

Kapitel 6

Hartnäckige Benachteiligungen und die Bedeutung der schulischen Berufsorientierung

In diesem Kapitel werden einige der Befunde, Argumente und Vorschläge aus einer Expertise wiedergegeben und kommentiert, die 2016 für den Berliner Integrationsbeauftragten erstellt wurde.¹ Diese Expertise rückübersetzte *Berlin braucht dich!* in einen Kontext, der durch erhebliche fortbestehende soziale Ungleichheiten in Hinblick auf gelingende Übergänge in weiterführende Bildung und Berufsausbildung gekennzeichnet ist, von denen Jugendliche mit Migrationsgeschichte überproportional häufig negativ betroffen sind.

Der Übergang in Ausbildung bleibt schwierig

In Hinblick auf die integrationspolitisch wichtige Frage danach, wie Risiken im Übergang abgebaut und für alle Jugendlichen gelingende Übergänge in ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben gebahnt werden können, kommt – so die zentrale These – der Berufsausbildung tatsächlich eine besonders wichtige Funktion zu. Die *potenzial kompensatorische Funktion*, die Berufsausbildung einnehmen kann, hängt mit dem dort vorherrschenden *Lernen in der betrieblichen Praxis* zusammen. Dies leistet aber Berufsausbil-

1 Kruse, Wilfried: Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung und Arbeitswelt: Integrationspolitische Gestaltungsaufgaben für die Periode 2016 folgende und die Rolle von *Berlin braucht dich!*, unveröffentlichtes Manuskript, Dortmund 2016.

dung nicht schon a priori, sondern nur dann, wenn sie so gestaltet wird, dass auch Jugendliche mit ungünstigeren Startvoraussetzungen in ihr *wachsen* können, und zwar im Regelsystem und im Rahmen heterogener Auszubildendengruppen. Dies wird im Kapitel 7 vertieft diskutiert.

Kapitel 6 nimmt dagegen den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Tatbestand zum Ausgangspunkt: In den innerstädtischen Integrierten Sekundarschulen (ISS), die einen sehr hohen Anteil von Lernmittelbefreiung in Kombination mit einem sehr hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte aufweisen, sind die realen Einstiege in die duale Ausbildung nach wie vor im Durchschnitt sehr niedrig und um ein Mehrfaches niedriger als im Durchschnitt an allen anderen Berliner ISSen – und dies, obwohl auch der Anteil derjenigen, die nach Beendigung der Sekundarschule eine weiterführende Schule besuchen, ebenfalls niedriger ist. Damit ist dort der Anteil derjenigen, deren Schullaufbahnen weder direkt in Ausbildung einmünden noch in den Besuch einer weiterführenden Schule, besonders hoch. Allerdings gibt es auch Ausnahmen von der Regel, nämlich Schulen, die höhere Übergänge in Ausbildung ausweisen.²

Das Gesamtbild aber ist *integrationspolitisch* schon deshalb herausfordernd, weil es eben an diesen Schulen schon seit Jahren erhebliche Anstrengungen (und Ressourcenaufwendungen) gibt, diese Situation zu verbessern – nicht nur durch *Berlin braucht dich!*. Die vorangegangene Schulstrukturreform sollte mit ihrem neuen Abschluss »Berufsbildungsreife«,³ die den Hauptschulabschluss ersetzt, sollte im Übrigen erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler für den Übergang in berufliche Bildungsgänge qualifiziert sind. In den bisherigen Diskursen dominierte der Blick auf die

2 Dort werden oftmals Modellansätze praktiziert. Dieser Ansatz bleibt ambivalent, wenn nicht die Bedingungen für einen fairen Transfer in das Regelsystem mitbedacht werden. Vgl. Holtappels, Heinz Günter: »Schulentwicklung unter herausfordernden Bedingungen«, Auftaktveranstaltung mit den Projektschulen am 20.03.2015 in Essen, Universität Duisburg-Essen <http://schulen-staerken.de/wp-content/uploads/2014/09/Auftaktveranstaltung-Holtappels.pdf>

3 Zur Berliner Schulstrukturreform und als Übersicht über das Berliner Schulsystem: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/>; Die Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie von 2017, deren Arbeiten geleitet wurden von Professor Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – MPIB), Professor Dr. Kai Maaz (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF) und Professor Dr. Olaf Köller (IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) finden sich unter www.dipf.de/de/forschung/projekte/berlin-studie

Defizite, die die in diesen Schulen anzutreffenden Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die sogenannte »Ausbildungsreife« aufweisen sollen.⁴ Einseitige Sichtweisen – hier auf die schulisch nicht behobenen Defizite, dort auf die Ausgrenzung dieser Schüler*innen durch die Auswahlpraxis der Betriebe – führen offenkundig nicht weiter.

Der Übergang in die Ausbildung stellt in gewisser Weise eine besondere »Nagelprobe« für das Bildungssystem dar, weil das duale Ausbildungssystem eben nach seiner Hauptseite hin, nämlich den vertraglichen Ausbildungsverhältnissen, privatwirtschaftlich organisiert ist. Schulische Berufsorientierung und ihre »Versprechen« erfahren hierdurch eine Realitätsprüfung, die außerhalb der schulischen Sphäre liegt, aber ihre Botschaften zurück in die Schule sendet. Es ist deswegen wichtig zu sehen, dass eine durchgreifend verbesserte schulische Berufsorientierung, die weitgehend ohne »Verwertung« im Sinne eines erfolgreichen Eintritts in Ausbildung bleibt, Gefahr läuft, in den Augen der Schüler*innen wie der Lehrer*innen an Prestige und damit auch an Motivierungskraft zu verlieren.⁵

4 Zum umstrittenen Begriff der »Ausbildungsreife« vgl. u.a. Dobischat, Rolf/Kühnlein, Gertrud/Schurgatz, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang jugendlicher in die Berufsausbildung (=Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung 189), Düsseldorf 2012.

5 Deswegen ist auch Mecheril zuzustimmen, wenn er in seinem Kommentar zum Bremer Bericht »Bildung und Migration« schreibt: »Der Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse durch »Pädagogik« positiv zu beeinflussen, ist nicht allzu selten ein trügerisches Inaussichtstellen von Chancen. Der Versuch hat nur dann eine Chance mehr zu sein, wenn er eingebettet ist in eine Gesamtstrategie, die etwa eine Stadtentwicklungspolitik umfasst, die darauf zielt, alle Wohngebiete zu respektablen Kontexten werden zu lassen oder Konzepte der nachhaltigen Reduktion von (Jugend-)Arbeitslosigkeit und der Schaffung von Ausbildungsplätzen umfasst.« Mecheril, Paul: Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen »Bildung-Migration-soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen.« <https://www.transparenz.bremen.de/dokument/bremen17.c.100929.de>

»Segregierte Schulen«

Der Blick auf die einzelne Schule ist zwar von Bedeutung, um ihre konkrete und besondere Situation zu verstehen und um weiterführende Ansätze zu identifizieren, aber die einzelne Schule ist keine autonome Welt für sich, sondern in Strukturen und übergreifende Entwicklungen eingebunden. Insofern gibt es immer Schulen, die eine erhebliche Schnittmenge von Gemeinsamkeiten aufweisen. Das Konzept der »Segregierten Schule« ist ein solcher Versuch, Rahmenbedingungen und Dynamiken bestimmter Schulen besser zu verstehen.

Als »segregiert« unter dem Aspekt von Herkunftsgeschichte der Schülerinnen und Schüler und sozialer Benachteiligung werden häufig Schulen bezeichnet, an denen der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Schülern entweder überdurchschnittlich hoch oder unterdurchschnittlich niedrig ist.⁶ Segregation ist aber nicht gleichbedeutend mit Konzentration, sondern bezieht sich auf die Abweichung der Zusammensetzung der Schülerschaft von der sozialen Zusammensetzung des sie umgebenden Stadtteils oder der Stadt. Dies ist insofern wichtig, als damit gesamtstädtische sozial-räumliche Ungleichheiten und Prozesse von Chancenverteilung und Allokationen aufgerufen sind.

Im Bericht 2013 des Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration werden ausschließlich jene Schulen als »segregiert« bezeichnet,⁷ die mehrheitlich (über 50 %) Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrichten. Da diese im Schnitt häufiger aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status kommen, sei der Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen an segregierten Schulen aber oftmals sehr hoch.

Die Berliner Integrierten Sekundarschulen, um die es hier geht, gehören aufgrund der beiden generellen sozio-strukturellen Merkmale, die sie ha-

6 Der Begriff »Segregation« im engeren Sinne bezieht sich auf die Entmischung von Menschen innerhalb eines Beobachtungsgebiets. Streng genommen sind also weder Schulen noch Stadtteile selbst als »segregiert« zu bezeichnen, sondern die Menschen, die darin leben. Vgl. Häußermann, Hartmut: »Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation«, in: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh, Hildegard Mogge-Grothjan (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung, Wiesbaden 2008, S. 335-349.

7 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin 2013.

ben, zu dem Schultyp, der im Bericht des Sachverständigenrats »Segregierte Schulen« genannt wird: Sie weisen alle sehr hohe »Segregationswerte« auf. Der Grad der Segregation differiert von Standort zu Standort.⁸ Integrationspolitisch muss überdies Beachtung finden, dass es in den letzten Jahren in einer Reihe dieser Schulen eine weitere Erhöhung bei beiden Merkmalen gegeben hat. Ganz generell werden für das Entstehen und die Befestigung segregierter Sekundarschulen drei Faktoren diskutiert: die wohnräumliche Situation, die Schulwahl und der Übergang in die Sekundarschule.

Stadtteile und Quartiere

Stadtsoziologische Forschungen weisen darauf hin, dass bereits stark »negativ« segregierte Quartiere eine Tendenz zur Verstärkung von Segregationsprozessen in sich tragen. Walter Siebel z.B. hebt vor allem auf die Filtereffekte des Wohnungsmarktes ab,⁹ wenn er die kumulativen Prozesse in »sozial belasteten« Quartieren vor dem Hintergrund einer Unterscheidung zwischen Zonen/Räumen der Integration, der Vulnerabilität und der Ausgrenzung so beschreibt:

Zurück bleibt eine benachteiligte Bevölkerung in einem heruntergekommenen Gebiet mit mangelhafter Versorgung, einem negativen Image und negativen Nachbarschaftseffekten, die sich zu einer Kultur der Randständigkeit verdichten können. Das Gebiet ist zu einer eigenständigen Quelle von Benachteiligung geworden. In diesen Räumen intensivieren sich die Konflikte um die Integration von Zuwanderern. Fatalerweise wird nämlich gerade dort häufig darüber entschieden, ob die neu Zugewanderten an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden oder sich integrieren können. Die Filtermechanismen auf den Wohnungsmärkten lenken die Zuwanderer in der Regel nicht

8 Die vorliegende Empirie bezieht sich vor allem auf den Grundschulbereich. Hier zeigt sich, dass die Entwicklung der wohnräumlichen Verhältnisse und das Schulwahlverhalten miteinander korrespondieren. Zum Beispiel: Eine Untersuchung des SVR-Forschungsbereichs an 108 Grundschulen in vier innerstädtischen Bezirken Berlins ergab, dass der Anteil ausländischer Schüler an jeder fünften Grundschule mehr als doppelt so hoch ist wie der Anteil ausländischer Kinder im Grundschulalter im dazugehörigen Schulbezirk (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Policy Brief—Segregation an Grundschulen, Berlin, November 2012).

9 Siebel, Walter: Die Kultur der Stadt, Berlin 2015.

in die Quartiere der integrierten einheimischen Mittelschicht, sondern in Nachbarschaften, in denen die Verlierer des ökonomischen Strukturwandels leben. Verlierer sind selten in der Lage oder auch nur willens, tolerant und offen mit Fremden umzugehen. Im Gegenteil, sie brauchen Sündenböcke, eine Rolle, für die sich Fremde immer schon besonders geeignet haben. Wenn dann in solchen erzwungenen Nachbarschaften eine heruntergekommene Umwelt ihren Bewohnern tagtäglich vor Augen führt, daß sie am Rand der Gesellschaft angekommen sind, dann ist es nicht verwunderlich, daß dies keine Orte gelingender Integration sind, sondern im Gegenteil Orte aggressiver gegenseitiger Abgrenzung.¹⁰

Es bedürfte aber einer genaueren Klärung, ob und wie dies für Quartiere der Innenstadtbezirke von Berlin zutrifft,¹¹ die sich zugleich in einem komplizierten Prozess der Aufwertung befinden. Die immer wieder anzutreffende a-priori-Verknüpfung segregierter Quartiere mit dem Merkmal eines hohen Migrantenanteils ist kaum haltbar, wie z.B. die Entwicklung in den Großsiedlungen am Rande Berlins zeigt. Schon gar nicht ist die Gleichsetzung von hohem Migrantenanteil und belasteten Quartieren oder sozialen Brennpunkten aufrechtzuerhalten. Kaum gezweifelt werden kann an der Filterfunktion des Wohnungsmarktes. Erwartet werden muss also, dass auch viele der neu in die Stadt kommenden *Geflüchteten* auf ihrer Suche nach längerfristiger Bleibe und preiswertem Wohnraum in solche Quartiere einmünden. Insbesondere wäre allerdings der Frage nachzugehen, ob die sozio-ökonomischen Indikatoren, die man gemeinhin für die Beschreibung benachteiligter Bevölkerungsgruppen in Anschlag bringt, sich in der immer wieder – auch bei Siebel – angenommenen weitgehenden Deckung mit migrantischem Hintergrund bewegen.

Ob pädagogisch den innerschulischen Binneneffekten der beschriebenen Segregiertheit entgegengewirkt werden kann, hängt nicht zuletzt von den Ressourcen ab, die diesen Schulen zur Verfügung stehen. Von daher

10 Ebd., S. 361f.

11 Vgl. hierzu ausführlich Bochum, Ulrich/Butler, Jeffrey/Kohlmeyer, Klaus/Odenwald, Stephanie: Soziale Spaltungen in Berlin, Hamburg 2016, insbesondere der Abschnitt: »Soziale Spaltung durch ungleiche Bildungschancen – ungleiche Bildungschancen durch soziale Spaltung«, S. 87-114.

kann ein *Bonusprogramm*,¹² das die besondere Lage solcher Schulen anerkennt und sie mit zusätzlichen Mitteln versorgt, sinnvoll sein.

Die Schulen stärken – aber wie?

Das schon erwähnte SVR-Gutachten plädiert dann auch nachdrücklich dafür, die »Segregierten Schulen« in den Stand zu setzen, tatsächlich den mit diesem Typ von Schulen verbundenen Negativeffekten entgegen zu wirken und ein anregendes und förderliches, nach innen differenziertes Bildungsklima aufzubauen – und hat hierfür viele Vorschläge und Beispiele guter Praxis.

Im Berliner Kontext wäre hierzu auch die Rütli-Schule zu zählen,¹³ bei der zu überprüfen wäre, wie weit der *Turnaround* gelungen oder wie fragil er noch ist und vor allem auch, wie er erfolgte. In unserem Kontext ist dabei vor allem der Blick auf die Vorbereitung des Übergangs nach der Sekundarstufe 1 von Interesse.

Allerdings ist es fraglich, ob ein *einzelschulischer Ansatz* über einige gute Beispiele hinaus wirksam genug ist. Dies gilt insbesondere, wenn berücksichtigt wird, wie stark die Binnenverhältnisse in den ISSen mit ihrer sozial-räumlichen engeren und weiteren Umwelt in Beziehung stehen – was sich auch an der räumlichen Konzentration der besonders »belasteten« ISSen zeigt. Zwischen Landespolitik und Einzelschule muss deshalb den *Bezirken* als Gestaltungs- und Koordinierungsebene Aufmerksamkeit gewidmet werden.¹⁴

Ein Vorschlag zur Zielgruppendifferenzierung aufgrund der bisherigen Erfahrungen von *Berlin braucht dich!*:

Gruppe 1: ist bereits auf dem Weg, hat hohe Lernbereitschaft und gelangt ohne zusätzliche Unterstützung in Ausbildung. Hier reicht ein Impuls durch die Botschaft »Berlin braucht dich!«.

12 Bonusprogramm: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/bonus-programm>

13 Aus den zahlreichen Publikationen zur Rütli-Schule z.B.: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/was-macht-die-ruetli-schule-in-berlin-heute/vom-9.7.2018>.

14 Zur Grundinformation über die Rolle der Bezirke in Berlin vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung: Kommunalpolitik verstehen im Land Berlin. Für ein junges Politikverständnis, Berlin 2010.

Gruppe 2: ist gut in der Schule, interessiert an Ausbildung, hat keinen Zugang zu qualifizierten Ausbildungsbetrieben, kommt durch Betriebsbegegnungen mit Hilfe von *Berlin braucht dich!* in Ausbildung an.

Gruppe 3: weicht in ihren Leistungen und in ihrem Sozialverhalten von den Erwartungen an Auszubildende im klassischen Sinne ab und benötigt aufeinander aufbauende Betriebsbegegnungen, um schrittweise die erforderlichen Kompetenzen und Erfahrungen zu gewinnen, ist nicht so leistungsstark, verfügt aber über genügend Potenzial zur Bewältigung der Ausbildungsanforderungen, schaffen oft den Weg über Einstellungsverfahren nicht.

Gruppe 4: benötigt weiterführende Ausbildungsvorbereitung und gezielte Förderung, um in Ausbildung anzukommen, ein großes ungenutztes Potenzial, das aus der Ausbildung zurückgehalten wird dadurch, dass sie sich (noch) nicht bemüht und nicht genommen wird.

Gruppe 5: Niemand darf verlorengehen, auch Personen mit multiplen Schwierigkeiten.

Auch bei lupenreiner Vierstufigkeit wird es immer Personen geben, die nicht eine Ausbildung beginnen können, sondern einer gesonderten Vorbereitung auf Ausbildung bedürfen (Gruppen 4 und 5).

Übergangsverläufe: Differenzierungen innerhalb der Schüler*innenschaft

Es ist eine wichtige »realistische Wende«, nun davon auszugehen, dass es in den in Rede stehenden ISS (wie insgesamt an den Sekundarschulen) in Hinblick auf den (möglichen) Übergang in eine Berufsbildung innerhalb der Schüler*innenschaften erhebliche Differenzierung gibt.¹⁵ Demzufolge wird nicht mehr davon ausgegangen, dass es darum gehe, für alle Schülerinnen

15 Ein Vorschlag zur Zielgruppendifferenzierung aufgrund der bisherigen Erfahrungen von *Berlin braucht dich!*:

Gruppe 1: ist bereits auf dem Weg, hat hohe Lernbereitschaft und gelangt ohne zusätzliche Unterstützung in Ausbildung. Hier reicht ein Impuls durch die Botschaft »Berlin braucht dich!«.

Gruppe 2: ist gut in der Schule, interessiert an Ausbildung, hat keinen Zugang zu qualifizierten Ausbildungsbetrieben, kommt durch Betriebsbegegnungen mit Hilfe von *Berlin braucht dich!* in Ausbildung an.

und Schüler der Abschlussklassen den unmittelbaren Eintritt in eine ungeforderte Berufsausbildung zu bahnen. Es ist aber die Frage, ob zu diesem Zeitpunkt schon die auf den Schultyp bezogene Zuschreibung, nach der die Berufsausbildung gewissermaßen der »natürliche« Bildungsanschluss für Absolvent*innen der Sekundarschule sei, überwunden wurde. Eine solche Zuschreibung verkennt, dass es auch in der Integrierten Sekundarschule Schülerinnen und Schüler gibt, die den Weg einer weiterführenden allgemeinen Schulbildung einschlagen (wollen) und für die der weitere Schulbesuch, den viele mit dem Wechsel in die OSZs vollziehen, keine »Verlegenheitslösung« darstellt, sondern der Versuch, einen höheren allgemeinen Bildungsabschluss zu erreichen.¹⁶

Insofern kann man vielleicht in Hinblick auf den direkten Übergang in eine Berufsausbildung drei Gruppen unterscheiden, nämlich (1) jene, die eine weiterführende allgemeine Schulbildung anstreben¹⁷ und für die Berufsaus-

Gruppe 3: weicht in ihren Leistungen und in ihrem Sozialverhalten von den Erwartungen an Auszubildende im klassischen Sinne ab und benötigt aufeinander aufbauende Betriebsbegegnungen, um schrittweise die erforderlichen Kompetenzen und Erfahrungen zu gewinnen, ist nicht so leistungsstark, verfügt aber über genügend Potenzial zur Bewältigung der Ausbildungsanforderungen, schaffen oft den Weg über Einstellungsverfahren nicht.

Gruppe 4: benötigt weiterführende Ausbildungsvorbereitung und gezielte Förderung, um in Ausbildung anzukommen, ein großes ungenutztes Potenzial, das aus der Ausbildung zurückgehalten wird dadurch, dass sie sich (noch) nicht bemüht und nicht genommen wird.

Gruppe 5: Niemand darf verlorengehen, auch Personen mit multiplen Schwierigkeiten.

Auch bei lupenreiner Vierstufigkeit wird es immer Personen geben, die nicht eine Ausbildung beginnen können, sondern einer gesonderten Vorbereitung auf Ausbildung bedürfen (Gruppen 4 und 5).

16 Im Hintergrund geht es dabei auch um Prestige und Wertigkeit, die der Berufsausbildung zugemessen wird, gerade auch in den Herkunftsmilieus der Jugendlichen. Abgehandelt wird hierbei immer auch die Attraktivität von Berufsausbildung auch in dem Sinne, welche weiteren Perspektiven sie eröffnet. Vgl. hierzu u.a. Kruse, Wilfried/Strauß, Jürgen/Braun, Frank/Müller, Matthias: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung (=Arbeitspapiere Hans-Böckler-Stiftung 167), Düsseldorf 2009.

17 Wie Bildungsministerin Scheeres mitteilte, haben sich 2015 aus den Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe im Schnitt nur 5 Schüler*innen mit Gymnasialempfehlung an einem Oberstufenzentrum angemeldet. Das Potenzial wird aber sehr viel größer eingeschätzt. Deswegen ist angestrebt, dass mehrere ISSen zusammen ein Oberstufenzentrum erhalten, um die direkten Wege zu stärken. Vieth-Entus, Susanne: Die Mischung stimmt nicht, in: Tagesspiegel vom 3.6.2015.

bildung deswegen im Moment keine Option darstellt,¹⁸ (2) jene, die für einen direkten Übergang in eine Berufsausbildung infrage kommen, eine Gruppe, die in sich noch einmal zu differenzieren ist, und (3) jene, denen aus verschiedenen Gründen weder die erste noch die zweite Option zur Verfügung steht, deren Perspektive aber auf Berufsausbildung oder auch auf unmittelbare Erwerbstätigkeit geht.¹⁹

Wichtig ist festzuhalten, dass es sich hier um (Erfahrungs-)Werte handelt, die sich auf die Schlussphase der Sekundarschulzeit beziehen. Es wird hier also auf ein *Ergebnis* der Sekundarschulzeit geblickt, das sicherlich auch durch die Entscheidung zwischen Sekundarschule und Gymnasium an der Schwelle nach Klasse 6 mit beeinflusst wurde – also durch die zahlenmäßig hohe Präsenz von Schülerinnen und Schülern, die sich selbst oder denen der unmittelbare Eintritt in ein Gymnasium nicht zugetraut wurde oder denen er (sozial) nicht als angemessen erschien.

Das bedeutet aber auch, dass die skizzierte »Gruppierung« kein zwangsläufiges Resultat, sondern hergestellt ist u.a. auch vermittelt der faktischen Qualität des schulischen Geschehens angesichts sehr schwieriger Umfeldbedingungen, in denen insbesondere die »Segregierten Schulen« agieren und angesichts der besonders schwierigen biografischen Phase, in der sich diese Jugendlichen befinden (Stichwort: Pubertät).

Insbesondere geht es dabei um die Umsetzung der mit der Einführung der Sekundarschule postulierten stärkeren *Individualisierung* im schulischen Lehr-Lern-Kontext, die auch in Hinblick auf *Berufsorientierung* als besonders wichtig angenommen werden kann.

Über die Entstehung prekärer Übergangsverläufe

Von daher ist es durchaus von Interesse, von »prekären Übergangsverläufen« aus auf deren *Entstehung* zurückzublicken. Es geht dabei um risikobehaftete Übergangsverläufe von der Schule in die Arbeitswelt. Eine vom Deutschen

18 Möglicherweise aber wird der Übergang in Berufsausbildung schon nach einem Jahr OSZ, also z.B. nach dem Erwerb des MSA, zu einer realen Option. Dieser Kreis junger Leute muss künftig stärker in den Blick genommen werden.

19 Die Jugendlichen gehören zur großen Gruppe jener, die in diversen Maßnahmen münden, oder nach Absolvieren der Schulpflicht und nach dem Erreichen des 18. Lebensjahres aus dem offiziellen Blick geraten.

Jugendinstitut (DJI) im Auftrag der Landeshauptstadt München durchgeführte Studie, die junge Leute vier Jahr nach dem Ende ihres Schulbesuchs befragte, gibt hierfür einigen Aufschluss.²⁰

Die Münchner Forscher*innen identifizieren »Bewältigungstypen im Übergangsprozess« und heben damit auf die Voraussetzungen und Bedingungen ab, einen biografisch riskanten Prozess zu meistern. Sie unterscheiden vier Typen:

- a. Typ Normalisierung: Entschlossenes Handeln verbunden mit einer starken Orientierung auf Ausbildung und Erwerbsarbeit
- b. Typ Resilienz:²¹ Starke Orientierung auf Ausbildung und Erwerbsarbeit trotz ausgeprägter Belastungserfahrungen
- c. Typ Subsistenzorientierung: Finanzielle Unabhängigkeit als Lebensmittelpunkt mit einer fehlenden Orientierung an Ausbildung
- d. Typ Perspektivlosigkeit: Zielloses und fremdstrukturiertes Übergangshandeln verbunden mit ausgeprägten Belastungserfahrungen

Betont wird, dass bei vielen der Jugendlichen, deren Bewältigungsformen in diesen Typen zusammengefasst wurden, am Übergang erhebliche zusätzliche Belastungen bestehen, die sich vielfach außerhalb des Gesichtsfelds der am Übergang beteiligten Institutionen bewegten. Alle einbezogenen Übergangsverläufe hätten in den zurückliegenden Jahren einen »teils fragmentierten Weg in die Arbeitswelt« genommen. Es ist also wohl anzunehmen, dass auch bei den Jugendlichen, die den eher stabileren, zukunftsbezogenen Typen a und b zugeordnet worden, die Bewältigungsweise fragil bleibt.

Vor diesem Hintergrund formulieren die Autor*innen eine Reihe wichtiger Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen:

- In Schule und Ausbildung müsse eine Lernumgebung geschaffen werden, in denen Jugendliche auch mit ihren lebensweltlichen Kontexten

20 Landeshauptstadt München: Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge, März 2015. AutorInnen des DJI: Heike Großkurth, Tilly Lex, Nina Lichtwardt, Sylvia Müller, Frank Tillmann.

21 *Resilienz* (von lateinisch *resilire* zurückspringen, abprallen) oder psychische Widerstandsfähigkeit ist die Fähigkeit, Krisen zu bewältigen und sie durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen als Anlass für Entwicklungen zu nutzen.

wahrgenommen werden und eine Sensibilität für ihre persönlichen Belastungen besteht.²²

- Irritationen in den Übergangsverläufen und Ausbildungsabbrüchen wird vorgebeugt, wenn stärker als bisher auf die individuellen beruflichen Präferenzen der Jugendlichen eingegangen wird,²³ weil dies eine motivationale Voraussetzung darstellt, auch schwierige Phasen durchzustehen.
- Beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt wird in der Regel auf direkten Anschluss gesetzt, während schulisch-akademischen Bildungswegen oft mehr Zeit und mehr Freiraum eingeräumt wird. Viele Jugendliche benötigen aber Zeit, um Entscheidungsfähigkeit auszubilden und befriedigende Entscheidungen treffen zu können. Moratorien sinnstiftender Tätigkeiten können dabei durchaus von Vorteil sein.
- Eine Übergangsbegleitung, die bereits in der Schulzeit einsetzt, und in der Ausbildung fortgesetzt wird, kann wichtige stabilisierende Effekte haben.
- Bei Berichten über Unterstützung in krisenhaften Situationen kommen institutionelle Unterstützungsakteure kaum vor. Hier müsste also mehr Transparenz, Nähe und niedrigschwellige Zugänglichkeit geschaffen werden, ohne die jungen Erwachsenen mit Betreuung zu bedrängen. Freiwilligkeit bleibt ein Grundprinzip. Peer-Ansätze haben sich oftmals als gut erwiesen.
- Neuorientierungen bei eingetretenen besonderen Belastungssituationen und Brüchen benötigen – meist sozialpädagogische – Unterstützung. Dies gilt auch für einen motivationalen Neuaufbau, der beim Typ »Perspektivlosigkeit« erforderlich ist.

22 Stichwort Lebensweltorientierte Schule, vgl. hierzu Künzel, Manfred: »Ein Netz von Entwicklungsräumen. Wege zu einer lebensweltorientierten Schule«, in: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg 2013, S. 137ff.

23 Hier schließt das Konzept der berufsfeldbezogenen Neigungsgruppen an, das von *Berlin braucht dich!* immer wieder ins Gespräch gebracht wurde.

Weichenstellungen für prekäre Übergangsverläufe

Es ist anzunehmen, dass die *Dispositionen für prekäre Übergangsverläufe schon frühzeitig* gelegt werden, insbesondere in den letzten Jahren der *Sekundarschulzeit*. Wie könnten sie beschrieben werden? Ursula Beicht und Mona Granato beschreiben den Kontext, in dem sich vor allen jene Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bewegen, die *zugleich* unter belastenden Verhältnissen von Armut aufwachsen, so:

Das Auseinanderdriften der sozialen Lebenslagen von Familien in Deutschland, wo bereits jedes sechste Kind am Rande der Armutsgrenze lebt, ist längst gesellschaftliche Realität. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund in Familien auf, die durch sozioökonomisch schwierige Lebenslagen geprägt sind. Migrantenfamilien leben doppelt so oft an der Armutsgrenze wie Familien ohne Migrationshintergrund.²⁴

Allerdings weisen sie ausdrücklich darauf hin, dass Einkommensarmut nur ein Aspekt ist, weil Armut sich in allen Lebensbereichen niederschlägt, und damit die Chancen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe einschränkt. Aber: Auch in der migrantischen Bevölkerung differenzieren sich die Lebenslagen aus, und Lebenslagen beeinflussen, aber determinieren nicht, wie Jugendliche sich entwickeln und sich selbst und die Gesellschaft, in der sie leben, sehen.

Insgesamt ist eine »Pluralisierung der Lebenswelten und Wertorientierungen junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund« zu beobachten. »Die Differenzierungslinien verlaufen dabei unterschiedlich; zum Teil zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder zwischen Mädchen und Jungen, seltener hingegen zwischen den Gesamtgruppen der Jugendlichen mit bzw. ohne Migrationshintergrund. [...] Junge Frauen bzw. Männer mit einem Migrationshintergrund haben von ihren Orientierungen und ihrem jugendkulturellen Stil und Gemeinschaftsbildung her genauso

24 Beicht, Ursula/Granato, Mona: Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung (=WISO Diskurs), Bonn 2011, S. 11.

wenig gemeinsame Präferenzen und homogene Orientierungen wie weibliche und männliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund.«²⁵

Aber, und das ist für unseren Zusammenhang sehr entscheidend, »schließt dies nicht aus, dass sie in Bildung und Beruf unabhängig von ihren Orientierungen und Präferenzen soziale Grenzziehungen erfahren und auf diese Weise auf eine als »ethnisch« definierte Zugehörigkeit verwiesen werden – auch wenn sie sich selbst anders definieren.«²⁶

Zugleich ist der Übergang von der Schule in Berufsausbildung bzw. Arbeitswelt oder weiterführende Bildung insgesamt unübersichtlicher und schwieriger geworden. Das liegt zum einen daran, weil »Normalbiografien«, an denen man sich orientieren könnte oder möchte, kaum noch zur Verfügung stehen, zum anderen aber daran, weil z.B. in vielen Ausbildungsberufen die Anforderungen erheblich gestiegen und Einstiege in Ausbildung vielfach schwierig bleiben.

Beicht und Granato formulieren vor diesem Hintergrund eine für unseren Zusammenhang wichtige Schlussfolgerung: »Diese Veränderungen sind mit höheren Anforderungen an die Jugendlichen verbunden. Sie benötigen eine höhere Eigenverantwortung, ein größeres Engagement, mehr Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, um diese Statuspassage zu gestalten und erfolgreich zu bewältigen.«²⁷

Je belasteter die Gesamtsituation ist und je schwieriger es erscheint oder eingeschätzt wird, die Vorstellungen über das eigene künftige Leben zu realisieren, desto mehr muss an Eigenverantwortung, Engagement, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz aufgebracht werden. Die Jugendlichen müssen also eine erhebliche Kraft aufbringen,²⁸ um nicht zu resig-

25 Ebd.

26 Ebd., S. 11f.

27 Ebd., S. 12.

28 Und dies in einer biografischen Periode, in der die *Identitätsfindung* von zentraler Bedeutung ist. An den »segregierten« Schulen, auf die hier besondere Aufmerksamkeit gerichtet wird, finden sich viele Jugendliche aus muslimischen Milieus. Für sie ist die Frage, wie sie sich dem Islam zuordnen, eine sehr wichtige Identitätsproblematik der Jugendphase und kann durchaus andere Fragen und Aufgaben überlagern. Eine an biografischen Entwicklungsprozessen orientierte Typologie junger Muslime liefert eine Studie von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia: »Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause«. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland, Opladen/Berlin/Toronto 2012.

nieren und z.B. die Schule als eine Übung zu empfinden, die ihnen nichts nützt. Unter solchen Umständen sind Motivationen sehr *fragil* und können schon bei kleineren Enttäuschungen zusammen brechen.²⁹ Wie also können Jugendliche in einer solchen Lage »Kraft tanken«?

Praktisch-betriebliche Berufsorientierung: ein Fenster zum Leben außerhalb der Schule

Nach Lage der Dinge kann die Schule diese Aufgabe wohl nicht allein – auch dann nicht, wenn sie pädagogisch innovativ eingestellt ist – erfüllen, sondern braucht Partner. Wie Schulen also in die Welt ihrer Schülerinnen und Schüler *eingebettet* sind, ist dort, wo sich eine Schülerschaft mit Migrationshintergründen konzentriert, *integrationspolitisch* von erheblicher Bedeutung.

Insofern ordnet sich eine Berufsorientierung, die über eine Abfolge von Betriebsbegegnungen erfolgt – wie dies z.B. bei *Berlin braucht dich!* geschieht –, in jene Konzepte ein, die den traditionellen schulischen Lerntyp durch die *praktische Öffnung der Schule zum Leben außerhalb der Schule* zu ergänzen, im besten Fall zu reformieren suchen. Natürlich macht den besonderen Stellenwert einer solchen, auf Betriebsbegegnungen aufbauenden Berufsorientierung auch ihr evidenter *Zukunftsbezug* aus.

29 In der schulpсихologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass sich an sozial besonders belasteten Schulen viele sogenannte »schwierigen Schüler« befinden. In Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen und das Verhalten in der Schule werden z.B. sogenannte »schwierige Schüler« so unterschieden: *Verhaltensauffällige Schüler* fallen auf durch Unhöflichkeiten, Regelverletzungen und Nachlässigkeiten; *Schüler mit Lernstörungen* – dazu gehören Lernhemmungen und -behinderungen in unterschiedlichen Bereichen, *Schüler mit ADHS* – sind unaufmerksam, impulsiv und hyperaktiv, *emotional schwierige Schüler* – oftmals traumatisierte Kinder und Jugendliche, die unter Ängsten und Minderwertigkeitsproblemen leiden und bei denen aggressive oder antisoziale Impulse zu beobachten sind; *Schüler mit sozialen Störungen* – fallen auf durch Misstrauen und fehlende Empathie, zeigen sich bindungslos und unfähig, sich einzuordnen. Vgl.: Czerwenka, Kurt: Umgang mit schwierigen Schülern. Erkenntnisse aus der Verhaltenspsychologie Vortrag vor der Konferenz Starke Schule am 4. Mai 2009 in Berlin, zusammengefasst in: Bildungsportal NRW des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen unter der Überschrift »Jeder siebte Schüler gilt als schwierig« www.schulministerium.nrw.de, aufgerufen am 17.1.2016).

Gute Berufsorientierung könnte deshalb für die Sekundarschulen vor allem in den abschließenden Schuljahren eine erhebliche fokussierende *pädagogische Kraft* erzeugen.³⁰ Allerdings gilt dies – je näher des Ende der Schule rückt verstärkt – nur dann, wenn es realistische Aussichten auf einen Einstieg in Ausbildung gibt und die Berufswünsche der Jugendlichen, die ja im Zuge des mehrjährigen Berufsorientierungs-Prozesses schon einem erheblichen Realitätscheck ausgesetzt waren, nicht völlig frustriert werden. An den meisten Integrierten Sekundarschulen – auch an jenen, die zum Konsortium von *Berlin braucht dich!* gehören – ist der pädagogische *Stellenwert der Berufsorientierung* im Sinne der Qualifizierten Vierstufigkeit aber noch nicht (ausreichend) geklärt.

Bislang wird der schulische Umgang mit den Betriebsbegegnungen vor allem in ihrer Vor- und Nachbereitung gesehen. Genauer betrachtet, erweist sich demnach die Rede von der »Vor- und Nachbereitung« bereits als eine zu starke konventionelle Einschränkung.³¹ Viel genereller stellt sich die Frage, welchen pädagogischen Stellenwert Betriebsbegegnungen/Betriebspraktika im Rahmen einer über die verschiedenen Schuljahre fortschreitenden Berufsorientierung haben. Trotz der Einführung von dualem Lernen erscheint dies noch zu *wenig wirklich geklärt*, insbesondere, was die Einbettung von Betriebsbegegnungen in eine integrative pädagogische Praxis der Berufsorientierung betrifft.

Zur »Kunst« der Einbettung von Praktika in schulische Berufsorientierung

Praxis/Praktikum wird häufig noch als eine Art Ausflug in eine andere Welt erlebt und als gewissermaßen »schulpädagogisch freier Raum« verstanden. Demgegenüber betreibt *Berlin braucht dich!* eine massive Aufwertung

30 Das ist der Sinn von der Rede der »Berufsorientierung als Aufgabe der ganzen Schule«. Vgl. hierzu u.a. sehr früh: Famulla, Gerd-Ewald/Butz, Bert/Deeken, Sven/Michaelis, Ute/Möhle, Volker/Schäfer, Birgit: Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm »Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben«, Hohengehren 2008.

31 Die folgenden Überlegungen wurden in einer Expertise für BQN im Jahr 2013 entwickelt: Kruse, Wilfried: Das »System« der Betriebsbegegnungen von *Berlin braucht dich!* und die Rolle der Schulen, unveröffentlichtes Manuskript Berlin/Dortmund April 2013.

der Betriebsbegegnungen, die ihren Sinn natürlich nur dann ergibt, wenn diese nicht auf vier Schuljahre verteilte »Erfahrungsinself« bleiben, sondern lebendige Elemente eines fortschreitenden individuellen Prozesses der Auseinandersetzung mit der eigenen nachschulischen Zukunft sind.

Es ist also der mit Vierstufigkeit noch zu mechanisch ausgedrückte Aufbau individueller Prozesse zunehmender *Entscheidungsfähigkeit* in Hinblick auf die eigene berufliche Zukunft, um den es bei der schulischen Berufsorientierung vor allem geht oder gehen müsste. Attraktive Betriebsbegegnungen, die »aufgabenbezogen« aufeinander aufbauen, sind dabei ein unverzichtbarer Bestandteil.

In den Blick rücken so vor allem die *individuellen* berufsorientierenden Bildungsprozesse. Die »Kunst« der Schule bestünde darin, für alle Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 solche kontinuierlichen Bildungsprozesse zu sichern, in denen Jahr um Jahr Betriebsbegegnungen organisatorisch und pädagogisch gut eingebettet sind. Dies ist im Übrigen auch eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Berufsausbildung Nachteile ausgleichend wirken kann: »Wenn es gelingt, eine die gesamte Schulzeit begleitende berufsorientierende und berufsvorbereitende Bildung in den allgemeinbildenden Schulen zu etablieren, dann ist zu erwarten, dass sich die kompensatorische Funktion der beruflichen Bildung entfalten kann.«³²

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass es auch aus *integrationspolitischen Gründen* darum geht, für alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen der schulischen Berufsorientierung eine Abfolge von Betriebsbegegnungen/Betriebspraktika sicher erreichbar zu machen oder vorzuhalten, die in einem pragmatischen Sinne Qualitätsmindeststandards aufweisen. Insofern kann man aus dem Postulat gleichwertiger Zugänge zu Bildung geradezu einen Anspruch aller Schülerinnen und Schüler auf gute Betriebsbegegnungen ableiten.

Ins Zentrum des schulischen Umgangs mit Betriebsbegegnungen/Praktika stehen – so kann resümiert werden – vier wichtige Aufgaben:

Erstens: Die Prüfung der Gesamtheit der Praktikumsplätze/Betriebsbegegnungsplätze, auf die die Schule bisher zurückgreift. Dies meint alle Plätze, die z.B. im vorangegangenen Jahr genutzt wurden, unabhängig davon, wer sie eingebracht hat, also auch jener, die sich Schüler*innen selbst ge-

32 Rauner, Felix/Piening, Dorothea: Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Eine Handreichung des Projekts KOMET, Bremen 2010.

sucht haben. Entscheidend ist hierbei, welche Berufsfelder, welche Betriebstypen und welche Qualitäten vertreten sind, und die Frage, *ob* das Gesamtangebot in Hinblick auf Berufsfelder und Qualität ergänzt bzw. erweitert werden muss, ggf. auch aus dem Potenzial der »vorhandenen« Betriebe heraus (z.B. Ausweitung der angebotenen Formate von Betriebsbegegnungen). Dies muss natürlich immer in Beziehung zu dem differenzierten Profil der Schüler*innenschaft betrachtet werden.

Wenn die Notwendigkeit von Ergänzungen und Erweiterungen gesehen wird, folgt daraus, dass *gezielt* weitere Betriebe angeworben werden müssen. Insgesamt muss stets darauf geachtet werden, dass sich in der Gesamtheit der Praktika mehrheitlich Berufsfelder und Betriebe befinden, in denen aus dem Kreis dieser Schüler*innen heraus eine Ausbildung möglich ist und realistisch ist. Zumindest die Praktikumsplätze in der 9. Jahrgangsstufe sollten in beruflichen Feldern stattfinden, zu deren Ausbildung der Zugang für diese Schülerinnen und Schüler nicht vollständig oder doch mehrheitlich unrealistisch ist. Damit ist nicht der Erwartungen an »Klebeeffekte« das Wort geredet, sondern dem Erfordernis, die fragilen Motivationen weiter aufzubauen und nicht zu gefährden.

Zweitens: Wo noch nicht vorhanden, geht es um den Aufbau eines stabilen Netzwerks mit jenen Betrieben, auf die von Seiten der Schule bei Praktika/Betriebsbegegnungen zurückgegriffen wird. Bisher sind diese Kontakte meist nur punktuell; sie müssen aber verstetigt werden, um mit den Betrieben gemeinsam eine *Qualitätsentwicklung* in Hinblick auf Praktika/Betriebsbegegnungen einzuleiten, ohne die Betriebe dabei zu überfordern.

Drittens: Im Sinne einer guten *Berufsorientierungs-Pädagogik* muss die Aufmerksamkeit der Schule, respektive der zuständigen Lehrer*innen sich in besonderer Weise auf jene Schüler*innen richten, deren persönliche Dispositionen fragil sind und die deshalb in besonderer Weise Erfolgserlebnisse und Bestätigung benötigen, und kritisch auf jene Betriebsbegegnungen/Praktika, die in ihrer (aktuellen) Qualität gerade noch tolerabel, aber problematisch sind. Besonders *ungünstig* – aber bisher eher die Regel als die Ausnahme – ist es, wenn in Hinblick auf die Berufsorientierung besonders fragile Schüler*innen auf diese Betriebe treffen. Von daher gehört zur schulischen Berufsorientierungs-Gestaltung auch, eine pädagogisch sinnvolle Verteilung der Praktikums/Betriebsbegegnungsplätze anzustreben.

Viertens: Gerade vor dem Hintergrund der Differenziertheit der Profile der Schülerinnen und Schüler in den letzten Klassen der Sekundarschu-

le insbesondere auch in Hinblick auf ihre Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz, ist es besonders wichtig, alle an der Schule vorhandenen Praxisansätze beruflicher Orientierung, wie z.B. »Produktives Lernen«, »Produktionsschulen«, »Servicelernen« mit den Betriebsbegegnungen im Rahmen der Qualifizierten Vierstufigkeit wirksam zu kombinieren. Eine solche pädagogisch durchdachte Kombination der verschiedenen Formen des Praxislernens im Rahmen einer weit gefassten schulischen Berufsorientierung ist auch integrationspolitisch bedeutsam. Sie vermeidet Diskriminierungen, führt zu kumulativen Anregungseffekten und bereitet zugleich die unterschiedlichen Optionen nach Beendigung der Sekundarschule vor.

Fazit

Im Zentrum des vorangehenden Kapitels 5 steht die für das integrationspolitische Leitprojekt beunruhigende empirische Erkenntnis, dass es trotz stark verbesserter Berufsorientierung und bei hoher Motivation der Schüler*innen aus den im Konsortium mitarbeitenden Schulen diesen immer noch sehr selten gelingt, in den im Konsortium mitarbeitenden Betrieben einen Ausbildungsvertrag zu erhalten. Offenbar gibt es Benachteiligungen, die hartnäckiger sind, als dies erwartet wurde. Für die weitere Arbeit in diesem Feld ist es wichtig, besser zu verstehen, woran dies liegen könnte. Deshalb wurde in diesem Kapitel nun ein Schritt zurück gemacht zu Ansätzen und Ergebnissen aus der Forschung, die Aufklärung über die Gründe versprechen, warum der Eintritt in eine Ausbildung für eine beträchtliche Gruppe von jungen Menschen eine starke Barriere darstellt.

Forschungen zu Prozessen sozialer und sozial-räumlicher Trennung (Segregation) bieten an, Schulen auf die Abweichung der sozialen Zusammensetzung des Schulbesuchs von der gesamtstädtischen Bevölkerungsstruktur hin zu befragen. Im Falle der am Konsortium beteiligten Integrierten Sekundarschulen sind die Anteile von Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte und zugleich im SGB-II-Bezug überproportional hoch und z.T. stark mehrheitlich, oftmals zudem mit einer Tendenz zur weiteren Verstärkung dieses Anteils. Solche kumulativen Effekte sind auch für sozial belastete Quartiere zu beobachten, so dass auch die Beziehung zwischen Schulen und den Herkunftsquartieren ihrer Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen werden muss.

Bedeutsam ist nun die Frage, welches die Binneneffekte von Segregiertheit im pädagogischen Raum der Schule sind – und wie Schulen damit pädagogisch produktiv umgehen können. Hier setzen z.B. *Turnaround*- oder »Brennpunktschul«-Konzepte an. Um hier mehr Aufschluss zu erhalten, lohnt ein Blick auf Studien zur Binnendifferenzierung von Schüler*innen-schaften, z.B. hinsichtlich ihrer Übergangsverläufe von der Schule in Berufsausbildung und Arbeitswelt. Denn weder das Verhalten und die Lernhaltung noch die Verläufe sind an diesen Schulen uniform.

Die konsultierten jugendsoziologischen Studien kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: Jugendliche in prekären Lebensverhältnissen und in segregierten Milieus mit starken schulischen und beruflichen Misserfolgserfahrungen brauchen eine erhebliche *Kraft, um schon bei kleineren Rückschlägen und Misserfolgen nicht zu resignieren*, Frustrationen aushalten zu können und Durchhaltevermögen zu entwickeln. In diesem Sinne kann man von einer erhöhten persönlichen *Verletzlichkeit* und dem Risiko einer größeren subjektiven *Brüchigkeit* eingeschlagener Wege ausgehen.

Schulen haben in dieser Situation also die überaus schwierige Aufgabe, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, im positiven Sinne »ihren Weg« zu gehen. Schulen können dies nicht allein, sondern brauchen hierzu außerschulische Partner. *Wie* Schulen in die Welt ihrer Schülerinnen und Schüler eingebettet sind, so eine der Schlussfolgerungen, ist dort, wo sich Migrationshintergründe konzentrieren, integrationspolitisch von erheblicher Bedeutung – und müsste als Aspekt ebenfalls in die querschnittspolitische Vernetzung einbegriffen sein.

Vor diesem Hintergrund wurde diskutiert, ob und wie *Berufsorientierung*, wie sie im integrationspolitischen Leitprojekt *Berlin braucht dich!* entwickelt wurde, hierfür einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die Abfolge von *Betriebsbegegnungen* macht – das hat für sich genommen schon einen Stellenwert – ein Fenster zu einer wichtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit, nämlich dem Arbeitsleben, auf. Es hängt von der *Qualität* der Betriebsbegegnungen ab, ob hieraus eine Motivation entstehen kann, sich bewusst und intensiv mit der Option einer Berufsausbildung auseinanderzusetzen. Aber Betriebsbegegnungen bleiben punktuelle Ereignisse, wenn sie nicht in eine systematische und individualisierte schulische Berufsorientierung eingebettet sind und lebensweltlich gestützt oder jedenfalls nicht unterlaufen werden (Stichwort: Quartiers- und Elternarbeit).

Berufsorientierung in diesem Sinne und auf einem definierten Mindestniveau von Qualität aber müsste *allen* Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Dafür reichen aber die Kontingente an Betriebsbegegnungen, die über *Berlin braucht dich!* in die mitarbeitenden Schulen kommen, nicht aus. Für das Gesamtangebot muss auf weitere Betriebe zurückgegriffen werden. Geklärt werden muss also, welche *Hebelwirkung* Schule für Schule und darüber hinaus mit dem *Berlin braucht dich!*-Kontingent erzielt werden kann. Dieser Faden wird im Kapitel 8 wiederaufgenommen.

Die Schulen sind also erneut im Fokus, aber keineswegs allein. Im nächsten Kapitel wird deshalb erneut der Blick auf die Betriebe gerichtet.

