



**Dau wat e.V.
DGB-Jugend Nord**

**Bildung und Beratung von
Auszubildenden an beruflichen
Schulen in Mecklenburg-Vorpommern**

Erfahrungen aus drei Jahren Projektarbeit

Bildung und Beratung von Auszubildenden an beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern

Erfahrungen aus drei Jahren Projektarbeit

Dau wat e.V.
DGB-Jugend Nord

Wir danken der *Stiftung Neue Länder* für die langjährige
Zusammenarbeit sowie die finanzielle und konstruktive
Unterstützung, ohne die eine Umsetzung in dieser Form nicht
möglich gewesen wäre.

Rostock, März 2020

Herausgeberin

Dau wat e.V. / DGB-Jugend Nord

August-Bebel-Straße 89

18055 Rostock

Autor*innen

Antonia Scheller, Elisabeth Walter, Maik Hinzmann, Steffen Dabbert

Bildnachweise

Titel: Scott Webb, Unsplash

Seite 16: Font Awesome, Creative-Commons-Lizenz: Namensnennung 4.0 International,
Weitere Informationen unter <https://fontawesome.com/license>.

Lizenzierung



Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz *Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International*. Weitere Informationen finden Sie im Internet unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>.

Inhalt

Jugendliche und Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern	6
Jugend in der Ausbildung	8
Anpassungsprozesse von Jugendlichen in der Ausbildung	9
Erwartungen und Wünsche von Jugendlichen an ihr Erwerbsleben	10
Ausbildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern	11
Situation in der Berufsschule	12
Lösungsquoten von Ausbildungsverträgen	13
Berufsschularbeit in Mecklenburg-Vorpommern 2017-2019	15
Theoretischer Handlungsrahmen der Projekte	17
Lebensweltorientierung und Arbeitswelt	17
Niedrigschwelligkeit	19
Empowerment	19
Ressourcenorientierung	20
Peer-Education-Ansatz	21
Demokratiebildung	22
Handlungsfeld Bildung	23
Konzeptionelle Grundlagen und Ziele der Bildungsangebote	23
Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung	24
Der Anschlussworkshop	25
Handlungsfeld Empowerment und Beratung	26
Zielsetzung	26
Krisen- und Konfliktmuster in der Ausbildung	28
Formelles und institutionelles Unterstützernetzwerk für Auszubildende	29
Das Beratungssetting	31
Methodik	32
Eigene Tätigkeit im Spannungsfeld zur Schulsozialarbeit	32
Netzwerkgedanke	32
Ansprachestrategie	33
Fallbeispiele aus dem Beratungsalltag	34
Marcin – Arbeitszeit und existenzielle Notwendigkeiten	34
Sara – Zwischen Erziehungsauftrag und Ausbildungsvertrag	35
Erkenntnisse aus drei Jahren Projektarbeit	38
Überregionale und unabhängige Beratungsstellen für Konflikte in der Ausbildung - Eine Idee für die Zukunft?	40

Einleitung

Der vorliegende Erfahrungsbericht verfolgt vor dem Hintergrund der Berufsbildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern drei Ziele: Erstens sollen die Handlungsfelder der Berufsschularbeit von Dau wat e.V. und der DGB-Jugend Nord sowie die zu Grunde liegenden, handlungsleitenden Theorien beleuchtet werden. Im Fokus stehen dabei der ursprüngliche Projektgedanke, die Organisation der Durchführung sowie die Themenschwerpunkte Lebensweltorientierung und Arbeitswelt, Niedrigschwelligkeit, Empowerment, Ressourcenorientierung, Peer-Education-Ansatz und Demokratiebildung. Zweitens beschäftigen wir uns mit der praktischen Umsetzung der Handlungsfelder, genauer mit dem „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“, dem „Anschlussworkshop“ und dem „Empowerment- und Beratungsangebot“ im Zeitraum von Januar 2017 bis Dezember 2019. Hierzu werden die Konzepte und die Lern- und Qualitätsziele der jeweiligen Handlungsfelder näher erläutert. Drittens wird im Rahmen der gewonnenen Erkenntnisse diskutiert, was ein solches Projekt im Hinblick auf die Verbesserung der Ausbildungssituation für Jugendliche in Mecklenburg-Vorpommern leisten kann. Vor diesem Hintergrund soll ein Vorschlag entwickelt werden, wie eine Begleitung von Auszubildenden in Krisen- und Konfliktsituationen landesweit und strukturell verankert werden könnte.

Jugendliche und Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern

Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz sind derzeit so günstig wie nie. In Mecklenburg-Vorpommern kamen im Zeitraum von Oktober 2018 bis September 2019 auf 100 gemeldete betriebliche Ausbildungsstellen 76 Bewerber*innen (Beckmann & Suttner, 2019, S. 7f). Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen ist dabei weiter gestiegen und lag 2018 bei 16,3 % (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019). Der Trend zu einem „Bewerber*innen-Markt“ setzt sich in Mecklenburg-Vorpommern somit weiter fort. Weiter nahezu konstant geblieben ist jedoch die Zahl der vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträge im Bundesland. Zuletzt wurden knapp 33 % der Verträge vor dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung gelöst (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 32). Die Wahl einer geeigneten Ausbildungsstelle und das Zurechtfinden in der Ausbildungswelt ist für junge Menschen offenbar weiterhin eine besondere Herausforderung. Auch scheint die zielgerichtete Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern noch nicht ausreichend gewährleistet zu sein.

Dabei sind sich die jungen Menschen der Bedeutsamkeit einer Ausbildung für ihre weitere Lebensgestaltung sehr bewusst: Auch wenn im Laufe des Lebens der jetzigen jungen Generation tendenziell immer wieder berufliche Anpassungs- und Umorientierungsprozesse zu erwarten sind, spielt die Auswahl der ersten Berufsausbildung für Jugendliche weiterhin eine sehr wichtige Rolle (Mayer, 2000, S. 383f). Sie stellt für junge Menschen eine entscheidende Weichenstellung im Hinblick auf ihre berufliche Laufbahn dar, welche sie wiederum als Voraussetzung für Sicherheit, gesellschaftliche Teilhabe und persönliches Wohlbefinden betrachten (Leven, Hurrelmann, & Quenzel, 2019, S.187, 190).

Im Rahmen des Berufsschulprojektes von Dau wat e.V. in Kooperation mit der DGB-Jugend Nord wurden in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 2017 bis 2019 drei spezielle Unterstützungsangebote für Auszubildende an beruflichen Schulen durchgeführt: Der „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“, der „Anschlussworkshop“ und das „Empowerment- und Beratungsangebot“. Ob als Projekttag im Rahmen des Berufsschulunterrichts oder als niedrigschwellige Beratungsstelle in der beruflichen Schule: Alle Projekte haben zum Ziel, Auszubildende darin zu stärken, die eigene Ausbildungswelt aktiv mitzugestalten. Hierfür eröffnen die Projekte Räume, um über Probleme und Konflikte in der Ausbildung ins Gespräch zu kommen. Sie versuchen für Konfliktlösungsmöglichkeiten zu sensibilisieren, informieren über die Rechte der Auszubildenden und zeigen gesellschaftliche und betriebliche Beteiligungsformen auf. Die Konzepte der Einzelprojekte nehmen Auszubildende nicht nur als Teil des dualen Berufsbildungssystems, sondern vor allem auch als „Jugendliche“ in den Fokus. Junge Menschen haben im Rahmen ihrer (ersten) Berufsausbildung eine Reihe an neuen Herausforderungen zu bewältigen. Hinzu kommen die jugendtypischen „Entwicklungsaufgaben“, die Jugendliche ohnehin stetig bearbeiten und welche sicherlich nicht mit dem Eintritt in die Berufsausbildung abrupt enden. Stehen die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen jedoch im Widerspruch zu den Bedingungen in der Ausbildung, ist das Konfliktpotential hoch (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Im Folgenden sollen daher ganz bewusst wesentliche Aspekte der Entwicklung von Jugendlichen, die Anpassungsleistung von Jugendlichen in der Ausbildung sowie die Wünsche und Erwartungen von jungen Menschen im Hinblick auf die Ausbildung skizziert werden. Im weiteren Verlauf wird Bezug auf den Ausbildungsmarkt und die berufliche Bildung in Mecklenburg-Vorpommern genommen, um die Ausgangslage für die „Berufsschulprojekte“ fundieren zu können.

Jugend in der Ausbildung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung der Lebensumstände, der Ausdehnung der Bildungsverläufe und des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer post-modernen, globalisierten Gesellschaft, hat sich die Jugendphase stark erweitert.¹ Sie lässt sich nicht mehr ohne weiteres an Altersgrenzen koppeln oder durch den Abschluss der Ausbildung, den Eintritt in das Erwerbsleben und die Gründung einer Familie begrenzen. „Jugend“ ist somit laut Hurrelmann und Quenzel eine zunehmend flexible biographische Lebensspanne, die als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus fungiert und auf bestimmte gesellschaftliche Rollen, Positionen sowie Verantwortlichkeiten vorbereitet (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 43ff). Dabei ist der Übergang in die Erwachsenenwelt fließend und den Jugendlichen oft selbst nicht bewusst. Diese auch als „Emerging Adulthood“ bezeichnete Lebenssituation ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Widersprüchen: Die Kontrolle der Eltern ist nur noch gering oder gar nicht mehr vorhanden, es entstehen erste längere Partnerschaften. Die Vorbereitung auf den späteren Arbeitsplatz sowie die Suche nach einem geeigneten Wohnort stehen im Fokus, jedoch ohne gänzlich festgelegt zu sein. Immer wieder wird probiert und experimentiert, wie der „passende“ Lebensweg aussehen kann (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 35). So können z. B. auch ältere Auszubildende als Jugendliche bezeichnet werden, sofern sie für die Jugendphase typische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Entwicklungsaufgaben von „Jugendlichen“ sind vor allem:

- Qualifizieren – Intellektuelle und soziale Kompetenzen erlangen,
- Binden – Körper- und Geschlechtsidentität ausbilden, emotional von den Eltern ablösen,
- Konsumieren – verantwortlicher Umgang mit Konsumgütern und Entlastungsstrategien erlernen, stabile Freundschafts- und Sozialkontakte knüpfen,
- Partizipieren – eigenes Werte- und Normensystem sowie Fähigkeiten der aktiven gesellschaftlichen Mitbestimmung ausbilden.

Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben wird als Voraussetzung der sozialen Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe, aber auch der Identitätsbildung betrachtet. Dabei sind die Aufgaben eng miteinander verknüpft, bedingen einander. Können zum Beispiel keine passenden Kompetenzen ausgebildet werden, um sich in der Freizeit zu erholen, kann es wiederum zu Problemen in der Ausbildung kommen, weil es dort durch hohe Anspannungen bzw. die fehlende Erholung an Energie mangelt (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 223).² Besonders das Aneignen von Bewältigungskompetenzen scheint für junge Menschen eine immer größere Rolle zu spielen. So müssen Jugendliche zum einen befähigt werden, aus zahlreichen beruflichen Entscheidungsoptionen verantwortlich auswählen zu können – dies wiederum setzt umfängliches arbeitsweltbezogenes Wissen voraus. Zum anderen ist die junge Generation damit konfrontiert, mit größeren Leistungs- und Flexibilisierungsanforderungen zurechtzukommen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 247). Die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase meistern die Betroffenen nicht allein.

¹Die Postmoderne kann als Infragestellung etablierter Strukturen, von Macht und Herrschaft verstanden werden.

²Der *Ausbildungsreport 2019 Mecklenburg-Vorpommern* hat ergeben, dass Erholung und Freizeit bei Auszubildenden aktuell zu kurz kommen: 22,2 % gaben an, „immer“ oder „häufig“ Probleme zu haben, sich in der Freizeit zu erholen. Die Rahmenbedingungen, „Entlastungskompetenzen“ zu entwickeln, sind somit eher ungünstig gelagert (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 29).

Ihre Familien, das soziale Umfeld, Medien und Institutionen sorgen fortwährend für Impulse und begleiten somit den Sozialisationsprozess (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25ff).

Dem System der dualen Ausbildung kommt im Hinblick auf „das Gelingen der beruflichen und sozialen Integration (insbesondere von Jugendlichen mit schlechten Startchancen) eine zentrale Funktion [zu]“ (Krekel, 2011). Jedoch sind junge Menschen zunehmend auf sich allein gestellt. Die Handlungsoptionen sind zwar gestiegen, aber absichernde und unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen zur eigenständigen und verantwortlichen Lebensführung sind nicht immer gewährleistet.³ Die Unsicherheiten, mit denen Jugendliche in der Ausbildung konfrontiert werden und welche sie zunehmend autonom lösen sollen, können die Selbstkompetenz und das Selbstvertrauen stärken – sie können aber auch Blockaden, Vermeidungsstrategien und Entmutigung zur Folge haben.⁴ Dabei sind die Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung der Herausforderungen in der Ausbildung gesellschaftlich ungleich verteilt. Privilegierte Gruppen haben tendenziell mehr Handlungsoptionen und Chancen, während Personen mit ökonomischen, sozialen und subjektiv prekärem Hintergrund benachteiligt sind. Die soziale Benachteiligung hat sich durch die Individualisierung der Lebenswege und Bildungsgänge scheinbar sogar noch verfestigt. So müssen bspw. benachteiligte Jugendliche tendenziell mehr leisten, um Mechanismen der sozialen Exklusion überwinden zu können (Heinz, 1999).

Anpassungsprozesse von Jugendlichen in der Ausbildung

Bildungsverläufe sind fortlaufende Prozesse von Gestaltung und Anpassung, an deren Ende die Einmündung in den Beruf steht (Neuenschwander, 2017, S. 8ff). Der Übertritt (auch als „Transition“ bezeichnet) in die Ausbildung stellt dabei eine besondere Herausforderung dar, weil bisher im schulischen Kontext wirksame Bewältigungsstrategien nicht mehr ohne weiteres funktionieren. Auch gelten im Ausbildungskontext im Vergleich zur Schule neue (durch die Betriebe privat organisierte) Selektionsmechanismen. Nicht die Schulnoten entscheiden ausschließlich über den Zugang zu einem Berufsfeld, sondern die jeweiligen berufsbezogenen Anforderungen und überfachlichen Kompetenzen. Innerhalb der Ausbildung kommt es dann für Jugendliche zu einer hohen Anzahl von Entwicklungsprozessen im Hinblick auf ihre soziale Rolle, ihre Beziehungen, ihre Normen- und Orientierungsmuster und zu großen Veränderungen in ihrer Alltagswelt (z. B. Auszug aus dem Elternhaus, Arbeitszeiten, neue Verantwortlichkeiten/Verpflichtungen). Die dadurch auftretenden Unsicherheiten und Belastungen führen zu einer intensiven Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst, ihren Normen, Werten und Zielen. Dabei wird der Prozess der Anpassung im neuen sozialen Kontext „Ausbildung“ maßgeblich durch die Begleitung im Betrieb und

³Ein Landeskonzept, etwa für unabhängige Beratungsstellen zur Begleitung und Unterstützung von Auszubildenden mit Konflikten in der Ausbildung existiert in Mecklenburg-Vorpommern nicht. Vielmehr agieren, v.a. kommunal organisierte Hilfeinstitutionen, deren Ausgestaltung jedoch sehr unterschiedlich sein kann. Dies sind z. B. Berufsschulsozialarbeiter*innen, Fachlehrer*innen für Sozialpädagogik, Kammern, Vertrauenslehrer*innen, Jugendberufsagenturen und Gewerkschaften.

⁴Eine große Unsicherheit besteht z. B. darin, ob eine Übernahme nach der Ausbildung erfolgt. 56,4 % der für den *Ausbildungsreport 2019 Mecklenburg-Vorpommern* Befragten hat noch keine Zusage für eine Weiterbeschäftigung nach der Ausbildung (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 28). Zudem zweifeln Jugendliche im Rahmen von Globalisierung und Digitalisierung zunehmend an der Zukunftsfähigkeit vieler Berufe. Auch haben die Wahlmöglichkeiten der Ausbildungs- und Studiengänge tendenziell zugenommen (Leven et al., 2019, S. 187, 190).

die dortigen Rahmenbedingungen und Anforderungen mitbestimmt. In der Berufsschule finden Jugendliche zusätzlich neue Leistungsanforderungen vor, z. B. im Praxisunterricht (Neuenschwander, 2017, S.7ff). Vor dem Hintergrund des großen persönlichen Umbruchs sind dabei die soziale Integration sowie die Identitätsbildung der Jugendlichen, also das Wiederfinden der „Passung“, im neuen Lebensabschnitt besonders wichtig.⁵ Dies stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um erfolgreich lernen zu können (Nägele & Stalder, 2017, S. 22ff).

Die Bewältigung des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung und das Zurechtfinden in der Ausbildung wird von jungen Menschen ganz unterschiedlich geleistet. Maßgeblich entscheidend ist dabei, welche Bewältigungsstrategien den Jugendlichen zur Verfügung stehen und auf welche unterstützenden bzw. hemmenden Bedingungen sowie Ressourcen sie zugreifen können. Im Hinblick auf die Jugendlichen selbst, wirken sich eine stabile Selbstwahrnehmung der Bedürfnisse, Fähigkeiten sowie Interessen (Selbstkonzept), emotionale Kompetenzen und das Gefühl der Selbstwirksamkeit positiv aus. Diese sind wiederum eng verbunden mit den eigenen Aktivitäten der Berufsorientierung, einer positiven Elternbeziehung, der Unterstützung des sozialen Umfelds und dem Bildungshintergrund. Schulische Herausforderungen, prekäre Familienverhältnisse, nicht-deutsche kulturelle Prägungen, körperliche und psychische Beeinträchtigungen sowie eine geminderte Problemwahrnehmung können hingegen Barrieren im Passungsprozess darstellen. Auf den genannten individuellen Voraussetzungen wird innerhalb der Ausbildungsphase im Rahmen des fortlaufenden Anpassungs- und Sozialisationsprozesses stetig aufgebaut (Wyl, Sabatella, Zollinger, & Berweger, 2018, S. 4ff). Die Übergangsbewältigung, das Zurechtfinden in der Ausbildungswelt und der berufliche Sozialisationsprozess sind jedoch nicht nur von den Jugendlichen selbst abhängig. Ebenso müssen regionale, ökonomische, strukturelle, arbeitsmarktbezogene Bedingungen und die Bildungspolitik in den Fokus genommen werden. Probleme und Krisen in der Ausbildung sind somit nicht nur den Jugendlichen selbst zuzuschreiben (Maier & Vogel, 2013, S. 9).

Erwartungen und Wünsche von Jugendlichen an ihr Erwerbsleben

Insgesamt sind 84 % der in der 18. Shell-Jugendstudie befragten jungen Menschen sicher, ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen verwirklichen zu können. Dieser Optimismus zieht sich grundlegend durch alle Gesellschaftsschichten und kann auch durch die für Schulabgänger*innen günstige Lage auf dem Arbeitsmarkt begründet werden.⁶ Für junge Menschen steht bei der Wahl ihrer Ausbildung jedoch ein zentraler Faktor im Fokus: Die Sicherheit des Arbeitsplatzes. Diese Priorität geht soweit, dass Jugendliche sogar bereit sind, inhaltliche Aspekte des Berufs hinten anzustellen. Auf den weiteren Rängen der priorisierten Wünsche an den Beruf stehen für Jugendliche „Genügend Freizeit neben [der] Berufstätigkeit“ zur Verfügung zu haben, ein hohes Einkommen, etwas Sinnvolles tun, eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie, bedürfnisgerechte, flexible Arbeitszeiten oder feste geregelte Arbeitszeiten und „ein

⁵Unter „Passung“ wird die „[...] individuelle, subjektive [...] wahrgenommene Übereinstimmung von Person und ihrem schulischen und beruflichen Umfeld verstanden“ (Nägele & Stalder, 2017, S. 32).

⁶72 % der Jugendlichen der „Unteren Schicht“ sind sich sehr/eher sicher, ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können. Zum Vergleich: In der „Mittelschicht“ sind es 85 % und in der „Oberen Schicht“ 91 % (Leven et al., 2019, S. 188).

Arbeitsplatz für den sie nicht umziehen [müssen]“. Jungen Menschen ist es zudem wichtig, den Schritt in das volle Erwerbsleben erfolgreich zu meistern (Leven et al., 2019, S. 187ff). Die Wünsche der Jugendlichen stehen dabei im Spannungsfeld zu der Ausbildungs- und Arbeitswelt, die sie vorfinden. Im Rahmen des post-fordistischen Zeitalter wächst seit den 1990er Jahren der Anteil an befristeten Arbeitsverhältnissen, Teilzeitarbeit, Leih- und Zeitarbeit und geringfügiger Beschäftigung (sogenannte atypische Beschäftigungsformen). Das Verständnis der familiären Versorgungsformen verändert sich: Haushalts- und Carearbeit liegen nicht mehr selbstverständlich in den Händen der Frauen, wodurch fortlaufende Aushandlungsprozesse diesbezüglich notwendig werden.⁷ Die Abgrenzung von „Arbeitszeit“ und „Freizeit“ weicht im Rahmen der Flexibilisierung und Leistungssteigerung der eigenen Arbeitskraft immer weiter auf. Schlussendlich führt der Umbau der staatlichen Verhältnisse zu einem „Post-Wohlfahrtsstaat“ dazu, dass jede Person zu mehr Selbstverantwortung und Aktivität in Eigenregie angehalten ist. Institutionelle Regulierungen nehmen somit eher ab. Auf der anderen Seite können Jugendliche bedingt durch die Pluralisierung der Lebensverhältnisse immer weniger auf traditionelle Identitätsmuster zurückgreifen. Sie sind angehalten, eigenständig individuelle biographische Prozesse zu gestalten (Völker, 2013, S. 149f). So vermischen sich bei jungen Menschen tendenziell Werte der Selbstverwirklichung mit dem Streben nach Sicherheit und Ordnung. Nehmen langfristige Beschäftigungen eher ab, wird beispielsweise die Familienplanung so lange aufgeschoben, bis die scheinbar ausreichende ökonomische Stabilität und berufliche Verwirklichung erreicht wurde (Gille & Sardei-Biermann, 2011).

Ausbildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern

Der Blick auf die Ausbildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern lässt eine komplexe Ausgangslage erkennen, welche für ungleiche Lernvoraussetzungen und Chancen für junge Menschen sorgt. So ergab der *Ausbildungsreport 2019 Mecklenburg-Vorpommern*, dass 27,5 % der befragten Auszubildenden im Zeitraum zwischen 2017 und 2018 mit ihrer Ausbildung nur „teilweise zufrieden“ (21,3 %), „eher unzufrieden“ (4,4 %) und „sehr unzufrieden“ (1,8 %) waren (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 5ff). Dabei bestand ein deutlicher Zusammenhang zwischen der subjektiven Zufriedenheit der Auszubildenden und der Qualität der Beziehung zu den Ausbilder*innen.⁸ Dies unterstreicht die Annahme, wie wichtig für junge Menschen ein stabiles und vertrauensvolles Verhältnis zu einer Bezugsperson im Betrieb ist, um die Anpassungsprozesse in der Ausbildung gut meistern zu können (Neuenschwander, 2017, S. 12). Tatsächlich ist die direkte Betreuung, das „sich Zeit nehmen“ für Auszubildende in Mecklenburg-Vorpommern aber nicht immer gewährleistet. 69,2 % sagen, dass sie „immer“ und „häufig“ eine gute Betreuung erhalten. 14,1 % gaben an, dass sie „selten“ bzw. „nie“ zufriedenstellend betreut werden. Weiterhin zeigte sich, dass Auszubildende, die schlechte Übernahmechancen haben, regelmäßig Überstunden machen (33,7 %), „immer“ bzw. „häufig“ zu ausbildungsfremden Tätigkeiten herangezogen werden (14,1 %) oder die über- bzw. unterfordert sind (15 % fühlten sich über- und 24 % unterfordert), erheblich unzufriedener waren (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 18). Darüber hinaus spüren Auszubildende in Mecklenburg-Vorpommern einen zunehmenden Druck im Hinblick auf die Flexibilisierung ihrer Arbeitszeiten.

⁷Unter „Carearbeit“ wird die Hausarbeit und Pflegearbeit von Familienangehörigen verstanden.

⁸Fühlten sich die Auszubildenden z. B. „immer/häufig“ korrekt behandelt, waren 87,6 % sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung. Hatten hingegen Auszubildende das Gefühl „selten/nie“ korrekt behandelt zu werden, war die Ausbildungszufriedenheit besonders niedrig (79,8 % „teilweise zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“) (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 25f).

22,4 % gaben an, in ihrer Freizeit „häufig“ oder „immer“ für den Betrieb erreichbar zu sein, dabei bekamen nur 2,8 % der Befragten einen Ausgleich für diese Form der Bereitschaft zugesprochen.⁹ Mehr als jede*r Fünfte hat „immer“ oder „häufig“ Probleme, sich nach der Ausbildung in der Freizeit zu erholen (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 14ff). Derweil variiert die Ausbildungszufriedenheit in Mecklenburg-Vorpommern stark je nach Branche und Betriebsgröße. So wird die Situation im Hotel- und Gaststättengewerbe sowie im Einzelhandel besonders schlecht eingeschätzt. Vor allem in kleinen und mittelständischen Ausbildungsbetrieben fiel die Qualität im Vergleich zu größeren Unternehmen, vor allem im Hinblick auf die fachliche Anleitung, die Arbeitszeit und die Arbeitsbelastung, schlechter aus (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 9ff). Mecklenburg-Vorpommern ist jedoch vor allem von Klein- und Mittelstandsunternehmen geprägt – gerade einmal 203 Betriebe haben mindestens 250 Beschäftigte, während knapp 55.330 Unternehmen maximal neun sozialversicherungspflichtige Angestellte aufweisen (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2018, S. 10). In 2017 waren 24 % der Betriebe in Mecklenburg-Vorpommern bzw. 46 % der Beschäftigten tariflich gebunden. Dabei ist die Zahl in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken.¹⁰ Es kann davon ausgegangen werden, dass die aufgezeigten strukturellen bzw. qualitativen Defizite Hindernisse für die gelungene persönliche Bewältigung der Umbrüche im Rahmen der Ausbildung darstellen können.¹¹

Situation in der Berufsschule

Die Berufsschule stellt neben dem Betrieb die zweite Säule der dualen Ausbildung dar. Sie ist ein eigenständiger Lernort, liefert Inhalte der Allgemeinbildung, theoretische Fachkenntnisse und vertieft das im Betrieb erlangte Wissen. Die berufliche Schule eröffnet aber auch Räume für soziale Beziehungsgeflechte sowie den Informationsaustausch unter den Auszubildenden. Sie vermittelt und festigt berufsbezogene Schlüsselqualifikationen, normative Orientierungsmuster und fördert Persönlichkeitsdimensionen, welche für die Anforderungen in der Arbeitswelt bzw. in den jeweiligen Berufsfeldern notwendig sind (Heinz, 1999, S. 57f). Weiterhin hält die Schule Unterstützungsangebote bereit, die unter Berücksichtigung der weiteren Sozialisationsinstanzen (Peers, Familie, Medien, etc.) Jugendliche bei den lebensphasentypischen Bewältigungsaufgaben in der Alltags- und Ausbildungswelt begleiten: Z. B. durch die pädagogischen Lehrkräfte oder die Berufsschulsozialarbeit, die bei Konflikten im Ausbildungsbetrieb beraten, begleiten und vermitteln können. Als konstante Sozialisationsinstanz nimmt die berufliche Schule, gerade im Ablösungsprozess vom Elternhaus, somit eine wichtige Funktion ein (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 19).

Dabei muss jedoch die besondere Struktur des Berufsschulunterrichts im dualen Ausbildungssystem in den Fokus genommen werden. So sind in der Regel Blockwochen

⁹Auf der anderen Seite bleibt die Flexibilisierung der Ausbildungszeit (vgl. §8 Berufsbildungsgesetz: Berufsausbildung in Teilzeit) wenn sie aufgrund besonderer Lebenslagen (z. B. Kinder, zu pflegende Angehörige) von Auszubildenden selbst gewünscht wird, offenbar eine Herausforderung. Voraussetzung ist, dass sich Unternehmen und Auszubildende selbst einig werden. 2017 wurden nur 33 Ausbildungsverträge in „Teilzeit“ vereinbart, das sind 0,4 % aller Verträge (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019, S. 120).

¹⁰2005 wurden noch 54 % der Beschäftigten nach Tarif bezahlt (Lübker & Schulzen, 2019, S. 28).

¹¹Maier und Vogel beleuchten verschiedene Dimensionen (aus ihrer Sicht bisher noch „blinde Flecken“), die für Bewältigungsprobleme in die Ausbildung bzw. in der Ausbildung verantwortlich sein können (Maier & Vogel, 2013).

vorgesehen, in denen die Auszubildenden zwei bis drei Wochen (an fünf Tagen) kompakt den Unterricht besuchen. Eine Folge der Zentralisierung der beruflichen Schulen zu „Regionalen Berufsbildungszentren“ ist zudem, dass zahlreiche Auszubildende während der Berufsschulzeit im Internat übernachten oder erhöhte Fahrzeiten in Kauf nehmen müssen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019). Des Weiteren müssen Auszubildende in Mecklenburg-Vorpommern zum Teil auch nach der Berufsschule noch in den Betrieb, um zu arbeiten. Laut *Ausbildungsreport 2019 Mecklenburg-Vorpommern* waren dies 2018 insgesamt 16,3 % der Auszubildenden. Betroffen waren vor allem Kaufleute im Einzelhandel, Verkäufer*innen und Friseur*innen (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 24f).

Die zeitgemäße Ausstattung der Schulen ist trotz der Gründungen der „Regionalen Berufsbildungszentren“ nicht überall gewährleistet. Es mangelt an Unterrichtsmaterialien, technischer Infrastruktur und besonders an einer angemessenen Zahl von Lehrkräften, welche aktuell besonders hohen Arbeitsbelastungen ausgesetzt sind. Lehrkräfte geraten dadurch im Hinblick auf ihre pädagogische Funktion, wie etwa die Unterstützung der Auszubildenden bei Konflikten im Betrieb, zunehmend unter Druck (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 4). Ein Besuch des Auszubildenden im Unternehmen wird, angesichts der mitunter hohen Fahrzeiten im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern, zu einer Herausforderung. Allzu oft findet dieses Engagement der Lehrkräfte ehrenamtlich statt (DGB-Bundesvorstand, 2017, S. 10ff).

Im Hinblick auf die berufliche Schulbildung bewerteten die Befragten des *Ausbildungsreports 2019 Mecklenburg-Vorpommern* die derzeitige Situation gemischt. 59,2 % empfanden die Qualität der Berufsschule als „gut“ oder „sehr gut“. 27,4 % bewerteten die Unterrichtsqualität mit „befriedigend“, 13,5 % mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“.

Lösungsquoten von Ausbildungsverträgen

Die Zahl der vorzeitigen Vertragsauflösungen ist in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten Jahren unverändert hoch. Sie lag im Jahr 2017 bei 32,7 %, und somit spürbar über dem Bundesdurchschnitt von 25,7 % (DGB-Jugend Nord, 2019, S. 32). Da die Zahl der Auflösungen eher stagniert und die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge tendenziell gesunken ist, kann sogar von einer Steigerung der vorzeitigen Vertragslösungen ausgegangen werden (Kotte, 2016; Peyer, 2018). Besonders hohe Quoten zeigten sich in den vergangenen Jahren in Mecklenburg-Vorpommern im Handwerk bzw. berufsspezifisch betrachtet im Frisörhandwerk, weiterhin bei Konstruktionsmechaniker*innen, Köch*innen sowie Restaurantfachleuten und Hotelfachleuten. Während hingegen in den Ausbildungsgängen des Öffentlichen Dienstes die vorzeitigen Vertragslösungsquoten sehr gering ausfielen. Regional gesehen fielen die Vertragslösungsquoten im Erhebungszeitraum im Kreis Vorpommern-Rügen besonders hoch aus (39,9 %), in der Stadt Rostock hingegen vergleichsweise niedrig (28,1%).

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen den Vertragslösungsquoten und dem Schulabschluss: Jugendliche ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss weisen deutlich höhere Lösungstendenzen auf. Betrachtet man den Zeitraum, in welchem Verträge in Mecklenburg-Vorpommern gelöst werden, ist anzumerken, dass dies zu etwa

zwei Dritteln im ersten Ausbildungsjahr stattfindet.¹² Etwa 25 % werden im zweiten Ausbildungsjahr vorzeitig beendet, danach nimmt die Quote stark ab (Kotte, 2016; Peyer, 2018).

Letztendlich können vorzeitige Vertragslösungen auf Passungsprobleme zwischen dem Betrieb und den Auszubildenden hinweisen. Die Ursachen hierfür sind, wie bereits beschrieben, mehrdimensional zu betrachten. So müssen die Lebenswelt der Jugendlichen, die demographischen Bedingungen, die beruflichen Rahmenbedingungen, die „Ausbildungskultur“ der Betriebe, die Konfliktlösungskompetenz der Auszubildenden, die Berufsorientierung sowie die regionalen Spezifika in den Blick genommen werden. Eine einseitige Betrachtung des Problems, die nur auf den Betrieb oder die Auszubildenden gerichtet ist, bleibt bei Schuldzuweisungen stehen. Vielmehr liegt der Bedarf bei vernetzten Präventions- und Unterstützungsangeboten für alle Akteur*innen der beruflichen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern (Peyer, 2018, S. 187f).

¹²Ein Drittel der Vertragslösungen findet in der Probezeit statt.

**Berufsschularbeit in
Mecklenburg-Vorpommern
2017-2019**

Die Projekte zur „Berufsschularbeit in Mecklenburg-Vorpommern“ werden bereits seit 2014 von Dau wat e.V. in Kooperation mit der DGB-Jugend Nord durchgeführt. Von Anfang 2014 bis Ende 2016 stand dabei die Implementierung des sogenannten „Anschlussworkshop“ im Fokus, welcher die Verstetigung der Inhalte des „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ zum Ziel hatte.

Ab 2017 sollten die Projekte dahingehend weiterentwickelt werden, dass auch der individuelle Beratungsbedarf von Auszubildenden im arbeitsweltlichen Kontext abgedeckt werden kann. Die Projektstage ermöglichen im Klassenverband grundsätzlich einen Austausch über Problemlagen in den Betrieben und geben eine Einführung in die wichtigsten Aspekte des Arbeitsrechts. Vertiefende Gespräche über persönliche Vorstellungen, Hemmnisse sowie die individuellen arbeitsweltlichen bzw. rechtlichen Gegebenheiten sind in der Gruppe nur schwer möglich. Angenommen wurde daher, dass die Schaffung von festen Beratungsstellen am Lernort berufliche Schule die bisherigen Angebote in Mecklenburg-Vorpommern sinnvoll ergänzen kann. So sollte auch die Nachhaltigkeit der Berufsschulprojekte langfristig gesichert werden. Als Plan wurde somit festgelegt, bis Ende 2019 ein dreistufiges Angebot zu etablieren.

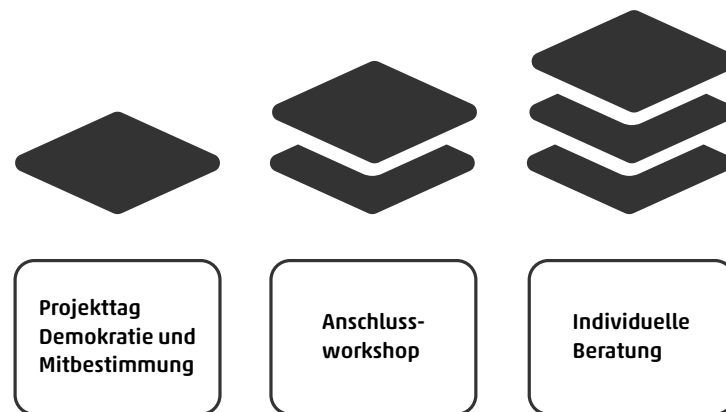


Abbildung 1: Dreistufigkeit des Projektansatzes

Die drei Bausteine des Projektes bewegen sich in den Feldern der „Bildung“ und der „Sozialen Arbeit“. Während sich der „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ im Spektrum der außerschulischen, formellen Bildungsprozesse verorten lässt, ist das „Empowerment- und Beratungsangebot“ tendenziell im Kontext „Soziale Arbeit“ zu betrachten. Der „Anschlussworkshop“ stellte laut Projektplan eine Art verbindendes Element beider Angebote dar: Er sollte als formelles Bildungsangebot am Lernort Schule stattfinden, jedoch durch geeignete Methoden, gezielter Ansprache sowie Präsenz der sozialpädagogischen Fachkraft eine Brücke zum „Beratungsangebot“ bauen. Die Bildungsangebote und sozialpädagogischen Angebote stehen sich dabei nicht als Gegenspieler gegenüber. Unter den gemeinsamen Leitzielen sollen sie als vernetzte kooperative Partner handeln, mit der notwendigen Offenheit für die anderen Teilprojekte, so dass die Aufnahmefähigkeit der Adressat*innen im jeweiligen Feld jederzeit vorhanden ist.¹³ Angedacht war ein Stufenmodell, bei dem die Auszubildenden im ersten oder

¹³Leitzielen: (1) Betriebliche Konfliktlösungskompetenzen ausbilden und fördern, (2) Demokratische Teilhabe und betriebliche Mitbestimmung ermöglichen und verbessern, (3) Verringerung der Lösungsquote von Ausbildungsverträgen, dadurch Fachkräftesicherung und lokale Verwurzelung der Auszubildenden unterstützen, (4) Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungssituation junger Menschen in Mecklenburg-Vorpommern.

zweiten Ausbildungsjahr zunächst den Projekttag für „Demokratie und Mitbestimmung“ kennenlernen, im zweiten Schritt den „Anschlussworkshop“ erhalten und im dritten Schritt die Möglichkeit einer individuellen Beratung in Anspruch nehmen können, sofern der Bedarf besteht. Der engen Verzahnung zwischen den Projekttagen und der Beratungsarbeit wurde in diesem Zuge eine hohe Relevanz beigemessen.

Im Sinne dieser Dreierkette wurde die Gestaltung des „Anschlussworkshops“ so angedacht, dass sowohl die Kerninhalte des „Projekttags für Demokratie und Mitbestimmung“ erneut aufgegriffen werden, als auch eine aktive Auseinandersetzung mit Konflikten im Betrieb sowie möglichen Lösungswegen stattfindet. Hierfür sollte nach dem „Anschlussworkshop“ das individuelle Beratungsangebot ein zentrales Unterstützungsangebot darstellen, welches durch Konfliktclearing eine erste (arbeitsrechtliche) Einschätzung ermöglicht und zu weiteren Hilfestrukturen verweisen kann. Die individuelle Beratungsstelle wird in diesem Kontext als arbeitsrechtliche Erstberatungsstelle verstanden, die über Rechte und Pflichten in der Ausbildung informieren kann, jedoch nicht im Sinne des Rechtsberatungsgesetzes agiert oder die gerichtliche Vertretung übernimmt. Die Beratungsstelle sollte dabei kooperativ mit anderen Angeboten in einem Netzwerk zusammenarbeiten, um eine sinnvolle Ergänzung zu bestehenden Angeboten zu ermöglichen. Zu diesen Angeboten zählen etwa die Berufsschulsozialarbeit, die Berufsberatung der Kammern oder die arbeitsrechtliche Beratung der Gewerkschaften.

Um die Wirksamkeitspotentiale der Angebote zu erhöhen, wurden ergänzend Schulungen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen zu arbeitsweltlichen und gewerkschaftlichen Themen sowie Unterrichtsmaterialien geplant. Diese sollten eine über die Projekte hinausgehende Verstetigung sicherstellen. Auch wurden Qualifizierungsworkshops für ehrenamtliche Referent*innen und potentielle Multiplikator*innen als Kernziel festgehalten, da diese die Projektstage an den beruflichen Schulen im Sinne des Peer-Education-Ansatzes durchführen sollten.

Theoretischer Handlungsrahmen der Projekte

Im weiteren Verlauf werden die methodisch-konzeptionellen Grundsätze skizziert, welche den Angeboten der „Berufsschulprojekte“ zu Grunde liegen. Die Grundlagenbeschreibung ist dabei nicht als starres Konstrukt zu verstehen. Sie ist vielmehr als Handlungsrahmen zu betrachten, in welchem sich die praktische Arbeit bewegt bzw. woran sie sich orientiert.

Lebensweltorientierung und Arbeitswelt

Die Berufsschularbeit von Dau wat e.V. und der DGB-Jugend orientiert sich stark am Handlungskonzept der „Lebensweltorientierung“ bzw. der „Alltagsorientierung“. „Lebensweltorientierung“ bedeutet eine spezifische Sicht auf die Adressat*innen, vor dem Hintergrund ihrer Ressourcen und Herausforderungen, ihrer Grenzen und Freiheiten, ihren materiellen und sozialpolitischen Lebensbedingungen sowie den Formen ihrer Lebensbewältigung (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 934).

Die professionelle und institutionelle lebensweltorientierte Soziale Arbeit hat die Aufgabe, die spezifisch wirkenden Machtverhältnisse, Diskriminierungsmechanismen und Widersprüche im Alltag zu erkennen und innerhalb dieser Strukturen die Potentiale der Adressat*innen so zu stärken, dass der Alltag leichter zu bewältigen ist. Ziel ist es, „[dass] Menschen auf der Basis ihrer eigenen Kompetenzen in gerechteren Verhältnissen

und möglichst selbstbestimmt leben können“ (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 934). Lebensweltorientierung wird aber auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, nämlich durch die Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation und die Durchsetzung rechtlicher Ansprüche eine größere Verteilungs- und Zugangsgerechtigkeit (soziale Gerechtigkeit) für alle Menschen zu erreichen (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 935).

Im Zeichen einer „zweiten Moderne“ sieht sich die Zielgruppe vor allem mit einer Pluralisierung der Lebensverhältnisse und dem Verschwinden traditioneller Orientierungsmuster konfrontiert, die mit unübersichtlichen, von Brüchen gekennzeichneten Alltagsverhältnissen einhergehen. Globalisierung, die Radikalisierung des Kapitalismus, die Ökonomisierung der Lebensbereiche, Digitalisierung und Technisierung haben Ausgrenzungsprozesse, soziale Ungleichheit und soziale Probleme tendenziell noch weiter forciert (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 940). Damit einher geht auch ein deutlicher Strukturwandel in der Arbeitswelt, welcher sich besonders in den Anforderungen an die Weiterbildungsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung im Alltag des Einzelnen niederschlägt. Infolgedessen entstehen hohe Herausforderungen bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Privatleben, eine hohe Mobilitätsbereitschaft sowie die Instabilität der Beschäftigungsverhältnisse (Eichhorst, 2011, S. 225). Zudem lässt sich bei einem konkreten Blick auf die junge Arbeitnehmer*innengeneration feststellen, dass die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt sehr unterschiedlich wirken: Hochqualifizierten, jungen Menschen eröffnet sich durch die Globalisierung ein globaler Arbeitsmarkt, von dem sie auch profitieren können. Arbeitnehmer*innen mit geringeren Qualifikationen verbleiben zumeist im Inland, wo langfristige, stabile Arbeitsverhältnisse mit fairer Entlohnung tendenziell eher schwinden. Vor diesem Hintergrund rückt die „Beschäftigungsfähigkeit“ jedes Einzelnen immer mehr in den Fokus.¹⁴ Die Sicherheit nach der Berufsausbildung weiterhin für eine lange Zeit beim gleichen Unternehmen beschäftigt zu sein, ist nicht mehr gewährleistet. Arbeitnehmer*innen werden daher immer mehr zu „Unternehmer ihrer selbst“ (Lenzen & Blossfeld, 2007). Sie sollen eigenverantwortlich für die notwendige Anpassung auf dem Arbeitsmarkt und den adäquaten Umgang mit den Unsicherheiten sorgen. Im lebensweltlichen Kontext stellt die „Work-Life-Balance“, also die Grenzziehungen von Privatleben gegenüber Arbeitsbelangen, eine wichtige Rolle dar. Ebenso wird die eigene längerfristige örtliche Verwurzelung dadurch zu einer zunehmenden Herausforderung. Zeitliche Verfügbarkeit, Flexibilität und hohe Mobilität führen zu einer steigenden Arbeitsintensität und damit zu einer größer werdenden Rolle von „Arbeit“ in der Lebenswelt (Eichhorst, 2011, S. 232ff).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in diesen historischen und gesellschaftlichen Herausforderungen und betrachtet diese im Spannungsfeld von Möglichkeiten und Einschränkungen für den Einzelnen (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 934). Lebensweltorientierte Arbeitsweisen versuchen dabei auf Chancen von Veränderungen hinzuwirken, ohne die Adressat*innen in ihren individuellen Verhältnissen und Praxen der Alltagsbewältigung „kolonialisierend“ zu übergehen (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 935). Dies setzt als wichtigste Grundlage die Anerkennung der gegebenen Verhältnisse und den Respekt vor jeglichen Leistungen der Bewältigung von Arbeits- und Alltagswelt voraus. Mit dieser Haltung geht auf der einen Seite das sich-Einlassen auch auf unverständliche, auffällige, fremde sowie abweichende Einstellungen und

¹⁴Also die Fähigkeit, sich selbstständig um die eigenen beruflichen Qualifikationen zu kümmern, die Anpassungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten und somit Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse zu verhindern (Eichhorst, 2011, S. 232).

Verhaltensweisen einher. Auf der anderen Seite steht die Eröffnung von Notwendigkeiten, Chancen und Provokationen. In diesem Spannungsfeld bedeutet lebensweltorientiertes Arbeiten Gegensätzlichkeiten auszuhalten und sie gleichzeitig produktiv im Hier und Jetzt zu nutzen. Hierfür gilt es, die Arbeitsarrangements so zu strukturieren und die Handlungsräume so mit der notwendigen Offenheit auszustatten, dass Adressat*innen ihre eigene Position reflexiv und diskursiv aushandeln und artikulieren können. Die miteinander agierenden Personen werden in diesem Zusammenhang als Partner*innen verstanden. In diesem Kontext motivieren lebensweltorientierte Angebote zu neuen Lernprozessen, öffnen festgefahrene Denkmuster und unterstützen die Entwicklung von Kompetenzen (Grundwald & Thiersch, 2015, S. 937, 939ff).

Niedrigschwelligkeit

„Niedrigschwelligkeit“ bedeutet im weitesten Sinne, Angebote zu machen, die „keine Ausschließungsgründe, keine Veränderungsansprüche [sowie] niedrige Anforderungen [enthalten und] Zwischenstation für Höhereschwelliges [darstellen]“ (Höllmüller, 2017, S. 21). Es sollen somit Bedingungen in den Beratungs- und Hilfeangeboten geschaffen werden, die an die Bedürfnisse bzw. den Lebenswelten der Adressat*innen anknüpfen und eine möglichst große Breite an Adressat*innen erreicht. Die Anforderungen zur Aufnahme bzw. Teilnahme sind möglichst niedrig anzusetzen. In der konkreten Umsetzung bedeutet dies z. B. Angebote kostenlos zu gestalten, bei der Standortwahl die geläufigen Aufenthaltsorte der Adressat*innen zu berücksichtigen, zeitlich so präsent zu sein, dass Terminvereinbarungen einfach oder gar keine Termine notwendig sind, eine größtmögliche Toleranz gegenüber der Lebensgestaltung der angesprochenen Personen aufzubringen sowie vertrauensschaffende Arbeitsweisen an den Tag zu legen (Mayhofer, 2012, S. 159ff). Bei niedrigschwelligen Angeboten handelt es sich somit im engeren Sinne um eine Form von „Einstiegshilfe“ für weitere Hilfsangebote bzw. für Hilfesysteme (Höllmüller, 2017, S. 21f). Ziel dieser Angebote ist die Überwindung von Schwellen und der Abbau von „Schwellenängsten“ (z. B. Angst vor Bevormundung, schlechte Vorerfahrungen), damit die Angebote von höherschwelligen Institutionen überhaupt genutzt werden können (Stark, 2012, S. 3). Niedrigschwellige Angebote basieren grundsätzlich auf Freiwilligkeit. Ob Adressat*innen ein „Arbeitsbündnis“ eingehen, hängt von ihnen selbst ab. Charakteristisch sind daher zunächst punktuelle, diffuse oder eingegrenzte Beziehungen mit den Adressat*innen, wobei sich diese aber bei geeigneten Strukturen stabilisieren können. Fachpersonen haben in diesem Sinne den Auftrag, zur Verfügung zu stehen und günstige Bedingungen für Gelegenheiten der Zusammenarbeit, eine Art „vorpädagogischen Raum“, zu schaffen (Hörster, 1996; Müller, 2011).

Empowerment

Unter dem Begriff „Empowerment“ wird in der Sozialen Arbeit ein Prozess verstanden, „in dem die Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, eigene Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und selbst erarbeitete Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp, 1996, S. 164).

„Empowerment“ wird in diesem Sinne als „Selbstermächtigung“ oder „Selbstbefähigung“ betrachtet. Als Handlungskonzept fokussiert sich „Empowerment“ auf die Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten des Einzelnen, von Gruppen, von Institutionen sowie auf gesellschaftlich-demokratischer Ebene in Formen von Einzelarbeit, Netzwerkarbeit,

Konzeptarbeit sowie gesellschaftliche Aufklärungsarbeit. Es handelt sich somit um einen systemübergreifenden Ansatz, der sich vom Defizitblick auf Personen bzw. Institutionen abkehrt. Menschen werden in diesem Sinne nicht als „Opfer“ der bedingenden Strukturen betrachtet, sondern als „Ermächtigte“ ihrer „eigenverantwortlichen Veränderungskraft“ (Sohns, 2009, S. 81). „Empowerment“ kann laut Herriger daher als „[...] psychosoziale Praxis (betrachtet werden), deren Handlungsziel es ist, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärken aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können“ (Herriger, 2014, S. 19f). Voraussetzung für diese Handlungsmaxime ist die Anerkennung der Einzigartigkeit der Person in ihren Lebensumständen und die Achtung gegenüber ihrer Alltagsbewältigung und (auch unangepassten, unkonventionellen) Einstellungen. Es handelt sich dabei um eine gleichberechtigte und partnerschaftliche Respektbeziehung, die den Fachkräften aber auch das Recht zu spricht, in menschenunwürdigen, menschenverachtenden Situationen zu intervenieren und Grenzen aufzuzeigen.¹⁵

In der konkreten Handlungspraxis bedeutet „Empowerment“, dass Adressat*innen sich Kompetenzen aneignen können,

- um eigene Vorstellungen, Interessen sowie Bedürfnisse im Kontext der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen und realistisch einzuordnen,
- um Lebens- und Alltagsgewohnheiten kritisch zu reflektieren, Belastungen und Beschränkungen zu erkennen,
- um die eigenen Lebensumstände und Veränderungen aktiv gestalten zu können,
- um Bevormundungen, Grenzverletzungen und Einflussnahme entgegenzutreten und eigenverantwortlich Lebensoptionen zu wählen,
- um selbstständig Unterstützungsmöglichkeiten zu organisieren und zu nutzen,
- um Rechte von Mitbestimmung und Teilhabe zu nutzen und
- um sich in solidarische Gemeinschaften einzubringen, diese zu stärken und Stärken aus dieser Gemeinschaft zu ziehen (Sohns, 2009, S. 82f).

Ressourcenorientierung

Um den genannten Grundsätzen von „Empowerment“ gerecht werden zu können, gilt es im Rahmen der „Berufsschulprojekte“ Ressourcen der Adressat*innen freizulegen und so zu fördern, dass diese möglichst zielgerichtet an der richtigen Stelle eingesetzt werden können.¹⁶ Im Fokus stehen soziale und personale Ressourcen, wobei Letztere besonders durch die Beschäftigung mit folgenden Kompetenzen gestärkt werden sollen:

- Wahrnehmung der eigenen Wertigkeit und die Sinnhaftigkeit der eigenen Lebensweise (Selbstakzeptanz).

¹⁵Fachkräfte sind in diesem Kontext nicht in der Rolle des „Anleiters“ oder Therapeuten, sondern als Bezugsperson oder „case manager“ zu betrachten (Sohns, 2009, S. 83f, 90).

¹⁶Unterschieden wird hierbei in „Strukturelle Ressourcen“ (Existenzgrundlage, z. B. Nahrung, Wohnen, Einkommen), Personale Ressourcen (Handlungs- und Verarbeitungskonzepte, z. B. Werte, Normen, Problemlösungskompetenzen, Offenheit) und Soziale Ressourcen (soziale Netzwerke, z. B. Familien, Vereine, politische Organisationen) (Sohns, 2009, S. 85ff).

- Problemlösungskompetenzen, d.h. eine progressive Auseinandersetzung mit Anforderungen; Ausbildung von deeskalierenden Lösungsstrategien.
- Empathiefähigkeit und Offenheit bzw. Respekt für die Bedürfnisse, Handlungen und Interessen anderer sowie Kritikfähigkeit.
- Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Interessen, Transparenz der eigenen Gefühlswelt.
- Bedarfe der persönlichen Unterstützung offenlegen und annehmen können, mit dem Ziel Überforderungen entgegenzuwirken.
- Flexibilität und die Fähigkeit, Veränderungen anzunehmen und in die eigene Lebenswelt zu integrieren.
- Das Vertrauen, Veränderungen erwirken zu können und bei der Gestaltung der eigenen Umwelt beteiligen sein zu können (Sohns, 2009, S. 86).

Zur Förderung der sozialen Ressourcen werden vor allem kognitive Unterstützungen in Form von Informationen (z. B. über Rechtsansprüche, über weitere Informationsquellen, über Handlungstechniken) sowie durch Eröffnung von Netzwerken mit solidarischem Zusammenhalt (z. B. Gewerkschaften) angeboten. Schlussendlich geht es im Hinblick sowohl auf personale als auch soziale Ressourcen um eine emotionale Unterstützung der Adressat*innen, indem Räume aufgeschlossen werden, in denen kommunikativer Austausch, Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeiten sowie Interessen und gegenseitige Wertschätzung möglich werden.¹⁷ Das Ziel besteht daher darin, die persönliche und soziale Identität der Adressat*innen zu stärken, Abhängigkeits- sowie Ohnmachtsgefühle (etwa in Konfliktsituationen mit dem Arbeitgeber im Ausbildungsbetrieb) abzubauen und Möglichkeiten für angemessene Strategien zur Problembewältigung zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang spielt auch die Unterstützung bei der Ausbildung von Resilienzen, also die Standhaftigkeit gegen Druck „von Außen“, eine wichtige Rolle. Denn erwiesenermaßen sind Menschen in Krisen- und Konfliktsituationen umso optimistischer, lösungsorientierter und stabiler, je stärker ihre eigene Alltagswelt als gestaltbar und sinnhaft empfunden wird (Sohns, 2009, S. 87f).

Peer-Education-Ansatz

Der Begriff „Peer“ stammt aus dem angelsächsischen Raum und bedeutet so viel wie „gleichgestellt“, „gleichrangig“ oder in Bezug auf Personen „gleichaltrig“. Nörber versteht unter Peers einen „mehr oder weniger organisierte(n) Zusammenschluss von Personen [...], die sich gegenseitig beeinflussen und etwa einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen“ (Nörber, 2003, S. 10). In der Literatur finden sich weitere verschiedene Definitionen, wobei alle davon ausgehen, dass Peers eine Gruppe von Menschen sind, welche sich untereinander beeinflussen, miteinander arbeiten und zueinander in Beziehung stehen.

Der Begriff „Peer-Education“ bezeichnet wiederum „die Weitergabe von Wissen an Jugendliche durch Jugendliche. Häufig informieren speziell trainierte oder weitergebildete Jugendliche Gleichaltrige über ein bestimmtes Thema“ (Kästner, 2003).

¹⁷Laut Sohn „[...] bleibt die zentrale Methode des Empowerment-Ansatzes – wie in der Sozialen Arbeit überhaupt – das Gespräch“ (Sohns, 2009, S. 86-90).

Das pädagogische Konzept der „Peer-Education“ geht davon aus, dass Peers für andere Jugendliche als Bezugs- und Orientierungspunkte dienen und damit großen Einfluss auf Gleichaltrige haben (Nörber, 2003, S. 10). Damit bedeutet „Peer-Education“ den „Aufbau eines Angebotes gegenseitiger Unterstützung und Hilfe – aber auch Beeinflussung und Anpassung – durch Gleichaltrige“ (Kästner, 2003).

Wissen wird in Peer-Education-Projekten auf formellen und informellen Wegen „schneeballartig“ weitergegeben. Die Peer-Educator*innen stehen dabei im Zentrum und müssen sorgfältig ausgebildet werden. Erwachsene sollten bei diesem Prozess unterstützen und helfen und nicht bevormunden (Kästner, 2003). Durch die Erfahrung des Lernens auf Augenhöhe, fällt es Jugendlichen oft leichter Inhalte von Gleichaltrigen anzunehmen, welche als Expert*innen ihrer Lebenswelt fungieren. Ziel von Peer-Education-Projekten ist neben der Informations- und Wissensvermittlung auch die Förderung der eigenen Persönlichkeit, die Stärkung von sozialen Kompetenzen sowie Verhaltens- und Einstellungsänderungen. Dabei betrifft dies nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern ebenfalls die Peer-Educator*innen sowie die beteiligten Erwachsenen und Vereine. Durch Peer-Education-Ansätze kann die Position von Jugendlichen in unserer Gesellschaft gestärkt werden, indem sie befähigt werden, ihre Bedürfnisse nach außen hin besser zu vertreten und öffentlichkeitswirksam tätig werden. Des Weiteren bleiben die jugendlichen Multiplikator*innen häufig über das Projekt hinaus tätig und stehen in Kontakt mit den anleitenden Stellen.

Demokratiebildung

Zentrales Ziel der „Demokratiebildung“ ist die bewusste Vermittlung der Rechte auf Partizipation und „Teilnahme an Diskursen und Entscheidungsprozessen“ in unserer Gesellschaft (Sturzenhecker & Richter, 2010, S. 103). Dabei steht die selbstständige Aneignung von Demokratie und Beteiligungsmöglichkeiten der Zielgruppe im Vordergrund. Demokratie wird in diesem Rahmen nicht nur als eine „Herrschaftsform“ sondern auch „Gesellschafts- und Lebensform“ verstanden: Durch freie Diskurse werden Entscheidungen der Bürger*innen gemeinsam ausgehandelt und in Verfahren, Gremien sowie in der Öffentlichkeit aktiv umgesetzt und legitimiert (Himmelman, 2004). Teilhabe an Demokratie ist nicht an Qualifikationen gebunden, jede*r Bürger*in ist „mündig“ und die Inklusion aller Beteiligten ist sicherzustellen. Dabei werden Demokratiekompetenzen nicht durch Lernen über Demokratie ausgebildet, sondern sie wachsen durch die aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen, das aktive Leben von Demokratie. Ein solches Lernverständnis grenzt sich vom schulischen Bildungsverständnis, in Form von institutioneller organisierter Vermittlung von Wissen, ab. Stattdessen wird von einem emanzipatorischen, sich „selbst bildenden Subjekt“ ausgegangen. In diesem Zusammenhang bedeutet „Selbstbildung“ die Befähigung zur eigenständigen Lebensführung, wobei dieser Prozess weder erzwungen oder bewusst erzeugt werden kann. Bildungsangebote sind in diesem Kontext vielmehr Anregungen und Räume, in denen zwanglose, individuelle Entfaltung sowie Selbstbestimmung, durch die Auseinandersetzung mit inneren und äußeren, gesellschaftlichen Bedingungen, möglich wird.

Konkret auf die „Berufsschularbeit“ bezogen bedeutet dies, die Adressat*innen nicht nur über ihre Rechte und Partizipationsmöglichkeiten zu informieren, sondern ihnen auch Mitbestimmungspraxis in den Angeboten zu ermöglichen. Die Auszubildenden werden so zu autonomen Beteiligten ihrer Situation, statt zu bloßen Empfänger*innen

von Wissen (Sturzenhecker & Richter, 2010, S. 104). Dies bedeutet erstens in den „Berufsschulprojekten“ Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennung, der Solidarität und des gemeinschaftlichen Handelns zu eröffnen. Zweitens die Interessen und Themen der Auszubildenden diskursiv herauszuarbeiten, indem Foren für Austausch und Aushandlung geschaffen werden. Drittens muss es auch darum gehen, den jungen Menschen eine öffentliche Stimme zu geben. Dies kann nur geschehen, in dem sie befähigt werden, sich als aktive Vertreter*innen ihrer Positionen und Interessen zu verstehen. In diesem Kontext gilt es nutzbare Wege für die Auszubildenden aufzuzeigen, sich verständlich zu machen und eigene bzw. Gruppeninteressen mit anderen gesellschaftlichen Akteur*innen zu diskutieren und in Entscheidungsverfahren und Gremien einzubringen (Sturzenhecker & Richter, 2010, S. 112ff).

Handlungsfeld Bildung

Unter dem Handlungsfeld „Bildung“ fassen wir die unterrichtsergänzenden Angebote „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ sowie den „Anschlussworkshop“ zusammen. Dabei handelt es sich um eine besondere Form des Unterrichts, die von jungen Referent*innen geleitet wird und das handlungsorientierte Lernen in den Mittelpunkt stellt.

Konzeptionelle Grundlagen und Ziele der Bildungsangebote

Zielgruppen des „Projekttags für Demokratie und Mitbestimmung“ und des „Anschlussworkshops“ sind vor allem Auszubildende in der dualen Ausbildung, aber auch Auszubildende von schulischen und außerbetrieblichen Ausbildungsgängen. Auch Lehrer*innen sollen mit den Projekttagen angesprochen werden. Sie gelten als wichtige Partner*innen bei der Einbindung in den eigenen Unterricht sowie zur Vorbereitung und Verstetigung der Inhalte.

Beide Bildungsangebote werden von eigenen Referent*innen durchgeführt. Dabei handelt es sich in der Regel um Personen mit ähnlichem Erfahrungs- und Lebenshintergrund, wie sie auch die Auszubildenden besitzen. Die Referent*innen werden über Schulungen entsprechend qualifiziert und besuchen jährlich mindestens eine Weiterbildung zu den Projekttagen. Durch Teilnehmendenbefragungen im Anschluss der Projekttage soll die Qualität der Angebote und deren Reichweite überprüfbar gemacht werden. Zudem erfolgt eine regelmäßige Überarbeitung der zu Grunde liegenden Bildungskonzepte anhand des aktuellen Bedarfs der Auszubildenden und der strukturellen Gegebenheiten.

Folgende didaktische und methodische Ziele sind für die Durchführung der beiden Bildungsangebote handlungsleitend:

- Positive Lernbedingungen herstellen: Kein Bewertungsdruck durch den Verzicht auf Noten oder Beurteilungen.
- Offene Lernatmosphäre ohne institutionalisierte Hierarchien gestalten: Z. B. durch Stuhlkreis im Klassenraum und Referent*innen als Bildungspartner*innen.
- Beteiligungsorientierung fokussieren: methodisches Lernen, Motivation zur Beteiligung – auch über den Projekttag hinaus.
- Gestaltung der Inhalte nach einem zielorientierten Ansatz.

- Sensibilisierung der Auszubildenden für die eigene Situation im Betrieb.
- Lebensweltorientierte Zugänge schaffen.
- Perspektivwechsel der Auszubildenden durch unterschiedliche Methoden ermöglichen.
- Räume öffnen, um eigene Erfahrung und Vorwissen einbringen zu können und einen persönlichen Bezug herzustellen.
- Anregungen schaffen, um den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung

Beim „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ handelt es sich um das erste Element der unterrichtsbegleitenden Bildungsangebote an beruflichen Schulen. Er basiert auf einem modularisierten Konzept, was durch die Referent*innen auf die jeweilige Situation der Ausbildungsklasse angepasst werden kann. Grundlage dieser Anpassung sind im Vorfeld abzufragende Informationen wie Ausbildungsjahr, Branche und Betriebsstruktur. Sie geben Aufschluss darüber, welche Schwerpunkte innerhalb des Tages gesetzt werden sollten und in welche Themen sich die Auszubildenden im Rahmen des Projekttages einbringen könnten. Der Projekttag gliedert sich grundsätzlich in folgende Teile:

Einstieg

Der Projekttag beginnt mit einem auflockernden Kennenlernen der Auszubildenden. Durch eine Positionierung werden vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Ausbildungsplatz veranschaulicht. Darüber hinaus wird mit dieser Art des Einstieges der Eindruck bestärkt, dass es sich bei einem Projekttag nicht um klassischen Schulunterricht handelt, sondern das methoden- und teilnehmendenbezogene Lernen im Mittelpunkt steht.

Die Gesellschaft und ich

In diesem Block wird mit dem „Hochhaus der Möglichkeiten“ ein zentraler Bestandteil des Projekttages eingeführt. Dahinter steckt ein vereinfachtes Modell zur analytischen Beschreibung der deutschen Gesellschaft. Die Auszubildenden erkennen in der Auseinandersetzung mit dem Hochhausmodell die hierarchische Gliederung der Gesellschaft und mit Geld, Macht und Privilegien verbundene Aufstiegschancen. Zum Abschluss der Betrachtung verorten sie sich innerhalb des Hochhausmodells und erhalten so einen ersten Eindruck zu Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen Lebensumstände. Im nächsten Schritt beschäftigen sich die Auszubildenden mit der Verteilung des Privatvermögens innerhalb Deutschlands. Deutlich wird, dass das Vermögen sehr ungleich verteilt ist. Die Ursachen werden beleuchtet und Möglichkeiten einer gerechteren Vermögensverteilung werden mit den Auszubildenden diskutiert. Im weiteren Verlauf wird mit Kreppband ein Wohnungsgrundriss auf den Boden geklebt. Die einzelnen Räume stehen exemplarisch für die Lebensbereiche (Ausbildung und Arbeit, Freizeit, Familie, Freund*innen etc.) der Auszubildenden. Aufgabe ist es, durch Zeitkarten abzubilden, wie viel Zeit die Auszubildenden für die einzelnen Lebensbereiche täglich

zur Verfügung haben. Dabei wird deutlich, dass Arbeit nur ein Aspekt des Lebens ist und Lebensqualität auch Freizeit und soziales Umfeld umfasst. Nichtsdestotrotz ist der Bereich Arbeit für die Auszubildenden zentral: Wer viel Zeit investiert und dadurch viel Geld verdient, hat wenig Freizeit. Wer mehr Zeit hat, beispielsweise durch Teilzeitbeschäftigung oder Arbeitslosigkeit, hat wenig Geld zur Verfügung. Beide Varianten beinhalten mäßige bis geringe Zufriedenheit im Alltag. Ein Gleichgewicht aus Arbeit, Verdienst und Freizeit scheint in der Regel für die Auszubildenden erstrebenswert.

Unterschiedliche Interessen

Da Ausbildung und später Erwerbsarbeit ein bestimmender Teil des Lebens der Auszubildenden sind, wird gemeinsam erarbeitet, welche Interessen sie in Bezug auf ihre Arbeit haben. Diese Interessen werden denen eines Unternehmens gegenübergestellt. Die Auszubildenden erkennen, dass ihre Interessen teilweise den Interessen eines Unternehmens entgegenstehen können. Die Lösungsinstrumente dieses Gegensatzes, wie gesetzliche Regelungen und Tarifverträge, werden anschließend vorgestellt. Auf Tarifverträge wird im Folgenden genauer eingegangen. Die Auszubildenden erfahren, welche Interessengruppen an der Entstehung beteiligt sind und welche Regelungen Tarifverträge im Vergleich zu den Arbeitsschutzgesetzen beinhalten.

Probleme in der Ausbildung

Da nicht jede Ausbildung reibungslos verläuft, widmen wir uns im weiteren Verlauf der konkreten Ausbildungssituation der Auszubildenden. Anhand der Beispiele aus der Klasse besprechen wir klassische Problemfelder und thematisieren Rechte und Pflichten während der Ausbildung. Darüber hinaus werden die Aufgaben und Rollen von betrieblichen und schulischen Interessenvertretungen vorgestellt. Die Auszubildenden lernen dadurch die Aufgabenbereiche von Betriebsräten, Jugend- und Auszubildendenvertretungen und Schüler*innenvertretungen kennen.

Solidarität gewinnt

Der Tag endet mit einer Übung zur betrieblichen Solidarität. Im Anschluss werden die wichtigsten Ergebnisse des Tages zusammengefasst und die Auszubildenden geben ihre Einschätzung zum Verlauf des Tages in Form eines Feedbacks ab.

Der Anschlussworkshop

Aufbauend auf dem „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ wird der „Anschlussworkshop“ im Rahmen des Berufsschulunterrichts durchgeführt. Dieser auf vier Schulstunden konzipierte Projekttag knüpft inhaltlich an die im ersten Projekttag behandelten Themen an. Mit dem „Anschlussworkshop“ wird handlungsorientiert das Wissen der Auszubildenden um ihre Beteiligungsmöglichkeiten im Betrieb vertieft und es werden gemeinsam Lösungsansätze für ausbildungsbezogene Probleme entwickelt.

Der „Anschlussworkshop“ gliedert sich in zwei Teile: Nach der einführenden Wiederholung von Kernelementen des „Projekttags Demokratie und Mitbestimmung“ vollziehen die Auszubildenden im ersten Teil die Entstehung eines Tarifvertrages anhand eines Rollenspiels nach. Im zweiten Teil setzen die Auszubildenden die Bearbeitung ihrer im

Projekttag genannten Ausbildungsprobleme intensiver fort. Im Weiteren wird der Ablauf des „Anschlussworkshops“ näher beschrieben:

Einstieg

Nach einer kurzen Kennenlernmethode und dem inhaltlichen Ausblick startet der „Anschlussworkshop“ mit einer wiederholenden Einheit zum „Projekttag Demokratie und Mitbestimmung“. Dabei geht es darum, den Auszubildenden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal in Erinnerung zu rufen.

Mitgestaltung von Arbeitsbedingungen

Im weiteren Verlauf wird mit einem Blick auf wichtige Schlüsselmomente der Arbeiter*innengeschichte verdeutlicht, dass Arbeitsbedingungen einem ständigen Wandel unterliegen und das Ergebnis der Aushandlung zwischen verschiedenen Interessengruppen sind. Dadurch erkennen die Auszubildenden, dass Engagement zur Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen führen kann.

Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Tarifverträgen. Um nachvollziehen zu können, wie ein Tarifvertrag entsteht, erleben die Auszubildenden in verschiedenen Rollen den Ablauf einer Tarifverhandlung.

Lösungsstrategien zur Bewältigung von Ausbildungsproblemen

Anhand der im „Projekttag Demokratie und Mitbestimmung“ gesammelten Ausbildungsprobleme diskutieren die Auszubildenden mögliche Lösungsstrategien unter Einbeziehung externer Personen oder Institutionen, wie der Schulsozialarbeit oder Ausbildungsberater*innen der Kammern. Dabei geht es insbesondere um die Erkenntnis der Notwendigkeit, die eigene Ausbildungssituation mitzugestalten und der Entwicklung erster Schritte, um Probleme konkret anzugehen.

Handlungsfeld Empowerment und Beratung

Seit Beginn 2017 gilt das Projekt „AZUBI.empowerment.Beratung“ als ein weiterer Baustein der hiesigen Berufsschularbeit. Ein niedrigschwelliges Beratungsangebot speziell für ausbildungsbezogene Problemlagen wurde als eine sinnvolle Ergänzung zu den bereits bestehenden Strukturen wie Schulsozialarbeit und Ausbildungsberatung der Kammern verstanden.

Zielsetzung

Unser Ziel war es, durch einen auch hier verfolgten Peer-to-Peer-Ansatz mögliche bestehende Ängste vor Institutionen und einem, dem schulischen System innewohnenden, Hierarchiegebilde abzubauen und partizipative Prozesse zu eröffnen, in denen die Jugendlichen selbst zu gestaltenden Beteiligten gemacht werden. Die Stärkung ihrer Problemlösungskompetenzen sollte sich dabei auf ihrer Motivation auswirken, ihr Ausbildungsziel zu erreichen. Dieses sollte nicht nur präventiv gegen mögliche

Ausbildungsabbrüche wirken, sondern auch die Bindung gegenüber dem eigenen politischen und betrieblichen Umfeld befördern und damit Abwanderung vermeiden.

Die Beratungsstelle des Projektes sollte sich klar von Kompetenzen und Aufgaben der Schulsozialarbeit abgrenzen, um in keinem Bereich in Konkurrenz zu treten. Dennoch haben wir Effekte erwartet, die zu einer verstärkten Sensibilisierung für arbeits- und ausbildungsbezogene Probleme bei den Schulsozialarbeiter*innen, aber auch bei den Lehrer*innen an den beruflichen Schulen, beitragen sollten.

Anfangs war die Ausrichtung ähnlich einem Dreischritt aus „Projekttag Demokratie und Mitbestimmung“, „Anschlussworkshop“ und Individualberatung zu verstehen.¹⁸ Diejenigen Auszubildenden, die offene Fragen aus den Projekttagen hatten oder deren Konfliktlage zu facettenreich für die gemeinsame Bearbeitung im Klassenverbund war, sollten spätestens an dieser Stelle eine individuelle Hilfestellung erfahren. Im Verlaufe des Projektzeitraumes wurde jedoch zunehmend deutlich, dass die Bedarfe womöglich anders gelagert waren, als zunächst angenommen. Kaum ein*e Auszubildende*r suchte die örtlich angebotene Beratung auf, obwohl sich in den vorgelagerten Bedarfsanalysen eine Nachfrage abzeichnete und auch im Rahmen der Projektstage vielzählige Gespräche vor allem bezüglich arbeitsrechtlicher Konfliktlagen geführt wurden.

Infolge der zurückhaltenden Angebotswahrnehmung entschieden wir uns in den Sommerferien 2018 zu einer erneuten analytischen Auseinandersetzung mit der Zielgruppe sowie dem Thema Konfliktberatung zu führen. Durch derlei Vorgehen erhofften wir uns das Angebot zukünftig zielorientierter auf die Lebenswelt junger Auszubildender abzustellen und so die Attraktivität des - aus unserer Sicht - nach wie vor notwendigen Angebotes zu steigern. Die beiden wesentlichen Fragestellungen lauteten dabei folgendermaßen:

- In welchen Konfliktfeldern benötigen Auszubildende externe Unterstützung?
- Wie muss ein Beratungssetting konzeptioniert und strukturiert sein, damit es im bestehenden Hilfesystem ein sinnvolles Instrument ist?

Im Forschungsdesign wählten wir ein dreigeteiltes methodisches Vorgehen. Zunächst recherchierten wir die Literatur bezogen auf die drei Kernthemen Jugend, (betrieblicher) Konflikt und Beratung. Auf die theoretischen Erkenntnisse aufbauend, nutzten wir anschließend das vorhandene Datenmaterial aus zurückliegenden quantitativen Erhebungen.¹⁹ Diese Rohdaten zielten zwar nicht primär auf die oben dargelegten Fragestellungen ab, waren aber im Sinne sekundärer Analysen durchaus verwertbares Material. Auf den theoretischen und empirischen Erkenntnissen aufbauend, entwickelten wir einen Katalog an offenen und geschlossenen Fragen und führten anhand derer Interviews mit Expert*innen vergleichbarer Beratungseinrichtungen in Bayern, Bremen und Schleswig-Holstein durch. Wir hofften durch derlei Anstrengungen von etablierten Beratungseinrichtungen möglichst viele Eindrücke und Erfahrungen für die eigene Umsetzung des Beratungsangebotes in Mecklenburg-Vorpommern abschöpfen zu können.

Für die Auswertung der leidfadengestützten Interviews wählten wir das Verfahren der „qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2003). In einer Dreiteilung wurden die Audiodateien zunächst transkribiert, anschließend paraphrasiert und für die weiteren Auswertungsschritte generalisiert um die Materialien auf wesentliche Aussagen

¹⁸Vgl. Seite 15

¹⁹Ergebnisse des *Ausbildungsreports 2019 Mecklenburg-Vorpommern* der DGB-Jugend Nord sowie eigener Projektevaluierungsbögen (DGB-Jugend Nord, 2019).

zu reduzieren. Mit dieser Vorgehensweise gelang es zudem, die teilweise unterschiedlich ausgestatteten Beratungseinrichtungen inhaltlich vergleichbarer zu machen. Die Analyseergebnisse ergaben einerseits einen weitreichenden Erkenntnisgewinn über die Zielgruppe Jugend sowie zu geläufigen konzeptionellen Ansätzen und methodischen Verfahrensmustern im Kontext Konfliktberatung. Andererseits konnten wir uns notwendige strukturelle Handlungsschritte (bspw. Strategien der Öffentlichkeitsarbeit, Gewinnung von Kooperationspartner*innen, Initiierung von Arbeits- und Fachforen) erschließen und so eine breit gefächerte Idee für die Umsetzung an zwei Pilotschulen entwickeln.

Krisen- und Konfliktmuster in der Ausbildung

Unsere ursprüngliche Annahme war, dass den arbeitsrechtlichen Konflikten im Rahmen der Ausbildung eine übergeordnete Bedeutung zukommt und hier ein Beratungskonzept ansetzen müsste. Die ersten Feldversuche konnten diesen Eindruck allerdings nicht bekräftigen. Und auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse und unsere Auswertungsergebnisse zeigten einen etwas abweichenden Bedarf, ausgehend von den Konflikten der Auszubildenden, auf. So resümiert Frey, dass die Konfliktursachen, welche bspw. zu Vertragslösungen in der Ausbildung führen, multifaktoriell und komplex sind (Ertelt, Frey, & Ruppert, 2016, S. 622). Die Komplexität ausbildungsbezogener Konflikte greift auch Schöngen in seinen Studien auf und stellt hierzu fest, dass die Konfliktsituationen objektiv betrachtet aus vier Eckpunkten bestehen. Diese lassen sich in betrieblichen, schulischen oder privaten Kontexten als auch in der Berufswahl unterscheiden. Die Themen sind nicht eindeutig voneinander abzugrenzen (Schöngen, 2003). Im Zuge der Interviewauswertungen konnten diese Annahmen, insbesondere bezogen auf die multifaktoriellen Ursachen, bekräftigt werden. Wenn gleich die betrieblichen Konfliktlagen eine starke Gewichtung im Kontext der Beratung einnehmen, sei es selten ein alleinstehendes Thema, welches die Jugendlichen in Krisen- und Konfliktsituationen beschäftigt. Häufig kamen kulturelle bzw. zwischenmenschliche oder auch gesundheitliche Probleme hinzu. Ein Beratungsprojekt in Schleswig-Holstein umriss die Problemlagen zudem wie folgt:

„Probleme sind ganz unterschiedlich und nicht nur auf den Beruf bezogen – manchmal sind es sozial isolierte Menschen, manches Mal fehlt es Ihnen an Organisationsfähigkeiten, manchmal brauchen sie Unterstützung mit den Behörden, Ämtern, mit Sprache, sind kriminell geworden.“

Nicht zuletzt deshalb beschränkte sich keines der interviewten Beratungsangebote in den konzeptionellen Grundgedanken auf einen einzigen Themenschwerpunkt, beispielsweise dem Arbeitsrecht. Zu eng sei dann die Arbeit mit den Auszubildenden gefasst. Vielmehr seien es die Themenüberschneidungen, die eine Herausforderung für die Erarbeitung von Lösungsansätzen sind und die Kerntätigkeit der interviewten Beratungsangebote umfasse. Es wäre demnach wenig sinnvoll von Beginn an ein Schwerpunktthema zu fokussieren und dieses der Zielgruppe zu präsentieren.

Im Zuge der Konzepterarbeitung stellte sich uns darüber hinaus die Frage, zu welchem Zeitpunkt wir mit unserer Beratungsidee ansetzen und an die Auszubildenden herantreten sollten. Wann also tauchen arbeitsweltliche Konflikte für gewöhnlich auf und wann sind sie so gravierend, dass für Auszubildende der Hilfebedarf externer Angebote besteht? Die empirischen Erkenntnisse nähren in diesem Zusammenhang die Annahme, dass die Angebote frühestmöglich sichtbar für den Auszubildenden sein müssen, da die

Lösungsquoten im ersten Ausbildungsjahr am höchsten sind und hier der Bedarf an institutionellen Unterstützungsformaten am höchsten ist (Uhly, 2015, S. 47ff). Deuer knüpft daran an und verdeutlicht anhand von Zeitintervallen, dass es selten eine einzige Konfliktsituation gibt, die zur Vertragslösung führt. Vielmehr ist es die Zunahme von Konflikten im Verlaufe der Ausbildung, die die Abbruchsneigungen erhöhen. Demnach seien bereits mit Beginn des Ausbildungsverhältnisses Konflikte keine Ausnahme. Allerdings wird in seinen Ausführungen deutlich, dass diese Anhäufung von Konflikten bei gleichzeitig fehlendem Unterstützungsformat als Vorläufer von Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüchen gewertet werden können. Je länger der Konflikt andauert – und unausgesprochen bleibt, desto wahrscheinlicher wird also die Zunahme von Vertragslösungen als „Exit-Strategie“. Spannend ist in diesem Kontext auch, dass Deuer dabei vor allem das Missverhältnis zwischen erbrachter Leistung und erfahrener Belohnung benennt und zu dem Schluss kommt, dass vor allem innerbetriebliche (Fehl-)Kommunikation für die Abbruchsneigung ursächlich ist (Deuer, 2016).

Die Beratungsangebote verfolgen im Zuge zeitlicher Ansprachestrategien unterschiedliche Ansätze. Das Gros der Angebote offeriert so früh wie möglich, also unmittelbar nach Ausbildungsbeginn, die entsprechenden Unterstützungsangebote während eines nach der endenden Probezeit mit der Bewerbung der eigenen Angebotsstrukturen beginnt.

Letztlich tun jedoch alle Vertragsseiten gut daran, zeitnah eine Form des geregelten Umganges mit auftretenden Konflikten zu finden. Denn die Effekte der Vertragslösung sind für keine der beiden Parteien erwiesenermaßen von großem Vorteil. Für Unternehmen stehen in diesem Zusammenhang vor allem die getätigten Investitionen auf dem Spiel, während junge Menschen in konfliktbezogenen Prozessen anhaltenden Druck- und Stresssituationen ausgesetzt sind. Ein neuer Zustand, der nicht motivationsfördernd für den erfolgreichen Verlauf und Abschluss der Ausbildung oder den Beginn der Erwerbsbiografie sein dürfte. Vertragslösungen, so Deuer resümierend, werden von den Auszubildenden „als Zäsur und Bruch der noch jungen Erwerbsbiographie“ gedeutet und sind daher scheinbar eher mit negativen Aspekten konnotiert (Deuer, 2016, S. 469). Diese Annahme deckt sich auch mit Ergebnissen aus zurückliegend geführten Expert*inneninterviews. Mitarbeiter*innen der „Regionalen Ausbildungsbetreuung“ führten diesbezüglich aus:

„ansonsten sind Jugendliche sehr leidensfähig [...] also manche kommen manchmal schon fast als Wrack zu uns. Wo man sagt: Mensch, hättest du nicht mal nen bisschen früher kommen können? Ja, ich dachte ich schaff das irgendwie. [...] manche gehen tatsächlich von der Beratung tatsächlich dann in die Therapie.“²⁰

Formelles und institutionelles Unterstützernetzwerk für Auszubildende

Betrachtet man die Hilfesysteme unter dem Zustand eines bereits bestehenden Konfliktes, wird in der Wissenschaft häufig konstatiert, dass junge Auszubildende sich im Kontext arbeitsweltlicher Konflikte zunächst auf die Unterstützungsleistungen vertrauter Kreise (Eltern, Freund*innen, soziale Netzwerke) berufen. Dies deckt sich auch mit den durchgeführten Erhebungen im Rahmen der Projekttag.²¹

Die eher informellen Hilfeleistungen kommen jedoch dann an ihre Grenzen, wenn

²⁰Vgl. Interview „Regionale Ausbildungsbetreuung“ – Teil III, min. 13,45

²¹Die Erhebung wurde 2018 von der DGB-Jugend im Rahmen der „Projekttag Demokratie und Mitbestimmung“ durchgeführt.

Eltern/ Freunde	72,7 %
Lehrer*innen	66,2 %
Zuständige Kammer	57,1 %
Auszubildendenvertretung	50,6 %
Schulsozialarbeit	46,8 %
Gewerkschaft	39,0 %
Andere	37,7 %

Abbildung 2: „Bei folgenden Personen/ Institutionen habe ich nach Unterstützung gefragt.“

das Erfahrungswissen der Angehörigen nicht ausreicht um den auftretenden Konflikt zufriedenstellend zu lösen.²² Spätestens zu diesem Zeitpunkt muss eines der vielzähligen institutionellen/ formellen Unterstützungsnetzwerke (in Form von Beratungs- oder Betreuungsangeboten) greifen. Deuer spricht im Zusammenhang der sich zuspitzenden (Konflikt-)Lage von sekundären Präventionmaßnahmen (Brüggemann & Deuer, 2015, S. 111).

Sofern die Ausbildung aufgrund des anhaltenden Konfliktes noch nicht abgebrochen wurde, kann an den Berufsschulen die Berufsschulsozialarbeit bei der Bewältigung von Ausbildungskonflikten unterstützen. Hierfür existiert jedoch kein landeseinheitliches Konzept. Es ist daher von den einzelnen Berufsschulsozialarbeiter*innen abhängig, inwieweit sie das Thema „Konflikte in der Ausbildung“ in den Fokus nehmen (können). Gleiches gilt für die Fachlehrer*innen für Sozialpädagogik, welche an einigen Schulen des Landes eingestellt wurden. Hinzu kommt, dass sie sozialpädagogische Tätigkeiten an den Schulen leisten und gleichzeitig in der Lehre tätig sind. Ein Zustand, der unweigerlich zu einem Rollenkonflikt führen dürfte. Ferner wurden in den Berufsschulen durch das „Prealab“-Programm Lehrkräfte als Vertrauenspersonen geschult, welche zusätzlich zur eigentlichen Lehrtätigkeit die Auszubildenden in Krisensituationen unterstützen sollen.

Abseits der Berufsschulen bieten die Kammern Beratungen für Auszubildende in arbeitsrechtlichen Konfliktsituationen an. Die Grundlage für die Ausgestaltung der Beratung (Wer berät wie?) findet sich in §76 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), sowie in ausführlichen Kommentierungen, etwa von Malottke und Lakies (Lakies & Malottke, 2018). Entsprechend der Gesetzeslage nehmen die Berater*innen eine Kontrollfunktion wahr, welche die Einhaltung der Gesetze beinhaltet. Das ist per se nichts Schlechtes, allerdings entspricht der Blick allein auf die Einhaltung von Gesetzen, wie weiter oben bereits dargelegt, nicht immer den umfangreichen Problemkonstellationen der Auszubildenden. Zudem kann sich für die Kammern auch ein Spannungsfeld zwischen der Interessenvertretung ihrer Mitgliedsunternehmen und dem staatlichen Auftrag der Ausbildungsüberwachung und -beratung ergeben. Auch Gewerkschaften beraten Auszubildende im Zuge arbeitsrechtlicher Konfliktsituationen. Eine individuelle

²²Die Erfahrungshorizonte und das Gros der Handlungsalternativen liegen zunächst bei den Unternehmen, was für ein Ungleichgewicht in der Konfliktbewältigung sorgt. Alternativen müssten sich daher erst mühevoll erarbeitet werden, was den Charakter der informellen Unterstützer*innen zunehmend überstrapaziert/ überfordert.

Unterstützung und vor allem der Rechtsbeistand in arbeitsrechtlichen Streitfragen bleiben allerdings den Gewerkschaftsmitgliedern vorbehalten. Diese Beratung ist also nicht prinzipiell für alle Auszubildende offen und somit nicht niedrigschwellig zugänglich. Zudem handelt es sich nicht um Beratungen, die nach den Prinzipien der Sozialarbeit vorgehen und Probleme in der Ausbildung vollumfänglich betrachten können. Vielmehr werden hier individuelle arbeitsrechtliche Aspekte und betriebliche Mitbestimmungsinstitutionen in den Fokus genommen. Schlichtungen, Überprüfungen der betrieblichen Bedingungen und arbeitsrechtliche Belange lassen sich mit Einstellungen Jugendlicher im Rahmen von Konfliktsituationen nicht pauschal vereinen. Kammern und Gewerkschaften können daher in vielen Fällen nicht in Gänze zur Konfliktlösung beitragen, wenngleich sie wichtige Funktionen im arbeitsrechtlichen Kontext einnehmen. Auszubildenden zu suggerieren, Kammern oder Gewerkschaften wären in der Lage, durch die Klärung von arbeitsrechtlichen/betrieblichen Fragen vielschichtige Problemlagen zu lösen, wäre jedoch ein falsches Signal, dass letztlich auch dem Ruf von Gewerkschaften, Kammern und Verbänden schadet. Können die Institutionen eben nicht spürbar weiterhelfen, sind Frustration und langfristiger Vertrauensverlust die Folge.

Hinzu kommen weitere formelle Hilfsnetzwerke, wie die Jugendberufsagenturen. Ihnen liegt die Idee einer Verzahnungs- und Kooperationsfunktion zugrunde. Die Informationen und Unterstützungsleistungen unterschiedlicher (Hilfs-)Einrichtungen²³ sollen in entsprechenden Agenturen zusammen laufen, so dass Jugendliche und junge Erwachsene Hilfe aus einer Hand vermittelt bekommen und je nach Bedarfslage über einen längeren Zeitraum begleitet werden. Ein großer Vorteil der Jugendberufsagenturen ist darüber hinaus, dass ihre Zuständigkeit sich nicht zwingend anhand einzelner Rechtsgebiete bemisst, sondern im Rahmen dreier Sozialleistungsträger agiert.²⁴ Diskutabel und wenig transparent ist, ob die Jugendberufsagenturen sich bereits im Rahmen der sekundären Prävention für Konflikt- und Krisensituationen Jugendlicher angesprochen fühlen bzw. wie diese Hilfen dann inhaltlich ausgestaltet sind. Eine Konzentration auf die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt würde womöglich nicht zielführend bzw. zu kurz gedacht sein.

Das Beratungssetting

Wie weiter oben bereits umrissen, musste sich das Angebot im Projektverlauf thematisch weiter öffnen, um ansprechender für die Zielgruppe junger Auszubildender zu sein. Inhaltlich wandelte sich daher der Fokus von einer rein arbeitsrechtlichen Beratung hin zu einer arbeitsweltlichen Beratung. Dies kann umfassend begründet werden, an dieser Stelle sollen jedoch die zwei wesentlichen Argumente genügen.

Zum einen war die Ausrichtung bezogen auf die Zielgruppe Jugend mit der thematischen Ausrichtung auf arbeitsrechtliche Beratung zu eingeeengt und sprach nicht die unmittelbaren Bedarfe der jungen Menschen in ihrer jeweiligen Konfliktsituation an. Häufig ist es eben nicht das eine bestimmende Thema, was junge Menschen in einer Konfliktsituation beschäftigt, sondern ein Gemenge aus vielen kleinen und großen Einzelthemen. Sich sodann allein den arbeitsrechtlichen Themen zu widmen, würde dem Anspruch einer ganzheitlichen Unterstützung nicht gerecht werden und den Jugendlichen kaum Entlastung in der schwierigen Situation bieten.

²³Schulen, Bildungsträger für alternative schulische Angebote, ausbildungsbegleitende Hilfen

²⁴Agentur für Arbeit, Jobcenter, Träger der Jugendhilfe

Hinzu kommt, dass die ausführliche Rechtsberatung bereits von Gesetzeswegen den Rechtsanwält*innen und Gewerkschaftssekretär*innen vorbehalten ist. Eine inhaltliche Begrenzung auf eine arbeitsrechtliche Beratung hätte sich daher nur in bereits bestehende Hilfesysteme eingereiht und hätte mindestens in Konkurrenz zu eben diesen Institutionen gestanden.

Unser Angebot basierte daher prinzipiell auf zwei inhaltlichen Kernthemen. Zum einen wollten wir Informationen zu arbeitsweltlichen Konflikten an die Auszubildenden herantragen, da wir zunächst ein großes Wissensdefizit im Umgang mit eben diesen Konfliktsituationen sahen.²⁵ Zum anderen wurde im Laufe der Neuausrichtung deutlich, dass den innerbetrieblichen Konfliktlagen meist ein Kommunikationsdefizit zugrunde lag. Hier wollten wir zukünftig ansetzen und versuchen die Auszubildenden in individuellen Einzelberatungen dahingehend zu unterstützen, ihre persönlichen Konflikte hervorzubringen und gegenüber Dritten (zumeist Arbeitgeber*innen) geordnet und zielorientiert zu kommunizieren.

Methodik

Für den Erstkontakt zu unserem Beratungsprojekt entwickelten wir Lehrmodule, die im Klassenverbund zur Anwendung kamen. Zu Teilen hatten diese Module einen informativen Charakter, stellten beispielsweise das Hilfesystem und die jeweiligen Zuständigkeiten vor. Viel tiefergreifender waren jedoch die Gesprächskreise rund um die gelieferten Fallbeispiele, welche es von den Auszubildenden zu diskutieren galt. Wir zielten darauf ab, die jungen Auszubildenden für die Themenwelt der arbeitsweltlichen Konflikte zu sensibilisieren und diese in lockerer Gesprächsatmosphäre bestenfalls zu enttabuisieren.

Unsere Arbeit im Rahmen der Einzelfallberatung basierte auf den beratenden Ansätzen des QuABB in Hessen. Das landesweite Projekt überzeugt nicht nur durch eine sehr gut ausgerichtete Idee der Ausbildungsberatung, sondern stellt zusätzlich Informations- und Handlungsempfehlungen bereit, welche vielfach in der Beratung von Auszubildenden zur Anwendung kommen.

Eigene Tätigkeit im Spannungsfeld zur Schulsozialarbeit

In der Konzeption des Projektes wurde deutlich, dass unsere Arbeit nicht trennscharf von der Tätigkeit der Berufsschulsozialarbeit abzugrenzen ist. Die deutlichste Überschneidung gab es in der Ausrichtung des Unterstützungsformates. Dennoch gab es Aspekte, die die Projektarbeit von der der Berufsschulsozialarbeit trennte. So war der Projektgedanke räumlich und zeitlich nicht eingegrenzt. Unsere Zuständigkeit blieb bei einem abgebrochenen Ausbildungsverhältnis genauso bestehen, wie bei einem Ausbildungsplatzwechsel. Der Projektgedanke wurde mit den Verantwortlichen an den Pilotschulen diskutiert und abgestimmt.

Netzwerkgedanke

Im Zuge der Neuausrichtung führten wir im Spätsommer 2018 mit kommunalen Anbietern (Diakonie, Jugendberufshilfe, Bildungszentrum Nordost, Industrie- und Handelskammer, Berufsschulsozialarbeit) Kooperationsgespräche. Wir stellten unsere

²⁵vgl. Seite 33

Projektansätze den Akteur*innen vor und suchten die Gespräche zur Gründung eines trägerübergreifenden Arbeitskreises „Krisen- und Konfliktmanagement“. Diese Idee musste jedoch verworfen werden, da sie zu viele Ressourcen des Projektes gebunden hätte. Die Ausbildungsberatung in Bremen bleibt hier als Vorzeigemodell in Erinnerung. Dort wurde ein Arbeitskreis eingerichtet, der nicht nur neue Impulse durch Referent*innen in die Gruppe der Hilfeinstitutionen einbringt, sondern auch Raum für die zuständigkeitsübergreifende Bearbeitung spezieller Einzelfälle gibt. Der Arbeitskreis hat sich über Jahre hinweg geformt und konnte unter Beweis stellen, wie gewinnbringend es sein kann, wenn Hilfestrukturen ein gemeinsames Anliegen verfolgen, welches die Bedürfnisse des Jugendlichen fokussiert und nicht die Abgrenzung und Zuständigkeitsgrenzen des eigenen Handelns in den Vordergrund rückt.

Ansprachestrategie

Um im Feld der Hilfesysteme sichtbar zu werden und mit den kommunalen Hilfestrukturen zielorientierter zu arbeiten, zeigten wir uns an den Schulstandorten sehr präsent. So fuhren wir die beiden Pilotschulen wöchentlich an, um eine offene Sprechstunde für die Zielgruppe junger Auszubildender anbieten zu können. Hintergrund dieser hohen Frequentierung war zudem, dass die Unterstützung von Auszubildenden nicht lebensweltnah ausgerichtet werden kann, sofern wir nicht vor Ort ansprechbar gewesen wären. An der Berufsschule konnten wir darüber hinaus gewährleisten, dass die Auszubildenden ihre Konflikte zunächst in einem geschützten Raum äußerten. Ein positiver Nebeneffekt dieser Beratungsfrequenz war es, dass wir mehr Stabilität und Akzeptanz in der Zusammenarbeit mit den schulischen Akteur*innen (Lehrkräfte, Schulkoordinator*innen, Berufsschulsozialarbeiter*innen) erreichten und infolge dessen, besseren Zugang zur Zielgruppe erhielten.

Die Pilotschulen schenkten uns im Zuge der Projektrealisierung viele Möglichkeiten zur Entfaltung. So war es uns möglich die Zielgruppe junger Auszubildender direkt im Klassenverbund anzusprechen und für das Thema Krisen- und Konfliktsituation in der Ausbildung zu sensibilisieren. Wir entwickelten hierzu ein 45-minütiges Modul, welches die jungen Menschen anregte, sich über Krisensituationen und entsprechende Hilfestrukturen auszutauschen. Im Zuge der sich anschließenden Diskussionen konnten wir ferner auf das bestehende wöchentliche Beratungsangebot verweisen. Insgesamt führten wir diese Projekteinheiten gemeinsam mit der Berufsschulsozialarbeit bei allen ersten Ausbildungsjahrgängen unserer Pilotschulen durch. In diesen mehr informativen als tiefgreifenden Gesprächen, wurde uns auch verdeutlicht, dass zahlreiche junge Auszubildende bereits erste Erfahrungen mit arbeitsweltlichen Konflikten hatten und hier einen Bedarf zu Unterstützung anzeigten.

Wie zu erwarten war, stellten sich die Zugänge zur Zielgruppe trotz unser dargelegten Bemühungen und guten Diskussionen in den Klassen als weiterhin schwierig heraus. Obwohl die Auszubildenden nach einer ersten thematischen Einführung gut informiert schienen und auch (lösbare) Konfliktlagen in dem offenen Beratungssetting gemeinsam hätten angegangen werden können, schienen die Schwellenängste nach wie vor zu hoch, um unsere beratende Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Vieles deutete darüber hinaus darauf hin, dass die Prozesse der Projektetablierung eine längere Zeit beanspruchten, als uns durch den zeitlich begrenzten Projektcharakter zu Verfügung stand.

Durch die enge Zusammenarbeit mit den anderen Teilbereichen des Projektes gelang es uns jedoch sehr schnell, intensiv in die Arbeit mit der Klientel einzutauchen. Die von der DGB-

Jugend durchgeführten „Projekttag für Demokratie und Mitbestimmung“ an den beiden Pilotschulen nahmen wir zum Anlass, uns in den Klassen vorzustellen und Teilmodule des Projekttag selbst zu moderieren. Der inhaltliche Teil zu Problemen in der Ausbildung, als eine wesentliche Säule des Projekttag, war so dann uns überlassen und schaffte die Möglichkeit, die oben genannten Schwellenängste der Auszubildenden bezüglich des Themas und unserer Person zu überwinden. Binnen kürzester Zeit erarbeiteten wir uns so eine Vertrauensbasis und konnten die Nachfrage der offenen Beratung merkbar steigern.

Fallbeispiele aus dem Beratungsalltag

Anhand von zwei anonymisierten Fallbeispielen geben wir einen Einblick in den Beratungsalltag und die Vielschichtigkeit der Problemlagen, die uns im Rahmen der Beratungen begegnet sind.

Marcin – Arbeitszeit und existenzielle Notwendigkeiten

Marcin suchte uns im Rahmen der offenen Sprechstunde auf. Er lebt im Haushalt seiner Eltern und ist sozial wenig angebunden. Marcin ist im ersten Ausbildungsjahr zum Kraftfahrzeugmechatroniker, nebenher jobbt er als Pizzabote. Die Ausbildung gefällt ihm gut. Seine Kolleg*innen schätzt er, es sei eine gute Arbeitsatmosphäre im Betrieb. Einzig das Verhältnis zum Ausbilder ist für ihn zunehmend schwierig. Im zurückliegenden Einstellungsgespräch sprach Marcin an, dass er stundenweise Besorgungen für den familiären Haushalt erledigen müsse. Diese fallen auch regelmäßig in die Arbeitszeit. Einmal in der Woche müsse er vormittags die Lebensmittelausgabe der Tafel aufsuchen und für eine Stunde den Ausbildungsplatz verlassen. Ihm wurde von der Personalleitung zugesichert, dass er diesen Termin künftig wahrnehmen kann.

Mit dem Ausbilder wurde drauf hin eine entsprechende Vereinbarung getroffen, nur hielt diese im Berufsalltag nicht lange stand. Je nach betrieblicher Auslastung durfte Marcin mal den Ausbildungsbetrieb verlassen, immer öfter aber eben auch nicht. Für ihn war die Lebensmittelausgabe allerdings existenziell, ein kurzfristiges Umorganisieren nicht ohne weiteres möglich. Schon gar nicht, wenn es häufiger vorkam und er seine Eltern damit belasten musste. Bestärkt in der Sache und gewillt Kompromisse zu finden, suchte Marcin mehrfach das klärende Gespräch. Zuweilen waren diese sehr emotional, so dass der Ausbilder schon mal wutentbrannt die Gesprächssituation verließ. Insgesamt betrachtet, zeigte sich die ursprünglich kommunizierte Vereinbarung in der Umsetzung sehr unausgewogen. Marcin wollte nicht akzeptieren, dass sich eine ursprüngliche Vereinbarung zur einseitigen Situation eines Bittstellers gewandelt habe.

Problemumriss

Die Vereinbarung zwischen Ausbilder und Marcin wurde mündlich getroffen. Mithin war problematisch, dass es für derart gelagerte Ausfallzeiten keine Rechtsgrundlage gab. Dies machte es für Marcin sehr schwer, sich auf die eigentlich klar kommunizierte Vereinbarung innerhalb des Arbeitsalltages verbindlich zu berufen oder diese gar auf anderem Wege einzufordern. Marcin zeigte großes Verständnis für die Ansichten des Unternehmens, hatte nach mehrfachen Anläufen der Konfliktklärung aber sehr viel Frust angestaut. Er drehte sich argumentativ im Kreis und fand immer weniger Akzeptanz für seine schwierige Situation. Seitens des Ausbildungsbetriebes war kein Impuls zur Konfliktlösung sichtbar.

Dieser schien an einer Lösung des Konfliktes wenig interessiert, sofern dieser überhaupt als solches im Betrieb wahrgenommen wurde.

Ziele erarbeiten, Kommunikation einüben,

Marcins Frustration war nachvollziehbar. Insgesamt begleiteten wir ihn etwa drei Monate in denen deutlich wurde, wie ernst es ihm war, seine Familie im Alltag zu schützen und zu entlasten. Der wöchentliche Gang zur Tafel war für ihn eine schambesetzte Erledigung, aber eben auch eine existenzielle Notwendigkeit, die temporär in Anspruch genommen werden muss. Umso weniger konnte er aber nachvollziehen, dass er für sein Anliegen im Betrieb kaum Gehör fand. Vordergründig sahen wir die Arbeit an seiner Kommunikation mit dem Ausbildungsbetrieb und in dieser Form forderte er von uns Unterstützung ein. Für das von Marcin fokussierte Gespräch mit den entscheidungsbefugten Akteuren des Ausbildungsbetriebes konnten wir daraufhin eine transparente Kommunikation einüben sowie Zielvorstellungen und Lösungsvorschläge erarbeiten. Marcin führte das Gespräch mit dem Ausbildungsbetreuer und der Personalabteilung allein und war in einem anschließenden Telefonat spürbar erleichtert, da man sich auf die Freistellung für den wiederkehrenden wöchentlichen Termin im Rahmen der Arbeitszeit einigen konnte.

Fazit

Marcins Konfliktsituation ist kein Einzelfall, wenngleich sein Thema eher speziell ist. Denn die Herausforderung, eigene Wünsche und Bedürfnisse gegenüber dem Ausbildungsbetrieb zu kommunizieren, sind das eigentliche Kernproblem, welches uns in der Beratung von Auszubildenden in arbeitsweltlichen Krisensituationen stets begegnete. Es ist jedoch nicht auszuklammern, dass Marcins Vorgehen sicher nicht für das Gros der Auszubildenden stehen kann. Anders als viele Auszubildende in Krisensituation, zeigte Marcin von Anfang an einen starken Willen zur Veränderung und vermochte seine Themen gegenüber Dritten anzusprechen - wenn auch zunächst unstrukturiert. Dass Marcin sich binnen kurzer Zeit auf das Beratungsprojekt einließ und gemeinsam mit uns viel Zeit in die Bearbeitung seiner Problemlage investierte, ist sicher auch seinem hohen Leidensdruck geschuldet.

Von den bestehenden Hilfestrukturen konnte Marcin mit seinem Problem nicht aufgefangen werden. Kaum eine Institution fühlte sich für diese Problemlage zuständig oder konnte hier Unterstützungsleistungen anbieten. Am ehesten ist dies noch durch die Mitarbeiter*innen der Schulsozialarbeit zu realisieren. Hier wäre das Beratungsprojekt bereit gewesen, sich den bestehenden Institutionen weitestgehend unterzuordnen. Im Zuge der Beratung vor Ort wurde seitens der Schulsozialarbeit jedoch signalisiert, dass das Krisen- und Konfliktmanagement nicht zu den eigenen Schwerpunkten zähle und wir gerne diesen Teilbereich für uns beanspruchen können.

Sara – Zwischen Erziehungsauftrag und Ausbildungsvertrag

Sara kam auf uns zu, nachdem sie an einem unserer Projektstage teilgenommen hatte. Sie ist 29 Jahre, hat ein zweijähriges Kind und ist alleinerziehend. Ein zurückliegendes Studium der Betriebswirtschaftslehre verlief wenig erfolgreich, so dass sie nunmehr einer Ausbildung im kaufmännischen Bereich nachgeht. Dem Ausbildungsbetrieb, so berichtete Sara später einmal, hat sie bereits vor Beginn der Ausbildung offen die familiäre Situation geschildert. Dieser zeigte sich damals flexibel genug für Saras familiäre

Verpflichtungen und gab ihr ein Gefühl von Akzeptanz für die private Lebenssituation. Man würde sich schon einigen. Nicht zuletzt wegen der Versprechen entschied sich Sara, den Ausbildungsvertrag in dem mittelständischen Unternehmen zu unterzeichnen.

Während zu Beginn der Ausbildung Wort gehalten wurde, änderte sich die Sichtweise des Ausbildungsbetriebes im Verlauf des zweiten Ausbildungsjahres. Sara schilderte bei einem weiteren Treffen, dass sie sich häufig wegen der hohen Krankheitsanfälligkeit des eigenen Kindes arbeitsunfähig schreiben lässt und sich vor der Ausbildungsleiterin dafür rechtfertigen müsse. Dies setze sie unter starken psychischen Druck, da sie keine Lösung zur Bewältigung der Situation finde. Der Kindesvater sei zu diesem Zeitpunkt wenig empfänglich für die Gesamtsituation gewesen und zu sehr mit seiner Selbstständigkeit beschäftigt. Saras Eltern unterstützten so gut es ging und betreuten das Kind an den Nachmittagen, an denen Sara in der 50 Kilometer entfernte Berufsschule anwesend sein musste. Da die Eltern erwerbstätig waren, war die Betreuungsübernahme des Enkelkindes über das gewohnte Maß hinaus nicht zu leisten. Für Sara waren damit die familiären Ressourcen zur Betreuung des Kindes aufgebraucht. Das Verhältnis zum Arbeitgeber aufgrund der hohen Krankheitsausfälle angespannt.

Problemumriss

Im Wesentlichen geht es im vorliegenden Fall um Defizite in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Ausbildung. Im Detail geht es um die Gewährleistung der Betreuung des eigenen Kindes – speziell im Krankheitsfall. Saras Kind wird morgens regelmäßig als eines der Ersten in den Kindergarten gebracht und als eines der Letzten abgeholt. Sara stört das, fügt sich aber den Erwartungshaltungen des Arbeitgebers und nimmt Einschränkungen in der Betreuung des eigenen Kindes in Kauf. Sie möchte erfolgreich die Ausbildung abschließen. Das fragile Konstrukt gerät ins Wanken, als das Kind häufiger erkrankt und Sara daraufhin in Arbeit und Berufsschule ausfällt. Die Noten seien nach Aussage der Berufsschulleitung trotz der häufigen Ausfälle auf einem sehr guten Niveau, die schulische Abwesenheit sei daher noch zu vertreten. Der Ausbildungsbetrieb zeigt sich allerdings nicht so entgegenkommend: Der Druck auf Sara wurde spürbar erhöht. Sie habe Minusstunden aufgebaut, welche abzuleisten seien. Es wurde ihr signalisiert, dass man unzufrieden mit ihren regelmäßigen Ausfällen sei und sie sich zukünftig für die Betreuung des Kindes mehr Unterstützung im familiären Umfeld suchen solle. Schließlich habe sie einen Ausbildungsvertrag zu erfüllen. Bei den Kolleg*innen hat Sara durch die Unstimmigkeiten keinen leichten Stand. Zwar könne man ihre Lebensumstände verstehen, aber ihr zur Seite stehen wollte letztlich niemand.

Ausbildungsabbruch, -wechsel oder Teilzeit

Ein Ausbildungsabbruch kam für Sara, nach dem Abbruch des Studiums, nicht in Frage. Sie strebte daher zunächst einen Ausbildungsplatzwechsel an, die Suche nach einem Ausweichbetrieb blieb allerdings ohne Erfolg. In einem zweiten Schritt fokussierte sie eine Stundenreduzierung, so dass sie ihr eigenes Kind wieder intensiver betreuen könne und dies auch ihrem Streben nach einer gesünderen Work-Life-Balance entspreche. Dieser Weg führt über einen formlosen Antrag des Ausbildungsbetriebes an die jeweils zuständige Kammer. Sara suchte daraufhin mehrfach das Gespräch mit ihrer Ausbilderin. Trotz mündlicher Zusage stellte der Ausbildungsbetrieb letztlich nie einen Antrag auf Teilzeit bei der Kammer. Stattdessen gab es den Gegenvorschlag seitens des Unternehmens,

dass Sara die Ausbildung verkürzen könne. Ihre Leistungen seien entsprechend. Nach einiger Bedenkzeit stimmte sie dem Vorschlag zu und strebte den Ausbildungsabschluss im Frühjahr dieses Jahres an. Sara ist mit dem Ausgang nicht glücklich. Aber für ein weiteres Auflehnen fehlte ihr letztlich die Kraft. Ein Angebot zur Übernahme habe sie nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung nicht mehr erhalten.

Fazit

Saras Geschichte ist ein Einzelfall. Aber eben die Entscheidungen eines Einzelfalls sind es, die dieses Projekt ins Auge gefasst hat und auf welche wir uns in unserer Arbeit fokussierten. Sara fehlte zunächst der Ort, an dem sie losgelöst und wertfrei ihre Geschichte erzählen konnte. Im Rahmen der Schulsozialarbeit kann dies ebenso gut gelingen, wie in unserem Projekt. Allerdings ist die Berufsschulsozialarbeit in ihrem Tätigkeitsbereich an den Standort Berufsschule gebunden und stößt in der ausführlichen Begleitung an räumliche Grenzen. Insgesamt begleiteten wir Sara vier Monate. Mal mit persönlichen Treffen in Schule oder Wohnumfeld, häufig mit telefonischen Rück- oder Absprachen.

Sara ist von ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu Lösungsansätzen fähig, zu denen nicht viele Auszubildende am Anfang ihrer Berufsbiographie zu leisten im Stande sind. Sie erkennt Defizite, kann diese gegenüber Dritten kommunizieren und ist gewillt Störungen offensiv anzugehen. Unterstützung durch Dritte war nur bedingt greifbar. Während bspw. ein Sachbearbeiter der Agentur für Arbeit trotz fehlender Zuständigkeit zuarbeitete, gelang es der zuständigen Sachbearbeitung in der Kammer nicht, sich ausführlicher mit Saras Anliegen auseinander zu setzen.

Offen bleibt in diesem Zusammenhang allerdings auch die Frage, wie junge Auszubildende, die am Beginn ihrer Berufsbiographie stehen, mit derlei Krisensituationen umgehen. Das ungleiche Verhältnis im Erfahrungs- und Entscheidungshorizont prägt ganz sicher den beruflichen Werdegang von jungen Auszubildenden nachhaltig.

Erkenntnisse aus drei Jahren Projektarbeit

Am Lernort Berufsschule ist die Schulsozialarbeit als Begleitung und Unterstützung im Rahmen sekundärer Prävention nicht wegzudenken. Die Zuständigkeit der schulischen Fachkräfte (Berufsschulsozialarbeit, Lehrkräfte mit Zusatzqualifikation) bezieht sich jedoch ausschließlich auf Schüler*innen der jeweiligen Berufsschule. Sucht der oder die Auszubildende nicht mehr den Unterricht auf oder wurde der Ausbildungsvertrag gelöst, sind auch die schulischen Akteur*innen – zumindest formal – nicht mehr im Stande zu unterstützen. Die daneben stehenden Hilfsstrukturen der Kammern, der Gewerkschaften und Arbeitsagenturen könnten im Grunde dann immer noch greifen, sind aber viel zu selten passgenau oder beleuchten nur Teilaspekte des Problems. So legt das BBiG in §76 fest, dass die Kammern die Berufsausbildung fördern, indem sie Beratung für an der Berufsbildung beteiligte Personen anbieten und dafür Berater*innen bestellen. Wie weiter oben beschrieben, machen die Kammern in erster Linie die Überprüfung der Einhaltung von Rechtsgrundlagen zum Inhalt ihrer Arbeit. Sie gehen beispielsweise der Frage nach, ob die Ausbildungsbedingungen dem BBiG entsprechen. In festgefahrenen Streitfragen haben sie darüber hinaus die Möglichkeit Schlichtungsverfahren zu organisieren und in der Regel unterstützen sie auch bei der Suche nach einem alternativen Ausbildungsbetrieb. Die erforderliche berufliche Qualifikation der Ausbildungsberater*innen lässt jedoch daran zweifeln, dass die Herangehensweise im Rahmen sekundärer oder tertiärer Präventionsmaßnahmen sozialarbeiterisch ausgerichtet ist.²⁶ Dies wäre im Rahmen der beschriebenen Zustandssituation aber dringend erforderlich.

Nach derzeitigem Stand sind an den meisten beruflichen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns Schulsozialarbeiter*innen eingesetzt. Deren Arbeit ist in den Schulstrukturen fest verankert. Sie sind mit dem örtlichen Personal (Schulleitung, Lehrkräfte, Pädagogische Mitarbeiter*innen) vernetzt und wirken im Bedarfsfall gemeinsam, aber mit klar getrennten Aufträgen. Mit Blick auf die methodischen Ansätze der Krisen- und Konfliktbegleitung durch Berufsschulsozialarbeiter*innen bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass diese an den Berufsschulstandorten unterschiedlich ausgestaltet werden. Im Feld begegneten uns Verweisberatung, genauso wie konzeptionell fundierte Einzelfallbegleitung in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Ausbildungsbetrieben.²⁷ Diese Diskrepanz mag mit der facettenreichen Arbeitsplatzbeschreibung begründet sein, welche die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Kolleg*innen auf attraktivere Themenfelder lenkt.²⁸ Jedoch sind die divergierenden Ansätze nicht zuletzt als Resultat verfehler landespolitischer Positionierungen zu werten. Denn bis dato existiert kein landeseinheitliches Konzept im Umgang mit dem Thema „Konflikt in der Ausbildung“. Die Berufsschulsozialarbeit ist für arbeitsweltliche/arbeitsrechtliche Krisen und Konflikte von Auszubildenden erster zentraler Ansprechpartner in der Schule und sollte dies auch zukünftig bleiben. Die Sozialarbeiter*innen dürften besser als alle anderen Unterstützer*innen aus dem Hilfesystem über die regionalen Ressourcen informiert sein und haben - begünstigt durch die räumliche Nähe (Büro in der Berufsschule) - die direktesten Zugänge zur Zielgruppe der Auszubildenden. Hinzu kommt, dass sie in Zielsetzung und Ausstattung dem Grunde nach gut aufgestellt sind. Es fehlt bisweilen allerdings an einer (langfristigen) Finanzierung über 2022 hinaus. Es scheint

²⁶Die Qualifikationsmerkmale für Ausbildungsberater sind a) die Eignung als Ausbilder im Sinne des BBiG/ der Handwerksordnung und b) eine mehrjährige Berufserfahrung (Lakies & Malottke, 2018, S. 610).

²⁷Verweisberatung klärt Beratungsanliegen und -bedarf und vermittelt an eine spezialisierte Beratungsstelle weiter.

²⁸Durch die Spezifika der Zielgruppe, eine Unübersichtlichkeit im Hilfesystem, sowie die Komplexität eines arbeitsweltlichen Konfliktes insgesamt, wirkt dieser Arbeitsschwerpunkt gewissermaßen nicht einladend.

perspektivisch sinnvoll, eine einheitliche Idee im Umgang mit Schwerpunktthemen, wie bspw. dem Krisen- und Konfliktmanagement, zu entwickeln. Diese wäre aus hiesiger Sicht notwendig, um den Fokus der Landespolitik zukünftig auf die Berufsschulsozialarbeit, als eine der wichtigsten Hilfeinstitutionen im Zusammenhang mit der Bewältigung von Krisen- und Konflikten in der Ausbildung, zu begreifen. Die Bereitstellung von Beratungsangeboten, die zusätzlich zur Schulsozialarbeit agieren (z. B. Fachlehrer*innen für Sozialpädagogik, Vertrauenslehrer*innen, Sonderpädagogisches Fachpersonal) sind per se nicht unnützlich, müssen aber gesamtstrukturell gedacht werden. Und in diesem Zusammenhang zeigt sich, dass sich landespolitischen Zielsetzungen in der Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen aktuell eher von der Berufsschulsozialarbeit wegbewegen, als sich diesen Strukturen aktiv zuwenden. Wie weiter oben bereits dargestellt, ist die Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen arbeitsweltlicher Konfliktbewältigung komplex und sehr aufwendig. Es ist in diesem Konstrukt daher wenig hilfreich, dass auch das Hilfesystem komplex ist, aneinander vorbei arbeitet oder im schlechtesten Fall konkurrierend auftritt. Die Aufträge und Zuständigkeiten der jeweiligen Stellen müssen daher klar und transparent benannt sein und idealerweise Hand in Hand gehen. Irritationen bei den Ratsuchenden (Wer sind in welcher Situation die richtigen Ansprechpartner*innen?) und Statuskonkurrenzen unter den Angeboten könnten sich negativ auf den Bewältigungsprozess auswirken.

Überregionale und unabhängige Beratungsstellen für Konflikte in der Ausbildung - Eine Idee für die Zukunft?

Wir empfehlen eine unabhängig tätige Beratungsstelle, die speziell für Auszubildende, egal welchen Hintergrunds oder Alters, in arbeitsweltlichen Konflikten und Krisen zuständig ist. Diese Stelle soll in enger Vernetzung mit den Kammern, Verbänden, Gewerkschaften, Berufsschulen, Berufsschulsozialarbeiter*innen und weiteren Stellen des Hilfesystems agieren. Vergleichbare Konzepte finden bereits in anderen Bundesländern Anwendung. So existiert in Hessen das sogenannte „QuABB – Qualifizierte Ausbildungsbegleitung in Betrieb und Berufsschule“, in der Hansestadt Bremen das Projekt „Bleib dran“ und in etwas abweichender konzeptioneller Ausrichtung das in Schleswig-Holstein landesweit verankerte Programm der „Regionale Ausbildungsbetreuung“.

Die Beratungsstelle soll zudem zentral koordiniert sein und wissenschaftlich begleitet werden (z. B. durch Universitäten/Hochschulen), um ein professionelles und transparentes Qualitätsmanagement ermöglichen zu können!

Besondere Vorteile einer solchen Beratungsstelle wären:

- Eine transparente und geregelte Verfahrensweise/Schlichtung bei Konflikten und Krisen in der Ausbildung für alle Auszubildende (nicht nur für diejenigen, die der IHK/Handwerkskammer unterliegen).
- Unabhängigkeit der Beratung, so dass diese für jede Person offen ist.
- Stärkung der Auszubildenden in ihrem Problembewusstsein und ihren Konfliktlösungskompetenzen.
- Möglichkeit der Beratung von Betrieben im Umgang mit Auszubildenden in Konfliktsituationen (z. B. in den Bereichen Kommunikation, Problembewusstsein, Bedürfnisse der Zielgruppe, etc.) als präventiver Ansatz auf Arbeitgeberseite.

- Möglichkeiten der Beratung der pädagogischen Mitarbeiter*innen an Berufsschulen zu aktuellen Herausforderungen in den jeweiligen Ausbildungsgängen.
- Eine enge, geregelte Zusammenarbeit mit anderen Zuständigen im Hilfesystem (Berufsschulsozialarbeit, Jugend stärken im Quartier, Behörden, etc.).²⁹
- Sie wäre ein Sprachrohr für Auszubildende in Mecklenburg-Vorpommern und kann aktuelle Herausforderungen, Wünsche und Interessen von Auszubildenden in die politischen Ebenen tragen.

Berufsschulsozialarbeit wird in Mecklenburg-Vorpommern derzeit über die lokale Jugendhilfe koordiniert. Gebraucht wird jedoch aus hiesiger Sicht ein Landesprogramm, das unkontrollierte Ausbildungsabbrüche im dualen System verhindert und Auszubildende darin unterstützt eine Berufsausbildung abzuschließen. Hierdurch wird zum einen sichergestellt, dass in ganz Mecklenburg-Vorpommern Auszubildenden, Betrieben und den Berufsschulen Unterstützung zukommen kann (auch und gerade im ländlichen Raum werden Beratungsangebote benötigt). Zum anderen kann eine zentrale Koordinierungsstelle Bedarfe der Beratungsfachkräfte leichter bündeln, für die Qualitätssicherung sorgen und die Vernetzung aller Beteiligten fördern. Auch sorgt eine landesweite Einbettung der Beratung dafür, dass die Beratung vor Ort besser umgesetzt und verstetigt werden kann: Die beteiligten Akteur*innen, also v.a. Berufsschulsozialarbeit, pädagogische Kräfte an den Schulen, Mitarbeiter*innen der Kammern und Verbände erhalten so strukturelle Rahmenbedingungen, die Auftrag, Zuständigkeit und auch Abgrenzung der Fachkräfte anleitet und für die notwendige Transparenz sorgt. Andernfalls bedeutet das Beratungsangebot vor allem Mehrarbeit für alle Beteiligten, was die Umsetzbarkeit behindern kann. Auch die Statuskonkurrenz unter den Angeboten wird durch mangelnde strukturelle Einbettung und Koordinierung geschürt.

Nicht zuletzt ist eine landesweite Koordinierungsstelle auch auf politischer Ebene von wichtiger Relevanz. Sie sorgt für Abstimmungen zwischen den Behörden, den Institutionen des Arbeitsmarktes, den Kammern, Verbänden und Gewerkschaften sowohl auf Landes- als auch Regionalebene. Sie nimmt die Einschätzungen der Berater*innen und den Expert*innen aus den kooperierenden Institutionen auf und kann dadurch Empfehlungen zur Umsetzung ableiten. Sie wird damit zu einem Knotenpunkt zwischen allen beteiligten Institutionen und Gremien und sorgt für den regelmäßigen Austausch untereinander.

²⁹Jugend stärken im Quartier ist ein bundesweites Modellprogramm, um Jugendliche mit besonderen Unterstützungsbedarf beim Übergang von Schule in den Beruf zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Beckmann, R., & Suttner, C. (2019). Situation am Ausbildungsmarkt. *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt*.
- Brüggemann, T., & Deuer, E. (2015). *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule-Beruf*. wbv.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*. Online. Bonn. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf
- Deuer, E. (2016). Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen - Ursachenanalyse, Handlungsfelder und relevante Akteure. *Empirische Pädagogik*, 30.
- DGB-Bundesvorstand. (2017). *Ausbildungsreport 2017*. Berlin. Retrieved from <https://www.dgb.de/presse/++co++beb7c8f0-8d8b-11e7-a3f4-525400e5a74a>
- DGB-Jugend Nord. (2019). *Ausbildungsreport 2019 Mecklenburg-Vorpommern*. Hamburg. Retrieved from <https://nord.dgb.de/kurz/ausbildungsreport-mv-2019>
- Eichhorst, W. (2011). Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. In T. Mayer, R. Meyer, L. Miliopoulos, H. Ohly, & W. E. (Eds.), (Chap. Arbeitswelt und Lebenswelt im Globalisierungszeitalter). Springer VS.
- Ertelt, B.-J., Frey, A., & Ruppert, J.-J. (2016). Abbrüche in der beruflichen Ausbildung: Gründe, Folgen und Möglichkeiten der Prävention. *Empirische Pädagogik*, 30.
- Gille, M., & Sardei-Biermann, S. (2011). Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. In E. M. Krekel & T. Lex (Eds.), (Chap. Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener, p. 31). W. Bertelsmannverlag GmbH & Co KG.
- Grundwald, K., & Thiersch, H. (2015). Handbuch Soziale Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Eds.), (Chap. Lebensweltorientierung, Vol. 5. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG.
- Heinz, W. R. (1999). Studienbuch Sozialisation: theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. In U. Lange, K. Harney, S. Rahn, & H. Stachowski (Eds.), (Chap. Berufliche und betriebliche Sozialisation, pp. 51-64). Klinkhardt.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit : eine Einführung* (5., erweiterte und aktualisierte Auflage). 252 Seiten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Himmelfmann, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? *Beiträge zur Demokratiepädagogik*.
- Hölmüller, H. (2017). Niedrigschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. In H. Arnold & H. Hölmüller (Eds.), (Chap. Niedrigschwelligkeit - und dann? Plädoyer für ein eigenständiges Konzept Sozialer Arbeit). Beltz Juventa.
- Hörster, R. (1996). Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz: Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? *Pädagogische Professionalität*, 614-648.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.

- Kästner, M. (2003). Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. In M. Nörber (Ed.), (S. 50–64). Beltz.
- Keupp, H. (1996). Wörterbuch Soziale Arbeit. In D. Kreft & I. Mielenz (Eds.), (Chap. Empowerment). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kotte, V. (2016). Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommern. *IAB-Regional Nord*, 3.
- Krekel, E. M. (Ed.). (2011). *Neue Jugend, neue Ausbildung? : Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Online. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lakies, T., & Malottke, A. (2018). *BBiG-Berufsbildungsgesetz: Mit Kurzkomentierung zum Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG)*. Bund-Verlag.
- Lenzen, D., & Blossfeld, H.-P. (Eds.). (2007). *Bildungsgerechtigkeit : Jahresgutachten 2007* (1. Aufl.). Jahresgutachten / Aktionsrat Bildung 2007. 179 S., graph. Darst., 25 cm. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leven, I., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. In S. D. Holding (Ed.), (Chap. Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes, pp. 187–211). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lübker, M., & Schulten, T. (2019). Tarifbindung in den Bundesländern. Entwicklungslinien und Auswirkungen auf die Beschäftigten. *Elemente qualitativer Tarifpolitik*, 86. Retrieved from https://www.boeckler.de/pdf/p_ta_elemente_86_2019.pdf
- Maier, M. S., & Vogel, T. (2013). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In M. S. Maier & T. Vogel (Eds.), (Chap. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf, pp. 9–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer, K. U. (2000). Geschichte und Zukunft der Arbeit. In J. Kocka & C. Offe (Eds.), (Chap. Arbeit und Wissen: die Zukunft von Bildung und Beruf, pp. 383–409). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mayhofer, H. (2012). *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2019). Regionale Berufliche Bildungszentren - Standortplanung. Online. Retrieved from <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/schularten/berufliche-schule/>
- Müller, B. (2011). *Handbuch Soziale Arbeit : Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. XV, 1817 Seiten, Diagramme.
- Nägele, C., & Stalder, B. E. (2017). Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Eds.), (Chap. Übergänge in die Berufsbildung – ein Arbeitsmodell, pp. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P. (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nörber, M. (2003). "Peer Education." *Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz.
- Peyer, V. (2018). Demografie, Bildung, Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. In A. Seltrecht, M. Niethammer, R. W. Jahn, & A. Diettrich (Eds.), (1st ed., Chap. Vorzeitige Vertragslösungsquoten in den neuen Bundesländern,

- pp. 173–214). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Retrieved from http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783763958665
- Schöngen, K. (2003). Ausbildungsvertrag gelöst= Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. *BWP*, 5(2003), 35ff.
- Sohns, A. (2009). Methodenbuch der Sozialen Arbeit. Basiswissen für die Praxis. In B. Michel-Schwartz (Ed.), (Chap. Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stark, C. (2012). Methodisches Arbeiten in niederschweligen Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe. *Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit*, 8. Retrieved from <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/231/380.pdf>
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2018). Unternehmen und Betriebe in Mecklenburg-Vorpommern Unternehmensregister, Stand: 30.9.2018. Online. Retrieved from <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/D%20II%20Unternehmen%20und%20Arbeitsst%C3%A4tten/D%20213/D213%202019%2000.pdf>
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In *Demokratiedidaktik* (pp. 103–115). Springer.
- Uhly, A. (2015). Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 157. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wdp-157_barrierefrei.pdf
- Völker, S. (2013). Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In M. S. Maier & T. Vogel (Eds.), (Chap. Habitus sozialer Unbestimmtheit Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener, pp. 149–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Wyl, A., Sabatella, F., Zollinger, D., & Berweger, B. (2018). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. In F. Sabatella & A. von Wyl (Eds.), (Chap. Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess). Berlin: Springer VS.