedingt rückläufigen Ausbildungsbewerberzahlen und verbesserter Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule der Typus „marktbenachteiligter“ Berufsschüler, der heute noch einen beträchtlichen Anteil in BOJ- und KSoB-Klassen ausmacht, immer mehr verschwinde. Die Konzentration dieser Klassen auf den Kern der bildungsbenachteiligten Jugendlichen würde die heute schon schwierige pädagogische Arbeit in diesen Klassen weiter erschweren.

Auch wenn die „Dualisierung der Berufsvorbereitung“ einhellig begrüßt wird, bleibt Skepsis – im Einzelfall sogar Ablehnung – gegenüber der Praktikabilität von Qualifizierungsbausteinen und Berufsfeldern. Die Skepsis richtet sich nicht so sehr gegen deren prinzipielle Sinnmäßigkeit als pädagogisches Instrument innerhalb der Berufsorientierung; hier wurden gegen Berufsfelder Zweifel mit dem Argument angemeldet, ob die Jugendlichen schon reif genug seien, eine lebensperspektivische Berufsentscheidung zu treffen (Schulleitung BK 10). Das praktische Problem aber, das stärker im Vordergrund steht, wird darin gesehen, dass die meisten Berufskollegs nur eine begrenzte Zahl von Berufsfeldern anbieten können, gleichzeitig aber die Berufsinteressen der Jugendlichen noch zu instabil sind, um sie auf das vorhandene Angebot festlegen zu können. Zusätzlich wird zu den Qualifizierungsbausteinen von einzelnen angemerkt, dass sie in Berufskollegs nur unterkomplex im Vergleich zur betrieblichen Situation vermittelt werden könnten (Schulleiter BK 11).

Jenseits der grundsätzlichen Diskussion des neuen Gestaltungsansatzes der Berufsvorbereitung stehen Erwartungen an die Politik, die gleichsam als flankierende Maßnahmen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur Umsetzung des neuen Konzepts betrachtet werden und in denen sich die ganzen Mängelerfahrungen der aktuellen Situation der Kollegs bei der Berufsvorbereitung der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf spiegeln.

An erster Stelle steht hier die Erwartung, dass bei einem vollzeitschulisch organisierten Ausbildungsvorbereitungsjahr die personelle Ausstattung der Kollegs verbessert werden müsse. Angesichts der schwierigen Klientel sei weder der Personal-

schlüssel der Teilzeitberufsschule von 41:1 noch der einer Vollzeitbeschulung von 16:1 angemessen. Den Hintergrund dieser Erwartung bildet die einhellig geteilte Auffassung, dass Arbeit in kleinen Gruppen in diesem Bereich unverzichtbar sei.

Die weiteren Erwartungen richten sich auf Erweiterung der Handlungsspielräume der Kollegs bei der Durchführung der Ausbildungsvorbereitung. Der aus Schuluntersuchungen durchaus geläufige Wunsch nach mehr Flexibilität und Selbständigkeit in der Gestaltung der Lernprozesse erfährt in den Berufskollegs, in denen er mit Blick auf die Berufsvorbereitung von Schülern mit besonderem Förderbedarf vorgetragen wird, seine Spezifik in drei zentralen Aspekten: in Richtung auf *inhaltliche Flexibilität in Bezug auf Richtlinien und ihre Wahrnehmung*, auf *Ressourcenflexibilität* und auf *Personaleinsatzflexibilität*, wobei Flexibilität oft auch mit Erweiterung der Handlungsressourcen zusammen gedacht wird.

### *Zur inhaltlichen Flexibilität*

In mehreren Kollegs wird davon gesprochen, dass sie sich bei der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung oft am Rande der Legalität bewegten<sup>17</sup> oder sich durch Sonderabsprachen mit Personen der Ministeriumsleitung Freiräume verschafft hätten, die ihnen einen erfolgreicherer Unterricht gestatteten. Um die Alltagspraxis gegen mögliche Einsprüche abzusichern, erscheinen flexibel zu handhabende Richtlinien, wie sie in der folgenden Äußerung eines Schulleiters gefordert werden, als ein Weg der Erweiterung des Handlungsspielraums der einzelnen Schule.

„Die Verordnung gibt es nicht her, dass ich es so mache, wie ich es tue. Das gibt es eigentlich nicht wirklich. Ich mache andere Dinge, als die Verordnung. Dann habe ich eine Rückversicherung über den ..., weil der mir gesagt hat: Wenn sie glauben, dass ist pädagogisch sinnvoll, machen sie das, deswegen tue ich das. Und wenn irgendeiner von der Bezirksdirektion kommt, dann sage ich nix nix, der ..., hat gesagt, ich soll das machen, was pädagogisch sinnvoll ist, das mache ich auch, fragen sie den doch mal. Das ist die Möglichkeit, aber es gibt natürlich auch Kolleginnen und Kollegen, die diesen Nebel nicht gut aushalten können, weil die haben lieber Klarheit. Und das wäre etwas, glaube ich, was wichtig wäre, dass man also vermitteln könnte, wenn es erfolgreich ist, ist es egal wie es gemacht wird, Hauptsache es ist erfolgreich. Das ist der springende Punkt, das ist wichtig. Also, nicht in den Vordergrund stellen, dass staatliche Vorgaben beachtet werden, sondern, die können so ausgelegt werden, wenn sie erfolgreich sind, wenn sie nicht erfolgreich sind, muss man sie ändern. Ich glaube, das macht jeder mit gesundem Menschenverstand und diese Möglichkeit müsste ich haben“ (Schulleitung BK 11).

---

17 Die Autoren der hier vorgelegten Expertise haben solche Aussagen, die weniger dramatisch sein dürften, als sie klingen, und die es vermutlich in mehr oder weniger allen Schulen gibt, weder zu beurteilen noch zu prüfen.

Die Forderung nach Erhöhung der inhaltlichen Gestaltungsspielräume wird in mehreren Kollegs nicht zuletzt mit Blick auf die Stundentafeln, die für die Vergabe eines Hauptschulabschlusses abgearbeitet sein müssen, gestellt. Was als Standard zur Qualitätssicherung für die Jugendlichen gedacht ist, verkehrt sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte bisweilen in eine Barriere zur Erreichung des Abschlusses, die allein schon deswegen schwer zu überwinden zu sein scheint, weil die verfügbare Zeit nur knapp ausreicht, um in allen Fächern die geforderte Stundenzahl zu vermitteln. Fehlzeiten der Schüler verschärfen das Problem, da schon bei 15% Abwesenheit der Abschluss nicht gegeben werden dürfte (Fokusgruppe BK 6). Als möglicher Ausweg wird in einzelnen Fokusgruppen eine Outcome-Orientierung des Abschlusses mit zu bescheinigenden allgemeinbildenden Kompetenzen, die Jugendliche auch in praktischen Ausbildungssequenzen erwerben könnten, ins Spiel gebracht. „Weg von der jetzigen Stundentafel hin zu einer flexibleren Stundentafel, hin zu Zeugnissen, die Kompetenzen festhalten und nicht immer Fächernoten geben“ (Fokusgruppe BK 2).

Wieweit eine solche Umorientierung verbreitet ist, muss an dieser Stelle ebenso offen bleiben wie die Frage nach Erfassung der Kompetenzen, die in den Gruppendiskussionen zwar auftauchte, aber nicht vertieft werden konnte.

Mit Blick auf die Äußerungen zur inhaltlichen Flexibilität müsste Politik Wege finden, zielgebundene Handlungsspielräume in der inhaltlichen Gestaltung zu erhöhen, um Erfahrung und Engagement der Lehrerinnen und Lehrer produktiv einzusetzen, ohne sie aber individuellem Belieben zu überlassen, da dieses für alle Beteiligten auch Unsicherheit hervorbringen würde.

### *Zur Ressourcenflexibilität/-erweiterung*

Vor jeder Flexibilität von Ressourcen stehen Erwartungen und Forderungen nach Erweiterung der Ressourcen für die spezielle Aufgabe Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die Forderung an die Politik, die in kaum einem Gespräch fehlt, richtet sich sowohl auf personelle als auch materielle Ressourcen. Bei den materiellen Ressourcen wird ebenso auf Fach- und Werkstatträume wie auf technisches Equipment und Felder für Sonderveranstaltungen für diese schwierigen Jugendlichen abgestellt, die ihre Schulmotivation und auch das Zusam-

mengehörigkeitsgefühl verbessern „Gelder für Klassenfahrten, Gelder für Gemeinschaftsprojekte usw., die wir mit denen machen wollen“ (Schulleiter BK 1).

Einen Weg zur Erhöhung ihrer Ressourcenflexibilität, der in Zukunft an Bedeutung gewinnen könnte, haben einzelne (Großstadt-)Kollegs damit eingeschlagen, dass sie Angebotskooperationen mit anderen Berufskollegs bei den Berufsfeldern etabliert haben, mit denen sie im Austausch die Palette möglicher Berufe in den Klassen erweitern können. Wieweit solche mehr oder weniger kostenneutrale Ressourcenerweiterung durch Kooperation von Kollegs und gegebenenfalls anderen Bildungsträgern reicht, wäre an Beispielen auszutesten.

### *Zur Flexibilität und Erweiterung des Personaleinsatzes*

Es entspricht der zentralen Bedeutung des Lehrpersonals für den Erfolg schulischer Lernprozesse, dass bei den Erwartungen von Schulleitungen und LehrerInnen-Expertengruppen den Fragen eines besseren Personaleinsatzes das größte Gewicht beigemessen wird. Die Erwartungen richten sich nicht einmal in erster Linie nur auf quantitative Erweiterungen, obwohl andere Schüler-Lehrer-Relationen für eine erweiterte und intensivierete Ausbildungsvorbereitung durchweg als unverzichtbar angesehen werden (s.o.). Sie richten sich darüber hinaus vor allem auf Ausweitung des an der Berufsvorbereitung zu beteiligenden Professionen-Spektrums und Verbesserung und Sicherung der professionellen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer am Kolleg.

Bei der Erweiterung des Kompetenzspektrums geht es um die Einstellung von Sozialarbeitern, Sozial- und/oder Sonderpädagogen, Schulpsychologen, deren Einstellung auf Lehrerstellen offensichtlich nicht immer friktionsfrei bewerkstelligt werden kann (Schulleitung BK 2, BK 11).

Bei der Sicherung der professionellen Durchführung der Arbeit und der Sicherung der Kompetenz der Lehrkräfte kommt der flexible Umgang mit Personalressourcen ins Spiel, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ich brauche beispielsweise Ressourcen, die ich teilweise nicht habe, und da müsste man drüber nachdenken, wenn also ein Kollege zu mir kommt und sagt: ich muss das machen mit diesen Schülern, damit ich die begleiten kann, dann brauche ich dazu Stunden. Ich brauche diese Stunden und die müssten mir anders angerechnet werden, als die Stunden, die ich im Augenblick habe, 25,5 Stunden, ich darf einen Lehrer nur für Unterricht einsetzen. Ich müsste die Freiheit haben zu sagen, deine Stunden reduziere ich jetzt um soviel, fertig, dafür machst du diese Tätigkeit. Dazu müsste auch gehören, dass eine Gruppe von Menschen, dass kann man nämlich nicht alleine machen, da wird man ver-

rückt bei, das man in einem Team das macht. Ich brauche Teamstunden, damit die sich über jeden einzelnen Schüler unterhalten können, brauchen die Zeit, die machen das im Augenblick neben her, die machen das zusätzlich zu all dem, was die machen und die beuten sich selber aus, im wahrsten Sinne es Wortes. Sie tun es, weil sie es für die Schüler tun, aber gesund ist das nicht. Und das glaube ich, muss man an Freiheit liefern und ich glaube nicht mal, dass es mehr Ressourcen kosten würde, wenn das Ministerium diese Freiheit ließe, weil ich ganz andere Leute da rein bringen könnte. Die Sozialarbeiter, die ich eingestellt habe, die sind billiger, die sind effizienter und dieses Geld, was ich sparen würde, für die Lehrerstelle, die ich ja dafür gegeben habe, das Land müsste mir die zur Verfügung stellen, müsste sagen, dass Geld kannst du jetzt nutzen für was anderes, würde ich schon wieder jemanden einstellen, der ebenfalls wieder aktiv werden könnte“ (BK 11).

Die im Zitat angesprochenen Aspekte der erforderlichen Team-Organisation und – Kommunikation und professionellen Ergänzung (Sozialarbeiter) werden auch in anderen Expertengesprächen und –runden thematisiert (z.B. BK 6; BK 2), allerdings zumeist ohne Reflektion auf die Frage der Umwandlung von Lehrerstellen. In einigen Kollegs ist die Einstellung eines Sozialarbeiters/-arbeiterin über andere Quellen (Kommune, Träger) gelöst und finanziert.

Innerhalb des Gesamtkomplexes des innerschulischen Professionalisierungsmanagements kommt Erwartungen auf eine verbesserte Weiterbildung in fast allen Gesprächen ein entscheidender Stellenwert zu. Berufsbegleitende Weiterbildung, Möglichkeiten systematischen Erfahrungsaustauschs unter den in der Ausbildungsvorbereitung eingesetzten Lehrkräften, auch Supervision bei intensiver Betreuung von Jugendlichen werden gerade in den Kollegs immer wieder eingefordert, die sich durch eine relativ stark institutionalisierte Ausbildungsvorbereitung auszeichnen. Diese Aktivitäten werden als Teil der auf das Stundendeputat der Lehrkräfte zu verrechnenden Aufgaben gezählt und müssten somit nach Vorstellung der Experten in die Personalbemessung eingehen.



## 6. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung und Empfehlungen für die Politik – 9 Thesen

Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, mit welchen Problemen Politik und Berufskollegs bei der angestrebten Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf konfrontiert sein und wo Ansätze zur Lösung der Probleme liegen könnten. Ergebnisse und Empfehlungen stützen sich auf eine qualitative empirische Untersuchung an 12 ausgewählten Berufskollegs in NRW. Sie repräsentieren damit im Wesentlichen die Erfahrungen und Sichtweisen von Lehrkräften und Schulleiterinnen und –leitern. Soweit möglich und sinnvoll, wurden Perspektiven anderer Akteure über Sekundaranalyse von Studien einzubeziehen versucht. Das folgende Kapitel spitzt die Ergebnisse der Untersuchung thesenhaft so zu, dass jeweils nach einem kurzen Resümee der Befunde zu einem Themenkomplex Empfehlungen mit Blick auf das neue Konzept der Ausbildungsvorbereitung formuliert werden. Die thesenhafte Bündelung bedeutet, dass nicht alle Ergebnisse der Expertengespräche und Fokusgruppen-Diskussionen, sondern nur solche aufgenommen worden sind, die aktuell als strategisch besonders relevant erscheinen.

### 1. *Quantitative Entwicklung und Zusammensetzung der Schülerschaft sowie mögliche angebotsstrukturelle Probleme*

#### *Befund*

Die Zahlen der Schulabsolventen an Förder- und Hauptschulen (mit und ohne Abschluss), aus denen sich das Gros der Berufsschüler mit besonderem Förderbedarf rekrutiert, wie auch Einschätzungen einzelner Experten der hier vorgelegten Studie deuten darauf hin, dass die Zahl der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf etwas zurückgehen wird. Als Ursache dafür lässt sich eine Verbindung von demografischer Entwicklung und verbesserter Berufsorientierung in der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen anführen. Diese Verbindung bewirkt bei rückläufiger Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, dass die Unternehmen verstärkt Schulabsolventen einstellen, die sie früher noch zurückgewiesen haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 97) und die deswegen im Übergangssystem, auch in BOJ- oder KSoB-Klassen, gelandet sind. Die Entwicklung geht nach einhelliger Einschätzung aber nicht dahin, dass die Schülerpopulation mit besonderem Förderbedarf verschwände. Sie wird vielmehr zwei gravierende Folgen für das Reformvorhaben des Schulministeriums NRW nach sich ziehen – eine qualitative und eine quantitative:

- Qualitativ wird sich die Schülerpopulation mit besonderem Förderbedarf an beruflichen Schulen sukzessive über einen längeren Zeitraum zunehmend (nicht ausschließlich) auf jene Kerngruppe von Jugendlichen aus sozial benachteiligten, oft bildungsfernen Familien, mit sprachlichen und kulturellen Integrationsproblemen sowie mit Lernbeeinträchtigungen unterschiedlicher Art - kognitive und solche des Sozialverhaltens – konzentrieren, d.h. die marktbenachteiligte Gruppe des letzten Jahr-zehnts wird sich verkleinern.<sup>18</sup> Die Ausbildungsvorbereitung in den Kollegs könnte sich dadurch weiter erschweren und ein noch höheres Maß an professioneller berufs- und sonderpädagogischer Kompetenz erforderlich machen.
- Quantitativ betrachtet stellt sich durch die Verkleinerung der Gruppe, die regional unterschiedlich verläuft, die Frage nach einem regional angemessenen Angebot. Wegen der besonderen Verhaltensdispositionen erscheint den befragten Experten ein leicht erreichbares/wohnnahes Angebot unabdingbar, weil bei weiten Schulwegen die Gefahr des Absentismus steigen könnte. Gleichzeitig aber erscheint für die Qualität des Angebots, was eine kompetente Unterrichtsgestaltung angeht, auch eine bestimmte Mindestgröße der Klassenstärke unerlässlich. Allerdings lässt sich gegenwärtig kein verbindlicher Größenstandard definieren, er ist vom Konzept der Ausbildungsvorbereitung abhängig.

### *Empfehlung*

Das MSW sollte in Kooperation mit Berufskollegs und Kommunen, unter Heranziehung aktueller regionaler Schüler- und Schuldaten (zu Ressourcen), Vorschläge für ein ortsnahes, leicht erreichbares Angebot an Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf entwickeln. Bei der Entwicklung sind die qualitativen Kriterien der neuen Ausbildungsvorbereitungsstruktur einzubeziehen und die Möglichkeiten von Verbundlösungen und Ausbildungsnetzwerken zu prüfen.

## *2. Institutionelle Differenzen in der Durchführung der Ausbildungsvorbereitung*

### *Befund*

Die Analyse von Bedingungen und Formen der Durchführung der Berufsvorbereitung hat erhebliche Qualitätsdifferenzen zwischen den Berufskollegs sichtbar gemacht, die vor allem etwas mit institutionellen Ressourcen und konzeptionellen Schwerpunktsetzungen in den Berufskollegs zu tun haben. Sie reichen von lockerer Anbindung der Ausbildungsvorbereitung an die anderen (Haupt-)Aufgaben des Kollegs bis zur eigenständigen Abteilung. Ohne dass es bisher systematische Erfolgsvergleiche zwischen den unterschiedlichen Institutionalisierungsformen gäbe, spricht die differente Art der Durchführung und das höhere Maß an professioneller Spezialisierung

---

18 Vgl. zur offiziellen Definition der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf BMBF 2005 und BA 2009 in Plicht 2010.

für eine stärker eigenständige Institutionalisierung der Ausbildungsvorbereitung innerhalb von Berufskollegs.

### *Empfehlung*

Das MSW sollte bei der geplanten Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung den Berufskollegs Anregungen geben – z.B. durch systematischen Erfahrungsaustausch zwischen Kollegs – und Anreize setzen, in den Kollegs durchgängig eine stärkere Institutionalisierung und Professionalisierung der Berufsvorbereitung in die Wege zu leiten. Diese kann unterschiedliche Formen annehmen – von eigenen fachlichen Einheiten (Abteilungen) bis zu Schwerpunktsetzungen mit definierten Zuständigkeiten; der enge Zusammenhang mit den anderen fachlichen Schwerpunkten der Kollegs sollte aber aus inhaltlichen, sozialen und ressourcenbezogenen Gründen gewahrt bleiben. Das Konzept eines neuen einheitlichen Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung setzt eine stabile Institutionalisierung voraus, die Kontinuität und Qualität der Aufgabenwahrnehmung sichert. Ohne eine solche Institutionalisierung, die angesichts schrumpfender Schülerzahlen möglicherweise nicht an jedem Berufskolleg vorzunehmen ist, ist zu befürchten, dass die Neuorganisation in Bezug auf ihre Intentionen nicht optimal umgesetzt werden kann.

### *3. Zur Didaktik und Methodik der Ausbildungsvorbereitung*

#### *Befund*

Dualisierte Ausbildungsvorbereitung mit der doppelten Zielperspektive der Verbindung eines allgemeinbildenden (Hauptschul-)Abschlusses mit beruflichen bzw. beruflich verwertbaren Qualifikationen wird in den Berufskollegs aus pädagogischen Gründen (Lernmotivation) durchweg positiv beurteilt. Probleme werden in der praktischen Realisierung dieser Verbindung im Unterricht angesichts der starken Heterogenität und Problembelastung der Schülerschaft sowie unter den vorgegebenen Regelungen und verfügbaren Ressourcen gesehen. Restriktionen werden zum einen mit Blick auf den Fächerkanon und die auf ihn ausgelegten Studentafeln, zum anderen in Richtung auf die verpflichtende Vermittlung von anrechnungsfähigen Qualifizierungsbausteinen artikuliert.

#### *Empfehlung*

Die von den Experten der Kollegs hervorgehobenen Probleme sind deswegen schwer zu lösen, weil sie in strukturellen Widersprüchlichkeiten der Normierung von

allgemeinbildenden Abschlüssen und beruflichen Qualifikationen begründet sind. Eine Lösung für das Problem des Hauptschulabschlusses könnte in einem Wechsel von der heutigen Input-(Studentafel) zu einer Outcome-Orientierung (vermittelte Kompetenzen) liegen. Ein solcher Wechsel würde für die Kollegs die Chance eröffnen, allgemeinbildende Inhalte innerhalb beruflicher Ausbildungssequenzen zu vermitteln. In den Kollegs wurde ein solcher Wechsel mehrfach angesprochen, ohne dass die ungelösten Probleme der Standards und Messung von Kompetenzen sowie des Verhältnisses zu den praktischen Teilen der Ausbildungsvorbereitung gering geschätzt wurden. Gestützt wird eine outcome-Orientierung durch die Erklärung der NRW-Bildungskonferenz (Landesregierung NRW 2011: 9).

Das Ministerium sollte im Rahmen einer Experimentierklausel den Kollegs ausbildungsintegrierte Kompetenzfeststellungen, die an den Standards des Hauptschulabschlusses in Deutsch und Mathematik orientiert sind, ermöglichen, um ihre spezifischen Stärken der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen im Medium beruflicher Bildung und praktischer Unterweisung nutzen zu können; am Ende des Jahres könnten sie in einem Hauptschulabschlusszertifikat bewertet werden. Zur Unterstützung der Unterrichtsgestaltung sollten Möglichkeiten eruiert werden, wie weit sich didaktisches Material für die Vermittlung allgemeinbildender Inhalte in Praxiszusammenhänge (im Sinne einer Lernfelddidaktik) erarbeiten und bereitstellen lässt.

Qualifizierungsbausteine sollten vorrangig als berufspädagogische Instrumente zur Berufsorientierung und Selbsterprobung der Jugendlichen eingesetzt werden, nicht im Sinne gleichsam vorgezogener Ausbildungsmodule, die in einer späteren Ausbildung anzuerkennen sind. Sie sollten gleichwohl als in sich sinnvolle und anschlussfähige Ausbildungseinheiten konstruiert werden, die den Jugendlichen ein vorweisbares Erfolgserlebnis vermitteln, zertifizierbar sind und damit einen Wert für den Arbeitsmarkt und die Ausbildung abgeben.

Den in vielen Kollegs geäußerten Bedenken, dass die komplexen Zielsetzungen der neuen Ausbildungsvorbereitung bei einem Teil der Jugendlichen im Laufe eines Jahres nicht erreichbar seien, sollte durch zeitliche Flexibilisierung begegnet werden, die es den Kollegs ermöglicht, individualisierte Zeitpläne entsprechend dem Lerntempo der Jugendlichen zu praktizieren.

Die Schwierigkeiten für die Realisierung der doppelten Zielperspektive der Ausbildungsvorbereitung lässt es insgesamt angeraten erscheinen, mit Start des neuen Typs Ausbildungsvorbereitungsklasse den Berufskollegs eine kontrollierte Experi-

mentierphase für die Entwicklung und Praktizierung unterschiedlicher didaktischer Konzepte zur Erreichung der Doppelzielsetzung einzuräumen.

#### *4. Differenzierung und Homogenisierung der Ausbildungsvorbereitung*

##### *Befund*

Bei aller prinzipiellen Zustimmung zu der Absicht des MSW, die Ausbildungsvorbereitung der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu verbessern und zu vereinheitlichen, werden auch Fragen danach gestellt, ob die Vereinheitlichung in dem neuen Ausbildungsvorbereitungsjahr mit der doppelten Zielsetzung (Schulabschluss und Anschluss an Berufsausbildung) nicht vielleicht die für die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf notwendigen Handlungsspielräume zur Differenzierung der Unterrichtsgestaltung einschränken könnte. In diesen Zusammenhang gehört auch die in der Öffentlichkeit erörterte Frage, was die Zuweisungskriterien zum Typ A (2 Tage Unterricht Berufskolleg, 3 Tage Trägermaßnahmen/Ausbildungswerkstatt) und Typ B (2 Tage Unterricht Berufskolleg, 3 Tage Praktikum in Betrieben vor Ort) seien: eher an der Person des Jugendlichen orientierte pädagogische Aspekte oder eher Gelegenheitsstrukturen des Angebots.

##### *Empfehlung*

In Kommunikation des Ministeriums mit den Berufskollegs und anderen beteiligten Akteuren ist Klarheit über die Zuweisungskriterien und –prozeduren zu schaffen. Zugleich sind Handlungsspielräume und Ressourcen für interne Differenzierung in Kleingruppen oder auch individuell in den Ausbildungsvorbereitungsklassen, ohne die eine erfolgreiche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wenig erfolgversprechend erscheint, bereit zu stellen. Die Differenzierung sollte auch Möglichkeiten für unterschiedliche Zeiträume zur je individuellen Erreichung der Ausbildungsziele vorsehen.

#### *5. Rolle und Sicherstellung der Praktika*

##### *Befund*

In den Expertengesprächen wurden zum einen Fragen danach laut, wie die große Zahl ganzjähriger Praktika sichergestellt werden solle, zum anderen wurden Unsicherheiten über den pädagogischen und didaktischen Stellenwert ganzjähriger Praktika artikuliert: sie könnten unter didaktischen Gesichtspunkten nur für Jugendliche

mit bereits klaren Berufsvorstellungen sinnvoll sein, für andere weniger. Als unklar wurde auch angesehen, wieweit Qualifizierungsbausteine in den „schulisch begleiteten“ Praktika vermittelt werden sollten

### *Empfehlung*

Für die quantitative Sicherstellung der Praktika sollte über den „Ausbildungskonsens NRW“ eine Verpflichtung der Betriebe zur Bereitstellung der Praktika erreicht werden.

Für die pädagogische Rolle der Praktika und ihre Funktion in der Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen sollten auf Berufsfeldebene ständige Arbeitsgemeinschaften von Kollegielehrkräften und betrieblichen Ausbildern bzw. Ausbildungsverantwortlichen eingerichtet werden, die die Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen in die curricular konzipierten Praktika begleiten.

## *6. Kooperation mit anderen an der Berufsvorbereitung beteiligten Organisationen*

### *Befund*

An der Zuweisung zur und Durchführung der Ausbildungsvorbereitung in BOJ- oder KSoB-Klassen sind neben den Berufskollegs die abgebenden Schulen, Arbeitsverwaltung, Betriebe und Maßnahmeträger sowie (gegebenenfalls) auch andere Kollegs beteiligt. Die Kooperation mit den externen Organisationen wird sehr unterschiedlich geschildert, gesicherte institutionelle Kooperationsmuster scheinen kaum zu existieren, die Kooperation hängt offensichtlich stark von Personen und eingefahrenen Kommunikationskanälen ab. Jenseits solcher oft persönlich fundierter Sozialbeziehungen, die zwischen Institutionen immer eine wichtige Rolle spielen, existieren Kooperationsbeziehungen, die „auf dem kleinen Dienstweg“ schwer gestaltbar erscheinen. Hierzu gehört das Verhältnis zu den abgebenden Schulen, von denen man trotz Bemühen beider Seiten nur begrenzte Informationen über die Schüler bekommt. Hierzu zählen bei der Durchführung der Berufsvorbereitung die am BvB und Werkstattjahr beteiligten Träger. Ihnen gegenüber wird häufiger Kritik an der Zusammenarbeit geübt, die wegen Beschäftigungsunsicherheit und hoher Personalfuktuation, oft auch anderer Unterrichtskonzepte bei den Trägern erschwert sei. Ansatzpunkte

für Kooperationen zwischen unterschiedlichen Kollegs werden bei dem Angebot von Berufsfeldern berichtet.

### *Empfehlung*

Für das neue Ausbildungsvorbereitungskonzept sollte verbindlich die Rolle von Trägern, zu denen gegebenenfalls auch Produktionsschulen in freier Trägerschaft zählen können, und der Arbeitsverwaltung geklärt werden. Angesichts der Doppelzielsetzung des Konzepts sollten klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden; die Federführung für die Durchführung des neuen Konzepts sollte bei den Berufskollegs liegen, weil bei ihnen in der Regel eine höhere personelle Kontinuität und pädagogische Professionalität erwartet werden kann, die für die spezifische Klientel wichtig erscheint. Eine einvernehmliche und gleichberechtigte Kooperation zwischen den unterschiedlichen beteiligten Institutionen ist dadurch nicht in Frage gestellt, sie sollte eine institutionalisierte Form haben, wie beispielsweise Beteiligung der Träger an Bildungsgangkonferenzen der Berufskollegs.

Um das Spektrum der anzubietenden Berufsfelder möglichst breit zu halten, sollten über Einzelfälle von Kooperationen hinaus Kollegverbände in der Ausbildungsvorbereitung gefördert werden, die sich auch wegen abnehmender Schülerzahlen (s. Empfehlung 1) anbieten.

## *7. Professionalisierung und Professionalität*

### *Befund*

Am häufigsten und intensivsten werden in den Expertengesprächen und –runden Fragen der Professionalisierung der Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf angesprochen. Sie beziehen sich weniger auf die (berufs-)fachlichen Inhalte des Unterrichts als vielmehr auf psychologisch-diagnostische und sozial- und sonderpädagogische Aspekte sowie – auf der Handlungsebene – auf Kompetenzen von Sozialarbeitern. Hier werden in der alltäglichen Arbeit Lücken gesehen, da auch nur ein Teil der Kollegs einen Sozialpädagogen/ in oder Sozialarbeiter/in zur Unterstützung hat. Gegenwärtig werden die empfundenen Mängel durch hohes individuelles Engagement, Erfahrung und autodidaktische Kompetenzerweiterung sowie bei größeren und schon ansatzweise institutionalisierten Einheiten durch regelmäßi-

gen Erfahrungsaustausch und selbst organisierte Weiterbildungsbemühungen auszugleichen versucht. Es spricht für die Kompetenz der Lehrkräfte, dass ihnen diese ad hoc-Aktivitäten, die zudem oft nicht während der normalen Arbeitszeit geleistet werden können, zu wenig sind.

### *Empfehlung*

Wie bei allen Formen von Erziehungs-, Unterrichts-, Kommunikations- und Betreuungsarbeit hängen die interaktiven Abläufe und ihr Erfolg entscheidend von der professionellen Kompetenz des Personals, im vorliegenden Fall der Lehrkräfte, ab. Die Sicherstellung professioneller pädagogischer Kompetenz für Lehrertätigkeiten hat jahrzehntelange wissenschaftliche Diskussionen vor allem im Zusammenhang der universitären Gymnasiallehrausbildung hinter sich, ohne bisher zu befriedigendem Resultat im Studium geführt zu haben. Sie betrifft im vorliegenden Fall sowohl die Ausbildung als auch die Weiterbildung. Das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften in der Berufsvorbereitung von Schülern mit besonderem Förderbedarf, das sich – wie gezeigt – als Kombination von Fachwissen, sozial- und sonderpädagogischer sowie psychologischer Kompetenz darstellt, sollte in der universitären Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen stärkere Berücksichtigung finden und gefördert werden.

*Zusätzliche Angebote* für eine Spezifikation Sozial- oder Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung könnten für das Erststudium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen wie für Weiterbildungsstudiengänge konzipiert werden und sollten nicht nur für (angehende) Berufsschullehrer, sondern auch für betriebliche Ausbilder und Lehrkräfte von Organisationen freier Träger offen stehen.

*Kurzfristig* sollten die Mängel vor allem durch zwei Typen von Maßnahmen behoben bzw. abgemildert werden:

- Zum einen durch verstärkten Einsatz von Sozial- und Sonderpädagogen (inklusive Sozialarbeiter), gegebenenfalls auch Schulpsychologen, die in Kooperation mit den Fachlehrern sowohl Probleme der Schüler bearbeiten als auch Wissenstransfer ins Kollegium hinein betreiben;
- Zweitens durch berufsbegleitende und zugleich arbeitsprozessnahe Weiterbildung. Der damit angesprochene Typ von Weiterbildung zielt auf die Überwindung der traditionellen Entgegensetzung von training on the job und externen Semina-



ren und Kursen und strebt eine prozessnahe Weiterbildung mit Hilfe externer wissenschaftlicher Expertise an, bei der die Arbeitsprobleme im Lichte neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse von den Lehrkräften unter Anleitung reflektiert werden können. Dieser Typ Weiterbildung scheint für Bildungs-/Betreuungstätigkeiten besonders geeignet. Periodische Supervision sollte möglich gemacht werden.

Für Weiterbildung, Supervision und Erfahrungsaustausch sollten den Lehrkräften zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

## *8. Zum Organisations- und Ressourcenmanagement*

### *Befund*

An unterschiedlichen Punkten der Expertengespräche/-runden, insbesondere in dem Abschnitt zu den Erwartungen an die Politik bei der Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Kapitel 5) werden sowohl eine Erweiterung der Ressourcen als auch höhere Dispositionsspielräume bei Verwendung und Einsatz von Ressourcen sowie in der inhaltlichen Gestaltung der Berufsvorbereitung, die Bezugspunkt für das Ressourcenmanagement ist, reklamiert. Bei den Ressourcen wird vor allem auf die qualitative und quantitative Personalausstattung mit Blick auf die inhaltliche Aufgabenerweiterung im Rahmen der Neuorganisation der Berufsvorbereitung, zum anderen auf Ausstattungsmängel verwiesen, die sich auf die Werkstätten wie auf das Angebot an Berufsfeldern beziehen. Im Zentrum steht die Forderung nach einem anderen Personalschlüssel in der Ausbildungsvorbereitung, da Aufgaben wie intensive Praktikumsbetreuung, regelmäßige Teamkonferenzen, kontinuierliche Beratung von Eltern und Schülern, Kommunikation mit externen Kooperationspartnern sowie Weiterbildung des Lehrpersonals vom gegenwärtigen Personalschlüssel unzulänglich abgedeckt seien.

### *Empfehlung*

Die mit der demografischen Entwicklung – vor allem von Finanzverantwortlichen – verbundene Erwartung von Einsparungsmöglichkeiten aufgrund rückläufiger Schülerzahlen ist nicht rundheraus zurückzuweisen. Allerdings hat der nationale Bildungsbericht 2010 vorgerechnet, dass die „demografische Rendite“ sehr viel niedriger ausfällt, als in vielen Modellrechnungen angenommen wird, und dafür plädiert, mögliche

Einsparungen zu Verbesserungszwecken im Bildungs- und Ausbildungssystem zu belassen. Dies sollte auch für NRW gelten.

Für den Bereich der Ausbildungsvorbereitung hat diese Empfehlung umso mehr an Gewicht, als man bessere Effekte als in der Vergangenheit anstrebt. Kosteneffektivität und -effizienz, auf die jeder Ressourceneinsatz zuallererst zu zielen hat, ist bei allen Ausbildungsprozessen in Dimensionen volkswirtschaftlicher Erträge und individueller Wohlfahrtsmaße zu bestimmen. Kosteneffektivität heißt dementsprechend bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, Ressourcen so einzusetzen, dass sie nachhaltig ausbildungsfähig werden, durch berufliche Arbeit ihren Lebensunterhalt verdienen und zur wirtschaftlichen Produktivität beitragen können und nicht auf Transferleistungen angewiesen sind. Kosteneffektivität ist bei dem neuen Typ von Ausbildungsvorbereitung vermutlich am ehesten zunächst durch ein begrenztes, gezielt erhöhtes Investment zu erreichen.

Bezogen auf die Kosteneffizienz bei der Gestaltung der Ausbildungsprozesse sollten Berufskollegs begründungspflichtige Handlungsspielräume für ein Ressourcenmanagement eingeräumt werden, das dem je spezifischen Bedarf und den besonderen Bedingungen eines Kollegs entspricht.

Für die neuen Ausbildungsvorbereitungsklassen sollte ein Personalschlüssel verhandelt werden, der dem erhöhten Zeitbedarf gerecht wird; er könnte sich orientieren an den Personalrelationen für Förderschulen oder berufsvorbereitende Maßnahmen der BA.

## *9. Einführung neuer Ausbildungsvorbereitung als Prozess*

### *Befund*

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass bei der prinzipiell befürworteten Einführung eines neuen „dualisierten“ Ausbildungsvorbereitungsjahres in den Berufskollegs viele Unsicherheiten und Unklarheiten über die Durchführung artikuliert wurden, die in der Sache selbst, d.h. in dem sehr voraussetzungsvollen Reformvorhaben begründet sind. Diese Unsicherheiten und Unklarheiten sind u.E. auch nicht innerhalb des verbleibenden Jahres bis August 2013 zu beheben.

### *Empfehlung*

Die Einführung des neuen Ausbildungsvorbereitungsjahres sollte als eine dreijährige kontrollierte Experimentierphase gestaltet werden, in der den Kollegs innerhalb eines vorgegebenen Rahmens Gestaltungsspielräume für die Umsetzung eingeräumt werden. Diese Experimentierphase sollte durch eine objektive (wissenschaftliche) formative Evaluation begleitet werden.

## Literatur:

- Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) (2011): Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen Stand: 01.07.2011. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf>. Heruntergeladen am 17.01.2011.
- Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Online: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-60AA91E6-5D8C0FC2/bst/Ergebnisbericht%20Expertenmonitor%202010.pdf>. Heruntergeladen am 15.09.2011
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- AVO-RL (2005): Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG) vom 18. März 2005 (GV. NRW. S. 218). Online: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerversorgung/FAQ\\_Lehrerversorgung/AVO.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerversorgung/FAQ_Lehrerversorgung/AVO.pdf). Heruntergeladen am 06.01.2012.
- Baas, Meike/Eulenberger, Jörg/Geier, Boris/Kohlrausch, Bettina/Lex, Tilly/Richter, Maria (2011): Kleben bleiben? Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen, Wissenschaftliche Texte DJI, München.
- Baethge, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Wirtschaft und Erziehung, 59 (2007) Nr. 1, S. 3-11.
- Baethge, Martin (2011): Heterogenität und Einheit der Dienstleistungsberufe: Arbeitsstrukturen, Kompetenzprofile und Professionalisierung im Dienstleistungssektor. In: Dewe, B./Schwarz, M.P. (Hrsg.): Beruf, Betrieb, Organisation, Bad Heilbrunn, S. 26-48.
- BAVBVO (2003): Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO). Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bavbvo/BJNR147200003.html>. Heruntergeladen am 06.01.2012.
- Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11/09.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (2008) (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO DISKURS, Bonn.
- Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? BIBB REPORT 6/08. Bielefeld 2008.
- BKAZVO (2006): Berufskolleganrechnungs- und -zulassungsverordnung vom 16. Mai 2006. Geändert durch Verordnung vom 28. Juni 2011. Online: [http://www.bkazvo.de/files/BKAZVO\\_VO\\_28.06.2011.pdf](http://www.bkazvo.de/files/BKAZVO_VO_28.06.2011.pdf). Heruntergeladen am 12.04.2012.
- Bremer, Rainer (2011): Reif für die Ausbildung durch Schulbildung? Eine Polemik zur Kategorie 'Ausbildungsreife'. In: denk-doch-mal.de : Online-Magazin für Arbeit - Bildung – Gesellschaft. Heruntergeladen am 26.04.2012.
- Bundesagentur für Arbeit (2007): Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesagentur für Arbeit zur Förderung der Einstiegsqualifizierung (Einstiegsqualifizierungsförderungs-Anordnung – EQFAO) vom 20. September 2007. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A20-Intern/A201-Organisation/Publikation/pdf/Anhang-B-Anordnungen-des-Verwaltungsrats.pdf>. Heruntergeladen am 17.04.2012.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen vom 20.11.2009. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Berufli-Qualifizierung/Publikation/HEGA-11-2009-VA-Erg-BvB-Fachkonzept-Anlage-2.pdf>. Heruntergeladen am 06.01.2012.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Online: [http://www.bmbf.de/pub/berufliche\\_qualifizierung\\_jugendlicher.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf). Heruntergeladen am 06.01.2012.
- Dietrich, Hans/Dressel, Kathrin/Janik, Florian/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2009): u. a. (2009): Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: Möller, Joachim/Walwei, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld 2009, S. 318-357.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen : Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere ; 083) . Bonn. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_83\\_konzept\\_der\\_ausbildungsreife.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_83_konzept_der_ausbildungsreife.pdf). Heruntergeladen am 30.01.2012.
- Eckhardt, Christoph/Sommer, Jörn (2011): Programmbewertung Werkstattjahr. Endbericht. Berlin/Duisburg (Ms.)
- Ehrenthal, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2005): Ausbildungsreife - auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen: Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors/Bettina Ehrenthal ; Verena Eberhard ; Joachim Gerd Ulrich. Bonn. Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm>. Heruntergeladen am 30.01.2012.
- Euler, Dieter/Reemtsma-Theis, Monika (2010): Übergänge mit System. Länderstudie Nordrhein-Westfalen. Online:[http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-16D74762-1213223B/bst/UemS\\_LaenderstudieNRW.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-16D74762-1213223B/bst/UemS_LaenderstudieNRW.pdf). Heruntergeladen am 17.01.2011.
- Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in die Arbeitswelt: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Gentner, Cortina (2008)(Hrsg.): Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster
- Gentner, Cortina (2011): Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 04*, hrsg. v. Gentner, C., 1-12. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/gentner\\_ws04-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/gentner_ws04-ht2011.pdf). Heruntergeladen am 26.09.2011).
- Heineck, Guido/Kleinert, Corinna/Vosseler, Alexander (2011): Was Ausbildungsmärkte vergleichbar macht. IAB-Kurzbericht 13/2011. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb1311.pdf>. Heruntergeladen am 06.01.2012.
- Imdorf, Christian (2010): Die Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden.
- INBAS (2006a): Bewertung von Integrationserfolgen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Berichte und Materialien, Band 14. Offenbach am Main.
- INBAS (2006b); Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Berichte und Materialien, Band 15. Offenbach am Main.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT NRW) (o.J. ): Schulstatistik.
- Krüger-Charlé, Michael/Leisering, Benedikt/Rolff , Katharina (2011): Vorstudie für eine systematische Aufnahme und Bewertung von Maßnahmen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Gelsenkirchen. Online: <http://www.iat.eu/aktuell/veroeff/2011/gew.pdf>. Heruntergeladen am 20.03.2011.
- Kupka, Peter/Wolters, Melanie (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. IAB Forschungsbericht 10/2010, Nürnberg.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim
- Lippegaus-Grünau/Petra; Mahl, Franciska/Stoltz, Iris (2011): Berufsorientierung - Programme und Projekte von Bund , Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München
- Ministerium für Arbeit und Integration (MAIS)(2011): Merkblatt zur Förderung des Werkstattjahres 2011/2012. Stand 7. Juli 2011 Online: [http://www.gib.nrw.de/service/downloads/WSJ\\_Merkblatt.pdf](http://www.gib.nrw.de/service/downloads/WSJ_Merkblatt.pdf). Heruntergeladen 06.01.2012.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (2011a): Entwurf Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) vom 14.02.2011.(Ms.)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (2011b): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 - 2. Auflage. Online: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010\\_11/StatUebers373.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010_11/StatUebers373.pdf). Heruntergeladen am 16.11.2011.
- Müller, Sylvia/Brändle, Tobias (2011): Berufsvorbereitende Bildungsgänge - Weiterqualifizierung oder Warteschleife? In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 01*, hrsg.

- v. Brändle, Tobias, 1-11. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws01/mueller\\_braendle\\_ws01-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws01/mueller_braendle_ws01-ht2011.pdf). Heruntergeladen am 26.09.2011.
- Münst, A. Senganata/Scherr, Albert (2010): Endbericht der Evaluation: Jugend mit Chancen – Praxisentwicklung und Qualitätssicherung für regional geförderte ESF-Projekte. Freiburg. Online: [http://www.kvjs.de/nc/publikationen/publikationen-detailansicht.html?tx\\_damfrontend\\_pi1%5BshowUid%5D=2551&tx\\_damfrontend\\_pi1%5BbackPid%5D=55](http://www.kvjs.de/nc/publikationen/publikationen-detailansicht.html?tx_damfrontend_pi1%5BshowUid%5D=2551&tx_damfrontend_pi1%5BbackPid%5D=55). Heruntergeladen am 01.06.2011
- Pelz, Corinna/ Schmitt, Annette/Meis, Markus (2004): Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. Forum: Qualitative Social Research. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/601/1303>. Heruntergeladen am 11.6.2012
- Plicht, Hannelore (2010): Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. IAB Forschungsbericht 07/2010. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf>. Heruntergeladen am 06.01.2012.
- Schöngen, Klaus (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung, In: BWP 5/2003, S. 35–39.
- Solga, Heike (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 395-432.
- Solga, Heike/Baas, Meike/Kohlrausch, Bettina ( 2011): Übergangschancen benachteiligter Hauptschüler und Hauptschülerinnen. IAB Forschungsbericht 6/2011. Nürnberg.
- Solga, Heike/Baas, Meike/Kohlrausch, Bettina (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? WZB-Brief Bildung 19. Februar 2012. Berlin. Online: <http://www.wzb.eu/de/publikationen/wzbbrief-bildung>. Heruntergeladen am 12.03.2012.
- Solga, Heike/Kohlrausch, Bettina/Fromm, Sabine (2010): Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. IAB Forschungsbericht 5/2010 .Nürnberg. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf>. Heruntergeladen am 26.04.2012
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Indikatoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung für Deutschland. Ausgabe 2012. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/IndikatorenAusbildungsberichterstattung1023019129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/IndikatorenAusbildungsberichterstattung1023019129004.pdf?__blob=publicationFile). Heruntergeladen am 10.04.2012.
- Statistisches Bundesamt (2011): Schnellmeldung integrierte Ausbildungsberichterstattung 2010. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung5211002107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung5211002107004.pdf?__blob=publicationFile). Heruntergeladen am 10.04.2012
- Statistisches Bundesamt (2012): Schnellmeldung integrierte Ausbildungsberichterstattung 2011. Online: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung.html>. Heruntergeladen am 10.04.2012.