

Schröder, Joachim

Lebenskunst stärken - Nischen erschließen. Anregungen zur Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher auf eine riskante Arbeitswelt

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 298-312



Quellenangabe/ Reference:

Schröder, Joachim: Lebenskunst stärken - Nischen erschließen. Anregungen zur Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher auf eine riskante Arbeitswelt - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 298-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274207 - DOI: 10.25656/01:27420

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274207>

<https://doi.org/10.25656/01:27420>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Joachim Schroeder

Lebenskunst stärken – Nischen erschließen

Anregungen zur Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher auf eine riskante Arbeitswelt

„Reisen in die Kindheit – wenn erlaubt ist, so zu reden – auch in das Jugendalter, in die Freizeitwelt von Sonderschülern, die Lebenswelt von Strafgefangenen, den Alltag einer Arbeiterfamilie sind für uns alle, wie ich vermute, wie Reisen in fremde Länder“ (Mollenhauer 1986, S. 24). Klaus Mollenhauer hält solche ‚Reisen‘ für Sozialarbeiter und Lehrerinnen für wichtig, um die Angemessenheit ihres pädagogischen Handelns und Denkens im Lichte derjenigen Lebenswelten zu reflektieren, die sie sich zum Gegenstand machen. Aus denselben Gründen sind auch für mich als Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik solche ‚Reisen‘ in die Lebenswelten benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen unabdingbar. Vorzüglich lassen sich solche Unternehmungen durch Alltagsbegleitung (vgl. Hiller 1995, Schroeder/Storz 1994) realisieren: Regelmäßig und verbindlich treffe ich mich mit jungen Leuten, gebe ihnen Nachhilfe, begleite sie zu Behörden, unterstütze sie beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen, berate sie bei der Jobsuche. Wir reden über ihre familiären Probleme, über ihre Ängste und Wünsche, wir überlegen, wie es auch in scheinbar ausweglosen Situationen weitergehen kann. Es sind Jugendliche, die früher in einer Sonderschule waren, manche haben die Schule abgebrochen, die jungen Migranten gelangten zumeist als Quereinsteiger ins deutsche Schulsystem.

Drei „Fälle“

Drei junge Leute, die ich gegenwärtig in ihrem Alltag begleite, möchte ich kurz vorstellen, weil es bei allen dreien um die Frage geht, wie ihnen der Einstieg in das Beschäftigungssystem gelingen kann, denn der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt hat bei den ersten Versuchen nicht geklappt.

Andrea

Die junge Frau hat eine Förderschule in einer Kleinstadt in Mecklenburg-Vorpommern besucht und dort einen passablen Abschluss erreicht. Dennoch findet sie keinen Ausbildungsplatz und besucht deshalb einen einjährigen Förderlehrgang mit Schwerpunkt Hauswirtschaft. Ein kleines Hotel auf Amrum bietet ihr einen Ausbildungsplatz an, doch kaum hat sie dort begonnen, ist der Betrieb auch schon pleite. Das Arbeitsamt vermittelt Andrea in eine Großküche nach Hamburg, dort entlässt man sie nach drei Monaten zum Ende der Probezeit wieder, weil das Arbeitstempo sie überfordert. Gegenwärtig ist zu klären, ob sie den Hauptschulabschluss nachholen soll, ob ein geeigneter Job, gar ein Ausbildungsplatz gefunden werden kann. Andrea selbst liebäugelt – inzwischen 19-jährig – mit der Zukunftsperspektive ‚Heirat‘.

Jugendliche wie Andrea werden in der Berufsbildungsforschung als *Marktbenachteiligte* bezeichnet, denn sie scheitern, obwohl sie in ihren individuellen Voraussetzungen uneingeschränkt arbeits- und ausbildungsfähig sind, dennoch an einer der Schwellen zur beruflichen Eingliederung einmalig oder immer wieder. Probleme können sich beim Übergang von der Schule in die Ausbildung einstellen; schwierig kann es werden, von einer Ausbildung in das Erwerbssystem zu gelangen; manche schaffen den Wiedereinstieg nach Wehrdienst, Mutterschaft, Arbeitslosigkeit, Haftstrafe oder Suchtentzug nicht. Das gemeinsame Merkmal der Betroffenen liegt darin, dass sie unter den gegenwärtigen Konkurrenzbedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nur schwer vermittelbar sind. Sie sind zugleich Ausbildungs- und Arbeitsverdrängte, denn sie haben ein ‚Bildungskapital‘ erworben, das nicht den auf dem Arbeitsmarkt dominierenden ‚Leitwährungen‘ entspricht: Ihre Schulabschlüsse und ihre einfachen beruflichen Qualifikationen ermöglichen ihnen einen insgesamt eingeschränkten Zugang, zudem eher zu schlecht bezahlten und unattraktiven Beschäftigungssegmenten (Storz 1997).

Björn

Zwischen 1981 und 1987 besucht er nacheinander zwei Grundschulen, zwei Sonderschulen für Lernbehinderte, dann eine Schule für Erziehungshilfe und schließlich zwei Hauptschulen; mit ca. vierzehn Jahren gibt er den regelmäßigen Schulbesuch auf, er gerät an Drogen und verdient sich das Geld dafür am Hamburger Hauptbahnhof. Mit siebzehn Jahren kommt er in ein Berufsvorbereitungsjahr bei einem Jugendhilfeträger, bricht aber schon nach wenigen Wochen ab. Als er eine mehrjährige Haftstrafe absitzen muss, wird ihm im Gefängnis ein Alphabetisierungskurs geboten, weil in den anderen Bildungsgängen kein Platz ist. In einem anderen Gefängnis beginnt er einen Förderlehrgang, den er aber wegen Überforderung abbricht. Seit der Haftentlassung 2001 ist er erwerbslos, einen Schulabschluss hat der inzwischen 28-Jährige immer noch nicht. Er nimmt an einem Methadon-Programm teil, müht sich mit seinem kleinen Zimmer – „Für so `ne Wohnung zu sorgen, das ist echt verdammt schwer“ sagte er mir neulich –, hat chronische Geldsorgen und die Wieder-Annäherung an seine Familie gelingt nur sehr langsam. Neulich saß er an einem Sonntagnachmittag bitterlich weinend vor meiner Haustür, denn am Morgen hatte sich sein einziger guter Kumpel aus dem Fenster gestürzt.

Obwohl der erschwerte Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bereits zu individuellen Lebenslagen führen kann, die den Betroffenen erhebliche Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung bereiten, gibt es Jugendliche, die sich in solch prekären Lebenssituationen befinden, dass an das Absolvieren einer Ausbildung oder an die Aufnahme einer Beschäftigung – oft für Jahre – nicht zu denken ist. Es sind junge Menschen, die pejorativ als „Ausbildungsunwillige“, „Lerngeschädigte“, „Verhaltensauffällige“ oder „Betriebsunfähige“ bezeichnet werden – ich bevorzuge den Begriff *Sozialbenachteiligte*. Zu ihnen zählen Männer und Frauen mit besonders ausgeprägten Lern-, Leistungs- oder Verhaltensproblemen, obdachlose oder nicht gemeldete Jugendliche sowie Menschen mit gravierenden Sucht- oder Delinquenzproblemen. Deren Lebenssituation ist jedenfalls in einer Weise belastet, dass sie trotz Förderung, Begleitung und Beratung nur einen erschwerten Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe finden können.

Die meisten der bislang angebotenen Benachteiligtenprogramme der Arbeitsverwaltung und der Jugendberufshilfe richten sich vornehmlich an die „Betriebsfähigen“ und an die „Ausbildungsreifen“. Im Allgemeinen nicht erreicht werden damit diejenigen jungen Menschen, die sich in sehr erschwerten Lebenslagen befinden. Für diese werden Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten benötigt, *obwohl* abzusehen ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zeitpunkt des Eintritts in das Bildungsangebot *keine* berufliche Ausbildung beginnen und erfolgreich absolvieren können, die eine Maßnahme üblichen Zuschnitts kaum durchstehen werden oder bereits abgebrochen haben, von denen bekannt ist, dass sie in regulären Klassenverbänden oder Kleingruppen kaum integrierbar sind, die also ausgeprägt personenzentrierte Bildungsangebote benötigen.

Eric

Der junge Mann stammt aus Westafrika, Genaueres sagt er dazu nicht, denn eine präzise Zuordnung zu einem Staat würde die Abschiebung beschleunigen. Wie viele junge Flüchtlinge aus Afrika spricht er mehrere afrikanische Sprachen sowie Englisch und Französisch, auch ein sehr passables Deutsch hat er rasch in einer Vorbereitungsklasse erlernt. Obwohl zu alt, wurde er dennoch zwei Jahre an einer Förderschule unterrichtet, weil nichts anderes für ihn zu finden war. Mit viel Überredungskunst konnten wir einen Schulleiter überzeugen, ihn in ein Berufsvorbereitungsjahr aufzunehmen, das er motiviert und mit guten Leistungen besucht hat; den Hauptschulabschluss schaffte er mit der Note 1,7. Sein Berufswunsch ist Krankenpfleger, er absolvierte sein Praktikum in einem Altenheim. Wider aller Bedenken ob seiner Hautfarbe kommt er in dem Heim aufgrund seiner Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft gut an; man würde ihn dort sofort ausbilden. Weil aber über sein Asylverfahren nicht entschieden ist, weigert sich das Arbeitsamt, ihm eine Arbeitserlaubnis zu erteilen, somit klappt es weder mit einer Ausbildung noch mit einem Job.

Jugendliche und junge Erwachsene, die keinen gesicherten Aufenthaltsstatus haben, sind einer spezifischen Diskriminierungssituation ausgesetzt, die sich von den beiden bislang beschriebenen Benachteiligungsformen unterscheidet. In ihren Auswirkungen auf die Betroffenen können Benachteiligungen durch den Markt oder durch erschwerte Lebenslagen denen der Flüchtlinge durchaus ähnlich sein, doch sind die Ursachen, die die jeweilige Benachteiligungssituation hervorbringen, sehr unterschiedlich. Flüchtlinge sind in erster Linie rechtlich diskriminiert. Als *Rechtsbenachteiligte* stellt sich ihnen die Frage nach Bildung entweder nur sehr eingeschränkt oder gar nicht. Gleichgültig, was diese Jugendlichen und Erwachsenen jemals gelernt haben und völlig unerheblich, welche beruflichen Vorstellungen sie haben – ihre Rechtssituation schränkt den Zugang zur allgemeinen wie zur beruflichen Bildung erheblich ein und verwehrt ihnen jeglichen Einstieg in das Ausbildungs- oder Erwerbssystem (Schroeder 2003).

Es kann unterstellt werden, dass in den meisten Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen Jugendliche aus allen drei beschriebenen Gruppen sitzen. In solchen Beispielen wird die Vielfalt der Lebens- und Problemlagen und die Bandbreite von Erschwernissen deutlich, mit denen benachteiligte Jugendliche konfrontiert sein können. Aus den Erfahrungen in der Alltagsbegleitung ergeben sich

aber auch viele Anhaltspunkte für das pädagogische Handeln: So ärgere ich mich in meiner Funktion als ‚Nachhilfelehrer‘ über die teils sehr realitätsfernen Inhalte, mit denen wir uns herumzuplagen haben, die jedoch zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt herzlich wenig taugen. Aus der Perspektive des Begleiters bei Behördengängen erlebe ich, wie demütigend die jungen Leute auf Ämtern behandelt werden und wie viel Energie erforderlich ist, um den umfangreichen Papierkram auf die Reihe zu kriegen. In meiner Funktion als ‚Finanzverwalter‘ erfahre ich, dass es schier unmöglich ist, den vom Sozialamt gestrichenen Zuschuss für die Monatsfahrkarte im Öffentlichen Nahverkehr noch in ihren schmalen Budgets unterzubringen; zumeist ist Schwarzfahren die einzig verbleibende Möglichkeit und gleichzeitig der Einstieg in die Schuldenkarriere. Als ‚Berufsberater‘ erlebe ich es, wie die Jugendlichen Mal um Mal in berufliche Maßnahmen gesteckt werden, über deren Nutzen selbst die Arbeitsverwaltung erhebliche Zweifel hegt. Als ‚Mediator‘ versuche ich bei familiärem Zoff zu schlichten, weil auch diese Konflikte großen Einfluss darauf haben, ob eine Ausbildung durchgestanden wird. Kurzum: Die Alltagsbegleitungen ermöglichen mir, die jungen Menschen nicht nur als ‚Schüler‘ wahrzunehmen, sondern sie in ihren gesamten Alltagsbezügen zu erleben. Solchermaßen werden nicht nur die jeweiligen Besonderheiten in den verschiedenen biografischen Verläufen erkennbar, sondern es zeigt sich auch, wie sehr die Chancen für eine Integration in das Beschäftigungssystem davon abhängen, ob es gelingt, die vielfältigen Alltagsprobleme der jungen Leute zu lösen.

2. Folgerungen für die schulische Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Vor dem skizzierten Erfahrungshintergrund sowie aus umfangreichen Recherchen zu den nachschulischen Lebens- und Erwerbsverläufen benachteiligter Schülerinnen und Schüler (Burgert 2001, Friedemann/Schroeder 2000, Hiller 2002, Pohl/Schroeder 2003) lassen sich Vorschläge für den Unterricht an Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen ableiten, um den betroffenen Jugendlichen den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern. Fünf Anregungen möchte ich unterbreiten, die geleitet sind von dem Gedanken, Markt-, Sozial- und Rechtsbenachteiligungen in den pädagogischen Blick zu nehmen sowie Veränderungen in der Arbeitswelt auf ihre curricularen Konsequenzen hin zu bedenken.

2.1 Abklärung arbeitsrechtlicher Voraussetzungen

Das deutsche Aufenthaltsrecht kennt sieben Formen von Aufenthaltsgenehmigungen (Aufenthaltsberechtigung, befristete und unbefristete Aufenthaltserlaubnis, Aufenthaltsbewilligung, -befugnis und -gestattung sowie Duldung), jede ist eng verbunden mit den Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung und Integration: Wer zum Beispiel eine Aufenthaltsgestattung oder eine Duldung hat, erhält keine Arbeitsgenehmigung oder bekommt sie erst nach Wartezeit und Nachrangigkeitsprüfung. Die Arbeitserlaubnis ist jedoch Voraussetzung, um ein Arbeitsverhältnis oder eine Ausbildung aufzunehmen. Auch bei der Aufenthaltsbefugnis und der befristeten Aufenthaltserlaubnis bestehen erhebliche Einschränkungen im Zugang zu einer Arbeitsgenehmigung. Lehrerinnen und Lehrer können selten präzise für jede/n ihrer Schüler/innen angeben, welchen Aufenthaltsstatus diese gegenwärtig haben und ob er sich in naher Zukunft ändern wird. So gibt es immer wieder am Ende der Schulzeit oder Maßnahme ein böses Erwachen, wenn manchen Jugendlichen erklärt werden

muss, dass eine weitere berufliche Förderung nicht möglich, der gefundene Ausbildungsplatz nicht angetreten bzw. eine Arbeit nicht aufgenommen werden kann, weil das Arbeitsamt keine Arbeitsgenehmigung erteilen wird. Dass die so enttäuschten Jugendlichen ihren Lehrer oder ihre Sozialpädagogin gar nicht ‚cool‘ finden, ist nachvollziehbar. Da wurde ihnen Jahre lang gesagt: ‚Streng dich an, mach deinen Abschluss, such dir einen Job!‘, ohne mit den Jugendlichen zusammen die rechtliche Situation und deren spezifische Problematik präzise zu klären.

Der *Pass* ist ein wichtiges ‚Startkapital‘, das nicht nur den Aufenthaltsstatus der Jugendlichen legitimiert, sondern auch den Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt regelt. Es ist wichtig, am Schuljahresanfang bei *allen* Schülerinnen und Schülern den aktuellen Aufenthaltsstatus zu klären oder, in Zusammenarbeit mit Migrantengruppen oder Flüchtlingsorganisationen, einmal im Jahr eine diesbezügliche Rechtsberatung an der Schule anzubieten. Im Rahmen der Berufsvorbereitung ist zu klären, ob der oder die Jugendliche eine Arbeitserlaubnis erhalten wird, falls nicht, sind entsprechende schulische Anschlussmöglichkeiten ausfindig zu machen. Wer keine Arbeitserlaubnis hat, darf übrigens dennoch ein bis zu sechsmonatiges betriebliches Praktikum absolvieren. Ab Klasse sieben ist darauf zu achten, welche Schülerinnen und Schüler 16 Jahre alt werden, denn sie benötigen nun einen eigenen, von den Eltern unabhängigen Aufenthaltstitel. Ebenso sollten sie auf die Möglichkeiten hingewiesen werden, die das 1999 in Kraft getretene Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) eröffnet: Die rasche Einbürgerung und daraus folgend die problemlose Erteilung einer Arbeitserlaubnis ist den in Deutschland geborenen Jugendlichen ohne deutschen Pass dringend anzuraten.

2.2 Erweiterung der sozialen Bezüge

Noch zu selten werden aus der Tatsache pädagogische Konsequenzen gezogen, dass viele benachteiligte Schülerinnen und Schüler in unvollständigen, häufig überforderten, teilweise chaotischen familiären Verhältnissen leben. Die verwandtschaftlichen Bezüge sind oft so, dass sie den jungen Leuten als ‚soziales Kapital‘ nichts nützen: Sie können weder mit finanzieller Unterstützung rechnen, im Gegenteil, nicht selten wird erwartet, dass die Jugendlichen zum Familieneinkommen möglichst rasch und teilweise in erheblichem Umfang beitragen. Auch Unterstützung und Fürsorge sind oft nicht gegeben. Was Familie leisten sollte – die Heranwachsenden in ihrem Alltag fördernd zu begleiten – kann aus verschiedenen Gründen bei ‚Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nicht vorausgesetzt werden: Weil die Väter und Mütter aufgrund von Alkoholabhängigkeit und Tabletensucht, Depressionen oder Überschuldung selbst hilfsbedürftig sind; weil nach Streitereien die Jugendlichen ausgezogen sind oder rausgeworfen wurden und nun familiäre ‚Funkstille‘ herrscht; oder weil sie ohne Familie nach Deutschland gekommen sind. Viele, vermutlich die meisten jungen Benachteiligten sind *de facto* auf sich alleine gestellt, und dies schon seit Jahren – aber auch darüber wissen ihre Lehrer und Sozialpädagoginnen nicht immer so ganz genau Bescheid.

Wir fordern schon seit langem, dass in Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen sowie in Berufsvorbereitungsjahren sehr sorgfältig zu überlegen ist, wie sich das soziale Kapital der Schülerinnen und Schüler nachhaltig erhöhen lässt, im

Sinne der Stärkung oder des Aufbaus tragfähiger und verlässlicher sozialer Beziehungen zu mindestens einem kompetenten Erwachsenen. Zentral im Unterricht der Sekundarstufe muss die Klärung der Frage sein: „Gibt es jemanden, mit dem du regelmäßig über deine Probleme reden und den du um Rat fragen kannst?“ Denn unsere Untersuchungen belegen, dass selbst für diejenigen Jugendlichen, die in sehr prekären sozialen Verhältnissen leben, sich die Chancen deutlich erhöhen, erfolgreich im Bildungs- und Ausbildungssystem zu bestehen, wenn sie durch eine engagierte und verbindliche private Betreuung gefördert werden. Demgegenüber zeigt sich, dass selbst Jugendliche mit relativ guten kognitiven und sozialen Ausgangsbedingungen, aufgrund mangelnder Unterstützung, keinen ihren Fähigkeiten angemessenen Bildungserfolg erzielen. Nicht erst am Ende der Schulzeit sollte die Frage befriedigend beantwortet sein, wer denn *künftig* ehrenamtlich einen der Absolventen durch die Klippen der Ausbildung oder der ersten Berufstätigkeit und in den anderen Erfordernissen des erschwerten Alltags begleiten wird.

Es ist gar nicht so schwierig, die erforderlichen Erwachsenen ausfindig zu machen und sie im Unterricht mit den Jugendlichen zusammen zu bringen (vgl. Schroeder/Storz 1994). In einem Projekt des Diakonischen Werk Hamburg schulen wir bereits im dritten Jahr jeweils 25 ehrenamtlich engagierte Männer und Frauen, bereiten sie auf die Alltagsbegleitung vor und bieten ihnen Unterstützung in der praktischen Arbeit (Duhnkrack-Hey u.a. 2002). Ich weiß, auch andernorts werden solche Kurse angeboten. Wir haben bislang sehr positive Erfahrungen mit diesen Qualifizierungsangeboten gemacht: Es sind viele Alltagsbegleitungen zustande gekommen oder bereits bestehende Betreuungsbeziehungen wurden gestärkt bzw. erweitert. Eine der nachhaltigsten Wirkungen sehen wir in der Zunahme von Selbstsicherheit bei den Alltagsbegleitern (!) im Umgang mit Behörden und Institutionen, im gestärkten Selbstvertrauen, sich auch mit komplizierten Problemlagen auseinander zu setzen. Immer wieder wurde im Kurs erzählt, dass man eigene Ängste vor Behörden verloren habe und sich nun traue, Rechte für die Schützlinge einzufordern. Teils überrascht über die eigene Courage sagen die Freiwilligen beispielsweise: „Ich konnte da ganz anders auftreten!“

2.3 *Entdramatisierung der ‚unzureichenden‘ Deutsch- und Rechenkompetenzen*

Die Art und Weise, wie die bildungspolitischen Diskussionen um PISA geführt werden, nähren den Mythos, dass sich für die Absolventinnen und Absolventen von Sonder- und Hauptschulen sowie Berufsvorbereitungsjahren die Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz merklich erhöhten, wenn diese bessere Deutsch- oder Mathematikkenntnisse hätten. In seltener Einigkeit halten Lehrerinnen und Berufsberater, Repräsentanten der Wirtschaft, Bildungspolitikerinnen und Erziehungswissenschaftler die Lern- und Leistungsdefizite, vor allem im Bereich der deutschen Sprache und Mathematik, für eine wesentliche, wenn nicht für *die* Barriere, die den Zugang von Benachteiligten zur Arbeitswelt versperrt (vgl. BMBF 2002, ibv 1999, Institut der deutschen Wirtschaft 2001, GEW 2003, Lappe 2003). All diese Experten sind der Auffassung, dass ausnahmslos alle junge Menschen nur über *Ausbildungsgänge*, die in (zukunftsichere) *Berufe* führen, in existenzsichernde Erwerbsarbeit gelangen können. Und Ausbildungen lassen sich ohne hinreichende Kompetenzen in

Deutsch und Mathematik keinesfalls erfolgreich durchstehen. Das seit Jahren vorgetragene Argument, es komme zu einem Rückbau der so genannten „Jedermannsarbeitsplätze“ bzw. zu deren Verlagerung ins kostengünstige Ausland, lässt den Weg über Ausbildungen zusätzlich als alternativlos erscheinen. Dieser Auffassung blind folgend wird in den Kultusministerien, in der Schulverwaltung und in den einzelnen Schulen vornehmlich mit der Bereitstellung von zusätzlichem Förderunterricht in den Basiskompetenzen Sprache und Rechnen reagiert, ohne dass bislang hinreichend bewiesen wäre, dass sich dadurch die beruflichen Aussichten benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener ‚wirklich‘ verbessern. Solange selbst Realschulabgänger und Abiturienten erhebliche Probleme haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, lassen sich die Chancen für lernschwächere Schülerinnen und Schüler durch eine solch intensive Sprach- und Rechenförderung jedoch kaum nachhaltig ausweiten.

Solcher Dogmatismus macht blind gegen die Tatsache, dass es gleichwohl im untersten Qualifikationssegment nach wie vor in erheblichem Umfang Jobs gibt und dort auch laufend neue entstehen. Diese sind überwiegend unsicher, weil befristet, körperlich anstrengend, wenig attraktiv und häufig schlecht bezahlt. Und dennoch gilt: Selbst junge Frauen und Männer, die mit Ach und Krach und folglich mageren Resultaten ihre selten markttauglichen (Sonder-) Ausbildungen durchgestanden haben, müssen sich mit solchen Jobs arrangieren. Hinzu kommen all jene, die dieses Ziel (aus welchen Gründen auch immer) nicht erreichen konnten und die dennoch nicht dauerhaft von Transferleistungen leben können. So gesehen, wäre es längst an der Zeit, dieses unterste Segment des Arbeitsmarktes genauer zu erforschen und zu prüfen, welche Qualifikationen dort tatsächlich benötigt werden. Als dann wäre zu fragen, was im Unterricht der unteren Bildungsgänge anzubieten, zu fordern, zu fördern und zu trainieren wäre, damit junge Menschen besser als bisher mit den Bedingungen und Verhältnissen zurecht kommen können, denen sie standhalten müssen, sobald sie die Schule verlassen haben und es sich zeigt, dass sie auf dem Königsweg über eine Berufsausbildung nicht allzu weit kommen.

Wir haben untersucht, welche Anforderungen im Kompetenzbereich Rechnen in verschiedenen Branchen des unteren Qualifikationssegments den dort Beschäftigten abverlangt werden (Flegel/Schroeder 2004). In verschiedenen Hamburger Betrieben führten wir in zehn Tätigkeitsbereichen – Pflegen, Waschen, Packen, Metallverarbeitung, Kochen, Catering, Fischverarbeitung, Wachdienste, Putzen und Empfang – teilnehmende Beobachtungen sowie Befragungen durch. Während jeweils eines ganzen Tages haben wir in solchen Jobs beschäftigte Frauen und Männer beobachtet und die in den Arbeitsprozessen anfallenden Rechenaufgaben protokolliert. Wichtig war es uns auch, diese Frauen und Männer als ‚Expert(inn)en ihrer Arbeitswelt‘ ernst zu nehmen, und sie nach ihren im Alltag angewandten Strategien zu fragen, mit denen sie Schwierigkeiten im Rechnen bewältigen; auch Tricks und Tipps sowie ‚unkonventionelle‘ aber effiziente Rechenstrategien haben uns interessiert.

Wie die Betriebserkundungen belegen können, sieht es danach aus, als ob das, was die dort Beschäftigten an Rechenkompetenzen benötigen, nicht über den Stoff der Grundschule hinausgeht. In allen Tätigkeiten muss gezählt werden, allerdings verbleiben die Anforderungen fast immer im Zahlenraum bis 1000, zumeist sogar in dem bis 100. Erforderlich ist auch in Stresssituationen siche-

res Kopfrechnen, nur selten kommen dagegen schriftliche Rechenverfahren zum Einsatz. In aller Regel müssen im Kopf lediglich Additions- und Subtraktionsaufgaben sowie Überschlagsrechnungen gelöst werden. Geometrische Kenntnisse sind außer in der Metallverarbeitung so gut wie nie erforderlich. Von den mathematischen Größen sind allenfalls Stückzahlen, Längen und Gewichte vorausgesetzt. In allen Jobs ist der sichere Umgang mit Listen, Plänen, Rechnungen, Kassenbons und Lieferscheinen erforderlich. Auch der sichere Umgang mit ‚mathematikrelevanten‘ Werkzeugen (z.B. Messgeräten) ist grundlegend für eine sachgerechte Ausübung vieler Tätigkeiten. Ein Taschenrechner kommt nur in den wenigsten Jobs zum Einsatz, vielmehr wird erwartet, dass die Rechnungen rasch im Kopf erledigt werden. Lediglich in einer (!) Tätigkeit (Wachdienst) wird mit Personalcomputern gearbeitet. Erforderlich sind Kenntnisse in einfachen Tabellenprogrammen (Excel). Bruch- oder Prozentrechnung, selbst der Dreisatz kommen in keiner der beobachteten Tätigkeiten zur Anwendung, Modellierungslösekompetenzen sind ebenso wenig gefragt wie mathematisches Verständnis. Im Grunde wird nicht mehr gebraucht als gutes Kopfrechnen

Schwierigkeiten bereiten den Beobachteten weniger die eigentlichen Rechenanforderungen als vielmehr die Bedingungen, unter denen zu rechnen ist: Beim ‚Ansturm‘ von eiligen Kunden, die nur 30 Minuten Mittagspause haben und rasch etwas essen möchten, darf man beim Kassieren nicht die Nerven verlieren. Kopfrechnen muss man auch in der Nachtschicht oder in den frühen Morgenstunden sicher können. Für einige Tätigkeiten vermitteln Leihfirmen die Beschäftigten, so dass man sich ständig und in kürzester Zeit in neue Tätigkeiten einarbeiten muss. Fragt man nach Schlüsselqualifikationen, so sind es die, unter Zeitdruck und in Stresssituationen fehlerfrei bestehen zu können. In den meisten Jobs sind die Beschäftigten zudem auf sich alleine gestellt und eingebunden in ein hierarchisches Kontrollsystem. Entweder sie ‚packen‘ es alleine oder der Job ist rasch wieder weg. Sehr selten haben wir arbeitsteilige Beschäftigungsprozesse gefunden, in denen durch Kooperation Fehler ausgeglichen werden und eine gegenseitige Unterstützung erfolgt. Die Möglichkeiten hierfür sind jedoch in den untersuchten Beschäftigungssegmenten sehr beschränkt, sozialromantische Vorstellungen einer solidarischen Zusammenarbeit sind völlig unangebracht.

Noch immer werden den Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht der unteren Bildungsgänge hauptsächlich Arbeitsblätter zur Lösung schriftlicher Rechenaufgaben vorgelegt, außerdem werden – in den seltensten Fällen realitätsgerechte – Sachrechenprobleme bearbeitet und es kommt im Layout infantile, inhaltlich banale Rechensoftware zum Einsatz. Dagegen werden in der Arbeitswelt vornehmlich Fähigkeiten im Kopfrechnen und Schätzen sowie im sachgerechten Umgang mit Messgeräten abverlangt. Somit wäre eine Überprüfung und gegebenenfalls die Überarbeitung der im schulinternen Curriculum für den Rechenunterricht festgelegten Inhalte und Kompetenzen zumindest für die Klassenstufen 7 bis 9 wichtig. Nichts spricht zudem dagegen, bereits früher mit einem arbeitsweltorientierten Training in den ‚realen‘ Rechenanforderungen zu beginnen. Hilfreich könnten die Lernmodule sein, die wir auf der Grundlage der in den Betriebserkundungen gewonnenen Einsichten zur Förderung von Rechenkompetenzen in Hilfs- oder Anlerntätigkeiten in Handwerk, Dienstleistung oder Industrie entwickelt haben. In alltagsnaher Sprache

verfasst, beginnt jedes Modul mit der Schilderung einer Arbeitssituation, bei der gerechnet werden muss oder in der ein Rechenproblem auftritt. Bildmaterial veranschaulicht die Tätigkeiten. Übungsvorschläge zeigen Möglichkeiten auf, wie die spezifischen Rechenaufgaben gelöst werden können und mit welchen ‚Tricks‘ sich Schwierigkeiten umgehen lassen. Zusätzliches didaktisches Material (ein ‚Fotoroman‘ aus der Fischverarbeitung, Check-Listen zur ‚Selbstdiagnose‘, methodische Tipps usw.) eröffnen Möglichkeiten zum individuellen Selbstlernen wie auch für den Einsatz in Lerngruppen oder im Unterricht (Abraham u.a. 2004).

Im Rahmen der Berufsvorbereitung an den allgemein bildenden Schulen sowie in Berufsgrundbildungsgängen kann die beschriebene Methode zur Annäherung an die ‚realen‘ Anforderungen in Jobs des unteren Qualifikationsbereichs mit den Schülerinnen und Schülern in ähnlicher Weise realisiert werden. Im Betriebspraktikum könnten die Jugendlichen beispielsweise selbst solche Beobachtungen und Befragungen durchführen. Auch Lehrerinnen und Lehrer könnten die Jugendlichen ‚on the job‘ auf bestimmte Kompetenzbereiche hin beobachten, um gegebenenfalls im Rahmen des Förderunterrichts konkrete Defizite aufzuarbeiten.

Nimmt man jene Rechenkompetenzen ernsthaft zur Kenntnis, über die Reinigungskräfte, Wachpersonal, Lagerarbeiter und Packer, Wäscherinnen und ambulante Pflegerinnen in ihrem beruflichen Alltag verfügen müssen, ergibt sich ein weniger dramatisches Bild als es in der Öffentlichkeit über diese „potenziellen Risikopersonen“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 365) gezeichnet wird. Die Betroffenen kommen außerdem mit ihrem ‚Pidgin-Deutsch‘ ganz gut über die Runden, denn viel zu reden gibt es bei den meisten dieser Tätigkeiten nicht; und geschrieben wird so gut wie nie. Obwohl alle Befragten sich im Lesen, Schreiben und Rechnen unsicher fühlen, standen uns dennoch selbstbewusste und auch zu kritischem Denken fähige Frauen und Männer gegenüber. Ihre Rechen- und ihre Kommunikationsfähigkeiten reichen zumeist aus, um den Anforderungen in der Arbeitswelt zu genügen. Man mag beklagen und bedauern, dass Absolventinnen und Absolventen der unteren Bildungsgänge hauptsächlich in den beschriebenen Tätigkeitsfeldern Beschäftigung finden, somit in Jobs arbeiten, die bürgerlichen Vorstellungen einer kreativen und ‚sinnerfüllenden‘ Arbeit nicht entsprechen. Vergegenwärtigt man sich jedoch in den Schulen die realen Anforderungen in solchen Branchen und fokussiert darauf die unterrichtlichen Anstrengungen, so sichert dies den Schülerinnen und Schülern eine angemessene Vorbereitung auf die Arbeitswelt und vergrößert deren Chancen, derlei Jobs zu finden und dann auch in ihnen zu verbleiben.

2.4 Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Wie die Gesellschaft insgesamt, so ist auch die Arbeitswelt multikulturell und in ihr wird mehrsprachig kommuniziert; dies gilt auch für gering qualifizierte Tätigkeiten. Deutsch ist *nicht* selbstverständlich die Verkehrssprache am Arbeitsplatz, vielmehr erfolgt die Kommunikation teilweise ausschließlich in den Herkunftssprachen der Beschäftigten, also z.B. in Türkisch, Farsi oder Twi. Dass der Unterricht in der ‚deutschen Schule‘ einsprachig im Deutschen zu erteilen ist, dass der Gebrauch anderer Sprachen – außer im Englischunterricht – oft

sogar untersagt wird (,In unserer Schule wird deutsch gesprochen!') basiert auf dem sprachwissenschaftlich längst widerlegten Irrtum, „mehrsprachigen Kindern im Minderheitenkontext sollte die Muttersprache ‚abtrainiert‘ werden, damit sie zu echten einsprachigen Sprechern der gesellschaftlich vorherrschenden Sprache werden könnten“ (Kracht/Rothweiler 2003, S. 191). Das Gegenteil ist richtig: Das Erlernen des Deutschen gelingt leichter, wenn an die muttersprachlichen Kenntnisse angeknüpft wird und diese gefördert werden (Gogolin 1988).

Eine Unterrichtspraxis, die somit aus sprachpädagogischer Sicht höchst zweifelhaft ist, geht zudem an der Realität der Arbeitswelt vorbei, weil auch dort kommunikative Kompetenzen in mehrsprachigen Situationen gefragt sind. So meinte der von uns befragte Wachmann: „Etwas anderes was ich mir wünschen würde wäre, Fremdsprachen zu lernen. Nicht perfekt, aber so, dass ich mich mit den LKW-Fahrern etwas unterhalten könnte. Sie kommen aus Spanien, Polen, Tschechien, Portugal, Schweden ... vielen anderen Ländern. Manchmal stehen sie da, grinsen mich an und wir können nicht miteinander reden, das ist doof.“

Kennzeichnend für das deutsche Schul- und Berufsbildungswesen ist die hartnäckige Weigerung, das muttersprachliche Kapital ausländischer Jugendlicher als solches überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn es zu fördern. Englisch und Französisch, Türkisch und Arabisch, Spanisch und Russisch sind Sprachen, die in Deutschland einen hohen Marktwert haben, weil sie in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen wie auch für den Binnenmarkt bedeutsam sind: Mehrsprachige Mechaniker und LKW-Fahrer sind ebenso gesucht wie Verkaufs- und Pflegepersonal, das andere Sprachen kann als lediglich Deutsch. Jugendliche, die eine, gar mehrere dieser Sprachen beherrschen, werden in Deutschland in der Regel jedoch entweder im Fremdsprachenunterricht mit Lernanfängern zusammen beschult und somit völlig unterfordert, oder sie werden überhaupt nicht gefördert. Selten können sie ihr sprachliches Vermögen in den schulischen Raum einbringen oder es gar erweitern. Dies ist umso fataler, weil auch die Annahme irrig ist, dass alle jungen Migrantinnen und Migranten lebenslang in Deutschland bleiben dürften oder wohnen wollten. Kenntnisse in international relevanten Sprachen sind jedoch ein Kapital, das an andere Lebensorte mitgenommen werden kann und dort verwertbar ist.

Solange ein systematischer Muttersprachenunterricht bildungspolitisch nicht gewollt ist, bleibt lediglich der Hinweis auf Materialien für eine multikulturelle und mehrsprachige schulische Berufsvorbereitung: So hat die „Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ (KAUSA 2003) ein Nachschlagewerk herausgegeben, in dem 500 für die Berufsvorbereitung und Ausbildung wichtige Begriffe ins Griechische, Italienische, Kroatische, Russische und Türkische übersetzt wurden. Die Fachbegriffe werden einfach und verständlich beschrieben. Ausgehend von frühen Arbeiten der „Ausländerpädagogik“ hat inzwischen eine didaktische Weiterentwicklung für einen interkulturellen Mathematikunterricht in den allgemein bildenden Schulformen stattgefunden, das hierfür entwickelte Unterrichtsmaterial (Lörcher 2000, Schroeder 1994) bleibt in den Schulen bislang jedoch weitgehend unbeachtet. In diesen Arbeiten werden Probleme des Kompetenzerwerbs im Rechnen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert (Zahlbe-

griffserwerb bei Zwei- und Mehrsprachigkeit, unterschiedliche Ziffern- und algorithmische Notationssysteme, spezifische Schwierigkeiten im Sachrechnen), es werden aber auch didaktisch-methodische Vorschläge zum Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen unterbreitet.

2.5 Nischen der Arbeitswelt erschließen

Zugegeben: Arbeits- und Ausbildungsplätze für markt-, sozial- oder rechtsbenachteiligte Jugendliche aufzutun, ist schwierig. Denn insgesamt gehen in Deutschland die Jobs im unteren Qualifikationsbereich stark zurück. Nach Schätzungen wird sich die Zahl der industriellen Einfacharbeitsplätze in den nächsten zehn Jahren halbieren: Von den heute vorhandenen 5,6 Millionen Jobs für Ungelernte werden bis 2010 weniger als 3 Millionen übrig bleiben (Preiß 2003, S. 55). Es sind solche Arbeitsstellen, in denen in monotonen Tätigkeiten massenhaft Produkte hergestellt werden, mit denen sich auf dem Weltmarkt Handel treiben lässt. Die Arbeitsplätze in diesem Produktionsbereich brechen, wie gesagt, zunehmend weg, weil sie in Billiglohnländer ausgelagert werden. Andererseits ist aber in manchen Marktsegmenten – auch im unteren Qualifikationsbereich – eine Zunahme von Jobs zu verzeichnen. Solche ‚Nischen‘, in denen auch benachteiligte Jugendliche unterkommen können, sind vor allem im Dienstleistungsbereich sowie in den ethnischen Ökonomien zu finden.

2.5.1 Kundenbezogene Dienstleistungen

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes ist durch zwei voneinander abhängige Prozesse gekennzeichnet: Zum einen erfordert er immer mehr hoch qualifizierte Arbeitsplätze, in denen karriereorientierte und gut gebildete Menschen beschäftigt werden, die sowohl im Beruf als auch in ihrer Freizeit unter hohem Effizienzdruck stehen. Der ‚neue‘ Arbeitsmarkt erzeugt jedoch nicht nur solche hoch qualifizierten Arbeitsplätze, sondern in noch stärkerem Maße auch Jobs am unteren Rand der beruflichen Hierarchie:

„Die haushaltsbezogenen Dienstleistungen nehmen in dem Maße zu, in dem die Zahl der karriereorientierten Menschen wächst. Sie organisieren die Reproduktion eben nicht nach dem Ehe- und Familienmodell (sprich: die Frau macht die Hausarbeit), sondern sie kaufen sich den größten Teil als Dienstleistungen (Saubermachen, Waschen und Reinigen, Kochen, Kinder erziehen). Aber auch die wachsende Zahl der unternehmensbezogenen Dienste erfordert ein zunehmendes Heer an reinigenden, wartenden, zur Hand gehenden, Dienste abnehmenden, Sicherheit bewahrenden Kräften, die wiederum von spezialisierten Dienstleistern angeboten werden“ (Dangschat 1995, S. 52).

Dienstleistende müssen pünktlich, zuverlässig und folgsam sein. Zumeist wird von ihnen eine gepflegte äußere Erscheinung verlangt, und „sie müssen lächeln und Zuversicht und gute Laune ausstrahlen, auch wenn ihnen selbst nicht danach zumute ist. Sie müssen höflich und hilfsbereit sein, selbst den unangenehmsten Kunden gegenüber“ (Reich 2002, S. 150). Die betrieblichen Wachstumsdienste beispielsweise sind eine Branche mit enormen Zuwachsraten. Die Vorbereitung auf eine Tätigkeit als „Sicherheitsfachfrau“ dauert nur wenige Tage, ein Schulabschluss wird nicht verlangt. Die Schulung zur „geprüften Werkchutzfachkraft“ umfasst zehn Monate, nachzuweisen ist ein Sonder- oder Hauptschulabschluss. Auch in den anderen Branchen, in denen wir unsere Be-

fragungen durchgeführt haben, werden teilweise händeringend Arbeitskräfte gesucht.

2.5.2 *Ethnische Ökonomien*

Unter diesem Begriff werden die wirtschaftlichen Aktivitäten von Migrantinnen und Migranten gefasst. Nicht nur in den städtischen Metropolen ist eine Expansion der ethnischen Ökonomien – in Form einer Zunahme von Firmengründungen – feststellbar, auch in Kleinstädten und im ländlichen Raum entfalten sie sich. Unterschieden werden zwei Typen: Ethnisch differenzierte Ergänzungsökonomien, die sich auf eine spezielle Nachfrage einstellen, die aus der Einwanderungssituation resultieren und die von einheimischen (deutschen) Anbietern nicht abgedeckt werden (Lebensmittelgeschäfte, Export-Import-Unternehmen, Videoläden, Übersetzungsbüros, auf Geldtransfers in die Herkunftsländer spezialisierte Banken, Reisbüros, Speditionen usw.); und die sogenannte „multikulturelle Wirtschaft“, deren Angebote vorwiegend auf die Nachfrage der einheimischen Bevölkerung zielt und beispielsweise Restaurants, Schnellimbisse, Änderungsschneidereien, Autoreparaturwerkstätten, Marktstände usw. umfasst (vgl. Heckmann 1998, Schmidt 2000).

Es ist bekannt, dass in diesen vorwiegend von Einwanderern aufgebauten Wirtschaftssegmenten beträchtliches ökonomisches Kapital erwirtschaftet wird: So gab es 1999 in Deutschland über 40.000 türkische Unternehmen mit knapp 200.000 Beschäftigten, Tendenz stark ansteigend (Goldberg/Sen 1999). Es sind vorwiegend Kleinbetriebe mit durchschnittlich vier Arbeitsplätzen. Jeder zehnte Job in diesen Unternehmen ist übrigens mit deutschen Arbeitnehmern ohne türkische Sprachkenntnisse besetzt (ebd., S. 31). Jede vierte ‚türkische‘ Firma bildet Jugendliche aus, in den Handwerks-, Einzelhandels- und Baubetrieben ist es sogar jeder zweite. Dreiviertel der türkischen Unternehmen verzeichneten in den letzten Jahren Umsatzzuwächse und planen Neueinstellungen. Interessant ist auch der Befund, dass jeder vierte selbstständige türkische Unternehmer über lediglich einen Hauptschulabschluss verfügt und die Hälfte keine Ausbildung absolviert hat; jeder Fünfte war vor der Firmengründung längere Zeit arbeitslos. Die Expansion der türkischen Unternehmensgründungen kann sich folgendermaßen erklären lassen:

„Zwei Faktoren beeinflussen diese Entwicklung: Die zunehmende schulische und berufliche Integration der jungen Türken führt aus der bisherigen ökonomischen Nische hinaus und erweitert den Blick für zukunftsorientierte Branchen. Gleichzeitig zwingt die hohe Arbeitslosigkeit, von der junge, berufsunerfahrene Ausländer besonders betroffen sind, zur Suche nach anderen Lebensperspektiven, die oft in Selbstständigkeit münden“ (Goldberg/Sen 1999, S. 32).

Bei etwa einem Viertel der türkischen Unternehmen besteht die Kundschaft zu über 50 Prozent aus Deutschen, lediglich 8% der Betriebe gaben an, keine deutsche Kundschaft zu haben. Auch die Waren werden zu 60% von deutschen Geschäftspartnern bezogen.

„Der Stand der Kundenbeziehungen und der Wareneinkauf mit deutschen Geschäftspartnern zeigt, dass die türkischen Unternehmen der ethnischen Nischen entwachsen sind [...] und sich in allen Sektoren des deutschen Wirtschaftslebens betätigen. [...] Die innere Struktur der ethnischen Ökonomie wandelt sich

vom rein ethnischen Marktsegment zur pluralistischen, beziehungsweise multikulturellen Wirtschaft“ (ebd., S. 36).

Was hier für die türkischen Wirtschaftsaktivitäten beschrieben wurde, ließe sich auch in Bezug auf andere Ökonomien zeigen, denn nicht nur europäische, sondern ebenso die Wirtschaftsaktivitäten iranischer Einwanderer oder ‚afrikanische‘ Ökonomien sind von zumindest regionaler Bedeutung. Es gibt rund 280.000 Betriebe mit Inhabern ausländischer Herkunft in Deutschland, die über eine Million Arbeitnehmer beschäftigen. Schätzungen besagen, dass ca. 11.000 Ausbildungsplätze in den ausländischen Unternehmen potenziell brach liegen (Institut der deutschen Wirtschaft 2001). Euphorie ist sicherlich nicht angebracht: Nicht jeder dieser Betriebe verfügt über das Know-How für eine Ausbildung. Ein Betrieb bildet aus, wenn es ihm wirtschaftlich gut geht, aber viele Migranten halten sich mit ihren Kleinbetrieben gerade mal so über Wasser. Auch die Gleichung ‚Türken bilden Türken aus‘ ist zu einfach, einige türkische Betriebe suchen gezielt deutsche Lehrlinge, und so mancher türkische Jugendliche will alles – nur nicht in einem türkischen Betrieb ausgebildet zu werden. Eben dies eröffnet jedoch beiden Gruppen Chancen.

3. Schulpädagogik als ‚Findekunst‘

Lebenskunst stärken – Nischen erschließen: Unter diesem Titel habe ich versucht, einige Anregungen für eine angemessene Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern der unteren Bildungsgänge auf eine riskante Arbeitswelt zu beschreiben und zu begründen. Regelmäßige ‚Reisen‘ in die Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher ermöglichen nicht nur die Entdeckung ihrer Lern- und Leistungsdefizite, vielmehr wird eine Annäherung an die ‚Lebenskunst‘ der jungen Leute möglich, die sie ausgebildet haben, um in ihrem erschwerten Alltag zu bestehen: *Eric* wohnt in einer lauten, schmutzigen und engen Sammelunterkunft und jobbt als Tellerwäscher, um sich seine Sozialhilfe aufzubessern. Kontakt zu seiner Familie hat er nicht, wahrscheinlich sind Eltern und Geschwister im Bürgerkrieg umgekommen – dennoch schaffte er einen glänzenden Schulabschluss. *Andrea* lässt sich bislang von den Ausbildungsabbrüchen nicht entmutigen, wie vielen anderen gelingt es ihr, psychische Strategien auszubilden, so dass sie die Belastungen des Alltags ohne exzessiven Drogen-, Tabletten- oder Alkoholkonsum aushalten kann. *Björn* schafft dies nicht, gleichwohl hat er trotz jahrelanger Haftstrafen, trotz vieler Rückschläge und Enttäuschungen immer noch Mut und Kraft für Neuanfänge. Auch bei ihm ist sehr viel alltagspraktische Lebenskunst zu entdecken: So hat er in einen selbst erstellten Wochenplan eingetragen, an welchem Tag und zu welcher Uhrzeit welche Einrichtungen in Hamburg kostenlos oder verbilligt Essen anbieten: Sauber, wiewgleich mit ungelinker Handschrift, hat er verzeichnet, dass man dienstags bei der Bahnhofsmmission Mittagessen kann, dass samstags früh um sechs Uhr am Hauptbahnhof Frühstück verteilt wird usw. Nur sonntags werden keine Angebote gemacht, deshalb, so sagt er, dürfe man nicht versäumen, am Freitag bei der Hamburger Tafel vorbeizuschauen ... Klaus Giel (2003) hat die Pädagogik als eine ‚biografische Findekunst‘ bezeichnet. In meinen Worten formuliert, ist darunter die Kunst zu verstehen, in den Alltagssituationen und biografischen Verläufen benachteiligter junger Menschen jene ‚Lebenskünste‘ aufzufinden und zu stärken, die ihnen zur Lebensbewältigung nützlich sind. *Björn* sagt hin und wieder über seine Lehrerinnen und Sozialarbeiter,

Psychologinnen, Freunde und mich: „Ihr habt doch keine Ahnung!“. Er legt deshalb großen Wert darauf, mit mir solche ‚Reisen‘ zu unternehmen, weil er – völlig zurecht – glaubt, dass ich ‚seine Welt‘ allenfalls aus dem Fernsehen kenne. Zielstrebig und mit pädagogischen Impetus ermöglicht er mir das zu tun, was Mollenhauer uns allen rät.

Literatur

- Abraham, Ellen (Hg.) 2004: Fit fürs Rechnen im Job. Stuttgart: Klett-Verlag
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin
- Burgert, Michael 2001: Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ulm-Langenau: Armin Vaas Verlag
- Dangschat, Jens 1995: „Stadt“ als Ort und als Ursache von Armut und sozialer Ausgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B31-32/95, S. 50-62
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Verlag Leske & Budrich
- Duhnkrack-Hey, Evelyn u.a. 2002: Ein Seminarkonzept zur Qualifizierung von Freiwilligen für die Alltagsbegleitung. Hamburg: Diakonisches Werk
- Flegel, Dirk; Joachim Schroeder 2004: Welche Rechenkompetenzen benötigt eine Wäscherin? Schulpädagogische Konsequenzen aus den realen Anforderungen in Jobs des unteren Qualifikationsbereiches. Hamburg (unveröffentlichter Projektbericht)
- Friedemann, Hans-Joachim; Joachim Schroeder 2000: Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Ulm-Langenau: Armin Vaas Verlag
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) 2003: Dokumentation der Fachtagung „Berufliche Bildung zwischen Hartz und PISA“. Frankfurt am Main
- Giel, Klaus 2003: Pädagogik – eine biografische Findekunst? In: Schroeder, J. (Hg.): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff „schwieriger“ Kinder und Jugendlicher. Ulm-Langenau: Armin Vaas Verlag, S. 149-161
- Gogolin, Ingrid 1988: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig
- Goldberg, Andreas; Faruk Sen 1999: Türkische Unternehmer in Deutschland. In: IZA, Nr. 1, S. 29-37
- Heckmann, Friedrich 1998: Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung? In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil. Bonn: Forschungsinstitut der FES, S. 29-42
- Hiller, Gotthilf Gerhard 1995: Alltagsbegleitung. Begründung, Konzept und Realisierungsvorschläge für eine Zusammenarbeit mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Die Sonderschule, 40. Jg., Nr. 1, S. 2-13
- Hiller, Gotthilf Gerhard 2002: Die ersten sechs Jahre nach der Schule – Welche Konsequenzen sind aus den Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen? In: W. Stark, Th. Fitzner, Ch. Schubert. (Hg.): Jugendberufshilfe und Benachteiligtenförderung. Stuttgart: Klett-Verlag
- Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv) 1999: Früherkennung potentieller Ausbildungsabbrecher. Nr. 16
- Institut der deutschen Wirtschaft 2001: Empfehlungen für Schulen und Betriebe. Köln
- Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen (KAUSA) 2003: Fachglossar Ausbildung. Köln
- Kracht, Annette; Monika Rothweiler 2003: Diagnostische Fragen zur kindlichen Gram-

- matikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Birgit Warzecha (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive, Münster: Waxmann-Verlag, S. 189-204
- Lappe, Lothar (Hg.) 2003: Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)
- Lörcher, Gustav Adolf 2000: Mathe mit Migrantenkinder. Freiburg: Pädagogische Hochschule
- Mollenhauer, Klaus 1986: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: ders.: Umwege. Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 12-37
- Pohl, Florian; Joachim Schroeder 2003: „Nach diesen sechs Jahren zurück, man hat gar nichts.“ Bildungskarrieren von 76 afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Ursula Neumann u.a. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Münster: Waxmann-Verlag, S. 189-219
- Preiß, Christine 2003: Jugend ohne Zukunft. Probleme der beruflichen Integration. In: Lothar Lappe (Hg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: DJI, S. 51-70
- Reich, Robert 2002: Die drei Jobs der Zukunft. In: Peter Kemper, Ulrich Sonnenschein (Hg.): Globalisierung im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 144-158
- Schmidt, Dorothea 2000: Unternehmertum und Ethnizität – ein seltsames Paar. In: PRO-KLA, Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Nr. 120, S. 353-362
- Schroeder, Joachim 1994: ZahlenWelten. Bausteine für einen interkulturellen Mathematikunterricht. Ulm-Langenau: Armin Vaas Verlag
- Schroeder, Joachim 2003: Viele Barrieren, wenig Wahl. Eine Problemskizze zur schulischen und außerschulischen Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. In: Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Münster: Waxmann-Verlag, S. 77-92
- Schroeder, Joachim; Michael Storz (Hg.) 1994: Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen. Ulm-Langenau: Armin Vaas Verlag
- Storz, Michael 1997: Schöne neue Arbeitswelt. Anmerkungen zur beruflichen (Teil-) Integration von marktbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in post-industrieller Zeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48, S. 398-405

Joachim Schroeder, geb. 1961; Dr. rer. soc., Professor für Lernbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Lehren unter Bedingungen von Armut und Migration;

Anschrift: J.W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sonderpädagogik, Brieffach 122, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt/Main;
Email: J.Schroeder@em.uni-frankfurt.de