

## Hauptschüler ohne Zukunftsperspektive?

Nach der neuesten Shell-Jugendstudie, die allerdings im Jahr 2006 noch vor dem aktuellen (und schon wieder gefährdeten) Konjunkturaufschwung veröffentlicht worden ist, blicken Jugendliche zunehmend besorgter in die Zukunft. Sowohl ihre Befürchtungen hinsichtlich der wirtschaftlichen Lage in Deutschland allgemein als auch die persönlichen Zukunftsängste haben sich im Vergleich zu 2002 deutlich erhöht. Mehr als zwei Drittel (69 Prozent gegenüber 55 Prozent in 2002) der 2532 befragten Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und 25 Jahren befürchten, keinen Ausbildungsplatz oder keinen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu finden bzw. ihn wieder zu verlieren. Dies sind jedoch Durchschnittswerte. Wichtig ist, wie sehr diese Zukunftserwartungen je nach Schulzugehörigkeit bzw. abgeschlossener Schulbildung auseinandergehen: Während positive Zukunftserwartungen nur bei 38 Prozent der Hauptschüler und -schülerinnen anzutreffen sind, blicken 57 Prozent ihrer Altersgenossen an Gymnasien positiv in ihre Zukunft. Die Verknüpfung zwischen ihrer Bildung und den daraus resultierenden Chancen ist den Jugendlichen also durchaus bewußt<sup>1</sup>.

### Verlorene Jugendliche – ein doppelter Verlust

Die Shellstudie beschreibt ebenso wie viele Berichte und wissenschaftliche Analysen der Situation gering qualifizierter Jugendlicher einen dramatischen doppelten Verlust. Vor allem Hauptschüler haben inzwischen die Hoffnung und damit auch vielfach die Motivation verloren, einen Ausbildungsplatz zu finden. Diese Stimmungslage findet ihre Bestätigung darin, daß tatsächlich Hauptschüler auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erheblich geringere Chancen haben. Zugleich stellt sich aber angesichts des demographischen Wandels und des vorhersehbaren Fachkräftemangels die Frage, ob mit dieser Exklusion eines erheblichen Teils junger Menschen nicht ein enormer Verlust für das künftige Erwerbspotential und damit die Entwicklungschancen unserer Gesellschaft verbunden ist.

Beide Verluste sind schmerzlich, allerdings in unterschiedlicher Hinsicht und Qualität: Während der Verlust für den Arbeitsmarkt ein volkswirtschaftliches Problem ist, welches unter dem Stichwort „unausgeschöpfte Humanressourcen“ diskutiert wird<sup>2</sup>, handelt es sich bei dem Verlust der positiven Zukunftsaussichten und der Hoffnung, ein Leben nach den eigenen Vorstellungen führen zu können, um ein

moralisches Problem der Verletzung des Rechts auf Chancengleichheit<sup>3</sup>. Zwar ist auch der ökonomische Verlust der Jugendlichen in ethischer Hinsicht bedeutsam, insofern die volkswirtschaftliche Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft durch ineffizienten Ressourceneinsatz beeinträchtigt wird. Im Fall des Hoffnungs- und Motivationsverlusts der Jugendlichen jedoch steht die politische und kulturelle Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und ihre moralische Qualität in Frage, insofern Jugendlichen durch den Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie durch den Verlust realer Anschluß- und Teilhabemöglichkeiten die Chance auf umfassende Beteiligung in den verschiedenen Teilbereichen der Gesellschaft genommen wird.

Eine Gesellschaft, die aus ökonomischen Gründen ein Anreizsystem braucht, das Differenzen produziert, muß gleichzeitig dafür sorgen, daß mit diesen Differenzen gleiche Chancen für alle verbunden sind, weil sonst die Unterschiede nicht moralisch legitim sein können. Mit Blick auf die junge Generation bedeutet dies insbesondere, daß deren Chancen nicht durch die Unterschiede beeinträchtigt werden dürfen, die in der vorausgegangenen Generation entstanden sind. Deshalb muß das Bildungssystem so weit als möglich versuchen, die Nachteile, die mit verschiedenen sozialen Herkunftsn verbunden sind, auszugleichen<sup>4</sup>.

### Die Teufelskreise des gegliederten Schulsystems

Die Gründe für das Zusammenspiel von Chancenverlust und Ausbildungsmüdigkeit sind sicher sehr vielfältig. Ein wichtiger Faktor ist zweifellos die vorherrschende Art des Unterrichts in unseren Schulen, wo es nicht nur an Effizienz und Qualität mangelt, sondern wegen der Dreigliedrigkeit des Schulsystems die Versuchung besteht, schlechtere Schüler und Schülerinnen auszugrenzen und „abzuschieben“, anstatt ihnen durch intensive individuelle Förderung einen Erfolg zu ermöglichen. Einmal mit dem Makel des Scheiterns behaftet, entwickeln die betroffenen Schüler daraufhin selbst kaum mehr Motivation und Selbstbewußtsein, wenn sie es als Wiederholer oder in leichteren Schultypen mit Anforderungen zu tun haben, die sie bereits früher hätten bewältigen müssen.

So entsteht eine soziale Schichtung und eine daraus folgende soziale Distanz innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems. Durch die nach wie vor gesellschaftlich gängige Vorstellung der angemessenen Beschulung unterschiedlicher Begabungen im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems wird die Hierarchiebildung zwischen den Schülern verstärkt und mit sozialer Stigmatisierung verschärft:

„Der Realschüler schaut auf den Hauptschüler herunter, die Gymnasiastin wähnt sich in ihrem altsprachlichen, musikalischen oder bilingualen Zweig ohnehin in einer anderen Bildungswelt.“<sup>5</sup>

Die Frage der Schulzugehörigkeit nimmt damit zum Teil ständische Züge an. Am Ende der vierten Klasse, spätestens nach dem Ende des neunten Jahrgangs, zeigt sich, wohin man gehört: ob man einmal zu den Gebildeten gehören wird, ob man sich mit einer mittleren Position abfinden oder sich zu den Versagern rechnen muß.

Dabei handelt es sich um einen doppelten Teufelskreis aus der Wechselwirkung zwischen negativem Fremd- und Selbstbild einerseits und zwischen negativem Selbstbild und tatsächlich schlechten Chancen andererseits. Das negative Fremdbild wirkt auf das Selbstbewußtsein und die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Jugendlichen und wird immer wieder bestätigt durch ihre tatsächlich schlechteren Chancen, zum Beispiel zum Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden und schließlich einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

### Problematische Selektions- und Signalfunktion von Zertifikaten

Das notwendige Eintrittsbillet für eine weitere Bildungseinrichtung oder in den Beruf ist ein entsprechendes Bildungszertifikat. Es ist für diese Einrichtung oder den Arbeitgeber ein Ausweis nicht nur der fachlichen Qualifikation, sondern gilt auch als institutionell abgesicherte Aussage über Leistungsmotivation, Frustrationstoleranz und Durchhaltefähigkeit. Wer diese nicht vorweisen kann, gerät in den Verdacht, daß es ihm an Disziplin, Antrieb und Sorgfalt mangelt. Dieser Verdacht muß nicht berechtigt sein. Denn wenn man es genau nimmt, ist ein Scheitern natürlich nur ein Indikator dafür, daß Zertifikatslose weniger erfolgreich *in diesem System* waren. Das wirft den Blick zurück auf die zugrundeliegende Bewertungsmatrix des Systems, welche die individuelle Leistung zu bewerten beansprucht.

Nach den Kriterien der Leistungsgerechtigkeit und der Chancengerechtigkeit bleiben wesentliche Aspekte unberücksichtigt, zum Beispiel die soziale Bedingtheit der Leistung oder die strukturellen Bedingungen des Erfolgs und der Erfolglosigkeit, die möglicherweise mangelnde Passung zwischen Bildungsangebot und -nachfragenden. Trotz dieser Ungenauigkeiten und Ungerechtigkeiten geben Bildungszertifikate anscheinend Auskunft über den Leistungsstand der betreffenden Bewerber und damit Signale über deren „institutionelle Brauchbarkeit“ und Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen der nachfolgenden (Aus-)Bildungsinstitution oder Arbeitsstelle. Strukturelle Schwierigkeiten beim Übergang werden als individuelle Leistungs- und/oder Motivationsdefizite gewertet; damit wird ein soziales Benachteiligungsphänomen – nämlich die Verdrängung von Geringqualifizierten auf dem Ausbildungsmarkt – in ein Phänomen des individuellen Scheiterns aufgrund persönlicher Defizite umgedeutet<sup>6</sup>.

Zwar hatte man erwartet, die mit den Bildungsreformen der 60er bis 70er Jahren einhergehende Öffnung des Bildungssystems ginge generell mit besseren Bil-

dungschancen für alle einher. Tatsächlich hat jedoch die Integration von Kindern und Jugendlichen aus der oberen Unterschicht und der Mittelschicht in die höhere Bildung dort eine größere Unterschiedlichkeit der Leistungen (Heterogenität) nach sich gezogen; als Folge sammelten sich am untersten Ende der Bildungshierarchie eher die Leistungsschwächeren auf in etwa gleich niedrigem Niveau und erhöhten dort die mit wenig Anreizen verbundene Homogenität. Hier konzentrieren sich heute diejenigen, die die von allen angestrebten und gesellschaftlich geschätzten Bildungsabschlüsse nicht schaffen. Angesichts der Tendenz, daß in vielen Bundesländern die Hauptschule zur „Restschule“ verkommen ist, ist ein Hauptschulabschluß heute weniger ein Qualifikationsnachweis als ein Zeichen für Stigmatisierung und Exklusion – was die Betroffenen sehr wohl auch selbst wahrnehmen.

### Maßnahmekarrieren – Übergänge ins Nichts?

Diejenigen, welche den Anforderungen der „Zertifikatsgesellschaft“ nicht genügen konnten, werden als Personen mit multiplen Defiziten und Beeinträchtigungen wahrgenommen: mit Bildungsdefiziten, Leistungsdefiziten, psychischen Benachteiligungen, sozialen Benachteiligungen. Seit Jahren wird versucht, durch die Eingliederung der Jugendlichen in ein System paralleler Maßnahmen die entsprechenden Defizite auszugleichen. Ziel der Maßnahmen ist es, die Jugendlichen nachträglich ausbildungs- und beschäftigungsreif zu machen. Dabei beginnt hier unter der Hand das, was Heike Solga in ihren Schriften als „das Problem der integrierten Ausgrenzung der gering qualifizierten Jugendlichen“ bezeichnet<sup>7</sup>.

Den Hintergrund dieser These der einschließenden Auslese mit Stigmatisierungseffekt, die Solga anhand einer Untersuchung der Geburtskohorten 1930 bis 1960 belegt, bildet eine Analyse des gegenwärtigen Arbeitsmarktes: Globalisierungsbedingte Veränderungen (Verlagerung von Einfacharbeitsplätzen in Billiglohnländer), Prozesse der Deindustrialisierung und des Strukturwandels hin zur Dienstleistungsgesellschaft (erhöhte Nachfrage nach sozialen und kulturellen Kompetenzen und kognitiver und zeitlicher Flexibilität) und Rationalisierungs- und Reorganisationsprozesse auf der Basis der neuen Informationstechnologien (anspruchsvollere, prozeßorientierte und partizipative Arbeitsformen; Kenntnis und Beherrschung der neuen Informationstechnologien) führen dazu, daß Geringqualifizierte heute auf dem Arbeitsmarkt sehr viel geringere Chancen haben<sup>8</sup>. Dazu kommt, daß in manchen Bereichen ein Überangebot an ausgebildeten Personen geringer Qualifizierte auch dort verdrängt, wo sie eigentlich ausreichende Qualifikationen vorzuweisen hätten. Um die im Zug dessen stattfindende Verdrängung der Geringqualifizierten aufzufangen, wurde das Übergangssystem mit Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit etabliert.

Ein ungewollter und unvorhergesehener Nebeneffekt dieses Parallelsystems ist jedoch die Isolierung der Jugendlichen in einem sozial homogenen Raum ohne positive Vorbilder. Die institutionelle Ausgliederung zum Zweck besonderer Förderung sendet deshalb kein positives Signal aus, sondern erhöht vielmehr die Gefahr, daß sich die Negativkarriere fortsetzt. Es kommt zu einer Verfestigung der „Maßnahmen-Karriere“, nicht zu einem Weg aus der Arbeitslosigkeit: Die Stationen im Rahmen der Berufsvorbereitung werden von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht als Arbeit definiert; vielmehr fühlen sich die Jugendlichen stigmatisiert und nehmen ihre berufsbezogenen Ansprüche und Motivationen zurück. Die Anpassung an das aktuell Mögliche wird zum dominanten Interpretationsmuster der Alltagsbewältigung und zieht erneute Enttäuschungen und weitere Entmutigung nach sich.

Solga macht zu Recht darauf aufmerksam, daß weitere Mißerfolge und Abbrüche programmiert sind, wenn die Jugendlichen die fehlenden Leistungen in exakt derselben Form nachholen sollen, an der sie zuvor bereits mehrfach gescheitert sind bzw. der sie sich aus unterschiedlichen Gründen verweigert haben<sup>9</sup>. Hinzu kommt, daß die Jugendlichen sich außerdem, um an den Maßnahmen teilnehmen zu können, der Selbststigmatisierung aussetzen müssen.

### Exklusion durch Ausbildungslosigkeit

Die Gruppe derjenigen, die heute kein Studium und keine Berufsausbildung vorzuweisen hat, hat sich im Vergleich zur Generation ihrer Eltern und Großeltern in Größe und Zusammensetzung dahingehend verändert, daß sie sowohl kleiner als auch homogener geworden ist. Dafür waren zwei Entwicklungen entscheidend: einerseits die insgesamt ungünstiger gewordene Angebot-Nachfrage-Relation auf Grund des Strukturwandels, andererseits als Folge davon die doppelte Verschärfung der Konkurrenz mit den besser Qualifizierten im Dienstleistungsbereich, der traditionell eher die besser Qualifizierten aufnahm, aber eben auch im Fertigungsbereich und im Handwerk, wo weniger gut Qualifizierte früher noch eher eine Chance hatten. Weil die Zahl der Ausgeschlossenen, die sich in der Zusammensetzung hauptsächlich aus Haupt- und Sonderschulen rekrutieren, zunimmt, verstärkt sich die Aufmerksamkeit für deren Defizite. Die tagesaktuellen Meldungen bestätigen zudem „das allgemeine Bild des Defizienten und Irregulären“<sup>10</sup>, welches der Gruppe der Hauptschüler und hier insbesondere denjenigen mit Migrationshintergrund anhaftet.

Allerdings kann die Veränderung der Gruppenzusammensetzung und der Gruppenwahrnehmung durch die Öffentlichkeit nicht allein durch diese quantitativen Entwicklungen erklärt werden. Es hat sich vielmehr qualitativ etwas verändert. Das eigentliche Problem liegt nämlich, so Solga, in der Stigmatisierung der

Gering- bzw. Unqualifizierten zu Unwilligen und Versagern; diese Gefahr ist um so höher, je niedriger der soziale Status der Minderheit der Gering- bzw. Unqualifizierten ist. Das soziale Ansehen Geringqualifizierter/Unqualifizierter hat sich im Zug der Bildungsexpansion und der vermeintlich besseren Bildungschancen für alle verringert; sie sind zu Angehörigen einer „normabweichenden Minderheit“ geworden<sup>11</sup>.

### Ist PISA schuld an der Misere?

Der Soziologe Heinz Bude schreibt den PISA-Untersuchungen einen Teil der Verantwortung für die Misere der Hauptschüler und -schülerinnen zu. Durch die PISA-Erhebungen sei die ohnehin zunehmende Zertifikatsorientierung zusätzlich verstärkt worden, was zu einer weiteren Verschärfung des Problems fehlender Anschlußmöglichkeiten von Hauptschülern bzw. Zertifikatslosen geführt habe. Wenngleich diese grundsätzliche Einschätzung wohl richtig ist, muß in der Bewertung der PISA-Untersuchungen differenzierter vorgegangen werden.

In den PISA-Untersuchungen werden bestimmte Fähigkeiten getestet, von denen – wie wir glauben legitimerweise – angenommen wird, daß sie für Menschen in einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind. Das Problem liegt darin, daß der begrenzte Anspruch, den PISA erhebt, nämlich: Schlüsselfähigkeiten zu benennen und bei Jugendlichen zu testen, die für eine umfassende Beteiligung in den unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft, als mündige Bürger, als finanziell selbständige Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, als autonome Subjekte wichtig sind, überzogen interpretiert und in diesen überzogenen Interpretationen instrumentalisiert wird. Denn die PISA-Untersuchungen können weder eine allgemeine Lebensbewältigungskompetenz, noch soziale, künstlerische oder musische Fähigkeiten testen, die zweifellos für ein erfolgreiches und erfülltes Leben bedeutsam sind.

Das Problem scheint damit weniger in den PISA-Erhebungen als solchen oder deren Anspruch zu liegen, als vielmehr in der Rezeption ihrer Ergebnisse und deren Funktionalisierung für unterschiedliche Zwecke, etwa der Bevorzugung von Realschülern und -schülerinnen in handwerklichen Berufen mit dem Verweis auf deren höhere Kompetenzen. Es scheint eher dem dreigliedrigen Schulsystem zuzuschreiben zu sein. Aufgrund seiner differenziellen Lernumgebungen trägt das dreigliedrige Schulsystem zur Verstärkung der herkunftsbedingten Effekte und zur weiteren Öffnung der Leistungsschere bei und entläßt in der Folge die Schüler mit unterschiedlich „wertvollen“ Zertifikaten in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

## Höherqualifizierung, stärkere Ausbildungsorientierung oder was sonst?

Angesichts der gewachsenen Anforderungen der Wissensgesellschaft an die Bildung im 21. Jahrhundert wird immer wieder eine Qualifizierungsoffensive gefordert, um generell das Bildungsniveau anzuheben. Diejenigen, die diese These vertreten, sehen in einer zunehmenden Höherqualifizierung aller unter anderem eine Lösung für das Anschlußproblem der Hauptschüler. Institutionell spiegeln sich diese Überlegungen in Initiativen, die die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems zugunsten eines zweigliedrigen Modells befürworten. Dagegen wenden sich Stimmen, die diesen hohen Anspruch, jedenfalls insofern er sich an alle richtet, als Überforderung qualifizieren:

„Muß ein angehender Kraftwerkzeugmechaniker wirklich die Beschreibungen und Anweisungen für den Einbau elektronischer Einzelteile studieren können oder lernt sich das Auswechseln solcher Elemente nicht im kooperativen, probeweisen und flexiblen Vollzug des Reparierens? Muß eine gut arbeitende Bankangestellte im Publikumsverkehr wirklich die Rechtschreibung beherrschen und ein Schreiben aufsetzen können, oder reicht nicht der korrekte Einbau von Textbausteinen, wenn sie mit den Problemen der Kunden, die sich vor ihrer Theke aufbauen, freundlich aber nachdrücklich zurecht kommt?“<sup>12</sup>

Wenngleich die Frage, wer welche Kompetenzen im Rahmen seiner Berufstätigkeit tatsächlich braucht, legitim ist, darf sie nicht zu der vorschnellen Annahme verführen, Menschen sollten nur das lernen, was sie im Rahmen ihrer zukünftigen Berufstätigkeit tatsächlich benötigen. Ein solches zweckrationales Bildungsverständnis greift in sozialetischer Hinsicht zu kurz. Es ordnet die Bildung den wirtschaftlichen Interessen unter und versteht Menschen vorrangig als Humankapitalressourcen, deren Ausbildung an den Kriterien der Reibungslosigkeit der Abläufe und der Integrierbarkeit in bestehende Strukturen zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts, zur Steigerung des Bruttosozialprodukts usw. orientiert wird. Demgegenüber muß betont werden, daß Bildung immer auch der Teilhabe an politischen Prozessen, der Teilhabe am kulturellen Leben und nicht zuletzt der eigenen Lebensbewältigung zu dienen hat.

Der Konflikt zwischen Berufsorientierung und Allgemeinbildung darf nicht in eine der beiden Richtungen aufgelöst werden. Weder eine Allgemeinbildung, die sich nicht um ihre Anschlußfähigkeit sorgt, noch eine Berufsorientierung, die Schüler in erster Linie als zukünftige Arbeiter und Angestellte sieht, ist die Lösung. Bildung muß immer zugleich Menschen befähigen, in der konkreten Gesellschaft, in der sie leben, ihren eigenen Platz einschließlich einer Erwerbsmöglichkeit zu finden (integrative Funktion) und sie anleiten, kritisch mit der eigenen Situation umzugehen, sich weiterzuentwickeln, Brüche in der eigenen Biographie konstruktiv anzugehen usw. (kritische Funktion). Nicht ein funktionaler Bildungsbegriff, der danach fragt, welchen Nutzen generell die Bildung für die einzelnen und die

Gesellschaft entfalten kann, ist das eigentliche Problem, sondern die Verkürzung der Bildung auf einen ihrer vielfältigen Nutzenaspekte.

### Mangelnde Passung und Spiel auf zwei Bühnen

Bei dem wahrnehmbaren Passungsdefizit zwischen Jugendlichen und Bildungssystem ist allerdings noch ein weiterer Aspekt von Bedeutung: die bewußte Ablehnung des Systems seitens der Jugendlichen, welches in ihren Augen Mitschuld an der Misere ihrer Ausbildungslosigkeit trägt, indem es Anpassung fordert, den Jugendlichen defizitorientiert begegnet und Kompetenzen und Motivationen nicht zu wecken vermag. Das Bildungssystem und die meisten Akteure in ihm verstehen offenbar die Verweigerungsbotschaft der ausbildungsmüden Jugendlichen nicht, sondern schreiben die Probleme den Jugendlichen, nicht aber sich selbst oder strukturellen Schwierigkeiten des Bildungssystems zu. Ein differenzierterer Blick auf die Jugendlichen läßt jedoch erkennen, daß erhebliche ungenutzte Potentiale in ihnen stecken. Die Reaktion der Jugendlichen beschreibt Heinz Bude als „Spiel auf zwei Bühnen“:

„Auf der Vorderbühne, im Verhalten zum offiziellen Personal der Institution, wenn sie angesprochen, einbezogen und aufgefordert werden, dominiert Abwehr und Obstruktion; auf der Hinterbühne blühen Beweglichkeit, Schnelligkeit und Wendigkeit ... Man vereilt nach vorne mit allen Mitteln, was gefordert ist, und beweist sich nach hinten als Virtuose im Austricksen des Systems.“<sup>13</sup>

Dabei geht es nicht nur um den Status in der Peer-Group. Inhaltlich geht es darum, Schwächen auszunutzen, Blößen zu entdecken und zu überraschen. Ein weiterer Aspekt ist der Widerspruch gegen die Norm der Gleichmacherei, die Weigerung, mit allen über einen Kamm geschoren zu werden.

Hinter der scheinbar pauschalen Ablehnung verbirgt sich eine differenzierte und berechtigte Kritik am deutschen Bildungssystem, auf das auch Vernor Muñoz, der Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, in seinem Deutschlandbericht hingewiesen hat: die mangelnde Passung von Bildungssystem und Bildungsbedürfnissen bzw. die „Unfähigkeit“ des Systems angesichts der Vielfalt seiner Schüler- und Schülerinnenschaft<sup>14</sup>. Hier geht es um die Frage nach den angemessenen Maßnahmen zur Bekämpfung der Chancenlosigkeit und der daraus resultierenden Ausbildungsmüdigkeit. Dies Maßnahmen müssen erstens geeignet sein, die Festlegung der Zukunft durch die Herkunft zu durchbrechen, und sie dürfen zweitens nicht versuchen, die Motivationslosigkeit und das Ablehnungsverhalten durch mehr des Gleichen, welches zu dieser Haltung geführt hat, zu kurieren, sondern müssen Alternativen entwickeln, die der sozialen Situation, dem Entwicklungsstand und der Motivationslage der betroffenen Jugendlichen angemessen sind.



## Sozialethische Ansatzpunkte

Im Gemeinsamen Wort der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz aus dem Jahr 1997 „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ finden sich prägnante Aussagen zu Fragen der notwendigen Verantwortung der Gesellschaft für Kinder und Jugendliche:

„Wachsen junge Menschen in einem menschlichen Klima und unter günstigen Bedingungen auf? Erfahren sie die nötige Zuwendung, Annahme, Akzeptanz und Förderung? Haben sie die Möglichkeit, in die Gesellschaft hineinzuwachsen, gehört und beteiligt zu werden und einen beruflichen Weg anzustreben, der ihren Neigungen und Möglichkeiten entgegenkommt? Haben sie Chancen am Arbeitsmarkt?“<sup>15</sup>

Zwar werden hier nicht explizit die unterschiedlichen potentiellen Verantwortungsträger innerhalb der Gesellschaft benannt oder Verantwortungen explizit zugeschrieben. Aber es wird in differenzierter Weise auf die verschiedenen Aspekte hingewiesen, die für ein erfolgreiches Hineinwachsen in die Gesellschaft und – darin impliziert – ein erfolgreiches Absolvieren des eigenen Bildungsweges erforderlich sind: eine humane Gesellschaft, günstige Bedingungen, Zuwendung, Annahme, Akzeptanz, Förderung, Gehörtwerden, Beteiligung und reale Chancen in den unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft. Was das im einzelnen bedeutet und was in Berufung auf das Menschenrecht auf Bildung gefordert werden kann, müßte noch genauer spezifiziert werden.

Worauf es uns hier ankommt ist der Gedanke, daß die notwendige Veränderung der Strukturen auf eine Vision angewiesen ist, die beschreibt, wie eine gerechte Gesellschaft, in der alle Kinder und Jugendlichen ihre Bildungswege erfolgreich absolvieren können, aussehen soll. Die Frage: In welcher Gesellschaft wollen wir leben?, richtet sich an alle Akteure und Akteurinnen in der Gesellschaft und nimmt sie je nach ihren individuellen Gestaltungspotentialen in die Pflicht, an der Realisierung einer gerechten Gesellschaft, in der jeder individuelle Bildungsweg seine Chance bekommt, mitzuwirken. So ist die Bildungsthematik direkt mit der Frage verbunden, wie und in welcher Gesellschaft wir künftig leben wollen. Würde es uns gelingen, hierfür wieder Perspektiven zu eröffnen, die freilich genügend offen sein müßten für plurale Lebensentwürfe, würde dies sicherlich einen Beitrag zur Integration von Kindern und Jugendlichen leisten<sup>16</sup>.

## Interessante Projekte und Initiativen

Erfreulicherweise sind die genannten Probleme an vielen Stellen und von vielen Akteuren inzwischen erkannt worden, auch wenn es noch an den notwendigen allgemeinen und wirklich effektiven Reformen fehlt. Aber eine große Zahl von Experimenten

und Initiativen hat damit begonnen, Neues auszuprobieren und eine Vorreiterrolle zu übernehmen, die hoffentlich möglichst viele andere zur Nachahmung anregt.

Eine solche interessante Initiative ist die von dem Familienunternehmen in Melungen, B. Braun, initiierte Vernetzungskampagne „Keiner geht verloren!“<sup>17</sup>. Ziel der Initiative ist die Verbesserung der Berufschancen vor allem der geringqualifizierten Jugendlichen in der Region durch eine möglichst frühe Verzahnung von Schulbildung und beruflicher Orientierung. Damit wird die Klage über die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen sozusagen von hinten, vom Ende des Übergangs her aufgerollt, indem die potentiellen Ausbildungsbetriebe bereits im Vorfeld in die Verantwortung genommen werden, den Übergang von der Schule in die Ausbildung reibungsloser zu gestalten<sup>18</sup>.

Drei Ansatzpunkte dieser Initiative fallen besonders positiv auf: Erstens wird die durch die neue Praxis bestätigte Beobachtung dokumentiert, daß mehr des Gleichen eher lern- und erfolgshinderlich ist und daher neue Ansätze der Vermittlung gefragt sind:

„Veränderte Lehrmethoden, Methodenvielfalt und -wechsel bei der Vermittlung von Lerninhalten führen zu besseren Lernergebnissen; zum Abbau bestehender Schulmüdigkeit sind neue Herausforderungen und Möglichkeiten zur praktischen Selbsterfahrung notwendig.“<sup>19</sup>

Zweitens plädieren die Initiatoren bei ihren unterschiedlichen Qualifizierungsbausteinen jeweils für einen möglichst frühen Vernetzungsbeginn zwischen Schule und lokalen Unternehmen. Und schließlich imponiert, daß unter den Aufgaben der unterschiedlichen Netzwerkpartner folgende Ansprüche an die Betriebe zu finden sind: „Identifikation mit der Rolle eines zukunftsorientierten ‚Bürgers‘“ und „Verantwortung für die Gesellschaft in der Region übernehmen“. Indem die wirtschaftlichen Akteure sich selbst als Bürger und Bürgerinnen verstehen, akzentuieren sie ihre zivilgesellschaftliche Verantwortung. Damit wird die wirtschaftliche Logik von Effizienz und Profit um die Komponenten der sozialen Verantwortung und der Nachhaltigkeit ergänzt.

Gerade letzteres läßt ein an sich ebenfalls begrüßenswertes Projekt, das vom geva-institut (geva – Gesellschaft für Verhaltensanalyse und Evaluation) initiierte Programm „Berufsstart mit Profil“, vermissen. Bei diesem Programm handelt es sich um die Etablierung einer Vernetzungsstelle für Bewerber und Ausbildungsstellen: Die Schüler und Schülerinnen durchlaufen je nach Schultyp einen zwei- bzw. vierstündigen Test, der, abgesehen von einem breiten wissensbasierten Leistungsprofil, auch die beruflichen Interessen und Motivationen und die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer ermittelt. Die Schüler erhalten ein kommentiertes Ergebnis, welches nicht nur Rückmeldungen zu den persönlichen Stärken und Schwächen enthält, sondern auch Vorschläge zur Berufswahl. Das persönliche Eignungsprofil ist, dem geva-institut zufolge, „als strukturierte Information für künftige Arbeitgeber gedacht und wird von den Schülern Bewerbungen beigelegt“<sup>20</sup>.

Dieser sicherlich wohlgemeinte Gedanke, gut aufbereitete Informationen zu den persönlichen Stärken und Schwächen der Schüler zu Bewerbungszwecken verfügbar zu machen, muß allerdings kritisch gesehen werden. Durch die Erstellung eines persönlichen Leistungsprofils als Zusatz zum Abschlußzeugnis wird nicht nur grundsätzlich die Orientierung an zertifizierter Information verstärkt, sondern für die Leistungsschwächeren und diejenigen, die sich derartigen Formen der Zertifizierung verweigern, wird eine weitere Hürde im Übergang zur Berufsausbildung eingezogen. Anders als die PISA-Erhebungen, welche unterschiedliche Gruppenergebnisse zertifizieren, suggeriert der Begriff des persönlichen Eignungsprofils, eine umfassende Analyse der Bewerberin bzw. des Bewerbers in persönlicher und beruflicher Hinsicht zu erstellen. Das Kennenlernen der Bewerber zum Beispiel im Rahmen eines schulbegleitenden Praktikums wäre damit überflüssig.

Das sinnvolle Ziel, die Interessen von Bewerbern und Ausbildungsträgern möglichst gut aufeinander abzustimmen um Reibungsverluste und Enttäuschungen aufgrund falscher Vorstellungen zu reduzieren, darf nicht ausschließlich über eine weitere Zertifizierung angestrebt werden. Auch hier gilt, was bereits im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Methoden der Stoffvermittlung gesagt wurde: Statt mehr des Gleichen ist eine gezielte Bedürfnisanpassung sinnvoll. Das bedeutet für Vernetzungsinitiativen, darüber nachzudenken, wie alle Schüler und Schülerinnen, auch die Leistungsschwachen und Zertifikatsmüden, in Ausbildungsverhältnisse vermittelt werden können.

Die Vermittlung junger Ausbildungs- und Erwerbsloser in Ausbildungsverhältnisse ist eines der erklärten Ziele der neuen Qualifizierungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2008 bis 2012). Die Initiative verfolgt zum einen das Ziel, den Anteil der Jugendlichen ohne beruflichen Abschluß durch eine intensivere Vernetzung der verantwortlichen Akteure vor Ort und eine bessere Verzahnung und Abstimmung bereits bestehender Fördermaßnahmen zu reduzieren. Zum anderen sollen un- und angelernte Jugendliche durch eine abschlußbezogene Nachqualifizierung in enger Kooperation mit den Betrieben vor Ort eine zweite Chance auf einen Berufsabschluß erhalten.

Kritisch ist allerdings die Beschreibung der Förderbedürftigen: Unter dem Label „Menschen mit besonderem Förderbedarf“<sup>21</sup> werden in der Pressemitteilung „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Jugendliche sowie Jugendliche ohne Hauptschulabschluß oder Migrantinnen und Migranten“ in einem Atemzug genannt. Wiewohl alle genannten Gruppen der Förderung bedürfen, suggeriert eine solche Formulierung, das Problem liege in den Personen selbst und nicht etwa in strukturellen Benachteiligungen auf dem Ausbildungsmarkt. Sowohl soziale Benachteiligungen als auch Lernbeeinträchtigungen können dazu führen, daß Jugendliche es nicht schaffen, bestimmten Standards zu entsprechen. Allerdings sollte auch vor einer Parallelisierung von Lernbeeinträchtigung und sozialer Benachteiligung

gewarnt werden, da es sich um zwei deutlich unterschiedliche Problemlagen handelt, die unterschiedliche Maßnahmen erfordern.

Begrüßenswert ist gleichwohl, daß die Qualifizierungsinitiative bestrebt ist, regionale Programme weiterzuentwickeln und durch die Vernetzung der Akteure und die Abstimmung der Fördermöglichkeiten den Übergang von der Schule in die Ausbildung zu verbessern. Mit dem Fokus auf die abschlußbezogene Nachqualifizierung von jungen Erwerbslosen setzt die Qualifizierungsinitiative einen (bewußten?) Kontrapunkt zu der rein kompetenzbezogenen Nachqualifizierung, wie sie im Übergangssystem vorgesehen ist<sup>22</sup>. Die pauschale These des Aufstiegs durch Bildung, so der Titel der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, stellt den Aspekt des Fortkommens im Rahmen der eigenen Bildungsbiographie in den Vordergrund. Dabei sollte jedoch auch in Zukunft nicht der Einstieg in Bildung – als basale Forderung nach Beteiligung an Bildung und als notwendige Voraussetzung eines möglichen Aufstiegs – und der Einstieg durch Bildung – in alle Bereiche der Gesellschaft, nicht nur in das Beschäftigungssystem – aus den Augen verloren werden.

### Solidarität bleibt weiterhin gefordert

90 Prozent der Ausbildungslosen kommen aus Haupt- und Sonderschulen. Bei ihrer Qualifizierung muß es vorrangig um die Ausbildung von Lebensbewältigungskompetenz gehen. Auch im Sinn der Beteiligungsgerechtigkeit ist es nicht bei allen möglich, von ihnen einen eigenen Beitrag zur Integration in den Arbeitsmarkt zu verlangen. Ihnen gegenüber sollte Solidarität gezeigt werden, da ein Teil der betroffenen Personen auch langfristig nicht oder nur schwer in den normalen Arbeitsmarkt zu integrieren sein wird. Die Nachqualifizierung muß sich hier vor allem auf die Qualifizierung für eine möglichst autonome Lebensführung unter Bedingungen der Arbeitslosigkeit und der Abhängigkeit von sozialen Transferzahlungen richten; sie kann sich nicht vorrangig oder ausschließlich am Ziel der Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit orientieren, denn dort droht ein Teil der Benachteiligten angesichts der weiter anwachsenden Konkurrenz trotz aller Qualifizierungsmaßnahmen zu scheitern.

Die Gesellschaft als Ganze muß Verantwortung auch für diejenigen übernehmen, die tendenziell ausgeschlossen sind, bleiben oder noch werden, und zwar besonders dann, wenn aufgrund ökonomischer Entwicklungen, die nicht schnell korrigiert werden können, eine Integration in den Arbeitsmarkt schwierig erscheint. Freilich wollen wir mit dieser Forderung nach Solidarität mit einer Gruppe besonders Benachteiligter nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch auf dem Feld der Arbeitsmarktpolitik noch viel getan werden könnte, um die Situation Geringqualifizierter zu verbessern, beispielsweise durch geeignete Kombilohnmodelle, insbesondere durch die staatliche Subventionierung der Beiträge zur Sozialversicherung, um auf

diese Weise einerseits die Nettoeinkommen der Geringqualifizierten zu steigern, andererseits die Bruttoarbeitskosten der Arbeitgeber zu senken und so auch die Beschäftigung von Geringqualifizierten wieder lohnender zu machen<sup>23</sup>. Nur so läßt sich mit Blick auf alle Jugendlichen der doppelte Verlust verhindern, der dadurch entsteht, daß Jugendliche ihren Weg nicht finden oder nicht gehen können und ihr Potential der Gesellschaft verloren geht.

#### ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Vgl. K. Hurrelmann u. M. Albert, *Jugend 2006*. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck (Frankfurt 2006); zu den Zahlen vgl. [www.shell.com/home/content/de-de/society\\_environment/jugendstudie/2006/jugendstudie2006\\_zukunftssichten.html](http://www.shell.com/home/content/de-de/society_environment/jugendstudie/2006/jugendstudie2006_zukunftssichten.html) u. [www.shell.com/home/content/de-de/society\\_environment/jugendstudie/2006/jugendstudie2006\\_bildung.html](http://www.shell.com/home/content/de-de/society_environment/jugendstudie/2006/jugendstudie2006_bildung.html)

<sup>2</sup> Vgl. zum Beispiel die beeindruckende Analyse aus ökonomischer Sicht: Ch. Anger u. a., *Bildungsarmut u. Humankapitalschwäche in Deutschland*. Gutachten für den Gemeinschaftsausschuß der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft (Köln 2006).

<sup>3</sup> Vgl. M. Motakef, *Das Menschenrecht auf Bildung u. der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken u. Inklusionschancen* (Berlin 2006).

<sup>4</sup> Vgl. G. Kruij, *Chancengerechtigkeit: Neue Generationen haben ein Recht auf Umverteilung*, in: „Als wögen Tränen unsere Arbeit auf“. *Menschliche Arbeit im gesellschaftlichen Wandel*. 50 Jahre Sozialinstitut Kommende Dortmund, hg. v. P. Schallenberg (Münster 1999) 195–207.

<sup>5</sup> H. Bude, *Die Herrschaft der Zertifikate. Über die „ausbildungsmüden Jugendlichen“ u. warum sie der Albtraum der PISA-Experten sind*, in: *SZ*, 16.1.2008, 12.

<sup>6</sup> Vgl. H. Solga, *Ausbildungslose u. ihre soziale Ausgrenzung. Selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen u. Folgen mangelnder Berufsausbildung“*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Working Paper 4/2002.

<sup>7</sup> H. Solga, *Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 21–22* (2003), vgl. [www.bpb.de/publikationen/606S8K.html](http://www.bpb.de/publikationen/606S8K.html)

<sup>8</sup> H. Solga, „Ausbildungslosigkeit“ in *Bildungsgesellschaften. Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht*. Selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Working Paper 1/2002.

<sup>9</sup> Vgl. auch Solga (A. 7) 5.

<sup>10</sup> Bude (A. 5).

<sup>11</sup> Solga (A. 8) 11.

<sup>12</sup> Bude (A. 5).

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Vgl. V. Muñoz, *Das Recht auf Bildung in Deutschland*, in: *Das Menschenrecht auf Bildung u. seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, hg. v. M. Heimbach-Steins, G. Kruij u. A.-B. Kunze (Bielefeld 2007) 69–96.

<sup>15</sup> Für eine Zukunft in Solidarität u. Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland u. der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen u. sozialen Lage in Deutschland, hg. v. Kirchenamt der EKD u. v. Sekretariat der DBK (Bonn 1997) Nr. 204; zu den jugendbezogenen Forderungen des Sozialworts vgl. G. Kruij, *Die Chancen der Jugend u. die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft*. Anmerkungen zu den jugendbezogenen Aussagen des Sozialworts, in: *Kirchen im gesellschaftlichen*

Konflikt. Der Konsultationsprozeß u. das Sozialwort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität u. Gerechtigkeit“, hg. v. K. Gabriel u. W. Krämer (Münster 1997) 232–242.

<sup>16</sup> Zur Situation der Migranten und Migrantinnen im deutschen Bildungssystem vgl. K. Neuhoff, Integration durch Bildung? Herausforderungen für Schule u. berufliche Bildung, in: Amosinternational. Gesellschaft gerecht gestalten, 1 (2007) H. 3, 18–24, 55.

<sup>17</sup> B. Braun versorgt den Gesundheitsmarkt weltweit mit Produkten für Anästhesie, Intensivmedizin, Kardiologie, extrakorporale Blutbehandlung oder Chirurgie sowie mit Dienstleistungen für Kliniken, niedergelassene Ärzte und den Homecare-Bereich.

<sup>18</sup> Zur Problematik der Übergänge aus Sicht der Sozialethik mit einem besonderen Fokus auf die Situation der Migranten und Migrantinnen vgl. K. Neuhoff, Exklusion oder Chance: Bildungsübergänge von Migrant/inn/en, in: M. Heimbach-Steins, G. Kruij u. K. Neuhoff, „Keine(r) darf zurückbleiben! Bildungszugänge u. Bildungsübergänge auf dem Prüfstand (Bielefeld, voraussichtlich Herbst 2008).

<sup>19</sup> B. Braun, „Keiner geht verloren“: Gemeinsam Verantwortung tragen für die Zukunft unserer Jugendlichen (Melsungen 2005) 11. Diese Erfahrung aus den Betrieben wurde offenbar auch an die Schulen kommuniziert, zumindest dokumentiert das Papier auch das Erstaunen der schulischen Lehrkräfte angesichts der Fähigkeiten ihrer „Problemkinder“: „Bei Präsentationen betrieblicher Seminarergebnisse z. B. Lernen lernen, Kommunikation etc. nehmen Lehrkräfte mit Erstaunen ihre ehemaligen Schüler und Schülerinnen motiviert, diszipliniert, aufnahmebereit und sehr teamfähig wahr“ (ebd.).

<sup>20</sup> geva-institut, So funktioniert „Berufsstart mit Profil“, vgl. [www.berufstests.at/berufsstart/archiv/2004/10494.htm](http://www.berufstests.at/berufsstart/archiv/2004/10494.htm)

<sup>21</sup> A. Storm, „Alle jungen Erwachsenen brauchen die Perspektive für einen Berufsabschluß“. Pressemitteilung 003/2008 des Bundesministeriums für Bildung u. Forschung, 17.1.2008; vgl. das Papier des Bundesministeriums „Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung“ [www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative\\_breg.pdf](http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf)

<sup>22</sup> Ähnlich setzten Programme an, die Qualifizierung mit Teilzeitbeschäftigung verbinden: Die Teilnehmenden können so gleichzeitig ein Einkommen erzielen und ins Erwerbsleben integriert werden, vgl. M. Granato u. K. Gutschow, Eine zweite Chance: Abschlußbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv) H. 15 (2004), vgl. [www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_zweite-chance\\_07-2004\\_gutschow-granato.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_zweite-chance_07-2004_gutschow-granato.pdf)

<sup>23</sup> Besonders interessant scheint uns in dieser Hinsicht die „Magdeburger Alternative“ zu sein: R. Schöb u. J. Weimann, Arbeit ist machbar. Die neue Beschäftigungsformel (Magdeburg 2005).