



Institut für
empirische
Soziologie
an der
Universität
Erlangen-
Nürnberg

**Struktur- und Prozessanalyse
der arbeitsmarktpolitischen
Maßnahme
Ganzheitliches
Integrationscoaching –
Modell GINCO
- Endbericht -**

Projektleitung:
Dr. Hendrik Faßmann

Projektbearbeitung und Berichterstattung:
Dr. Hendrik Faßmann
Dipl.-Soziologin Kira Svetlova

Unter Mitarbeit von
Dr. Funda Kabakçı-Kara
Stefan Miksch
Maria Teresa Cabrejos Vela (lic.)
Maxi Schmeißer

1/2010
MATERIALIEN

**Materialien aus dem
Institut für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**
Wissenschaftlicher Direktor: Prof. Dr. Martin Abraham

Oktober 2010

1/2010

**ISSN 1616-6884 (Print)
ISSN 1618-6540 (Internet)**

Dieser Forschungsbericht wurde
im Auftrage der Bundesagentur für Arbeit erstellt.

Zitierweise:

Faßmann, Hendrik; Svetlova, Kira (2010)

Struktur- und Prozessanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO - Endbericht -. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Redaktion: Dr. Hendrik Faßmann Marienstraße 2 90402 Nürnberg

© Jeder Nachdruck, jede Vervielfältigung (gleich welcher Art)
und jede Abschrift – auch auszugsweise – bedürfen
der ausdrücklichen Genehmigung des
Instituts für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Marienstraße 2 90402 Nürnberg
Telefon 0911 – 23 565 0, Fax 0911 – 23 565 50
<http://www.ifes.uni-erlangen.de>
e-mail: info@ifes.uni-erlangen.de

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungen	4
1 Problemstellung und zentrale Konzepte der Untersuchung	5
1.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund als Problemgruppe beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit	5
1.2 Die Regelleistung „Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO)“ als Gegenstand des Forschungsprojekts	12
1.2.1 Ziele des Ganzheitlichen Integrationscoachings	13
1.2.2 Konzeption des Ganzheitlichen Integrationscoachings	15
1.2.3 Adressat(inn)en des Ganzheitlichen Integrationscoachings	17
1.2.4 Strukturvorgaben für das Ganzheitliche Integrationscoaching	19
1.2.5 Integrationsquote	20
1.2.6 Erfolgsabhängige Honorierung	21
1.2.7 Modellerprobung des Ganzheitlichen Integrationscoachings	22
1.3 „Coaching“, „Ganzheitlichkeit“ und „interkulturelle Kompetenz“ als zentrale Konzepte von GINCO	23
1.3.1 Sozialpädagogisch orientiertes Coaching	23
1.3.2 Ganzheitlichkeit	28
1.3.3 Interkulturelle Kompetenz	32
1.4 GINCO vs. Berufseinstiegsbegleitung	34
2 Ziele des Forschungsprojekts	37
3 Forschungsdesign der Struktur- und Prozessanalyse	38
3.1 Dimensionen des GINCO-Programms als Leitfaden für die Begleitforschung	38
3.2 Vorgehen	40
3.2.1 Analyse von Kontextbedingungen sowie Input- und Income-Merkmalen	40
3.2.2 Struktur- und Prozessanalyse	41
3.2.2.1 Strukturanalyse	41
3.2.2.2 Prozessanalyse	41
3.3 Aktivitäten der Begleitforschung im Rahmen der Untersuchung	43
3.3.1 Quellenstudium zur Klärung zentraler Konzepte	43

3.3.2	Vorbereitung und Durchführung der Struktur- und Prozessanalyse	44
3.3.2.1	Sichtung von Standortkonzepten	44
3.3.2.2	Rahmenbedingungen der empirischen Arbeiten	45
3.3.2.3	Untersuchungsinstrumente	46
3.3.2.4	Standortbesuche	48
3.3.2.4.1	Vorbereitung der Standortbesuche und Terminvereinbarung	48
3.3.2.4.2	Befragungen bzw. Beobachtungen vor Ort	49
4	Ergebnisse der Untersuchung	52
4.1	Rahmenbedingungen	52
4.1.1	Kontextbedingungen	53
4.1.1.1	Beschulungsform und Bildungsgänge der GINCO-Teilnehmer/-innen	53
4.1.1.2	Ausbildungs- und Arbeitsmarktverhältnisse	56
4.1.2	Input-Merkmale: Vorgaben der <i>Bundesagentur für Arbeit</i> für das GINCO-Programm	59
4.1.2.1	Zugang der GINCO-Teilnehmer/-innen	60
4.1.2.2	Finanzmittel	60
4.1.3	Income-Merkmale: Merkmale der GINCO-Teilnehmer/-innen	61
4.1.3.1	Sozialstruktur	62
4.1.3.2	Kompetenzen der Teilnehmer/-innen	66
4.1.3.3	Soziale Unterstützung der Teilnehmer/-innen	69
4.2	Strukturen und Prozesse im Rahmen der GINCO-Maßnahmen	69
4.2.1	Strukturmerkmale der GINCO-Maßnahmen	71
4.2.1.1	Die Durchführungsorganisation (Bildungsträger)	71
4.2.1.2	Personal: Die Coaches	72
4.2.1.2.1	Merkmale von Coaches und Coaching-Teams	72
4.2.1.2.2	Ziele und Nebenziele der Coaches	75
4.2.1.3	Materielle und räumliche Ressourcen	77
4.2.2	Prozessmerkmale und Handlungsrouninen	79
4.2.2.1	Implementation von GINCO an den berufsbildenden Schulen	79
4.2.2.1.1	Stakeholderinformation in der Implementationsphase	80
4.2.2.1.2	Konfliktfelder bei der Implementation von GINCO an den Berufsschulen	85
4.2.2.1.2.1	Konfliktfeld „gefühlte Konkurrenz zwischen Lehrkräften und Coaches“	85

4.2.2.1.2.2	Konfliktfeld „GINCO-Adressat(inn)en“	85
4.2.2.1.2.3	Konfliktfeld „Coaching-Zeit“	86
4.2.2.1.2.4	Konfliktfeld „Präsenzzeit der Coaches in den Schulen“	88
4.2.2.1.2.5	Konfliktfeld „Räumlichkeiten“	88
4.2.2.1.2.6	Konfliktfeld „Praktika“	89
4.2.2.1.2.7	Konfliktfeld „Informationsaustausch“	90
4.2.2.2	Stakeholder-interne Kooperation	90
4.2.2.3	Kooperation bei der Teilnehmer/-innen-Auswahl	95
4.2.2.4	Kompetenzfeststellung	99
4.2.2.5	Interventionsplanung	105
4.2.2.6	Interventionen	108
4.2.2.6.1	Art und Umfang der teilnehmer/-innen- orientierten Interventionen	108
4.2.2.6.1.1	Interventionen während des Schuljahres	108
4.2.2.6.1.2	Durchführung der Stabilisierungs- betreuung	115
4.2.2.6.2	Kooperation mit Eltern	115
4.2.2.6.3	Kooperation mit der Schule	125
4.2.2.6.4	Kooperation mit der Arbeitsagentur / ARGE	126
4.2.2.6.5	Kooperation mit Arbeitgebern	128
4.2.2.7	Dokumentation und Erfolgskontrolle	132
4.3	Bewertung des GINCO-Konzepts durch die Stakeholder	134
4.3.1	Bewertung durch Coaches und Träger	134
4.3.2	Bewertung durch Teilnehmer/-innen	137
4.3.3	Bewertung durch Eltern	140
4.3.4	Bewertung durch Vertreter/-innen der Schulen	141
4.3.5	Bewertung durch Vertreter/-innen der Arbeitsagenturen und ARGE	143
4.3.6	Bewertung durch Arbeitgeber	145
5	Fazit	149
5.1	Zusammenfassung	149
5.2	Verbesserungsvorschläge	162
5.3	Schlussfolgerungen	165
6	Literatur	168

Abkürzungen

AA	Arbeitsagentur
AAgAw	Agentur für Arbeit in getrennter Aufgabenwahrnehmung
ANR	Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)
ARGE	Arbeitsgemeinschaft
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	Berufsbildende Schule
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BEJ	Berufseinstiegsjahr
BEK	Berufseinstiegsklasse
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BQL	Berufsqualifizierender Lehrgang
BQL FL	Berufsqualifizierender Vollzeitlehrgang - Förderschwerpunkt Lernen
BQL TZ	Berufsqualifizierender Lehrgang mit Teilzeitunterricht
BQL VZ	Berufsqualifizierender Lehrgang mit Vollzeitunterricht
BT-Drucks.	Bundestags-Drucksache
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
EQ(J)	Einstiegsqualifizierung (Jugendlicher)
FS	Fremdsprache
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FOR	Fachoberschulreife
GINCO	Ganzheitliches Integrationscoaching
HGB	Handelsgesetzbuch
HS	Hauptschule
HSA	Hauptschulabschluss
HWO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
JoA	Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (Bayern) oder Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (Nordrhein-Westfalen)
MH	Migrationshintergrund
Quali HS-Abschluss	Qualifizierender Hauptschulabschluss
SGB	Sozialgesetzbuch

1. Problemstellung und zentrale Konzepte der Untersuchung

1.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund als Problemgruppe beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit

Unter die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹ werden Personen subsumiert, die

- in einem anderen Land geboren wurden und nach Deutschland eingereist sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben oder
- in Deutschland geboren wurden und deren Eltern einen Migrationshintergrund haben.

Es wird empfohlen, bei der Erfassung dieser Personengruppe einen Gesamtindikator zu verwenden, der neben der Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland sowie dem Geburtsland von Mutter und/oder Vater auch die zuhause vorrangig gesprochene(n) Sprache(n) (Umgangssprache) berücksichtigt.²

Es wird darauf hingewiesen, dass es sich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund um eine heterogene Gruppe handelt. So unterscheiden sich nicht nur Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, sondern auch Aussiedler/-innen und andere Migrant(inn)en im Hinblick auf Motive, Ziele und Potenziale voneinander.³

Der Zugang junger Menschen mit Migrationshintergrund von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Erstausbildung erweist sich häufig als besonders schwierig und langwierig.

¹ Der Begriff „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und „Jugendliche ausländischer Herkunft“ wird häufig gleichgesetzt (siehe z.B. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2009: 163, Fußnote 163). Allerdings wurde das sozialwissenschaftliche Konstrukt „Migrationshintergrund“ (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010a: 186) in der amtlichen Statistik in der Vergangenheit ausschließlich über das Merkmal „Ausländer, Ausländerin“, also die Staatsangehörigkeit bestimmt. Informationen über eingebürgerte Personen, Aussiedler/-innen sowie Kinder und Jugendliche, die nach Einführung des *ius soli* deutsche Staatsbürger wurden, blieben dabei unberücksichtigt, so dass die amtliche Statistik die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund unterschätzte (vgl. *Reißig, Gaupp, Lex* 2004: 4 f.; *Kuhnke* 2006: 8 ff.). Erst in jüngerer Zeit wird versucht, das Definitionsproblem u.a. im Rahmen des Integrationsmonitorings zu lösen (siehe dazu: *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2007: 26).

Nach der seit dem **Mikroszensus** 2005 geltenden Definition des *Statistischen Bundesamtes* zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (*Statistisches Bundesamt* 2009: 6).

Im Folgenden werden die Begriffe „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ und „Jugendliche ausländischer Herkunft“ gleichberechtigt nebeneinander verwendet, da hier der Fokus weniger auf der Staatsangehörigkeit, sondern auf einem breiter definierten Migrationshintergrund liegt.

² Vgl. *Hofmann-Lun et al.* 2004: 8; ferner: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik* 2006a: 3; *Kuhnke* 2006: 17 f.; *Chlosta, Ostermann* 2007; *Frick, Söhn* 2007; *Halbhuber* 2007; *Söhn, Özcan* 2007; *Wieser et al.* 2008: 16. Datenschutzrechtliche Probleme bei der Erfassung des Migrationshintergrundes werden von *Dix* (2007) erörtert.

Deshalb bleiben diese Jugendlichen⁴ überdurchschnittlich oft ohne formale Berufsabschlüsse. Zwar unterscheiden sich die beruflichen Absichten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule kaum.⁵ Gleichwohl gelingt es Nichtstudienberechtigten mit Migrationshintergrund signifikant seltener, nach Beendigung der Schule schnell in eine betriebliche Berufsausbildung einzumünden und diese dauerhaft fortzuführen.⁶ Weit häufiger sind sie daher als un- und angelernte Arbeitskräfte beschäftigt und überproportional stark von Arbeitslosigkeit bedroht bzw. betroffen, wobei dies nicht nur ein arbeitsmarktpolitisches Problem darstellt. Vielmehr ist dies auch mit weitreichenden sozialen Folgeproblemen wie niedrig qualifizierter Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und damit einhergehendem Fehlen gesellschaftlicher Akzeptanz verbunden.⁷

Als Einflussgrößen auf den Einmündungserfolg wurden im Wesentlichen die schulische Qualifikation, die Noten im Schulzeugnis, der familiäre Hintergrund und die soziale Einbindung der Jugendlichen in ihrem Wohnort identifiziert.⁸

Allerdings erschwert eine Reihe weiterer Barrieren⁹ Migrant(inn)en den Einstieg ins Berufsleben. Zu nennen sind insbesondere folgende Gesichtspunkte:¹⁰

- Unzureichende Förderung von Zweisprachigkeit und Erwerb der deutschen Sprache führt zu schlechteren Bildungsabschlüssen und damit zu eingeschränkten Zugängen in die berufliche Bildung. Dadurch können vorhandene Kompetenzen nur unzureichend wahrgenommen und weiterentwickelt werden.¹¹

³ Siehe dazu etwa: *Kuhnke, Schreiber* 2006: 27.

⁴ Einschlägigen Rechtsvorschriften zufolge werden als „Jugendliche“ Personen bezeichnet, die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind. „Heranwachsender“ ist, wer 18, aber noch nicht 21 Jahre alt ist (vgl. § 1 Abs. 2 JGG; § 2 Abs. 1 JÖSchG). Gleichwohl besteht im Rahmen der Arbeitsverwaltung die langjährige, jedoch nirgendwo schriftlich fixierte Übung, junge Menschen bis zum Alter von 25 Jahren ebenfalls zu den Jugendlichen zu zählen. Für diese Personengruppe findet sich in der Literatur auch die Bezeichnung „Jüngere“. Siehe dazu auch: *Faßmann et al.* 2004: 62 f. Im Folgenden werden für GINCO-Teilnehmer sowohl die Begriffe „Jugendlicher“ als auch „Heranwachsender“ verwendet.

⁵ Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010a: 186 ff.

⁶ Vgl. *Granato* 2003: 31 f.; *Boos-Nünning* 2006: 3 f.; *Burkert, Seibert* 2007: 29 f.; *Freese et al.* 2007: 113, 117 f.; *Burkert, Seibert* 2008: 1 f.; *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2009: 186 ff.

⁷ *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2007: 64.

⁸ Vgl. *Ulrich* 2006: 59 ff.; *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2009: 167 f.

⁹ Viele dieser Hindernisse werden heute (auch) mit „struktureller Diskriminierung“ oder „institutionellem Rassismus“ begründet: Danach sind Regeln, Normen, Routinen, Einstellungen und Verhaltensmuster in Institutionen, die teilweise sogar zunächst neutral erscheinen, tatsächlich in Strukturen eingebettet, die zu einer ungleichen Behandlung von bestimmten Gruppen führen. Siehe dazu etwa: *IQ-Facharbeitskreis Beratung* 2009: 9 ff.

¹⁰ Vgl. *Alt, Granato* 2001: 3173 f.; *Granato* 2004: 18 ff.; *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 16; 30; *Ottersbach* 2006: 262 f.; *Granato, Paulsen* 2007.

¹¹ Vgl. *Kalter* 2006: 157 f.; *Dellbrück, Neumann* 2006: 176; *Müller, Kannel* 2006: 185 ff.; *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2008: 17.

- Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten erschweren die Verständigung zwischen Eltern und Schule und (Ausbildungs-)Betrieben.¹²
- Aufgrund von geringem Bildungsstand eines gewissen Teils der Migrant(inn)en, Informationsdefiziten über das deutsche Bildungswesen und fehlender Wertschätzung der Bildungslaufbahn ihrer Kinder unterbleibt die Unterstützung der Jugendlichen durch Elternhaus und soziales Umfeld.¹³
- Negative Erfahrungen mit und Vorbehalte gegen deutsche Behörden beeinträchtigen die Wahrnehmung von (Berufs-)Beratungsangeboten.¹⁴
- Migrant(inn)en und ihre Eltern verfügen oftmals nicht über jene informellen Netzwerkkontakte, die den Zugang zu Ausbildungsplätzen erleichtern.¹⁵
- Angebote der Berufsorientierung (Informationsmaterialien, Beratungsangebote) sind an Kultur und sprachlichen Fähigkeiten deutscher Jugendlicher orientiert und schaffen so unterschiedliche Informationsstände.
- Aufgrund monokultureller und monolingualer Ausrichtung des Bildungssystems¹⁶ werden herkunftssprachliche Medien und Fachkräfte zu wenig in die Informationsarbeit mit Personen mit Migrationshintergrund einbezogen.¹⁷
- Bei der Kompetenzfeststellung (im Rahmen von Schule, Berufsberatung, Einstellungsprozeduren) werden zu wenig die spezifischen Potenziale von Migrant(inn)en berücksichtigt.¹⁸
- Einstellungstests und Rekrutierungsverfahren von Betrieben sind auf deutsche Jugendliche ausgerichtet und nicht auf vorhandene Migrationshintergründe und die damit verbundenen Kompetenzen bezogen.¹⁹

Da zu den migrations- häufig auch schichtspezifische Probleme hinzutreten, vermindern sich die beruflichen Chancen der betroffenen jugendlichen Migrant(inn)en weiter.

Trotz dieser Problemlagen sind ausländische Jugendliche an beruflichen Bildungsmaßnahmen der *Bundesagentur für Arbeit* nur unterproportional beteiligt.²⁰ Zudem ist festzustellen,

¹² Vgl. Ucar 2010: 2.

¹³ Vgl. Priore 2006: 168; Ucar 2010: 3 f.

¹⁴ Siehe dazu: Boos-Nüning 1991: 345; Ucar 2010: 3 und 5.

¹⁵ Vgl. Granato 2003: 32; Kalter 2006: 157 f.

¹⁶ Diefenbach (2007: 50) spricht in diesem Zusammenhang von einer Form institutioneller Diskriminierung. Diese sei auf das Festhalten am monolingualen Habitus der monolingualen Schule (vgl. Gogolin 2008) zurückzuführen. Nur die Beherrschung der deutschen Sprache gelte als Schlüssel zu (Schul-)Erfolg und gesellschaftlichem Aufstieg, während die Sprachen der Mehrzahl der Personen mit Migrationshintergrund nicht als gesellschaftliche Ressource gewürdigt würden (vgl. auch Neumann, 2001: 11; Wenning 2004: 48).

¹⁷ Vgl. Priore 2006: 172 f. Gefordert wird daher die Vermittlung interkultureller Kompetenz in Sozialarbeit, Berufspädagogik und Weiterbildung (siehe etwa: Uffholz 2004).

¹⁸ Vgl. Dellbrück, Neumann 2006: 178 f.

¹⁹ Vgl. Dellbrück, Neumann 2006: 177 f.

dass ausländische Jugendliche bisher weniger von den Aktivitäten des Ausbildungspakts profitierten als deutsche Jugendliche. Dem zunehmenden Verdrängungswettbewerb, dem sich insbesondere Hauptschüler/-innen auf dem Ausbildungsstellenmarkt ausgesetzt sehen, den steigenden Anforderungen der Betriebe, den schärferen Auswahlkriterien und somit der insgesamt härteren Konkurrenz sind Migrantenjugendliche offensichtlich weniger gewachsen.²¹ Dabei scheinen sich auch Diskriminierungstendenzen beim Zugang zu Ausbildung und Arbeit hinderlich auszuwirken: Forschungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass risikoaverse Rekrutierungs- und Selektionsstrategien der Unternehmen (u.a. begründet durch eine „ethnisierte Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit“²²) dazu führen, Migrant(inn)en nicht einzustellen, so lange deutsche Bewerber/-innen verfügbar sind.²³ Schließlich wird darauf hingewiesen, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen strukturwandelbedingt gerade in gewerblichen Berufen sinkt, die für einheimische Jugendliche weniger attraktiv sind und deshalb von Migrant(inn)en in besonderem Maße nachgefragt werden.²⁴

Viele Jugendliche ausländischer Herkunft antizipieren ungünstige Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung (wobei eine Neigung zu unrealistischen Traumberufen nicht nachgewiesen werden konnte²⁵) und bemühen sich deshalb erst gar nicht um einen Ausbildungsplatz.²⁶ Gleichwohl sind sie bereit, auch wenig beliebte und prestigeträchtige Qualifizierungsschritte wie das Berufsvorbereitungsjahr²⁷ oder das Schulische Berufsgrundbildungsjahr²⁸ anzusteuern.²⁹ Demnach erkennen sie hier ihre begrenzten Chancen auf Zugang zu einer regulären Berufsausbildung und schlagen diese Wege zum Ziel nicht aus.³⁰

²⁰ Vgl. *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2005: 59.

²¹ Vgl. *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2007: 65 f.

²² *Seibert, Solga* 2005: 367. Die Autoren wiesen nach, dass daraus resultierende ungleiche Arbeitsmarktchancen zwischen (zumindest türkischen) Migrant(inn)en und deutschen Jugendlichen auch nicht durch eine abgeschlossene Berufsausbildung kompensiert werden (ebd. S. 378 ff.). Allerdings wurden von *Kalter* (2006) Zweifel gegen die Diskriminierungsargumente vorgetragen, der vor allem Sprachdefizite und fehlende Netzwerkeinbindung für die Nachteile der türkischen Jugendlichen am Arbeitsmarkt verantwortlich machte.

²³ Vgl. *Meng, Quandt-Brandt* 1999; *Granato* 2003: 38 f.; *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2005: 63; *Seibert, Solga* 2005: 367 ff.; *Burkert, Seibert* 2008: 4; *Gaupp et al.* 2008: 38; *Imdorf* 2008: 2053 ff.; *Damelang* 2009.

²⁴ Vgl. *Boos-Nünning* 2006: 5; *Burkert, Seibert* 2007: 2; *Flasdick* 2007: 5 f.; *Burkert, Kindermann* 2008: 17.

²⁵ Vgl. *Reißig, Gaupp, Lex* 2004: 7.

²⁶ Vgl. *Troltsch* 2003: 56 f.

²⁷ Das *Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)* ist ein einjähriger bzw. zweijähriger Ausbildungsgang, der zumeist in Vollzeitform (in Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen auch in Teilzeitform) angeboten wird und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag auf die Anforderungen einer Ausbildung vorbereiten soll (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010a: 236).

²⁸ Im *Schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)* erhalten Schüler/-innen in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung eine berufsfeldbezogene Grundbildung, wobei der Unterricht in Vollzeitform durchgeführt wird. Bei erfolgreichem Absolvieren kann der Besuch auf die Berufsausbildung im dualen System durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit angerechnet werden (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010a: 237).

²⁹ Nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht unterliegen Jugendliche, die im Sekundarbereich II keine allgemeinbildende Schule in Vollzeitform besuchen, der Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht). Diese beträgt in

Ausländische Jugendliche münden also in der Regel nicht unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung ein, sondern durchlaufen zunächst ein Übergangssystem. Dadurch sind ihre Bildungsverläufe geprägt durch Umwege, Mehrfachdurchläufe, „Warteschleifen“ und „Maßnahme-Karrieren“, aus denen der Weg in eine qualifizierte Berufsausbildung nur schwer zu finden ist. Überproportional häufig sind sie in vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen zu finden, die die Erreichung der angestrebten Ziele eines Berufsabschlusses zumindest verzögern.³¹

Zumindest ein Teil der Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund und unzureichenden schulischen Vorkenntnissen benötigt tatsächlich solche qualitativ hochwertigen Maßnahmen zur Vorbereitung. Allerdings sollten sich diese der Expertise „Integration und berufliche Ausbildung“ des *Bundesinstituts für Berufsbildung* zufolge im Wesentlichen auf die Vermittlung fehlender schulischer und deutschsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten³² wie auf die Vermittlung von Fähigkeiten für das Übergangsmanagement konzentrieren. Demnach wäre u.a. Folgendes zu leisten:³³

- Differenzierung der Förderangebote für unterschiedliche Zielgruppen unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes
- Qualifizierung des Personals für den Spracherwerb, migrantenspezifische Belange und interkulturelle Kompetenzen
- Einsatz mehrsprachigen Personals
- Erhöhung betrieblicher Anteile / des Anteils betrieblicher Praktika

der Regel drei Teilzeitschuljahre und richtet sich nach der Dauer des Ausbildungsverhältnisses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Berufsschulpflichtige Jugendliche, die keinen Ausbildungsvertrag haben, können ihre Schulpflicht auch mit dem Besuch eines einjährigen Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) oder einer einjährigen Berufsfachschule in Vollzeit ableisten (vgl. *Dressel, Picht* 2006: 55).

Aufgrund der geringeren Ausbildungsbeteiligungsquote ist eine im Vergleich zu Deutschen erhöhte Beteiligung von ausländischen Jugendlichen in *Vollzeitberufsschulen* zu verzeichnen. Migrant(inn)en sind überproportional häufig in BVJ und BGJ und unterproportional häufig in Fachoberschulen/-gymnasien und -schulen vertreten (vgl. *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2007: 70; *Burkert, Kindermann* 2008: 17 f.). Im Schuljahr 2008/2009 befanden sich 9.600 (= 17,4 %) Ausländer/-innen unter den rund 55.300 Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ein BVJ absolvierten (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010a: 236). Demgegenüber besuchten im gleichen Schuljahr 44.400 Schüler/-innen ein BGJ (vgl. ebd.: 237). Über den Anteil von Personen mit Migrationshintergrund gibt der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 jedoch ebenso wenig Auskunft, wie die Berufsbildungsberichte der vorangegangenen Jahre. Siehe dazu auch *Ulrich* (2008: 3 ff.), der darauf hinweist, dass das System der beruflichen Grundbildung in der Zwischenzeit den gleichen Umfang erreicht hat wie Zugänge zu einer dualen Ausbildung.

³⁰ Vgl. *Reißig, Gaupp, Lex* 2004: 7.

³¹ Vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 16; *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2005: 59; *dies.* 2007: 70.

³² Allerdings sind die vorliegenden Ergebnisse zu Ansätzen und Wirksamkeit der Sprachförderung bei Schüler(inne)n nicht eindeutig (siehe dazu: *Limbird, Stanat* 2006). Dabei sind auch Struktur- und Prozessmerkmale des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals der jeweiligen Herkunftsfamilie zu beachten (vgl. *Müller, Stanat* 2006).

³³ Vgl. *Granato, Paulsen* 2007: 88 f.

Dazu sind insbesondere folgende Maßnahmen erforderlich:³⁴

- Einsatz migrationssensibler Verfahren zur Kompetenzfeststellung und –entwicklung,
- Kompetenzfeststellung als Ausgangspunkt von Kompetenzentwicklung,
- Durchführung von Potenzialanalysen,
- Erarbeitung eines individuellen mittelfristig angelegten Bildungsplans mit einzelnen Schritten für die Realisierung des Qualifizierungsziels,
- Entwicklung / Vertiefung von Bewerbungsstrategien,
- Stärkung der Kompetenzen im Übergangsmanagement,
- Förderung der Wahrnehmung und Weiterentwicklung interkultureller Ressourcen und Kompetenzen,³⁵
- Begleitung durch einen Integrationslotsen / „Patent“ möglichst mit Vorbildfunktion durch den gesamten Qualifizierungsprozess bis zur stabilen ausbildungsadäquaten Einmündung in den Beruf.

Angesichts dieser Problemlage einerseits sowie aufgrund von hohem Fachkräftebedarf und demografischem Umbruch andererseits wird es – nicht zuletzt auch aus fiskalischen Überlegungen³⁶ – für erforderlich gehalten, die Potenziale junger Menschen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt besser als bisher zu nutzen.³⁷ So wird bereits seit längerer Zeit eine Reihe von Ansätzen und Konzepten umgesetzt, die darauf abzielen³⁸

- strukturelle Vernetzungen zwischen Akteuren in Schulen, beruflicher Bildung, Wirtschaft und den Migrant*innenorganisationen zu entwickeln,
- Eignungstests der Arbeitsagenturen sowie Einstellungstests in den Betrieben zu modifizieren, um die Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser erfassen zu können,
- unterschiedliche kulturelle Lebenswelten in alle Bereiche des öffentlichen Lebens einzubeziehen, insbesondere in Einrichtungen für Jugendliche wie Berufsschulen, Berufsausbildungseinrichtungen etc.,
- Lehrenden, Auszubildenden sowie sozialpädagogischen und beratenden Fachkräften interkulturelle Kompetenz zu vermitteln,

³⁴ Vgl. *Granato, Paulsen* 2007: 89.

³⁵ Hier wird insbesondere auf die Aufwertung der Bilingualität als Qualifikation hingewiesen. Siehe etwa: *Inal* 2004: 31 f.; *Boos-Nünning, Karakaşoglu* 2005.

³⁶ Siehe dazu: *Fritsch, Jann* 2008: 27 ff.

³⁷ Vgl. *Bundesagentur für Arbeit Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland* 2008: 1.

³⁸ Vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 30. Über die Aktivitäten wird insbesondere im Rahmen der Zwischenbilanzierung zum Nationalen Integrationsplan, Themenfeld 3: „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“ berichtet (siehe: *Die Bundesregierung* 2008a: 33 ff. sowie zugehörige Tabellen in: *Die Bundesregierung* 2008b).

- (fach-)sprachliche Förderung anzubieten.

Auch eine „Gemeinsame Initiative“³⁹ der *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, des *Bundesministeriums für Arbeit und Soziales* und der *Bundesagentur für Arbeit* zielt mit unterschiedlichen Programmen (siehe *Abbildung 1*) darauf ab, die angesprochenen Barrieren zu beseitigen.

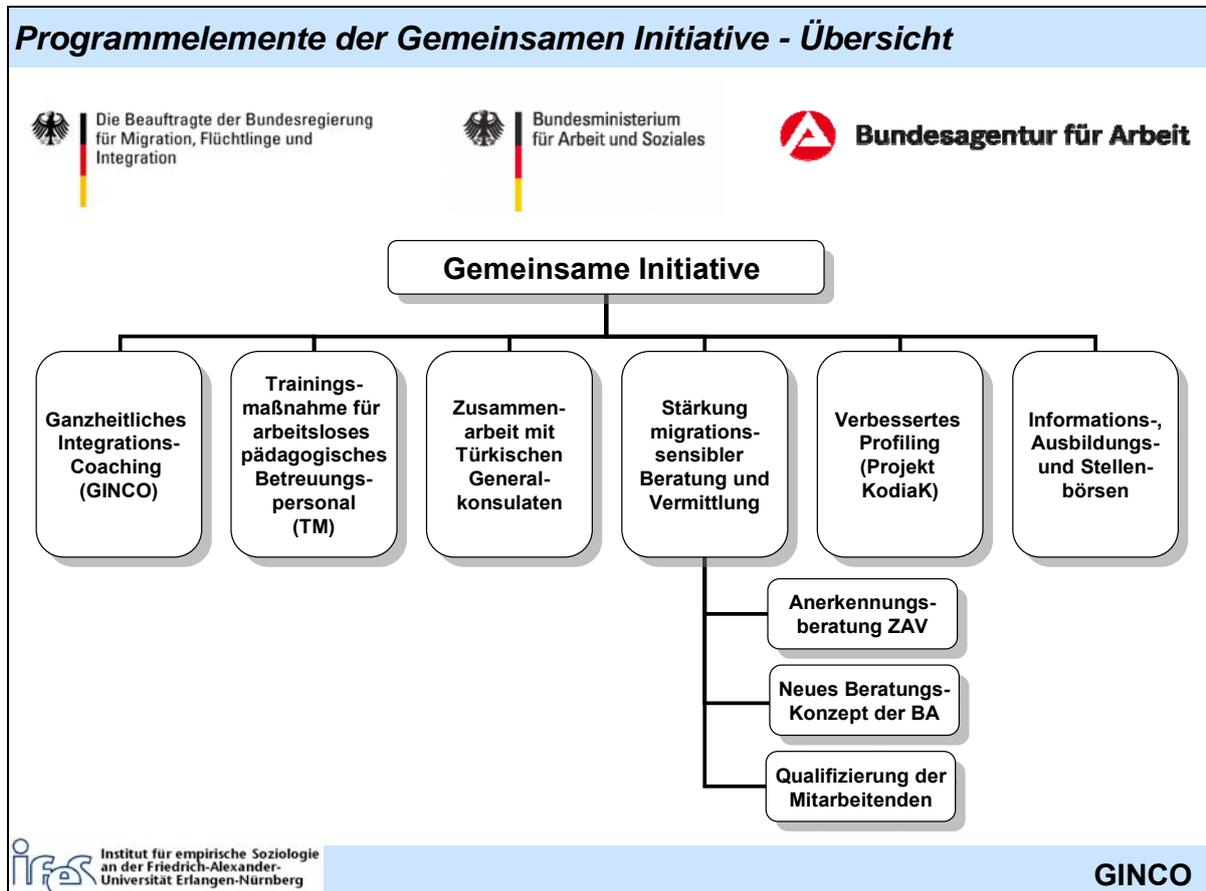


Abbildung 1

Das Programm beinhaltet abgesehen von der hier im Mittelpunkt stehenden Entwicklung und Erprobung des Ganzheitlichen Integrationscoachings (GINCO)⁴⁰

- Maßnahmen zur Qualifizierung von pädagogischem Betreuungspersonal mit dem primären Ziel, arbeitsloses pädagogisches Personal durch Erwerb interkultureller Kompetenzen zu qualifizieren und dadurch seine Integrationschancen zu erhöhen; dadurch soll auch die Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund verbessert werden (Sekundärwirkung),

³⁹ Siehe zum Folgenden: *Scheerer* 2010.

⁴⁰ Das GINCO-Konzept hat in der Zwischenzeit auch Eingang in den Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode vom 26. Oktober 2009 gefunden (vgl. *CDU, CSU, FDP* 2009: 76).

- eine Verbesserung des Profilings bei Personen mit Migrationshintergrund durch eine bedarfsorientierte, erweiterte Kompetenzanalyse, die stärkenbasiert eine Integration in den Arbeitsmarkt unterstützt,
- eine Verbesserung der Kompetenzen von Beratungs- und Vermittlungsfachkräften zur Betreuung von Personen mit Migrationshintergrund durch
 - Anerkennungsberatung mit Nutzung des Dienstleistungsangebotes der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) und
 - Ergänzung des „Neuen Beratungskonzepts“ um migrationspezifische Aspekte,
 - intensive Nutzung BA-eigener und weiterer Qualifizierungsangebote,
- eine verstärkte Zusammenarbeit mit Türkischen Generalkonsulaten mit dem Ziel, die Integration türkischer Adressat(inn)en in Ausbildung und Beschäftigung zu beschleunigen, indem Räumlichkeiten türkischer Vereine zur Durchführung von Veranstaltungen mit Beratungs- und Vermittlungsfachkräften von Arbeitsagenturen bzw. Argen genutzt werden,
- Einrichtung einer Ausbildungs- und Stellenbörse für Menschen mit Migrationshintergrund, die alle Akteure zur Unterstützung des Integrationsprozesses der Zielgruppen zusammenführt.

1.2 Die Regelleistung „Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO)“ als Gegenstand des Forschungsprojekts

Seit dem 01. Februar 2008 wird die neue Regelleistung der *Bundesagentur für Arbeit* „Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO)“⁴¹ im Rahmen einer modellhaften Erprobung auf der Rechtsgrundlage der bis zum 31.12.2008 geltenden §§ 37 und 48 SGB III bzw. der seit 01.01.2009 gültigen Fassung des § 46 SGB III⁴² bundesweit an 14 ausgewählten Standorten

⁴¹ Siehe zum Folgenden: *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus* 2009b: 3 ff.; *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus* 2009c: 1 ff.; *Bundesagentur für Arbeit Regionaldirektion Regionales Einkaufszentrum* 2008: 13; *Scheerer, Klingelstein* 2009.

⁴² Nach § 46 Abs. 1 S. 1 SGB III können Ausbildungssuchende bei Teilnahme an Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung gefördert werden, die ihre berufliche Eingliederung durch

1. Heranführung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt,
2. Feststellung, Verringerung oder Beseitigung von Vermittlungshemmnissen,
3. Vermittlung in eine versicherungspflichtige Beschäftigung,
4. Heranführung an eine selbständige Tätigkeit oder
5. Stabilisierung einer Beschäftigungsaufnahme

unterstützen. Maßnahmen zur Förderung der Berufsausbildung sind allerdings ausgeschlossen (§ 46 Abs. 2 S. 4 SGB III) um zu verhindern, dass die bewährten Instrumente zur Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung mit der neu geschaffenen Leistung ersetzt oder umgangen werden (vgl. *Deutscher Bundestag* 2008: 56).

durchgeführt. Für Zielpersonen aus dem Bereich der Grundsicherung für Arbeitsuchende gilt § 16 SGB II in Verbindung mit § 46 SGB III.

1.2.1 Ziele des Ganzheitlichen Integrationscoachings

Ziel von GINCO ist es, durch intensives ganzheitliches Coaching der Teilnehmer/-innen

- die subventionsfreie Integration
 - in Ausbildung bzw.
 - in den ersten Arbeitsmarktinnerhalb der Zuweisungsdauer und
- die Stabilisierung dieser Integration zu erreichen und dadurch
- den Eintritt in das beitragsfinanzierte Übergangs- und Ersatzsystem (insbesondere Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) präventiv zu vermeiden.

Zwischenziele, über die eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt erzielt werden soll, sind

- die Verbesserung der Sprachkompetenz (Verringerung sprachlicher Defizite),⁴³
- die Stärkung des Selbstwertgefühls,
- die Verbesserung der Berufswahlkompetenz einschließlich der Erweiterung des Berufswahlspektrums sowie
- eine verbesserte Handlungskompetenz unter Berücksichtigung von Empowerment-Ansätzen⁴⁴ bei der Realisierung der Berufswahl.

⁴³ Dies entspricht ganz den Forderungen, die im Rahmen des Bundesweiten Integrationsprogramms im Hinblick auf die sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund vorgetragen wurden: Demnach sollten sprachliche Bildung und interkulturelle Kompetenzen nicht nur Bestandteil der Rahmencurricula der berufsbildenden Schulen werden. Vielmehr sollten auch Übergangsangebote für Jugendliche, die nicht direkt eine Berufsausbildung antreten (können), stärker zur Verbesserung der arbeitsweltbezogenen sprachlichen Kompetenzen genutzt werden (vgl. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2008: 33). Weiter wird ausgeführt: „Für die Berufswahl kann die Einbeziehung der Eltern in Fragen der Sprachkenntnisse entscheidend sein. Erst das Bewusstsein in den Familien, dass die Aufnahme einer Berufsausbildung der entscheidende Schritt für eine Erwerbstätigkeit in Deutschland ist, ermöglicht es vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Notwendigkeit entsprechender Sprachkurse zu erkennen. Entsprechende Beratungsangebote für Jugendliche und Eltern sollten vor diesem Hintergrund verstärkt werden und den Aspekt der sprachlichen Anforderungen einer Berufsausbildung einbeziehen“ (*ebd.*: 35 f.).

⁴⁴ Im Kontext mit der Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sowie deren Vermittlung in den Arbeitsmarkt wird dem Begriff „Empowerment“ und der damit verbundenen Strategie große Bedeutung beigemessen. Hier beschreibt Empowerment vor allem einen Prozess, „der das Selbstvertrauen benachteiligter Bevölkerungsgruppen stärkt und sie in die Lage versetzt, ihre Interessen zu artikulieren und sich am politischen Prozess zu beteiligen. Im Mittelpunkt steht dabei die Stärkung der vorhandenen Potenziale der Menschen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind Veränderungen der sozialen, ökonomischen, rechtlichen und politischen Institutionen innerhalb der Gesellschaft notwendig“ (*Klöck* 1994: 134). Dabei wird Empowerment als wichtige Methode aufgefasst, um die ganzheitliche Integration von Migrant(inn)en im Rahmen der folgenden Prozessschritte zu verwirklichen (vgl. *Entwicklungspartnerschaft Integra.net Arbeitsgruppe Empowerment* 2007: 3):

- 1) Freiwilligkeit und Ressourcenorientiertheit
- 2) Stärkung des Selbstbewusstseins und der Lernkompetenz

Die Hauptziele von GINCO sind relativ eindeutig, da die betreffenden Kriterien als in den zugrunde liegenden Rechtsnormen und Verdingungsunterlagen definiert gelten können. Demgegenüber erscheint offen, wann die enumerierten Zwischenziele als erreicht angesehen werden können, da die ihnen zugrunde liegenden Konzepte („Sprachkompetenz“⁴⁵, „Selbstwertgefühl“⁴⁶, „Berufswahlkompetenz“⁴⁷, „Handlungskompetenz“⁴⁸, „Empowerment“⁴⁹) sehr komplex sind, in der Praxis ebenso wie im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich verwendet werden und insofern einer operationalen Definition bedürfen, bevor empirisch anhand bestimmter Kriterien überprüft werden kann, ob Interventionen zu Veränderungen der betreffenden Beurteilungsgegenstände führen. Die Leistungsbeschreibung enthält jedoch keine Operationalisierungen dieser Begriffe. Ebenso wenig ist eindeutig festgelegt, wann angenommen werden kann, dass es zu einer derart relevanten „Verbesserung“ der genannten Kompetenzen gekommen ist, dass von einer Erreichung des jeweiligen Zwischenziels gesprochen werden kann.

-
- 3) Selbstständigkeit im privaten Umfeld – Selbsthilfe
 - 4) Eigeninitiative, Handlungsfähigkeit und gegenseitige Hilfe
 - 5) Mitbestimmung im Lernumfeld.

⁴⁵ *Nodari* (2002: 10 f.) verweist auf die verschiedenen Dimensionen der *sprachlichen Kompetenz* (rezeptiv: Hörverstehen, Leseverstehen; produktiv: Sprechen, Schreiben; kognitiv: Wortschatz, Grammatik), der soziolinguistischen Kompetenz sowie der sprachlogischen Kompetenz.

⁴⁶ Im Hinblick auf das *Selbstwertgefühl* handelt es sich um kognitive Selbstbewertungen: Dabei „geht es um Beurteilungen der eigenen Person, die auf sachlichen, sozialen oder interindividuellen Vergleichsprozessen basieren; es geht also um die emotionale und evaluative Seite des Selbstkonzepts, die durch Prozesse wie selektive Selbstaufmerksamkeit, Verzerrung der Vergleichsmaßstäbe und Erinnerung positiv beeinflusst werden kann“ (*Städtler* 2003: 971). Statt des Begriffs Selbstwertgefühl werden auch Bezeichnungen verwendet wie „Selbstwert“, „Selbstwertschätzung“, „Selbstzufriedenheit“, „Selbstakzeptierung“ oder „Selbstachtung“ (vgl. ebd.).

⁴⁷ Der den Konzepten „Berufswahlreife“ und „Ausbildungsreife“ (siehe dazu z.B.: *Apel, Fertig* 2009) benachbarte Begriff *Berufswahlkompetenz* geht von einer aktiv, bewusst und zielgerichtet handelnden Person im Rahmen von Berufsorientierung und Berufswahl aus. Wesentliche Merkmale eines in diesem Zusammenhang kompetenten Jugendlichen sind Eigenaktivität, Selbstbestimmung und Selbstorganisation. Er verfügt über Fachkompetenz (kann sein Wissen und seine Erfahrungen nutzen), Methodenkompetenz (kann fachspezifisches Know-how anwenden) und Sozialkompetenz (kann bei Bedarf andere zu Rate ziehen oder mit anderen kooperieren) (vgl. *Nieskens* 2009: 28 f.). Nach *Hany* 2008, zit. nach *Driesel-Lange* 2009: 20 beinhaltet Berufswahlkompetenz die Facetten Sachwissen, Regelwissen, Berufswahlmotivation, Selbststeuerungskompetenz, Handlungskompetenz, Informationsmanagement und Qualifikationsmanagement. Ist allein der Kompetenzbegriff schon „schillernd“ (*Driesel-Lange* 2009: 13) und insofern definitionsbedürftig, so zeigt die Auflistung der verschiedenen, den Berufswahlkompetenz-Begriff konstituierenden Konzepte, wie schwierig es ist, zu operationalisieren, was mit Berufswahlkompetenz gemeint ist und zu bestimmen, wie man Veränderungen messbar machen könnte. Siehe dazu auch: *Winkler* 2005: 13.

⁴⁸ Die *Kultusministerkonferenz* (KMK 2007: 10) definiert *Handlungskompetenz* „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.“ Auch hier handelt es sich demnach um ein sehr komplexes Konstrukt, das einer Operationalisierung bedarf, bevor es sich einer empirischen Untersuchung erschließt.

⁴⁹ Nach *Herriger* (2007: 250) handelt es sich bei *Empowerment* um ein Sammelkonzept für Arbeitsansätze in der psychosozialen Arbeit. Er (*Herriger* 2009) weist auf die zahlreichen Versuche hin, den Empowerment-Begriff zu definieren und unterscheidet selbst zwischen „Empowerment als Selbstbemächtigung problem betroffener Personen“ und „Empowerment als professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung“. Siehe dazu etwa auch: *Sohns* 2007; *Klöck* 1994; *ders.* 2002.

„Sprachkompetenz“, „Selbstwertgefühl“, „Berufswahlkompetenz“, „Handlungskompetenz“, „Empowerment“ sind Konzepte, die sich aus vielen Facetten konstituieren, die im Einzelnen einer Bearbeitung bedürfen, wenn Veränderungen herbeigeführt werden sollen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass es dabei um Eigenschaften und Fähigkeiten geht, die Ergebnis einer komplexen lang andauernden Anlage-Umwelt-Interaktion sind.⁵⁰ Insoweit ist der Anspruch mehr als ehrgeizig, hier im Rahmen der Einflussmöglichkeiten eines zeitlich sehr begrenzten Coachings entscheidende Verbesserungen herbeiführen zu wollen.

1.2.2 Konzeption des Ganzheitlichen Integrationscoachings

Im Rahmen des Ganzheitlichen Integrationscoachings soll ein Coach insbesondere folgende Aufgaben erfüllen:

- Feststellen von individuellem Handlungsbedarf bei den Teilnehmer(inne)n,
- Sicherstellen von Informationen über Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes,
- gemeinsames Abgleichen von Anforderungen möglicher Zielberufsfelder und vorhandener Kompetenzen / Defizite der Teilnehmer(inne)n,
- Befähigung der Jugendlichen zu selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden,
- Unterstützung bei der Entwicklung und Realisierung von Umsetzungsstrategien,
- Erarbeiten von alternativen Berufs und Förderzielen,
- Stabilisierende Nachbetreuung im Anschluss an die Integration („Stabilisierungsbetreuung“).

Wie oben gezeigt, soll im Rahmen des Coachings auch die Förderung von Selbstwertgefühl, Sprach- und berufswahlorientierter (Handlungs-)Kompetenzen angestrebt werden. Es wird angenommen, dass damit hilfreiche Wirkungshebel zur Erreichung des Maßnahmeziels einer Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsaufnahme genutzt werden können. Demnach gehören auch diese Handlungsfelder zum anspruchsvollen Aufgabenspektrum eines Coaches im Rahmen von GINCO.

Qualifizierungs- oder Beschäftigungsmaßnahmen ohne den Einsatz weiterer Integrationshilfen beim Auftragnehmer⁵¹ sind allerdings ebenso ausgeschlossen wie Maßnahmen oder

⁵⁰ Vgl. *Ratschinski* 2005: 5. Im Hinblick auf Berufswahlkompetenz setzt der Autor die aktive Mitwirkung des Heranwachsenden voraus, die nicht in jedem Fall gegeben sein dürfte. Dies gilt sicherlich auch im Hinblick auf die Förderung der anderen angesprochenen Eigenschaften und Fähigkeiten.

⁵¹ *Auftragnehmer* sind jene Dienstleister, die das Coaching übernehmen. Dabei handelt es sich meist um Bildungsträger, gelegentlich auch um Personalberatungs- und -entwicklungsunternehmen.

reine Vermittlungsaktivitäten, die die klassischen SGB III-Instrumente ersetzen oder eine Übergewichtung des Qualifizierungsaspektes beinhalten, d.h. mehr als acht Wochen dauern. Maßnahmeteile beim Arbeitgeber (Praktika) sind auf vier Wochen zu begrenzen.

Aufgrund der „Besonderheit der Maßnahme“ wird es als zweckmäßig angesehen, dass die individuelle Begleitung / Beratung der Teilnehmer/-innen sowohl in der Schule als auch in den Räumen des Auftragnehmers stattfinden kann. In diesem Rahmen muss der Coach

- die Integrationsaktivitäten ab dem ersten Zuweisungstag aufnehmen,
- jedem/-er Teilnehmer/-in innerhalb einer Woche (fünf Arbeitstage, ab dem Zuweisungstag gerechnet) ein persönliches Erstgespräch ermöglichen,
- die zugewiesenen Teilnehmer/-innen mindestens einmal wöchentlich persönlich (telefonische Kontakte reichen nicht aus) sprechen und diese Kontakte organisieren und dokumentieren,
- mit den „relevanten Akteuren“, insbesondere den Eltern, der Berufsberatung der *Agentur für Arbeit*, der Schule, den Lehrer(inne)n sowie (sofern vorhanden) den Schulsozialarbeiter(inne)n Kontakt aufnehmen und eng zusammenarbeiten,
- während der üblichen Geschäftszeiten mit konventionellen Kommunikationsmitteln (Telefon, Fax, E-Mail) ggf. über das Büro seines Arbeitgebers (Auftragnehmer) erreichbar sein und eingehende Nachrichten im Laufe des nächsten Arbeitstages abarbeiten und beantworten,
- zu festen, mit der Schule abgestimmten Zeiten in der Schule persönlich präsent sein, wobei diese Zeiten mindestens 30 % der Personalkapazität ausmachen,
- darauf hinwirken, dass die Schule einen geeigneten Besprechungsraum für die persönlichen Anwesenheitszeiten zur Verfügung stellt,
- vorhandene soziale und kulturelle Einrichtungen nutzen,
- für jede/-n Teilnehmer/-in zum Quartalsende Zwischenberichte sowie zum Maßnahmeende einen Abschlussbericht erstellen.

Das Coaching endet

- mit der Ausbildungs- oder Arbeitsaufnahme der Teilnehmer/-innen oder
- so weit sie sich damit einverstanden erklären, am Ende einer sechs Monate dauernden Stabilisierungsbetreuung oder
- für nicht integrierte Teilnehmer/-innen jeweils zum 30. September oder
- mit dem Abbruch einer Integrationsleistung.⁵²

⁵² Da *Abbruchkriterien* im Konzept nicht genannt werden ist davon auszugehen, dass es sich hier um einen vom Jugendlichen initiierten Abbruch (z.B. durch Fernbleiben), aber auch etwa um eine vom Bildungsträger ausgehende vorzeitige Beendigung der Maßnahme (z.B. aus disziplinarischen Gründen) handeln kann.

Die Gesamtkonzeption von GINCO im Hinblick auf Inhalt, Durchführung und Methodik können die Auftragnehmer frei gestalten, wobei der Inhalt so auszurichten ist, dass die angebotene Integrationsquote (siehe *Abschnitt 1.2.5*) erreicht werden kann. Eine Konzeptberatung durch die *Agentur für Arbeit* darf nicht erfolgen.

1.2.3 Adressat(inn)en des Ganzheitlichen Integrationscoachings

Gerade im Hinblick auf den Kreis der Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz bekommen konnten und deshalb an einem BVJ bzw. BGJ an einer berufsbildenden Schule teilnehmen, gilt es, Vorkehrungen zu treffen,

- damit die Schüler/-innen anschließend möglichst nahtlos in eine ungeforderte Beschäftigung einmünden und um
- dadurch einem Eintritt ins beitragsfinanzierte Übergangs- und Ersatzsystem (insbesondere berufsvorbereitender Maßnahmen (BvB)) zuvorzukommen: Diese stellen nicht selten nur Notlösungen dar⁵³ und können dann problemgeladene Maßnahmekarrieren von Berufsanfängern begründen.⁵⁴

Das Ganzheitliche Integrationscoaching richtet sich deshalb an

- jugendliche und junge erwachsene Ausbildungs- und Arbeitsuchende,
- die sich in einer beruflichen Schule, jedoch noch nicht in einer Ausbildung befinden,
- bereits am direkten Übergang in Ausbildung gescheitert sind bzw.
- einer intensiven Unterstützung bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder Beschäftigung bedürfen,
- ihr Einverständnis zu einer Teilnahme erklären,
- von der Agentur für Arbeit bzw. der ARGE / AAgAw in Abstimmung mit der Agentur für Arbeit zugewiesen werden.

Eine klassenweise Zuweisung erfolgt nicht.

Nach den Verdingungsunterlagen für die erste und zweite GINCO-Tranche sollte der Anteil der Teilnehmer/-innen mit Migrationshintergrund in der Regel zwei Drittel nicht unterschreiten. Diese Bestimmung entfällt voraussichtlich ab der 3. Tranche, da dem die Rechtsnormen in § 2 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) entgegenstehen. Gleichwohl ist anzu-

⁵³ Vgl. *Gaupp et al.* 2008: 40 f.

⁵⁴ Vgl. *Schlemmer* 2008: 19. *Gaupp et al.* (2008: 42) weisen auf die Problematik langer Maßnahmekarrieren (insbesondere mit Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen) hin, da diese häufig nicht in Ausbildung,

nehmen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund auch weiterhin vielfach überproportional unter den GINCO-Adressat(inn)en vertreten sein werden.

Bei der besonderen Zielgruppe der GINCO-Maßnahmen handelt es sich um Jugendliche, die in der Regel bereits am direkten Übergang in Ausbildung gescheitert sind bzw. einer intensiven Unterstützung bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bzw. Beschäftigung bedürfen.⁵⁵ Darüber hinausgehende Kriterien zur Bestimmung der Adressat(inn)engruppe fehlen in den GINCO-Ausschreibungsunterlagen. Aus der Zieldefinition, nach der ein „Eintritt der Jugendlichen ins beitragsfinanzierte Übergangs- und Ersatzsystem (insbesondere berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) präventiv zu vermeiden“ ist, könnte geschlossen werden, dass es auf Jugendliche abstellt,

- die für einen Beruf geeignet und damit ausbildungsreif⁵⁶ sind, aber noch ergänzende Hilfe benötigen (z.B. im Rahmen einer Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE)) oder
- (noch) nicht ausbildungsreif sind und durch berufsvorbereitende Maßnahmen gefördert werden können, wenn Ausbildungsreife in einem absehbaren Zeitraum erreichbar ist.⁵⁷

Jugendliche, die ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) absolvieren, gelten grundsätzlich als noch nicht ausbildungsreif. Demgegenüber handelt es sich bei Personen im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) überwiegend um marktbenachteiligte Jugendliche.⁵⁸ Es ist zu vermuten, dass es sich bei vielen Teilnehmer(inne)n um Personen mit mehr oder minder schwerwiegenden Einschränkungen handelt, wobei diese Defizite insbesondere beim Kreis der GINCO-Adressat(inn)en auf besondere Biografien (z.B. Migrationshintergrund), instabile soziale Beziehungen, personen- und marktbedingte Vermittlungshemmnisse, marginalisierte Lebenszusammenhänge, fatalistische Lebenseinstellungen und Kompetenzdefizite zurückzuführen sind und daher einer erfolgreichen Integration in Ausbildung und Arbeit entgegenste-

sondern in eine ungelernete Tätigkeit führen, die mit einem hohen Risiko des Ausschlusses vom Arbeitsmarkt einhergeht.

⁵⁵ Vgl. *Bundesagentur für Arbeit Regionaldirektion Regionales Einkaufszentrum* 2008: 13.

⁵⁶ Zum Begriff der „Ausbildungsreife“ siehe etwa: *Ehrenthal, Eberhard, Ulrich* 2005; *Müller-Kohlenberg, Schober, Hilke* 2005; *Ratschinski* 2005; *Eberhard* 2006; *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* 2008. Allerdings wird kritisiert, dass der Begriff zwar wie selbstverständlich in der Berufsberatungspraxis verwendet wird, obwohl weiterhin ungeklärt ist, ob die betreffenden Merkmale tatsächlich positiv mit dem Ausbildungsverlauf- und erfolg korrelieren (vgl. *Dietrich et al.* 2009: 332). Zu den benachbarten Begriffen der „Ausbildungsfähigkeit“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ siehe: *Schlemmer* 2008 bzw. *Apel, Fertig* 2009.

⁵⁷ Vgl. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* 2008: 64.

⁵⁸ Vgl. *Dietrich et al.* 2009: 337.

hen.⁵⁹ Gerade solche Jugendlichen sind häufig schulisch und beruflich unzureichend qualifiziert sowie in ihrer Persönlichkeit retardiert.

1.2.4 Strukturvorgaben für das Ganzheitliche Integrationscoaching

Auch wenn der Auftragnehmer konzeptionelle Gestaltungsfreiheit genießt, sind folgende unabdingbare Vorgaben zur Strukturqualität von GINCO zu beachten:

- Personal
 - persönliche Eignung des Bieters und seiner mit der Durchführung der Leistung betrauten Mitarbeiter/-innen im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG);
 - Mindestpersonalkapazität: ein Integrationscoach mit einem Volumen von wöchentlich 39 Zeitstunden pro 20 bis 23 Teilnehmer/-innen;
 - Qualifikationserfordernisse des Coaches:
 - Berufs- oder Studienabschluss
 - mindestens dreijährige Berufserfahrung, davon
 - mindestens zweijährige Erfahrung in der beruflich-sozialen Eingliederung der Zielgruppe
 - Kenntnisse der Bildungslandschaft sowie der Anforderungen in den Berufen und am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
 - Interkulturelle Kompetenzen
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Sozial- und Organisationskompetenz
 - neben der deutschen Sprache Beherrschung einer weiteren (vom Bedarfsträger festgelegten) Sprache in Wort und Schrift
- Sächliche, technische und räumliche Ausstattung muss
 - dem Gesamtkonzept entsprechen und für die Dauer des Vertrages verfügbar sein,
 - mindestens folgende Räumlichkeiten vorsehen:
 - Raum für persönliche Gespräche (unter Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen)
 - Raum mit PC, Internetzugang und Drucker.

⁵⁹ Vgl. Heuer 2007: 7.

1.2.5 Integrationsquote

Die Integrationsquote errechnet sich aus der Zahl der zugewiesenen und beim Auftragnehmer erschienenen Teilnehmer/-innen und der Zahl der honorierbaren Integrationen. Als erfolgreich⁶⁰ und somit honorierbar gilt jede innerhalb der individuellen Zuweisungsdauer aufgenommene

- betriebliche Ausbildung nach dem BBiG bzw. HWO oder
- schulische Ausbildung, die zu einem anerkannten beruflichen Abschluss führt oder
- mindestens 15 Stunden umfassende sozialversicherungspflichtige Beschäftigung nach dem SGB III auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Dabei sind nahtlos erfolgende Beschäftigungs- oder Berufsausbildungswechsel unschädlich.

Das Erreichen der Integrationsquote stellt nicht nur eine wesentliche Leistungspflicht des Auftragnehmers dar. Vielmehr kommt dieser Quote auch eine besondere Anreizfunktion im Rahmen des GINCO-Maßnahmekonzepts zu:

- So werden die Bieter schon im Ausschreibungsverfahren aufgefordert, ihrem Angebot eine bestimmte Integrationsquote zugrunde zu legen, die sie im Rahmen ihrer GINCO-Dienstleistung (mindestens) erreichen wollen. Je höher diese Quote ausfällt, desto höher ist die absolute Zahl der Teilnehmer/-innen, die den Erfolgskriterien entsprechend einzugliedern sind. Je höher die Integrationsquote im Leistungsangebot eines Anbieters ausfällt, desto besser sind seine Chancen gegenüber seinen Konkurrenten. Allerdings wird vom jeweiligen Regionalen Einkaufszentrum der Bundesagentur für Arbeit eine Mindestintegrationsquote festgelegt, die den regionalen Verhältnissen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Rechnung trägt. Nur jene Bieter werden im Bieterwettbewerb berücksichtigt, deren angebotene Integrationsquote mindestens gleich oder größer als diese Mindestintegrationsquote ist.
- Das tatsächliche Erreichen der angebotenen Integrationsquote wird auch bei der Entscheidung über die Verlängerung der Leistung im Rahmen weiterer GINCO-Tranchen mit berücksichtigt.

⁶⁰ Als nicht erfolgreich werden folgende Integrationen angesehen:

- Beschäftigungs- oder Ausbildungsaufnahme von Teilnehmer(inne)n beim Auftragnehmer selbst oder im Tochter-/Mutterunternehmen des Auftragnehmers
- Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen im Sinne des § 241 SGB III
- Sonstige geförderte Ausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
- Vermittlung in Saisonbeschäftigung, auch bei Befristung über drei Monate
- Mini-Jobs oder Vermittlung in Arbeitsgelegenheiten nach der Entgeltvariante.

1.2.6 Erfolgsabhängige Honorierung

Neben der konzeptionellen Gestaltungsfreiheit ist die erfolgsabhängige Honorierung ein besonderes Kennzeichen von GINCO.

- Der Auftragnehmer erhält pro GINCO-Teilnehmer/-in die vom Bildungsträger in seinem Angebot festgelegte Aufwandspauschale, die für jeden Monat gezahlt wird, in dem er die betreffende Person während der Zuweisungsdauer mindestens einmal in einem persönlichen Gespräch kontaktiert hat. Dadurch wird der Bildungsträger veranlasst, sich möglichst intensiv um die Jugendlichen zu bemühen. Dabei ist zu beachten, dass die Zuweisungsdauer mit dem ersten Zuweisungstag beginnt und mit der Ausbildungs- bzw. Arbeitsaufnahme des / der Teilnehmers/-in endet. Demnach wird im Zeitraum der Stabilisierungsbetreuung keine Aufwandspauschale gezahlt. Der Bildungsträger erhält die monatliche Aufwandspauschale auch dann für mindestens 75 % der Teilnehmer/-innen vergütet, wenn ihm weniger Jugendliche zugewiesen werden. Mit der Aufwandspauschale sind alle Aufwendungen zur Durchführung der Leistung (inkl. Bewerbungs-, Fahrt-/Reisekosten, Unfallversicherung usw.) abgedeckt. Die Obergrenze der Pauschale beträgt 400 €. Allerdings kann sich ein Bildungsträger im Wettbewerb mit Konkurrenten besser platzieren, indem er einen günstigeren Preis anbietet;
- Darüber hinaus erhält der Bildungsträger pro erfolgreich integrierte/-n Teilnehmer/-in ein gestaffeltes *Integrationshonorar*:
 - eine erste Rate in Höhe von 1.000 € wird für jede/-n GINCO-Teilnehmer/-in gezahlt, der/die sich in einer 3-monatigen ununterbrochenen
 - betrieblichen Ausbildung nach dem BBiG bzw. HWO oder
 - sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung (Nachweis durch Beschäftigungsbestätigung des Arbeitgebers; ausnahmsweise Erklärung des/der Teilnehmers/-in) oder
 - einer schulischen Ausbildung, die zu einem anerkannten beruflichen Abschluss führt,befindet. Derartige Integrationen werden bei der Ermittlung der Integrationsquote berücksichtigt.
 - eine zweite Rate in Höhe von 1.000 € wird für jede/-n GINCO-Teilnehmer/-in gezahlt, bei dem/der das mit der ersten Rate honorierte sozialversicherungspflichtige Beschäftigungs- bzw. Ausbildungsverhältnis mindestens sechs Monate unun-

terbrochen seit Tätigkeits- oder Ausbildungsbeginn bestanden hat. Dieses Kriterium ist für die Berechnung der Integrationsquote allerdings unmaßgeblich.

- Das Honorar wird gekürzt, wenn die Integration des/der Teilnehmers/ -in mit einer Leistung an den Arbeitgeber nach dem SGB II bzw. SGB III gefördert wird.

Ein Beschäftigungs- oder Ausbildungswechsel bleibt für die Berechnung von Integrationsquote und Honorierung unschädlich, wenn er nahtlos erfolgt. Nicht honorierbar sind hingegen Saisonbeschäftigungen, auch bei einer Befristung über drei Monate, und Mini-Jobs.

1.2.7 Modellerprobung des Ganzheitlichen Integrationscoachings

Das Ganzheitliche Integrationscoaching wird an den 14 Modellstandorten *Augsburg, Berlin, Bremen, Dortmund, Düsseldorf, Gelsenkirchen, Hamburg, Hannover-Laatzten, Köln, Ludwigshafen, Mannheim, Minden, Offenbach* und *Stuttgart*⁶¹ durchgeführt. An jedem der Standorte

- sollen 20 (ggf. bis zu 23) Teilnehmer/-innen an jeweils einer beruflichen Schule von jeweils einem Coach im Rahmen von GINCO gefördert werden,
- soll der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund mindestens dem Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an den betroffenen Bildungsgängen entsprechen und daher in der Regel zwei Drittel der GINCO-Teilnehmer/-innen nicht unterschreiten,
- ist von der *Agentur für Arbeit* ein sprachlicher Schwerpunkt bezogen auf den vorherrschenden Migrationshintergrund, die Schule sowie die Bildungsgänge der Teilnehmer/-innen festzulegen,
- können vom Bedarfsträger (*AA, Arge*) bei einem Maßnahmeabbruch in den ersten vier Wochen der Zuweisungsdauer Ersatzteilnehmer/-innen zugewiesen werden.

GINCO wird modellhaft in zwei Tranchen (mit Option für eine 3. Tranche im Schuljahr 2010/2011) erprobt. Dabei startet

- die 1. Tranche im zweiten Schulhalbjahr 2008/2009,
- die 2. Tranche einen Monat nach Schuljahresbeginn 2009/2010.

Die Zuweisung der Teilnehmer/-innen erfolgt in den ersten zwei Wochen der jeweiligen Tranche. Die Leistungserbringung beginnt mit dem ersten Zuweisungstag.

⁶¹ Diese Standorte werden im Rahmen der nachfolgenden Ergebnisberichterstattung pseudonymisiert und lediglich mit einer Standortnummer versehen dargestellt.

1.3 „Coaching“, „Ganzheitlichkeit“ und „interkulturelle Kompetenz“ als zentrale Konzepte von GINCO

1.3.1 Sozialpädagogisch orientiertes Coaching

Das GINCO-Konzept der *Bundesagentur für Arbeit* enthält keine näheren Bestimmungen darüber, was im Einzelnen unter „ganzheitlichem Integrationscoaching“ zu verstehen ist.⁶² Dies ist insofern problematisch, als der Begriff „Coaching“ kontextbezogen verschiedene Inhalte kennzeichnet⁶³ und manche Ansätze als wenig seriös eingeschätzt werden.⁶⁴ Obwohl in Deutschland derzeit rund 5.000 Coaches ihre Beraterdienste anbieten, ist Coaching bisher kein anerkannter Beruf mit einer geregelten Ausbildung.⁶⁵ Das entsprechende spezifische Know-how, das sich allerdings vor allem auf Coaching in der Personalentwicklung richtet, wird – wenn überhaupt – im Rahmen von Weiterbildungen privater Bildungsträger vermittelt.

Coaching ist als spezifisch personenzentrierte Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungsmethode und als Personalentwicklungsinstrument vor allem im Managementbereich schon seit mehreren Jahrzehnten bekannt und etabliert. Auch im Bereich der Berufsbildung kommen Coachingkonzepte zunehmend zum Einsatz, wenn auch nicht immer explizit unter dieser Bezeichnung.⁶⁶ Dabei hat sich in jüngerer Zeit ein Wandel des Coachings von der Personal- hin zur Persönlichkeitsentwicklung vollzogen: Damit ist die Lebensführung der Klient(inn)en in ihrer kompletten privaten und beruflichen Rollenvielfalt zum zentralen Gegenstand eines Coachings geworden, das sich an den grundlegenden Vorstellungen Sozialer Arbeit orientiert. Diese bezieht sich in ihrem Denken, Wissen und Handeln seit jeher auf den ganzen

⁶² Allerdings ist anzunehmen, dass in das GINCO-Konzept unter anderem Erfahrungen eingeflossen sind, die schon Ende der 1990er Jahre mit dem „aktiven Bewerber-Coaching“ gemacht wurden. Die Aktivitäten des Coaches erstreckten sich dabei

- in einer ersten Phase auf eine Stärken-/Schwächen-Analyse des Bewerbers, die Erarbeitung eines Bewerberangebotes, die Zusammenstellung einer Bewerbermappe, die Erarbeitung einer individuellen Bewerbungsstrategie sowie die Vermittlung von Methoden zur Stellenrecherche, sowie
- in einer zweiten Phase auf die Anleitung und Betreuung aktiver Bewerbungsbemühungen (siehe dazu: *Flasse* 2002: 102 ff.).

⁶³ Siehe dazu insbesondere die synoptische Aufarbeitung von Coaching-Konzepten bei *Birgmeier* (2006a: 27 bis 113) sowie bei *Maag* (2008: 62 ff.). Zweifelhaft ist allerdings, ob sich hinter allen der von *Maag* (2008: 83 ff.) aufgelisteten Begriffe „Gesprächsform“, „Job-Coaching“, „Stigma-Management“, „organisationsexternes Coaching“, „Instrument beruflicher Qualifizierung“ und „Fördermaßnahme“ tatsächlich Coaching-Konzepte verbergen.

⁶⁴ So wird gemutmaßt, dass es sich dabei häufiger um „Mogelpackungen“ handelt, „die nichts anderes verbergen als kreative Neubezeichnungen altbekannter Methoden oder sogar esoterisch-spirituelle Praktiken und Weltbilder“ (*Birgmeier* 2006a: 18). *Kühl* (2008: 111) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Scharlatanerproblem“ im Bereich der personenbezogenen Beratung.

⁶⁵ Vgl. *Tucic* 2010.

⁶⁶ Vgl. *Maag* 2008: 82 ff.

Menschen und hält auf Grund ihrer Nähe zu therapeutischen und supervisorischen Interventionsmethoden ein breites persönlichkeitsentwicklerisches Instrumentarium bereit.⁶⁷

Vor diesem Hintergrund versteht sich sozialpädagogisch orientiertes Coaching⁶⁸ als eine

- wissenschaftlich fundierte,
- lebensweltorientierte,
- interaktiv, individuell, personenzentriert, fallbezogen, prozessorientiert, problemlösend, entwicklungsfördernd, selbstreflexiv und interventionsorientiert angelegte,
- qualitativ hochwertige und evaluierte (= evaluierbare) (Beratungs-)Dienstleistung,
- die auf eine professionelle Hilfe und Assistenz abzielt,
- um Selbstregulations- und Selbstmanagementfähigkeiten der Klient(inn)en (wieder) herzustellen und zu mobilisieren,
- um diese (als persönliche Ressource) zur Bewältigung individueller Problemlagen und Krisensituationen sowie zur Unterstützung der persönlichen Weiterentwicklung und einer selbstbestimmten beruflichen und privaten Lebensführung zu nutzen.

Die Durchführung des Coachings orientiert sich am klassischen Methodenrepertoire sozialer Arbeit⁶⁹ und somit an Prozessmodellen, die nicht nur für viele sozialpädagogisch affine Beratungs-, Unterstützungs- und Interventionskonzepte (z.B. auch Case- bzw. Fallmanagement-Ansätze⁷⁰, Ansätze zur Qualifizierungs- und Förderplanung⁷¹), sondern auch für Coa-

⁶⁷ Vgl. *Birgmeier* 2006a: 11 ff.; *Birgmeier* 2006b: 21 f.

⁶⁸ Vgl. *Birgmeier* 2006a: 16 f. und 251.

⁶⁹ Siehe dazu etwa: *Buchka* 2003a: 233 ff.; *Buchka* 2003b: 291 ff.. Der *Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH)* führt in seinen „Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.“ in Dokument 7 "Die Schlüsselkompetenzen für Soziale Arbeit - ein Beitrag zur Sicherung des Berufs" aus: "*Methodenkompetenz: Methodenkompetenz meint die Fähigkeit planmäßig vorgehen zu können und Verfahren bzw. Vorgehensweisen der Sozialen Arbeit zu kennen und anwenden zu können. Dies beinhaltet sowohl die Gegenstands-/ Problembe-stimmung als auch die Handlungsziele (...)*" (*DBSH* 2009: 26). In Dokument 6 "Berufsbild für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/-innen" (Stand: Januar 2009) werden im Abschnitt 1.5 Arbeitsmethoden präzisiert: "*Die Methoden beinhalten: das strukturierte methodische Vorgehen durch Kontaktaufnahme und Beziehungsaufbau, Situations- und Problemerkennung und -analyse in ganzheitlicher Sicht (psychosoziale Diagnose, Hypothesenbildung, ökosoziale Einschätzung), Handlungsplanung und Umsetzungsstrategien (Hilfeplanungen), Durchführung und ständige Überprüfung der Beziehungs-, Handlungs- und Lernprozesse, Beendigung der Arbeitsprozesse, Evaluation / Wirkungskontrolle, Dokumentation und Berichterstattung.*" (*DBSH* 2009: 23).

⁷⁰ Siehe dazu: *Göckler* 2009: 50. Case-Management gehört auch zu den grundlegenden Methoden von Kompetenzagenturen (vgl. *Braun, Richter, Marquardt* 2007: 94 f.). Da GINCO-Coaches verschiedentlich mit Kompetenzagenturen kooperieren, erscheint plausibel, dass sie auf ähnliche bewährte Methoden zurückgreifen. Dies wird u.a. durch das Projekt „Integrationscoaching“ verdeutlicht, das vom *Paritätischen Wohlfahrtsverband* (2006: 49 ff.) beschrieben und im Bereich des Nordverbundes verwirklicht wird. Dieses Konzept rekurriert explizit auf Case-Management-Ansätze.

⁷¹ Siehe z.B. *Schnadt et al.* 2000: 9 ff.; *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 95 ff.; *Buschmeyer, Eckhardt* 2009: 30 ff.; *Buschmeyer, Eckhardt, Rotthowe* 2009: 57 ff. Zur Bedeutung und Relevanz der Förderplanarbeit im Rahmen der beruflichen Integrationsförderung siehe etwa: *Eckert, Heisler, Nitschke* 2007: 70 ff.; 125 ff.

chingprozesse in anderen Kontexten kennzeichnend sind. Diese gliedern sich in der Regel wie folgt:⁷²

- Phase 1: Einstiegs- und Kontaktphase
- Phase 2: Vereinbarungs- und Kontraktphase
- Phase 3: Arbeitsphase
 - Phase 3.1: Situationsanalyse und Diagnose
 - Phase 3.2: Zielbestimmung, Interventionsplanung
 - Phase 3.3: Durchführung der geplanten Maßnahmen
- Phase 4: Evaluationsphase
- Phase 5: Abschlussphase

Anzunehmen ist, dass sich Ganzheitliches Integrationscoaching an diesem sozialpädagogischen⁷³ Konzept orientiert, da es sich bei den jugendlichen Klient(inn)en um Personen handelt, die aufgrund von Zugangsbarrieren und / oder mangelnder Handlungskompetenz Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz oder eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.⁷⁴ Aus diesen Gründen wird es für erforderlich erachtet, diesen Jugendlichen sozialpädagogische Hilfestellungen zu bieten: Die Schüler/-innen sollen (z.B. während betrieblicher Phasen, im Bewerbungsprozess) begleitet und dazu befähigt werden, berufliche Interessen, Arbeitstugenden und (Methoden-, Sozial-, Personal-)Kompetenzen zu entwickeln,⁷⁵ damit sie aktiv an der Ausbildungsplatz- bzw. Stellensuche mitwirken können (Empowerment-Ansatz).⁷⁶ Darüber hinaus geht es darum, das erreichte Kompetenzniveau auch während der Ausbildung zu erhalten. Dazu dient die Stabilisierungsbetreuung.⁷⁷

⁷² Siehe dazu *Birgmeier* 2006a: 92 ff.; 263 ff.; *Forschungsstelle Coaching Gutachten (FCG)* 2009; *Lippmann* 2009: 35 ff.; *Rauen* 2009; *Modellvorhaben zur Verbesserung der Ausbildung und Eingliederung junger Menschen mit Epilepsie* 2010: 7.

⁷³ Einschränkung ist anzumerken, dass es hier nicht um ein ausschließlich am Anliegen der Klient(inn)en orientiertes Konzept geht, sondern dass, dem klassischen Case Management-Ansatz entsprechend – im wohlverstandenen Interesse – auch Belange des Gemeinwesens zu beachten sind, das ein bestimmtes Versorgungsangebot (z.B. Sozialversicherungsleistungen) zur Verfügung stellt. Dabei hat der Case-Manager nicht nur als Anwalt der Klient(inn)en zu wirken, sondern auch Makler-Aufgaben (im Hinblick auf die Vermittlung bedarfsgerechter Leistungen) und Gate-Keeper-Funktionen (im Hinblick auf den Zugang zu bestimmten Leistungen und des effizienten Mitteleinsatzes) zu übernehmen. Siehe dazu: *Moxley* 1989: 17; *Reis et al.* 2003: 9 f.; *Brader et al.* 2005: 35 f.; *Göckler* 2009: 48 ff.

⁷⁴ Ähnlich verhält es sich dort, wo Coachingansätze genutzt werden, um Personen mit Behinderungen in Arbeit zu vermitteln. Siehe dazu z.B. *Modellvorhaben zur Verbesserung der Ausbildung und Eingliederung junger Menschen mit Epilepsie* 2010.

⁷⁵ Vgl. *Paritätischer Wohlfahrtsverband* 2006: 51 f.

⁷⁶ Dabei orientieren sich die an die Coaches gerichteten Erwartungen der Arbeitsagenturen (und der Trägerorganisationen) am Tätigkeits- und Aufgabenspektrum, das auch im Rahmen von Settings der Benachteiligtenförderung (BvB, BaE oder abH) für die dort tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte maßgebend ist. Entsprechende Zusammenstellungen finden sich bei *Grimm, Vock* (2007: 115 und 141).

⁷⁷ Siehe dazu auch: *Gericke* 2000: 19.

Gericke (2000) zufolge greift die Jugendsozialarbeit beim Coachen auf eines ihrer traditionellen Leistungsangebote zurück. Die in diesem Feld arbeitenden Träger bereiten die Teilnehmer/-innen auf die Ausbildungsaufnahme vor, indem sie sie an die Anforderungen eines strukturierten Tagesablaufs heranführen, eventuelle Bildungsdefizite ermitteln und (noch einmal) den Berufswunsch der Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen und Eignungen sowie der regionalen Verwertungsbedingungen des angestrebten Ausbildungsberufes diskutieren. Im Zuge des Vorbereitungsverfahrens erhalten die Coaches eine sehr präzise Vorstellung von den mentalen Potenzialen und Leistungspotenzialen sowie von den Erwartungen der Jugendlichen an die Ausbildung. Mit diesem Wissen können sie ein für jede/-n Klientin/-en speziell zugeschnittenes Set an Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen konzipieren. Sie werden versuchen, die Jugendlichen in einen ihnen angemessenen Betrieb zu vermitteln, wobei diese in die Ausbildungsplatzakquise möglichst mit einbezogen werden.⁷⁸

Weitere Hilfe- und Unterstützungsangebote wie Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe bei Kenntnislücken und Wiederholen von Lehrinhalten sowie ausbildungsbegleitende Hilfen, die etwa für die Jugendberufshilfe kennzeichnend sind,⁷⁹ sind im Konzept des Integrationscoachings der *Bundesagentur für Arbeit* nicht explizit enthalten, was jedoch nicht ausschließt, dass Coaches gelegentlich mit solchen Tätigkeiten befasst sind.

Allerdings wird in den GINCO zugrunde liegenden Verdingungsunterlagen Wert darauf gelegt, dass im Rahmen des Coachings auf eine Verringerung (vorhandener) sprachlicher Defizite hingewirkt wird. Dies müssen die Wettbewerber auch in ihrem Angebot darlegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Sprachförderung seit jeher erhebliche Bedeutung durch die *Bundesagentur für Arbeit* beigemessen wurde. Gleichwohl wird bemängelt, dass diese Thematik in jüngerer Zeit in einschlägigen Basishandreichungen nur selten thematisiert würde. Es wird deshalb gemutmaßt, dass Sprachförderung in der ‚normalen‘ Förderung nur noch mitliefe und daher keine spezifische Anforderung im Handlungsfeld von in der beruflichen Integrationsförderung sozialpädagogisch Tätigen darstelle.⁸⁰

Ein weiterer Hinweis auf die Vorstellung von einem GINCO-Konzept auf sozialpädagogischer Grundlage ergibt sich aus den Vorgaben der *Bundesagentur für Arbeit* bezüglich der Qualifikation des Coaches: Zwar wird hier nicht explizit verlangt, dass die betreffende Person über einen sozialpädagogischen oder zumindest affinen (z.B. (Berufs-)Pädagogik, Psychologie) Berufsabschluss verfügen muss. Die Voraussetzung einer mindestens zweijährigen Erfah-

⁷⁸ Vgl. *Gericke* 2000: 18; *Pfahl* 2004: 22 f.

⁷⁹ Vgl. *Gericke* 2000: 18 f.

⁸⁰ Vgl. *Grimm, Vock* 2007: 169.

rung mit der beruflich-sozialen Eingliederung der Zielgruppe lässt jedoch darauf schließen, dass die betreffende Person, sofern sie keinen professionellen sozialpädagogischen Hintergrund haben sollte, zumindest im Kontext von Aktivitäten zur Berufsvorbereitung und –förderung Kompetenzen erworben haben muss, die zu einem mehr oder weniger professionellen sozialpädagogisch ausgerichteten Handeln befähigen.⁸¹

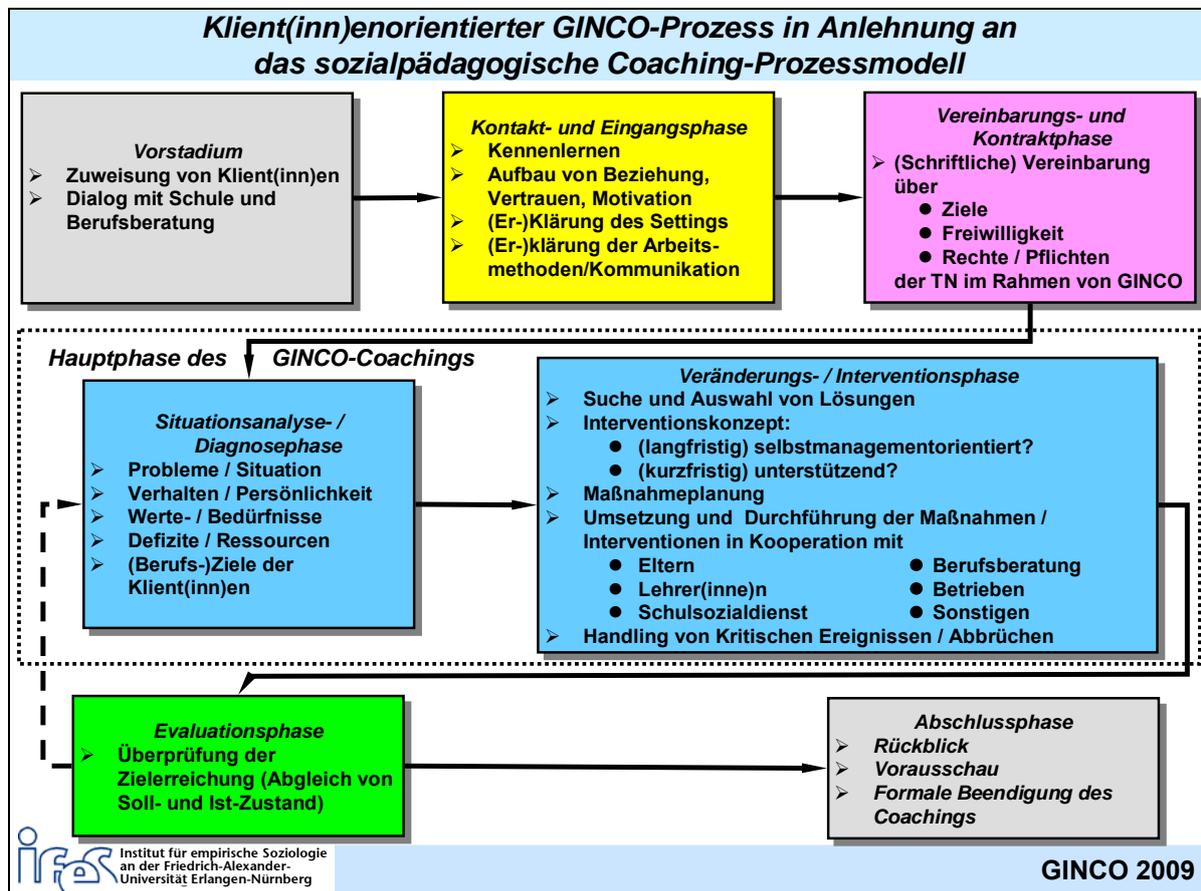


Abbildung 2: Modellschema eines klient(inn)enorientierten Coachings im Rahmen von GINCO

Die *Abbildung 2* berücksichtigt die Vorgaben eines sozialpädagogisch orientierten Coaching-Ansatzes, wie er etwa von *Birgmeier (2006a)* vorgestellt wurde, und skizziert die (möglichen) Phasen eines strukturierten GINCO-Prozesses im Rahmen eines idealtypisch angelegten Modellschemas. Nicht in dem Modell enthalten sind Aktivitäten, die dem Coach im Rahmen der Implementation von GINCO an seiner Wirkungsstätte (Modellstandort, -schule) obliegen, um die für ein erfolgreiches Wirken erforderlichen Netzwerke mit Personen und Institutionen wie Berufsschule, Arbeitsagentur, Betriebe, komplementäre Netzwerkpartner (z.B. Kompe-

⁸¹ *Göckler (2009: 45)* weist darauf hin, dass Fallmanagement kein auf die Sozialarbeit / -pädagogik begrenzter Arbeitsschwerpunkt ist, sondern dass viele andere professionelle Disziplinen, entsprechende Weiterbildung vorausgesetzt, Case-Management erfolgreich praktizieren können. Angesichts seiner Nähe zum Case-Management-Ansatz kann dies sicherlich auch für das hier dargestellte Coaching-Konzept gelten.

tenzagenturen) usw., zu knüpfen, so weit er hier nicht auf bereits bestehende Strukturen seines Trägers zurückgreifen kann.

1.3.2 Ganzheitlichkeit

Auch das Konzept „Ganzheitlichkeit“ erfreut sich in der Zwischenzeit großer Beliebtheit,⁸² ohne dass immer zweifelsfrei präzisiert wird, was sich dahinter verbirgt.⁸³ Sichtet man einschlägige Konzepte etwa im Bereich von (Berufs-)Pädagogik⁸⁴, (medizinischer) Rehabilitation⁸⁵ oder Beschäftigungsförderung⁸⁶, so zeigt sich, dass ganzheitlich orientierte Ansätze immer dann propagiert werden, wenn es um die Auseinandersetzung mit komplexen („multiplen“) Sachverhalten, Problem- und Bedarfslagen geht, unabhängig davon, ob diese die Persönlichkeit eines Menschen oder die Situation einer Person⁸⁷, einer Personengruppe

⁸² Erst in jüngerer Zeit fand der Begriff Eingang in das Sozialrecht und findet sich in § 4 Abs. 1 Nr. 4 SGB IX (Teilhabeleistungen sollen „die persönliche Entwicklung ganzheitlich fördern“) sowie in § 16 a SGB II („zur Verwirklichung einer ganzheitlichen und umfassenden Betreuung ...“). Schlüssige Kommentare, was hier mit Ganzheitlichkeit gemeint sein könnte, fehlen allerdings (noch).

⁸³ Verschiedentlich wurde der Begriff daher als ideologieverdächtig, wenig aussagekräftig und daher pädagogisch unbrauchbar kritisiert (vgl. z.B. Greß 2007: 44 ff.; *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* 2008; Probst, Kuhl 2008: 193 ff.).

⁸⁴ „Der ganzheitliche Ansatz betrachtet Bildung als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung. Die ganzheitlich gesehene Verbindung von Theorie und Praxis, von Lernen und Arbeiten, von Arbeits- und Lebenswelt bietet nicht nur den Entwicklungsrahmen für Berufliche Handlungskompetenz – im Sinne einer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz – sondern auch für die Personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz – im Sinne von Mündigkeit und persönlicher Identität des Individuums. Im Vergleich zum subjektorientierten Ansatz umfasst der ganzheitliche Ansatz auch die Fach- und Methodenkompetenzen“ (Grabowski 2007: 26). „Ganzheitlichkeit bedeutet nichts anderes, als dass Vernunft, Bewegungsdrang, Sozialbezug, Verstand und Emotionalität eine Symbiose eingehen“ (Grabowski 2007: 124).

⁸⁵ So ist auf den Begriff „Ganzheitlichkeit“ im Rahmen von Begutachtungsrichtlinien (Vgl. etwa *Sozialmedizinische Experten-Gruppe „Leistungsbeurteilung – Teilhabe“ (SEG-1) der MDK Gemeinschaft beim MDK Niedersachsen* 2005: 29), Empfehlungsvereinbarungen (z.B. *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation* 2004: 16 und 22) oder Anforderungsprofilen für medizinische Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen (*Spitzenverbände der Krankenkassen* 2003a, b: jeweils Seite 10) bereits genauer eingegangen worden. Erkennbar wird hier, dass ganzheitliche Ansätze im Bereich der medizinischen Rehabilitation immer dann bemüht werden, wenn es nicht nur um die Bearbeitung eines einzelnen Gesundheitsproblems geht, sondern wo im Rahmen von Diagnose, Therapie und Rehabilitation verschiedene Aspekte von Gesundheit und Krankheit und deren Kontextfaktoren zu berücksichtigen sind, um die betreffenden Probleme unter Anwendung komplexer, ggf. interdisziplinär abzustimmender medizinisch-therapeutischer, psychologischer, heilpädagogischer, sozial- und berufspädagogischer sowie beruflicher Maßnahmen adäquat angehen zu können. In diesem Zusammenhang wird auch von „Komplexleistungen“ geredet, die ggf. auch unter Einbeziehung unterschiedlicher Maßnahmeträger zu erbringen sind. Siehe dazu auch: § 30 Abs. 1 S. 2 SGB IX, vgl. Lachwitz, in: *Lachwitz, Schellhorn, Welti* 2002, S. 219 ff.

⁸⁶ Hier ist an erster Stelle die sozialpädagogisch fundierte berufliche Integrationförderung (*Grimm, Vock* 2007; *Eckert, Heisler, Nitschke* 2007) sowie darüber hinaus das *Beschäftigungsorientierte Fallmanagement* zu nennen, das bei der Betreuung und Vermittlung in der Grundsicherung von Arbeitsuchenden (Rechtskreis des SGB II) handlungsleitend sein soll. Siehe dazu: *Bertelsmann Stiftung et al.* 2002; *Bohndorf et al.* 2004; *Göckler* 2009.

⁸⁷ Gelegentlich wird das ganzheitliche Konzept sogar als ein „dynamischer, auf dem Lebenszyklus basierender Ansatz“, der die Erwerbsbeteiligung während des ganzen Lebens berücksichtigt, präventive Maßnahmen betont und insgesamt zur Modernisierung des Arbeitsmarktes beitragen will, aufgefasst (vgl. *Europäische Kommission / Rat* 2002, zit. nach *Kraatz, Rhein* 2006: 82).

(z.B. einer Bedarfsgemeinschaft⁸⁸), einer Organisation oder einer ganzen Gesellschaft betreffen. Stets geht es darum, möglichst vielen Aspekten des im Fokus befindlichen Gegenstandes einschließlich der jeweiligen Kontextfaktoren, also umfassend,⁸⁹ gerecht zu werden.

Für den Bereich sozialer Arbeit ist die ganzheitliche Sicht des Menschen in seiner individuellen Eigenart und Entwicklung, seinem soziokulturellen Lebensraum und seiner ökonomischen Situation⁹⁰ geradezu konstitutiv. Dem Postulat „Jede Person ganzheitlich behandeln“ gemäß sollten sich Sozialarbeiter/-innen „mit der Person als Ganzes innerhalb der Familie, der Gemeinschaft sowie der sozialen und natürlichen Umwelt beschäftigen, und sollten darauf bedacht sein, alle Aspekte des Lebens einer Person wahrzunehmen.“⁹¹ Dem entsprechend wird der Begriff „Ganzheitlichkeit“ auch in der pädagogisch orientierten Berufsausbildung als Kernelement angesehen, indem bei der Lern- und Entwicklungsförderung die gesamte Lebenswelt der jungen Menschen einbezogen wird.⁹²

„Die jungen Menschen in der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung sollen in den Bezügen ihres sozialen Umfeldes, ihrer familiären Situation, ihrer Alltags- und Freizeitwelt usw. wahrgenommen werden. Die Lern- und Entwicklungsförderung soll einerseits an das dort liegende Potential an Erfahrungsmöglichkeiten anknüpfen und es im Sinne des Kompetenzansatzes für die Lern- und Qualifizierungsprozesse nutzbar machen. Andererseits soll soziales Lernen die außerschulische und -betriebliche Lebenswelt der Geförderten auch zum inhaltlichen Gegenstand machen und bewusst mitgestalten, so dass sich lebensweltliche und überfachliche Kompetenzen (Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Lernfähigkeit, Respekt und Toleranz usw.) besser entwickeln können.“⁹³

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen auch im Rahmen eines ganzheitlich angelegten Coachings möglichst viele Aspekte der Zielpersonen einschließlich der jeweils gegebenen Kontextfaktoren, berücksichtigt werden. Dies gilt für

⁸⁸ Vgl. ohne Verfasser 2004: 88.

⁸⁹ Wenn es z.B. in § 14 S. 1 SGB II heißt, die Leistungsträger hätten erwerbsfähige Hilfebedürftige mit dem Ziel der Eingliederung in Arbeit *umfassend* zu unterstützen, so hat die Arbeitsagentur alle Einflussfaktoren für die berufliche Eingliederung zu berücksichtigen und alle erforderliche Unterstützung zu geben, die sich mit den Grundsätzen der Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit vereinbaren lässt (vgl. *Deutscher Bundestag* 2003: 54).

⁹⁰ Vgl. Dokument 6 "Berufsbild für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/-innen" (Stand: Januar 2009) in: *Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH)* 2009: 22.

⁹¹ Dokument 1 „Ethik der Sozialen Arbeit – Erklärung der Prinzipien“ in: *Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH)* 2009: 8. Diese Prinzipien entsprechen auch internationalen Standards.

⁹² Vgl. *Grimm, Vock* 2007: 168. Siehe dazu auch: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 85 ff.

⁹³ *Grimm, Vock* 2007: 168.

- die Analyse ihrer jeweiligen Situation (im Rahmen von „Diagnose“, „Assessment“, „Profiling“, „Kompetenzfeststellung“)
- die Feststellung von möglichem Handlungsbedarf sowie
- die davon abzuleitenden Interventionen: Diese müssen
 - dem komplexen Handlungsbedarf entsprechen,
 - in der Regel in Form von Maßnahmekombinationen („Maßnahmebündeln“, „Komplexleistungen“) erfolgen,
 - ggf. unter Einbeziehung unterschiedlicher Maßnahmeträger (z.B. bei der Berufsförderung behinderter Menschen) erbracht werden,
 - jedoch nach Möglichkeit „aus einer Hand“ geleistet werden.

In diesem Sinne impliziert ganzheitliche Betreuung durch einen persönlichen Ansprechpartner, dass alle Informationen, die für die Reduzierung der Hilfebedürftigkeit und / oder die Aufnahme einer Beschäftigung bedeutsam sein können, im Rahmen von Assessment und Kompetenzfeststellung anzusprechen, auf ihre Relevanz für das angestrebte Ziel zu prüfen und im Rahmen des Interventionskonzeptes zu berücksichtigen sind. Bezugspunkte der Förderung sind insofern

- leistungsbegründende, soziodemografische Daten,
- Ressourcendaten (Person, Sprachkompetenz, kultureller Hintergrund, soziales Geflecht, materielle Lebenssituation der Adressat(inn)en),
- Persönlichkeitsdaten (Selbstbild, Frustrationstoleranz, (Miss-)Erfolgsorientierung, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft),
- Gesundheitsdaten,
- Daten zur Bildungs- und (so weit bereits vorhanden) Berufsbiografie (Bildungsniveau, beruflich verwertbare Interessen, Fremdsprachkenntnisse, berufliche Tätigkeiten, usw.).⁹⁴

Betont wird, dass dabei nicht defizitorientiert, sondern nach dem Kompetenzansatz vorgegangen werden soll: Obwohl das pädagogische Personal im Rahmen seiner Arbeit permanent mit Defiziten der von ihm Geförderten konfrontiert wird, ist es erforderlich, an den Stärken und nicht an den Schwächen der Jugendlichen anzusetzen.⁹⁵

⁹⁴ Strukturierte Übersichten über die betreffenden, im Kontext für die erfolgreiche Sozial- und/oder Arbeitsmarktintegration als notwendig erachteten Informationen finden sich bei *Bohndorf et al.* (2004: 21 f) und *Göckler* (2009: 75 ff.).

⁹⁵ Vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 88 ff.; *Grimm, Vock* 2007: 166 ff.; *Eckert, Heisler, Nitschke* 2007: 45 ff. *Grimm, Vock* (2007: 168) geben allerdings zu bedenken, dass der Kompetenzansatz, nach dem die Defizitseite unberücksichtigt bleiben soll, in der Praxis kaum als absolute und kategorische Handlungsanweisung verstanden werden kann.

Vor diesem Hintergrund kann das weit gespannte Handlungsfeld des ganzheitlichen Coaching-Konzepts zumindest potenziell folgende Tätigkeiten und Aufgaben beinhalten:⁹⁶

- Erziehungsaufgaben wie
 - Aufbau sozialer Kompetenz,
 - Vermittlung von Selbstsicherheit und -vertrauen,
 - Abbau von „Lampenfieber“ vor Vorstellungsgesprächen,
 - Sprachförderung,
 - Konflikttraining,
 - Unterstützung bei der Entwicklung von Selbständigkeit,
 - Motivation zur Berufsausbildung,
- Pädagogische Tätigkeiten wie
 - Assessment, Kompetenzfeststellung,
 - Förderplanung,
 - Austausch mit Berufsschulen (z.B. über Anwesenheiten, Noten),
 - Bewerbungstraining,
 - Praktikumsbetreuung, -begleitung,
 - Hospitation und Mitwirkung am Unterricht,
- Sozialarbeit wie
 - Beratungsgespräche (einzeln, Gruppe),
 - Krisenbewältigung,
 - Einzelfallhilfe, soziale Betreuung,
 - Elterngespräche,
 - Kontakte zu Fachdiensten und Beratungsstellen (Schulsozialpädagogen, Drogen-, Schuldnerberatung),
 - Kontakte zu Arbeitgebern,
 - Freizeitaktivitäten,
- Organisationstätigkeiten wie
 - Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen,
 - Erschließen und Pflege von Kontakten im regionalen Netzwerk,
 - Führen von Anwesenheitslisten,
 - Dokumentationsaufgaben,
 - Abfassen von Berichten,
 - Kontakt zur und Informationsweitergabe an die Arbeitsagentur / Arge.

⁹⁶ Siehe dazu auch: *Grimm, Vock* 2007: 141.

Angesichts dieses komplexen Handlungsfeldes ist anzunehmen, dass auch GINCO-Coaches abgesehen von Kenntnissen aus den Arbeitsfeldern Mensch, Betrieb, (Sozial-)Recht, Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt einschließlich der Vermittlung auch über sozialpädagogische Fachkenntnisse verfügen müssen.⁹⁷ Gleichwohl sparen die GINCO-Verdingungsunterlagen den Aspekt „sozialpädagogische Kernkompetenzen“ bei den Anforderungen, die an die Coaches zu richten sind, bisher völlig aus.⁹⁸ Soll der Auftrag der Betreuungs- bzw. Unterstützungskräfte bzw. Coaches insbesondere auf Erziehungsaufgaben im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Jugendlichen ausgedehnt werden, benötigen sie allerdings dazu nicht nur das einschlägige professionelle Know-how, sondern auch das dafür erforderliche Zeitbudget, um diesen aufwendigen Aufgaben gerecht werden zu können.

1.3.3 Interkulturelle Kompetenz

Nach den Verdingungsunterlagen erfordern die Aufgaben des Integrationscoaches u.a. interkulturelle Kompetenzen, denn diese werden als bedeutende Schlüsselqualifikationen und vor allem als Chance für die weitere berufliche Orientierung und Vorbereitung Jugendlicher mit Migrationshintergrund gesehen. Im Zusammenhang mit der sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik kann man unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ „kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“⁹⁹ oder „die Fähigkeit, in ‚ethnifizierte[n] Situationen des Alltagslebens‘ die kulturellen Zuschreibungen und Festlegungen aktiv und effektiv aufzulösen und sie in Situationen des offenen und gleichberechtigten ‚Konfliktmanagements‘ durch die Akteure selbst umzumünzen“¹⁰⁰ verstehen. Verkürzt spricht man von der „Fähigkeit, das pädagogische Handeln an fremde Strukturen anzupassen“.¹⁰¹ Speziell in der Sozialpädagogik wurden „interkulturelle Kompetenz“ und die diesem Ausdruck zugrunde liegenden Konzepte bereits in den 1970er und 1980er Jahren im Zusammenhang mit interkultureller und antirassistischer Pädagogik diskutiert. Unter Beachtung aller Kritik, die mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz einhergeht, scheint eine gewisse – wenn auch voraussetzungsvolle – Übereinstimmung in der Verwendung des Begriffs und seiner Implikationen erkennbar. Ihr zufolge reduziert eine kulturell kompetente Handlungsweise bei Kontakten mit verschiedenen Kulturen mögliche Fehlinterpretationen und -zuschreibungen, unprofessionelle Interventio-

⁹⁷ Vgl. dazu: *Göckler, Bohrke-Petrovic* 2006: 193.

⁹⁸ Im Gegensatz etwa zu Konzepten für die (früheren) BvB-Maßnahmen, die BaE- und die abH-Maßnahmen, die Vorgaben enthalten, die einer integrierten Sozialpädagogik zugeordnet werden können. Eine Übersicht dazu findet sich bei *Grimm, Vock* 2007: 171.

⁹⁹ *Kalpaka* 1998: 78.

¹⁰⁰ *Lange, Pagels* 2000: 11.

nen etc. und trägt der Identität der Akteure Rechnung.¹⁰² Erfolgreiches interkulturell kompetentes Handeln kann also die kulturelle Bedingtheit sozial- und berufspädagogischen Handelns minimieren, so die Annahme.

Im Zusammenhang mit berufsorientierenden Maßnahmen¹⁰³ wird auf folgenden Katalog Bezug genommen, in dem neben besonderen auch allgemeine soziale Fähigkeiten unter die „interkulturelle Kompetenz“ subsumiert werden:¹⁰⁴

- Empathie: Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen,
- Multiperspektivität: ein Problem aus mehreren Perspektiven betrachten, sowohl aus Sicht der Mehrheiten als auch der Minderheiten,
- Selbstreflexivität: sich mit der eigenen Sicht- und Wahrnehmungsweise kritisch auseinandersetzen,
- Ambiguitätstoleranz: den Mut haben, Unsicherheiten auszuhalten,
- Flexibilität: nicht nach festgefahrenen Mustern handeln, sondern sich der Situation und dem Kontext anpassen,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Openmindedness: Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen.

¹⁰¹ Vgl. Uffholz 2004: 246

¹⁰² Vgl. Leenen, Groß, Grosch 2008: 101.

¹⁰³ Vgl. Hieronymus, Hutter, Eralp 2004: 5.

¹⁰⁴ Entnommen aus: Schuch (2002: 5), der sich dabei auf (die erste Auflage von) Leiprecht (2006) bezieht. Dieser Katalog enumeriert darüber hinaus weitere spezifische Fähigkeiten und zwar

- *Interkulturell ausgerichtete soziale Kompetenzen:*
 - Empathie gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen,
 - Multiperspektivität in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionierungen,
 - Selbstreflexivität in Bezug auf nicht hinterfragte und scheinbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe.
- *Handlungsbezogene Interkulturelle Kompetenzen:*
 - Handlungsfähigkeit bei asymmetrischen Konstellationen in Bezug auf Wohlstand und Macht,
 - Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen.
- *Wissensbezogene interkulturelle Kompetenzen:*
 - Kenntnisse über die Heterogenität von kulturellen Gruppen,
 - Wissen über die soziale Konstruiertheit von Rassen, Ethnien, Nationen,
 - Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen,
 - Landeskundliches und kulturelles Wissen.
- *Wertbezogene interkulturelle Kompetenzen:*
 - Achtung von Menschenrechten,
 - Soziale Gerechtigkeit,
 - Achtung demokratischer Grundregeln,
 - Berücksichtigung der Rechte von Minderheiten,
 - Respekt für die fremde Kultur.

Allgemein gesprochen geht es hier also um die Fähigkeit des Coaches, Kenntnisse um Gepflogenheiten, Normen und Werte in verschiedenen kulturellen Kontexten und sein professionelles Handeln wirksam miteinander zu vereinen bzw. letzteres an bestimmte äußere Bedingungen anzupassen.¹⁰⁵

Als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ in Frage gestellt¹⁰⁶ wird allerdings verschiedentlich davor gewarnt, zu hohe Erwartungen an den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ zu knüpfen. Ebenso finden sich Hinweise auf die Gefahr, Unterschiede als „kulturell bedingt“ und damit Kulturen als ihre angeblichen „Verursacher“ anzusehen¹⁰⁷.

Offen ist, welche Möglichkeiten die auslobenden *Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit* haben, das Vorhandensein interkultureller Kompetenzen bei den Coaches zu überprüfen. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Inhalte dieses Kompetenzbegriffs erschiene es einigermaßen gewagt, allein den Migrationshintergrund oder gar ausschließlich die Beherrschung einer bestimmten Fremdsprache bereits als Ausweis für derartige Fähigkeiten anzusehen.

1.4 GINCO vs. Berufseinstiegsbegleitung¹⁰⁸

Im Unterschied zu GINCO, das sich an Schüler/-innen in beruflichen Schulen richtet, die noch nicht an einer Ausbildung teilnehmen, soll die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III dazu dienen, junge Menschen individuell beim Übergang von der *allgemein bildenden* Schule in eine berufliche Ausbildung zu unterstützen. Damit sollen mehr Jugendliche den Schulabschluss schaffen sowie Ausbildungsabbrüche wegen falscher Berufsvorstellungen zurückgehen.

Unterstützt werden insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemein bildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses. Darüber hinaus können die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter auch bei der Herstellung der Ausbildungsreife mithelfen. Förderrechtlich wird damit eine intensivere Form der Berufsorientierung (SGB III) angeboten.

¹⁰⁵ In diesem Zusammenhang wird heute auch häufig von „Diversity Education“ gesprochen: Hier wird „anstatt von Kultur Diversität als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont (...). Mit einer diversitätsbewussten Perspektive steht nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal im Mittelpunkt – die andere Kultur – ein zugeschriebenes Merkmal mit einer bestimmten inhaltlichen Qualität, (...) sondern es wird zunächst nach den sozialen Kontexten gefragt.“ *Leiprecht* 2008: 17.

¹⁰⁶ Vgl. *Mecheril* in: *Auernheimer* 2008.

¹⁰⁷ Vgl. *Simon-Hohm* 2002: .42

¹⁰⁸ Vgl. zum Folgenden: *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010c.

	Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO)	Berufseinstiegsbegleitung
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> • Integration in Ausbildung oder Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Integration in Ausbildung
Dauer	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Jahr • bei Integration in Ausbildung oder Arbeit weitere 6 Monate Stabilisierungsbetreuung möglich • Beendigung: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Mit Beginn Ausbildung / Beschäftigungsaufnahme ◆ Bei Inanspruchnahme der Stabilisierungsbetreuung: 6 Monate nach Beginn der Ausbildung / Beschäftigungsaufnahme ◆ Bei nicht integrierten Teilnehmer(inne)n: zum 30.09. • Dauer insgesamt: 1 ½ Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Jahre • bei Integration in Ausbildung weitere 6 Monate Betreuung • Beendigung: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Mit Beginn Ausbildung / Beschäftigungsaufnahme ◆ bei Inanspruchnahme nachgehender Betreuung: 6 Monate nach Beginn der Ausbildung ◆ spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemein bildenden Schule • Dauer insgesamt: 2 ½ Jahre, ggf. 4 Jahre
Personenkreis	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungs- und Arbeitssuchende (geseheitert beim direkten Übergang in Ausbildung) • Teilnehmer/-innen an BVJ, BGJ mit und ohne allgemeinbildenden Abschluss, je nach Schulprofil • Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sollen entsprechend ihres Anteils an förderbedürftigen Schüler/-innen berücksichtigt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Förder- und Hauptschüler/-innen, die Probleme haben, den Schulabschluss zu erreichen bzw. eine Ausbildungsstelle zu finden • Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sollen besonders berücksichtigt werden
Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig 	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig
Lernort	<ul style="list-style-type: none"> • berufliche Schulen allgemein • Berufskolleg (nur NRW) • ggf. beim Träger 	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschule • Gesamtschule • Förderschule
Zuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Zuweisung nach Rechtskreisen getrennt • innerhalb der ersten 2 Wochen einer Tranche 	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Zuweisung
	<ul style="list-style-type: none"> • Nachbesetzung innerhalb der ersten 4 Wochen des freigewordenen Teilnehmer/-innen-Platzes • nur am Anfang der Maßnahme möglich - maximal bis zu 6 Wochen nach Beginn der Maßnahme • Hinweis: Ausdehnung von Zuweisungs- und Nachbesetzungskorridor auf bis zu 12 Wochen ab 3. Tranche geplant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachbesetzung jederzeit möglich
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgsabhängiges Integrationshonorar in zwei Raten von jeweils 1.000 € nach 3 und 6 Monaten erfolgreicher Integration • Aufwandspauschale bis zu 400 € monatlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Monatspreis je Teilnehmer/-innen-Platz
Rechtsgrundlage	<ul style="list-style-type: none"> • § 46 SGB III • § 16 SGB II i.V. m. § 46 SGB III 	<ul style="list-style-type: none"> • § 421s SGB III

Tabelle 1: Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO) und Berufseinstiegsbegleitung im Vergleich

Tabelle 1 gibt einen Überblick¹⁰⁹ über die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Ganzheitlichen Integrationscoaching und der Berufseinstiegsbegleitung.

Die Berufseinstiegsbegleitung, die derzeit an 1.000 Schulen bundesweit erprobt wird, soll bereits während des Besuchs der Vorabgangsklasse der allgemein bildenden Schule beginnen, damit hinreichend Zeit besteht, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und die Jugendlichen bereits frühzeitig auf die Unterstützung der Berufseinstiegsbegleitung zurückgreifen können. Bei Wohnort-/Schulwechsel ist auch ein späterer Einstieg möglich. Die Begleitung endet ein halbes Jahr nach Beginn einer beruflichen Ausbildung, spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemein bildenden Schule. Für weitergehende Hilfen kann dann auf das Regelangebot der Agenturen für Arbeit zurückgegriffen werden.

Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter sind bei Trägerorganisationen fest beschäftigte Personen, die aufgrund ihrer Berufs- und Lebenserfahrung für die Begleitung besonders geeignet sind. Hierzu zählen insbesondere Personen mit praktischer Erfahrung in den dualen Ausbildungsberufen, mit Führungserfahrung, Ausbildungserfahrung oder sozialpädagogischer Berufserfahrung.¹¹⁰

¹⁰⁹ In Anlehnung an ein unveröffentlichtes Manuskript von *M. Schlünz (Bundesagentur für Arbeit)*, persönliche Mitteilung vom 02.07.2009.

¹¹⁰ Diese Qualifikationsanforderungen werden in der Kritik gelegentlich als unzureichend angesehen. Befürchtet wird, dass die ausgewählten, in der Regel der Wirtschaft nahe stehenden Bildungsträger keine Gewähr für eine objektive, qualifizierte berufliche Orientierung von Jugendlichen bieten. Traditionell ausgebildete Berufsberater der Arbeitsagenturen seien für diese Aufgabe besser geeignet. Vgl. *Wollersheim 2009*; siehe auch: *Ballauf 2009*.

2 Ziele des Forschungsprojekts

Da es sich bei der Maßnahme GINCO um einen neuen Ansatz zum besseren Übergang von Jugendlichen in Ausbildung oder ungeforderte Beschäftigung handelt, ist nicht bekannt, ob die damit angestrebten Ziele erreicht werden (Ergebnisqualität der Maßnahme), d.h. ob sich maßnahmebedingt die Wahrscheinlichkeit

- der arbeitsmarktlichen Integration der Zielgruppenangehörigen erhöht und/oder die Dauer der faktischen Arbeitslosigkeit verringert,
- der Aufnahme einer Ausbildung erhöht,
- für die Tragfähigkeit dieser Übergänge erhöht,
- der Teilnahme an alternativen beitragsfinanzierten Programmteilnahmen (z.B. BvB) reduziert und somit die fiskalische Effizienz für die Bundesagentur für Arbeit als Leistungsträger erhöht.

Offen ist bisher auch, in welchem Umfang die Maßnahmeergebnisse von Faktoren beeinflusst werden wie

- Merkmale und Anforderungen im Rahmen der neuen Regelleistung, die von der *Bundesagentur für Arbeit* vorgegeben wurden,
- Kennzeichen der leistungsträgerspezifischen Struktur- und Prozessqualität der Maßnahme sowie
- externen Faktoren (z.B. trägerunabhängige Standortbedingungen, regionale Arbeitsmarktbedingungen)

Ziel des Forschungsvorhabens ist es daher, im Rahmen einer Prozess-, Explorations- und Wirkungsanalyse festzustellen,

- ob die mit der Implementation des neuartigen Programms GINCO verbundenen Intentionen
 - auf individueller Teilnehmer/-innen-Ebene,
 - auf der Ebene anderer Akteure (Leistungserbringer, Schule usw.) sowie
 - auf der Ebene der Leistungsträger, der *Arbeitsagenturen* bzw. *Argen*, erfüllt werden können;
- welche Faktoren den Maßnahme(miss)erfolg determinieren.

Diese Erkenntnisse sollen im Rahmen von empirischen Untersuchungen an den Modellstandorten gewonnen werden.

3 Forschungsdesign der Struktur- und Prozessanalyse

3.1 Dimensionen des GINCO-Programms als Leitfaden für die Begleitforschung

Das in der Leistungsbeschreibung¹¹¹ der *Bundesagentur für Arbeit* bereits umrissene Untersuchungsdesign stützt sich im Kern auf das Qualitätssicherungs-Paradigma von *Donabedian*¹¹². Dieses sieht vor, die Qualität von Dienstleistungen an der Qualität der Struktur (*structure*), des Prozesses (*process*) und der Ergebnisse (*outputs, outcomes, impacts* sowie mögliche Nebenwirkungen) zu messen.¹¹³

Diesem Qualitätssicherungs-Paradigma entsprechend wird davon ausgegangen, dass die Strukturqualität die Prozessqualität, und diese die Ergebnisqualität beeinflusst. Angenommen wird, dass die Kontextbedingungen, die Konzeptvorgaben des Programmträgers (*input*) sowie die Kennzeichen der in die Maßnahmen einbezogenen Zielpersonen (*income*) die Umsetzung der Maßnahme selbst und damit auch die erzielten Ergebnisse beeinflussen.

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen und von im Rahmen der Evaluationsforschung gängigen Konzepten ist für die GINCO-Begleitforschung das in *Abbildung 3* enthaltene Analysemodell handlungsleitend. Das Modell postuliert Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen unabhängigen Variablen, die das betrachtete Programm (hier: die Maßnahme GINCO) beeinflussen, programmimmanenten Faktoren sowie Programmresultaten.

¹¹¹ Vgl. *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus* 2009b: 5 ff.

¹¹² *Donabedian* 1966: 167 ff.; *ders.* 1982: 70 ff. Siehe dazu auch: *Blaschke, Plath, Nagel* 1992: 390 ff.; *Wilk* 1996: 49 ff.; *Blaschke, Plath* 1997: 243 ff.; *dies.* 2002: 437 f.; *Niehaus* 1997: 294 ff.; *Badura* 1999: 25 ff.; *Gerth, Menne, Roth* 1999; *Plath, Blaschke* 1999: 62 ff.; *dies.* 2002; *Plath* 2000; *Beywl, Spehr, Kehr* 2004: 25 ff.

¹¹³ Demnach bezieht sich die Evaluation von

- *Strukturqualität* auf die relativ stabilen Merkmale der Dienstleistungserbringung wie materielle, personelle, organisatorische und finanzielle Ressourcen / Instrumente,
- *Prozessqualität* auf das tatsächliche Verhalten bzw. Handeln (*normative behavior*) der Erbringer von Dienstleistungen unter Berücksichtigung der dem jeweiligen Verhalten zugrunde liegenden Verhaltenserwartungen (z.B. Vorschriften, Qualitätsstandards, Vereinbarungen),
- *Ergebnisqualität* auf den Grad, in dem die postulierten Ziele der jeweiligen Dienstleistung tatsächlich erreicht werden, wobei unterschiedliche Beurteilungsperspektiven von Stakeholdern („Beteiligte & Betroffene“ (zum Begriff siehe: *DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V.* 2008: 17, Fußnote 10) wie z.B. Programmteilnehmer/-innen, andere Programmakteure) relevant sein können. Dabei sind unterschiedliche Beurteilungshorizonte zu berücksichtigen (Beurteilung während / nach einer Maßnahme, kurz-, mittel-, langfristige Beurteilung). Nicht-intendierte Effekte werden nicht als *outcome* bezeichnet. So weit im Rahmen eines Programms quantitativ erfassbare Leistungen wie Materialien, Waren, Publikationen und Dienstleistungen direkt produziert werden (z.B. Unterrichtsstunden, Leistungsstunden, Beratungsgespräche, Hilfepläne, Vermittlungen usw.), so bezeichnet man diese als *outputs* (vgl. *Beywl, Speer, Kehr* 2004: 208 f.).

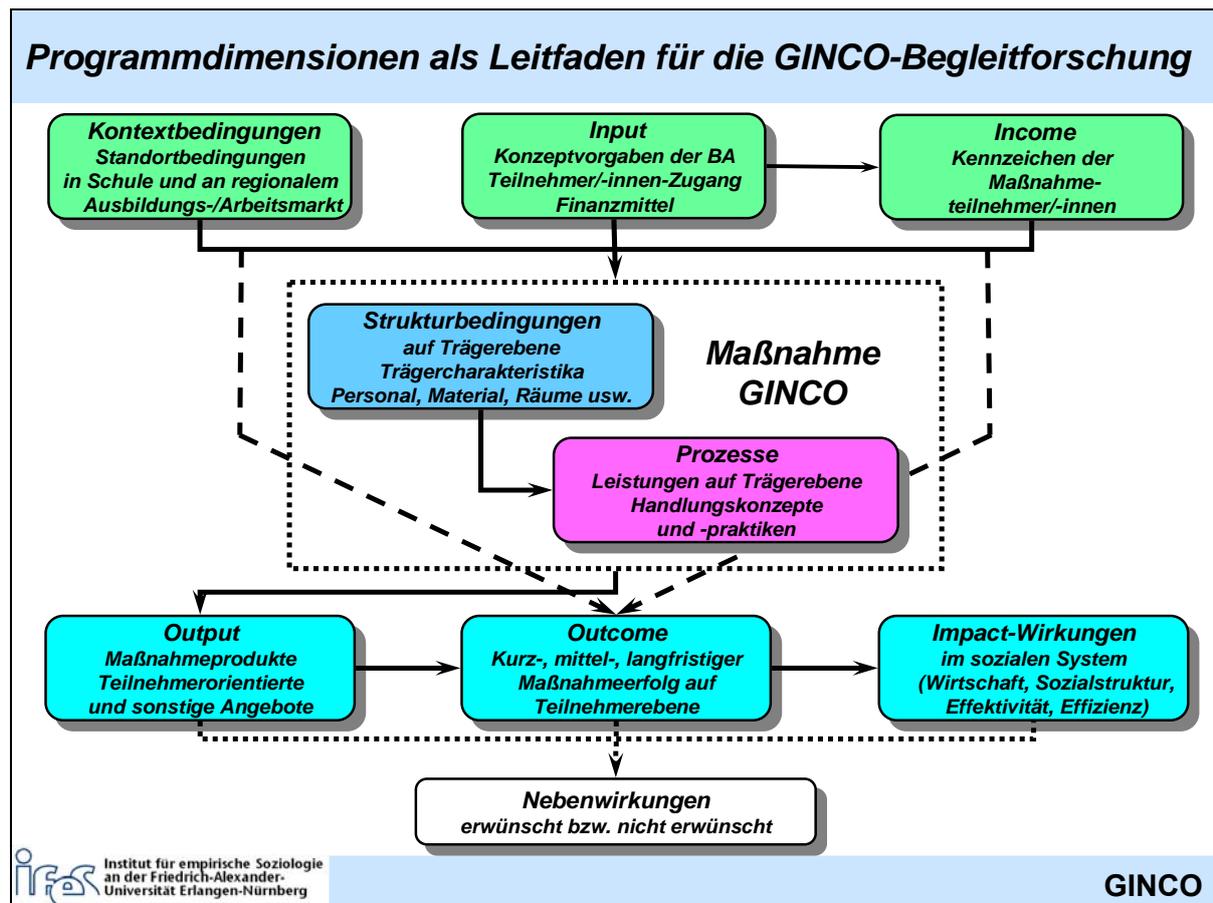


Abbildung 3

Im Hinblick auf die Programmwirkungen wird unterschieden zwischen

- unmittelbaren *Programmprodukten (output)*, wie sie u.U. im Rahmen von GINCO von den Bildungsträgern entwickelt werden, um die Maßnahmeziele auf Teilnehmer/-innen-Ebene zu erreichen: Dazu können Instrumente zur Kompetenzfeststellung, Unterlagen und Materialien zur Förderung der Schüler/-innen, neue Netzwerke, die sich zur Eingliederung der Jugendlichen nutzen lassen u.a.m. gehören. Manche dieser Produkte, die sich in der Praxis bewährt haben, ließen sich bei einem Transfer des GINCO-Konzepts an andere Standorte nutzen, um die Implementation und Durchführung der Maßnahmen zu erleichtern;
- dem kurzfristigen (Schuljahresende), mittelfristigen (3 bzw. 6 Monate nach Schuljahresende) und langfristigen (z.B. 2 oder 3 Jahre nach Schuljahresende) *Maßnahmeerfolg auf Teilnehmer/-innen-Ebene (outcome)* sowie
- den auf der Makro-Ebene (Sozialversicherung, Fiskus, Gesellschaft) zu ermittelnden Impact-Wirkungen des Programms.

Als Erfolgsdeterminanten werden dabei angesehen

- *Strukturmerkmale* des Programms (hier: GINCO): Hier geht es um jene Rahmenbedingungen, die von den unmittelbar involvierten Durchführungsorganisationen (hier: Auftragnehmer, also Bildungsträger) beeinflusst werden können; sowie
- *Kennzeichen* der für die Durchführung der Maßnahmen vorgesehenen und umgesetzten Coaching-Prozesse.

Berücksichtigt wird auch, dass sich eine Reihe von Faktoren auf den Programmerfolg unmittelbar auswirkt (gestrichelt dargestellte Pfeile), ohne von den Durchführungsorganisationen beeinflussbar zu sein. Dazu gehören

- standortspezifische *Kontextbedingungen*, z.B. Arbeitsmarktlage, Beschulung der GINCO-Teilnehmer/-innen,
- von außen (hier insbesondere: durch Gesetzgeber, *BMAS* und Reha-Träger) gesetzte *Konzeptvorgaben (inputs)*, z.B. Teilnehmer/-innen-Einschluss- und Ausschlusskriterien und –auswahlprozeduren, Finanzierung der Maßnahmen,
- *incomes*, d.h. spezifische, auch im Rahmen von Auswahlverfahren nur begrenzt vorab zu bestimmende *Voraussetzungen* (z.B. im Hinblick auf Motivation, Wissen, Einstellungen, Bedarfslagen, Werten usw.), die *Teilnehmer/-innen* in die IBRH-Maßnahmen einbringen.

Das Modell trägt auch der Tatsache Rechnung, dass jede Intervention mit erwünschten und unerwünschten Nebenwirkungen verbunden sein kann. Diese könnten etwa in einem Imagezuwachs der *Arbeitsagenturen* bei Personen mit Migrationshintergrund oder einer Ausweitung der Nachfrage nach Sozialpädagog(inn)en mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt, aber auch in einem zurückgehenden Engagement von Berufsschullehrer(inne)n bei der Akquise von Praktikums- und Ausbildungsplätzen gesehen werden.

3.2 Vorgehen

3.2.1 Analyse von Kontextbedingungen sowie Input- und Income-Merkmalen

Oben wurde bereits angesprochen, dass Kontextbedingungen, Input- und Incomemerkmale von wesentlicher Bedeutung für den Maßnahmeerfolg sein können, ohne von den Leistungsanbietern und ihren Coaches beeinflusst werden zu können. Insofern muss versucht werden, die betreffenden Merkmale zu beschreiben und ihren Einfluss im Rahmen der Wirkungsanalyse zu bestimmen.

3.2.2 Struktur- und Prozessanalyse

Die für die GINCO-Begleitforschung relevante Leistungsbeschreibung der *Bundesagentur für Arbeit* sah zunächst lediglich eine Prozessanalyse sowie eine Wirkungsanalyse des GINCO-Programms vor. Vor dem Hintergrund des einleitend vorgestellten Analysemodells wurde vom Forschungsteam jedoch angeregt, die vorgesehene Prozessanalyse durch eine Strukturanalyse an den vier vom Auftraggeber vorgegebenen Maßnahmestandorten Augsburg, Hannover, Mannheim und Köln zu ergänzen, da Strukturen (hier insbesondere das Strukturmerkmal „Coach“) determinierend auf die Prozesse wirken: Demnach lassen sich spezifische prozessuale Konzeptionen vielfach nur aufgrund von strukturellen Vorgaben erklären und werden von den involvierten Akteuren auch entsprechend begründet.

3.2.2.1 Strukturanalyse

Im Rahmen der Strukturanalyse wurden zum einen Kennzeichen der GINCO-Träger erfasst, zum anderen Merkmale der dort tätigen Integrationscoaches sowie jene Bedingungen festgestellt, unter denen sie ihre Aufgaben bewältigen müssen (Räume, Material usw.). Dazu wurden nicht nur Informationen aus dem Bereich der vier genauer zu beleuchtenden GINCO-Standorte verwendet, sondern auch solche herangezogen, die den schriftlich vorliegenden Maßnahmekonzepten der Trägerorganisationen an den übrigen zehn Standorten zu entnehmen waren.

3.2.2.2 Prozessanalyse

Die Prozessanalyse stützte sich auf eine genauere qualitative Untersuchung der GINCO-Praxis an vier vom Auftraggeber ausgewählten Projektstandorten. Ziel war es

- Informationen zur Ausgestaltung von GINCO auf Trägerebene zu erhalten,
- einen Vergleich zwischen den Trägerkonzepten zu ermöglichen und festzustellen, inwieweit sich die Konzepte überschneiden bzw. unterscheiden,
- Grundlagen für spätere Wirkungsanalysen zu erhalten (z.B. typologische Einordnung von Trägerkonzepten und Nutzung einzelner Konzepttypen als unabhängige Variable bzw. potenzielle Erfolgsdeterminante),
- Hinweise auf „Best Practice“ im Rahmen von GINCO zu bekommen,

- Hinweise für erforderliche bzw. wünschenswerte Anpassungen des Maßnahmekonzepts und seiner von der *Bundesagentur für Arbeit* gesetzten Rahmenbedingungen zu erhalten.

Von Interesse war dabei zunächst die Klärung des Verständnisses von GINCO auf der (Leistungs-)Ebene der Dienstleistungsträger¹¹⁴ unter Berücksichtigung

- der dabei verfolgten eigenen bzw. klient(inn)enbezogenen Ziele (einschließlich der Zwischenziele),
- inhaltlicher, organisatorischer und methodischer Vorstellungen.

Im Mittelpunkt der Prozessanalyse stand dann die praktische Umsetzung des Maßnahmekonzepts. Dabei ging es in erster Linie darum, das Vorgehen der Coaches in der Praxis zu beschreiben. Daneben sollte versucht werden zu prüfen, ob die vom Träger vorgetragene Konzeptvorstellungen mit dem realen Handeln übereinstimmen.¹¹⁵ Dieser Schritt erfolgte im Rahmen

- von qualitativen leitfadengestützten Gesprächen mit den Coaches, sowie
- - so weit möglich¹¹⁶ - teilnehmender Beobachtung von direkten Kontakten zwischen Coaches und Schüler(inne)n anhand eines formalisierten Beobachtungsschemas.

Darüber hinaus wurden im Gespräch mit Beteiligten & Betroffenen (Stakeholdern), d.h.

- den Trägern und ihren Coaches,
- GINCO-Teilnehmer(inne)n und ggf. ihren Eltern,
- Vertreter(inne)n der beteiligten berufsbildenden Schulen,
- Vertreter(inne)n der örtlichen Arbeitsagenturen (Berufsberatung),
- Vertreter(inne)n von Betrieben, in die GINCO- Teilnehmer(inne)n überwechseln sowie
- Vertreter(inne)n von anderen, für GINCO bedeutsamen und von den Trägern zu benennenden lokalen Netzwerkpartnern

begünstigende und hinderliche Faktoren erörtert, die für Implementierung, Routinedurchführung¹¹⁷ und (Miss-)Erfolge von GINCO relevant waren bzw. sind. Von Interesse war dabei

¹¹⁴ Interessant wäre es sicherlich, auch dem Verständnis von GINCO aus Sicht der Maßnahmeträger (Arbeitsagenturen) vor Ort nachzugehen. Da die Bildungsträger jedoch konzeptionelle Gestaltungsfreiheit haben und den Arbeitsagenturen eine Konzeptberatung explizit untersagt ist (vgl. *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus* 2009c: 1), verbot sich ein solches Vorgehen.

¹¹⁵ So ist unter Fachleuten hinreichend bekannt, dass sich ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in der Regel in Nachhilfeunterricht erschöpfen und die theoretisch vorgetragene, hochgesteckten Ansprüche sozialpädagogischer Betreuungsleistungen dabei häufig auf der Strecke bleiben.

¹¹⁶ Die Beobachtung direkter Kontakte zwischen Coaches und ihren Klient(inn)en bedarf des Einverständnisses der betroffenen GINCO-Teilnehmer(-innen) sowie, falls letztere minderjährig sind, auch der Zustimmung ihrer Eltern.

auch, wie die im bisherigen GINCO-Konzept der *Bundesagentur für Arbeit* eröffneten Spielräume bei der Maßnahmegestaltung gewürdigt und kreativ genutzt werden.

Auch die GINCO-Teilnehmer(inne)n sollten im Rahmen der Prozessanalyse zu Wort kommen: Diese sollten am Schuljahresende, sowie jene, die in die Stabilisierungsbetreuung einbezogen wurden, am Ende des 6-monatigen Betreuungszeitraumes über ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Verbesserungsvorschläge befragt werden.

Wichtige Informationen wurden schließlich in den Gesprächen mit Stakeholdern an den vier in die Wirkungsanalyse einbezogenen Standorten sowie im Rahmen der drei GINCO-Regionalkonferenzen gewonnen.

3.3 Aktivitäten der Begleitforschung im Rahmen der Untersuchung

Um dem Anliegen der GINCO-Begleitforschung besser gerecht werden zu können, wurde ein multikulturell zusammengesetztes Forschungsteam gebildet. Neben der deutschen Projektleitung wurden daher Wissenschaftlerinnen mit türkischem und russischem Migrationshintergrund eingebunden. Zudem konnten Hilfskräfte und Praktikant(inn)en gewonnen werden, die u.a. aus der Türkei, der Ukraine und Peru kamen. Diese Konstellation ermöglichte es, Erhebungsunterlagen mit der angemessenen Empathie adressat(inn)engerecht (neben deutsch auf türkisch und russisch) zu erstellen und auch im Rahmen der Besuche vor Ort eine weitgehend barrierefreie Kommunikation mit Migrant(inn)en (Jugendlichen, Eltern, Betrieben) sicherzustellen.

3.3.1 Quellenstudium zur Klärung zentraler Konzepte

Grundlegend für das Forschungsprojekt war ein eingehendes Studium der aktuellen Literatur insbesondere zu den Problemen

- Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in den Beruf,
- Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf,
- Coaching,
- Ganzheitlichkeit,

¹¹⁷ Fraglich ist allerdings, ob es den Trägern vor Ort nach der kurzen, maximal 5-monatigen Modelllaufzeit tatsächlich schon gelungen war, Projektroutine zu entwickeln.

- sozialpädagogische Aktivitäten bei beruflicher Integrationsförderung,
- Kompetenzfeststellung

einschließlich der jeweils benachbarten Themenbereiche.

3.3.2 Vorbereitung und Durchführung der Struktur- und Prozessanalyse

Alle 14 GINCO-Projektstandorte waren von der *Bundesagentur für Arbeit* schriftlich eingeladen worden, im Interesse der Erprobung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme GINCO konstruktiv mit der wissenschaftlichen Begleitung zusammen zu arbeiten. Darüber hinaus wurden vier Durchführungsorganisationen vom Auftraggeber ausgewählt, die im Rahmen qualitativer Analysen an den jeweiligen Standorten genauer auf die für GINCO relevanten Prozesse und Handlungsroutinen hin untersucht werden sollten.

Allerdings sollten nicht nur Informationen aus den Besuchen an diesen vier Standorten in die Prozessanalyse einfließen. Da im Winter 2009/2010 Begehungen von weiteren vier Standorten, die im Rahmen der Wirkungsanalyse einer genaueren Betrachtung unterzogen werden sollten,¹¹⁸ vorgenommen wurden, konnten auch an diesen Standorten Informationen, die für die Prozessanalyse relevant sind, zusätzlich eingeholt werden.

Schließlich konnte auch eine Reihe von Informationen einbezogen werden, die von Teilnehmer(inne)n an den GINCO-Regionalkonferenzen¹¹⁹ vorgetragen wurden, die im Frühjahr 2010 von der *Bundesagentur für Arbeit* veranstaltet wurden und an denen insgesamt rund 70 Vertreter/-innen der wichtigsten Projektpartner teilnahmen.¹²⁰

3.3.2.1 Sichtung von Standortkonzepten

Wie bereits erwähnt war vorgesehen, zunächst eine Sichtung und Analyse aller GINCO-Maßnahmekonzepte vorzunehmen. Mit Unterstützung der *Bundesagentur für Arbeit* gelang

¹¹⁸ Dabei handelte es sich um andere GINCO-Standorte als jene, die für die Prozessanalyse vorgesehen waren.

¹¹⁹ Die Regionalkonferenzen fanden am 09.03.2010 in Düsseldorf, am 16.03.2010 in Berlin und am 22.03.2010 in Iphofen statt. Der Kreis der Teilnehmer/-innen setzte sich aus Vertreter(inne)n des *Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*, der *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, der *Zentrale der Bundesagentur für Arbeit*, der GINCO-Trägerorganisationen (insbesondere Coaches), der Berufsschulen bzw. -kollegs und der Arbeitsagenturen bzw. ARGEn aus den GINCO-Standorten zusammen.

¹²⁰ Die Verhandlungen im Rahmen dieser Konferenzen wurden vom Begleitforschungsteam protokolliert und thematisch aufbereitet; die Protokolle der Sitzungen in Düsseldorf und Berlin wurden auch der *Bundesagentur für Arbeit* für eigene Zwecke zur Verfügung gestellt.

es, die betreffenden Unterlagen von allen 14 Durchführungsorganisationen einzuholen und zu sichten.

3.3.2.2 Rahmenbedingungen der empirischen Arbeiten

Der Zuschlag zur Durchführung von GINCO wurde 13 Bildungsträgern zum 01. bzw. 02. Februar 2009, einem weiteren zum 01. März 2009 erteilt. Das *IfeS* erhielt den Zuschlag zur Begleitforschung zum 29. Mai 2009. Zu diesem Zeitpunkt waren die Bildungsträger demnach erst vier bzw. drei Monate mit GINCO befasst und verfügten somit noch nicht über allzu große Erfahrungen mit dem Integrationscoaching. Dabei ist zu beachten, dass sie vielfach nicht sofort mit dem Coaching beginnen konnten, sondern dass die Implementation (Anstellung von Personal, Kontaktaufnahme mit den Schulen, Übernahme der zu betreuenden Jugendlichen) noch einige Zeit in Anspruch nahm. Zwar führten etliche der Durchführungsorganisationen bereits im Vorfeld ihrer GINCO-Angebotserstellung Informationsgespräche mit den Berufsschulen bzw. -kollegs, um herauszufinden, unter welchen Bedingungen das Coaching dort nach einem Zuschlag realisiert werden könnte. Gleichwohl waren damit noch nicht alle Fragen zu den tatsächlichen Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen und Coaches geklärt. Erschwerend wurde es zumindest an einem Ort angesehen, dass die Implementation und Teilnehmer/-innen-Zuweisung in die Karnevalszeit fiel, in der das Arbeitsleben dort traditionell für rund eine Woche „paralysiert“ ist. An einem anderen Standort fiel die Teilnehmer-Zuweisung in die Karnevalsferien, was den Kontakt zu den Jugendlichen erschwerte.

Auch die Begleitforschung war erheblichen Restriktionen unterworfen, da das Zeitfenster, das für die Prozessanalyse an den vier von der *Bundesagentur für Arbeit* ausgewählten Standorten zur Verfügung stand, angesichts des im Juni 2009 bereits weit fortgeschrittenen Schuljahres 2008/2009 sowie des nahenden Schuljahresendes außerordentlich kurz war. So endete das Schuljahr

- am Standort 01 am 24. Juni 2009
- am Standort 02 am 01. Juli 2009
- am Standort 03 am 29. Juli 2009
- am Standort 04 am 30. Juli 2009

Zwischen dem Projektbeginn (im Juni 2009) und dem Schuljahresende lagen demnach lediglich zwischen dreieinhalb und neun Wochen. Zudem bestätigte sich die Annahme, dass in den Schulen gegen Schuljahresende vielfach Aktivitäten wie Exkursionen, Klassenfahrten u.ä. stattfinden würden: Dadurch verkürzte sich dieser Zeitraum weiter bzw. waren zum Zeit-

punkt der Standortbesuche vielfach nicht alle in das Projekt eingebundenen Jugendlichen erreichbar. Im Übrigen war für die empirische Phase ein Vorlauf erforderlich, in dem

- Details des Vorgehens im Rahmen der empirischen Prozessanalyse zu klären,
- Erhebungsinstrumente (Interviewleitfäden, Beobachtungsschemata usw.) zu entwickeln und
- organisatorische Arbeiten (Anschreiben bzw. Ansprechen der Träger durch Bundesagentur für Arbeit und Forschungsinstitut, Sichtung ggf. zugesandter Trägerunterlagen, Terminvereinbarung mit den Standorten) zu erledigen waren.

Vor diesem Hintergrund war der für die erste Projektphase vorgesehene Zeitraum inzwischen extrem kurz. Insofern konnten im Rahmen der Besuche vor Ort nicht immer alle der vorgesehenen Arbeiten (Interviews, Beobachtungen) wie geplant vorgenommen werden. Allerdings wurde versucht, Informationslücken, die so entstanden waren, im Zuge weiterer fernmündlicher und persönlicher Kontakte mit den Bildungsträgern bzw. den Coaches zu schließen.

Auch die zur Beleuchtung der Stabilisierungsbetreuung für den Herbst 2009 vorgesehenen Besuche bei den Bildungsträgern konnten nicht wie geplant durchgeführt werden. So wurde bei der telefonischen Kontaktaufnahme von allen vier Standorten mitgeteilt, dass man noch mit der Platzierung der Jugendlichen aus GINCO-Tranche I beschäftigt und die Stabilisierungsbetreuung noch nicht angelaufen sei. Zudem stehe man unter erheblichem Druck, da man gerade im Begriff sei, die Teilnehmer/-innen der zweiten Tranche zu übernehmen. Aus diesen Gründen plädierten alle vier Standorte dafür, die persönlichen Befragungen auf das erste Quartal 2010 zu verschieben. Dem musste sich die Begleitforschung notgedrungen fügen. Die betreffenden Gespräche wurden dann im Februar 2010 durchgeführt.

3.3.2.3 **Untersuchungsinstrumente**

Für die Besuche an den GINCO-Standorten wurden verschiedene Erhebungsinstrumente erarbeitet, die dem Erkenntnisinteresse Rechnung tragen sollten, das den Kontakten mit den unterschiedlichen Zielgruppen zugrunde lag. Aufgrund dessen wurden folgende Instrumente vorbereitet, die im Rahmen der vorgesehenen qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen verwendet werden sollten:

- Interviewleitfaden *Strukturanalyse Träger* mit dem Themenspektrum: Organisationsstruktur, Zielgruppen, Arbeitsfelder, Vorerfahrungen, Netzwerkpartner, Projekterwartungen,

- Interviewleitfaden *Strukturanalyse Coach* mit dem Themenspektrum: (Berufs-)Biografie, Tätigkeit, Zusatzqualifikationen, Sprachkompetenzen, Rahmenbedingungen, Durchführung und Inhalte des Coachings,
- Vom Coach zu bearbeitender *Kurz-Dokumentationsbogen für jede/-n GINCO-Teilnehmer/-in* mit dem Themenspektrum: Soziodemografie, Bildungsgang, Kompetenzen, (Miss-)Erfolg der GINCO-Maßnahme, Unterstützung durch soziales Umfeld,
- Schemata zur Einschätzung der
 - *Arbeit der Coaches* mit den Jugendlichen mit den Beobachtungsgegenständen: Kommunikations-, Kritikfähigkeit, Engagement, Arbeitsmethode, Sprachkenntnisse und beim Coaching gesprochene Sprache,
 - *Kompetenzen der Jugendlichen* mit den Beobachtungsgegenständen: Kommunikations-, Kritikfähigkeit, Initiative, Motivation, Selbständigkeit, Sorgfalt, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Konzessionsbereitschaft und gesprochene Sprache;
- Interviewleitfaden *Arbeitsagentur* mit dem Themenspektrum: Zuständigkeit, Netzwerkpartner, Ziele der Maßnahme, Implementationsprobleme, Auswahl der GINCO-Teilnehmer/-innen, Austausch mit GINCO-Partnern (innerhalb der Arbeitsagentur, Bildungsträger, Coach, Betriebe, Eltern), persönliche Einschätzung und Potenziale des Projekts,
- Interviewleitfaden *Berufsschule* mit dem Themenspektrum: Zuständigkeiten, Netzwerkpartner, Ansprechpartner, Auswahl der GINCO-Teilnehmer/-innen, bisherige Erfahrungen, Beurteilung der Maßnahme, Verbesserungsvorschläge, Potenziale,
- Interviewleitfaden *Eltern* mit dem Themenspektrum GINCO-bezogene Informationen, Erwartungen, Erfahrungen, Kontakte zum Coach, Wünsche, Verbesserungsvorschläge,
- Interviewleitfaden *Betrieb* mit dem Themenspektrum: GINCO-bezogene Zuständigkeit, Ansprech-, Netzwerkpartner, Zugang der Jugendlichen, Vorteile bzw. Nachteile, Erfahrungen, Wünsche, Verbesserungsvorschläge, Einschätzungen, Potenziale,
- Interviewleitfaden *schulische Ausbildungsstätte* mit dem Themenspektrum: GINCO-bezogene Zuständigkeit, Ansprech-, Netzwerkpartner, Zugang der Jugendlichen, Vorteile bzw. Nachteile, Erfahrungen, Wünsche, Verbesserungsvorschläge, Einschätzungen, Potenziale,
- Zur Beurteilung der *Stabilisierungsbetreuung* wurden für die Gespräche mit Coaches, GINCO-Teilnehmer(inne)n, Betrieben und Eltern weitere Interviewleitfäden erarbeitet.

Nicht alle dieser Instrumente kamen an jedem Standort zum Einsatz. So war nicht überall eine teilnehmende Beobachtung während des Coachings möglich. Zudem wurde kein/-e GINCO-Teilnehmer/-in in einer schulischen Ausbildungsstätte ausgebildet.

3.3.2.4 Standortbesuche

3.3.2.4.1 Vorbereitung der Standortbesuche und Terminvereinbarung

Nachdem jene vier Bildungsträger, die im Rahmen der Struktur- und Prozessanalyse genauer untersucht werden sollten, von der *Bundesagentur für Arbeit* über das Forschungsvorhaben informiert worden waren, wurden sie auch vom *IfeS* angeschrieben, über das Anliegen und Vorgehen der Begleitforschung informiert und um Kooperation, insbesondere aber um Mitwirkung bei der Vorbereitung und Organisation der Standortbesuche ersucht. Gleichzeitig wurden sie gebeten, sich bei den GINCO-Jugendlichen bzw. im Falle von Minderjährigkeit der Schüler/-innen bei deren Eltern, um die datenschutzrechtlich vorgeschriebenen Einwilligungserklärungen zu bemühen. Dazu wurden ihnen Informationsschreiben, Einwilligungserklärungen und Exposees, in denen das Anliegen der Begleitforschung in Kürze beschrieben wird, in ausreichender Zahl zur Verfügung gestellt. Die Einwilligungserklärungen wurden neben einer deutschen auch in einer türkischen und einer russischen Version angefertigt, um diese im Bedarfsfall verwenden zu können. Die unterschriebenen Erklärungen wurden später den Mitarbeiterinnen des Instituts übergeben.

Die erste telefonische Kontaktaufnahme erfolgte mit der Leitung der Bildungsträger und anschließend mit den Coaches. Mit diesen wurde der Zeitraum der Untersuchung abgesprochen. Weitere Kontaktaufnahmen erfolgten über E-Mail. Schwierigkeiten bei den Terminierungen ergaben sich neben der allseits bemängelten „Kurzfristigkeit“ aufgrund der geringen Erreichbarkeit der Jugendlichen, die je nach Standort entweder in den letzten Schulwochen kaum in der Schule anwesend waren, Prüfungen hatten oder an Aktivitäten außerhalb der Schule teilnahmen. Des Weiteren hatten die Coaches zum Teil ihren Urlaub in der Zeit antreten wollen, in der die Standortbesuche stattfinden sollten.

Die Jugendlichen wurden von den Coaches über die anstehende Untersuchung informiert. Eltern und Betriebe wurden allerdings von den Coaches nur kurzfristig, überwiegend erst am Tag ihrer Befragung, über das Vorhaben in Kenntnis gesetzt. Terminabsprachen mit den Zuständigen der Berufsschulen und den Verantwortlichen in den jeweiligen *Agenturen für Arbeit* erfolgten telefonisch. Obwohl das Forschungsteam darauf hingewiesen wurde, dass eine kurzfristige Terminvereinbarung mit Mitarbeiter(inne)n der *Agenturen für Arbeit* in der

Regel kaum möglich sei, konnten die vorgesehenen Interviews wie geplant durchgeführt werden, nachdem das Vorhaben fernmündlich noch einmal im Detail erklärt und die Dringlichkeit betont worden war.

3.3.2.4.2 Befragungen bzw. Beobachtungen vor Ort

Aus den *Tabellen 2* und *3* geht hervor, zu welchem Zeitpunkt die Standortbegehungen in Absprache mit den Bildungsträgern stattfanden und mit welchen Zielpersonen Gespräche geführt werden konnten. Dabei handelte es sich nicht in jedem Fall um *face-to-face*-Interviews bzw. Diskussionen mit mehreren Beteiligten, sondern gelegentlich auch um fernmündlich geführte Gespräche (z.B. mit Elternteilen). Diese Interviews wurden von Mitgliedern des Begleitforschungsteams durchgeführt, die selbst einen türkischen bzw. russischen Migrationshintergrund haben und somit bei Bedarf mit Jugendlichen, Eltern, Coaches oder Personalverantwortlichen in Betrieben in ihrer Muttersprache kommunizieren konnten.

Zielgruppe	Standorte und Zeitraum ihrer Begehung			
	Standort 01 Juni 2009	Standort 02 Juni 2009	Standort 03 Juli 2009	Standort 04 Juli 2009
Bildungsträger	1	2	1	2
Coaches	1	1	1	2
Jugendliche	3 einzeln	8 einzeln	8 einzeln	1 einzeln, 5 in Gruppen- diskussion
Arbeitsagentur	1 telefonisch	2	3	1
Schule	1	1	1	3
Eltern	1	2	2 und 1 Erzieher ¹²¹	3
Arbeitgeber	3	2	1	4

Table 2: Übersicht über Zielgruppen und Zahl der während des Schuljahres 2008/2009 an den Projektstandorten geführten Gespräche

Verantwortliche der Bildungsträger

Die Interviews mit den Verantwortlichen der Bildungsträger (Leitung bzw. Bereichsleitung) erfolgten je nach Standort entweder in der Berufsschule, in den Räumlichkeiten des Bildungsträgers oder an einem anderen Ort. Alle Gesprächspartner zeigten sich vor Ort sehr kooperativ und interessiert.

¹²¹ Hier handelte es sich um den Erzieher einer in einem Heim lebenden Jugendlichen.

Coaches

Die Gespräche mit den Coaches wurden zum Teil in den Räumlichkeiten der Berufsschule durchgeführt. An einem Standort war es möglich, den Coach bei einem Hausbesuch zu begleiten und ihn bei der Arbeit zu beobachten. Am gleichen Standort konnte auch ein Gespräch zwischen dem Coach und einem Sozialarbeiter aus einem Heim beobachtet werden. An einem weiteren Standort eröffnete sich die Möglichkeit, den Coach beim Gespräch mit dem Verantwortlichen eines potenziellen Ausbildungsbetriebes zu beobachten. Weitere Gelegenheiten zur Beobachtung der Coachingarbeit ergaben sich nicht.

Berufsschule

Die Leitungen der Berufsschulen bzw. Fachbereiche wurden in den Räumlichkeiten der Schule interviewt. Je nach Standort nahmen auch Mitarbeiter/-innen des Schulsozialdienstes, die in das Projekt GINCO involviert waren, am Gespräch teil.

Agentur für Arbeit

Bis auf einen Standort konnten alle Projektverantwortlichen in den Agenturen für Arbeit zu den vereinbarten Terminen befragt werden. Ein für das GINCO-Projekt zuständiger Mitarbeiter, der kurzfristig erkrankt war, wurde im Nachhinein telefonisch interviewt. Neben den Teamleitungen konnten auch Berufsberater/-innen, die am Projekt beteiligt waren, gehört werden.

Jugendliche

Eine Gruppendiskussion mit den Jugendlichen war nur an einem Standort möglich. Im Übrigen wurden die Jugendlichen einzeln interviewt. Aufgrund der bereits genannten Gründe war es in keinem Fall möglich, mit *allen* am Projekt beteiligten Jugendlichen zu sprechen.

Die Interviews mit den Jugendlichen fanden zum Teil in den Räumlichkeiten der Schule statt. Ein Jugendlicher, der ein Praktikum absolvierte, konnte vor Ort im Betrieb interviewt werden. Gespräche mit anderen Jugendlichen wurden in einem Café unmittelbar in der Nähe der Berufsschule durchgeführt. Dieses Café wurde vom Coach für Gespräche mit den Jugendlichen genutzt.

Alle interviewten Jugendlichen hatten ihre Einwilligung zur Mitwirkung an der GINCO-Begleitforschung erklärt. Für alle minderjährigen befragten Schüler/-innen lag die Einverständniserklärung der Eltern vor.

Eltern

Außer einer Mutter, die persönlich interviewt werden konnte, wurden alle anderen Gespräche mit den Eltern telefonisch in deren Muttersprache (türkisch / russisch) durchgeführt. Es fiel

auf, dass den Eltern das Projekt GINCO kein Begriff war. Sie wussten zwar, dass es „da jemanden gibt, der meinem Kind hilft, einen Ausbildungsplatz zu finden“; Näheres zum Projekt konnten Sie nicht berichten. Je nach Standort konnten für die Evaluation bis zu vier Eltern erreicht werden.

Betriebe

Die Termine mit den Betrieben wurden sehr kurzfristig vereinbart. Bei diesen Betrieben handelte es sich, neben drei Restaurants und zwei Bauunternehmen, größtenteils um Einzelhandelsgeschäfte (z. B. Handyshop, Juwelier, Souvenirshop, Import-Export-Laden, Reisebüro). Die Jugendlichen hatten in diesen Betrieben Praktika absolviert.

Ähnlich wie bei den Eltern konnten nicht alle Betriebe mit dem Begriff GINCO etwas anfangen. Jugendliche stellten sich für ein Praktikum zum Teil selbst vor, an einen Coach konnte sich an einem Standort kein Zuständiger aus den Betrieben erinnern.

Zielgruppe	Standorte und Zeitraum ihrer Begehung			
	Standort 01 Februar 2010	Standort 02 März 2010	Standort 03 Februar 2010	Standort 04 Januar 2010
Bildungsträger	1 (fernmündlich im März)	2	1	1
Coaches	2	1	2	2
Jugendliche	2	1	3	3
Arbeitsagentur	2	-	1	1
Schule	1	-	-	1
Eltern	2	-	-	-
Arbeitgeber	1	-	1	-

Table 3: Übersicht über Zielgruppen und Zahl der während der Stabilisierungsbetreuung an den Projektstandorten geführten Gespräche

Wie aus *Table 3* hervorgeht, wurden im Zusammenhang mit der Stabilisierungsbetreuung wesentlich weniger Interviews geführt. Dies ist (auch) darauf zurückzuführen, dass nur ein begrenzter Teil der GINCO-Teilnehmer/-innen erfolgreich integriert werden konnte, von dem wiederum nur ein Teil zur Stabilisierungsbetreuung bereit war. Von diesen wiederum konnten insgesamt nur neun auskunftsbereite Jugendliche erreicht werden. Nur am Standort 1 gelang es, erneut Vertreter/-innen aller Stakeholder zu sprechen.

So weit im Rahmen der Standortbesuche Fragen offen geblieben waren, wurde versucht, diese im Nachhinein telefonisch zu klären. Darüber hinaus wurden die Coaches fernmündlich an die vereinbarte Übersendung von Kurz-Dokumentationsbögen erinnert, die ihnen von den Mitarbeiterinnen des Begleitforschungsteams ausgehändigt worden waren.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden wird über die empirischen Ergebnisse berichtet, die im Rahmen der Prozessanalyse des GINCO-Projekts erzielt wurden. Leitfaden ist hier das in *Abschnitt 3.1* vorgestellte Modellschema.

4.1 Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen (siehe *Abbildung 4*) sind solche Bedingungen, die von den Durchführungsorganisationen und den von ihnen mit der GINCO-Durchführung beauftragten Coaches nicht beeinflussbar sind. Gleichwohl sind diese Faktoren unter Umständen für den Maßnahmeerfolg von entscheidender Bedeutung.

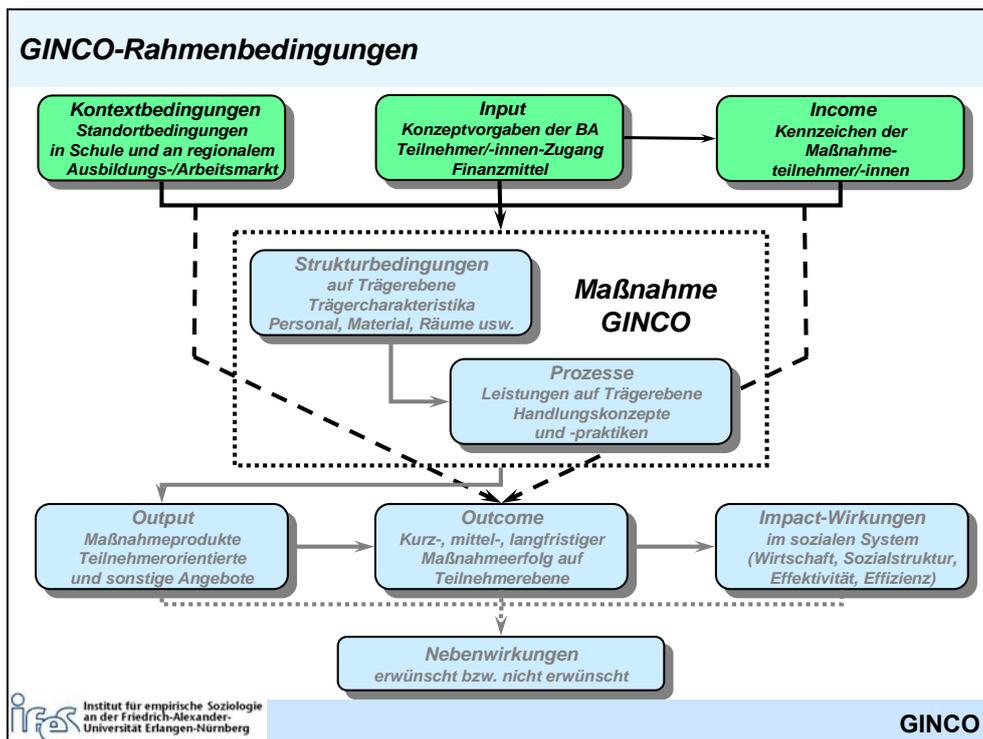


Abbildung 4

4.1.1 Kontextbedingungen

Kontextbedingungen beschreiben die Umgebungsbedingungen eines Programms auf lokaler, nationaler und ggf. internationaler Ebene. Sie betreffen soziale, politische und kulturelle Aspekte, die sich nur langfristig und unabhängig vom Programm ändern. Identische Programme führen bei stark unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Resultaten.¹²² Im Hinblick auf das GINCO-Programm werden die Aspekte Beschulungsform sowie Situation am regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für besonders relevant angesehen.

4.1.1.1 Beschulungsform und Bildungsgänge der GINCO-Teilnehmer/-innen

Aufgrund der heterogenen Bildungssysteme in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland besuchen die GINCO-Teilnehmer/-innen an den Projektstandorten ganz unterschiedliche Schulen mit unterschiedlichen Beschulungsformen. Demnach lassen sich die Standorte nicht nur danach gliedern, inwieweit in Berufsschulen oder Berufskollegs (in *Nordrhein-Westfalen*) ein Berufsvorbereitungsjahr¹²³ (BVJ) oder ein Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)¹²⁴ absolviert wird. Vielmehr ist zu beachten, dass manche dieser Bildungsgänge Unterricht in berufsfeldspezifischen Klassen (z.B. Bau, Holz, Farbe, Metall, Gesundheitspflege, Hauswirtschaft) vorsehen, so dass dort Jugendliche mit ganz bestimmten Interessen oder Fertigkeiten, die gelegentlich geschlechtsspezifisch variieren, anzutreffen sind. So ist plausibel, dass im BVJ mit Schwerpunkten wie Gesundheitspflege oder Hauswirtschaft überproportional viele Frauen anzutreffen sind. Entsprechend dürften in einem BGJ mit Schwerpunkt Metalltechnik (BGM) oder Elektrotechnik (BGE) vorwiegend Männer zu finden sein. Abgesehen von BGJ und BVJ wurden an den Bildungseinrichtungen weitere Bildungsgänge von GINCO-Teilnehmer(inne)n besucht:

- Berufsschuljahr¹²⁵

¹²² Vgl. *Beywl, Speer, Kehr* 2004: 207.

¹²³ Siehe oben *Fußnote* 26.

¹²⁴ Siehe oben *Fußnote* 27.

¹²⁵ In *Nordrhein-Westfalen* kann das **Berufsgrundschuljahr** besuchen, wer sich nach dem Hauptschulabschluss bzw. dem Besuch des Berufsorientierungsjahres schulisch weiterqualifizieren und zugleich eine berufliche Grundbildung erwerben möchte. Diese berufliche Grundbildung kann in einem Umfang von 6 bis 12 Monaten als erstes Ausbildungsjahr anerkannt werden. Voraussetzung ist jedoch, dass Auszubildende und Auszubildende dieser Anrechnung zustimmen. Aufgenommen werden Schüler/-innen, die über einen Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss verfügen oder das Berufsorientierungsjahr erfolgreich besucht haben. Der Bildungsgang dauert ein Jahr und umfasst in der Regel 34 Wochenstunden Unterricht. Wer nach Abschluss der Jahrgangsstufe 9 unmittelbar eine duale Berufsausbildung beginnt, diese aber bereits im ersten

- Berufseinstiegsjahr (BEJ)¹²⁶
- Berufseinstiegsklasse (BEK)¹²⁷
- Berufsfachschule zum Erwerb beruflicher Grundbildung (BFS I)¹²⁸
- Berufsorientierungsjahr¹²⁹
- Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL)¹³⁰

Jahr abbricht, kann das Berufsgrundschuljahr besuchen und hat die Möglichkeit, den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) zu erwerben. Am Ende der Klasse 10 wird der Hauptschulabschluss, bei einer Durchschnittsnote von mindestens 3,0 in den Fächern Deutsch/Kommunikation, Englisch und Mathematik der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife) erreicht. Vgl. *Schulministerium.nrw.de Berufsbildung*, URL: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/berufsgrundschuljahr/> (Stand: 20.04.2010).

¹²⁶ In *Baden-Württemberg* ist das **Berufseinstiegsjahr (BEJ)** für berufsschulpflichtige Jugendliche mit Hauptschulabschluss konzipiert, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und keine weiterführende Schule besuchen können. Es stellt eine Ergänzung zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an beruflichen Schulen dar und sieht aufbauend auf den bereits erworbenen Hauptschulabschluss Fördermaßnahmen vor, um die Ausbildungsreife und Chancen der Schüler/-innen auf einen Ausbildungsplatz bestmöglich zu verbessern:

- Vorqualifikation in einem Berufsfeld
- verstärkte Förderung in Deutsch, Mathematik, Projekt- und Sozialkompetenz
- individuelle Förder- und Berufswegeplanung auf der Grundlage einer umfassenden Kompetenzanalyse
- Erlangung eines höher qualifizierenden Abschlusses mit Anforderungen, die etwas über dem Niveau des Hauptschulabschlusses liegen.

Mit dem Besuch des BEJ ist die Berufsschulpflicht erfüllt, sofern kein Berufsausbildungsverhältnis eingegangen wird. Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Öffentlichkeitsarbeit Baden-Württemberg*, URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1208995/index.html?ROOT=1146607> (Stand: 20.04.2010).

¹²⁷ In *Niedersachsen* bietet die **Berufseinstiegsklasse (BEK)** Schüler(inne)n ohne oder mit „schlechtem“ Hauptschulabschluss die Möglichkeit ausbildungsfähig zu werden, indem sie den Hauptschulabschluss nachholen oder verbessern. Unter Berücksichtigung eines beruflichen Ansatzes werden vorrangig die Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie soziale Kompetenzen gestärkt, um hierdurch die Ausbildungsfähigkeit der Schüler/-innen zu sichern. Der berufsbezogene Unterricht erfolgt im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen. Die Schüler/-innen erhalten so einen professionellen Einblick in Teilbereiche der praktischen Ausbildung. Damit werden sie befähigt, im Anschluss eine duale Ausbildung oder eine Berufsfachschule erfolgreich zu absolvieren. Der Unterricht in der BEK erfolgt auf der Basis verbindlicher Richtlinien, die dem Niveau der Klasse 9 der Hauptschule entsprechen. Das gemeinsame Ziel für alle Schülerinnen und Schüler ist ein erfolgreicher Hauptschulabschluss. Dieses Ziel ist in der Regel nur zu schaffen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Klasse 9 schon einmal durchlaufen haben und somit zumindest Teilwissen vorweisen können. Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium* 2009: 2.

¹²⁸ In *Rheinland-Pfalz* ist die Vermittlung einer fachrichtungsbezogenen beruflichen Grundbildung Ziel der **Berufsfachschule zum Erwerb beruflicher Grundbildung (Berufsfachschule I)** in bestimmten Berufsfeldern, z.B. Ernährung, Gastronomie oder Technik. Sie vermittelt berufsbezogene und allgemeine Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und unterstützt die Schüler/-innen bei der Entwicklung eigener Lerntechniken und Lernstrategien. Aufnahmevoraussetzungen sind der Abschluss der Hauptschule oder ein gleichwertiges Zeugnis. (Siehe: *Bildungsserver BBS Rheinland-Pfalz*, URL: <http://bbs.bildung-rp.de/lehrplaene/berufsfachschule.html> (Stand: 20.04.2010). Dort sind weitere Informationen abrufbar.

¹²⁹ Das **Berufsorientierungsjahr** zielt in *Nordrhein-Westfalen* auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses ab. Gleichzeitig werden Kenntnisse und Fertigkeiten aus mehreren Berufsfeldern vermittelt, sodass eine bessere Grundlage für die Berufswahl entsteht. Aufgenommen wird, wer die Schulpflicht in der Primar- und der Sekundarstufe I erfüllt, aber noch keinen Hauptschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss erworben hat. Der Bildungsgang dauert ein Jahr. In der Regel werden 34 Wochenstunden Unterricht erteilt. In einer Orientierungsphase erlangen die Jugendlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aus mehreren Berufsfeldern. Während der darauf folgenden Einarbeitungsphase wird der Unterricht in einem ausgewählten Berufsfeld fortgesetzt. Wer nach Abschluss der Jahrgangsstufe 9 unmittelbar eine duale Berufsausbildung beginnt, diese aber bereits im ersten Jahr abbricht, kann das Berufsorientierungsjahr besuchen. Vgl. *Schulministerium.nrw.de Berufsbildung*, URL: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufs-schule/berufsvorbereitung/> (Stand: 20.04.2010).

¹³⁰ In *Berlin* ist Ziel des **Berufsqualifizierenden Lehrgangs (BQL)**, den teilnehmenden Jugendlichen im 11. Schuljahr bereits in der Phase der Berufsvorbereitung praktische Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.

- Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA)¹³¹
- Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis (JoA)¹³²

Die nachfolgende *Tabelle 4* gibt eine Übersicht über die Beschulungsformen an den 14 Standorten im Rahmen des Modellprojekts GINCO. Demnach waren die Unterrichtung an der (allgemeinen) beruflichen Schule und das Berufsgrundschuljahr sowie das Berufsvorbereitungsjahr die häufigsten Bildungsgänge, während den übrigen lediglich regionale Bedeutung zukam.

- Schülerinnen und Schüler, die nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen, sind berechtigt, im Anschluss an die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht einen **Berufsqualifizierende Lehrgang mit Vollzeitunterricht (BQL VZ)** zu besuchen, der durch Erweiterung der Allgemeinbildung und Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse die Voraussetzungen für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder Tätigkeit verbessern soll. Ein Schulabschluss wird nicht vorausgesetzt. In den Berufsfeldern Holz und Metall wird der BQL VZ auch im „Tridem-Modell“ unterrichtet. Er ermöglicht den Schüler(inne)n, berufliche Erfahrungen in Betrieben zu sammeln, eine realistische Vorstellung vom Arbeitsleben zu bekommen sowie den einfachen oder den erweiterten Hauptschulabschluss zu erreichen. Das Schuljahr ist in Trimester eingeteilt und es finden insgesamt zwei mehrwöchige betriebliche Praktika statt. Während des gesamten Schuljahres steht eine Bildungsbegleitung den Schülerinnen und Schülern zur Seite.
- Für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch einen Berufsqualifizierenden Lehrgang nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können, werden nach Beendigung des zehnten Schuljahres zweijährige Lehrgänge mit Vollzeitunterricht (**Berufsqualifizierender Vollzeitlehrgang - Förderschwerpunkt Lernen BQL FL**) eingerichtet. In den Berufsfeldern Holztechnik, Metalltechnik, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Textil und Bekleidung sind Integrationsklassen für den gemeinsamen Unterricht mit geistig behinderten Schülerinnen und Schülern eingerichtet worden.
- Anstelle des Vollzeitlehrgangs (BQL VZ) kann auch ein **Berufsqualifizierender Lehrgang mit Teilzeitunterricht (BQL TZ)** besucht werden. Aufgenommen wird, wer eine Aufnahmezusage des Trägers der fachpraktischen Ausbildung nachweist. Die Schüler(inne)n erhalten Berufsschulunterricht in allgemeinbildenden Unterrichtsfächern und in der Fachtheorie und absolvieren eine fachpraktische Ausbildung bei einem außerschulischen Bildungsträger. Vgl. *Loschmidt-Oberschule*, URL: <http://www.loschmidt-oberschule.de/html/bildungsgange.html> (Stand: 20.04.2010).

¹³¹ In *Bayern* bezieht der Modellversuch „**Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung (JoA)**“ Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag ein. Ziel ist es, der Gruppe der ausbildungslosen Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu orientieren, eine Ausbildung aufzunehmen oder sich im Arbeitsleben zu behaupten. Daher stehen neben Fachkompetenzen insbesondere auch überfachliche und sozial-kommunikative Qualifikationen sowie die Fähigkeit zum selbst gesteuerten und selbst verantwortlichen Lernen in unterschiedlichen Lernsituationen im Mittelpunkt der Förderung. Dazu werden in den teilnehmenden beruflichen Schulen flexible und individuelle Formen der Förderung der Berufsvorbereitung entwickelt und im Schulentwicklungsprozess verankert. Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*, URL: http://www.laenderaktiv.de/laenderdb/index.php?action=bbj_detail&id_offer=176 (Stand: 20.04.2010).

¹³² In *Nordrhein-Westfalen* richten sich die „**Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (JoA)**“ an Jugendliche, die die Schulpflicht in der Sekundarstufe II (Berufsschulpflicht) noch nicht erfüllt haben und sich nicht für einen anderen Bildungsgang entscheiden. Sie erwerben dort berufliche Kenntnisse, die auf eine betriebliche Ausbildung vorbereiten und ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt oder dem Arbeitsmarkt verbessern. Darüber hinaus können sie gegebenenfalls den Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) nachholen. Der Besuch des Berufskollegs soll dazu beitragen, sich besser für eine Ausbildung oder Beschäftigung zu qualifizieren. Falls bereits ein guter Hauptschulabschluss oder ein Abschluss nach Klasse 10 vorliegt, bietet das Berufskolleg andere Bildungsgänge an, die den Erwerb beruflicher Kenntnisse und weiterer allgemein bildender Abschlüsse ermöglichen. Unterricht in diesem Bildungsgang findet an zwei Tagen in der Woche 12 Stunden Unterricht im Berufskolleg statt. An den übrigen drei Tagen nehmen die Jugendlichen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Arbeitsverwaltung, am Werkstattjahr oder an einem Betriebspraktikum (von Schulseite begleitet) teil. Die fachliche Ausrichtung orientiert sich so weit wie möglich am beruflichen Interessenschwerpunkt der Jugendlichen. Absolvieren die Schülerin oder der Schüler ein Betriebspraktikum, wird der Unterricht im Berufskolleg eng mit der Arbeit im Betrieb abgestimmt. Vgl. *Schulministerium.nrw.de Berufsbildung*, URL: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/berufsvorbereitung/> (Stand: 20.04.2010).

Bildungsgang	Anzahl der GINCO-Standorte (Mehrfachnennungen möglich)
(Allgemeine) Berufliche Schule	4
Berufsgrundschuljahr	4
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	3
Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis (JoA)	2
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	2
Berufseinstiegsjahr (BEJ)	1
Berufseinstiegsklasse (BEK)	1
Berufsorientierungsjahr	1
Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL)	1
Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL FL)	1
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ergänzt durch BFS I	1
Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA)	1

Tabelle 4: Bildungsgänge an den GINCO-Standorten

Erwähnenswert ist, dass die Berufsschule an einem Standort früher eine reine Mädchenschule war. Dies schlägt sich auch heute noch in der Struktur der Jugendlichen, die dort unterrichtet werden, nieder: Demnach waren an dieser Bildungseinrichtung mehr als vier Fünftel der GINCO-Teilnehmer/-innen Frauen.

4.1.1.2 Ausbildungs- und Arbeitsmarktverhältnisse

Für die Möglichkeiten, Jugendliche in Ausbildung und Arbeit zu integrieren, ist die regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation relevant. Nur so lassen sich Eingliederungserfolge adäquat beurteilen, da die Bildungsträger keine Chance haben, auf diese Verhältnisse einzuwirken. Das wird nicht nur durch empirische Studien belegt.¹³³ Vielmehr berichtete die Vertreterin einer GINCO-Durchführungsorganisation, dass die aktuelle Finanzkrise sowie ein nicht vorhersehbarer industrieller Strukturwandel dazu geführt hätten, dass die geplanten Integrationserfolge nicht erreicht werden konnten.

¹³³ Gaupp, Lex, Reißig (2008: 399) stellten fest, dass eine hohe Arbeitslosenquote einen starken hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsverlaufs hat, der in Ausbildung führt, und folgerten, dass Anstrengungen auf institutioneller und individueller Ebene, bildungsschwachen Jugendlichen eine erfolgreiche Platzierung in Ausbildung zu ermöglichen damit durch das Arbeitsmarktgeschehen Grenzen gesetzt sind (vgl. ebd. 402).

Ver- gleichs- typ	Kurzbezeichnung	Kurzbeschreibung	Anzahl von AA- Bezirken bundesweit	Anzahl der Standorte im GINCO- Projekt
I	Städtisch geprägte Bezirke mit guter Arbeitsmarktlage			
Ia	Großstädtisch geprägte Bezirke mit günstiger Arbeitsmarktlage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestehen meist aus Großstädten und weniger verdichtetem Umland ➤ Unterdurchschnittliche Arbeitslosenquote ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Hoher Arbeitsplatzbesatz 	12	2
Ib	Städtisch geprägte Bezirke mit industrieller Orientierung und günstiger Arbeitsmarktlage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestehen meist aus größeren Städten mit Umland ➤ Geringe Arbeitslosenquote ➤ Niedrigster Tertiarisierungsgrad ➤ Verarbeitendes Gewerbe dominiert die Wirtschaftsstruktur 	20	2
II	Städtisch geprägte Bezirke mit hoher Arbeitslosigkeit			
Ila	Großstädtische Bezirke mit leicht erhöhter Arbeitslosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Großstädte ➤ Arbeitslosigkeit liegt etwas über dem Westdurchschnitt ➤ Höchster Tertiarisierungsgrad ➤ Höchster Arbeitsplatzbesatz 	5	3
Ilb	Großstädtische Bezirke mit sehr hoher Arbeitslosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Großstädte ➤ Sehr hohe Arbeitslosenquote ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Durchschnittlicher Arbeitsplatzbesatz 	8	4
Ilc	Städtisch geprägte Bezirke mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Größere Städte ➤ Arbeitslosigkeit liegt deutlich über dem Westdurchschnitt ➤ Hoher Tertiarisierungsgrad ➤ Durchschnittlicher Arbeitsplatzbesatz 	11	2
IV	Ländliche Bezirke mit niedriger Arbeitslosigkeit			
Iva	Gering verdichtete Bezirke mit günstiger Arbeitsmarktlage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meist ländliche Gebietsstruktur ➤ Arbeitslosigkeit liegt deutlich unter dem Westdurchschnitt 	22	1

Tabelle 5: Übersicht über die Zuordnung von GINCO-Standorten zu regionalen Vergleichstypen (IAB)

Im Hinblick auf die regionalen Arbeitsmarktverhältnisse stellt das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit* eine Typologie zur Verfügung, die Variablen wie Arbeitslosenquote, Saisonspanne, Bevölkerungsdichte, Tertiarisierungsgrad, Arbeitsplatzbesatz und Umgebungsvariable berücksichtigt¹³⁴ und so einen Vergleich von Arbeitsagenturbezirken mit ähnlichen Standortbedingungen ermöglicht. Diese enthält 13 Vergleichstypen, von denen drei (Vergleichstypen Va bis Vc, die für „Bezirke i.d.R. im Osten mit schlechter Arbeitsmarktlage“ stehen) für das Modellprojekt grundsätzlich irrelevant sind, da

¹³⁴ Siehe dazu im Einzelnen: *Dauth, Hirschenauer, Rüb* 2008a: 7 ff.; *dies.* 2008b: 2 f.

diese Typen fast ausschließlich in Ostdeutschland vorkommen¹³⁵ und die GINCO-Standorte ausnahmslos in Westdeutschland liegen.

*Tabelle 5*¹³⁶ lässt erkennen, dass neun der 14 GINCO-Standorte in städtisch geprägten Bezirken *mit hoher Arbeitslosigkeit* liegen, so dass anzunehmen ist, dass die Bildungsträger bei der Allokation am Arbeitsmarkt auf größere Probleme stoßen dürften, wenn sie für die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz finden, sondern eine Beschäftigung suchen müssen. Demgegenüber liegen fünf Standorte, davon drei städtischer und einer ländlicher Prägung, in Bezirken mit *günstiger Arbeitsmarktlage*.

Was die Situation an regionalen Ausbildungsmärkten anbelangt, so finden sich Informationen zur Lage im Jahr 2008 im Berufsbildungsbericht 2009. Hier wird zwischen den Clustern „relativ ausgeglichen“, „ungünstig“ und „sehr ungünstig“ unterschieden, wobei die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nach erweiterter Definition (= Gesamtangebot abzüglich gemeldeter außerbetrieblicher Berufsausbildungsstellen pro 100 Nachfrager/-innen nach erweiterter Definition¹³⁷) maßgebend ist. *Tabelle 6* lässt erkennen, dass sich mehr GINCO-Standorte in dem als relativ ausgeglichen beurteilten Cluster als in den beiden problematischeren Gruppen befinden.

Ausbildungsstellen-situation 2009	Ausbildungsstellen pro 100 Nachfrager nach erweiterter Definition (ANR) 2009	Anzahl von AA-Bezirken bundesweit	Anzahl der Standorte im GINCO-Projekt
relativ ausgeglichen	91,2	58	6
ungünstig	82,4	59	4
sehr ungünstig	72,4	59	4
insgesamt	82,8	176	14

Tabelle 6: Übersicht über die Zuordnung von GINCO-Standorten zu die regionale Ausbildungsstellensituation kennzeichnenden Clustern¹³⁸

In *Tabelle 7* werden die beiden Typologien zusammengeführt. Es zeigt sich, dass fünf der 14 Standorte in Regionen liegen, in denen nicht nur die Arbeitsmarktsituation, sondern auch die Ausbildungsmarktsituation als (sehr) ungünstig angesehen werden muss. Hier müssen sich

¹³⁵ Vgl. Dauth, Hirschenauer, Rüb 2008a: 9.

¹³⁶ Vgl. Dauth, Hirschenauer, Rüb 2008a: 11 f. Es wurden nur jene Typen berücksichtigt, die für die GINCO-Standorte relevant sind. Auf die Darstellung der Vergleichstypen IIIb, IVb und IVc sowie Va, Vb und Vc wurde deshalb verzichtet.

¹³⁷ Die „erweiterte Nachfragedefinition“ berücksichtigt über Ausbildungsstellenbewerber/-innen hinaus, die bis zum 30. September weder eine Berufsausbildungsstelle noch eine Alternative eingemündet waren, auch solche, die in einer Alternative (z.B. erneuter Schulbesuch, Berufsvorbereitung, Praktikum) verblieben sind, aber von dort aus weiter nach einer Ausbildungsstelle suchen und für die die Vermittlungsbemühungen der Arbeitsagenturen auch am 30.09. weiterlaufen. Siehe dazu: Bundesinstitut für Berufsbildung 2009: 27.

¹³⁸ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010a: 61 (Übersicht A1.3-1) und Bundesinstitut für Berufsbildung 2010b: 1 ff. (Tabelle A1.3-2).

die Bildungsträger in besonderem Maße anstrengen, um den geforderten bzw. angebotenen Integrationsquoten zu entsprechen.

Regionaler Vergleichstyp (IAB)	Ausbildungsstellensituation 2008 (BiBB)			Summe
	relativ ausgeglichen	ungünstig	sehr ungünstig	
I. Stadt, gute Arbeitsmarktlage	2	1	1	4
IV. Land, niedrige Arbeitslosigkeit	-	1	-	1
II. Stadt, hohe Arbeitslosigkeit	4	2	3	9
Summe	6	4	4	14

Tabelle 7: Übersicht über die Zuordnung von GINCO-Standorten zu regionalen Vergleichstypen und Ausbildungssituation 2008

4.1.2 Input-Merkmale: Vorgaben der *Bundesagentur für Arbeit* für das GINCO-Programm

Wendet man sich den Inputmerkmalen zu, so sind hier an erster Stelle Konzeptvorgaben zu nennen, die von den Bildungsträgern nicht zu beeinflussen waren. Dazu gehören insbesondere Regelungen über Zuweisung und Nachbesetzung der GINCO-Teilnehmer/-innen zum Modellprojekt. Darüber hinaus sind es vor allem die für das Projekt zur Verfügung gestellten Finanzmittel, die von der *Bundesagentur für Arbeit* bzw. ihren nachgeordneten Stellen fixiert wurden. In diesem Zusammenhang sind auch Vorgaben zu nennen, wie sie die Verbindungsunterlagen im Hinblick auf Losgröße, Personaleinsatz, sachliche, technische und räumliche Ausstattung, Dokumentations- und Berichtspflichten enthalten und die sich kostenwirksam niederschlagen können.

Im Folgenden soll etwas genauer auf die mit dem Teilnehmer/-innen-Zugang und der Maßnahmefinanzierung zusammenhängenden Vorgaben eingegangen werden.

4.1.2.1 Zugang der GINCO-Teilnehmer/-innen

Die Verdingungsunterlagen der *Bundesagentur für Arbeit* sehen explizit vor, dass die Teilnehmer/-innen dem GINCO-Projekt von der *Agentur für Arbeit* bzw. dem Träger der Grundversicherung für Arbeitsuchende in Abstimmung mit der Arbeitsagentur zugewiesen werden, wobei dem Auftragnehmer kein Mitwirkungsrecht zusteht. Die Bildungsträger sind demnach darauf angewiesen zu akzeptieren, welche Klientel ihnen zugeteilt wird.

In der Praxis wurde diese Regelung an manchen Standorten strikt befolgt, an anderen allerdings verschiedentlich aufgeweicht: Hier waren in die Teilnehmer/-innen-Auswahl nicht nur Vertreter/-innen der Berufsschulen bzw. -kollegs involviert, sondern auch die Bildungsträger. In manchen Fällen stellten Schulen und Auftragnehmer gemeinsam eine Liste mit GINCO-Adressat(inn)en auf, die dann von den Arbeitsagenturen auf Doppelförderung von Jugendlichen hin geprüft und dann genehmigt wurde. Solche Praktiken dürften aber für den Maßnahmeerfolg erhebliche Relevanz besitzen.

Als problematisch wurde von vielen Bildungsträgern die auf zwei Wochen begrenzte Zuweisungsfrist sowie die Bestimmung angesehen, binnen fünf Tagen nach Zuweisung ein Erstgespräch mit dem/der Teilnehmer/-in zu führen. Entsprechend wurde auch die Nachbesetzungsfrist von vier Wochen als zu kurz bemängelt. Hintergrund dieser Klagen ist die Tatsache, dass manche Bildungsgänge Praxis- bzw. Schulungszeiten *en bloc* vorsehen. So kann es vorkommen, dass Coaches ihre Klienten erst gegen Ende oder nach Ablauf der genannten Fristen zu sehen bekommen und beim Scheitern eines Beziehungsaufbaus bzw. eines GINCO-Abbruchs für eine Nachbesetzung keine Zeit mehr zur Verfügung steht.

Die *Bundesagentur für Arbeit* hat diese Konzeptschwächen inzwischen erkannt und wird die Zuweisungs- bzw. Nachbesetzungsfristen künftig auf 12 Wochen ausdehnen.

4.1.2.2 Finanzmittel

Grundsätzlich handelt es sich bei den im Rahmen des GINCO-Programms erbrachten Leistungen um Ermessensleistungen nach § 3 Abs. 5 SGB III. Die Vergabe solcher Leistungen ist grundsätzlich aufgrund von Haushaltsvorgaben zur Verfügung stehenden Mitteln begrenzt. Diese Vorgaben sind u.a. Hintergrund der Festlegung einer Obergrenze für die Aufwandspauschale (400 € pro Teilnehmer/-in und Monat) durch die Bedarfsträger sowie die beiden Raten des Integrationshonorars in Höhe von je 1.000 €. Demnach muss ein Regiona-

les Einkaufszentrum der *Bundesagentur für Arbeit* im Extremfall damit rechnen, dass ihr von einem Bildungsträger, der alle 20 ihm zugewiesenen Teilnehmer/-innen 12 Monate lang betreut hat und es ihm gelungen ist, die Jugendlichen nachhaltig zu integrieren, 136.000 € in Rechnung gestellt werden (Aufwandspauschale: 20 Teilnehmer/-innen x 12 Monate x 400 € = 96.000 €; Integrationshonorare: 20 Teilnehmer/-innen x 2.000 € = 40.000 €).

Die dem Bieterwettbewerb zugrunde liegenden Bedingungen wirken darauf hin, dass sich die Durchführungsorganisationen selbst weitere finanzielle Restriktionen auferlegen, um den Wettbewerb zu gewinnen, indem sie die für die Aufwandspauschale festgelegte Obergrenze mehr oder weniger deutlich unterschreiten. So variierten die angebotenen Aufwandspauschalen an den in das Modellprojekt einbezogenen Standorten zwischen 143 € und 400 €. Im Mittel betrug die angebotene Pauschale rund 335 €.

Legt man für die Tätigkeit eines GINCO-Coaches (39 Stunde pro Woche) ein Monatsgehalt von rund 2.500 € (inkl. Lohnnebenkosten des Arbeitgebers)¹³⁹ zugrunde und lässt das potenzielle Integrationshonorar unberücksichtigt, so würde eine Aufwandspauschale in Höhe von 145 € bei 20 Teilnehmer(inne)n 2.900 € pro Monat einbringen. Mit diesem Betrag ließen sich zwar die Bezüge des Coaches, jedoch kaum die weiteren für die Maßnahme erforderlichen Aufwendungen sowie die jeweiligen Grundkosten (z.B. für die Verwaltung) decken. Dies wäre eher gewährleistet, wenn vom Durchschnittsbetrag in Höhe von 335 € ausgegangen wird: Dann betragen die Einkünfte aus der Aufwandspauschale 6.700 €.

Natürlich gehen in die Kalkulation der Bildungsträger auch die Einnahmen ein, die bei erfüllter Integrationsquote in Form von Integrationshonoraren erwartet werden. Wenn diese Quoten an den Standorten zwischen 15 % und 65 % variieren (Durchschnitt: 36,8 %), dann wären im Erfolgsfall – 20 Teilnehmer/-innen pro Los zugrunde gelegt – zwischen 6.000 € und 26.000 €, im Durchschnitt 14.720 €, zusätzlich zu erwarten.

4.1.3 Income-Merkmale: Merkmale der GINCO-Teilnehmer/-innen

Die Incomes betreffen das, was die Zielgruppenmitglieder an Voraussetzungen in das Programm an Wissen, Einstellungen, Bedarfen, Werten usw. in das Programm einbringen.¹⁴⁰ Auch wenn ein Programm Zielgruppen relativ genau definiert und über Profilingmaßnahmen

¹³⁹ Auch wenn wir nicht wissen, wie die Coaches entlohnt werden, scheint dieser Betrag niedrig gegriffen zu sein. Im Internet (z.B. URL: <http://www.gehaltsvergleich.com/gehalt/Dipl-Sozialarbeiter-Dipl-Sozialarbeiterin-FH.html>, Stand: 24.04.2010) wird für Diplom-Sozialarbeiter/-innen bei 39 Wochenstunden ein bundesweites Durchschnittsgehalt von 2.501 € (ohne Lohnnebenkosten), für Diplom-Pädagog(inn)en ein Durchschnittsgehalt von 2.612 € angegeben.

versucht wird, Zielgruppenhomogenität sicherzustellen, ist nicht zu vermeiden, dass sich die betreffenden Programmteilnehmer/-innen mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Auswahl dieser Personen von unterschiedlichen Stellen vorgenommen wird, die wiederum unterschiedlichen Kontextbedingungen unterliegen.

So beklagten sich Vertreter/-innen des GINCO-Bildungsträgers an einem Standort darüber, dass man vorwiegend lernbeeinträchtigte bzw. (lern-)behinderte Jugendliche zugewiesen bekommen habe, mit die nicht nur einen höheren Förderbedarf als Jugendliche aufwiesen, die keine derartigen Leistungsschwächen aufwiesen. Vielmehr seien diese Personen auch wesentlich schwerer zu vermitteln.

Im Folgenden wird über einige Strukturmerkmale der GINCO-Teilnehmer/-innen berichtet, die im Zuge der ersten Tranche an den vier von uns näher untersuchten Standorten gefördert wurden. Ob diese Personen als repräsentativ für die GINCO-Klientel im Allgemeinen gelten können, wird sich erst im Zuge der Wirkungsanalyse zeigen, für die Daten an wesentlich mehr Standorten erhoben werden konnten.

4.1.3.1 Sozialstruktur

Insgesamt wurden an den 13 Standorten, von denen uns Informationen vorliegen, im Rahmen von GINCO-Tranche II elf bis 21 Jugendliche, insgesamt gesehen 232 Personen gecoacht.

Wie *Abbildung 5* zeigt waren die Adressatengruppen an den Standorten ganz unterschiedlich mit männlichen und weiblichen Teilnehmenden besetzt. An fünf Standorten fanden sich mehr als 90 %, an einem weiteren mehr als 75 % und an zweien mehr als zwei Drittel Jungen. Umgekehrt bestand die Klientel an vier Orten zu mehr als drei Vierteln aus Mädchen. Nur ein Coach betreute in etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler. Wie bereits oben angesprochen ist das Geschlechterverhältnis im Wesentlichen auf den Bildungsgang zurückzuführen, dem die jeweiligen GINCO-Teilnehmer/-innen angehören: Während in technischen und gewerblichen Berufsfeldern mehr Jungen zu finden sind, absolvieren die Mädchen überproportional hauswirtschaftliche oder ähnliche Zweige, die auf frauentypische Berufe hin ausgerichtet sind.

¹⁴⁰ Vgl. *Beywl, Speer, Kehr* 2004: 206.

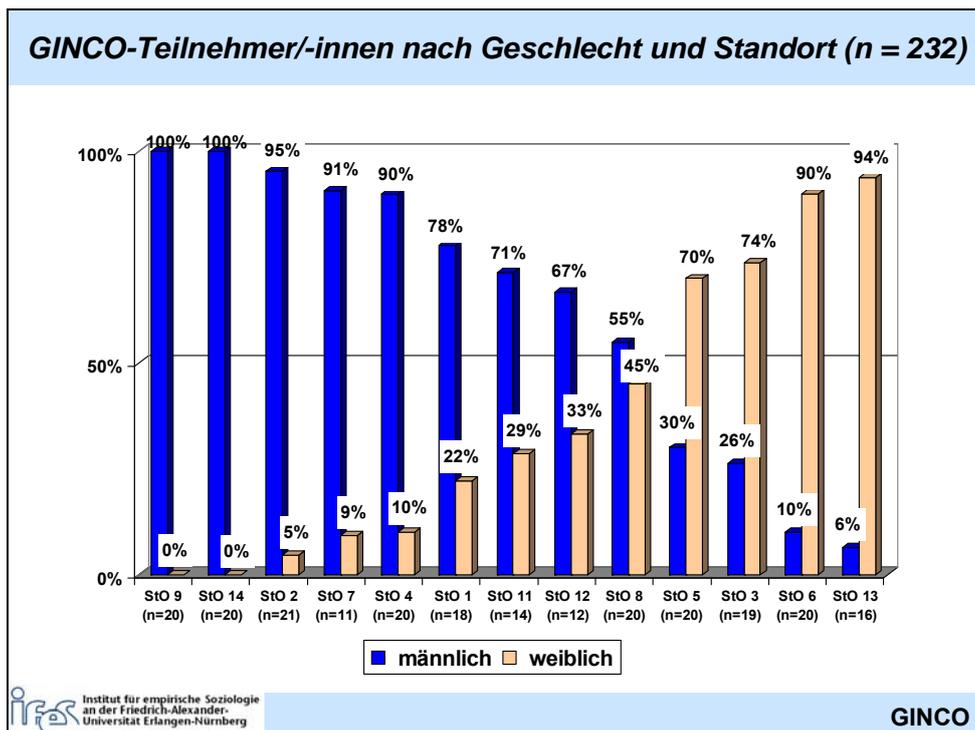


Abbildung 5

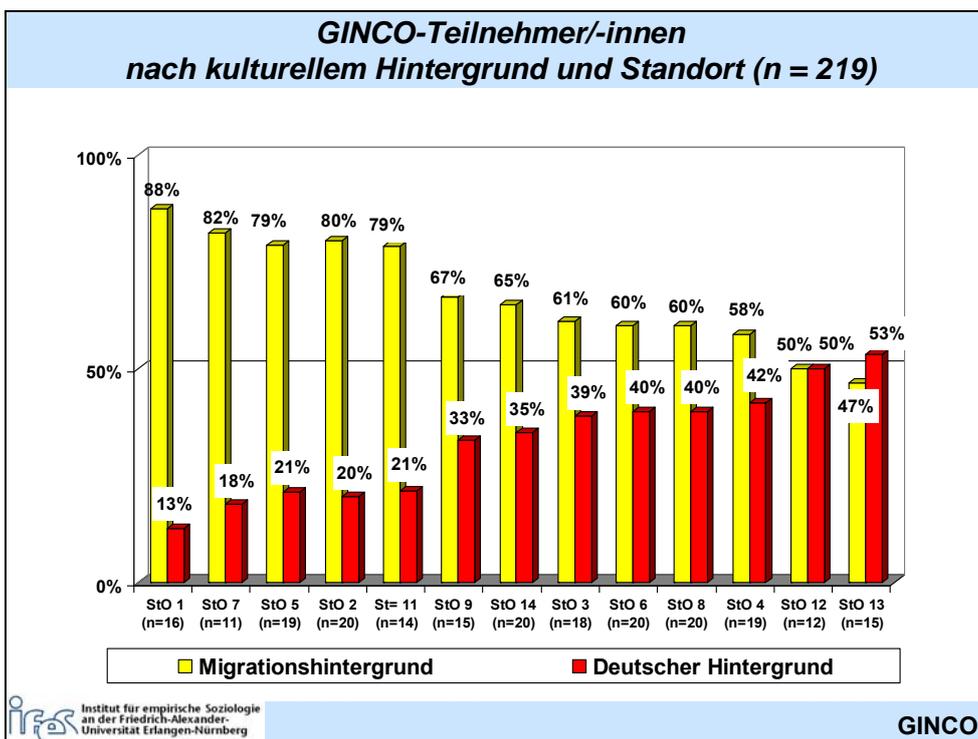


Abbildung 6

Aus *Abbildung 6* geht hervor, dass die ethnische Zusammensetzung der GINCO-Teilnehmer/-innen in der zweiten Tranche erheblich variierte und nur an sechs Standorten wie vorgesehen mehr als zwei Drittel der Geförderten einen Migrationshintergrund aufwie-

sen. An weiteren fünf Orten fanden sich zwischen knapp 60 % und 65 % Migrant(inn)en, an einem Ort wogen sich Einheimische und Migrant(inn)en auf und an einem weiteren nahmen sogar mehr autochthone als andere Jugendliche teil. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich die uns vorliegenden Informationen nicht an jedem Standort auf ca. 20 Jugendliche, sondern verschiedentlich wesentlich weniger Personen beziehen, weil die Coaches nicht von allen Jugendlichen darüber informiert waren, ob es sich um Migrant(inn)en handelte oder nicht. Da nicht unwahrscheinlich ist, dass es sich hier auch um Schüler/-innen mit Migrationshintergrund handelte, ist anzunehmen, dass die Forderung nach einer überproportionalen Berücksichtigung jugendlicher Migrant(inn)en an allen Standorten erfüllt wurde.

Insgesamt gesehen überwogen die männlichen GINCO-Teilnehmer mit 62,6 % deutlich die Teilnehmerinnen (37,4 %). Dabei finden sich unter den Migrant(inn)en etwas mehr männliche Teilnehmer als in der Gruppe der autochthonen Personen (siehe *Abbildung 7*).

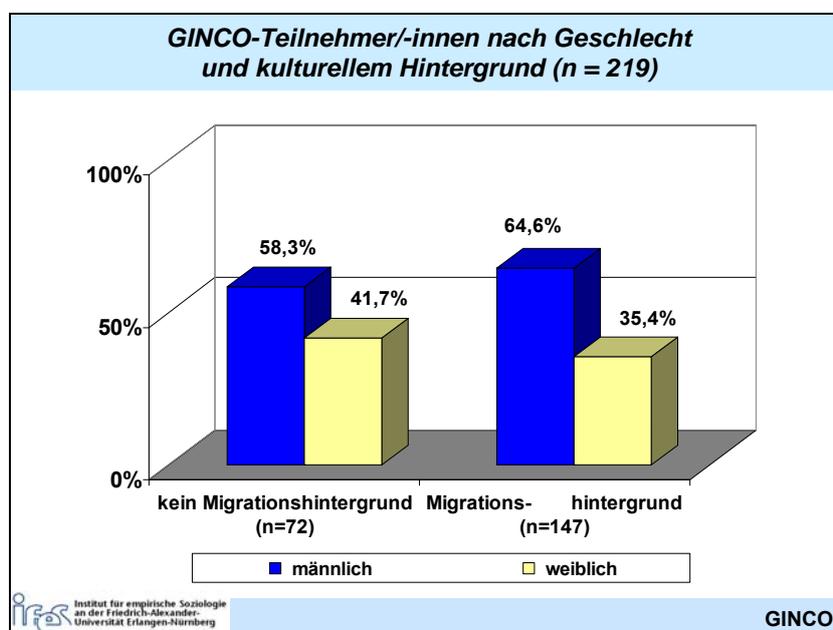


Abbildung 7

Betrachtet man nunmehr die GINCO-Klientel darauf hin, wo sie zum Dokumentationszeitpunkt beschult wurde, so zeigt sich (siehe *Abbildung 8*), dass zwei Fünftel (rund 38,7 %) an einem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) teilnahmen, wobei hier deutlich mehr Jungen als Mädchen vertreten waren.

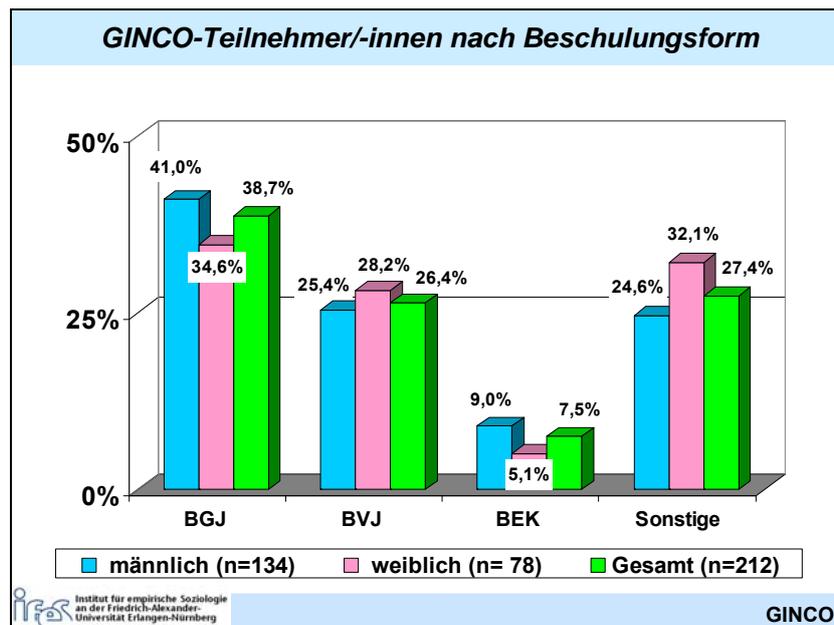


Abbildung 8

Ein Viertel befand sich in einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), wobei hier mehr weibliche (28 %) als männliche Jugendliche beschult wurden. Relativ wenige Teilnehmer/-innen waren Schüler/-innen einer Berufseinstiegsklasse (BEK), ein niedersächsischer Bildungsgang, der Jugendlichen ohne oder mit „schlechtem“ Hauptschulabschluss die Chance bietet ausbildungsfähig zu werden, indem sie den Hauptschulabschluss nachholen oder verbessern. Ein Viertel der GINCO-Teilnehmer/-innen besuchte sonstige Bildungsgänge, die teilweise ausschließlich regional angeboten werden. Hier überwogen die Schülerinnen deutlich ihre männlichen Schulkameraden.

Das Geschlechterverhältnis innerhalb des BGJ kommt in unserer Stichprobe (männlich: 67 %; weiblich: 23 %) annähernd dem gleich, was auch im Allgemeinen diesen Berufsbildungsbereich kennzeichnet (Schuljahr 2007/2008: männlich: 70 %; weiblich: 30 %¹⁴¹). Auch sind die Verhältnisse im Hinblick auf die Teilnehmer/-innen am BVJ fast mit denen identisch, die bundesweit für das Schuljahr 2007/2008 ausgewiesen wurden:¹⁴² In beiden Populationen sind 61 % männlichen und 40 % weiblichen Geschlechts.

Im Hinblick auf den Schulabschluss sind zwischen den Geschlechtern deutliche Unterschiede zu erkennen (siehe *Abbildung 9*). Während mehr als zwei Fünftel (43 %) der Mädchen über gar keinen Schulabschluss verfügten, war das bei den Jungen lediglich bei weniger als einem Fünftel der Fall. Dem entsprechend hatten drei Fünftel der Schüler (62 %), aber nur zwei Fünftel der Schülerinnen (44 %) einen Hauptschulabschluss. Noch krasser ist das Ver-

¹⁴¹ Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung 2009*: 190.

¹⁴² Vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung 2009*: 189.

hältnis im Hinblick auf den qualifizierten Hauptschulabschluss: Dieser war von beinahe achtmal so vielen Jungen (9,4 %) wie Mädchen (1,2 %) erworben worden. Interessant ist schließlich, dass eine ganze Reihe (fast 8 %) an ehemaligen Förderschüler(inne)n in das Projekt einbezogen wurde.

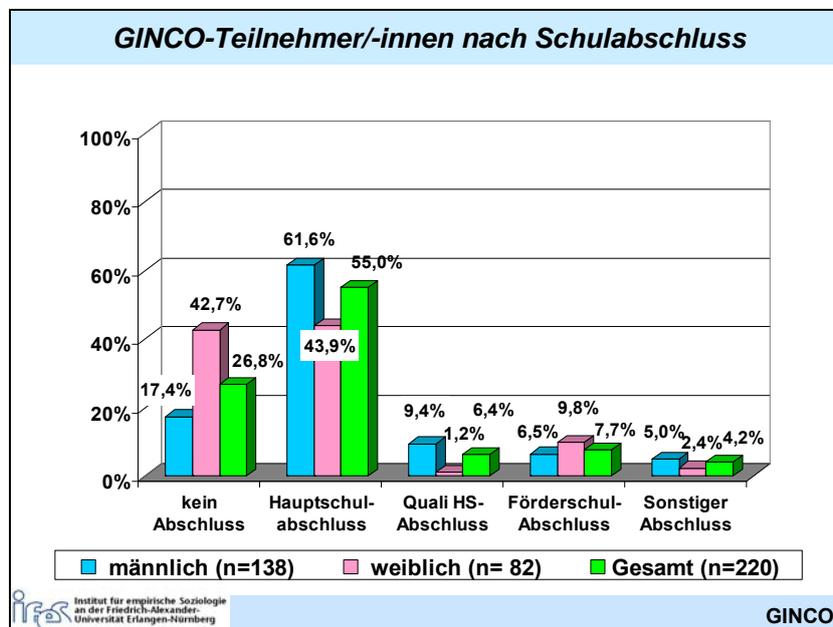


Abbildung 9

4.1.3.2 Kompetenzen der Teilnehmer/-innen

Wendet man sich nunmehr den Kompetenzen zu, über die die GINCO-Teilnehmer/-innen nach Einschätzung der Coaches verfügten, so zeigt sich das in den *Grafiken 9 bis 12* enthaltene Bild, das allerdings nicht als repräsentativ gelten kann, da hier vorerst ausschließlich auf Informationen von Schüler(inne)n der ersten Tranche an vier Standorten zurückgegriffen werden konnte.

Wie *Abbildung 10* zeigt, bewerteten die Coaches die deutschen Sprachkenntnisse von fast drei Vierteln (73 %) der Jugendlichen als gut; in 27 % der Fälle wurden diese Kenntnisse als verbesserungsbedürftig eingeschätzt. Dabei verfügten die Teilnehmerinnen (83 %) häufiger als ihre Mitschüler (69 %) über gute Deutschkenntnisse.¹⁴³ Die Kenntnisse der Muttersprache wurden überwiegend (89 %) als gut eingeschätzt. Gute sonstige Sprachkenntnisse hatte

¹⁴³ Dieses Ergebnis deutet in die Richtung von Befunden, nach denen Jungen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre Leistungen im Fach Deutsch schlechter abschneiden als Mädchen, wobei dies einhergeht mit geringerer Motivation (vgl. *Budde 2008: 18 ff.; Winterstein-Drilling 2006: 56; anders hingegen Haug (2005: 278)*, die feststellte, dass männliche und weibliche Jugendliche ähnlich gute Deutschkenntnisse zeigen).

ein gutes Fünftel (22 %) der Jugendlichen, wobei die Geschlechtsunterschiede nur gering ausfallen.

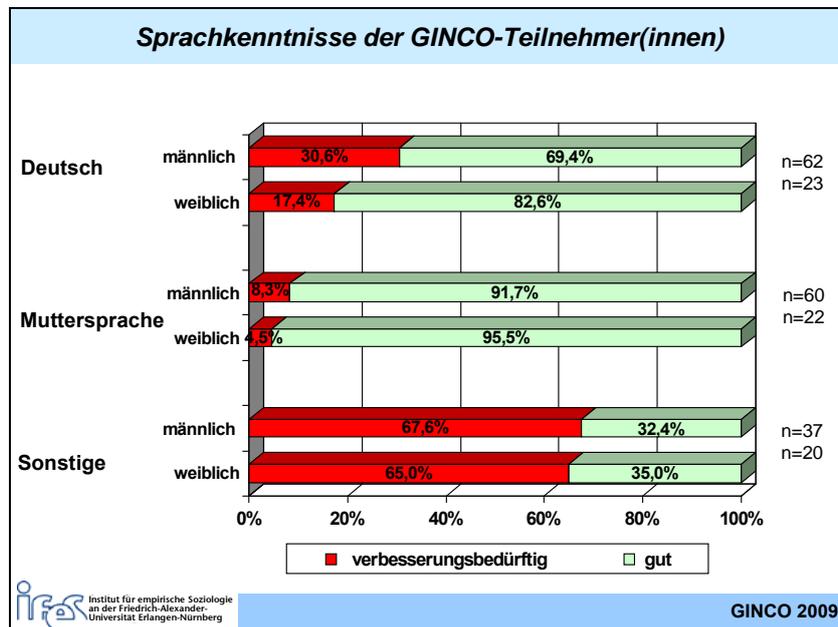


Abbildung 10

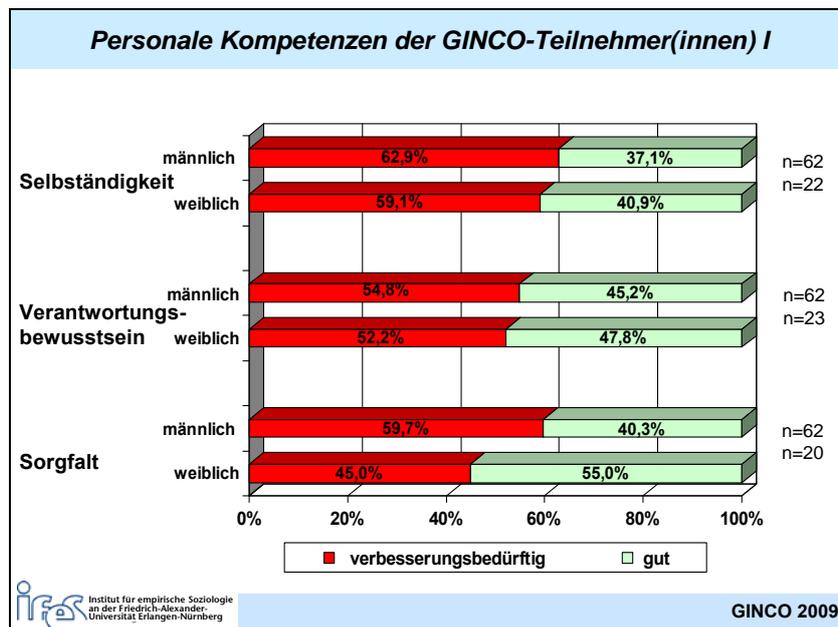


Abbildung 11

Aus den Abbildungen 11 und 12 geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen Defizite im Hinblick auf personale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein aufwiesen, wobei sich weibliche und männliche Teilnehmer/-innen kaum voneinander unterschieden. Allerdings hatten Teilnehmer deutlich häufiger Verbesserungsbedarf im Hinblick auf den Beurteilungsgegenstand „Sorgfalt“ als ihre Mitschülerinnen.

Etwa zwei Fünftel der Jugendlichen mussten sich nach Auffassung der Coaches im Hinblick auf ihre Motivation und die Bereitschaft, Konzessionen zu machen, positiv verändern. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern unbedeutend.

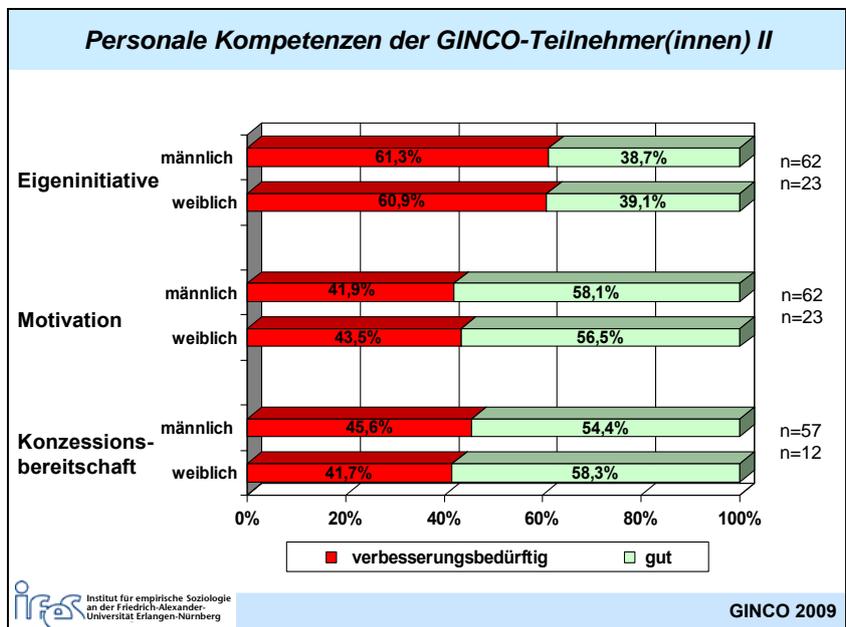


Abbildung 12

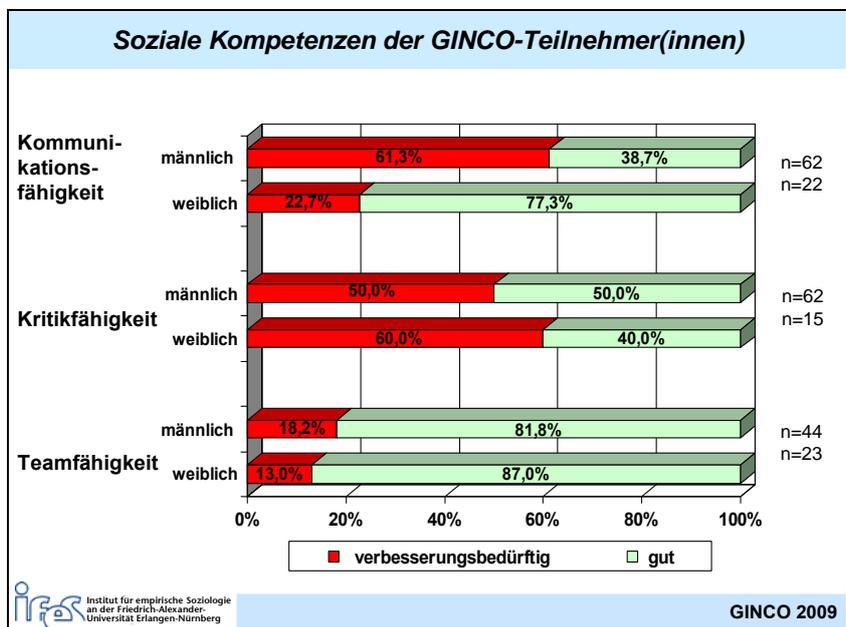


Abbildung 13

Abbildung 13 lässt sich entnehmen, dass mehr als die Hälfte der GINCO-Teilnehmer/-innen im Hinblick auf die Fähigkeit, mit berechtigter Kritik adäquat umgehen zu können, Verbesserungsbedarf aufwies, wobei Schülerinnen in dieser Hinsicht tendenziell häufiger dazulernen mussten als Schüler. Demgegenüber hatten fast zwei Drittel (61 %) der männlichen Ju-

gendlichen Nachholbedarf im Hinblick auf angemessenes Kommunizieren, während dies bei signifikant ($p = .002$) weniger als einem Viertel (23 %) der jungen Frauen der Fall war. Interessanterweise wurde relativ wenigen Jugendlichen Verbesserungsbedarf im Hinblick auf Kooperation im Arbeitsteam zugeschrieben. 82 % der Schüler und sogar 87 % der Schülerinnen wurden im Hinblick auf die Teamfähigkeit als gut eingeschätzt.

4.1.3.3 Soziale Unterstützung der Teilnehmer/-innen

Abbildung 14 gibt schließlich Auskunft darüber, wie die soziale Unterstützung der GINCO-Teilnehmer/-innen durch ihre Familie und ihren Freundeskreis von den Coaches dort eingeschätzt wurde, wo sie über entsprechende Informationen verfügten. Demnach konnten über vier Fünftel mit der Solidarität ihrer Familie (83 %) bzw. ihren Freund(inn)en (85 %) rechnen. Allerdings fehlt Schülern rund viermal häufiger soziale Unterstützung als Schülerinnen.

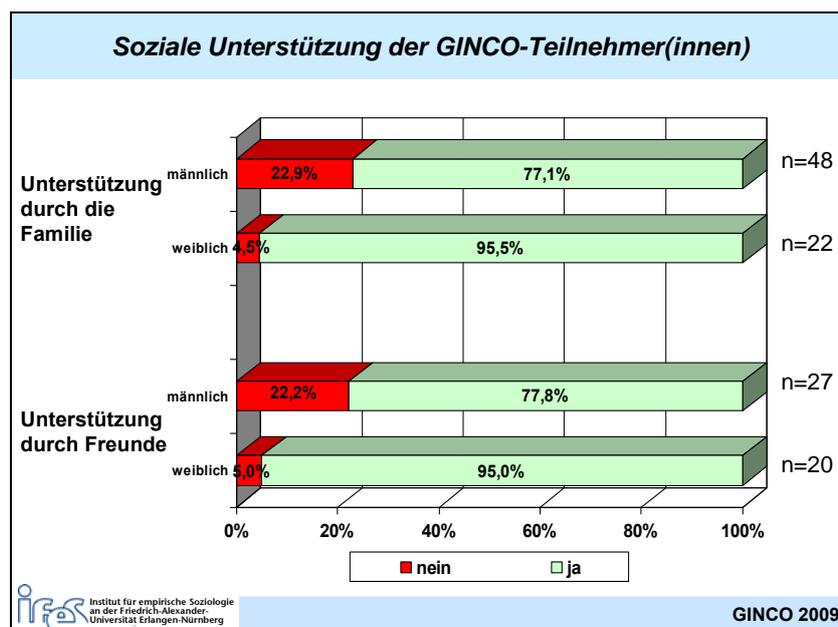


Abbildung 14

4.2 Strukturen und Prozesse im Rahmen der GINCO-Maßnahmen

Im Rahmen unserer Analyse wird angenommen, dass Strukturen auf Ebene der Bildungsträger, insbesondere das für das Coaching eingesetzte Personal sowie die materielle und räumliche Projektausstattung, als wesentliche Grundlage und Determinante für die Prozesse anzusehen sind, die erforderlich sind, um die geforderten GINCO-Leistungen zu erbringen

(siehe *Abbildung 15*). Deshalb geht es in den folgenden Abschnitten um eine Beschreibung von Strukturbedingungen und Prozessroutinen im Rahmen der GINCO-Maßnahmen, wie sie sich anhand der uns zugänglich gemachten Konzepte der Durchführungsorganisationen sowie der Informationen darstellen, die uns im Zuge der Standortbesuche mitgeteilt wurden.

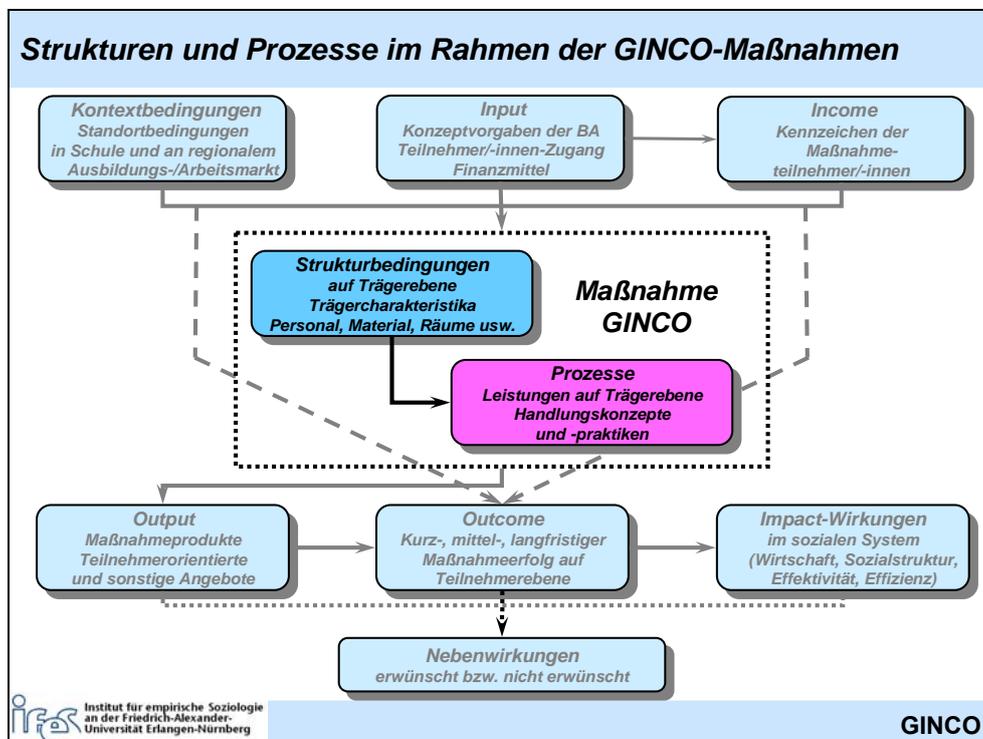


Abbildung 15

Wie oben bereits dargestellt wurden alle Bildungsträger, die GINCO-Maßnahmen durchführen, gebeten, uns jene Konzepte zur Durchsicht zur Verfügung zu stellen, die sie ihrem Maßnahmeangebot an das Regionale Einkaufszentrum der *Bundesagentur für Arbeit* beigelegt hatten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse dieser trägerspezifischen Maßnahmedesigns vorgetragen.

Insgesamt ist auffällig, dass die Trägermanuskripte im Hinblick auf Inhalte und Ausführlichkeit der Beschreibung recht unterschiedlich ausfallen. So werden bestimmte Aspekte bei den einen Organisationen als wichtige Maßnahmekennzeichen hervorgehoben, bleiben bei anderen jedoch unerwähnt, ohne dass sich zweifelsfrei bestimmen ließe, warum diese Unterschiede auftreten. Halten manche Träger bestimmte, nicht erwähnte Strukturvorgaben für unbedeutend? Halten sie diese für selbstverständlich und daher nicht erwähnenswert? Handelt es sich um echte Lücken im Maßnahmekonzept? Und umgekehrt: Sind die in einem Konzept enumerierten Merkmale wirklich bedeutsam? Soll ihre Nennung darüber hinwegtäuschen, dass anderes nicht praktiziert wird? Da wir im Rahmen unserer Standortbesuche le-

diglich bei einem Teil aller 14 Dienstleistungsorganisationen eingehendere Auskünfte einholen konnten, müssen diese Fragen offen bleiben.

4.2.1 Strukturmerkmale der GINCO-Maßnahmen

4.2.1.1 Die Durchführungsorganisationen (Bildungsträger)

Abbildung 16 gibt einen Überblick über Merkmale der an den 14 mit Hilfe von Großbuchstaben pseudonymisierten Modellstandorten mit GINCO beauftragten Bildungsträger. Informationsquellen waren die uns übermittelten Maßnahmekonzepte sowie das Internet, da einige der Merkmale in den Unterlagen der Dienstleistungsorganisationen nicht enthalten waren.

Ergebnisse der Auswertung von 14 GINCO-Standortkonzepten														
Merkmale der Bildungsträger														
Merkmal	Standorte													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Rechtsform	gGmbH	gGmbH	gGmbH	gGmbH	GmbH	GmbH	e.V.	e.V.	gewer- lich	gGmbH	e.V.	GmbH & Co. KG	gGmbH	gGmbH
Gründungsjahr	2006	1976	2006	1990	1975	1990	1986	1994	1990	ca. 1955	1985	1966	1964	1986
Aktionsraum	regional	regional	regional Mitte	regional	bundes- weit	regional Norden	regional	regional	regional	regional Südten	regional	regional Norden	bundes- weit	bundes- weit
Zahl der Mitarbeiter/-innen	30	100	320	250	920	1.400	150	60	6	400	50	52	1.300	1.700
Erfahrungen: Berufs- vorbereitung (BvB) Coaching (C)	BvB	BvB	BvB, C	BvB	BvB	BvB	BvB, C	BvB, C	nein	BvB	BvB	C	BvB	BvB
Netzwerk- einbindung	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	projek- tbezogen	Viele Partner	Viele Partner	Viele Partner	Wirt- schaft	Viele Partner

Abbildung 16

In sieben Fällen handelt es sich um gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung, in drei weiteren um eingetragene Vereine, ohne dass erkennbar wäre, ob sie den Gemeinnützigkeitsstatus besitzen. Drei weitere Bildungsträger haben die Rechtsform einer GmbH bzw. GmbH & Co. KG. In einem Fall, einer Unternehmens- und Personalberatung, fanden sich im Internet keinerlei Informationen zu der betreffenden Firma.

Bei den Bildungsträgern handelt es sich zu zwei Drittel um solche, die bereits seit über 25 Jahren „im Geschäft“ sind. Nur fünf der Träger sind nach der Wiedervereinigung entstanden.

Während sich die eine Hälfte der GINCO-Anbieter aus Großorganisationen zusammensetzt, die bundesweit tätig sind oder aber mehrere Bundesländer abdecken, ist die andere lediglich lokal bzw. regional tätig. Auch im Hinblick auf die Größe handelt es sich um ganz unterschiedliche Organisationen: So weit Informationen verfügbar sind, variiert die Zahl der Mitarbeiter/-innen zwischen sechs und deutlich über 1.000. Fast alle Bildungsträger können über Vorerfahrungen im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (benachteiligter) Jugendlicher zurückgreifen. Gut die Hälfte der Träger hat auch schon mit Migrant(inn)en gearbeitet. Explizite Angaben über vorangegangene Coachingmaßnahmen finden sich allerdings lediglich in vier GINCO-Konzepten bzw. im Internet.

Alle Bildungsträger verfügen über ein breites Spektrum relevanter Netzwerkkontakte zu (regionalen) Institutionen, die zur Akquisition von Ausbildungsplätzen und sonstigen Arbeitsstellen relevant sind.

4.2.1.2 Personalausstattung: Die Coaches

4.2.1.2.1 Merkmale von Coaches und Coaching-Teams

Die Coaches sind die zentralen Personen im Rahmen des ganzheitlichen Integrationscoachings. Aus diesen Gründen wird in den GINCO-Verdingungsunterlagen der *Bundesagentur für Arbeit* bereits eine Reihe von Anforderungen festgeschrieben, die von den Bildungsträgern im Hinblick auf die Coaches zu erfüllen sind, um im Bieterwettbewerb berücksichtigt zu werden. *Tabelle 8* gibt einen Überblick über wichtige Merkmale der Coaches an den 14 GINCO-Standorten in der zweiten Tranche.¹⁴⁴

Insgesamt sind derzeit 20 Coaches an den 14 Modellstandorten tätig. Dabei handelt es sich zu 60% um Männer. Dieses Personal ist zwischen 26 und 54 Jahren alt, wobei mehr als die Hälfte die Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren besetzt.

Erwartungsgemäß verfügen besonders viele Coaches (drei Viertel) über einen Berufsabschluss in einem pädagogischen (Lehr-)Beruf, jeweils ein Viertel hat eine abgeschlossene, in den meisten Fällen akademische, kaufmännische bzw. eine sozialpädagogische Ausbildung.

¹⁴⁴ Während und nach der ersten GINCO-Tranche kam es an vier Standorten zu Veränderungen, die auf „natürlichen“ Personalwechsel, aber gelegentlich auch darauf zurückzuführen waren, dass ein Coach mit seiner Aufgabe nicht zurecht kam.

Merkmale der Coaches		Anzahl der Coaches	
Geschlecht			
	männlich	12	
	weiblich	8	
Alter			
	26 bis 29 Jahre	2	
	30 bis 39 Jahre	11	
	40 bis 49 Jahre	3	
	50 bis 59 Jahre	4	
Berufsabschlüsse (Mehrfachnennungen)			
	Pädagog(inn)en	11	
	davon		
		Deutschlehrer/-in	7
		Berufsschullehrer/-in	1
		Sonderpädagoge	1
		Diplom-Pädagogin	1
		MA Erziehungswissenschaftlerin	1
	Kaufleute	6	
	davon		
		ohne (Fach-)Hochschulabschluss	3
		mit (Fach-)Hochschulabschluss	3
	Diplom-Sozialpädagog(inn)en, Diplom-Sozialarbeiter/-innen	4	
	Sozialwissenschaftler/-innen	3	
	Wirtschaftsassistent	1	
	Wirtschaftsjurist	1	
Migrationshintergrund			
	Coaches mit Migrationshintergrund	16	
	davon		
		türkisch	9
		russisch	2
		kurdisch	4
		ungarisch	1
	Coaches ohne Migrationshintergrund	4	
Arbeitsumfang			
	Vollzeit	9	
	Teilzeit	11	

Tabelle 8: Merkmale der Coaches an den GINCO-Standorten (2. Tranche)

Vier Fünftel der Coaches haben einen eigenen Migrationshintergrund. Dies ist insofern wenig überraschend, als in der Leistungsbeschreibung der *Bundesagentur für Arbeit* gefordert wird, dass die betreffenden Personen neben der deutschen eine weitere Sprache in Wort und Schrift beherrschen müssen, wobei der sprachliche Schwerpunkt bezogen auf den vorherrschenden Migrationshintergrund der teilnehmenden Jugendlichen von Bedeutung ist. Fast

die Hälfte der Coaches kommt dem entsprechend auch aus dem türkischen, zwei weitere aus dem russischen Sprachraum. Die Coaches mit kurdischem Migrationshintergrund gaben an, auch türkisch zu sprechen. Nur vier Coaches verfügen über keinen eigenen Migrationshintergrund. Diese Personen haben jedoch bei der Betreuung ihrer Klient(inn)en in der Regel keine Kommunikationsprobleme: Teils beherrschen sie die am jeweiligen Ort vorherrschende Fremdsprache (auf unterschiedlichem Niveau) und / oder sind mit dem betreffenden Kulturkreis vertraut, da sie z.B. lange im Ausland lebten. An einem Standort nimmt ein einheimischer Coach an einem Russisch-Sprachkurs teil.

Neun Coaches wenden eine Vollzeitstelle für GINCO auf. Elf Personen, die in der Praxis mit Kolleg(inn)en zusammenwirken, arbeiten in Teilzeit am Projekt mit.

Betrachtet man das Setting, in dessen Rahmen das Coaching stattfindet, so zeigen sich die in *Tabelle 9* enthaltenen Ergebnisse. Demnach wird an acht von 14 Standorten von einer einzelnen Person gecoacht. An den sechs übrigen Standorten wird im Team gearbeitet, wobei sich meist zwei Personen eine Vollzeitstelle teilen. Inwieweit hier von Teamarbeit gesprochen werden kann, ist jedoch zumindest zweifelhaft, da kaum anzunehmen ist, dass die beiden Coaches zu gleicher Zeit ihrer Arbeit nachgehen. Nur in einem Fall ist davon allerdings mit einiger Sicherheit auszugehen: Hier wurde vom Bildungsträger neben einer Vollzeitstelle noch eine Teilzeitstelle im Volumen von zehn Wochenstunden für das Coaching zur Verfügung gestellt. An den besuchten Standorten arbeiteten Coaches teils gemeinsam und teils unabhängig voneinander mit den Jugendlichen.

Zusammensetzung des Coaching-Teams	Anzahl der Standorte
Coaching durch einzelne Person oder im Team	
ein Coach auf einer Vollzeitstelle	8
zwei Coaches jeweils in Teilzeit (je ca. 20 Stunden / Woche)	4
zwei Coaches jeweils in Teilzeit (je ca. 10 und 30 Stunden / Woche)	1
zwei Coaches auf einer Vollzeit- und einer Teilzeitstelle (10 Stunden / Woche)	1
Zusammensetzung der Teams nach Geschlecht	
nur ein männlicher Coach	7
nur ein weiblicher Coach	1
gemischtes Team	3
zwei weibliche Coaches	2
zwei männliche Coaches	1

Tabelle 9: Settingmerkmale im Rahmen von GINCO an den Standorten (2. Tranche)

4.2.1.2.2 Ziele und Nebenziele der Coaches

Wie einleitend erörtert wird mit den Aktivitäten im Rahmen von GINCO angestrebt, die Teilnehmenden in Ausbildung oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse zu vermitteln. Dabei werden die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz sowie die Verbesserung von Berufswahl- und Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl als wichtige Zwischenziele angesehen.

Im Zuge der Gespräche mit Vertreter(inne)n und Coaches an acht Projektstandorten wurde in diesem Zusammenhang auch erörtert, welche Ziele die Interviewpartner bei ihrer Arbeit prioritär verfolgten, d.h. ob ihnen in erster Linie daran gelegen sei, eine vorgegebene Integrationsquote zu erreichen, oder ob (auch) andere Ziele im Vordergrund stünden.

Was die Trägerorganisationen anbelangt, so beriefen sich alle Befragten auf die GINCO-Vorgaben in der Leistungsbeschreibung der *Bundesagentur für Arbeit*, die sich auch in den vorgelegten Standortkonzepten wiederfänden. Demnach steht für sie das Ziel einer Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse und damit das Erreichen der von den Trägern angebotenen Integrationsquote schon allein aufgrund ökonomischer (Kostendeckung) und betrieblicher Überlegungen (Erhalt von Arbeitsplätzen, Personalauslastung) an erster Stelle („*Vermittlung ist die Essenz der Betreuung*“). Gleichwohl merkten einige von ihnen an, dass das Kriterium einer Integration der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit im Grunde im Rahmen einer Erfolgsanalyse nicht ausschließlich betrachtet werden dürfe. Vielmehr sei zu überlegen, inwieweit auch Übergänge in andere Bildungsgänge als Erfolg zu werten seien, da sie den Maßnahmedressat(inn)en langfristig möglicherweise ganz andere Perspektiven böten als eine kurzfristige Vermittlung in eine bestimmte sozialversicherungspflichtige Tätigkeit oder eine Ausbildung in einem wenig aussichtsreichen Beruf. Darüber hinaus würden im Rahmen von GINCO weit mehr als nur Vermittlungsleistungen erbracht. Demnach geht es den Trägervertreter(inne)n zufolge im Rahmen der GINCO-Förderung auch um Empowerment der Jugendlichen im Sinne von

- Erarbeiten grundsätzlicher Perspektiven und Lebensplanung,
- Vermittlung einer realistischen Sichtweise der eigenen Stärken, Schwächen und vorhandenen Ressourcen,
- Vermittlung, dass Ziele tatsächlich erreichbar sind,
- Stärkung der allgemeinen Verhandlungskompetenz.

Im Übrigen wollten sich die Trägerorganisationen zu den Zwischenzielen im Einzelnen nicht äußern, da dies bereits im Konzept stünde und/ oder man den Coaches bei der Durchführung von GINCO freie Hand ließe. Auch sei es bei einem so individuell ausgerichteten Projekt nicht immer sinnvoll, gleiche Ziele oder Handlungsanweisungen für alle Teilnehmer zu geben. Die einzige standortübergreifende Vorgabe war professionelles sozialpädagogisches Arbeiten.

Demgegenüber wurden die Coaches hinsichtlich der von ihnen verfolgten Ziele wesentlich deutlicher. Zwar gaben die meisten von ihnen zu, dass sie sich bei ihrer Arbeit natürlich am Oberziel der Maßnahmen ausrichteten, eine möglichst hohe Integrationsquote zu erreichen. Gleichwohl meinte ein Coach: *„Auch wenn ich meine Vorgesetzte damit unglücklich mache: Die Quote ist nicht so wichtig. Wenn jemand weiter auf die Realschule geht, dann ist das für mich eine Integration! Dann hat der Jugendliche eine Perspektive!“* Ähnlich äußerten sich auch andere Coaches. Darüber hinaus wurden von den befragten Coaches (Neben-)Ziele enumeriert wie

- Persönlichkeit stärken,
- Selbstbewusstsein stärken,
- Selbständigkeit erhöhen,
- personale, soziale, fachliche, methodische Kompetenz erhöhen,
- Schlüsselkompetenzen (Auftreten, Pünktlichkeit, Höflichkeit, Zuverlässigkeit, interkulturelle Kompetenz usw.) stärken,
- Sprachkompetenz (insbesondere auch bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund) erhöhen,
- Motivation im Hinblick auf die Bereitschaft zu lernen und beruflich tätig zu werden erhöhen,
- Berufswahlkompetenz erhöhen,
- „Kultur“ vermitteln (z.B. durch Theaterbesuche),
- Horizont der Jugendlichen erweitern,
- Gemeinschaftsgefühl stärken.

Diese Auflistung macht deutlich, dass im Rahmen von GINCO auch im Verständnis der Coaches vieles von dem erreicht werden soll bzw. muss, was in den für die Wirkungsforschung maßgeblichen Ausschreibungsunterlagen¹⁴⁵ der *Bundesagentur für Arbeit* hypothetisch als Wirkungshebel zur Erreichung der GINCO-Ziele angesehen wird.

¹⁴⁵ Vgl. *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus* 2009b: 4.

4.2.1.3 Räumliche und materielle Ressourcen

Tabelle 10 gibt einen Überblick über die räumlichen und materiellen Ressourcen, über die die Coaches im Rahmen ihrer Arbeit verfügen können.

Art der räumlichen und materiellen Ressourcen	Anzahl der Standorte	
	Separater Raum in der Schule	Raum außerhalb der Schule
Räumlichkeiten in und außerhalb der Berufsschule bzw. des Berufskollegs		
Ja, vorhanden	14	11
Ich brauche keinen Raum.	-	3
Raumnutzung		
regelmäßig	11	9
selten	2	1
nie	-	-
Raumausstattung (Mehrfachnennungen)		
Personal Computer / Laptop mit Internetanschluss (WLAN) / PC-Schulnetzwerk	11	11
Drucker	10	10
Telefon	9	10
Fax	1	8
Beamer / Scanner / Overhead	1	2
Materialien für GINCO-Teilnehmer/-innen (Mehrfachnennungen)		
Informationen in deutscher Sprache		11
Informationen in anderer/-n Sprache/-n		7
Eigenes Coaching-Budget		
ja		11
nein		2
Verwendung des Coaching-Budgets (Mehrfachnennungen)		
Bewerbungsunterlagen		10
Freizeitaktivitäten in der Gruppe		6
Kompetenzförderung, Gruppe		4
Freizeitaktivitäten, einzelne Jugendliche		3
Individuelle Kompetenzförderung		2
Sonstiges		2
Ausstattung für Praktika (Arbeitsmittel, -kleidung)		1

Tabelle 10: Räumliche und materielle Ressourcen an den GINCO-Standorten (2. Tranche)

Die Coaches verfügen an allen Standorten über Räume innerhalb der Schule, die sie für das Coaching nutzen können. Allerdings sind diese von unterschiedlicher Qualität: So muss das Coaching an einer Schule wechselnd in Nebenzimmern, dem Flur oder auf dem Schulhof stattfinden. An drei Orten bevorzugen die Coaches bei ihrer Arbeit ein Zimmer beim Bildungsträger, da ihnen von der Schule lediglich Medien- oder PC-Räume angeboten wurden, die für Betreuungs- und Förderzwecke als ungünstig angesehen werden. An einem Standort wurde das Coaching zunächst in der allgemein zugänglichen Bibliothek durchgeführt, später wurde ein Klassenraum zur Verfügung gestellt, der nach Unterrichtsschluss genutzt werden kann. Werden die technischen Möglichkeiten in der Schule nicht als ausreichend betrachtet, greifen Coaches auf trügereigene Laptops zurück oder verlagern das Coaching in die Räumlichkeiten der Bildungsträger. Bei elf Bildungsträgern steht auch ein Raum außerhalb der Schule bereit; allerdings gaben Coaches an drei Orten an, sie benötigten einen Raum außerhalb der Schule gar nicht. Die Räumlichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule werden in den meisten Fällen regelmäßig genutzt.

In diesem Zusammenhang äußerten sich im Rahmen unserer Befragungen zwei Coaches dahingehend, dass sie bewusst keinen Raum in der Schule nutzen wollten, um nicht als Teil der Schule bzw. als Lehrer/-in, der/die Noten vergibt etc., wahrgenommen zu werden. An einem Standort stellt ein Lehrer dem Coach sein Büro zum Drucken, Kopieren etc. zur Verfügung, da der Coach an dieser Schule nicht auf einen eigenen Raum zurückgreifen kann. Gecoacht wird dort im Computerraum der Schule bzw. in Nebenräumen, anderen Klassenräumen, auf dem Schulhof etc.

An fast allen Orten können die Coaches in den Räumen innerhalb und außerhalb der Schulen PCs, vielfach auch mit Internetanschluss, nutzen. Allerdings sind nicht überall Drucker oder Telefone vorhanden, wobei davon auszugehen ist, dass hier lediglich Festnetzanschlüsse gemeint sind. In der Regel dürften die Coaches – und das konnten wir bei den Besuchen vor Ort auch feststellen – Mobiltelefone benutzen.

Mehr als zwei Drittel der Standorte verfügen über Informationsmaterial mit berufsorientierenden Inhalten in deutscher Sprache, das zumeist sowohl in der Schule als auch in den Räumen des Bildungsträgers vorgehalten wird. An sieben der 14 Standorte sind auch Materialien in anderen Sprachen vorhanden.

Fast alle Coaches haben ein eigenes Budget für GINCO-Zwecke. Dies wird beinahe von allen Befragten für die Beschaffung von Bewerbungsunterlagen verwendet. Im Übrigen werden damit Freizeitaktivitäten oder Maßnahmen zur Kompetenzförderung (zumeist in der Gruppe) finanziert.

4.2.2 Prozessmerkmale und Handlungsrouinen

4.2.2.1 Implementation von GINCO an den berufsbildenden Schulen

Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Berufsschulen kann als ein entscheidender Erfolgsfaktor des Modellprojektes GINCO angesehen werden. Dies kam im Rahmen von Interviews und auf den Regionalkonferenzen immer wieder zum Ausdruck. Die Schule bietet nicht nur den Raum, sondern auch den sozialen Kontext, innerhalb derer die Coaches tätig werden und die GINCO-Teilnehmer/-innen erreichbar sind. Insofern setzt das schulische Umfeld wichtige zeitliche, räumliche, personelle und teils sogar inhaltliche Rahmenbedingungen für die Durchführung des Coachings, die jedoch nicht als unabdingbar gegeben sind, sondern als durch adäquate horizontale¹⁴⁶ Kooperationsbeziehungen modifizierbar angesehen werden können.

Das Funktionieren einer die Umsetzung von Orientierungs-, Lern- und Qualifizierungsmaßnahmen für Heranwachsende begünstigenden Kooperation wird grundsätzlich allerdings durch das unterschiedliche Selbstverständnis der Akteure in den beteiligten Institutionen erschwert, für die jeweils eigene Ziele, Interessen, Arbeits- und Denkweisen charakteristisch sind. Dementsprechend haben die verschiedenen Berufsgruppen in diesen Institutionen voneinander abweichende Rollenverständnisse etc. Um solche Widerstände zu überwinden, wird empfohlen,¹⁴⁷ nach Möglichkeit

- alle Beteiligten eingehend über ein Vorhaben wie GINCO zu informieren,
- sie in die Abstimmung über Inhalte und Ablauf des Projektes einzubinden,
- sich regelmäßig auszutauschen,
- gemeinsame Fortzubildungsveranstaltungen zu besuchen,
- gemeinschaftlich Interventionen zu planen und durchzuführen sowie
- wiederholt in der jeweils anderen Institution präsent zu sein.

Damit steigen die Chancen, dass die Kooperationsbemühungen im Sinne des gemeinsam angestrebten Ziels im Interesse der Klient(inn)en schließlich von Erfolg gekrönt sind. Insofern gilt es schon im Prozess der Implementation des Ganzheitlichen Integrationscoachings Vor-

¹⁴⁶ Der Begriff „horizontale Lernortkooperation“ steht für die Kooperation von Partnern, die zeitgleich am Lern- und Ausbildungsprozess der Jugendlichen beteiligt sind: hier etwa der Coach, die Berufsschule und der Praktikumsbetrieb. So weit es um Abstimmungen mit Partnern geht, die in vorhergehenden oder folgenden Bildungsabschnitten an der Qualifizierung der Jugendlichen beteiligt sind, wird von „vertikaler Lernortkooperation“ gesprochen (vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) 2005: 156*).

¹⁴⁷ Vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) 2005: 161 ff.*

kehrungen zu treffen, die geeignet sind, vorhersehbare Probleme und Störungen zwischen den Kooperationspartnern zu vermeiden.¹⁴⁸

Im Rahmen des Modellprojekts wurde überall, wo die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Coach und Schule gewürdigt wurde, die gleichberechtigte Integration der Coaches in das Lehrerkollegium als wichtige Voraussetzung für einen Maßnahmeerfolg hervorgehoben. Der Schulleitung obliege dabei die Aufgabe, schon in der Startphase auf eine gegenseitige Akzeptanz von Lehrenden und Coach hinzuarbeiten, äußerten sich Berufsschuldirektor(inn)en, Coaches und Schulsozialpädagog(inn)en gleichermaßen¹⁴⁹. Dieser besondere Einfluss und die Verantwortung von Leitungspersonal bzw. -gremien werden generell im Kontext erfolgreicher interner Teamarbeit und Kommunikation erwähnt.¹⁵⁰

Im Folgenden wird zunächst berichtet, wie die Implementation des Modellprojekts durch Information und Austausch mit den wichtigsten Shareholdern bewerkstelligt wurde. Anschließend werden die wichtigsten Konfliktfelder im Zuge von GINCO-Implementation und –Durchführung dargestellt, wie sie uns im Rahmen der Standortbesuche geschildert wurden.

4.2.2.1.1 Stakeholderinformation in der Implementationsphase

Im Zuge der ersten Tranche galt es, zunächst alle an GINCO mitwirkenden Akteure (Stakeholder) im Sinne einer erfolgreichen „horizontalen Lernortkooperation“ an der Implementation des Modellprojektes zu beteiligen. Dabei galt es, von Beginn an Weichen für ein reibungsloses Zusammenwirken aller Institutionen zu stellen und sie zu einer Kooperation zu motivieren.

Interviewpartner aller Standorte – ungeachtet dessen, ob die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Coaches als erfolgreich oder problematisch empfunden wurde – betonten, dass es erforderlich sei, die Implementation von GINCO durch Kick-Off-Veranstaltungen einzuleiten. Solche Veranstaltungen sind in der Akteurszusammensetzung und den behandelten Themen mit „Kick-Off-Meetings“¹⁵¹ vergleichbar, wie sie im Projektmanagement üblich

¹⁴⁸ Hinweise dazu finden sich insbesondere in: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 158 ff.

¹⁴⁹ Dabei legten alle Coaches Wert darauf, bei den Teilnehmenden nicht den Eindruck zu erwecken, sie seien tatsächlich Teil des Lehrkörpers. Dieser Anschein könne das Vertrauen der Jugendlichen oder ihre Motivation vermindern, so die Argumentation.

¹⁵⁰ Vgl. *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2005: 157.

¹⁵¹ Den Konventionen des Projektmanagements (definiert in DIN 69901-5, 2009) zufolge dienen Kick-Off-Meetings, am Projektbeginn der Motivation für das Vorhaben und dem Projektmarketing. Sie werden auch nach Projektstart abgehalten, um den konkreten Arbeitsbeginn abzustimmen und die Beteiligten zu informie-

sind. Dabei müssen zwei Funktionen im Mittelpunkt stehen, nämlich die Akteure, insbesondere aber die Berufsschule und ihre Lehrkräfte,

- über GINCO zu informieren und
- für eine Kooperation zu gewinnen.

Aufgrund der kurzen Vorlaufphase wurde die erste Tranche etwas anders eingeleitet als die zweite: An drei Standorten wurde eine Art organisatorisches „Auftaktgespräch“ abgehalten. Hierfür trafen sich Vertreter/-innen der Schule, der Arbeitsagentur sowie des Bildungsträgers in Gestalt des Coaches und u. U. weiterer Trägermitarbeiter zunächst vor oder kurz nach Schuljahresbeginn. An einem der drei Standorte wurde das Gespräch als Telefonkonferenz geführt. Ein Standort griff auf Treffen in kleineren Kreisen, nämlich Arbeitssitzungen der Zuständigen von Arbeitsagentur und Bildungsträger sowie von Bildungsträger und Schule zurück.¹⁵² An einem Standort berichteten Verantwortliche an der Schule, mehrere Bildungsträger hätten sich noch vor dem Start von GINCO an sie gewandt, um Durchführungsmodalitäten abzusprechen und sich danach um das Projekt zu bewerben.

Unabhängig davon warben die Coaches an zwei Standorten zusätzlich persönlich erfolgreich um Unterstützung des Lehrkörpers. Sie schrieben das Kollegium an, setzten es über GINCO in Kenntnis, teilten ihre Kontaktdaten mit und baten um Aufgeschlossenheit und Kooperation.

Im weiteren Verlauf des ersten Schuljahres wurden gelegentlich weitere Sitzungen durchgeführt, um konkrete neu oder immer wieder entstehende Fragen der GINCO-Durchführung zu behandeln. Am Ende der ersten Tranche trafen sich die Projektteams in der oben genannten Zusammensetzung an allen besuchten GINCO-Standorten zum retrospektiven Erfahrungsaustausch. Dieser ging stellenweise in Vorbereitungssitzungen für Auftaktgespräche der zweiten Tranche über. Zu Beginn des zweiten GINCO-Schuljahres waren Kick-Off-Meetings unter Mitwirkung aller Institutionen an allen untersuchten Standorten bereits eine bewährte Methode der Zusammenarbeit.

Die Themen dieser ersten Treffen waren insbesondere

- Abstimmung über Zeitraum, Ablauf, und Zusammenarbeit bei der Zuweisung von Teilnehmenden,
- räumliche und zeitliche Einbettung des Coachings in Schule und Stundenplan,
- Zusammenarbeit der Coaches mit Lehrkräften, u. U. Schulsozialpädagog(inn)en und

ren. Einbezogen werden sollen alle Mitglieder eines Projektteams und evtl. der Auftraggeber. Oft sind Kick-Off-Meetings dort zu finden, wo Projektarbeit neu oder selten ist.

¹⁵² Diesen „Haupt-Gesprächen“ ging überall eine Vielzahl telefonischer und persönlicher Abstimmungen voraus, da GINCO zum damaligen Zeitpunkt unbekannt war und bei der Einführung des Projektes viele Einzelheiten

Berufsberatern,

- Klärung von Zuständigkeiten und Aufgaben der Coaches in Abgrenzung zu Lehrkräften und evtl. weiteren an der Schule tätigen sozialpädagogischen Akteuren, Berufsberatern etc.,
- Dokumentation der An- und Abwesenheit von Jugendlichen bei Coaching-Terminen oder der Coaching-Inhalte durch die Coaches, Terminierung und Weitergabe dieser Dokumentation an die Berufsschule,
- Berichtsweise an die Arbeitsagentur und Informationsaustausch mit ihr,
- Zugang von Coaches zu relevanten Informationen über Jugendliche (wie z.B. Noten in bestimmten Unterrichtsfächern).

Wiederholten sich diese Meetings monatlich, quartalsweise, am Ende der jeweiligen Tranchen oder in anderen Abständen, so dienten sie wie erwähnt auch der Abstimmung bei der GINCO-Durchführung und

- dem Austausch über schwierige Coaching-Fälle oder Situationen, bei welchen z. B. zusätzlich eine Betreuung oder Beratung durch die Schule, die Arbeitsagentur, weitere (Beratungs-) Stellen etc. erwogen wird,
- der Absprache und Vorbereitung gemeinsamer Interventionen
 - etwa zur Vermeidung von Abbrüchen oder Konflikten mit Schüler(inne)n unter Einbeziehung der Schule, der Arbeitsagentur, der Eltern und weiterer (Beratungs-) Stellen.
 - Gemeinsame Aktionen wurden auch geplant, um die Motivation der Teilnehmenden zu erhöhen und sicherzustellen, dass alle von ihnen bestimmte Grundkenntnisse der Berufsorientierung und einige Grundkompetenzen zur Ausbildungsplatzsuche erwerben.

Die Beteiligten an diesen Arbeitssitzungen widmeten sich weiterhin u.a.

- der gemeinsamen Kontrolle der An- und Abwesenheit von Jugendlichen bei Coaching-Terminen durch Coach und Lehrkräfte,
- der Lösung auftretender organisatorischer Probleme der Durchführung (im Zusammenhang mit räumlichen und zeitlichen Coaching-Bedingungen und dergleichen),
- der Planung von Anpassungen der Vorgehensweise im folgenden Schuljahr (z.B. wurde an einigen Orten die Frage nach Einzel-Coaching während des Unterrichts aufgeworfen),

besprochen werden mussten. Nicht alle Beteiligten kannten sich bereits aus vorangehenden Kooperationen und lernten sich in diesem Zusammenhang erst kennen.

- der Diskussion einer Kooperation von Schule und Coach bei Praktika (Praktikumsverträge, Praktikumsplatzsuche) und in Einzelfällen bei der Vermittlung von Ausbildungsplätzen,
- unter Umständen der Diskussion von Art und Umfang der Elternarbeit,
- der Vorbereitung von Informationsveranstaltungen zu Beginn der zweiten Tranche für potentielle Interessent(inn)en.

Auch den Schüler(inne)n musste das Modellprojekt bekannt gemacht werden. In der ersten Tranche stellten die Coaches (an einem Ort unter Mitwirkung des Berufsberaters der Arbeitsagentur) das Projekt in den einzelnen Klassen vor. An sieben Standorten wurden in der zweiten Tranche Veranstaltungen abgehalten, bei denen Vertreter/-innen der Schule, der Arbeitsagentur sowie des Bildungsträgers (meist Coaches und teilweise weitere Mitarbeiter/-innen des Trägers) Jugendliche über Inhalt, Ziele und Ablauf von GINCO informierten.¹⁵³ An zwei Standorten wurden diese Einführungen in allgemeine Informationstage integriert. Nicht immer beschränkten sich diese Veranstaltungen auf eine bloße Informationsweitergabe: Weil die Zuhörer/-innen vielfach konkrete Fragen stellten und ihr Interesse bekundeten, wurden währenddessen oder im Anschluss an die Zusammenkünfte Beratungen durchgeführt, die einen fließenden Übergang zum Zuweisungsprozess bildeten. Mancherorts waren Berufsberater vor oder nach diesen Projektvorstellungen (zusätzlich zu ihrer sonstigen Beratungstätigkeit) an den Schulen, um den jungen Menschen mehrere Informations- und Beratungsmöglichkeiten zu GINCO zu bieten. An einem besuchten Standort wurde ein junger Mann von seinem Berufsberater auf GINCO aufmerksam gemacht und kontaktierte daraufhin den Coach.

Die Zeitpunkte der Bekanntmachungen waren unterschiedlich: vor Beginn der Sommerferien, also länger als sechs Wochen vor dem Projekt-Start, kurz vor Schuljahresbeginn sowie am Anfang des Schuljahres. Eltern waren dabei nicht an allen Standorten zugegen. Diese Einführungen standen entweder allen Schüler(inne)n entsprechender Schulungsformen offen oder waren für Personen gedacht, die sich für das Projekt interessierten, nachdem der Coach es während des Unterrichts in ihrer Klasse vorgestellt hatte. Mehrere Coaches verteilten zusätzlich Flyer, teilweise mit ihrem Foto versehen, als Informationsmaterial. An einem Standort war der Coach bei „Kennen-Lern-Fahrten“ am Anfang des Schuljahres zugegen, bei denen er sich den Schüler(inne)n in informeller Atmosphäre vorstellte und zugleich einen Eindruck über Bedarf und Eignung potentieller Teilnehmer/-innen gewann.

¹⁵³ In der ersten Tranche war etwas Ähnliches aufgrund der Kürze der Vorbereitungsphase an keinem Ort möglich.

Anzumerken bleibt, dass die Jugendlichen selbst im Laufe der Zeit durchaus als Multiplikatoren fungierten: „*Ich habe auch schon andere angesprochen, jetzt sind die auch dabei*“ erzählte ein 17 Jahre junger Mann. „*Für Schüler gibt es (bei GINCO) nur Vorteile. Es wird ja keiner gezwungen (sich anzumelden) und es kostet auch nichts. Jeder kann kommen (Coaching-Termine vereinbaren), wann er will*“ erklärte eine gleichaltrige Schülerin. So haben mehrere Jugendliche seit ihrer Anmeldung Klassenkamerad(inn)en „*ins Projekt geholt*“ – gleich zu Beginn oder auch später, wenn andere es abgebrochen hatten. Diese Art von Werbung schien an einigen Stellen recht nachhaltig zu sein: „*Manche wollten nicht teilnehmen und haben es später bereut*“, erinnerte sich eine 17-Jährige. Darauf machten auch mehrere Coaches aufmerksam.

Ebenso legten Coaches dar, wie viel bekannter ihre Tätigkeit im zweiten GINCO-Schuljahr bei Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern geworden ist: „*Es hat sich herumgesprochen, wer ich bin und was ich mache. Jetzt kommen manche Jugendliche von sich aus zu mir und wollen dabei sein*“, erläuterte ein Coach die Situation.

Die Beteiligung verschiedener Akteure wie Lehrkräfte, Schulsozialpädagog(inn)en, Berufsberater(innen) an der anfänglichen Bekanntmachung von GINCO wurde im Laufe der Regionalkonferenzen als „best practice“ hervorgehoben. In jedem Fall sei es wichtig, Transparenz über GINCO beim Lehrkörper zu schaffen und potentielle Problemfelder zu entschärfen. Zugleich wurde die Annahme geäußert, der Erfolg von GINCO hinge maßgeblich davon ab, wer und in welcher Weise zu Beginn des Schuljahres auf das Projekt aufmerksam macht. Eine große Veranstaltung mit Vertreter(inne)n aller beteiligten Institutionen würde die Bedeutung von GINCO betonen und seine Attraktivität steigern, während bei einer Besprechung in der Klasse, in der alle Personen sich kennen, eine vorteilhaftere, lockerere Atmosphäre herrschen könne. Eine Kombination beider Wege wurde befürwortet, zumal dadurch sichergestellt werden könne, tatsächlich alle Interessierten zu erreichen. Im Falle einer einzigen Informationsmöglichkeit sei dies nicht garantiert. Begleitend sollten Kooperationsbeziehungen zu Erziehenden durch Einladung zu Informationsveranstaltungen, Sprechstunden, aufsuchende Sozialarbeit etc. hergestellt werden.

4.2.2.1.2 Konfliktfelder bei der Implementation von GINCO an den Berufsschulen

4.2.2.1.2.1 Konfliktfeld „gefühlte Konkurrenz zwischen Lehrkräften und Coaches“

Konkrete Schwierigkeiten bereitete die Zusammenarbeit von Coach und Berufsschule dort, wo z.B. im Lehrerkollegium Unklarheiten im Hinblick auf den zusätzlichen Nutzen von GINCO herrschen. Dies kann zutreffen, wenn von der betreffenden Schule selbst schon seit längerem ähnliche Unterstützungsleistungen angeboten werden, etwa in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder Patenschaften. Dann kann Unverständnis, wenn nicht gar der Eindruck einer Rivalität zwischen Schulkollegium und Coach entstehen. Denn letzterer übernimmt Aufgaben, die von Lehrkräften teilweise über längere Zeit hinweg mit großem Engagement übernommen wurden. Solche Probleme sind insbesondere dort zu befürchten, wo GINCO-Adressat(inn)en an berufsvorbereitenden Bildungsgängen wie BVJ oder BGJ teilnehmen und wo es auch zum Auftrag der Schulen gehört, sich im Hinblick auf Berufsorientierung, -vorbereitung und Benachteiligtenförderung zu engagieren. Insbesondere kann es dort zu Konkurrenzgefühlen kommen, wo sich Lehrer/-innen – gelegentlich sogar in ihrer Freizeit – intensiv mit ihren Schüler(inne)n beschäftigen, um ihnen Praktikums- und Ausbildungsplätze zu vermitteln und wo ihre Arbeit zumindest in Teilen den Aufgaben der Coaches sehr nahe kommt. Wenn Lehrkräfte vor Beginn des GINCO-Projekts nicht nur Wissensvermittler, sondern auch Vertrauenspersonen der Jugendlichen waren, ist es denkbar, dass sie nunmehr einen Verlust der aufgebauten intensiven Beziehung befürchten.

4.2.2.1.2.2 Konfliktfeld „GINCO-Adressat(inn)en“

Konflikte können auch aufgrund gegensätzlicher Vorstellungen von Lehrkräften und Coaches bei Fragen der Zuweisung sowie der konkreten GINCO-Zielgruppe entstehen. Berufsschulen können daran interessiert sein, in erster Linie Schüler/-innen mit dem größten Förderbedarf ins Projekt aufzunehmen, um diesen das sozialpädagogische Coaching zuteil werden zu lassen. Für Coaches kann das bedeuten, vorrangig Teilnehmende mit sehr geringen Integrationschancen vermitteln und mit entsprechenden negativen Konsequenzen für ihren Bil-

dungsträger und sich persönlich¹⁵⁴ rechnen zu müssen. Solche Unstimmigkeiten wirkten sich jedoch kaum förderlich auf die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten aus.

4.2.2.1.2.3 Konfliktfeld „Coaching-Zeit“

Eine wiederholt diskutierte Rahmenbedingung war die Zeit, in der das Coaching innerhalb der Schulen stattfand. Unstrittig war an allen 14 Standorten, dass das Coaching in den Pausen und nach dem Unterricht durchgeführt werden kann. Unterschiedliche Regelungen gab es jedoch im Hinblick auf ein individuelles Coaching während des Unterrichts: An zehn Standorten konnten Coaches einzelne Schüler/-innen prinzipiell aus dem Unterricht nehmen, um sie zu beraten, gemeinsam Bewerbungsunterlagen zu erstellen etc. Dort achteten Coaches allerdings darauf, ihre Teilnehmenden nicht aus Schulstunden, in denen Hauptfächer wie Deutsch und Mathematik gelehrt werden, oder immer wieder aus den selben Fachstunden herauszuholen.

An zwei Orten waren Coaches selbst hin und wieder im Unterricht zugegen, um die Jugendlichen stärker fördern zu können. An zwei anderen Standorten war dies nur in Ausnahmefällen möglich. An einem davon war in der ersten Tranche zunächst ein individuelles Coaching während des Unterrichts erlaubt, ist aber in der zweiten eingedämmt worden. Am anderen verhielt es sich umgekehrt: Dort konnten Coaches während der ersten Tranche keine Schüler/-innen aus dem Unterricht holen. Später wurde dies dann in Ausnahmefällen auf Bitten des Coaches hin zugelassen.

Allerdings muss die Haltung von Lehrkräften zum individuellen Coaching während des Unterrichts an ein und derselben Schule nicht einheitlich sein. Das kann für Coaches zu einer organisatorischen Herausforderung werden. So wollten einige Lehrende die Erlaubnis zum Einzel-Coaching situationsabhängig handhaben: An einem Standort konnten die Coaches trotz vorheriger Absprache mit Lehrkräften nicht sicher sein, dass sie die betreffenden Schüler/-innen tatsächlich sprechen können. *„Wenn eine Unterrichtseinheit sehr wichtig ist oder die Jugendlichen sich erst kurz bevor ich jemanden holen will mit Mühe und Not endlich konzentriert haben, wollen Lehrkräfte sie nicht einfach gehen lassen. Ich kann das zwar verstehen, muss dann aber teilweise bis zum Ende der Stunde warten“*, erklärte ein Coach. Um ins Trägerbüro zu fahren, reicht die Zeit nicht aus. In der Schule haben die beiden Coaches kein

¹⁵⁴ Viele Coaches sind speziell für das GINCO-Projekt befristet eingestellt worden und müssen um ihre Weiterbeschäftigung fürchten, wenn ihr Bildungsträger wegen Nichterreichen der vereinbarten Integrationsquoten bei späteren Tranchen von der *Bundesagentur für Arbeit* nicht mehr berücksichtigt werden sollte.

Büro und können die Wartezeit daher nur bedingt sinnvoll nutzen, indem sie bspw. Telefonate erledigen etc.

Gelegentlich wurden bereits getroffene Vereinbarungen über die Möglichkeiten des Coachings während der Schulstunden nach einiger Zeit wieder in Frage gestellt. Wenn Coaches die jungen Menschen bspw. nicht aus Hauptfächern wie Deutsch oder Mathematik holen wollen, verpassen die Jugendlichen demzufolge verstärkt Teile anderer Unterrichtsfächer. Dies kann von Fachlehrer(inne)n als Ungleichbehandlung wahrgenommen werden und zu Widerständen führen. Darüber hinaus äußerten manche Lehrkräfte, dass das Bewerbungstraining fester Bestandteil des Unterrichts sei. Insofern sei nicht ersichtlich, welchen Sinn ein individuelles Bewerbungstraining mit dem Coach haben solle. Bei einer Regionalkonferenz wurde am Beispiel einer andern Qualifizierungsmaßnahme erläutert, dass die Meinung der Lehrenden sich auch ändern könne: Lehrende, die sich anfangs nicht mit der zeitweisen Abwesenheit mancher Schüler/-innen anfreunden wollten, änderten ihre Position, als sie sahen, dass die Noten der Betroffenen nicht schlechter, sondern u.U. sogar besser wurden.

Zu bedenken gegeben wurde auch, dass einige Jugendliche nach Einzel-Terminen nicht mehr in den Klassenverband zurückkehrten, sondern dem weiteren Unterricht fernblieben. Manche schützten auch einen Coaching-Termin vor, um gar nicht zu erscheinen. Unseren Interviewpartnern zufolge ist ein solches Verhalten aber nicht nur den betreffenden Schüler(inne)n abträglich, sondern könnte auch Probleme im Hinblick auf die schulische Aufsichtspflicht aufwerfen. Allerdings reagierten Berufsschulen und Coaches umgehend mit der Einführung von „Laufzetteln“, die ein vorgesehenes GINCO-Treffen und seine Dauer bestätigen und sowohl Teilnehmenden als auch Lehrkräften als Erinnerung dienen können.

Aus Sicht der Coaches ist die GINCO-Zielgruppe häufig auffallend wenig oder nur sehr unregelmäßig zur Zusammenarbeit motiviert und oftmals unzuverlässig bei der Einhaltung von Coaching-Terminen. Um bei allen Teilnehmenden ein Minimum an Lernerfolg zu erreichen, wurde an einem Standort eine wöchentliche GINCO-Stunde mit Bewerbungstraining eingeführt. Anderenorts wird die Einbettung von Gruppen-Coaching in den Stundenplan noch diskutiert.

Das Thema der Coaching-Zeit ist mit den Fragen von Zuständigkeiten, Aufgaben sowie allgemein der Arbeitsteilung von Coach und anderen (sozial-)pädagogischen Akteuren an einer Berufsschule eng verbunden. Probleme können sich ergeben, wenn Schüler/-innen sich parallel von Coaches und Schulsozialpädagog(inn)en, Schulpsycholog(inn)en oder Sozialarbeiter(inne)n anderer Bildungsträger beraten lassen. *„An unserer Schule gibt es mittlerweile drei oder vier Institutionen, die sozialpädagogisch tätig sind. Das Problem dabei ist, dass einzelne Informationen über die Teilnehmenden dadurch nicht bei einer Person gebündelt sind. Als*

Coach bekomme ich dann manches von den Jugendlichen gar nicht mit oder gelange später durch Zufall an Informationen, die ich schon vorher gebraucht hätte“, schildert ein Coach seine Lage. „Andererseits kann ich das natürlich nachvollziehen, weil ein Sozialarbeiter seiner Schweigepflicht nachkommen muss“, beleuchtet er die Gegenposition. Als nachteilig empfindet der Coach weiterhin, dass Sozialberater eines anderen Projekts die Schüler/-innen während des Unterrichts betreuen, obwohl dies seitens der Schule nicht erwünscht ist: „Nach erfolgter Vormittags-Beratung wollen Jugendliche erst recht nicht nachmittags zu mir in GINCO kommen“. Gelöst wurde die Verflechtung in einer Arbeitssitzung an der Berufsschule: „Künftig sollen GINCO-Teilnehmende nicht in weiteren Programmen mitbetreut werden“.

4.2.2.1.2.4 Konfliktfeld „Präsenzzeit der Coaches in den Schulen“

Prinzipieller Abstimmungsbedarf ergab sich gelegentlich auch im Hinblick auf die Präsenzzeit der Coaches in den Schulen. So berichteten zwei Coaches, dass sie zu Beginn der ersten Tranche mit der Schulleitung vereinbaren konnten, 50 Prozent der Arbeitszeit im Schulhaus anwesend zu sein, um so den Zugang zu GINCO so niederschwellig wie möglich zu gestalten. Allerdings sprachen sich dem Coach zufolge Vertreter/-innen einer Berufsschule dafür aus, die persönliche Präsenzzeit der Coaches in der zweiten Tranche auf die in den Verbindungsunterlagen der *Bundesagentur für Arbeit* vorgesehenen 30 Prozent der Personalkapazität zu begrenzen¹⁵⁵. Dadurch sollten unangemeldete Schüler/-innen-Besuche bei den Coaches und damit verbundenes Fernbleiben vom Unterricht vermieden werden.

4.2.2.1.2.5 Konfliktfeld „Räumlichkeiten“

Eine unbefriedigende, jedoch von den Bildungsträgern oft nicht oder nur begrenzt beeinflussbare räumliche Situation hemmt mancherorts den innerschulischen Ablauf des GINCO-Coachings. Nicht allen Coaches stehen Büros zur Verfügung, die sie für Einzel- oder Gruppengespräche nutzen können. Einige Räume sind technisch nicht ausreichend ausgestattet, erscheinen Coaches wenig einladend oder sind hellhörig. Letzteres kann den Vertrauensaufbau empfindlich stören. Gecoacht wird dann in diversen Klassen-, Neben-, Computer-, Medienräumen und dergleichen, im Schulfoyer, in nahe gelegenen Cafés bzw. der Fußgän-

¹⁵⁵ Dies konnte die an der betreffenden Schule mit den Coaches am engsten zusammenarbeitende Schulsozialpädagogin nicht bestätigen.

gerzone. Einige Coaches laden Teilnehmende auch in die Räumlichkeiten der Bildungsträger ein. Dies ist nicht immer praktikabel, da diese sich teilweise sehr weit weg von der Schule oder den Wohnorten der Jugendlichen befinden. Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Termine wahrgenommen werden, schmilzt dahin, wenn die Motivation der Heranwachsenden gering ist oder die Strecke mit öffentlichen Verkehrsmitteln kaum oder nur sehr umständlich zurückgelegt werden kann. An zwei Standorten sahen die Coaches es indes gerade als vorteilhaft an, kein Büro in der Berufsschule zu haben, um von ihren Betreuten nicht mit der Institution Schule gleichgesetzt zu werden. Dadurch erhofften sie sich einen leichteren Zugang und ein engeres Verhältnis zu den jungen Menschen. Auch wurde argumentiert, Einladungen zum Coaching ins Trägerbüro würden Selbständigkeit und Zuverlässigkeit der Jugendlichen schulen.

4.2.2.1.2.6 Konfliktfeld „Praktika“

Als problematisch kann sich der Umgang mit Praktika herausstellen. Seit der zweiten Tranche wurde an einem Standort damit begonnen, Praktika, für welche die Jugendlichen vom Unterricht befreit werden müssen, über die Schulsozialpädagogin zu vermitteln. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Praktika im Kontext von GINCO nur in Ausbildungsbetrieben absolviert werden und nicht zu einem mehr als einwöchigen Unterrichtsversäumnis führen. Die Schulsozialpädagogin kontaktiert die betreffenden Betriebe und Schüler/-innen, erstellt Praktikumsverträge und lässt Betrieben und Praktikant(inn)en Beurteilungsbögen zukommen. Diese Handlungsroutine kann den Vermittlungsbemühungen des GINCO-Coaches zuwiderlaufen, wenn von ihm akquirierte Ausbildungsbetriebe nicht bis Ferienbeginn mit einem Praktikum warten wollen oder nicht mit nachmittäglichen Teilzeit-Praktika einverstanden sind.

Zudem können Lehrkräfte bzw. Schulkollegien unterschiedlicher Meinung zu Praktika sein, welche nicht im berufsfeldspezifischen Bereich der Beschulungsform absolviert werden sollen. Werden Jugendliche im Bereich Körperpflege beschult, können Lehrkräfte darauf bestehen, dass diese ihre Praktika auch nur im Bereich der Körperpflege absolvieren. Andererseits können Lehrende Praktika in allen Bereichen offen gegenüber stehen, wenn Jugendliche ihnen zuvor signalisiert haben, dass sie eigentlich einen anderen Bereich bevorzugen würden. Die erste Position kann dem Coaching entgegenstehen, bspw. wenn Teilnehmende sich im Laufe von GINCO nachhaltig beruflich umorientiert haben.

4.2.2.1.2.7 Konfliktfeld „Informationsaustausch“

Der (fallbezogene) Austausch von Coaches mit Lehrkräften oder Schulsozialpädagog(inn)en wurde von vielen Interviewpartnern als ein weiterer besonders einflussreicher Erfolgsfaktor hervorgehoben. Allerdings wurde der Informationsaustausch zwischen den Akteuren als verbesserungsbedürftig angesehen und daher immer wieder optimiert. Einige Beispiele: *„Die Lehrer würden gern wissen, was an den feststehenden Coaching-Terminen montags nachmittags vermittelt wird, um Meldung zu haben, ob sich das positiv auswirkt. Dann könnten sie die Dinge, die da (im Coaching) gemacht werden, selbst (im Unterricht) unterstützen“*, erläuterte eine Schulsozialpädagogin. *„Die Frage ist: Wie sollen Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen trainiert werden? Zusätzlichen Unterricht brauchen sie nicht.“* Damit gab sie die Ansicht einiger Lehrkräfte über das Kompetenztraining in Kleingruppen wider, wie es an diesem Standort eingeführt wurde. Die eingesetzten Coaches hielten Kleingruppentraining bei ihren Teilnehmenden hingegen für motivierend und zielführend und vermeldeten sogar schon erste individuelle Erfolge. Offensichtlich ist, dass es hier eines fachlichen Austauschs über inhaltliche Konzepte der Förderung im Rahmen von Schule und Coaching bedarf.

An einer anderen Berufsschule erfuhr ein Coach erst nachträglich von der Suspendierung eines Schülers – dort wurde der Informationsfluss inzwischen optimiert. An einem weiteren Standort entstanden Coaching-Schwierigkeiten, weil der Stundenplan sich innerhalb eines Monats dreimal änderte und die Coaches nicht rechtzeitig Bescheid wussten.

Die in den vorangegangenen Abschnitten skizzierten Konfliktfelder¹⁵⁶ machen deutlich, dass viele Probleme im Rahmen von GINCO durch verstärkte Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern, die bereits im Implementationsprozess einsetzen müsste, und daraus abgeleiteten organisatorischen Modifikationen der Zusammenarbeit zu lösen wären.

4.2.2.2 Stakeholder-interne Kooperation

Für einen günstigen Ablauf externer Kooperation, in diesem Fall der Zusammenarbeit der Institutionen Berufsschule, Bildungsträger und Arbeitsagentur, ist eine intakte interne Zusammenarbeit der jeweiligen Organisation unabdingbar. Im Folgenden werden die Arten

¹⁵⁶ Allerdings ist zu beachten, dass sich die geschilderten Schwierigkeiten vor allem im Rahmen der ersten, sehr kurzen GINCO-Tranche einstellten und in der Zwischenzeit gelöst sein könnten.

dieser gegenseitigen internen Unterstützung, wie sie der Begleitforschung gegenüber kommuniziert wurden, dargelegt.

Die interne Kooperation seitens der Bildungsträger umfasst

- regelmäßige oder bedarfsgesteuerte Teamsitzungen mit Fallbesprechungen aus Anlass multipler Problemlagen oder eines möglich erscheinenden Abbruchs etc.,
- den Austausch von pädagogischem oder Testmaterial, welches zur Kompetenzfeststellung und –förderung verwendet werden kann,
- gemeinsame Durchführung von Assessments zur Kompetenzfeststellung,
- gemeinsame Durchführung von Interventionen,
- gemeinsame Elternarbeit,
- Nutzung trägerinterner Ressourcen (Jobbörse, Kompetenzagentur) zur Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen,
- sonstige Arten kollegialer Unterstützung wie interne Supervisionen etc.

Die oben genannten Teamsitzungen können unregelmäßig oder regelmäßig stattfinden: Es wurden Abstände zwischen einer Woche und einem Quartal genannt. Dabei finden kleinere Teamsitzungen oder kollegiale Austauschgespräche zwischen zwei Coaches oder einem Coach und den sozialpädagogischen Mitarbeiter(inn)en seines Trägers häufiger statt als Sitzungen, an welchen die Vorgesetzten der Coaches beteiligt sind.

Ein Bildungsträger gründete kurz nach dem Start von GINCO einen „Arbeitskreis Migration“. Dort treffen alle Sozialpädagog(inn)en des Trägers mit der Teamleitung zusammen. *„Die Idee entstand auf einer internen Klausurtagung. Alle Mitarbeiter, die an Projekten mit Migranten beteiligt sind, wurden gefragt, wie sie ihre Arbeit gern verbessern würden. Danach wurde deutlich, dass ein solcher Arbeitskreis notwendig war“*, berichtete der Coach. Die Treffen sind monatlich geplant. Sie sollen dem Erfahrungs- und Ideenaustausch sowie einer gemeinsamen Problemlösung dienen, präventiv und konstruktiv zugleich sein.

Kollegiale Unterstützung kann auch bei der eigentlichen Coaching-Durchführung angebracht sein. Mitarbeiter der Bildungsträger, die in ähnlichen Projekten an Schulen aktiv sind, teilen Coaches ihre Erfahrungen im Umgang mit Lehrkräften oder zu Fragen der räumlichen und zeitlichen Coaching-Organisation mit. Eine Trägerorganisation diskutierte intern und mit der zuständigen Berufsschule ein Bonussystem, um die Anwesenheit von Klient(inn)en beim Coaching zu erhöhen. Ein anderer Träger hat ein solches System bereits eingeführt. Die mögliche Problematik der Belohnung von regelmäßig an GINCO teilnehmenden Schüler(inne)n und der fehlenden Belohnung solcher, die ohne Unterstützung einen Ausbildungsplatz gefunden haben, ist beiden Bildungsträgern bewusst.

An vier Orten führten Coaches die Kompetenzfeststellung gemeinsam mit Kollegen des Bildungsträgers (bzw. mit dem zweiten Coach¹⁵⁷) durch. Kollegen der Coaches fungierten z.B. als Beobachter, wenn im Rahmen der Kompetenzfeststellung Gruppenübungen oder Spiele auf dem Programm standen. Dort gesellten sich Coach und seine als Berufseinstiegsbegleiter tätigen Kollegen auch zu schulischen Kennenlern-Aktivitäten in den ersten Schulwochen, um später ihre Eindrücke von Eignungen und Neigungen einzelner GINCO-Kandidat(inn)en zu diskutieren. An vier Standorten beziehen Coaches in ihre eigentlichen Interventionen, z.B. Übungen zur Förderung bestimmter Kompetenzen, Mitarbeiter/-innen ihrer Bildungsträger mit ein: Sollen z.B. Vorstellungsgespräche simuliert werden, so ist es zweckmäßig, wenn die Rolle potentieller Ausbildungsleiter/-innen oder Betriebsinhaber/-innen von Personen übernommen wird, die die Übenden nicht kennen. An einem Ort ist diesbezüglich eine Zusammenarbeit mit einem Lehrer geplant.

Anderenorts berichtete ein Vertreter des Bildungsträgers von einer starken Einbettung des Coaches in die interne Kompetenzagentur – ein Team, welches Jugendliche in Fördermaßnahmen vermittelt – sowie von einem sehr engen Kontakt des Coaches zur Jobbörse des Trägers, die ihn ebenfalls tatkräftig bei der Ausbildungsstellenakquise unterstütze.

Weiterhin können Coaches an internen oder externen Fortbildungen teilnehmen. Bei den besuchten Bildungsträgern dauern diese zwischen einem und fünf Tagen. Drei Coaches haben zum Befragungszeitpunkt bereits von solchen Fortbildungsmöglichkeiten Gebrauch gemacht. Ferner wurden an drei Standorten interne kollegiale Supervisionen für die Coaches vereinbart.

Schließlich können Coaches ihre Erfahrungen untereinander austauschen: Vier Coaches haben bereits kurz nach der Projekt-Einführung Kolleg(inn)en in anderen Bundesländern telefonisch kontaktiert oder besucht.

Die interne Zusammenarbeit der Berufsschulen konzentrierte sich auf einen personenbezogenen Austausch der Lehrkräfte untereinander, des Lehrerkollegiums mit Schulsozialpädagog(inn)en und teils mit Schulleitungen. Typisch sind folgende Situationen:

- fallbezogener Austausch über einzelne Teilnehmende (wenn es um multiple Problemlagen, mögliche Nachbesetzungen, Abbruchprävention etc. geht). Einzuschränken ist, dass nicht alle Schulsozialpädagog(inn)en es als ihre Aufgabe definieren, bei sich ankündigenden Abbrüchen einzugreifen. Lehrkräfte oder Bildungsganleiter(innen) bzw. Schulleiter(innen) sehen dies wiederum gelegentlich anders: Manche von ihnen

¹⁵⁷ An drei von acht besuchten Standorten werden jeweils zwei Coaches eingesetzt.

möchten über derartige Absichten ihrer Schüler/-innen unterrichtet werden, um mit ihnen zur Abbruchvermeidung darüber sprechen zu können.

- Berufsschulische Akteure diskutierten auch allgemein das Fortkommen der Jugendlichen im Projekt (Lehrkräfte oder Teilnehmende selbst meldeten z.B. einer Schulsozialpädagogin, ob die Jugendlichen im Rahmen von GINCO Praktika machen, ob sie mit dem Coaching zufrieden sind, ob es Schwierigkeiten gibt etc.).

Lehrkräfte bzw. Schulsozialpädagog(inn)en, die die Heranwachsenden auch zuvor beim Übergang ins Berufsleben unterstützt haben, erfüllen diese Funktion weiterhin. Sie sind Vertrauenspersonen geblieben und werden von GINCO- und Nicht-GINCO-Schüler(inne)n immer noch gern angesprochen. Darüber hinaus verfügen sie durch ihr u. U. jahrelanges Engagement über eine Vielzahl von Beziehungen zu Ausbildungsbetrieben: Sie leiten Nachfragen seitens ihnen bekannter Ausbilder/-innen an passende Schüler/-innen weiter oder handeln aus eigener Initiative, wenn sie ganz konkrete Ausbildungs- oder Praktikums-Ideen für ihre Schüler/-innen haben. In dieser Hinsicht kümmern sie sich zusätzlich zum Coach direkt und indirekt um die Projekt-Durchführung.

Zugleich stehen Lehrkräfte untereinander im Gespräch, wenn es um inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit mit den Coaches geht. So wurde z.B. an einem Standort der Informationsfluss zwischen Schule und Coach optimiert und systematisiert: Das Sekretariat lädt den Coach nun – zusätzlich zu eventuellen Informationen durch Lehrkräfte – explizit zu Konferenzen ein, bei denen es um Belange von GINCO-Teilnehmenden geht. So wird gewährleistet, dass dem Coach wichtige Informationen zur aktuellen Situation der Betroffenen nicht entgehen. Zuvor war der Coach zwar prinzipiell bei Konferenzen willkommen, erfuhr jedoch nicht systematisch, bei welchen Sitzungen es sich speziell um von ihm betreute Personen handeln würde. Ein weiteres Beispiel: Jugendliche und Coach zeigten sich unzufrieden über den Ausfall von Coaching-Terminen, welcher mit gelegentlichem Unterrichtsausfall (z.B. aufgrund von Erkrankungen von Lehrkräften) zusammenhing. Lehrpersonal und Schulsozialpädagogin verbesserten daraufhin die Informationsweitergabe an den Coach in solchen und ähnlichen Situationen. An zwei Berufsschulen wurde im Laufe der ersten Tranche aufgrund des hohen Bedarfs eine regelmäßige Sprachförderung bzw. Nachhilfe für einige GINCO-Teilnehmende eingerichtet, um diese zusätzlich zu fördern.

Betrachtet man die interne Zusammenarbeit der Arbeitsagenturen, so tauschen sich sowohl Berufsberater/-innen untereinander als auch mit ihren Vorgesetzten, den Teamleiter(inne)n regelmäßig oder nach Bedarf aus. Thematisiert werden insbesondere

- regelmäßig der aktuelle Stand im GINCO-Projekt (Anwesenheit, Praktikums- und Ausbildungsplatzvermittlungen etc.)

- die Anwesenheitskontrolle bei GINCO,
- individuelle Fälle (z.B. wenn eine psychologische Untersuchung von Teilnehmenden durch den Psychologischen Dienst der Arbeitsagentur notwendig erscheint oder wenn es um gemeinsame Gespräche mit Jugendlichen zur Abbruchprävention geht),
- die Kooperation von Coaches mit Berufsschulen (z.B. bei Durchführungsfragen wie Coaching im Unterricht etc.),
- die Kompetenzfeststellung durch den Bildungsträger (z.B. im Hinblick auf das verwendete Material),
- die Dokumentation von Verlaufs- und Verbleibsdaten,
- die Bekanntmachung von GINCO im Kontakt mit regionalen Gebietskörperschaften, Schulen, im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit etc.,
- die Einbettung von GINCO in die Maßnahmelandschaft zur Förderung von Jugendlichen an der Schwelle von der Schule zum Beruf, damit einerseits Überschneidungen zu anderen Angeboten (z.B. für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf) vermieden, andererseits mögliche Synergieeffekte bereits bestehender Netzwerke und Angebote (z.B. Berufseinstiegsbegleitung) für GINCO genutzt werden können,
- die Abstimmung zwischen Arbeitsagenturen und ARGE n über die Zuweisung von Teilnehmer(inne)n aus den beiden Rechtskreisen SGB II und SGB III,
- die Koordination der Zuweisungsprozesse mit weiteren Beteiligten wie z.B. optierenden Kommunen etc.

Anzumerken ist, dass die Koordination interner GINCO betreffender Abläufe für die Arbeitsagenturen aufwendig sein kann. In Berlin sind – den Wohnorten der GINCO-Jugendlichen entsprechend – drei Agenturen zuständig. An einem Standort konnten nur Interessent(inn)en zugewiesen werden, die nicht als Bewerber/-innen bei der Arbeitsverwaltung geführt wurden.

Zudem musste die Einbeziehung von Heranwachsenden aus Rechtskreisen von ARGE n und Arbeitsagenturen zunächst geregelt werden. So fanden sich Standorte, an welchen die Agentur die Zuweisung der Jugendlichen – im Sinne einer vorherigen Übertragung der Arbeitsvermittlung an die Arbeitsagentur – übernahm und dies der ARGE mitteilte. In anderen Fällen befand die ARGE individuell über die Beteiligung aller Personen aus ihrem Rechtskreis, was nicht immer zeitnah zum Projektbeginn geschah. Das hatte in einem Fall zur Folge, dass das mit einer Person begonnene Coaching nicht weitergeführt werden konnte. An einem Standort wurde vereinbart, zehn Personen aus dem Rechtskreis der Arbeitsagentur und zehn Personen aus dem Rechtskreis der ARGE zuzuweisen.

4.2.2.3 Kooperation bei der Teilnehmer/-innen-Auswahl

An der Zuweisung der Teilnehmenden sind Vertreter der Schulen, der Arbeitsagentur sowie der Bildungsträger in unterschiedlichem Ausmaß beteiligt. Hierzu liegen Informationen über 13 Standorte aus einer schriftlichen Coach-Befragung vor. Informationen über die Zuweisungsprozedur am 14. Ort werden durch Erkenntnisse aus einem persönlichen Besuch dort ergänzt. Sieben weitere Standorte wurden persönlich aufgesucht. Vervollständigungen zu den schriftlichen Angaben konnten von drei weiteren Standorten im Laufe der Regionalkonferenzen eingeholt werden.

In der ersten Tranche waren in 8 von 13 bekannten Fällen die Berufsschulen an der Interessent(inn)enauswahl beteiligt. An einigen Standorten oblag diese Aufgabe auch oder ausschließlich den Coaches. In beiden Tranchen und an allen Durchführungsorten prüfte die Arbeitsagentur eine Doppelförderung der potentiellen Kandidaten(inne)n.

Aus den Interviews ging hervor, dass in der ersten Tranche Lehrkräfte und Schulsozialpädagog(inn)en, wenn es solche an einer Schule gibt, an allen besuchten Orten Listen möglicher Teilnehmer/-innen erstellten. Dies war gerade in der ersten Tranche sinnvoll, welche mitten im Schuljahr startete. Somit hatten Vertreter der Berufsschulen schon Gelegenheit, die jungen Menschen kennen zu lernen und eine Einschätzung stellte sich für sie einfacher dar als zu Beginn der zweiten Tranche, welche zeitlich mit dem neuen Schuljahr zusammenfiel. In diese Überlegungen gingen folgende Aspekte ein:

- Noten für Arbeits- und Sozialverhalten,
- Noten in den Haupt- oder weiteren Schulfächern,
- allgemeine Eindrücke über die Schüler/-innen und ihre Motivation,
- eine Einschätzung über die Ursache der Integrationsschwierigkeiten der Jugendlichen (personen- oder arbeitsmarktimmanent)
- eine Bewertung des Förderbedarfs,
- die Beschulungsform,
- bereits vorhandene Schul-/ Abschlüsse,
- die Integrationswahrscheinlichkeit im Sinne einer „günstigen Prognose“,
- eine mit der Prognose verbundene Abwägung zwischen dem erwarteten Nutzen von GINCO und anderen Unterstützungsmaßnahmen sowie
- teilweise auch der Migrationshintergrund etc.

An einem Standort führten ausschließlich der Coach und eine weitere Mitarbeiterin des Bildungsträgers die Vorauswahl durch: In beiden Tranchen sprachen sie einzeln mit allen Interessierten und ließen die Ergebnisse in eine Vorschlagsliste für die Agentur einfließen.

An fünf Standorten waren die Coaches neben den Schulen in die Zuweisung involviert: Zeitgleich mit der Listenerstellung durch die Berufsschule lernten sie die potentiellen Teilnehmenden in Einzelgesprächen kennen (in einem Fall nahm der Coach an „Kennen-Lern-Fahrten“ teil, während ein Coach anderenorts die Schüler/-innen etwa zwei Wochen lang im Unterricht und auf dem Schulhof beobachtete, um sich ein Bild von ihnen zu verschaffen) und steuerten ihre Eindrücke zu den Überlegungen des Lehrpersonals bei. An einem Standort wurden alle Interessierten zu einem Gespräch in den Räumen der Trägerorganisation eingeladen. Anschließend leiteten die beiden dortigen Coaches ihre Einschätzungen zur Eignung aller Personen an die Arbeitsagentur weiter.

In direkter Interaktion mit den Jugendlichen stand die Arbeitsagentur an sechs Orten: Zuständige Berufsberater/-innen ließen sich in persönlichen Gesprächen unter anderem die Beweggründe der Kandidat(inn)en darlegen. Diese Einzelgespräche fanden in den Schulen oder bei der Arbeitsagentur statt. Durch ihr Erscheinen und ihre Argumentation sollten die jungen Menschen auch hier vor allem ihrer Motivation Ausdruck verleihen. Eine weitere Agentur veranlasste bei allen zunächst individuell im Hinblick auf GINCO Beratern eine Untersuchung durch den Psychologischen Dienst der Arbeitsagentur. An einem Standort wurde ein Jugendlicher von seinem Berufsberater auf GINCO aufmerksam gemacht und zugewiesen. Eine besondere Situation herrschte an einem Standort vor, an dem drei Arbeitsagenturen in die Zuweisung involviert waren. Da GINCO zu Beginn der ersten Tranche auch in der Arbeitsverwaltung noch nicht hinreichend bekannt war, informierte der Coach zunächst die Lehrkräfte und anschließend die Jugendlichen über das Projekt. Anschließend setzte er die jeweiligen Berufsberater/-innen der drei Agenturen genauer über GINCO in Kenntnis und stimmte sich über die Teilnahme jedes/ jeder Interessenten/-in individuell mit ihnen ab. Von einem Standort ist bekannt, dass die Vorauswahl möglicher Teilnehmer/-innen durch eine Fallmanagerin der Arbeitsagentur in Kooperation mit Akteuren der Schulsozialarbeit erfolgte. Darüber hinaus mussten organisationsspezifische Vereinbarungen beachtet werden: An einem Standort hatten Arbeitsagentur und ARGE sich darauf verständigt, jeweils zehn Teilnehmende aus beiden rechtlichen Kreisen zuzuweisen.

In der zweiten Tranche gab es einige Veränderungen, die alle bisherigen Vorgehensweisen nun einander annähern. Zu beachten ist, dass eine Einschätzung oder „Prognose“ für potentiell Teilnehmende zu Beginn der zweiten Tranche nur eingeschränkt möglich war, da die Jugendlichen zuvor oftmals andere Schulen besucht hatten.

In der zweiten Tranche wirkten bereits 12 von 13 Schulen bei der Zuweisung aktiv mit. Die Rolle der Coaches veränderte sich ebenso. Waren im ersten GINCO-Schuljahr fünf Coaches nicht bei der Zuweisung dabei, so wurden sie in der folgenden Tranche an zwei Orten auf Wunsch der Schule hinzugezogen, um das Schulpersonal zu entlasten bzw. den Ablauf insgesamt zu optimieren. An einem Standort wurde betont, dass diese Neuerung nicht der Absicht von Coach oder Bildungsträger entsprach. Man wollte sich nicht dem Vorwurf aussetzen, man hätte sich die vermittlungsfähigsten Teilnehmenden, die den geringsten Förderbedarf aufwiesen, ausgesucht.

Zuweilen erklärten die Coaches, Schüler/-innen, die nicht in das Projekt einbezogen waren, hätten sie in der Mitte oder gegen Ende des ersten GINCO-Durchlaufs mit ihrem Teilnahmewunsch konfrontiert oder seien gleich zu Beginn des folgenden Schuljahres zu ihnen gekommen, um sich anzumelden. Diese Personen wurden bei der nachstehenden Zuweisung berücksichtigt. An einem Standort führt die Schule schon seit Beginn von GINCO eine Warteliste, aus der frei werdende Plätze nachbesetzt sowie Personen für eine weitere Tranche vorgemerkt werden können.

Neben rein organisatorischen Gesichtspunkten liegen die divergierenden Zuweisungsprozeduren sicherlich in verschiedenen Logiken begründet. Die Sichtweisen weichen jedoch nicht nur zwischen sondern auch innerhalb derselben Art von Institution voneinander ab. Allen Beteiligten war die Gefahr der beiden denkbaren Extreme bewusst: ausschließliche Berücksichtigung von Personen mit dem größten Förderbedarf und womöglich den geringsten Erfolgschancen vs. Auswahl von Jugendlichen mit den besten Aussichten und dem kleinsten Bedarf an Unterstützung.

So äußerten einige Vertreter von Berufsschulen den Wunsch, in erster Linie Personen mit dem höchsten Förderbedarf durch GINCO eine Integrationschance zu bieten. Daher sprachen sie sich für eine umfangreiche Beteiligung von Lehrkräften oder Schulsozialpädagog(inn)en am Auswahlprozess aus. Dies würde eine (sozial-)pädagogisch fundierte Auswahl im Interesse der Jugendlichen sicherstellen. Dem stand die Auffassung anderer Berufsschul-Vertreter entgegen, die GINCO einen höheren Erfolg bescheinigten, wenn hauptsächlich die Coaches die jungen Menschen zuweisen würden. Dies würde das Schulkollegium entlasten. Eingesetzte Coaches seien genau so gut wie Lehrkräfte oder Schulsozialpädagog(inn)en dafür qualifiziert, mit Hilfe ihrer professionellen sozialpädagogischen Kenntnisse und Erfahrungen für GINCO die „passenden“ Personen auszusuchen, also Jugendliche mit Förderbedarf, aber auch einer realistischen Chance, innerhalb eines Jahres tatsächlich in den ersten Arbeitsmarkt einzumünden.

Mitarbeiter/-innen von Bildungsträgerorganisationen plädierten einerseits dafür, junge Leute mit dem größten Förderbedarf aufzunehmen, und hatten jedoch andererseits Sorge, die kooperierende Berufsschule könnte vorrangig Schüler/-innen mit verschwindend geringen Integrationswahrscheinlichkeiten auswählen. An einem Standort nahmen mehrere Schüler/-innen am Modellprojekt teil, bei denen eine Lernbehinderung oder -schwäche nachgewiesen war. Der zuständige Coach sprach sich für eine stärkere Verknüpfung seiner Tätigkeit mit sozial-/psychologischen (Jugend-)Beratungsstellen oder dem Psychologischen Dienst der Arbeitsagentur aus.

Im Laufe der Regionalkonferenzen wurden sowohl die Vorgehensweise als auch die Kriterien der Zuweisung intensiv diskutiert.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass eine Verquickung aller Mitwirkenden nach folgendem Schema als die zuverlässigste und beste Methode festgehalten wurde:

- Berufsschulen machen Vorschläge,
- Coaches (evtl. unter Beteiligung weiterer Trägermitarbeiter/-innen) und Berufsschulvertreter/-innen (evtl. in Zusammenwirken mit Berater/-innen der Arbeitsagenturen und ARGEen) führen Einzelgespräche mit Interessent(inn)en und beraten diese,
- der Psychologische Dienst der Arbeitsagenturen führt bei Bedarf psychologische Untersuchungen durch und
- Berufsberater/-innen der Arbeitsagenturen prüfen die formalen Voraussetzungen einer Teilnahme und weisen dann die Jugendlichen zu.

Dabei wurde als förderlich angesehen, wenn Coaches die Jugendlichen (auch) in einem anderen als dem schulischen Kontext kennen lernen könnten. Hierzu sei es hilfreich, wenn sie vor dem GINCO-Start an Freizeitaktivitäten der Schule teilnehmen oder selbst solche organisieren könnten. Alternativ sei der Zugang zu evtl. vorliegenden Praktikumszeugnissen dienlich, um einen ersten Einblick in Fähigkeiten, Leistungsniveau und Verhalten der Jugendlichen im betrieblichen Kontext zu bekommen.

Um eine „ideale“ Passung der Jugendlichen zur GINCO-Maßnahme zu erreichen, wurden als Ergebnis der Regionalkonferenzen nachstehende Entscheidungskriterien vorgeschlagen:

- Unabdingbar: vorhandene oder in einem Jahr erreichbare Ausbildungsreife.
- Wünschenswert: BGJ oder Berufsorientierungsjahr als Schulungsform.
- Wünschenswert: Mindestens ein Hauptschulabschluss der Klasse 9 vorhanden oder im Rahmen von GINCO erreichbar.
- Wichtig: Teilnahme an einem vollzeitschulischen Bildungsgang, keine Reha-Fälle.
- Wichtig: keine Doppelförderung.

Weiterhin könnte die Zuweisung optimiert werden, wenn verschiedene Förderangebote, die an Berufsschulen bestehen, durch eine Person koordiniert würden. Die Auswahl potentiell Teilnehmender würde dann durch eine exakte Abgrenzung der jeweiligen Zielgruppen und Zielsetzungen der unterschiedlichen Projekte fundiert, so eine Stimme an einer Arbeitsagentur.

4.2.2.4 Kompetenzfeststellung

Als zentraler Teil der individuellen Förderung von Jugendlichen soll die Kompetenzfeststellung helfen, „die gewünschte berufliche Richtung der jungen Menschen zu entdecken“ und „insgesamt ihre Kompetenzen, Ressourcen und Verbesserungschancen für den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung sowie für eine kompetente Lebensführung zu ermitteln“. ¹⁵⁸

Verfahren der Kompetenzfeststellung reichen von Interviews über Tests und Übungsaufgaben oder sog. Arbeitsproben zu Assessment-Centern ¹⁵⁹ und dergleichen. Anzumerken ist, dass die Instrumente für Profiling und Kompetenzfeststellung oftmals nicht einsehbar sind und sich kaum auf Standards zur Qualitätssicherung zurückführen lassen. Systematische Gesamtübersichten, die Transparenz und Überblick über die Instrumentenlandschaft schaffen könnten, lassen auf sich warten“. ¹⁶⁰ Auch sind Verfahren der Kompetenzfeststellung „für sich genommen nicht zu beurteilen“, „vielmehr sind zur Beurteilung die jeweils damit verfolgten Ziele und Nutzen“ leitend. ¹⁶¹

Auch die an den GINCO-Standorten eingesetzten Verfahren und verwendeten Materialien zur Kompetenzfeststellung variieren trägerspezifisch. ¹⁶² Den vorliegenden Unterlagen und persönlichen Erläuterungen zufolge stützten sich Profiling und Kompetenzfeststellung im Rahmen von GINCO auf

- sog. „Erstgespräche“ (alle Orte),

¹⁵⁸ Vgl. Enggruber R., Eckert M. 2006: 150.

¹⁵⁹ Assessment-Center (AC) sind nach Sarges (1996: 7) „Gruppenprüfverfahren, in denen mehrere Kandidaten (meist 8-12) von mehreren geschulten Beobachter/-innen in einer Vielzahl von Beurteilungssituationen (Übungen, Tests, Interviews, Rollenspielen etc.) über einen längeren Zeitraum (meist 2 – 3 Tage) im Hinblick auf wichtige Kriterien nach festen Regeln beurteilt werden. AC dienen der Auswahl interner oder externer Bewerberinnen und Bewerber, Potenzialerschließung, Laufbahnplanung, Trainingsbedarfsanalyse und dem Training, Trainingsevaluation, Teamentwicklung und Berufsberatung.“

¹⁶⁰ Vgl. Morreale, Zengingül, Erler 2007: 4.

¹⁶¹ Vgl. Enggruber R., Eckert M. 2006: 151.

¹⁶² Ein Überblick über einschlägige Kompetenzfeststellungsverfahren im Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf findet sich bei Lippegauß 2008.

- Selbsteinschätzungsbögen (vier Orte),
- Ergebnisse von schriftlichen Einzeltests (acht Orte),
- sowie Einzelübungen und Gruppenspiele in assessment-center-ähnlichen Situationen (fünf Orte).

Zur Durchführung der „Erstgespräche“ machten die Coaches unterschiedliche Angaben. Einige von ihnen erklärten, im Rahmen dieser Gespräche

- keinen Leitfaden in schriftlicher Form zu verwenden, da sie diesen aufgrund von jahrelanger Berufserfahrung auswendig beherrschen.
- einen vorliegenden trägerinternen Leitfaden situationsgerecht abzuwandeln und anzuwenden: Die in den Leitfäden enthaltenen, teils sehr genau formulierten Fragen würden selten von den Coaches so wie vorgegeben vorgelesen und in dieser Reihenfolge gestellt.
- Des Weiteren machten einige von ihnen klar, dass sie einen vorliegenden Leitfaden prinzipiell nicht gleich beim Erstgespräch vollständig durchgehen wollten, sondern enthaltene relevante Themenbereiche „*nach und nach*“ mit den Jugendlichen erschließen und das Formblatt immer wieder ergänzen. Einige in den Leitfäden vorgesehenen Fragen würden die Coaches gar nicht stellen.

Das Vorhandensein eines Leitfadens für Erstgespräche bedeutet also nicht automatisch seine tatsächliche bzw. seine genaue Anwendung.

Es kann eine Reihe von Gründen geben, bestimmte Informationen nicht anhand von Erstgesprächs-Leitfäden zu erheben, auch wenn diese Angaben für das Coaching relevant und im Leitfaden enthalten sind:

- Es ist möglich, dass zum Zeitpunkt des Erstgesprächs nicht alle Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch entwickelt haben oder zwischen mehreren Berufen schwanken.
- Bestimmte heikle Themen können als zu persönlich für ein Erstgespräch angesehen werden. Gerade was die familiäre Situation, Suchterfahrungen und dergleichen angeht, versuchen Coaches deshalb die notwendigen Informationen im Laufe des Coachings zu erhalten, und zwar ohne direkt danach zu fragen, um das Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und den Jugendlichen nicht zu gefährden.
- Das Explorieren konkreter Kompetenzen kann auf geplante spätere Tests oder Übungen beschränkt werden.
- Außerdem können auch weitere Personen (Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte) sowie Quellen wie Zeugnisse und Schüler/-innenakten konsultiert werden, um genauere Informationen über die Betreuten zu erhalten.

Dementsprechend erklärten die Coaches: Durch eine derartig flexible und offene Handhabung des Leitfadens solle der Erzählfluss der Schüler/-innen gefördert und die Setzung persönlicher thematischer Schwerpunkte ermöglicht werden. Dies sei ein wichtiges Prinzip der sozialen Arbeit. Dieses Vorgehen sei auch geeignet, das Gespräch grundsätzlich an eine natürliche Situation anzunähern, um die Hemmschwelle zu verringern, über persönliche Dinge zu sprechen und Jugendliche ein gewisses Vertrauen zu den Betreuenden aufbauen zu lassen. Auch sei es wichtig, bei Erstgesprächen prinzipiell eine partnerschaftliche, gleichberechtigte, Anteil nehmende Haltung einzunehmen, Betreute dazu einzuladen, für sie wichtige Fragen zu thematisieren und nur äußerst vorsichtig zu intervenieren.

Die Gesprächführungsmethode, wie sie von den befragten Coaches umrissen wird, lehnt sich sowohl an Empfehlungen, die für das Führen von Erstgesprächen in der Sozialarbeit gegeben werden,¹⁶³ als auch an Techniken qualitativer Interviewführung (z.B. narratives Interview, leitfadengestütztes Interview etc.) an, wie sie z.B. zur Exploration wenig erforschter Sachverhalte verwendet wird. So wird in der Sozialarbeit empfohlen, Erstgespräche in Inhalt und Verlauf durch den / die Klienten/-in bestimmen zu lassen, seine / ihre Erwartungen zu akzeptieren, sowie von Ratschlägen abzusehen und insgesamt eine einladende, Anteil nehmende Haltung einzunehmen: *„Anteilnehmende Neugier, aktives Zuhören, verständnisvolles Akzeptieren des Anders-Seins des Klienten führen in aller Regel dazu, dass auch ohne strukturelles Abfragen die Kerninformationen der Problemkonstellation und deren Rahmenbedingungen zur Sprache kommen“*.¹⁶⁴ Diese Argumentation macht eine offene Handhabung eines Leitfadens oder gar die Arbeit ohne verschriftlichten Leitfaden möglich. Auch wird die Rolle *„räumlicher Arrangements“*¹⁶⁵ sowie ganz allgemein die Bedeutung einer Annäherung der Interviewsituation an eine natürliche Gesprächssituation betont.

In den auf schriftliche oder verinnerlichte Leitfäden gestützten Erstgesprächen der GINCO-Standorte erhoben Coaches – laut vorliegenden Leitfäden von neun Standorten – Angaben zu

- soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden (alle Standorte),
- soziodemographischen Merkmalen ihrer Erziehungsberechtigten und / oder ausschließlich der beruflichen Situation der Erziehungsberechtigten (zwei Orte),
- der familiären Situation / zum Familienstand (vier Standorte),

¹⁶³ Hinweise zur Durchführung von Erstgesprächen in der Sozialarbeit finden sich beispielsweise bei Kähler 2000. Dabei wird dem Erstgespräch eine große Bedeutung beigemessen: *„Erstgespräche prägen den weiteren Verlauf der Zusammenarbeit zwischen Klient und Sozialarbeiter wesentlich. Sie sind nicht auf ein einmaliges erstes Zusammentreffen beschränkt. Als Erstgespräche können alle Treffen zwischen Klient(en) und Sozialarbeiter(n) bezeichnet werden“* (vgl. Kähler 2000: 189).

¹⁶⁴ Vgl. Kähler 2000: 192.

¹⁶⁵ Ebd.

- dem Thema des Migrationshintergrundes und der Einwanderungsgeschichte der Familie (vier Standorte),
- bisherigen Kontakten zu anderen Betreuer(inne)n und zur Teilnahme an weiteren Unterstützungsmaßnahmen usw. (sechs Standorte),
- bisheriger schulischer Laufbahn (acht Standorte) sowie Zeugnisnoten in Hauptfächern (ein Ort),
- bisherigen beruflichen Erfahrungen und Praktika (fünf Orte),
- möglichen Vermittlungshemmnissen (alle Standorte), speziell gesundheitlichen (körperlichen wie geistigen) Einschränkungen (acht Orte) oder Suchterfahrungen (drei Orte),
- dem Berufswunsch (vier Orte), dazu bestehenden Alternativen (drei Orte) sowie zu Kenntnissen über Tätigkeiten, Anforderungen oder Arbeitsbedingungen in dem betreffenden Beruf (vier Orte),
- evtl. bereits vorliegenden Bewerbungsunterlagen (fünf Orte),
- Neigungen, Hobbys, Stärken oder Lieblingsfächern (vier Orte),
- bestimmten Kompetenzen wie PC-Kenntnissen oder schulischen / fachlichen / sprachlichen Kompetenzen (zwei Orte),
- vermittlungsrelevanten Merkmalen wie Mobilität und Führerschein (ein Ort).

Diese Informationen stützten sich auf Selbstauskünfte der Heranwachsenden im Erstgespräch. Wie die Coaches im Interview mit uns mitteilten, geschah dies sowohl durch Anregung von Erzählimpulsen als auch durch direkte Fragen.

Schriftliche Selbsteinschätzungsbögen (vier Orte) thematisierten Kompetenzen wie

- allgemeine Fähigkeiten wie Stärken und Schwächen,
- Merkfähigkeit,
- Pünktlichkeit,
- Teamfähigkeit,
- Ordnungsbereitschaft,
- Problemlösung sowie
- berufliche Interessen und Kenntnisse über Anforderungen in Ausbildungsberufen zur Einschätzung der Berufswahlkompetenz.

Dabei wurden die Heranwachsenden meist mit einer Vielzahl von Items konfrontiert, welchen sie mehr oder weniger zustimmen konnten.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Diese Vorgehensweise entspricht dem Hinweis, dass Interviews, wenn sie zum Zwecke der Kompetenzfeststellung durchgeführt werden, bevorzugt klare und genaue Frageformulierungen enthalten und die interessie-

Die Komponente der Fremdeinschätzung wurde auch einbezogen. An einem Standort führte der Coach einige Erstgespräche gemeinsam mit der Bildungsgangleiterin der Schule, um dem Problem eingeschränkter Beobachtungsmöglichkeiten beizukommen. Die Einzelgespräche, die Berufsberater an drei Standorten mit interessierten Jugendlichen führten, behandelten zwar auch Neigungen und Eignungen der Schüler/-innen, dienten jedoch auch der Beratung und sind daher weniger im Sinne einer Vorstufe oder eines Teils der Kompetenzfeststellung zu verstehen.

Sieben Erstgesprächsleitfäden sahen außerdem eine Fremdeinschätzung des Coaches vor. Diese sollten ihre Eindrücke zum allgemeinen Förder-, Bildungs- und Qualifizierungsbedarf festhalten sowie den Bedarf in einem oder mehreren der Bereiche

- soziale Fähigkeiten,
- Arbeitsausführung,
- schulisches Basiswissen,
- kognitive Fähigkeiten,
- personale Kompetenzen oder
- Berufswahlreife

beurteilen. Schließlich sollten vier Coaches ihren Gesprächsleitfäden zufolge die Bewerbungsunterlagen der Betreuten teilweise relativ detailliert bewerten.

In schriftlichen Tests wurden an fünf Orten vor allem folgende Aspekte ermittelt:

- Sprach- und
- mathematische Kenntnisse,
- technisches Verständnis,
- Vorstellungsvermögen,
- Allgemeinwissen und
- Konzentrationsfähigkeit.

Fünf Standorte greifen – analog zu verschiedenen Arten von Assessments – auf beobachtete Gruppenspiele und Einzelaufgaben zurück. Ein Ort nutzte u. a. das „hamet2“-Verfahren.¹⁶⁷ Die an zwei anderen Orten verwendeten Tests und Spiele können explizit im Repertoire von „Assessment Centern“ angetroffen werden. An einem dieser Orte absolvierte der Coach zuvor eine trägerinterne Beobachterschulung. An beiden Standorten war jeweils eine Person mit Migrationshintergrund (die jeweiligen Coaches) involviert. Dieses Vorgehen entspricht

renden Kompetenzen und die Bedingungen ihrer Ausübung so genau wie möglich erfassen sollten. Vgl. Lang-von Wins 2003, zitiert in Enggruber, Bleck 2005: 19.

den in der Literatur geäußerten Empfehlungen zur Durchführung von Assessments mit Migrant(inn)en.¹⁶⁸ An zwei Orten wurde außerdem teilnehmend beobachtet.

Die eingesetzten Gruppenübungen sollten u. a. Auskunft geben über

- Problemlösungskompetenz,
- Kreativität,
- Teamfähigkeit,
- Organisationsfähigkeit,
- Höflichkeit der Jugendlichen.

Beobachtete Einzelübungen dienten an zwei Orten der Ermittlung von

- motorischen Fähigkeiten,
- Aufmerksamkeit / Konzentrationsfähigkeit,
- Präzision sowie
- Kommunikationsfähigkeit.

An sieben Orten wurden außerdem mündliche und an drei Orten schriftliche Informationen des Lehrkörpers in die Kompetenzfeststellung einbezogen: Mit Hilfe trägereigener Formblätter hielten Lehrkräfte Fähigkeiten und Eigenschaften der Jugendlichen fest. Sechs Kompetenzfeststellungsverfahren wurden von Einschätzungen der Schulsozialpädagog(inn)en ergänzt, und in vier davon konnten Coaches explizit Erkenntnisse aus der Noteneinsicht berücksichtigen. An neun Standorten vervollständigten mündliche Aussagen der Eltern das Bild über die Heranwachsenden. An vier Orten konnten Coaches außerdem Einsicht in Noten der Teilnehmenden nehmen.

Als problematisch wurde angemerkt, dass gerade die Zielgruppe der GINCO-Teilnehmenden aufgrund von schlechten schulischen Erfahrungen häufig „testmüde“ sei, so dass es vor allem schwierig sei, Jugendliche schriftlich zu prüfen. Eine Vielzahl der Schüler/-innen assoziiere Tests jeder Art fast automatisch mit traumatischen Erlebnissen und mit der Schule im Allgemeinen, welcher sie oft negativ gegenüberstünden. Daher wurden Tests zur Kompetenzfeststellung an diesem Ort an mehreren Terminen durchgeführt.

Auch wurde die Reichweite bekannter Assessment-Center-Methoden in Frage gestellt. Die kurze Dauer der ersten Tranche wirkte außerdem erschwerend und ließ stellenweise wenig

¹⁶⁷ *hamet 2* ist ein handlungsorientiertes Testverfahren zur Überprüfung und Förderung praktischer beruflicher Kompetenzen. Siehe dazu: Pfeiffer, Goll, Tress 2002; Pfeiffer, Tress, Goll 2003.

¹⁶⁸ Bei assessment-center-ähnlichen Methoden, welche bei der Zielgruppe der Migrant(inn)en eingesetzt werden, empfiehlt man vor allem multikulturelle Fachkräfteteams mit interkultureller Kompetenz. Vgl. Morreale, Zengingül, Erler 2007: 6.

Raum für eine ausführliche Kompetenzfeststellung. An einem Standort äußerte der Coach, die Kompetenzfeststellung sei nicht zu einem einzigen Zeitpunkt, sondern wiederholt erfolgt wie dies auch in der Literatur empfohlen wird.¹⁶⁹

4.2.2.5 Interventionsplanung

Auf Grundlage der im Rahmen der Kompetenzfeststellung erarbeiteten Erkenntnisse sollte – gängigen Förderkonzepten zufolge - die Qualifizierungs- und Förderplanung erfolgen. Dabei handelt es sich um ein Planungs-, Dokumentations- und Kommunikationsinstrument für einen stufenweisen Prozess mit dem Klient(inn)en, Förderpersonal (Coaches) und ggf. weitere Beteiligte die individuelle Entwicklung bzw. Förderung systematisch planen und gestalten. Gleichzeitig soll mit dem Plan die Information aller Prozessbeteiligten sichergestellt werden.¹⁷⁰ Anliegen der Planung sind¹⁷¹

- die Individualisierung und aktive Beteiligung der Klient(inn)en (Partizipation),
- die Entwicklung und Sicherung von Qualität durch systematische Arbeit, Nachvollziehbarkeit von Interventionen, Reflexion und Erfolgskontrolle,
- Strukturierung und Abstimmung der pädagogischen Arbeit.

Im Anschluss an die Interventionsplanung wird mit dem/der Klienten/-in eine Zielvereinbarung getroffen, in der das zu erreichende Ziel und ggf. Teilziele sowie die Maßnahmen beschrieben werden, die den/die Schüler/-in zum Ziel hinführen könnten.¹⁷²

Im Rahmen der GINCO-Praxis werden allerdings – den uns zur Verfügung gestellten Unterlagen zufolge - Interventionsplan und Zielvereinbarung häufig nicht trennscharf unterschieden. So standen der Begleitforschung 13 von Coaches bearbeitete Kurzfragebögen zur Verfügung, die Angaben zu Zielvereinbarungen und zur Förderplanerstellung beinhalteten. Diese wurden von den Coaches in Abstimmung mit betreuten Personen bearbeitet und dienen der beiderseitigen Orientierung von Coach und Jugendlichen.

Diesen Unterlagen zufolge werden Förderpläne an neun Standorten erstellt, wobei ihr Inhalt unterschiedlich ist: Während ein Coach lediglich die Art der Interventionen fixiert, werden von

¹⁶⁹ Im Kontext einer gezielten individuellen Förderung sollen Kompetenzfeststellungen bestimmten Qualitätsanforderungen genügen und wiederholt stattfinden, da auch die Fähigkeiten und Eigenschaften der Beteiligten sich entwickeln können. Vgl. *Enggruber, Eckert* 2006: 150.

¹⁷⁰ Vgl. *Lippegaus* 2008: 48.

¹⁷¹ Vgl. *Schnadt et al.* 2001: 7f.

¹⁷² Vgl. *Born et al.* 2007: 2.

zwei weiteren auch Zeitpläne für Zielerreichung und Interventionsdurchführung festgelegt. In zwei weiteren Fällen enthält der Plan lediglich Zeitvorgaben zur Zielerreichung.

Von fünf Standorten lagen Unterlagen zur Förderplanerstellung und zu den Zielvereinbarungen vor. Es handelt sich teils um unausgefüllte Formblätter, teils um ausgefüllte Fallbeispiele. Stellenweise werden dieselben Formulare gleichzeitig für Förderpläne und Zielvereinbarungen verwendet. Die Begrifflichkeiten scheinen sich zu überschneiden, was zwar nachvollziehbar ist, jedoch sicherlich kaum dem *state of the art* entspricht.

Untersucht man die vorliegenden Förderpläne, so zeigt sich eine große Varianz der bei der Erstellung zu berücksichtigenden Gesichtspunkte:

- Nur an zwei Orten sind Eintragungen zu konkret zu beschreitenden „Lösungswegen“ zur Zielerreichung vorgesehen.
- An zwei Orten können ausdrückliche Arbeitsaufträge notiert werden.
- Ein Vordruck enthält eine Tabelle für den vom Coach geschätzten Förderbedarf bei sozialen, schulischen, fachlichen und sonstigen Kompetenzen.
- In einem Bogen sind Aufgaben aufzulisten, die vom Jugendlichen bzw. vom Coach bis zur nächsten Überprüfung erledigt werden sollen.
- Ein Formblatt sieht die Aufnahme verschiedener „am Prozess Beteiligter“ vor.
- Nur an zwei Standorten soll der Plan von den Schüler(inne)n unterzeichnet werden.

Betrachtet man nunmehr die Formulare, die zur Fixierung von Zielvereinbarungen verwendet werden so zeigt sich Folgendes:

- Die vorliegenden Zielvereinbarungsformulare enthalten Platz für drei, fünf, zehn oder unterschiedlich viele einzutragende Ziele pro betreute Person.
- An einem Ort werden mehrere Zwischenziele vorgesehen. Im vorliegenden Beispiel sind Zeiträume von ein, zwei und vier Wochen zur Erreichung gegeben.
- An einem anderen Standort soll der Zeitpunkt für das Erreichen des Endziels in einem Formblatt eingetragen werden.
- Bei drei Vordrucken ist die Eintragung des erwarteten Ergebnisses vorgesehen.
- Fragen nach Wünschen der Betreuten, ihren eigenen Erwartungen oder Zielen finden in den vorliegenden Bögen zweier Orte Platz.
- In zwei Formularen soll ein Kontrolleintrag erfolgen, nachdem ein (Zwischen-) Ergebnis geprüft wurde.
- In einem anderen Musterblatt sind Notizen zur abschließenden Zielbesprechung vorgesehen.
- Die Zielvereinbarungen werden an zwei Orten von den Schüler/-innen und an drei Orten von Coaches unterzeichnet.

Die in den Zielvereinbarungen vermerkten Ziele betreffen unterschiedliche Bereiche wie

- Berufsorientierung,
- Lebenspraxis oder
- personale Kompetenzen.

So wird für eine Person das Ziel gesetzt, etwas an Körpergewicht zuzunehmen, da der derzeitige zierliche Körperbau und das geringe Gewicht sowohl gesundheitliche als auch psychische Probleme vermuten lassen und darüber hinaus für die Ausübung des Wunschberufs im Bereich der Altenpflege als nicht förderlich angesehen werden. Daneben finden sich z.B. auch folgende Ziele in den Vereinbarungen:

- die „*familiäre Situation überdenken*“,
- zur Erarbeitung einer alternativen beruflichen Vorstellung „*Überlegungen zu einer Ausbildung im Beruf ...*“ anstellen,
- „*Überlegungen zu einer realistischen Einschätzung der beruflichen Laufbahn*“ anstellen,
- „*Bewerbungsunterlagen zusammenstellen*“,
- „*Nachhilfe (in Schulfach) organisieren*“.

Insgesamt gesehen zeigt sich, dass Interventionspläne und Zielvereinbarungen im Hinblick auf Inhalte, Standardisierung und Umfang überaus unterschiedlich ausfallen. Idealen Vorstellungen, wie sie in einschlägigen Handreichungen vorgeschlagen werden, entsprechen die uns zur Kenntnis gebrachten Unterlagen nur begrenzt. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass Interventionsplanung im Rahmen von GINCO anderes Gewicht beigemessen wird als dies im institutionellen Kontext von berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB) oder Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) der Fall ist. Auch wurde darauf hingewiesen, dass gerade in der ersten Tranche wenig Zeit für die Kompetenzfeststellung zur Verfügung gestanden habe. Daher habe das Coaching gleich an mehreren Punkten parallel gegriffen:

- Kompetenzfeststellung,
- Förderplanung,
- Förderung,
- Ausbildungs- oder Arbeitsplatzakquise und
- Bewerbung

seien nebeneinander verlaufen, um der Ganzheitlichkeit des Coachings gerecht zu werden.

4.2.2.6 Interventionen

4.2.2.6.1 Art und Umfang der teilnehmer/-innen-orientierten Interventionen

4.2.2.6.1.1 Interventionen während des Schuljahres

„Der Coach soll das tun, was die Eltern nicht können“ oder „was die Arbeitsagentur nicht leisten kann“ – so beschrieben Coaches die an sie gestellten Erwartungen. Im Einzelnen bedeute es, *„Jugendliche bei allem zu unterstützen, was zu mehr Selbständigkeit, einem Praktikums- und Ausbildungsplatz oder einer Arbeitsstelle führt“*.

Die von den Coaches in Bezug auf die Jugendlichen eingeleiteten Maßnahmen lassen sich unterteilen in

- Kennenlern- oder Freizeitunternehmungen,
- Beratung,
- Erstellung von Bewerbungsunterlagen,
- Förderung diverser Kompetenzen,
- weitere Angebote.

Daneben kooperieren Coaches noch mit Betrieben, Arbeitsagenturen, Schulen und nicht zuletzt den Eltern der Jugendlichen.

Das grundsätzliche Element des Vertrauensaufbaus und seiner Aufrechterhaltung durchzog alle Coaching-Aktivitäten: *„Das Vertrauen der Jugendlichen zu bekommen, kann Monate dauern, aber ohne kommt man nicht weit“*, formulierte ein Coach.

Teils luden Coaches die Jugendlichen – gerade in der ersten Tranche – zu Kennenlern-Unternehmungen, wie Eis essen oder gemeinsam frühstücken, ein. Diese sollten es Teilnehmenden ermöglichen, einander und die Coaches in einer ungezwungenen Atmosphäre kennen zu lernen und eine Art GINCO-Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln¹⁷³. Andererseits sollte den Coaches die Gelegenheit gegeben werden, die jungen Menschen außerhalb schulischer Zusammenhänge zu erleben, um sich ein differenzierteres Bild von ihnen und ihren Fähigkeiten zu machen. Zu diesem Zweck nahm ein Coach auch an Kennenlern-Aktivitäten der Schule zu Beginn des Schuljahres teil. Im Laufe des Coachings wurden weitere ähnliche

¹⁷³ An diesen Aktionen nahm laut Coaches und Heranwachsenden zwar nur ein überschaubarer Teil der Schüler/-innen teil. Dieser zeigte sich jedoch äußerst zufrieden darüber.

Unternehmungen, wie gemeinsames Anschauen von Fußballspielen, organisiert, um das Vertrauensverhältnis der Jugendlichen zum betreffenden Coach zu stärken.

Coaches stimmten darin überein, dass sie als eine der wichtigsten Aufgaben ansahen, mit den Schüler(inne)n *„gemeinsam rauszukriegen, was aus ihnen werden könnte. Danach passiert alles eher gleichgewichtig. In der ersten Tranche waren 70 % von denen, die handwerkliche Berufe ergreifen wollten, handwerklich unbegabt. Deshalb sind die Neigungen der erste Schwerpunkt. Dann kommt alles im Paket. Bei vielen muss man erst eine alternative berufliche Vorstellung entwickeln. Viele hatten nach einem Berufswahl-Test ein Aha-Erlebnis, weil sie nicht gedacht hätten, dass sie noch etwas anderes machen können, als das, was sie sich vorgestellt haben“* – so formulierte es ein Coach.

An drei Standorten werden Berufswünsche und Alternativen auch in Schüler/-innen-Gruppen thematisiert: ob in Form einer Diskussion, welche die Teilnehmenden zum Nachdenken anregen soll, oder mit Hilfe von Gruppenaufgaben. So sollen Gecoachte bspw. paarweise jeweils einen geeigneten Beruf für ihren Partner suchen und ihm diesen nahe bringen. Die Fremdeinschätzung von Peers soll dem Einzelnen neue Blickwinkel aufzeigen. Zugleich soll die Teamfähigkeit geschult werden.

Die Entwicklung alternativer beruflicher Wünsche sowie die regionale Flexibilisierung der Jugendlichen wurden unterschiedlich gehandhabt. Die Coaches erläuterten zunächst den notwendigen Ausbildungsweg im Wunschberuf. Darüber hinaus versuchten sie in den meisten Fällen parallel zum Berufswunsch alternative berufliche Möglichkeiten zu entwickeln. Verschiedentlich erschienen den Coaches die Berufswünsche der Schüler/-innen im Verhältnis zu ihren schulischen Leistungen oder sonstigen Eigenschaften der betreffenden Person als kaum erreichbar. In einigen Fällen waren mögliche Ausbildungswege im Wunschberuf durch den hohen Qualifizierungsbedarf und die Notwendigkeit, fehlende schulische Abschlüsse zu erreichen, relativ lang (in einem Fall über zehn Jahre). Dann setzten Coaches sich für die Bildung alternativer Vorstellungen ein – für den Fall, dass der angestrebte Berufswunsch nicht realisiert werden könnte.

Es kam also vor, dass eigentliche Berufswünsche der Jugendlichen von den für realistisch befundenen Vorstellungen der Coaches abwichen und in unterschiedlichen Branchen anzusiedeln waren. Behielten die jungen Menschen die wenig realistischen Wünsche bei, so versuchten Coaches, wenn es ihnen machbar erschien, beide Ziele – eine „erreichbare“ Integration in Ausbildung im Rahmen von GINCO sowie den eigentlichen, wenn auch „weniger realistischen“ Berufswunsch – zu verfolgen. Dann motivierten Coaches sie einerseits dazu, ungeachtet aller sich noch entwickelnder Ideen, gute Zeugnisnoten anzustreben. Gleichzeitig sollten die Heranwachsenden, wenn sie gern an der „unpassend“ erscheinenden Branche

oder am sehr hoch qualifizierten Beruf festhalten wollten, sich nach einem Beruf aus dieser Branche umschaufen, der eine niedrigere Qualifikation erfordert, oder nach einem Beruf in einer „passenderen“ Branche mit höherer Qualifikation.

Bei Personen, mit einem aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen realisierbaren Berufswunsch, der nicht am Wohnort erlernt werden konnte, wirkte ein Coach im Laufe der ersten Tranche tendenziell darauf hin, mit den Betroffenen einen anderen Ausbildungswunsch zu entwickeln, welcher in erreichbarer Nähe realisiert werden könnte. Dadurch würde die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Heranwachsenden ihre Ausbildungen tatsächlich bis zum Ende durchlaufen, argumentierte er. Ein anderer arbeitete hingegen grundsätzlich daran, die Wünsche der Gecoachten zu realisieren und sie zu motivieren, regional flexibel zu sein, um den angestrebten Beruf erlernen zu können.

An einem Standort fand wöchentlich eine GINCO-Stunde für die gesamte Gruppe zum Bewerbungstraining statt, die vom Coach als Übung gestaltet wurde. Abgeschickt wurden an diesem Standort Bewerbungen, welche teilweise durch den Coach verfasst wurden. Dies änderte sich beim Übergang zur zweiten Tranche. Nun arbeiten an diesem Ort zwei weitere Personen als Coaches. Das gemeinsame Bewerbungstraining wurde beibehalten und vor allem zu Beginn des neuen Schuljahres verstärkt eingesetzt. Jedoch schicken Jugendliche nun von ihnen selbst (wenn auch mit Hilfe der Coaches) verfasste Bewerbungen ab.

An einem anderen Standort wurde das Bewerbungstraining ein- oder zweiwöchentlich durch den Coach und einen seiner Kollegen des Bildungsträgers für kleinere Gruppen durchgeführt. Die entstandenen Unterlagen werden für die Bewerbungen verwendet.

An einem weiteren Standort wurden Bewerbungstrainings und Kompetenzförderungsmaßnahmen an gemeinsamen Terminen im Ein-Wochen-Takt für Kleingruppen abgehalten. Die Gruppen konnten immer wieder neu zusammengesetzt werden – je nach Förderbedarf der Schüler/-innen. Somit nahm jede Person etwa zwei- bis drei-wöchentlich an diesen Sitzungen teil und suchte ihren Coach parallel dazu etwa wöchentlich zu Einzelgesprächen auf.

An einem vierten Standort bestehen hingegen feste Kleingruppen, die der Coach bedarfsgerecht zusammengestellt hat. Im Laufe des gesamten Schuljahres betreibt der Coach mit diesen Gruppen Kompetenzförderung: Mit einer wird der Umgang mit dem Computer, mit einer anderen werden sprachliche Kompetenzen usw. eingeübt. Bewerbungstraining wird mit den Jugendlichen sowohl in Einzelsitzungen als auch in Kleingruppen trainiert. Auch wohnt der Coach praktischen Unterrichtseinheiten in der Berufsschule bei, in denen es um Bewerbungen geht.

An einem Standort werden Jugendlichen Kompetenzförderungs-„Module“ angeboten. Dabei sollen bei jedem Betroffenen die Fähigkeiten gefördert werden, bei denen nach Einschätzung der Coaches der größte Bedarf besteht. Diese Module werden von der Bildungsträgerorganisation durchgeführt und können von den Heranwachsenden im Rahmen von GINCO frei miteinander kombiniert und auch mehrfach besucht werden.

Bei Bedarf gaben Coaches in Einzel- oder Kleingruppensitzungen Nachhilfe in verschiedenen Schulfächern. An einem Ort haben zwei Jugendliche dem Coach täglich verschiedene Zeitungsartikel vorgelesen, um das Sprachverständnis zu fördern. An einem anderen Standort bekommen Teilnehmer/-innen mit spezifischen sprachlichen Schwierigkeiten zusätzlich zu den Gruppenübungen auf sie abgestimmte Übungsaufgaben, welche sie zu Hause erledigen sollen.

Zur Förderung von sozialen Kompetenzen, Kreativität, Selbständigkeit, Medienkompetenz etc. wurden innerhalb von GINCO ein „Medienprojekt“, ein „Knigge-Seminar“, Rollenspiele und dergleichen durchgeführt. Ein Ausflug in einen Hochseilgarten ist geplant, um Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Heranwachsenden zu stärken, ein Gemeinschaftsgefühl bei den Beteiligten entstehen zu lassen und sie für GINCO zu motivieren.

Beratungen verliefen nur dann nicht individuell, wenn Schüler/-innen die Büros der Coaches auf eigenen Wunsch in Begleitung von weiteren Projekt-Teilnehmenden, ihren Freunden oder Familienmitgliedern aufsuchten. Sind die Beratungen inhaltlich nicht durch berufliche, schulische, familiäre, persönliche oder sonstige Wünsche oder Probleme der Teilnehmenden vorgegeben, wirken alle Betreuenden darauf hin

- Teilnehmende zur aktiven Mitarbeit zu motivieren oder
- berufliche Wünsche und Perspektiven zur Erarbeitung einer Bewerbungs- und Förderungsstrategie zu klären.

Zur Förderung der Selbständigkeit legten Coaches Wert darauf, Jugendlichen kleinere konkrete Aufgaben zu geben: ihre Bewerbungsunterlagen zum nächsten Treffen mitzubringen, Materialien zu kaufen, Bewerbungen zur Post zu bringen, Adressen möglicher Ausbildungsbetriebe zu suchen, dort anzurufen, Coaching-Termine im Büro des Bildungsträgers wahrzunehmen und die bereits genannten weiteren „Hausaufgaben“ zu erledigen.

Zur Förderung des Selbstwertgefühls griffen Coaches auf individuelle Übungen zurück. So ging ein Betreuer mit seinem Schüler in die Fußgängerzone der Stadt, in der er sich potenzielle Praktikums- und Ausbildungsbetriebe auswählen, diese aufsuchen, und im persönlichen Gespräch eine Stelle akquirieren sollte. Diese Maßnahme erwies sich als erfolgreich. Dieser Coach versucht explizit bei Jugendlichen mit wenig Selbstwertgefühl schon vorher

Rücksprache mit in Frage kommenden Unternehmen zu halten und ein Praktikum im Vorfeld zu verabreden. „Der Jugendliche darf diese Vorarbeit aber nicht merken. Das wissen auch die Zuständigen im Unternehmen. Der Schüler ruft dort an und denkt, er hätte den Praktikumsplatz allein bekommen“. Dieses Vorgehen soll Teilnehmenden Erfolgserlebnisse ermöglichen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

Die Aktivitäten zur Ausbildungsstellenrecherche und –akquise müssen sowohl als Kompetenzförderungs-Maßnahmen als auch als Vermittlungsmaßnahmen gewertet werden. Dort, wo Ausbildungsstellenrecherche und –akquise individuell betrieben wurde, geschah dies in Einzelsitzungen oder zusätzlich in Form von Hausaufgaben an die Jugendlichen, deren Ergebnisse beim nächsten Treffen zu präsentieren waren. An den „gruppenübungs-affinen“ Orten wurden sowohl Ausbildungsstellensuche in Partnerarbeit als auch telefonische Akquise als Gruppenübung betrieben. Dabei wurde erarbeitet, welche Gesichtspunkte bei einem Telefonat mit einem / einer potentiellen Ausbilder/-in zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form thematisiert werden sollten. An allen Standorten telefonierten die Jugendlichen im Zuge der Praktikums- oder Ausbildungsplatzsuche mit den betreffenden Betrieben in Anwesenheit der Coaches. Diese erklärten ihnen nach Beendigung der Gespräche, worauf sie beim nächsten Mal stärker achten sollten. An einem Standort organisierte der Coach Betriebsbesuche für Jugendliche, die sich für einen Beruf der entsprechenden Branche interessierten. An drei anderen Standorten fuhren die Coaches mit den Teilnehmer/-innen zu diversen Messen, bei denen sich Ausbildungsbetriebe vorstellten. Dort sollten die Teilnehmenden nach Ausbildungsstellen suchen, geeignete Personen ausfindig machen und ansprechen, sowie ihre Bewerbungen abgeben oder telefonische oder persönliche Gespräche vereinbaren.

In einer späteren Projektphase wurden an Standorten, an denen man Gruppenübungen nutzte, auch Übungseinheiten zum Verhalten im Vorstellungsgespräch abgehalten. Die bei dieser Gelegenheit angemessene Kleidung, das pünktliche Erscheinen und weitere wichtige Punkte das Vorstellungsgespräch betreffend wurden ebenfalls thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kompetenzen aus den Bereichen

- kognitive Fähigkeiten,
- Arbeitsausführung,
- Psychomotorik,
- Berufswahlreife

überwiegend in Einzelsitzungen und Kompetenzen aus den Bereichen

- soziale Fähigkeiten,
- schulisches Basiswissen,

➤ Selbstwertgefühl

überwiegend in Gruppen- oder in Einzel- und Gruppensitzungen gefördert wurden. Zudem ist die Weitergabe von Informationen an die Jugendlichen, wie Adressen möglicher vom Coach ausfindig gemachter Ausbildungsbetriebe, Termine von Ausbildungsmessen oder neue Ausbildungsstellen, Teil der Einzel- und Gruppensitzungen. Vielfach wird auch in den Pausen ohne feste Termine gecoacht, um den Zugang zu GINCO niedrigschwellig zu gestalten.

Bei der Vermittlung verfolgten Coaches meist keine allgemeine Strategie für GINCO-Teilnehmende – das Coaching sollte individuell bleiben¹⁷⁴. Im Rahmen von GINCO müssen Coaches sich einerseits nach der geforderten Integrationsquote, andererseits nach dem persönlichen Interesse und der individuellen Situation der Heranwachsenden richten. Diese Orientierungen können einander widersprechen: Ein weiterer Schulbesuch mit dem Ziel eines höheren Abschlusses eröffnet langfristig eine gute berufliche Perspektive, wird aber nicht als Integration im Kontext von GINCO gewertet. An keinem Standort wurde das Erreichen der Integrationsquote über das Interesse der Gecoachten gestellt. Trotzdem stellten Coaches ihre Prioritäten unterschiedlich dar: Während an einigen Standorten erklärt wurde, die Quote würde „*ernst genommen*“ bzw. man arbeite „*vermittlungsorientiert, da man auch daran gemessen*“ würde, drückten andere Coaches eine fast gegenteilige Meinung aus: „*Auch wenn ich meine Vorgesetzte damit unglücklich mache: Die Quote ist nicht so wichtig. Wenn jemand weiter auf die Realschule geht, dann ist das für mich eine Integration. Dann hat der Jugendliche eine Perspektive*“. – So oder so ähnlich lauteten die Kommentare. Allen gemeinsam ist allerdings in diesem Zusammenhang der Umgang mit Praktika: Diese sollen vorzugsweise, wenn nicht ausschließlich, in Ausbildungsbetrieben stattfinden.

In einigen Fällen stellten Coaches gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Reihe von formalen Vermittlungshemmnissen fest, welche nicht in der Person der Heranwachsenden lagen, diese aber emotional belasteten und somit die Basis für eine fruchtbare Zusammenarbeit gefährdeten. So erledigten Coaches mit diesen Schüler(inne)n gemeinsam Behördengänge und klärten u.a. Anliegen wie Aufenthaltserlaubnis oder Kindergeldansprüche. Diese formalen Hindernisse tauchten stellenweise mitten im Coachingprozess auf und konnten das Vorankommen der „Jugendliche-Coach-Tandems“ mitunter stark bremsen. An-

¹⁷⁴ Dazu muss bemerkt werden, dass die Anforderungen der Trägerorganisationen an ihre Mitarbeiter/-innen im Hinblick auf das Vorgehen beim Coaching allem Anschein nach unterschiedlich genau benannt wurden und Spielräume ließen. In einem Fall sprach eine Vertreterin des Bildungsträgers von der Vorgabe des „sozialpädagogischen Handelns mit Nutzung seines ganzen Methodenrepertoires im Sinne der Jugendlichen“. Anderorts zählte ein Coach neun konkrete Schritte aus dem Konzept der Trägerorganisation auf, welche sein Vorgehen von der „Analyse“ bis zur „Stabilisierung“ bestimmten. Aus diesen unterschiedlich präzisen Angaben kann allerdings ebenso wenig auf die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Coach und Bildungsträger wie auf die Qualität des eigentlichen Coachings geschlossen werden.

zumerken ist, dass sich die betreffenden Klient(inn)en auch nach Ende der Zuweisungsdauer mit ähnlichen Fragen Hilfe suchend an ihre Coaches wandten. Diese befassten sich damit oder vermittelten die Jugendlichen an passende Ansprechpartner: *„Auch wenn sie lange nach GINCO kommen, kann und will ich sie nicht wegschicken. Das wäre unpädagogisch.“* erläuterte ein Coach, während sein Kollege anderenorts erklärte: *„Ich fühle mich noch ein bisschen mitverantwortlich für sie.“* Es kommt auch vor, dass Coaches im Rahmen von Hausbesuchen oder anderen Situationen von Familienmitgliedern der Gecoachten um Unterstützung gebeten werden, weil sich Geschwister von GINCO-Jugendlichen in einer ähnlichen Lage befinden etc. Dann kommt es mitunter zum „Familiencoaching“: *„Wenn ich mich schon um einen Jugendlichen kümmere, dann kann ich auch die Bewerbung seines Bruders durchlesen, das geht schnell“*, erklärt ein Coach.

Es gibt Situationen, in denen kulturelle, religiöse und andere Überzeugungen, Sitten oder Gebräuche – z.B. die Einstellung zur Berufsausbildung von Frauen – bei Heranwachsenden oder ihrem Umfeld vermittlungsrelevant sind. In einer Reihe solcher Fälle hat sich der eigene Migrationshintergrund der Coaches laut ihren Erläuterungen vorteilhaft ausgewirkt. In Fällen, in denen Mädchen z.B. keine Ausbildung machen wollten und Freunde oder Familienmitglieder dieselbe Meinung vertraten, gelang es männlichen Coaches aus demselben Kulturkreis nach eigener Aussage in persönlichen Gesprächen (stellenweise aufsuchend) darauf hinzuwirken, dass die Position aufgeweicht wurde. Die Tatsache, dass sie als männliche Personen mit Fachwissen geschätzt wurden, habe die Interventionen in diesem Bereich erleichtert, so die Coaches. Wenn Schüler/-innen mit dem gleichen Migrationshintergrund wie die Coaches von diesen bevorzugte Behandlung erwarteten, wurde dieser Wunsch nicht erfüllt: *„Das wäre schlecht für alle anderen Jugendlichen. Sie hätten keine Motivation mehr, zu mir zu kommen“*, argumentierte ein Coach.

Das Handlungsfeld der eingesetzten Coaches wird zudem von Erwartungen oder auch konzeptionellen Überlegungen seitens der Bildungsträger bestimmt. Selten geben Trägerorganisationen ausdrückliche Handlungsanleitungen vor, wie im Falle von Konflikten oder Abbrüchen zu verfahren sei: *„Das Konzept besteht zwar als Basis, die Umsetzung ist aber flexibel nach Zusammensetzung der Gruppe und der individuellen Situation der Jugendlichen zu handhaben“*, erklärt der Vertreter eines Bildungsträgers.

GINCO-Teilnehmende werden auch von Berater(inn)en der Arbeitsagentur, der ARGEn sowie stellenweise sozialpädagogischen Akteuren anderer Bildungsträger betreut, wenn diese an den betreffenden Berufsschulen mit Projekten vertreten sind. Nach Ansicht einiger Coaches kann dies allerdings zur Verunsicherung der betroffenen jungen Menschen beitragen, wenn die Empfehlungen der Beratenden sich unterscheiden. Diese Situation verlangt betref-

fenen Coaches die Fähigkeit ab, den Überblick über die Beratungszusammenhänge der Teilnehmenden zu bekommen und zu behalten, sowie wirksam in dieser Verflechtung zu agieren. Es wäre vorteilhaft, wenn es Personen gäbe, die die Angebote für Jugendliche überschauen und koordinieren könnten, um eine optimale Förderung für alle zu gewährleisten, so ein Verbesserungsvorschlag.

4.2.2.6.1.2 Durchführung der Stabilisierungsbetreuung

Wenn Jugendliche einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden, können sie die Stabilisierungsbetreuung in Anspruch nehmen. An ihr nehmen eine bis fünf Personen pro besuchtem Standort teil. Dabei ist nicht allen Schülern klar, dass sie sich in der Stabilisierungsbetreuung befinden. Nachbetreut werden hier nicht nur Jugendliche in Ausbildung, sondern auch solche, die z.B. ins BGJ eingemündet sind. Denn die Coaches wollen niemanden wegschicken, der ihre Hilfe braucht.

Während dieser Phase halten sie Kontakte mit Auszubildenden und Betrieben und erkundigen sich immer wieder nach dem Verlauf der Ausbildung. Meist erstatten die jungen Menschen über ihr Wohlergehen Bericht. Auf sie und für Vertreter der Betriebe wirkt die Teilnahme an der Stabilisierungsbetreuung „beruhigend“. Ein Coach gab an, dass einige Vermittlungen erst erfolgreich waren, nachdem er in der Endphase der Gespräche noch auf diese Möglichkeit der Nachbetreuung aufmerksam gemacht hat.

Interventionen sind in der Stabilisierungsbetreuung nur in Ausnahmefällen notwendig. Als Verbesserungsvorschläge wurden folgende Aspekte vorgetragen:

- Die Dauer der Stabilisierungsbetreuung sollte auf die gesamte Ausbildungsdauer ausgeweitet werden.
- Die Aufnahme persönlicher Kontakte mit den Auszubildenden sollte nicht zwingend vorgeschrieben werden. Diese seien nicht notwendig, wenn die Ausbildung unproblematisch verläuft.

4.2.2.6.2 Kooperation mit Eltern

Der ganzheitliche Anspruch von GINCO spiegelt sich auch in der von den Coaches durchgeführten „Elternarbeit“ wider – darunter werden nachstehend alle Aktivitäten sowie (fern-)mündliche und persönliche Kontaktarten der Coaches zu Erziehungsberechtigten der GIN-

CO-Jugendlichen verstanden, die darauf abzielen, das Projekt aus Sicht des Teilnehmenden zum Erfolg zu führen. Hierzu gehören die anfängliche Information über GINCO sowie das Unterstützungs- und Betreuungsangebot durch den Coach sowie die Pflege der Kontakte zu den Erziehenden. Coaches können Eltern auch dazu motivieren, ihre Kinder bei der Arbeitsmarktintegration zu unterstützen oder ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen, wenn Sorgeberechtigte nicht sicher sind, auf welche Art und Weise sie am besten helfen können. Schließlich kann es notwendig sein, dass Coaches bei Konflikten oder häuslichen Problemen intervenieren.

Die Rolle der Eltern ist für sozialpädagogische Tätigkeiten in vielerlei Hinsicht bedeutsam. Im GINCO-Kontext spielen Erziehende für Coaches z. B. als Informationsquellen bei der Kompetenzfeststellung eine Rolle: Zu diesem Zweck führten Coaches an 11 von 14 Standorten Einzelgespräche mit Jugendlichen durch; an neun Standorten wurde dabei zusätzlich die Fremdeinschätzung der Schüler/-innen durch ihre Eltern hinzugezogen. Dies geschieht meist in persönlichen Gesprächen.

Für den Erfolg von GINCO sind weitere Einflüsse der Eltern relevant: Sie können auf ihre Kinder einwirken, indem sie diese zur regelmäßigen Projekt-Teilnahme motivieren, die Erledigung von etwaigen „GINCO-Aufgaben“ kontrollieren oder sie zusätzlich beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen – sei es durch konkrete Hinweise auf Informationsmedien, Ausbildungsbetriebe oder durch Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, durch Fahrdienste zu Vorstellungsgesprächen etc. Die Auffassungen einer Familie über den passenden Beruf, allgemeine Vorstellungen über Zukunftsperspektiven der Jugendlichen etc. können GINCO-Teilnehmer/-innen in ihren Entscheidungen beeinflussen. In der späteren Stabilisierungsbetreuung könne ein enger und vertrauensvoller Elternkontakt und die zusätzliche Motivation und Unterstützung der Jugendlichen seitens der Familie Abbrüche vermeiden und somit zu einer dauerhaften Integration der Betroffenen beitragen. Im Folgenden wird auf Elternarbeit im Zusammenhang mit diesen letztgenannten Aspekten eingegangen.

So leiten Berufsschulen und Bildungsträger den Kontakt zu Familien minderjähriger Teilnehmer/innen ein, indem sie Informationsmaterial über das Projekt sowie zu unterzeichnende Einverständniserklärungen an die Sorgeberechtigten verschicken oder den Jugendlichen mit nach Hause geben. Zu bedenken ist hier aber, inwieweit diese Informationen ihre Adressaten erreichen. Einige der befragten Eltern gaben an, ihr Kind „*bringt nie Zettel von der Schule mit*“, weil es „*sie verliert*“. Diese Erziehenden waren nur über GINCO informiert, wenn sie ihre Kinder ausfragen konnten oder wenn die Coaches sich telefonisch oder persönlich mit den Familien in Verbindung gesetzt haben. Etliche Jugendliche mit Migrationshintergrund

erklärten, sie hätten Informationsschreiben über GINCO ihren Erziehungsberechtigten „*allgemein*“ übersetzt. Hierbei ist anzunehmen, dass einige Angaben beim Übersetzen evtl. nur ungenau gemacht wurden oder ganz verloren gingen. Eine Reihe von Teilnehmenden gab zu bedenken, ihre Eltern „*würden das sowieso nicht verstehen, auch wenn ich es ihnen übersetzen würde*“. Sie haben ihre Mütter und Väter daher einfach gebeten, „*etwas für die Schule zu unterschreiben*“ und ihnen den Inhalt des Projektes nicht weiter oder nur in sehr groben Zügen nahe gebracht. An einem Standort hatte ein Coach mit Migrationshintergrund daher explizit die Aufgabe, alle Teilnahme-Einverständnisse persönlich bei den Familien einzuholen. An einem anderen Standort besuchten einer der beiden Coaches und die Schulsozialpädagogin die Familien potentieller minderjähriger Teilnehmer/-innen, um ihnen GINCO vorzustellen und bei Interesse zugleich das Einverständnis der Erziehungsberechtigten mit der Teilnahme am Coaching einzuholen. An diesem Standort luden die Coaches nach einigen Monaten die Eltern per Brief zu einer Sprechstunde ein, welche allerdings nur von zwei auch sonst aktiven Familien angenommen wurde. Ein Desinteresse von Erziehenden an Informationsabenden kann auch darauf zurückzuführen sein, dass GINCO nur *ein* Angebot unter vielen ist, so eine Schulsozialpädagogin. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass Elternabende oder –sprechstunden laut Coaches nicht in allen Herkunftsländern der Jugendlichen üblich seien. In der zweiten Tranche wurden an mehreren Standorten zu Beginn des Schuljahres GINCO-Informationsveranstaltungen abgehalten, an denen mancherorts auch die Eltern der Jugendlichen teilnehmen konnten. Diese waren unterschiedlich gut von Erziehenden frequentiert.

An fünf von acht besuchten Standorten bezeichnen die Coaches die Zusammenarbeit mit den Eltern als „*wichtig*“ oder „*sehr wichtig*“. Es gibt keinen GINCO-Coach, der gar nicht mit den Erziehungsberechtigten arbeitet. Dabei versuchen die Coaches telefonisch und durch Hausbesuche, persönlichen Kontakt zu den Familien herzustellen. Einige Coaches streben an, auf diese Weise die Familien aller Jugendlichen kennen zu lernen. Andere konzentrieren ihre Elternarbeit gezielt auf Fälle, bei denen sie konkrete Anlässe hierfür sehen. Beide Arbeitsweisen können sehr intensiv sein. Für die erste Herangehensweise spricht der Ganzheitlichkeitsgedanke des Projektes. Die zweite Art des Elternkontakts wurde von Coaches einerseits mit der höheren Priorität der Arbeit mit den betreffenden Jugendlichen begründet. Weiterhin könne Elternarbeit im Sinne des Maßnahmeziels sogar kontraproduktiv sein: Wenn Coaches Grund zu der Annahme haben, Eltern würden nicht konstruktiv auf ihnen gegenüber kommunizierte Schwierigkeiten ihrer Kinder reagieren, einen Beruf empfehlen, welcher ihren Wünschen völlig entgegen steht etc. In Einzelfällen befürchteten Coaches, Auskünften von Teilnehmer/innen entsprechend, dass Eltern die Misserfolge ihrer Kinder zusätzlich sanktionieren könnten – unter Anwendung oder Androhung physischer oder psychischer

Gewalt zum Beispiel. Schließlich gibt es Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen explizit keinen Kontakt des Coaches zu ihren Eltern wünschen. Um eine für den Maßnahmerfolg grundlegende Vertrauensbasis zu schaffen, können Coaches es also für angebracht halten, dem Wunsch der Heranwachsenden nachzukommen. Die erwähnte Unterscheidung zwischen Coaches, die eine Zusammenarbeit mit allen Sorgeberechtigten anstreben, und anderen, die dies fallabhängig entscheiden, ist hier daher als wertungsfreie Feststellung ohne qualitative Implikation zu verstehen.

Hausbesuche, also aufsuchende soziale Arbeit, oder telefonische Kontakte betreiben die Coaches in beiden GINCO-Tranchen. Sowohl aus dem allgemeinen Grund, die Familien der Jugendlichen kennen zu lernen, als auch aus konkreteren Anlässen wie z.B. der fehlenden Mitarbeit bzw. Motivation mancher Teilnehmenden – jeweils mit dem Ziel, Eltern eingehend über das Projekt, u. U. über die fehlende Motivation oder Mitarbeit ihrer Kinder zu informieren und die Erziehungsberechtigten dafür zu gewinnen, motivierend auf die Jugendlichen einzuwirken. Dabei gibt es auch einen Coach, der die Familien unangekündigt aufsucht, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, auch schwer erreichbare Erziehungsberechtigte oder solche, die weniger zu einer Zusammenarbeit mit ihm bereit sind, anzutreffen. Mangels Ankündigung sind nicht alle dieser Kontaktversuche von Erfolg gekrönt. Hausbesuche werden telefonischen Kontakten vorgezogen, wenn Coaches den Eindruck haben, dies wäre zielführender: bei Eltern mit schlechten Deutschkenntnissen, wenig mobilen oder selten erreichbaren Erziehenden oder Sorgeberechtigten, bei denen die Coaches es als notwendig erachten, sie persönlich zu einer Zusammenarbeit mit ihnen zu motivieren, und in einer Vielzahl anderer Fälle.

Der tatsächliche Inhalt der Gespräche entspricht verständlicherweise nicht immer ihrem Anlass. Die Coaches informieren die Familien allgemein über das Schulsystem, die Möglichkeiten des Überganges von der Schule in eine Ausbildung oder ein Arbeitsverhältnis, konkrete Ausbildungsmöglichkeiten und –inhalte, die Bedeutung einer Berufsausbildung im Hinblick auf die Chancen am Arbeitsmarkt in Deutschland etc. Bei Bedarf versuchen sie, die Familien der Jugendlichen zu einer Zusammenarbeit zu motivieren, gemeinsame Strategien zu erarbeiten, wie sie den GINCO-Schüler(inne)n beim Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis helfen können. Dies kann eine gemeinsame Kontrolle des Schul- oder Coaching-Besuchs sowie die Unterstützung oder Kontrolle der Erledigung von Coaching-Aufgaben (Ausbildungsplatzrecherche, Telefonate mit Ausbildungsbetrieben etc.) beinhalten. Schließlich kann es darum gehen, bestehende familiäre Konflikte (sei es fehlende Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche, psychologischer Druck etc.) anzusprechen und zu lösen. Letzteres wird von den Coaches ihren Aussagen zufolge allerdings vorsichtig angegangen, da GINCO nur einen

begrenzten zeitlichen Rahmen bietet, in dem eine echte Krisenintervention als schwierig empfunden wird. In Fällen, in denen eine Intervention auch unter Einsatz von relativ wenig Zeit Erfolg verspricht (wenn es darum geht, die Familie über den Wunschberuf des Jugendlichen zu informieren und dadurch mögliche Hindernisse elterlicherseits zu beseitigen) oder aber in Situationen, in denen ein Eingreifen dem physischen und psychischen Wohl der Jugendlichen unabdingbar wäre, intervenieren Coaches bzw. schließen ein Eingreifen ihrerseits nicht aus.

Die Möglichkeiten und die damit verbundene wirkliche Reichweite der Elternarbeit werden allerdings schon durch einen eingeschränkten Zugang begrenzt: Das Einholen eines Teilnahme-Einverständnisses und damit ein erster Kontakt zu Sorgeberechtigten ist nur bei minderjährigen Teilnehmer(inne)n vorgeschrieben. Für den Erfolg von GINCO wäre es sicherlich wünschenswert, Elternkontakte so weit wie möglich auszuschöpfen und auch die Familien volljähriger junger Menschen einzubeziehen, da auch hier meinungsbildende und handlungsrelevante Einflüsse auf die Berufswahl und die Integration in den ersten Arbeitsmarkt möglich sind. Dies ist nicht immer möglich, da nicht alle Teilnehmenden über 18 Jahren einen Kontakt des Coaches zu ihrer Familie wünschen, nicht alle Erziehenden an einer Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen interessiert sind und Coaches Elternkontakte nicht in allen Fällen als sinnvoll erachten:

Eine gewisse Skepsis Behörden gegenüber, welche in schlechten Erfahrungen mit staatlichen Institutionen im Allgemeinen oder mit Schulen im Speziellen begründet liegen und von Coaches bei Familien mit und ohne Migrationshintergrund berichtet wurde, kann die Elternkontakte zusätzlich erschweren. Bei Migrantenfamilien können vorausgehende Diskriminierungsgefühle oder –erfahrungen mit Behörden das Interesse an einer Kooperation vermindern bzw. die subjektive Erfolgserwartung einer solchen Zusammenarbeit sehr gering erscheinen lassen. Zurückhaltung gegenüber Maßnahmen, die auf eine berufliche Integration von Jugendlichen abzielen, kann auch auf finanzielle Überlegungen von Erziehungsberechtigten zurückzuführen sein: Wenn eine Ausbildungsvergütung auf Grundsicherungsleistungen einer Bedarfsgemeinschaft angerechnet wird, kann sich dies negativ auf das Budget einer Familie auswirken. Soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungsaффinität waren weitere Einflussfaktoren, die im Zusammenhang mit dem Erfolg der Elternarbeit im Besonderen und des GINCO-Projektes im Allgemeinen genannt wurden. Die unmittelbare GINCO-Arbeit mit den Jugendlichen kann Eltern, die nicht bei allen GINCO-Aktivitäten teilnehmen (können), verunsichern. Sie können eine Entfremdung ihrer Kinder – ausgelöst durch den Coach als eine neue Vertrauens- und Kontaktperson – befürchten, erklärten einige Coaches.

Bestimmte häusliche Probleme wie physische oder psychische häusliche Gewalt bzw. sonstige familiäre Konflikte, von denen die Coaches Kenntnis haben, ziehen nicht immer Interventionen nach sich bzw. lassen Coaches teilweise von Elternkontakten absehen. Die Coaches entscheiden im Einzelfall, ob sie es für sinnvoll halten, die Familie unter diesen Umständen aufzusuchen und gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten, oder ob sie davon absehen wollen, wenn sie befürchten, dass ihr Besuch negative Konsequenzen für die betreffenden Jugendlichen haben könnte. Dies entspricht Untersuchungsergebnissen, denen zufolge „häusliche Situationen sich als Teil der Belastungssituation“ erweisen können, „die dem Qualifizierungs- und Integrationserfolg im Weg steht“¹⁷⁵. Bei minderjährigen Teilnehmer(inne)n wird eine Zusammenarbeit mit den Familien in solchen Fällen auf ein formales Minimum wie das Einholen eines Einverständnisses mit der Teilnahme am Projekt reduziert, so die Coaches.

Ein großer Teil der GINCO-Jugendlichen kommt aus Familien mit Migrationshintergrund. Um diesem Umstand gerecht zu werden und bestmöglich auf die Schüler(inne)n eingehen zu können, sollen Coaches nach Möglichkeit über einen eigenen Migrationshintergrund bzw. interkulturelle Kompetenz verfügen, so die bisherige Leistungsbeschreibung für GINCO.

Bei Coaches mit eigenem Migrationshintergrund ist das Wissen um Handlungsweisen – allgemeiner um Werte und Normen – in unterschiedlichen Gesellschaften und somit interkulturelle Kompetenz dieser Vorstellung zufolge, zumindest wahrscheinlich. Inwieweit diese ausgeprägt und wie erfolgreich diese beim Coaching und speziell bei der Elternarbeit in Migrantenfamilien eingesetzt wird, lässt sich allerdings schwer fassen oder messen. Auf die Auswirkungen ihres Migrationshintergrundes für ihre Arbeit soll im Folgenden deskriptiv anhand von Beispielen der Coaches eingegangen werden.

Bei der Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund ist zu beachten, dass ihre Lebensumstände, Informationslagen, Vorstellungen, GINCO-Ziele etc. sich von denen einheimischer Familien unterscheiden können. Beispielsweise ist es möglich, dass Eltern mit Migrationshintergrund über unvollständige oder nicht immer korrekte Kenntnisse über das deutsche Schulsystem verfügen. In der Fachliteratur wird das bestehende Informationsbedürfnis ausländischer Eltern vielfach hervorgehoben.¹⁷⁶ So berichteten alle Coaches von Fällen, in denen Eltern mit Migrationshintergrund sich sehr über Besuche oder Anrufe des Coaches freuten und z.B. konkrete Fragen an die Anrufenden richteten. Speziell Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion seien sehr an einer Zusammenarbeit interessiert, so der Ein-

¹⁷⁵ Vgl. Grimm, Vock 2008: 162.

¹⁷⁶ Siehe dazu etwa Hawighorst 2009.

druck eines Coaches. Auch einige türkische Eltern schätzten Anrufe der Coaches, die sie mit Lehrkräften gleichsetzten, sehr wert und freuten sich sehr über die Möglichkeit des muttersprachlichen Austauschs. In Fällen, in denen Migrantenfamilien unzureichend über das Bildungssystem in Deutschland informiert waren, sprachen Coaches den unmittelbaren GINCO-Aktivitäten mit den Jugendlichen eine indirekte Wirkung zu – die gecoachten jungen Menschen könnten auch als Informationsquellen für die Elternhäuser dienen. Es wurde auch die Hoffnung geäußert, dies könnte langfristig mit Einstellungsveränderungen gesamter Familien hin zu mehr Offenheit einer Ausbildung im Allgemeinen und bestimmten Ausbildungsberufen im Besonderen gegenüber einhergehen.

Die eingeschränkte Informationslage von Familien mit Migrationshintergrund kann bedeuten, dass diese unsicher darüber sind, wie sie ihren Kindern beim Übergang von der Schule in den Beruf unter die Arme greifen können. Dann helfen einige von den Eltern so wie sie es für richtig halten oder aus ihren Herkunftsländern kennen. Manchmal werden helfende Eltern erst nach längerem zufällig oder gar nicht darauf aufmerksam gemacht, dass sie u. U. eine Vorgehensweise gewählt haben, die Arbeitgebern in Deutschland unpassend erscheinen kann: Eine italienische Mutter berichtete, sie hätte einige Zeit bei diversen Firmen angerufen, um sich nach einem Ausbildungsplatz für ihre Tochter zu erkundigen. *„Aber dann sagte einmal eine Sekretärin: ‚Das ist nicht so schön, wenn Sie für die Tochter anrufen. Das macht man eigentlich nicht‘. Seitdem habe ich nur noch die Telefonnummern rausgesucht und sie ihr (der Tochter) gegeben, damit sie selbst anruft“*. Zudem erfahren nicht alle Eltern aber auch nicht alle Jugendlichen, warum ihre Bewerbungsbemühungen evtl. scheitern. Wenn *„die Lehrer mit der Tochter zufrieden (sind), aber die Arbeitgeber nicht“*, können Eltern sich in einer schwierigen Lage befinden, die sich im Falle einer mangelhaften Informationslage, seltener Kontakte mit Berufsschulen und Praktikumsstellen sowie Sprachproblemen und weiteren denkbaren Barrieren verfestigen kann.

Sprachschwierigkeiten werden sowohl wiederholt in der Literatur als auch von GINCO-Akteuren als Determinanten für die Arbeit mit Erziehenden mit Migrationshintergrund genannt. Wenn mündliche oder schriftliche Elterninformationen unverständlich bleiben und der Einsatz von Dolmetscher(inne)n oder Übersetzer(inne)n eine Seltenheit ist, können Verständnisprobleme die Beteiligung von Sorgeberechtigten am Projekt-Geschehen verhindern, demotivierend auf die Eltern wirken oder schlichtweg zu Fehlinformationen führen. In der Literatur wird zudem darauf hingewiesen, dass ein bestimmter Teil von Personen mit Migrationshintergrund aufgrund eines geringen Bildungsstandes Schwierigkeiten mit dem Lesen, Schreiben und Verstehen auch in der Muttersprache aufweist. Daher können auch in der Muttersprache verfasste Informationstexte ihre Wirkung verfehlen.

Einigen Coaches zufolge könne dem Erfolg der Bemühungen bei migrierten Familien, deren Muttersprache der eingesetzte Coach nicht mächtig ist, „*ein Sprachmonopol*“ von Jugendlichen entgegenstehen, wenn sie die deutsche Sprache besser als ihre Eltern beherrschen. Den Coaches zufolge kommt es vor, dass GINCO-Teilnehmende bei Gesprächen des Coaches mit ihren Eltern bestimmte Sachverhalte so übersetzen, wie es für sie vorteilhafter ist. In diesen Fällen komme es verstärkt auf die Fähigkeit der Coaches an, ein Gespür für die Situation zu entwickeln und diesen Vorkommnissen auf die Spur zu kommen.

Durch den sprachlichen Vorsprung ihrer Kinder oder andere Faktoren bedingt haben Eltern in Einzelfällen teils ein wenig realistisches oder zumindest ein anderes Bild von den Jugendlichen und ihrer schulischen Situation als die befragten Coaches. Ein Coach berichtete: „*Nachdem einige Eltern mehr über ihre Kinder und ihre schulischen Belange wussten, waren sie überrascht und haben sich mehr um den Schulerfolg und allgemeine schulische Fragen der Jugendlichen gekümmert*“. In der Türkei z.B. sei es nicht üblich, an Elternabenden oder –sprechstunden teilzunehmen oder auf sonstige Art und Weise bei der schulischen Erziehung der Kinder zu intervenieren, so einige Diskussionsbeiträge auf den Regionalkonferenzen.

Überdies wird sowohl in der Literatur¹⁷⁷ als auch von Coaches darauf hingewiesen, dass Eltern aus unterschiedlichen Ländern verschiedene Erwartungen an die Institution Schule und ihre eigene Kooperation mit ihr stellen können, als von deutschen Lehrkräften oder Sozialpädagog(inn)en angenommen. Den Coaches zufolge erwarteten türkische Eltern häufig eine autoritäre Schule, welche interne Konflikte selbst klärt. Ferner seien Elternabende und –sprechstunden in der Türkei nicht üblich.

Je nach Herkunftsland können die Familien auch ungleiche Vorstellungen über Wertigkeit und Perspektiven bestimmter Berufe haben. Manche Berufe sind in bestimmten Kulturkreisen nicht bekannt oder wenig attraktiv, so die Coaches. Eine Ausbildung kann weiterhin mit einer negativen Vorstellung behaftet sein, wenn es im Herkunftsland keine dualen Ausbildungen gibt. In diesen Fällen sehen alle befragten Coaches es als ihre Aufgabe an, in zwei Richtungen zu arbeiten und sowohl kulturelle Vorstellungen zu respektieren, als auch die Familien über Ausbildungsberufe mit ihren Inhalten, Anwendungsfeldern und Perspektiven zu informieren. Mit den betreffenden Jugendlichen müssten dann teilweise alternative Berufswünsche entwickelt werden, so die Coaches. Diese allgemeine Informationsarbeit könnte sich langfristig positiv auf Informiertheit und Kooperation von Eltern beim Übergang ihrer Kinder in den beruflichen Alltag auswirken und wurde im Rahmen der drei Regionalkonferenzen auch als eines der Ziele von Elternarbeit genannt. Ferner ist nicht allgemein davon

¹⁷⁷ Siehe dazu etwa Ufholz 2004: 244.

auszugehen, Bildungsaspirationen ausländischer Eltern seien geringer als die einheimischer Erziehender. Bereits seit den 1970er Jahren wurden sehr hohe Bildungserwartungen türkischer Eltern an ihre Kinder in Untersuchungen immer wieder deutlich.¹⁷⁸

Auch die Ausbildungsentscheidungen und –vorstellungen von Jungen im Unterschied zu denen von Mädchen wurden von den Coaches thematisiert: Sowohl einige GINCO-Jugendliche selbst als auch manche Eltern seien der Ansicht, eine Ausbildung habe für Mädchen keinen Stellenwert. Diese Auffassung sei bei Familien mit türkischem Hintergrund häufiger zu finden. Bei einer Regionalkonferenz legten Vertreter des Bildungsträgers eines Standortes dar, im Extremfall sei der Einfluss der Familie sehr stark: Dann würden die Töchter davon abgehalten, in die Schule zu kommen, an GINCO teilzunehmen oder sich um eine Berufsausbildung / -tätigkeit zu bemühen. Andere Coaches berichteten, dass bei einigen Schülerinnen die Väter über ihre Ausbildung entschieden und die Coaches daher besonders viel Aufwand in den Kontakt zu ihnen investierten: So nehmen diese Coaches die betreffenden Väter zu den potentiellen Ausbildungsbetrieben mit, damit sie diese kennen lernen können. Jedoch wurden von einzelnen Coaches auch ganz gegenteilige Erfahrungen gemacht: Einerseits würden Mädchen mit Migrationshintergrund von den Erziehenden stärker als Jungen darin bestärkt, eine Ausbildung zu machen. An einem anderen Standort berichtete ein türkischer Coach von der Erfahrung, Mädchen hätten es bei der Berufswahl häufig sogar leichter, da ihre Familien z.B. nicht von ihnen erwarteten, im elterlichen Betrieb mitzuarbeiten. Auch gebe es geschlechtsspezifische Rollenbilder, die mit dem Präferieren bestimmter Berufe zusammenhängen könnten. Je nach Kulturkreis sei eine Ausbildung nicht unbedingt das Ziel der Eltern für ihre Töchter. Das Geschlecht des Coaches kann für die Familienarbeit daher bedeutsam sein: Dann nämlich, wenn ein männlicher Coach eher als Autoritätsperson und glaubwürdige Informationsquelle akzeptiert wird. Einige Coaches führten Erfolgsbeispiele ins Feld, die dies untermauerten.

Der eigene Migrationshintergrund der Coaches kann sich positiv auf ihre Tätigkeit auswirken, wenn die Coaches als Migrant(inn)en für andere Migrant(inn)en – speziell für die eigene Migrant(inn)engruppe – unter Umständen besonders überzeugend wirken bzw. dank ihrer kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten einen möglichen Diskussions- oder Informationsbedarf erkennen, eventuelle Schwierigkeiten besonders effektiv beseitigen können etc. Die Kenntnisse der Muttersprache bauen unter Umständen mögliche Verständnisbarrieren ab und schaffen Vertrauen. Allerdings könne der Migrationshintergrund des Coaches zu Skepsis sowohl bei einheimischen als auch bei Teilnehmerfamilien mit anderem Migrationshintergrund führen und den Erfolg von GINCO eindämmen.

¹⁷⁸ Siehe dazu etwa *Boos-Nünning* 1989.

Neben allen problematischen Situationen legen Coaches und Schulsozialpädagog(inn)en viele Fälle sehr erfolgreicher und engagierter Beteiligung der Eltern am GINCO-Projekt dar, und zwar unabhängig von einem Migrationshintergrund. Ein Coach hat gar keine negativen Erfahrungen mit Erziehungsberechtigten gemacht, weder mit ausländischen noch mit einheimischen Familien.

Grundsätzlich wurden sowohl im Rahmen der Standortbesuche als auch während der Regionalkonferenzen die Erwartungen an die Kooperation mit den Eltern der GINCO-Jugendlichen kritisch hinterfragt. Da der familiäre Hintergrund in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit nicht aufgebrochen werden könne, seien die Prioritäten – intensives Coaching versus intensive Elternarbeit – gegeneinander abzuwägen, so die Beteiligten. Die Bedeutung von Elternarbeit würde auch dadurch relativiert, dass „*der Freundeskreis bei Jugendlichen fast wichtiger als das Elternhaus ist*“, erklärte ein Coach. Der Berufswunsch hänge stärker von der Meinung der Peergroup als von Ansichten der Eltern ab. Insgesamt gilt es zu beachten, dass die Anforderungen an sozialpädagogische Arbeit mit Sorgeberechtigten „häufig eher diffus“ sind. „Sie sind stark vom Einzelfall der jeweiligen Konstellation bestimmt, die sich zwischen allgemeiner Familiensituation (...), der Elternbindung der Geförderten und dem Interesse der (...) Erziehenden an einer Mitwirkung im individuellen Förderprozess entfaltet“.¹⁷⁹

Auch wenn keine allgemeine Lösung für Fragen der Zusammenarbeit mit den GINCO-Eltern vorgeschlagen wurde, so war allen Aussagen die Empfehlung gemeinsam, man müsse als Coach für die Eltern da sein und ihnen dies sichtbar vermitteln. Die Forderung, die Elternarbeit müsse früher beginnen, wurde mehrfach geäußert. Für eine intensive und effektive Familienarbeit bräuchte man ein neues Projekt, eine Art „Familiencoaching“, so ein Vorschlag.

Die Bedeutung der Elternarbeit für das Gelingen von GINCO wurde sowohl betont, als auch in Frage gestellt. Festzuhalten ist, dass Coaches die sozialen Hintergründe und Lebensumstände der Jugendlichen – auch unabhängig von den Eltern – kennen müssen, um erfolgreich mit ihnen arbeiten zu können. Darin stimmten alle Aussagen befragter Coaches überein.

¹⁷⁹ Vgl. Grimm / Vock 2008: 163.

4.2.2.6.3 Kooperation mit der Schule

An einem Standort ist die Bildungsgangleiterin der GINCO-Schüler/-innen bisweilen neben dem Coach bei Erstgesprächen zugegen, die dieser kurz nach der Zuweisung zum Projekt mit allen Teilnehmenden führt. Diese Einzelgespräche dienen vor allem dazu, berufliche Wünsche und Ziele der jungen Menschen für Berufsschule und Coach – als Vorstufe zur Kompetenzfeststellung – offen zu legen. Darüber hinaus wohnt der Coach neben den Lehrkräften dem Unterricht bei. Dabei nimmt er den Unterrichtsstoff mit den GINCO-Teilnehmer(inne)n dieser Klasse (als Kleingruppe) intensiver durch und geht auf ihre spezifischen Probleme oder Fragen ein. Die Lehrkräfte sehen das als Erleichterung bzw. Unterstützung ihrer Arbeit an, da die betreffenden Schüler/-innen auf diese Weise stärker gefördert werden und das Erarbeitete besser im Gedächtnis behalten.

An diesem Standort wurde zum Befragungszeitpunkt überdies geplant, jeweils mit Kleingruppen von GINCO-Jugendlichen einer Klasse Vorstellungsgespräche zu simulieren. Der Coach und ein Klassenlehrer sollten dabei die Arbeitgeber spielen. Mit ihrem Einverständnis sollten die Jugendlichen dabei gefilmt werden. Die sich anschließende Feedbackrunde würde dann mit oder ohne Anschauen der Videoaufzeichnung ablaufen. Auf Wunsch könne ein zweiter Übungs-Durchlauf stattfinden, welchen der Coach ggf. ohne den Klassenlehrer durchführen könnte.

Sowohl an Orten mit reibungsloser als auch mit problembehafteter Zusammenarbeit zwischen Coach und Lehrkräften (und/oder Schulsozialpädagog(inn)en) wurde der fallbezogene Austausch dieser Akteure als ein bedeutender Erfolgsfaktor hervorgehoben. An zwei Standorten haben solche Fallbesprechungen zusätzlich zu den Kick-Off-Meetings in regelmäßigen Klassen- oder Bildungsgangkonferenzen Platz. An einem Standort wird der Coach grundsätzlich in alle solche Sitzungen seit dem GINCO-Start einbezogen. Am anderen wird der Coach seit Mitte der zweiten Tranche dann zu Konferenzen geladen, wenn es dabei um GINCO-Schüler/-innen gehen soll. An fünf Standorten tauschen sich Coaches und Lehrkräfte informell bei unregelmäßigen „Flurgesprächen“ aus. An einem dieser fünf Orte finden seit der zweiten Tranche außerdem wöchentliche Gespräche zwischen den Coaches und der Schulsozialpädagogin statt.

Aus derartigen Unterredungen ziehen Coaches teilweise Informationen über die familiäre oder sonstige Situation der Jugendlichen und stellen ihr Coaching z.B. zeitlich darauf ein oder bieten den Betroffenen gezielt Hilfe an. Bisweilen machen Lehrer/-innen Coaches auf bestimmte Förderbedarfslagen aufmerksam, wie z.B. Konzentrationsschwierigkeiten im Un-

terricht. Wenn man bedenke, dass gewisse Schwierigkeiten wie Aufmerksamkeitsdefizite u. U. verstärkt vor allem in bestimmten Situationen auftreten könnten und sich während eines Einzel-Coachings möglicherweise nicht oder nicht in vollem Ausmaß bemerkbar machen, sei das Wissen um solche Besonderheiten für die Vermittlung eines Ausbildungsplatzes wesentlich, erläuterte ein Coach. Auch könnte es hilfreich sein, wenn Lehrkräfte und Coaches gleichermaßen unzuverlässige Jugendliche beispielsweise an geplante Coaching-Sitzungen erinnern oder auf versäumte Treffen aufmerksam machen, und somit versuchen, sie zur regelmäßigen Teilnahme am Projekt zu bewegen. Klappt der Informationsfluss zwischen sozialpädagogischen Akteuren und Coaches nicht reibungslos, kann es vorkommen, dass Coaches sich nicht in der Lage sehen, effektiv mit den Heranwachsenden zu arbeiten. Stellenweise haben Mitarbeiter/-innen der Bildungsträger sowie Berufsberater/-innen sich – mit unterschiedlichem Erfolg – an Gesprächen mit Berufsschulvertreter(inne)n beteiligt, um den Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten oder die Coaching-Bedingungen an den Schulen zu optimieren.

Die Abbruchprävention bietet ebenfalls eine Gelegenheit zu gemeinsamen Aktionen. An einigen Standorten ziehen Coaches, sobald sie einen Abbruch für möglich halten, Schulsozialpädagog(inn)en, Lehrkräfte, Bildungsgangleiter/-innen (ferner auch Berufsberater/-innen oder zuständige Teamleiter/-innen ihrer Arbeitsagentur) zu Rate. In solchen Fällen forschen alle involvierten Akteure zunächst eingehend (in gemeinsamen oder Einzelgesprächen) nach den Abbruchgründen. Die Beteiligten legen den Jugendlichen anschließend die Vorteile einer GINCO-Teilnahme jeweils aus ihrer Sicht dar und bemühen sich, sie zur Fortführung zu motivieren und eventuell bestehende Hindernisse auszuräumen. Bisweilen werden auch die Familien hinzugezogen.

Schließlich gibt es einen formalen Austausch zwischen Coaches und Lehrkräften. Bei einer beiderseits positiv empfundenen Zusammenarbeit informiert das Lehrerkollegium die Coaches, etwa über überraschend entstehende Freistunden, damit diese ihre Jugendlichen zu diesen Zeiten aufsuchen und mit ihnen arbeiten können. Gerade wenn der Coach keine Einzel-Termine während des Unterrichts wahrnehmen darf, erleichtert dies seine Tätigkeit und erhöht u. U. die Coaching-Frequenz einiger Personen.

4.2.2.6.4 Kooperation mit der Arbeitsagentur / ARGE

GINCO-Coaches arbeiten verschiedentlich mit Berufsberater(inne)n und Teamleiter(inne)n der Arbeitsagentur zusammen. Die Art der Kooperation kann man in formale und inhaltliche unterscheiden. Im Laufe der Zuweisungszeit prüft die Arbeitsagentur z.B., ob die Teilneh-

menden nicht bereits in entsprechenden Maßnahmen gefördert werden. Darüber hinaus sind Berufsberater und Teamleiter – zumindest seit der zweiten Tranche – bei Auftaktgesprächen am Anfang und Abschlussbesprechungen am Ende der jeweiligen Tranche mit Coaches, Bildungsträgern und Schulakteuren beteiligt. Erscheint es notwendig, so setzen sich Berufsberater/-innen bei Schulen für die Ermöglichung von Coaching während des Unterrichts ein mit dem Ziel, den eigentlichen Coaching-Ablauf zu optimieren und dem Projekt als solches mehr Gewicht zu verleihen. Stellenweise reduziert sich die formale Zusammenarbeit von Arbeitsagenturen und Coaches auf die Abgabe von Quartalsberichten: In diesen spiegelt sich wider, inwieweit einzelne Personen Coaching-Sitzungen in Anspruch nehmen und welchen Inhalt (und, soweit bereits erkennbar, welche Ergebnisse) einzelne Maßnahmen haben. Inhaltliche Abstimmungen zwischen Coaches und Arbeitsagenturen werden für GINCO-Teilnehmende sichtbar, wenn diese bei allgemeinen Informationsveranstaltungen oder bei Einzelgesprächen mit Interessent(inn)en während der Zuweisungsphase kooperieren. Mit der Absicht, die Bedeutung des Projektes zu betonen, die Heranwachsenden zur Mitarbeit zu motivieren und den Coach in seinen Bemühungen durch Personen, die den Heranwachsenden weniger vertraut sind, zu unterstützen, luden Berufsberater und Teamleiterin einer Agentur z.B. die GINCO-Gruppe zu einem zusätzlichen Profiling in der Arbeitsagentur ein. Bei dieser Gelegenheit sollten alle Teilnehmenden ein Bewerberprofil im Agentur-Netz anlegen und gemeinsam seine Nutzung einüben. Darüber hinaus steht den Schüler(inne)n die individuelle Beratung bei der Arbeitsagentur auch während ihrer GINCO-Zeit offen. Zur Abbruchvermeidung realisieren Berufsberater und Teamleiter schließlich Einzelgespräche mit Teilnehmenden. Darin werden individuelle Abbruchgründe ermittelt und Lösungen gesucht, welche einem Verbleib im Projekt nicht im Wege stehen bzw. den Erfolg von GINCO voraussichtlich begünstigen.

Für die Teilnehmer/-innen verborgen, aber nicht weniger hilfreich kann es sein, wenn ein Berufsberater dem Coach einen Leitfaden für Erstgespräche zur Verfügung stellt. So erlaubt es dieser Leitfaden an einem Standort, neben allgemeinen Daten erste Angaben über relevante Fähigkeiten der Jugendlichen zu sammeln und kann so zu einer Kompetenzfeststellung hinleiten. Zudem untersuchte der Berufsberater hier die von Coach und Teilnehmenden gemeinsam verfassten Bewerbungen auf eventuelle Fehler hin. Mehrere Coaches halten die zuständigen Berufsberater/-innen telefonisch und per Email über Entwicklungen einzelner Fälle auf dem Laufenden. Ein anderer Berufsberater teilt dem Coach stets im Vorfeld mit, wann er zu Beratungsgesprächen an der Schule anwesend sein wird, um sich über individuelle problematische Fälle zu beratschlagen.

4.2.2.6.5 Kooperation mit Arbeitgebern

Die Kooperation der Coaches mit den Betrieben erstreckt sich auf unterschiedliche Aktivitäten:

- Kontaktaufnahme zur Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Dabei greifen die Coaches zum Teil auf Beziehungen zurück,
 - die der Bildungsträger bereits im Zusammenhang mit anderen Maßnahmen (z.B. im BvB-Bereich, Kompetenzagentur) mit den betreffenden Betrieben pflegt,
 - die sie im Rahmen früherer GINCO-Tranchen erschlossen haben,
 - die von Berufsschullehrer(inne)n angebahnt wurden, die oft ebenfalls über einen Adressenpool von Betrieben verfügen, die häufig Praktikums- und Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen,
 - die sie im Zuge von Kontakten mit Arbeitgeberorganisationen (z.B. türkischer Arbeitgeberverband) erschließen konnten,
 - die sie im persönlichen Bekanntenkreis pflegen;
- Betriebsbesuche mit den Schwerpunkten
 - Information über Anliegen und Teilnehmer/-innen-Kreis von GINCO,
 - Abbau von Vorurteilen und Befürchtungen gegenüber einer Einstellung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bzw. Migrationshintergrund,
 - Klärung der Möglichkeiten zur Einstellung von Praktikant(inn)en, Auszubildenden oder Arbeitnehmer(inne)n,
 - Klärung von Fördermöglichkeiten (integrationsfördernde Leistungen an Arbeitgeber bei Vorliegen von Vermittlungshemmnissen),
 - Angebot von Beratungs- und Unterstützungsleistungen;
- Begleitung von Bewerber(inne)n bei Vorstellungsgesprächen (was allerdings von GINCO-Teilnehmer(inne)n nur selten gewünscht wird);
- Betreuung von Praktikant(inn)en und Stabilisierungsbetreuung bei Auszubildenden bzw. Beschäftigten aus dem Kreis der GINCO-Teilnehmer(inne)n, wobei mit deren Vorgesetzten z.B. über
 - Leistungsfortschritte und –mängel,
 - Konflikte und Disziplinproblemegesprochen und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird, um einem drohenden Abbruch zuvor zu kommen.

Die Kontaktaufnahme kann dabei persönlich oder fernmündlich erfolgen.

Allerdings treten die Coaches nicht in jedem Fall so in Erscheinung, dass den Schüler(inne)n bewusst wird, dass Arbeitgeber kontaktiert wurden. So kann es einigen Coaches zufolge sinnvoll sein, die „selbständige“ Akquisition von Praktikumsmöglichkeiten den Jugendlichen zu übertragen, obwohl mit dem Arbeitgeber schon zuvor „hinter dem Rücken“ der GINCO-Teilnehmer/-innen Möglichkeiten einer Beschäftigung ausgehandelt wurden. Ein solches Vorgehen kann dann zur Selbständigkeit und zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen beitragen.

Tabelle 11 gibt einen beispielhaften¹⁸⁰ Überblick über die Platzierung von GINCO-Jugendlichen in Praktikums- und Ausbildungsbetrieben. Auch wenn diese Auflistung sicherlich nicht repräsentativ ist, fällt Folgendes auf:

- Bei elf von 24 Betrieben hat der Betriebsinhaber oder Personalverantwortliche einen Migrationshintergrund. Erwartungsgemäß sind hier besonders viele türkische Betriebe vertreten (8-mal).
- Besonders häufig finden sich die Branchen Einzelhandel (8-mal), Gastgewerbe / Gastronomie (5-mal), Baugewerbe (4-mal) und Gesundheitswesen (3-mal).
- Es handelt sich im Wesentlichen um Kleinstbetriebe (bis unter 10 Beschäftigte; 8-mal, davon 5 türkisch) und Kleinbetriebe (10 bis 49 Beschäftigte; 11-mal, davon 5 deutsch). Mittleren Betrieben (50 bis 499 Beschäftigte; 5-mal, alle deutsch) kommt geringere, Großbetrieben keine Bedeutung zu.
- In Kleinstbetrieben werden in erster Linie Plätze für Praktikant(inn)en bereitgestellt.

Diese Ergebnisse scheinen in der Tendenz Befunden aus anderen Untersuchungen zu entsprechen. Danach ist das vergleichsweise größte Potenzial zur Schaffung von (zusätzlichen) Ausbildungsplätzen, was Betriebe mit Migrationshintergrund anbelangt, in der Gastronomie und im Einzelhandel vorhanden, da sie gegenüber anderen Branchen quantitativ am bedeutendsten sind. Oftmals erfüllen die ausbildungswilligen Betriebe wegen ihrer geringen Größe oder fehlender Ausbildereignung nach AEVO¹⁸¹ jedoch nicht die Voraussetzungen für die Anerkennung als Ausbildungsbetrieb durch die Kammer oder können nur begrenzt Ausbildungsplätze bereitstellen.¹⁸²

¹⁸⁰ Einbezogen wurden ausschließlich Betriebe, die vom Begleitforschungsteam im Rahmen der Standortbesuche kontaktiert werden konnten.

¹⁸¹ Zur Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) siehe dazu etwa: *Ulmer, Grutschow* 2009.

¹⁸² Vgl. *Prinz* 2007: 36 f.

Tabelle 11: Übersicht über Betriebe, mit denen Interviews über GINCO-Teilnehmer/-innen geführt wurden

Branche	Kultureller Hintergrund Firma / Verantwortlicher	Anzahl der Mitarbeiter/-innen	Anzahl der Auszubildenden	GINCO-Teilnehmer/-in	Bemerkungen
Druckgewerbe	deutsch	160	4	als Auszubildende/-r eingestellt	Kein Kontakt zu Coach
Baugewerbe (Hochbau)	deutsch	320	45	als Praktikant/-in, dann als Auszubildende/-r eingestellt	Kein Kontakt zu Coach, keine Vorbehalte gegenüber Migrant(inn)en; Migrant(inn)en teilweise überqualifiziert
Baugewerbe (Hochbau)	deutsch	25	4	als Auszubildende/-r eingestellt	Kein Kontakt zu Coach, Migrant(inn)en teilweise überqualifiziert
Baugewerbe (Hochbau)	deutsch	40	2	als Auszubildende/-r eingestellt	Jugendlicher hat Disziplinprobleme in der Schule
Baugewerbe (Maler)	deutsch	1	-	als Praktikant/-in eingestellt	Inhaber kontaktierte Schule auf der Suche nach einem Auszubildenden, Jugendlicher war nicht geeignet
Chemieindustrie	deutsch	23	3	als Auszubildende/-r eingestellt	Kein Kontakt zu Coach, Zurückhaltung bei Muslimen
Einzelhandel (Souvenirs, Mobiltelefone)	türkisch	3	2	als Praktikant eingestellt, Übernahme wegen vorhandener Auszubildender nicht möglich	Migrationshintergrund als Vorteil angesehen, da viel türkische Kundschaft
Einzelhandel (Mobiltelefone)	türkisch	2	1	als Praktikant/-in eingestellt, Übernahme möglich, würde 2 bis 3 Azubis nehmen	Migrationshintergrund als Vorteil angesehen, da viel türkische Kundschaft
Einzelhandel (Radio, Fernsehen)	türkisch	5	2	als Praktikant/-in eingestellt, Übernahme möglich	GINCO sinnvoll, da Jugendlichen Perspektiven geboten werden
Einzelhandel (Juwelier)	türkisch	10	-	als Auszubildende/-r eingestellt	Kennt Coach seit langem persönlich; Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig unreif
Einzelhandel u. Service (Kaffeautomaten)	deutsch / italienisch	30	1	nach Probetagen als Auszubildende/-r eingestellt	An weiteren GINCO-Jugendlichen interessiert
Einzelhandel (Lebensmittel)	deutsch	5	-	als Praktikant/-in eingestellt, Ausbildung wg. fehlender Ausbilderungsprüfung nicht möglich	Kontakt über Coach; deutsche Sprachkenntnisse sind unabdingbar, Migrationshintergrund vorteilhaft wegen der „Mentalität“ und der Sprachkenntnisse
Einzelhandel (Tankstelle)	türkisch	30-32	12-14	als Praktikant/-in eingestellt, Übernahme wegen Delikt (Diebstahl) gescheitert	Kontakt über Coach, Betrieb ist gegenüber Jugendlichen mit multiplen Problemlagen positiv eingestellt

Fortsetzung Tabelle 11: Übersicht über Betriebe, mit denen Interviews über GINCO-Teilnehmer/-innen geführt wurden

Branche	Kultureller Hintergrund Firma / Verantwortlicher	Anzahl der Mitarbeiter/-innen	Anzahl der Auszubildenden	GINCO-Teilnehmer/-in	Bemerkungen
Einzelhandel (Schuhwaren)	deutsch	7	5	vorgestellt, aber nicht als Praktikant/-in eingestellt	Kontakt über Coach
Gastgewerbe (Gastronomie)	deutsch	10	1	als Praktikant eingestellt	Kein Kontakt zu Coach, keine Übernahme wegen mangelhafter Sprachkenntnisse
Gastgewerbe (Gastronomie)	deutsch	70	10	5 Personen als Praktikant/-innen vorgese- hen, Übernahme in Ausbildung möglich	Kontakt über Coach
Gastgewerbe (Gastronomie)	griechisch	25	1 – 2	als Praktikant/-in eingestellt, hat selbst abgebrochen	Keine Vorbehalte gegenüber Migrant(inn)en, Migra- tionshintergrund kann positiv für kulinarische Kreati- vität sein
Gastgewerbe (Gastronomie)	türkisch	3	2	als Praktikant/-in eingestellt	Keine Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund
Gastgewerbe (Gastronomie)	italienisch	23	6	2 Personen als Praktikant/-in eingestellt, einer selbst abgebrochen; Übernahme in Ausbildung möglich	Kontakt über Coach, Betrieb ist Jugendlichen mit multiplen Problemlagen gegenüber positiv eingestellt
Gesundheitswesen (Arzt- praxis)	türkisch	19	5	als Praktikant/-in eingestellt, Übernahme in Ausbildung offen	Auszubildende müssen türkisch sprechen
Gesundheitswesen (Pfle- geheim)	deutsch	37	28	als Praktikant/-in eingestellt	Gute Erfahrung in Zusammenarbeit mit dem Coach und mit Auszubildenden mit Migrationshintergrund wegen ihrer „Mentalität“
Gesundheitswesen (Altenheim)	deutsch	170	18	als Auszubildende/-r eingestellt	Kontakt über Coach bei Ausbildungsmesse
Dienstleistungen (Gebäudereinigung)	deutsch	150	2	als Praktikant/-in, dann als Auszubildende/-r eingestellt	Kontakt mit Coach auf Initiative des Unternehmens, Betrieb steht lernbeeinträchtigten Jugendlichen positiv gegenüber
Dienstleistungen (Reisebüro)	türkisch	5	2	als Praktikant eingestellt, abgebrochen	Kennt Coach persönlich seit langem; Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig unref, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hält der Inhaber verstärkten Kontakt mit Eltern

So weit Kontakte der Coaches im Bereich von Betrieben stattfinden, in denen Inhaber oder Personalverantwortliche selbst einen Migrationshintergrund haben, ist es in den Verhandlungen durchaus zuträglich, wenn die Coaches dem selben Kulturkreis entstammen, in der betreffenden Sprache kommunizieren und Ritualen („Teezeremonie“ zum Gesprächsaufakt) entsprechen können, die dort im Rahmen geschäftlicher Kontakte üblich sind.

Persönliche Beziehungen sind besonders wichtig, wenn es darum geht, Verständnis für Leistungsmängel der Jugendlichen zu gewinnen, die letztlich auf unzureichende Sprachkompetenz zurückzuführen sind. So hat ein Coach an einem Standort erreicht, dass Jugendliche nicht (mehr) allein aufgrund ihrer Zeugnisse für Vorstellungsgespräche und Probearbeiten ausgewählt werden, da diese oft nur unzureichend über die Kompetenzen der betreffenden Personen Auskunft geben. Insofern werden den jugendlichen Migrant(inn)en hier Chancen eröffnet, die sie anderswo nicht hätten. Allerdings wird zu bedenken gegeben, dass solche Zugeständnisse zwar dazu beitragen können, GINCO-Teilnehmer/-innen Ausbildungsplätze zu verschaffen, nicht jedoch die Schwierigkeiten zu beseitigen, die später im Rahmen des theoretischen Unterrichts an der beruflichen Schule auftreten.

4.2.2.7 Dokumentation und Erfolgskontrolle

Was Art und Umfang der individualisierten GINCO-Dokumentation anbelangt, so haben zwölf von 13 Standorten, von denen die Begleitforschung dazu Informationen erhielt, das Führen einer Teilnehmer-Akte gemeinsam. An acht Orten werden zusätzlich handschriftliche Notizen genutzt, an einem Standort werden essentielle Teile der individuellen Coaching-Sitzungen als eine Art Verlaufsprotokoll auf einem Flipchart festgehalten. Diese werden aufbewahrt und dienen Jugendlichen und ihrem Coach bei späteren Sitzungen als visuelle Gedächtnisstütze.

Wo die Dokumentation rechnergestützt erfolgt, wird auf für soziale Organisationen marktübliche Software wie Qualli:life!, Excel etc. zurückgegriffen. Für die Dokumentation kommen schließlich trägerinterne Vorlagen, Formulare etc. zum Einsatz, mit Hilfe derer Gesprächsverläufe, An- und Abwesenheit bei Coaching-Terminen, Förderbedarfe und alle Arten von vermittlungsrelevanten Informationen festgehalten werden. Mit Einverständnis der Jugendlichen werden auch Fotos von ihnen in die trägerinternen Dokumentationsunterlagen aufgenommen: einfache Fotos als Gedächtnisstütze für den Coach oder Bewerbungsfotos zur Vervollständigung der Unterlagen. Häufig werden mehrere Dokumentationsformen parallel genutzt.

Darüber hinaus dokumentieren die Coaches quartalsweise die Wahrnehmung der Coaching-Sitzungen durch die Jugendlichen in der in den Verdingungsunterlagen der Bundesagentur für Arbeit vorgeschriebenen Form (F5). Diese lagen uns zum Berichtszeitpunkt von neun Standorten und insgesamt 156 Teilnehmenden vor. Pro Standort wurden der Begleitforschung 13 bis 23 Bögen zur Verfügung gestellt, welche den Verlauf des ersten Coaching-Quartals der zweiten Tranche dokumentierten. Ergänzend liegen Aussagen von acht Standortbesuchen vor.

Die Art und Weise, in der Gesprächsinhalte festgehalten werden, reicht von einzelnen Stichworten pro Treffen (z.B. „Praktikumsakquise“, „weiterführende Schulen“ etc.) bis hin zu sehr ausführlichen Beschreibungen der Aktivitäten. Dazu wurde von einigen Coaches angemerkt, aus Datenschutzgründen würden sie es vorziehen, Gesprächsthemen nur stichpunktartig zu notieren. Schließlich kämen häufig sehr persönliche Sachverhalte zur Sprache, die z.B. die Familien der Heranwachsenden betreffen können. Thematisiert wurden im Rahmen der F5-Bögen meist (in abnehmender Häufigkeit):

- Erstgespräche (neun Standorte),
- Berufsfindung (Besprechung der vorhandenen Möglichkeiten und Alternativen) (neun Standorte),
- Erstellung von Bewerbungsunterlagen (neun Standorte),
- Besprechungen bereits erfolgter Vorstellungsgespräche, Bewerbungen etc. (neun Standorte),
- Besprechungen von Problemen oder Leistungen in Praktika oder Schule (acht Standorte),
- Praktikumsplatzbesuche durch den Coach (acht Standorte),
- Motivationsgespräche durch den Coach (sieben Standorte),
- allgemeine Praktikumsauswertung / -reflexion (sieben Standorte),
- Trainings- und Fördermaßnahmen (sieben Standorte),
- Vergabe und Kontrolle Coaching-relevanter Aufgaben (mögliche Ausbildungsbetriebe im Internet oder Telefonbuch suchen usw.) (sechs Standorte),
- Terminvereinbarungen (sechs Standorte),
- unentschuldigte Abwesenheit bei vereinbarten Treffen (sechs Standorte).

Mehrfach wurde angemerkt, es könnten nicht alle Kontakte festgehalten werden, da die Teilnehmer/-innen auch unvorhergesehen (z.B. in den Pausen) kontaktiert werden bzw. ihre Coaches spontan aufsuchen. Der Dokumentationsaufwand für eine Vielzahl kurzer Kontakte sei aber sehr aufwendig. An einem Standort wurden in der zweiten Tranche keine F5-Formulare, sondern detaillierte Textausführungen über den Coaching-Verlauf und persönli-

che Entwicklungen verwendet. Es komme weniger auf die Aufzählung einzelner Kontakte als vielmehr auf die Gesamtsituation und die äußeren Umstände der Jugendlichen an. Dies lasse sich in Beschreibungen der Entwicklungsverläufe besser festhalten, als in tabellarischen Überblicken über einzelne Kontakte. Hier wurde ebenfalls betont, dass die Jugendlichen vielfach per E-Mail kontaktiert und ihre Bewerbungsunterlagen oder andere Schriftstücke den Coaches auf diesem Wege zur Einsicht oder Korrektur zukommen lassen würden. Solche E-Mails würden nicht ausdrücklich dokumentiert. Auf Wunsch der zuständigen Arbeitsagentur wird allerdings derzeit auch an diesem Standort unter Verwendung der F5-Vordrucke dokumentiert.

Nachdem mit allen Teilnehmenden Erstgespräche durchgeführt wurden, waren den Dokumentationsunterlagen nach folgende Fragen am häufigsten Gegenstand der individuellen Sitzungen:¹⁸³

- Berufsfindung (Besprechung der vorhandenen Möglichkeiten und Alternativen) in 162 Fällen,
- Erstellung von Bewerbungsunterlagen in 230 Fällen,
- Trainings- und Fördermaßnahmen in 183 Fällen,
- Besprechungen bereits erfolgter Vorstellungsgespräche, Praktika, Bewerbungen etc. in 117 Fällen.

Aus den vorliegenden Unterlagen lässt sich erkennen, dass die Dokumentation der Erfolgskontrolle ebenfalls sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Zielvereinbarungen und Förderplänen entsprechend ist an drei Standorten vorgesehen, die Ergebnisse unter Berücksichtigung der gesetzten Ziele aufzuzeichnen. Demgegenüber werden in den erwähnten Verlaufsdocumentationen erreichte Ziele nach dem Ermessen der Coaches und an ihnen geeignet erscheinender Stelle festgehalten. Zum Teil werden Interventionsverläufe und Erfolgskontrollen erst anhand der Beschreibungen einer erfolgten Ausbildungsintegration deutlich.

4.3 Bewertung des GINCO-Konzepts durch die Stakeholder

4.3.1 Bewertung durch Coaches und Träger

Bei Vertretern der Bildungsträger zeichnete sich ein deutlich positives Bild der Bewertung des GINCO-Projekts ab. Alle Befragten waren der Meinung, dass ein Projekt wie GINCO

¹⁸³ Manche Aktivitäten wurden teilweise mehrmals bei einer Person vermerkt, so dass es sich hier um Mehrfachnennungen handelt.

nützlich sei. Für Jugendliche, besonders diejenigen mit Migrationshintergrund, sei es eine gute Möglichkeit, ihre Chancen, auf eine Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen. Dass bereits in der Schule angesetzt werde, bevor die Chancen, das Endziel zu erreichen, schwinden, wurde als essenziell angesehen.

Besonders wurde die Möglichkeit hervorgehoben, bei den Jugendlichen an den „soft skills“ zu arbeiten, die für den heutigen Arbeitsmarkt unerlässlich sind. Andere Förderprojekte hätten meist nicht den offenen konzeptionellen Rahmen, um sich um diese Kernkompetenzen zu kümmern. Zudem sei es wichtig, dass in den entsprechenden Netzwerken und mit den Eltern gearbeitet werde – auch das sei eine Stärke von GINCO.

Im Hinblick auf die Gestaltungsfreiheit, die das GINCO-Konzept der *Bundesagentur für Arbeit* kennzeichnet, wurden dezidierte Ansichten eher zurückhaltend vorgetragen:

Einige Vertreter von Bildungsträgerorganisationen sprachen sich gegen „eine Bedienungsanleitung für GINCO“ aus. Wenn etwa (wie in anderen Projekten gängige Praxis) Zugangs-, Ausschluss- und Abbruchkriterien genau festgelegt würden, so entspräche dies gerade den GINCO-Adressat(inn)en nicht: Für diese Zielgruppe sei ein weitgehend auf den Individualfall zugeschnittenes Vorgehen besonders vorteilhaft.¹⁸⁴ Auch drei Coaches äußerten sich ausdrücklich positiv zur Gestaltungsfreiheit. Es sei von Vorteil, sich nicht „*einzwängen lassen*“ zu müssen, „*sonst wäre die Arbeit fremdgesteuert*“. Jeder Fall müsse individuell beurteilt und behandelt werden, so dass zu enge Vorgaben hinderlich wären (zwei Nennungen). Aufgrund des offenen GINCO-Konzepts könne man bedarfsgerecht entscheiden. Bei Schwierigkeiten könne man sich innerhalb des Teams besprechen und dann angemessen reagieren. Von Vorteil sei zudem die Möglichkeit, Maßnahmebestandteilen situationsgerecht unterschiedliches Gewicht verleihen und den Ort des Coachings den Klient(inn)enbedürfnissen entsprechend wählen zu können, was sich an den folgenden Beispielen illustrieren lässt:

- Die Stabilisierungsbetreuung kann den Teilnehmer(inne)n als Teil des Unterstützungsangebotes nahe gelegt und / oder den Betriebsinhabern indirekt als zusätzliches Plus „verkauft“ werden.
- Günstig wird die Möglichkeit beurteilt, dass sich Coaches mit Jugendlichen auch außerhalb der Schule oder des Trägerbüros treffen können. So können Verabredungen

¹⁸⁴ Im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung erscheint diese Argumentationslinie typisch für therapeutisch und sozialpädagogisch tätige Berufsgruppenangehörige: Da sich ihre Arbeit in der Regel unmittelbar auf einzelne Personen bezieht, neigen sie dazu, die Besonderheiten des jeweiligen Einzelfalles überzubetonen und zu bestreiten, dass es möglich sei, Gruppen ähnlich gelagerter Fälle anhand von Leitlinien oder anderen Vorgaben „standardisiert“ zu behandeln. Es ist anzunehmen, dass diese Argumentation nicht immer nur ethisch begründet ist, sondern auch gelegentlich auch dazu dient, eine pauschalisierte Honorierung zu verhindern (z.B. von Ärzten) oder sich mit Verweis auf den jeweils speziell gelagerten Einzelfall einer intersubjektiven Kontrolle zu entziehen.

an leicht zugänglichen Orten (z.B. Innenstadt) gerade für Auszubildende in der Stabilisierungsbetreuung Wege verkürzen und Zeit sparen. Sie bieten zudem gute Möglichkeiten, den Teilnehmenden auch außerhalb des gewohnten (schulischen oder betrieblichen) Kontextes zu begegnen.

Fünf Coaches sprachen sich hinsichtlich der Gestaltungsfreiheit nicht explizit positiv aus, konnten in den Spielräumen, die ihnen das Konzept bietet, aber auch nichts Negatives erkennen.

Fast alle Vertreter/-innen der Bildungsträger und Coaches sprachen sich für eine Flexibilisierung des Zugangs zu GINCO durch eine wesentliche Verlängerung bzw. keine Beschränkung der Nachbesetzungszeit aus.

Allerdings bemängelten vier Coaches sowie einige andere Befragte eine Reihe von Gesichtspunkten, die auf die Gestaltungsfreiheit im Rahmen von GINCO zurückzuführen sind, und sahen formale oder inhaltliche Vorgaben als hilfreich an. Zudem sei eine adäquate (standortübergreifende) Beurteilung von Leistungen und Erfolgen kaum möglich. Aus diesen Gründen wären folgende Fixierungen zu fordern:

- Regelungen, Leitlinien oder Vorgaben für die Zusammenarbeit mit den Schulen. Das betrifft Fragen der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, der technischen Ausstattung der Räume, der inhaltlichen und formalen Beteiligung von Lehrer(inne)n am Coaching und der Coaches am Schulalltag etc.
- Zeitliche und inhaltliche Vorgaben für das Coaching, eine Einteilung der Arbeit in Phasen wäre hilfreich.
- Einheitliche formale und inhaltliche Regelungen zur Durchführung des Profilings und der Kompetenzfeststellung, eventuell Festlegung auf bestimmte Tests, Fragenkataloge, Gesprächs- bzw. Interviewleitfäden etc., um vergleichbare Ergebnisse zu erreichen.
- Feste, genaue Vorgaben für eine (gegenüber den aktuellen Verpflichtungen erheblich reduzierte) Maßnahmendokumentation. „*Es sollte feststehen, was genau dokumentiert werden soll*“, erklärte ein Coach.
- Standortübergreifende Einrichtung einer Dokumentationsdatenbank.
- Institutionalisierung eines standortübergreifenden Informations- und Erfahrungsaustausches zwischen den Coaches sowie die Schaffung einer gemeinsamen GINCO-spezifischen Informationsquelle (z. B. eines Newsletters). Einige Coaches haben bereits während der ersten Tranche andere Coaches kontaktiert, um diese Lücke zu füllen.

- Informationen über oder Schaffung von GINCO-spezifischen Weiter-/ Fortbildungsmöglichkeiten.
- Entwicklung eines „standardisierten Produktkataloges“ und eines „Gesamtkonzeptes“ für GINCO zur besseren Vergleichbarkeit der Angebote. Diese sollten Informationen über Maßnahmeteile bzw. fakultativ durchzuführende Maßnahmemodule (z.B. Bewerbungstraining) beinhalten. Dies äußerte der Vertreter einer Arbeitsagentur, nicht ohne auch auf die Nachteile dieses Vorschlages hinzuweisen: Beeinträchtigung von Gestaltungsfreiheit und Kreativität von Bildungsträgern und Coaches.

4.3.2 Bewertung durch Teilnehmer/-innen

Während der Besuche von acht GINCO-Orten wurden insgesamt 84 Jugendliche in Einzel- oder Gruppengesprächen interviewt: 25 in der ersten und 59 in der zweiten Tranche. In der zweiten Tranche wurden bei Teilnehmenden keine Meinungen über Coaching und Coach erhoben.

Die Meinungen der Teilnehmenden über ihre Coaches als Personen sind durchweg als gut bis sehr gut zu bezeichnen. Überall wurden GINCO-Betreuer/-innen als „nett“, „freundlich“ und „hilfsbereit“, die Beziehung zu ihnen als vertrauensvoll, ja sogar „freundschaftlich“ und „kumpelhaft“ beschrieben. „Unser Coach ist so wie wir“ heißt es an einem Standort. Die meisten Jugendlichen erkannten das Engagement der Coaches an und wussten zu schätzen, dass jemand für sie da ist. Eine Reihe von Jugendlichen unterstrich, dass ihr Coach sich „immer um uns kümmert“ (17-jähriger Teilnehmer). „Wir können kommen, wann wir wollen, er hat immer Zeit für uns“, sagte eine andere 17-Jährige. An einigen Standorten schätzten Jugendliche die gute Erreichbarkeit ihrer Coaches („Wir brauchen nur anzurufen“, Schüler, 16 Jahre) und lasen gerade daran einen gleichberechtigten partnerschaftlichen Umgang mit ihnen ab („Frau ... hat mir einfach ihre Email-Adresse und ihre Handynummer gegeben, das fand ich cool“, Schüler, 17 Jahre). Die Motivation ihrer Coaches erschien den Jugendlichen authentisch: „Er will einfach, dass wir erfolgreich sind“, berichtete ein weiteres Mädchen, ebenfalls 17 Jahre alt. An zwei von acht besuchten Standorten schienen die Persönlichkeiten der Coaches nicht alle Schüler/-innen zu begeistern: Der Coach sei zu energisch, würde einen immer antreiben. An einem anderen Ort schilderte ein weniger zufriedener Schüler, der Coach habe Kontakt zu seiner Familie aufnehmen wollen, was der Betroffene strikt ablehnte. Dennoch stelle auch er seinen Coach als „freundlich“ und „hilfsbereit“ dar.

Bei der Frage nach dem Coaching und seinem sichtbaren Nutzen gingen die Meinungen teils stark auseinander. So bezeichneten die meisten Jugendlichen das Coaching als ein schönes

Erlebnis: Stellenweise seien die Gespräche mit dem Coach „*sehr motivierend*“, „*emotional*“ oder erleichternd verlaufen, „*inspirierend*“ nannte sie ein 16-jähriger junger Mann. Auch außerhalb von Einzel- oder Gruppenterminen in der Schule konnten die Teilnehmenden ihren Coach erleben: ein Coach lud alle Jugendlichen zum gemeinsamen Eis essen, ein anderer zum gemeinsamen Frühstück ein. Jedoch wurden diese Unternehmungen mit der gesamten Gruppe – laut Heranwachsenden und Coaches gleichermaßen – nicht in großem Umfang wahrgenommen. Diejenigen Schüler/-innen, die dort waren, zeigten sich aber angetan von der Idee. Ein weiterer Coach schaute mit den Jungen ein Fußballspiel im Stadion an, wieder ein anderer lädt seine Klient(inn)en regelmäßig vor oder nach Vorstellungsgesprächen zum Essen ein – um ihnen die Nervosität zu nehmen oder um sie nach der Anstrengung zu belohnen.

Die positiven Bewertungen des Coachings wurden stellenweise durch die Erfolgserwartung verstärkt, denn „*mit dem Coach geht das auf jeden Fall besser als allein*“, so ein 16-Jähriger. Einige Teilnehmende hatten zum Befragungszeitpunkt schon Ausbildungsplätze oder Praktika gefunden. Sie zeigten sich äußerst zufrieden darüber und schrieben diesen Erfolg GINCO zu.

Allerdings gab es auch negative Stimmen. So erhielt ein Teil der Jugendlichen bisher nur Absagen auf ihre Bewerbungen. Zudem bemängelten zwei Teilnehmer, dass der Coach ihnen andere Ausbildungsstellen bzw. Berufe nahe gelegt habe, als diejenigen, die sie selbst gerne erlernen würden. Eine Reihe von Schülern war hingegen positiv von den Möglichkeiten überrascht, die ihnen ein alternatives Berufsfeld bietet. In einem konkreten Fall scheint eine negative Meinung über das Coaching darauf zurückzuführen zu sein, dass keine Einigkeit darüber herrscht, ob es die Bemühungen des Schülers oder die des Coaches waren, die zum Ausbildungsvertrag führten. Einige Befragte der zweiten Tranche hatten Schwierigkeiten, die Person des Coaches oder das Coaching bereits zum Befragungszeitpunkt zu bewerten. „*Fragen sie mich später, noch ist nicht so viel passiert*“ – so oder ähnlich klangen einige Antworten.

Frage man die Jugendlichen, ob sie GINCO weiterempfehlen würden, so wurde dies fast uneingeschränkt bejaht. Auch wenn für manche Teilnehmenden das erhoffte Ergebnis in Form einer Ausbildungsstelle oder einer Beschäftigung noch nicht eingetreten war, so nahmen sie dennoch die Unterstützung und Hilfe sehr deutlich wahr, die ihnen durch das Projekt ermöglicht wurde. Mehrfach wurde der niederschwellige Zugang zu GINCO positiv hervorgehoben: Die Hilfe sei „*kostenlos*“ und „*freiwillig*“, daher hätte man „*nichts zu verlieren – es kann nur gut sein*“. Vier Jugendliche hatten GINCO bereits zum Befragungszeitpunkt explizit Klassenkameraden und Freunden empfohlen. Einige von diesen wären gerne noch ins Pro-

jekt eingestiegen, jedoch war die Nachbesetzungszeit bereits verstrichen. Andere fanden es schade, an ihren Schulen kein ähnliches Projekt vorzufinden. Nachdem drei ehemalige Schüler von GINCO erfahren hatten, sollen sie bedauert haben, dass es so etwas zu ihrer Schulzeit nicht gab.

Als verbesserungswürdig sahen einige Jugendliche die Erreichbarkeit der Coaches an: Gern würden sie diese ganztägig in der Schule antreffen. Dabei sind die Coaches an diesen Standorten nicht seltener als anderenorts an den Schulen zugegen. An einem der Orte sind die Coaches indes in der zweiten Tranche tatsächlich seltener an der Schule anzutreffen als in der ersten. An Schulen, an denen Einzel-Coaching während des Unterrichts seitens der Schulleitung nicht möglich ist, sprachen Teilnehmende sich für feste Termine aus, um nicht während der Pausen mit dem Coach arbeiten zu müssen. An einem Ort, an dem der Coach in der ersten Tranche zwar das Erstellen von Bewerbungen mit den Teilnehmenden übte, jedoch teils von ihm selbst verfasste Bewerbungen abschickte, wollten Jugendliche diese mehrheitlich lieber selbständig schreiben¹⁸⁵. Einzelne Teilnehmer/-innen plädierten dafür, Schüler/-innen, die wenig Motivation zeigten, schneller aus dem Projekt zu nehmen, um Platz für andere zu schaffen die das Projekt benötigen. Schließlich wünschten sich einige junge Menschen, GINCO an mehr Schulen in Deutschland einzuführen.

Die Stabilisierungsbetreuung beabsichtigte der Großteil der Jugendlichen, die sich zum Befragungszeitpunkt im Coaching-Prozess befanden, in Anspruch zu nehmen: Bei eventuellen Problemen im Betrieb könne dies hilfreich sein. Nur wenige argumentierten, sie würden, sobald sie einen Ausbildungsplatz hätten, keine weitere Hilfe benötigen. Jedoch gab es in beiden Tranchen Teilnehmende, die nichts oder nur sehr unbestimmt von dieser möglichen Nachbetreuung wussten – zum Zeitpunkt der Befragung während der ersten Tranche kann dies in der kurzen Laufzeit dieser GINCO-Phase begründet liegen. Tatsächlich nahmen an den vier Standorten, an denen Jugendliche zur Stabilisierungsbetreuung befragt wurden, zwölf von insgesamt 85 Teilnehmenden der ersten Tranche an dieser Projektphase teil.

Darüber hinaus wurden neun Auszubildende in der Stabilisierungsbetreuung zu ihrer Meinung über GINCO persönlich befragt. Die Bewertung der Stabilisierungsbetreuung fiel grundsätzlich positiv aus: Fünf Jugendliche meinten, es gebe Sicherheit, zu wissen, dass jemand bei Problemen für sie da sei und ihnen helfen könne. Ein Jugendlicher gab sogar an, dass er ohne die Stabilisierungsbetreuung seinen Ausbildungsplatz nicht behalten hätte. Ein anderer junger Mann konnte keine Aussage dazu treffen, da er seit dem Ausbildungsbeginn

¹⁸⁵ An diesem Standort gab es einen Personalwechsel. Als Mitarbeiter des Bildungsträgers ist der ehemalige Coach nunmehr an Interventionen wie dem gemeinsamen Bewerbungstraining für alle Teilnehmenden beteiligt.

keine Probleme hatte. Dennoch war er froh, jemanden zu haben auf den er zugehen könnte, sollte es jemals doch Schwierigkeiten geben.

4.3.3 Bewertung durch Eltern

Im Rahmen der Begleitforschung wurden insgesamt 21 Erziehungsberechtigte befragt. Davon 11 in der ersten und 10 in der zweiten Tranche. Insgesamt wussten die Erziehungsberechtigten teilweise gut, stellenweise wenig bis gar nicht über GINCO und die Teilnahme ihrer Söhne bzw. Töchter am Projekt Bescheid. Einige von ihnen wurden erst während der Interviews ausführlicher über die Maßnahme informiert. Alle Erziehenden mit Migrationshintergrund äußerten Wertschätzung und überdies Dankbarkeit für die Unterstützung, die ihren Kindern durch GINCO zuteil käme. Diese sei wertvoll, da sie selbst oft unsicher seien, was sie den Heranwachsenden empfehlen sollten bzw. wie und wobei sie die Jugendlichen am effektivsten unterstützen könnten. Die Erwartungen der befragten Eltern konzentrierten sich nicht nur auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz: Sie hofften, die Heranwachsenden würden im Rahmen der Förderung auch selbständiger werden, besser informiert und orientiert sein und ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln.

Zur Kontaktintensität mit ihrem Coach gaben die meisten Eltern ein- oder mehrmalige telefonische und oder persönliche Gespräche an. Die meisten von ihnen standen jedoch zumindest am Projektbeginn in telefonischem und oder persönlichem Kontakt mit den Coaches. Allerdings waren zur Abstimmung teilweise erhebliche Anstrengungen erforderlich.

Verschiedentlich beherrschen weder die Erziehenden noch die Coaches die gleiche Sprache. Die kann die Kommunikation erschweren. Hier fungieren dann meist GINCO-Teilnehmende als Dolmetscher/-innen – mit allen daraus entstehenden Vor- und Nachteilen. In einigen Fällen, wenn die Migrationshintergründe von Betreuten und Coaches nicht übereinstimmten und Sprachschwierigkeiten bestanden, betonten Erziehungsberechtigte das zeitliche und persönliche Engagement einiger Coaches, ihnen mit viel Geduld ausführlichst und „in einfachen Worten“ den Sinn des Projektes sowie einzelner (sozial-)pädagogischer Interventionen (sowie ihren Kindern gegebener Aufgaben) näher zu bringen. Mehrmals erklärten Eltern, die Jugendlichen würden so gut wie gar nichts oder nur sehr oberflächlich aus ihrem schulischen Leben berichten. Ein Vater hingegen räumte ein: „*Vielleicht ist das mein eigenes Verschulden, weil ich zwar was unterschreiben musste, mich aber nicht darum gekümmert habe, was genau das ist*“. Eine Reihe Erziehungsberechtigter bedauerte, wegen ihrer Berufstätigkeit oder wechselnder Arbeitszeiten nur schwer für schulische Betreuer, in diesem Fall für die Coaches, erreichbar zu sein.

Am häufigsten äußerten befragte Elternteile, die einen Verbesserungsbedarf für erforderlich hielten, den Wunsch nach regelmäßigeren und ausführlicheren Informationen über das Fortkommen ihrer Kinder im Projekt – sei es durch Lehrkräfte, Schulsozialpädagog(inn)en, Arbeitgeber, Ausbilder oder Coaches. Dabei seien etwa Fehlzeiten in der Schule oder auch beim Coaching von Interesse. Überdies wurde von einem Elternhaus der Wunsch nach mehr Druck auf die Jugendlichen von Seiten der Coaches ausgedrückt. Viele Jugend-Projekte bestünden aus Angeboten, aber selten aus Anforderungen. Gerade diese kämen aber jungen Menschen durchaus zugute. Da die Teilnahme an GINCO freiwillig ist, birgt unverhältnismäßiger oder zum falschen Zeitpunkt eingesetzter Druck jedoch die Gefahr, Teilnehmende zu demotivieren, ihr Vertrauen u. U. gar nicht erst zu gewinnen und sie infolgedessen möglicherweise dazu zu bewegen, das Projekt wieder zu verlassen.

Mehrmals verwiesen Eltern auf den Nutzen ähnlicher Projekte für jüngere Schüler/-innen sowie junge Erwachsene. Vor allem seitens Erziehungsberechtigter mit Migrationshintergrund wurde ein individuelles Coaching mit umfassenden Informationen für Eltern und Kinder über vorhandene Ausbildungsmöglichkeiten als unentbehrlich angesehen und so früh wie möglich gewünscht. In einigen Fällen sahen die Eltern zum Befragungszeitpunkt (noch) keine Auswirkungen der Projektteilnahme. Dies kann sowohl am frühen Befragungszeitpunkt (drei bis sechs Monate nach Beginn des Coachings) als auch an der mitunter geringen Sichtbarkeit von Fortschritten einzelner Jugendlicher liegen.

4.3.4 Bewertung durch Vertreter/-innen der Schulen

Vertreter/-innen der Schulen gaben größtenteils ein positives Feedback über GINCO: Die Entlastung, die Lehrkräfte durch die Unterstützung der Coaches erfahren, wurde häufig als großer Gewinn bezeichnet. Als weiterer positiver Aspekt wurde die Aussicht auf Praktikumsplätze für die Jugendlichen genannt. Nicht alle Lehrkräfte verfügten über genug Zeit, sich mit Betrieben in Verbindung zu setzen und empfanden somit die Arbeit der Coaches speziell in diesem Bereich als sehr hilfreich. Hinzu käme der Beitrag zur der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und der Zusendung dieser Papiere an entsprechende Betriebe: Ohne die Unterstützung der Coaches würden die Jugendlichen nach Aussagen des Lehrpersonals kaum Eigeninitiative zeigen und daher selten an Praktikumsplätze kommen.

Der Druck, der für die Jugendlichen in positiver Hinsicht entstünde und die Forderung nach ihrem persönlichen Engagement, die nun nicht nur von schulischer Seite an sich herangetragen würde, seien entscheidend, wenn die Heranwachsenden in Richtung Ausbildung und Beruf einen Schritt vorankommen sollen. Der Erfolg der Maßnahme stehe und falle mit der

Motivation der Schüler/-innen und der Form des Kontaktes zwischen Coaches und Jugendlichen, äußerte eine Schulsozialpädagogin. Daher sei es unabdingbar, besonders an der Motivation der Jugendlichen zu arbeiten. Dies könne eher von einem Coach als von einer Schule geleistet werden. Daran schließt sich die Meinung an, Schüler/-innen ließen sich am ehesten „*etwas von ihren Coaches sagen*“, wenn sie diese als gute Bekannte oder Freunde ansehen.

Lehrende anderer Standorte begrüßten die Unterstützung der Coaches auch im Unterricht, da so ein spezifischeres Lernen mit den Jugendlichen möglich würde. Das sei bei großen Klassen sonst nicht zu leisten. Besondere gemeinsame Aktivitäten zwischen Lehrkräften und Coaches während des Unterrichts wurden an einem Standort geplant: Dabei sollten Vorstellungsgespräche mit den Schüler/-innen geübt werden. Diese Form der Kooperation stellt aber eher die Ausnahme dar. An einem anderen Standort wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Coach und der Schule als „*problemlos*“ bezeichnet; sie bedürfe „*keinerlei Verordnung*“. GINCO sei dort schon fester Bestandteil der Schule und auch bei allen Schulangehörigen bekannt.

Der Migrationshintergrund der Coaches wird von interviewten Lehrkräften ebenfalls als vorteilhaft angesehen, da sie eine Art „*Mehrwert*“ in der kulturellen Verbindung zwischen Coach und betreuten Jugendlichen wahrnehmen. Aufbauend auf dieser Gemeinsamkeit betonen Lehrende vor allem die Notwendigkeit und die Chance einer intensiven Einbeziehung der Coaches in die Elternarbeit. Bei übereinstimmendem Migrationshintergrund wüssten diese wahrscheinlich eher als einheimische Pädagogen, eine nachhaltige Beziehung zu den Sorgeberechtigten aufzubauen. Zudem könnten sie Eltern darüber informieren, wie sie ihre Kinder bei der Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen unterstützen können. Hausbesuche seien dazu praktisch unerlässlich, insbesondere deshalb weil nicht alle Eltern gleichermaßen mit den Berufsschulen kommunizieren und kooperieren.

Es gibt allerdings auch Standorte, an denen Lehrkräfte sich durch die Einführung von GINCO gestört fühlten. Dies ist gerade dort der Fall, wo bereits zuvor ein breites Unterstützungsangebot beim Übergang ins Berufsleben geschaffen wurde. Beispielsweise empfanden es einige Lehrende als unangenehm, wenn ein Coach in den Unterricht kam, um den Jugendlichen für das Coaching abzuholen. Andernorts missfiel Lehrkräften die morgendliche Anwesenheit des Coaches im Schulfoyer – dieses hatte der betreffende Coach u. a. als Aufenthaltsort ausgesucht, da der für seine Arbeit zur Verfügung stehende PC-Raum der Schule seines Erachtens nicht sehr einladend gestaltet war. Zudem sollten die Schüler/-innen dadurch leichter erreicht werden. Eine bessere Absprache zwischen Lehrer(inne)n und Coaches sei in diesem Fall empfehlenswert.

Demgegenüber äußerte man sich an zwei Schulen eher kritisch: Ein Erfolg der Maßnahme sei nicht sichtbar, da sich bisher nicht allzu viel getan habe und kein Unterschied zu der Arbeit gesehen würde, die die Lehrer/-innen an sich auch verrichten. Der langfristige Erfolg sei „schwammig“, so ein Direktor. Grundsätzlich erhofften sich die Schulen jedoch, dass die Jugendlichen im Idealfall nach dem Coaching in der Lage sind, sich selbständig um ihr Berufsleben zu kümmern und dies losgelöst von Bildungseinrichtungen und Coaches zu schaffen. Um dies zu erreichen sei es wichtig, dass die Betreuung individuell und ganzheitlich vorgenommen wird. Denn nur durch den sozialpädagogischen Ansatz der ganzheitlichen Betreuung sei es für die Jugendlichen möglich, ein besseres Ergebnis zu erreichen, als dies ohne Betreuung der Fall wäre.

Schließlich stellten einige Interviewpartner in Frage, ob es tatsächlich sinnvoll sei, ein Projekt wie GINCO mit einer vorgegebenen Integrationsquote mit relativ kurzfristiger Reichweite in Verbindung zu bringen. Anliegen sei doch eine ganzheitliche, individuelle Unterstützung, deren Erfolge sich u. U. erst mittel- oder langfristig zeigen würden. Insofern mache man es sich zu einfach, Maßnahmewirkungen an den derzeit geltenden Kriterien „festzumachen“. Näheres müsse daher der weitere Fortgang der Maßnahme (Verbleib der Jugendlichen in der Ausbildung, Ausbildungserfolge, Abbruchgeschehen) zeigen, so eine Direktorin.

4.3.5 Bewertung durch Vertreter/-innen der Arbeitsagenturen und ARGEn

Die insgesamt zwölf befragten Berufsberater/-innen und Teamleiter/-innen bezeichneten GINCO wiederholt als „Türöffner“. Diese Betreuungsform und die Tatsache, dass sie von Migrant(inn)en, die evtl. aus demselben Herkunftsland kommen wie ihre Klient(inn)en, geleistet wird, könne sowohl den Bedürfnissen von Personen mit multiplen Problemlagen als auch von Personen mit Migrationshintergrund gerecht werden. Daher könne dieses Coaching ein effektives Mittel darstellen, um die Betroffenen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren. Die GINCO-Zielgruppe sei durchaus vermittelbar – wichtig sei ein umfassendes Wissen über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation seitens der zuständigen Betreuer/-innen. Daher bedauerten einige Befragte, selbst eher weniger am Vermittlungsprozess beteiligt zu sein: Als Berufsberater/-innen hätten sie den besten Überblick über die Situation vor Ort und könnten wesentlich zum Maßnahmeerfolg beitragen. Allerdings fehle ihnen die sprachliche Qualifikation oder das Wissen um die kulturellen Hintergründe der Jugendlichen, um mit diesen optimal arbeiten zu können. Insofern sei die Unterstützung durch Migrant(inn)en als Coaches sehr hilfreich.

Bevor aber eine Ausbildung angestrebt werden könne, müsse bei der GINCO-Zielgruppe häufig zuerst die Berufswahlreife gefördert und erreicht werden. Es sei nötig, in kleinen Schritten zu arbeiten - eine intensive Betreuung durch einen Coach sei hier besonders zu empfehlen. Diese sollte möglichst früh einsetzen, gegebenenfalls schon früher, als es im GINCO-Projekt der Fall ist, und vorwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstützen, so die Aussage an einem Standort.

Ein weiteres Ziel des Coachings sei, Fehlzeiten in der Schule zu vermeiden, die Zuverlässigkeit der Jugendlichen zu verbessern und somit ihre Persönlichkeit zu stärken. Bei Gelingen sei dies unbedingt als Erfolg zu betrachten. Viele der Jugendlichen hätten bereits negative Erfahrungen bei der Berufsfindung, bis hin zu „Maßnahmekarrieren“ hinter sich. Bei ihnen machten solche Erfolgserlebnisse weitere Ziele überhaupt erst möglich.

Die Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse über den Weg eines Praktikums (wie es auch in vielen anderen Projekten üblich ist) erleichtere sowohl potentiellen Auszubildenden als auch Ausbildungsbetrieben das Kennenlernen und die Entscheidung füreinander. Daher sei das angestrebte Zwischenziel eines Praktikums in GINCO wichtig und zielführend.

Als besonders positiv wurde die verstärkte Elternarbeit der Coaches dargestellt – dadurch würden Teilnehmende von verschiedenen Seiten motiviert, etwas für ihre berufliche Zukunft zu tun. Zudem würden Familien mit Migrationshintergrund über die Verhältnisse am deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aufgeklärt. Daher berate eine Arbeitsagentur junge Menschen häufig zusammen mit den Eltern, so die Aussage an einem Standort. Insgesamt entstünde durch GINCO ein engmaschiges Netzwerk aus Betrieben, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und Berufsberater(inne)n, das Jugendliche weiterbringe. Gerade in diesem Zusammenhang bleibt der besondere persönliche Einsatz mancher Coaches Vertretern der Arbeitsagenturen nicht verborgen: Ein Coach arbeite an Sonntagen, um den Kontakt zu Eltern herzustellen, die unter der Woche nur schwer anzutreffen sind, beschrieb ein Befragter. Daran erkenne man das große Interesse von Bildungsträger und Coach an einem möglichst positiven GINCO-Ergebnis.

Ein Berufsberater hob hervor, der Erfolg von GINCO stehe und falle mit der Qualität des Bildungsträgers. Die entsprechende Agentur hatte schon zuvor häufiger mit dem Träger zusammen gearbeitet und gute Erfahrungen gemacht. Daneben sei die Zuweisung der Jugendlichen zu der Maßnahme erfolgsrelevant: Es sei wichtig, genau die Jugendlichen zuzuweisen, für die das Projekt auch sinnvoll ist. So ist ein Vertreter einer Agentur der Meinung, dass berufsorientierte Jugendliche nicht daran teilnehmen sollten.

Optimiert werden sollte die Zuweisungs- und Nachbesetzungszeit der Maßnahme, so die Vertreter der Arbeitsagenturen: Wenn Jugendliche sich zu Beginn der Maßnahme motivierter

dargestellt hätten, als sie es tatsächlich waren, sei sicherlich ein verbessertes Zuweisungsverfahren und eine Ausweitung der Nachbesetzungszeit erforderlich.

4.3.6 Bewertung durch Arbeitgeber

Im Rahmen von 25 Interviews wurden die Ansprechpartner in den Betrieben, die mit GINCO-Jugendlichen und/ oder Coaches Kontakt hatten, an acht Standorten zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen befragt. Obwohl nachweislich GINCO-Teilnehmer/-innen bei ihnen als Praktikant(inn)en oder Auszubildende beschäftigt waren, konnten uns acht Arbeitgeber keine Erfahrungen über mit dem Projekt zusammenhängende Gesichtspunkte, Kooperation mit den Coaches o.ä. machen. In zwei Fällen kannten Betriebsinhaber zwar den Coach, konnten jedoch mit GINCO nichts anfangen. Dies ist nach Ansicht der dazu befragten Coaches darauf zurückzuführen, dass sie sich im Hinblick auf die Betriebe gelegentlich zurückhalten, um die Jugendlichen nicht als Förderbedürftige zu stigmatisieren und dadurch ihre Arbeitsmarktintegration zu erschweren.

Was die Anlässe für die Begegnungen mit den Coaches anbelangt, so bestätigten die Betriebsvertreter/-innen im Wesentlichen das, was uns auch die Coaches mitgeteilt hatten. Demnach kam es aus folgenden Gründen zu einer Kooperation:

- Akquisition von Praktikums- und Ausbildungsplätzen
- Unterstützung bei formalen Fragen
- Angebot von Beratung und Unterstützung durch den Coach
- Begleitung von Jugendlichen bei Vorstellungsgesprächen (selten)
- Routinekontakte: Erkundigung danach, „wie sich der Jugendliche macht“
- Bewältigung von Konflikten am Praktikums- / Ausbildungs- / Arbeitsplatz

Dabei ist die Kooperationsfrequenz unterschiedlich: Während zehn Arbeitgeber von regelmäßigen Kontakten (drei gaben wöchentliche Kontakte an) berichteten, war einer davon angetan, dass der Coach ständig verfügbar sei. Demgegenüber meinte ein Betriebsvertreter, man träte lediglich sporadisch in Verbindung, und vier weitere gaben an, man sei lediglich im Rahmen von Akquisition und Vorstellung der Bewerber/-innen zusammengetroffen.

Diejenigen Betriebsinhaber oder Ausbilder, die von der Teilnahme ihrer Praktikant(inn)en und Auszubildenden an GINCO wussten, äußerten sich größtenteils positiv darüber:

- Es müsse eine Vielzahl von Programmen geben, „*die sich um die ‚Problemjugend‘ kümmern*“, um die Chancen junger Menschen auf eine berufliche Integration zu verbessern.

- *„Es gibt nichts zu bemängeln. Der Coach hat für die Person des Jugendlichen Interesse und ist nicht nur an der Integration (in Ausbildung) interessiert. Der Betrieb ist dafür offen, weiteren GINCO-Jugendlichen Chancen zu bieten.“*
- *„Ohne Unterstützung würd's nicht laufen. Die Rückkopplung der Schulen mit den Betrieben, wo sie (die Jugendlichen) hingehen: die ist derzeit mangelhaft; ich möchte vorher wissen, ob das Ausbildungsziel erreicht ist, nicht fünf Tage vor Schulabschluss. Wenn es Defizite gibt, kann man ja daran arbeiten. Wenn der Coach sie betreut, klappt das wahrscheinlich besser.“*
- Man habe sich gewundert, dass der Coach tatsächlich den Betrieb aufgesucht habe: *„Normalerweise wird vorher (vor einem Projekt) viel erzählt; oft rufen sie (die Zuständigen aus den Berufsschulen) an und erzählen, wie wichtig ihnen eine enge Zusammenarbeit und Kontakte sind; aber dann kommen sie kaum und melden sich nicht und fragen nicht, wie es läuft.“*
- Die Zusammenarbeit mit dem Coach ist gut: *„Bei manchen Schüler(inne)n kommt es zu Konflikten im ersten Jahr; da ist es gut, wenn man jemanden (wie den Coach) hat.“*
- *„Ich bin vom Praktikanten begeistert! Es ist toll, dass es so ein Projekt gibt! Schade, wenn es Abbrüche gibt. Vielleicht kann es ja bei einer Betreuung verhindert werden, dass Azubis mitten in der Ausbildung abbrechen.“*
- Ein Restaurantbesitzer erklärte sich bereit, einen "Seminar-Tag" anzubieten, an dem sich GINCO-Jugendliche den Arbeitsalltag aus der Nähe ansehen könnten.

Auch die Einschätzung der Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fiel bei den interviewten Betriebsinhabern (Einheimischen und Migranten) überwiegend positiv aus. Zwar sei ein Migrationshintergrund in vielerlei Hinsicht für eine berufliche Integration hinderlich, da mit ihm überproportional häufig Sprachschwierigkeiten bzw. diskriminierende Tendenzen des Arbeitsumfelds einhergingen. Jedoch identifizierten Ausbilder muttersprachliche Kompetenzen häufig als einen Gewinn. Dies war vor allem bei ausländischen Arbeitgebern oder Unternehmen der Fall, die Beziehungen zu Kunden außerhalb Deutschlands unterhalten¹⁸⁶. Überdies würden Migrant(inn)en *„zwar eher schlechte schulische Leistungen aufweisen, aber in ihren anderen Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Freundlichkeit und Zuverlässigkeit“* würden sie *„häufig besser abschneiden als andere Bewerber“*. Gerade in Unternehmen, die mit Personen aus den Herkunftsländern der Jugendlichen oder ihrer Familien zu tun haben, seien kulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten dieser jungen Menschen nützlich. Entscheidend sei für diejenigen Betriebe, die hierzu Angaben machten, zumeist nicht, ob eine

¹⁸⁶ Dies entspricht Aussagen der Fachliteratur, welchen zufolge interkulturelle Potentiale bei jungen Fachkräften mit Migrationshintergrund erfolgreich im Berufsleben genutzt und erweitert werden können. Vgl. *Granato, Paulsen* 2007: S. 93

Person durch eine sozialpädagogische oder sonstige Maßnahme zusätzlich gefördert wird, sondern lediglich, ob Bewerber Motivation und Interesse am Beruf zeigen. Ein vorhandener Hauptschulabschluss wurde ebenfalls als ein bedeutsames Kriterium hervorgehoben. Allerdings gab es auch skeptische Stimmen:

- *„Die Idee ist wunderbar, nur: liegt das am Migrationshintergrund oder an was anderem? Sind sie denn überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen? Können sie gut Deutsch? Das braucht man, sonst nimmt der Arbeitgeber jemand anderen. Mit einer ‚LmaA-Haltung‘ geht das nicht.“*
- *„Der Coach müsste regelmäßig vorbeikommen und einige Stunden mit dem Jugendlichen im Betrieb verbringen. Er könnte dann sehen, wo sich der/die GINCO-Teilnehmer/-in bzw. Arbeitgeber und Teilnehmer/-in noch verbessern müsste(n).“*
- *„Man müsste anhand von Flyern und Informationsmaterial mehr über GINCO erfahren, damit man die Zusammenarbeit mit dem Coach ausbauen kann und eine Ansprechperson hat, die in rechtlichen Fragen beraten kann.“*
- *„Uns fehlt hier ein Sozialpädagoge: Er könnte zusammen mit den Azubis den Papierkram erledigen, Stützunterricht geben, sich um eine Gruppendynamik bei den Azubis kümmern, dass sie eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln und sich mit der Firma identifizieren, alltägliche Dinge mit den Azubis machen, Teamfähigkeit trainieren, Konflikte im Arbeitsleben abbauen etc.“*
- *„Alle Azubis sollten zur Nachhilfe (gemeint sind abH) gehen, die ist auch umsonst! Dann können sie ihre Schulabschlüsse erreichen und ich kann solche, die ich in eine Ausbildung übernehmen möchte, tatsächlich übernehmen und muss nicht abbrechen, wenn der Jugendliche eine schulische Prüfung nicht besteht.“*

Ähnlich wie Erziehungsberechtigte sprachen sich Betriebsinhaber für eine engere Beziehung zu Lehrkräften und sonstigen Betreuern aus. Diese sollten in regelmäßigen Abständen telefonischen oder persönlichen Kontakt zu den Betrieben herstellen, um über das Fortkommen der Praktikant(inn)en bzw. Auszubildenden auf dem Laufenden zu sein. Hingegen gibt es auch Betriebe, die dies ausdrücklich ablehnen: Eventuell auftretende Probleme mit Auszubildenden würden sie selbst lösen. Überdies könnte die Einbeziehung Außenstehender (schulischer Betreuer/-innen und Coaches) betriebsinterne Abläufe stören.

Dort wo es nicht zu persönlichen Kontakten zwischen Coach und Betrieb gekommen war, äußerten sich Gesprächspartner teilweise verwundert, *„dass keiner vorbeigekommen ist. Sonst kommen immer Leute von den Schulen und erkundigen sich, wie es klappt.“* Andererseits gab sich ein Arbeitgeber aber wenig erstaunt, da es auch bei anderen Lehrlingen nicht üblich sei, dass Schulen Kontakt mit dem Betrieb aufnehmen. Ein anderer meinte: *„Ge-*

wünscht hätte ich es (den Besuch des Coaches) mir nicht: Ich kann Jugendlichen selbst mitteilen, was ich ihnen zu sagen habe.“

Nachdem sie von den Vertreterinnen der Begleitforschung über GINCO aufgeklärt wurden, begrüßten mehrere der Uninformierten die Modellinitiative. Für eine engere Kooperation wurden folgende Argumente vorgetragen:

- *„Der Coach sollte beim Betrieb vorsprechen, sich als Ansprechpartner anbieten und auch während eines Praktikums gelegentlich vorbeischauen. Wäre dies geschehen, dann hätte ich den Jugendlichen anders behandelt und ihm anstatt der gewünschten Ausbildung als Koch (die in der betreffenden Gaststätte nicht möglich ist) zumindest einen Ausbildungsplatz als Beikoch angeboten.“*
- *„Ich habe noch nie was vom GINCO-Projekt gehört. Ich habe aber gute Erfahrungen mit dem GINCO-Teilnehmer gemacht, der sich im Gegensatz zu anderen Praktikanten vorbildlich verhalten hat.“*
- *„Wichtig wäre ein Austausch für Verbesserungen am Projekt.“*

Schließlich gibt es Betriebsinhaber, die vorrangig an Informationen über finanzielle Hilfen der *Bundesagentur für Arbeit* beim Eingehen von Ausbildungsverhältnissen und an einer Unterstützung bei der Beantragung solcher Subventionen interessiert sind. Die Aussicht, sich jederzeit mit dem Coach über eventuelle Probleme mit der oder dem potentiellen Auszubildenden, Ausbildungsinhalte, formale Dinge und anderes mehr beratschlagen zu können (und das außerdem in ihrer oder seiner Muttersprache), habe einem Betriebsinhaber zusätzliche Sicherheit gegeben und ihn dazu motiviert, erstmalig ein Ausbildungsverhältnis einzugehen.

5 Fazit

5.1 Zusammenfassung

Problemstellung

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, und dazu gehört auch die Gruppe von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, haben nicht nur erhebliche Probleme beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung. Vielmehr setzen sich diese Schwierigkeiten auch beim Übergang von den berufsvorbereitenden Bildungsgängen an Berufsschulen wie BVJ und BGJ in den ersten Arbeitsmarkt fort.

An diese Zielgruppe richtet sich das Ganzheitliche Integrationscoaching (GINCO), in dessen Rahmen die Teilnehmer/-innen durch intensive Beratung, Betreuung und Förderung nachhaltig in Ausbildung bzw. in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden sollen. Demnach hat ein Coach die Aufgabe, den individuellen Handlungsbedarf festzustellen, Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes sicherzustellen, gemeinsam mit den Klient(inn)en laufende Abgleiche mit den Anforderungen in interessierenden Berufsfeldern vorzunehmen und die Jugendlichen ggf. zu selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden im Berufswahlprozess zu befähigen. Dazu gehört ggf. auch die Erarbeitung von Alternativen zu einem gewünschten, aber nicht realisierbaren Beruf. Es wird angenommen, dass sich das Maßnahmeziel einer Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsaufnahme über Wirkungshebel wie die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz, die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Verbesserung der Berufswahlkompetenz sowie eine verbesserte Handlungskompetenz bei der Realisierung der Berufswahl erreichen lässt. Bei erfolgreicher Integration schließt sich bei Einverständnis der Adressat(inn)en eine individuelle Stabilisierungsbetreuung an. Allgemein gesprochen geht es hier also um die Fähigkeit des Coaches, Kenntnisse um Gepflogenheiten, Normen und Werte in verschiedenen kulturellen Kontexten und sein professionelles Handeln wirksam miteinander zu vereinen bzw. letzteres an bestimmte äußere Bedingungen anzupassen. Dadurch soll ein Eintritt ins beitragsfinanzierte Übergangs- und Ersatzsystem, insbesondere in weitere berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der *Bundesagentur für Arbeit* und von dieser finanzierte Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) vermieden werden.

Auch wenn die für die Ausschreibung der GINCO-Leistungen relevanten Verdingungsunterlagen bestimmte personelle, zeitliche, materielle und organisatorische Vorgaben fest vorse-

hen, obliegt die Gesamtkonzeption der Maßnahmen im Hinblick auf Inhalt, Durchführung und Methodik der Gestaltungsfreiheit des durchführenden Trägers. Wesentlich ist, dass er die von ihm angebotene Integrationsquote erreicht. Nur dann kann er über eine Aufwandspauschale hinausgehend mit einem Integrationshonorar und ggf. weiterer Maßnahmebelegung rechnen.

Im Rahmen des Modellprojekts wurde GINCO an 14 Standorten implementiert, wo jeweils 20 bis 23 Teilnehmer/-innen aus zwei Tranchen (Schuljahre 2008/2009 und 2009/2010) einbezogen wurden.

Da die GINCO-Maßnahmen neu sind, ist für die *Bundesagentur für Arbeit* von Interesse, wie sie in der Praxis umgesetzt werden, woran sich die Auftragnehmer dabei orientieren und wie die Erfolge der Maßnahmen zu beurteilen sind.

Die vorliegende Studie berichtet über die Ergebnisse einer Struktur- und Prozessanalyse, die grundlegend für eine sich anschließende Wirkungsanalyse sein soll.

Klärung zentraler Konzepte: Coaching, Ganzheitlichkeit, interkulturelle Kompetenz

Die Leistungsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit sieht in ihren Verdingungsunterlagen keine Operationalisierung der für GINCO zentralen Begriffe „Coaching“, „Ganzheitlichkeit“ und „interkulturelle Kompetenz“ vor. Deshalb wurde in einem ersten Teil versucht, die Inhalte dieser Begriffe genauer zu fassen.

Zur näheren Bestimmung des *Coaching-Konzepts* wurde ein Modell herangezogen, das sich sowohl an Vorgaben für professionelles sozialpädagogisches Handeln, aber auch solchen für Coaching-Abläufe orientiert, wie sie etwa im Managementbereich Routine darstellen. Demnach sieht das Coaching-Prozessmodell folgende Phasen vor:

- Einstiegs- und Kontaktphase
- Vereinbarungs- und Kontraktphase
- Haupt-/Arbeitsphase
 - Situationsanalyse- / Diagnosephase
 - Veränderungs- / Interventionsphase
- Evaluationsphase
- Abschlussphase

Das Postulat *Ganzheitlichkeit* beinhaltet den Anspruch, eine Person als Ganzes innerhalb der Familie, der Gemeinschaft sowie der sozialen und natürlichen Umwelt und somit alle Aspekte des Lebens einer Person wahrzunehmen. Auch in der pädagogisch orientierten Be-

rufsausbildung stellt die Forderung ein Kernelement dar, indem bei der Lern- und Entwicklungsförderung die gesamte Lebenswelt der jungen Menschen einbezogen wird. In diesem Sinne impliziert ganzheitliche Betreuung durch einen persönlichen Ansprechpartner, dass alle Informationen, die für die Reduzierung der Hilfebedürftigkeit und / oder die Aufnahme einer Beschäftigung bedeutsam sein können, im Rahmen von Assessment und Kompetenzfeststellung anzusprechen, auf ihre Relevanz für das angestrebte Ziel zu prüfen und im Rahmen des Interventionskonzeptes zu berücksichtigen sind.

Gerade im Zusammenhang mit der Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund wird gefordert, dass das Förderpersonal – hier die Coaches – über *interkulturelle Kompetenzen* verfügt. Allgemein gesprochen geht es hier um die Fähigkeit des Coaches, seine Kenntnisse um Gepflogenheiten, sprachliche Besonderheiten, Normen, Werte und dergleichen in verschiedenen kulturellen Kontexten einerseits und sein Handeln als professioneller Coach andererseits aufeinander abzustimmen bzw. sein Vorgehen an bestimmte Gegebenheiten bzw. äußere Bedingungen anzupassen.

Analysemodell als Leitfaden der Begleitforschung

Für die Begleitforschung ist ein Analysemodell maßgebend, das sich an für Evaluationsvorhaben gängigen Vorgaben orientiert. Das Modell bringt die verschiedenen Dimensionen des GINCO-Programmes in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang. Demnach sind für die Programmwirkungen (Maßnahmeprodukte, -erfolge und -wirkungen im sozialen System) nicht nur maßnahmenimmanente Strukturbedingungen und Prozesse maßgebend. Vielmehr sind auch Rahmenbedingungen (Standortbedingungen, Konzeptvorgaben und Klient(inn)en-Merkmale) zu berücksichtigen, die von den die Maßnahmen unmittelbar umsetzenden Akteuren nicht beeinflussbar sind.

Vorgehen der Begleitforschung im Rahmen der Struktur- und Prozessanalyse

Abgesehen von einer Sichtung der von den GINCO-Anbietern zur Verfügung gestellten Maßnahmekonzepte stützte sich die Struktur- und Prozessanalyse auf Informationen, die im Zuge von Besuchen an den Modell-Standorten von den verschiedenen Akteuren (Stakeholder) mitgeteilt wurden. Gespräche (Interviews, Gruppendiskussionen) wurden zunächst im Frühsommer 2009 an vier Standorten über Erfahrungen aus der ersten GINCO-Tranche geführt. Die Informationen wurden später ergänzt durch Erkenntnisse an vier weiteren Standorten im Frühjahr 2010. Einbezogen waren neben den Coaches und jugendlichen GINCO-Adressat(inn)en auch Vertreter/-innen der Berufsschulen, der Arbeitsagenturen, der Eltern

und der Praktikums- bzw. Ausbildungsbetriebe. Berücksichtigt wurden auch Mitteilungen der Teilnehmer(inn)en an drei von der *Bundesagentur für Arbeit* veranstalteten GINCO-Regional-konferenzen im März 2010. Schließlich konnten Informationen einfließen, die mittels schriftlicher Erhebungen bei GINCO-Coaches und -Teilnehmer(inne)n gewonnen wurden.

Ergebnisse

Rahmenbedingungen

Schon die Untersuchung der *Kontextbedingungen* ergab, dass wir es mit sehr heterogenen Verhältnissen vor Ort zu tun haben. So nahmen die GINCO-Klient(inn)en an den 14 Standorten an 12 verschiedenen *Bildungsgängen* mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Zielen teil. Da einige der Bildungsgänge berufsfeldspezifisch ausgerichtet sind, wird damit auch die geschlechtliche Zusammensetzung betreffender Schüler/-innen-Gruppen bzw. Klassen beeinflusst. Im Übrigen kommt es an einigen Orten historisch bedingt zu einer asymmetrischen Rekrutierung der Jugendlichen (z.B. überwiegende Einbeziehung von jungen Frauen).

Was die *Ausbildungs- und Arbeitsmarktverhältnisse* anbelangt, so finden sich acht Standorte in Arbeitsagenturbezirken mit ungünstiger oder sehr ungünstiger Ausbildungsstellensituation. An neun städtisch geprägten Standorten ist die Arbeitsmarktlage von hoher Arbeitslosigkeit gekennzeichnet.

Der *Zugang* zur GINCO-Maßnahme wurde – entgegen den Verdingungsunterlagen, nach denen dem Auftragnehmer kein Mitwirkungsrecht zusteht – unterschiedlich gehandhabt. So waren die Bildungsträger an einigen Standorten durchaus an der Teilnehmer/-innen-Auswahl, verschiedentlich gemeinsam mit den Berufsschulen beteiligt, während sich die Arbeitsagenturen an anderen Orten die Auswahl vorbehielten. Bemängelt wurde die als zu kurz angesehene *Zuweisungs- und Nachbesetzungsfrist* von zwei Wochen, die Abbrüchen oder Blockbeschulung nicht gerecht wird. Die *Bundesagentur für Arbeit* hat dem Rechnung getragen und die Zuweisungs- und Nachbesetzungsfrist ab der dritten GINCO-Tranche auf zwölf Wochen verlängert.

Die Angebote der Bildungsträger unterschieden sich im Hinblick auf die Aufwandspauschale und die Integrationsquote erheblich. So variierte die *Aufwandspauschale* zwischen 143 € und 400 € bei einem Mittel von 335 €. Die höchste *Integrationsquote*, die angeboten wurde, lag bei 65 %, die niedrigste bei 15 %; das Mittel betrug 35,8 %.

Betrachtet man die Struktur der GINCO-Teilnehmer/-innen, so zeigt sich im Hinblick auf die Zusammensetzung der Klientel nach *Geschlecht* und *Migrationshintergrund* eine große Varianz zwischen den einzelnen Standorten: So waren an einigen Standorten mehr als 90 % Jungen, an anderen mehr als 90 % Mädchen, was im Wesentlichen auf die jeweiligen berufsfeldspezifisch konzipierten Bildungsgänge zurückzuführen ist. Die uns vorliegenden Informationen zeigen auch große Unterschiede im Hinblick auf die Anteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den einzelnen Standorten: An den meisten Standorten fanden sich zwischen 60 % und 90 % jugendliche Migrant(inn)en. Dass an manchen Orten deutlich mehr autochthone Schüler/-innen vorzufinden waren, ist möglicherweise auf Artefakte zurückzuführen, da die betreffenden Coaches (noch) nicht von allen Teilnehmer(inne)n Informationen über deren Herkunft besaßen. Während fast zwei Drittel der Migrant(inn)en männlich waren, fanden sich unter den Einheimischen weniger als 60 % Jungen.

Betrachtet man die *Bildungsgänge*, so absolvierten zwei Fünftel (39 %) der Jugendlichen ein BGJ (hier waren Mädchen mit 35 % gegenüber 41 % Jungen unterrepräsentiert), ein Viertel (26 %) ein BVJ, 7 % eine Berufseinstiegsklasse und ein gutes Viertel (27%) nahm an sonstigen Bildungsgängen teil, wobei Schülerinnen (32 %) gegenüber Schülern (25 %) überproportional vertreten waren.

Nur ein Viertel (27 %) der GINCO-Teilnehmer/-innen verfügte über keinen *Schulabschluss*, wobei der Anteil der Mädchen (43 %) deutlich über dem der Jungen (17 %) lag. 55 % der Teilnehmenden (Jungen: 62 %, Mädchen 44 %) hatten einen Hauptschulabschluss und 6 % (davon fast keine Mädchen) einen „Quali“ gemacht. Knapp 8 % hatten einen Förderschulabschluss.

Aus vier Standorten lagen uns Informationen von Coaches zu den *Kompetenzen* der GINCO-Teilnehmer/-innen vor. Danach waren die deutschen Sprachkenntnisse bei rund einem Viertel (27 %) verbesserungsbedürftig. Verbesserungsbedarf bestand bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen im Hinblick auf Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative, Sorgfalt und Kritikfähigkeit, bei mehr als zwei Fünfteln hinsichtlich der Konzessionsbereitschaft. Mädchen waren den Jungen hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit überlegen.

Strukturmerkmale der GINCO-Maßnahmen

Bildungsträger

Bei den *Bildungsträgern*, die das Coaching realisieren, handelt es sich um ganz unterschiedliche Organisationen: Etwa die Hälfte ist gemeinnützig, die andere privatwirtschaftlich orientiert. Die Größe variiert zwischen 6 und 1.700 Mitarbeiter(inne)n, die teilweise nur regional, teilweise aber länderübergreifend oder bundesweit tätig sind. Fast alle verfügen über Vorerfahrungen im Bereich Berufsvorbereitender Maßnahmen. Nur eine Minderheit hat bereits früher Coaching praktiziert. Alle geben an, über ein breites Spektrum an Netzwerkkontakten zu verfügen.

Coaches

Bisher sind an den 14 Standorten 20 Coaches, davon 12 Männer tätig. Bei den Berufsabschlüssen überwiegen die pädagogischen (Lehr-)Berufe, gefolgt von Kaufleuten und Sozialpädagogen / Sozialarbeiter/-innen. Vier Fünftel der Coaches haben einen eigenen (zumeist türkischen) Migrationshintergrund. Neun Coaches wenden eine Vollzeit-, elf eine Teilzeitstelle für GINCO auf.

Während die Trägerorganisationen in der Regel in erster Linie das Erreichen der von ihnen angebotenen Integrationsquote im Blickfeld haben, geht es den Coaches im Rahmen ihrer Arbeit auch um das Erreichen von Nebenzielen, wie die Stärkung der Persönlichkeit, Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl sowie die Verbesserung von Schlüsselkompetenzen, der Sprachkompetenz und der Berufswahlkompetenz. In diesem Sinne entsprechen sie ganz dem Anliegen, im Rahmen von GINCO Kompetenzen zu vermitteln und zu stärken, denen hinsichtlich des Maßnahmeerfolges die Funktion von Wirkungshebeln zugeschrieben wird.

Räumliche und materielle Ressourcen

Konzeptionsgemäß verfügen praktisch alle Coaches über Räumlichkeiten in der Schule und beim eigenen Bildungsträger, in denen sie das Coaching durchführen können. Aufgrund ihrer Beschaffenheit – nicht in jedem Fall handelt es sich in den Schulen um ein eigenes, nur für GINCO-Zwecke vorgesehenes und ausgestattetes Zimmer – werden diese Möglichkeiten in der Praxis in unterschiedlichem Maße genutzt. Die Ausstattung entspricht weitgehend den Erfordernissen. Den meisten steht ein eigenes Budget zu, das vor allem für Bewerbungsun-

terlagen ihrer Klient(inn)en, daneben auch für Freizeitaktivitäten, Kompetenzförderung u.ä. verwendet wird.

Prozessmerkmale und Handlungsrouinen

Implementation und Kooperation im Rahmen von GINCO an Berufsschulen

Abgesehen von der Sicherung der räumlichen GINCO-Voraussetzungen wird die Integration der Coaches in Kollegien und Abläufe der Berufsschulen als besonders erstrebenswert angesehen. Allerdings gelingt dies in der Praxis nur in begrenztem Maße.

Um die GINCO-Implementation sicherzustellen, werden an den meisten Standorten Kick-Off-Veranstaltungen in den Schulen durchgeführt, an denen sämtliche Stakeholder – einschließlich der Jugendlichen – beteiligt sein können und in deren Rahmen Anliegen, Funktionen des Coaches, Teilnehmer/-innen-Auswahl, Abläufe, Aktivitäten usw. vorgestellt werden.

Gelegentlich werden ähnliche Veranstaltungen im Verlauf des Schuljahres mit und ohne Beteiligung der Coaches wiederholt. Dabei werden Details über Zuständigkeiten, Befugnisse, Präsenzzeiten der Coaches, Handhabung von Einzel-Coachings während der Schulzeit und organisatorische Probleme, aber u.U. auch schwierige Betreuungsfälle diskutiert und Absprachen über gemeinsame Interventionen getroffen.

Allerdings verläuft die Implementation von GINCO nicht immer und überall konfliktfrei: Probleme können entstehen, wenn

- Coaches von Lehrer/-innen als Konkurrenz bei der Betreuung ihrer Schüler/-innen aufgefasst werden,
- es zu Meinungsverschiedenheiten bei der Auswahl der „richtigen“ GINCO-Teilnehmer/-innen kommt,
- das Herausziehen von Schüler(inne)n während der Schulstunden von Lehrkräften als störend empfunden wird,
- Präsenzzeiten der Coaches während der Schulzeit in Frage gestellt werden,
- die zur Verfügung gestellten Räume vom Coach als für Coaching-Zwecke ungeeignet angesehen werden,
- unterschiedliche Ansichten über Ort, Berufsfeld oder Dauer von Praktika vertreten werden,
- der Informationsaustausch zwischen Coaches und schulischem Personal oder anderen Beteiligten unzureichend ist.

Stakeholder-interne Kooperation

Auch innerhalb der jeweils eigenen Organisation müssen informeller Austausch und Kooperation im Hinblick auf GINCO-Belange funktionieren, wenn das Projekt reibungslos umgesetzt werden soll. *Bildungsträgerintern* geht es hier nicht nur um einen teilnehmer/-innen-orientierten Austausch bei Problemfällen, sondern auch um den Austausch von Materialien, Kooperation im Assessmentverfahren und bei Interventionen sowie zur Qualitätssicherung, z.B. durch Fortbildung und Supervision der Mitarbeiter/-innen.

Innerhalb der *Berufsschulen* geht es in erster Linie um den fallbezogenen GINCO-orientierten Austausch über förderbedürftige Schüler/-innen, darüber hinaus auch um inhaltliche und organisatorische Fragen sowie Informationsflüsse in der Zusammenarbeit mit den Coaches. Einbezogen sind hier nicht nur die Lehrkräfte, sondern vor allem auch die Schulsozialarbeiter/-innen.

Was die *Arbeitsagenturen* anbelangt, so geht es bei den internen GINCO-bezogenen Aktivitäten etwa um die Information aller relevanten Mitarbeiter/-innen über den aktuellen Projektstand, die Abstimmung der Teilnehmer/-innen-Auswahl, ggf. unter Inanspruchnahme der Fachdienste der Arbeitsagenturen, um Handlungsbedarf zur Förderung der Kooperation zwischen Coaches und Berufsschule, um Fragen im Hinblick auf Adressat(inn)en aus den Rechtskreisen SGB III und SGB II, um die Abstimmung verschiedener beteiligter Arbeitsagenturen untereinander, um GINCO-orientierte Öffentlichkeitsarbeit u.a.m.

Kooperation bei der Auswahl von Teilnehmer(inne)n

Bei der Auswahl der GINCO-Teilnehmer(inne)n kamen bisher unterschiedliche Kooperationsvarianten zur Anwendung: An acht Standorten waren hier Lehrkräfte und Sozialpädagog(inn)en der Berufsschulen beteiligt, wobei an fünf Orten auch die Coaches an der Zusammenstellung von Listen mit potenziellen Kandidat(inn)en mitwirkten. Dabei wurden nicht nur Leistungsaspekte (Schulnoten), sondern auch allgemeine Eindrücke über die Jugendlichen, ihre Schwierigkeiten und Probleme sowie den daraus resultierenden Förderbedarf und die Integrationswahrscheinlichkeit („günstige Prognose“) berücksichtigt. Die Listen wurden dann an die Arbeitsagenturen zur endgültigen Entscheidung übermittelt. Dieses Verfahren wurde in der zweiten Tranche zur dominierenden Variante.

An sechs Standorten wurden die GINCO-Teilnehmer/-innen von den Arbeitsagenturen, teilweise unter Einschaltung des Psychologischen Fachdienstes, ermittelt, wobei in manchen Fällen Rücksprache mit den Schulen gehalten wurde.

Im Rahmen der Interviews und der Regionalkonferenzen wurde dahingehend Übereinstimmung erzielt, dass die folgende Methode besonders praktikabel und sinnvoll sei:

- Berufsschulen machen Vorschläge,
- Coaches (evtl. unter Beteiligung weiterer Trägermitarbeiter/-innen) und Berufsschul-Vertreter/-innen (evtl. in Zusammenwirken mit Berater/-innen der Arbeitsagenturen und ARGEn) führen Einzelgespräche mit Interessent(inn)en und beraten diese,
- der Psychologische Dienst der Arbeitsagenturen führt bei Bedarf psychologische Untersuchungen durch und
- Berufsberater/-innen der Arbeitsagenturen prüfen die formalen Voraussetzungen einer Teilnahme und weisen dann die Jugendlichen zu.

Bei der Auswahl der GINCO-Klientel gilt es, sich zwischen den Extremen einer ausschließlichen Berücksichtigung von Personen mit dem höchsten Förderbedarf und den möglicherweise geringsten Erfolgchancen und einer Auswahl von Jugendlichen zu entscheiden, die die besten Aussichten, aber den geringsten Förderbedarf haben. Im Hinblick auf eine „ideale“ Passung der Jugendlichen zur GINCO-Maßnahme schlugen die Teilnehmer/-innen der Regionalkonferenzen die folgenden Entscheidungskriterien vor:

- Unabdingbar: vorhandene oder in einem Jahr erreichbare Ausbildungsreife.
- Wünschenswert: BGJ oder Berufsorientierungsjahr als Beschulungsform.
- Wünschenswert: Mindestens ein Hauptschulabschluss der Klasse 9 vorhanden oder im Rahmen von GINCO erreichbar.
- Wichtig: Teilnahme an einem vollzeitschulischen Bildungsgang, keine Rehafälle.
- Wichtig: keine Doppelförderung.

Kompetenzfeststellung

Zur Feststellung der bei den GINCO-Teilnehmer(inne)n vorhandenen Kompetenzen und ihres Förderbedarfs werden von den Coaches ganz unterschiedliche standardisierte und nicht-standardisierte Methoden angewendet. Sie reichen von mehr oder weniger strukturierten Erstgesprächen unter Nutzung von Leitfäden über Selbsteinschätzungsbögen, Tests und assessment-center-affine Verfahren, die im Laufe des Coachings gelegentlich wiederholt zur Anwendung kommen. An einigen Standorten wird angegeben, die Erstgespräche würden erfahrungsgestützt intuitiv, d.h. ohne Rekurs auf einen wie auch immer gearteten Gesprächsleitfaden durchgeführt. Auch im Hinblick auf die Inhalte der Kompetenzfeststellung unterscheiden sich die Instrumente von Ort zu Ort so erheblich, dass eine Typisierung über die 14 Bildungsträger kaum möglich erscheint.

Interventionsplanung

Im Anschluss an die Kompetenzfeststellung wird die Interventionsplanung vorgenommen und u.U. in einer ggf. von den Klient(inn)en zu unterzeichnenden Zielvereinbarung fixiert. Auch hier ist das Vorgehen an den verschiedenen Standorten keineswegs einheitlich: Von zwei Dritteln der Coaches werden Förderpläne, von einem Drittel zusätzlich Zielvereinbarungen erstellt. Insgesamt gesehen zeigt sich, dass Interventionspläne und Zielvereinbarungen im Hinblick auf Inhalte, Standardisierung und Umfang überaus unterschiedlich ausfallen. Idealen Vorstellungen, wie sie in einschlägigen Handreichungen vorgeschlagen werden, entsprechen die uns zur Kenntnis gebrachten Unterlagen nur begrenzt. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass Interventionsplanung im Rahmen von GINCO anderes Gewicht beigemessen wird als dies im institutionellen Kontext anderer berufsvorbereitender Maßnahmen der Fall ist.

Interventionen

Die von den Coaches in Bezug auf die Jugendlichen eingeleiteten Maßnahmen lassen sich im Wesentlichen unterteilen in

- Kennenlern- oder Freizeitunternehmungen,
- Beratung,
- Erstellung von Bewerbungsunterlagen,
- Förderung der verschiedenen Kompetenzen,
- weitere Angebote.

Was die Förderaktivitäten der Coaches betrifft, so werden Kompetenzen aus den Bereichen

- kognitive Fähigkeiten,
- Arbeitsausführung,
- Psychomotorik,
- Berufswahlreife

in der Regel in Einzelsitzungen gefördert, während Kompetenzen aus den Bereichen

- soziale Fähigkeiten,
- schulisches Basiswissen,
- Selbstwertgefühl

überwiegend in Gruppen- oder in Einzel- und Gruppensitzungen angegangen werden. Zudem ist die Weitergabe von Informationen an die Jugendlichen (z.B. Adressen möglicher

vom Coach ausfindig gemachter Ausbildungsbetriebe, Termine von Ausbildungsmessen oder neue Ausbildungsstellen) Teil der Einzel- und Gruppensitzungen. Vielfach wird auch in den Pausen ohne feste Termine gecoacht, um den Zugang zu GINCO niederschwellig zu gestalten.

Gelegentlich werden GINCO-Teilnehmende auch von Berater(inn)en der Arbeitsagentur, der ARGE n sowie stellenweise sozialpädagogischen Akteuren anderer Bildungsträger betreut, wenn diese an den betreffenden Berufsschulen mit Projekten vertreten sind. Dies kann allerdings zur Verunsicherung der betroffenen jungen Menschen beitragen, wenn sich die Empfehlungen der Beratenden unterscheiden.

Stabilisierungsbetreuung

Bisher befinden sich pro Standort ein bis fünf GINCO-Teilnehmer/-innen in der Stabilisierungsbetreuung. Während dieser Phase halten die Coaches Kontakte mit Auszubildenden und Betrieben und erkundigen sich immer wieder nach dem Verlauf der Ausbildung. Meist erstatten die jungen Menschen über ihr Wohlergehen Bericht. Nach eigener Angabe bietet die Teilnahme an der Stabilisierungsbetreuung den Jugendlichen und den Betrieben Sicherheit.

Kooperation mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als besonders wichtig angesehen: Sie können u. a. auf ihre Kinder einwirken, indem sie diese zur regelmäßigen Projekt-Teilnahme motivieren, die Erledigung von etwaigen „GINCO-Aufgaben“ kontrollieren oder sie zusätzlich beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen. Infolgedessen gibt es keinen GINCO-Coach, der gar nicht mit den Erziehungsberechtigten arbeitet. Die persönlichen Kontakte werden telefonisch oder durch Hausbesuche hergestellt. Einige Coaches streben an, auf diese Weise die Familien aller Jugendlichen kennen zu lernen. Andere konzentrieren ihre Elternarbeit gezielt auf Fälle, bei denen sie konkrete Anlässe hierfür sehen. Beide Arbeitsweisen können sehr intensiv sein.

Die Gespräche beinhalten allgemeine Informationen über das deutsche Schulsystem, die Möglichkeiten des Überganges von der Schule in eine Ausbildung oder ein Arbeitsverhältnis, konkrete Ausbildungsmöglichkeiten und –inhalte, die Bedeutung einer Berufsausbildung im Hinblick auf die Chancen am Arbeitsmarkt in Deutschland etc. Bei Bedarf versuchen die Coaches, die Familien der Jugendlichen zu einer Zusammenarbeit zu motivieren und gemeinsame Strategien zu erarbeiten, wie sie den GINCO-Schüler(inne)n beim Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis helfen können.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wird immer wieder hervorgehoben, wie hilfreich es sein kann, wenn der Coach der betreffenden Sprache mächtig ist und den kulturellen Hintergrund kennt. Dann gelingt es ihm u.U. besser, Vorbehalten gegen Schule und Arbeitsagentur oder Vorstellungen über geschlechtsspezifische Berufs- und Lebenswege entgegenzuwirken.

Kooperation mit der Schule

Teilnehmer/-innen-bezogene schulische Kooperation findet im Wesentlichen im Rahmen fallbezogenen Austauschs über Problemfälle, etwa im Hinblick auf besonderen Förderbedarf oder zur Abbruchprävention, statt. Gelegentlich kann dies auch im Rahmen von Lehrerkonferenzen erfolgen, zu denen der Coach eingeladen wird. Darüber hinaus wohnt der Coach neben den Lehrkräften dem Unterricht bei. Dabei nimmt er den Unterrichtsstoff mit den GINCO-Teilnehmer(inne)n dieser Klasse (als Kleingruppe) intensiver durch und geht auf ihre spezifischen Probleme oder Fragen ein. Die Lehrkräfte sehen das als Erleichterung bzw. Unterstützung ihrer Arbeit an, da die betreffenden Schüler/-innen auf diese Weise stärker gefördert werden. Im Übrigen kann die Zusammenarbeit zu einem intensiveren Informationsaustausch über Belange des Coachings genutzt werden.

Kooperation mit der Arbeitsagentur / ARGE

Abgesehen von Auftakt- und Abschlussgesprächen einer GINCO-Tranche arbeiten Coaches und Arbeitsagenturen bzw. ARGE n auf formaler und inhaltlicher Ebene zusammen. Die formale Ebene betrifft im Wesentlichen die Erfüllung von Dokumentations- und Informationspflichten durch die Coaches. Inhaltlich arbeiten sie im Zuge allgemeiner Informationsveranstaltungen oder bei Einzelgesprächen mit Interessent(inn)en während der Zuweisungsphase zusammen. Darüber hinaus kann die Arbeitsagentur u.U. Hilfestellung im Rahmen der Kompetenzfeststellung oder bei der Beratung über problematische Fälle leisten.

Kooperation mit Arbeitgebern

Die Kooperation mit Arbeitgebern erstreckt sich plausiblerweise im Wesentlichen auf die Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, Unterstützung der Jugendlichen in der Bewerbungsphase sowie Betriebsbesuchen zur Betreuung von GINCO-Teilnehmer(inne)n und zur Intervention bei auftretenden Problemen. Kooperiert wird zu einem erheblichen Teil mit kleineren und Kleinstbetrieben, die häufig einen Migrationshintergrund haben und in den Branchen Einzelhandel und Gastgewerbe tätig sind. Problematisch ist allerdings, dass

diese Unternehmen zwar Praktikant(inn)en einstellen, jedoch einige Betriebe zu klein sind oder nicht über die Ausbilder-Eignung verfügen, um Jugendliche in Ausbildung übernehmen zu können. Andererseits gaben Inhaber kleiner Betriebe auch an, dass wenn es mit dem/ der Jugendlichen „geklappt hätte“, sie eine Ausbildungsmöglichkeit in ihrem Betrieb geschaffen hätten.

Dokumentation und Erfolgskontrolle

Dokumentation findet im Wesentlichen statt, um den Coaching-Prozess zu unterstützen und / oder um den betreffenden Pflichten gegenüber den Arbeitsagenturen nachzukommen. Die Aufzeichnungen und Nachweise, die sich an die Agenturen richten, unterliegen aufgrund bestimmter Vorgaben (Formulare, Fristen) einem hohen Formalisierungszwang. Demgegenüber erfolgt die trägerinterne Dokumentation von Kompetenzfeststellung, Förderplanung und Interventionsdurchführung an den Standorten ganz unterschiedlich, wobei die Palette der Möglichkeiten von Einträgen in einschlägige, im Bereich sozialer Organisation gängiger Datenbanken, über trägerinterne Vorlagen (Formulare usw.) bis hin zu persönlichen Aufzeichnungen der Coaches reicht. Demgemäß variieren diese Dokumentationen im Hinblick auf Inhalte und Umfang erheblich. Entsprechendes gilt auch für Verfahren, mit deren Hilfe Erfolge von Interventionen und das Erreichen von Zwischenzielen registriert werden.

Bewertung des GINCO-Konzepts durch die Stakeholder

Bisher wird das GINCO-Konzept im Wesentlichen von den meisten Vertreter(inne)n der Stakeholder (Coaches, Trägerorganisationen, Teilnehmer/-innen, Eltern, Schulen, Arbeitsagenturen und ARGE n sowie Arbeitgebern) positiv beurteilt. Begründet wird dies damit, dass GINCO seiner Zielgruppe trotz erheblicher persönlicher Schwierigkeiten aber auch institutioneller Hindernisse die Chance bietet, einen Ausbildungsplatz oder eine Beschäftigung zu erreichen und zumindest in der Anfangsphase Abbrüchen zuvorzukommen.

Im Hinblick auf die weitgehende Gestaltungsfreiheit, die das GINCO-Konzept bisher kennzeichnet, ist eine einheitliche Haltung von Bildungsträgern und Coaches sowie manchen anderen Stakeholdern nicht erkennbar: So plädierte eine Reihe der Befragten ausdrücklich für ein möglichst offenes Konzept, da es optimale Bedingungen für ein auf den Individualfall zugeschnittenes Vorgehen biete. Demgegenüber bemängelten andere, dass wichtige Gesichtspunkte wie die Zusammenarbeit mit den Schulen, die Dauer und Inhalte von Coachingphasen, die Kompetenzfeststellung, die Maßnahmendokumentation, der standortübergreifende Informations- und Erfahrungsaustausch oder gar das Gesamtkonzept nicht fixiert worden seien. Dadurch würde manches dem Belieben eines Coaches anheim gegeben. Eine

adäquate (standortübergreifende) Beurteilung von Coachingangeboten sowie von erbrachten Leistungen und Coachingerfolgen sei so nicht möglich.

Kritisiert wurde gelegentlich, den Erfolg der Maßnahmen mit der relativ kurzfristigen Erreichung einer Integrationsquote zu verbinden, da sich nachhaltige Resultate erst mittel- bis langfristig feststellen ließen.

5.2 Verbesserungsvorschläge

Im Folgenden werden stichwortartig Vorschläge aufgelistet, die von Vertreter(inne)n der Stakeholder aufgrund ihrer Erfahrungen mit den GINCO-Maßnahmen vorgetragen wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass manche der Anmerkungen im Zusammenhang mit der kurzfristigen Projektimplementation der ersten Tranche gemacht wurden und insofern inzwischen obsolet sein können. Dies gilt etwa auch für die von fast allen Trägerorganisationen geübte Kritik an den zu kurz bemessenen Zuweisungs- und Nachbesetzungsfristen, die ab der dritten Tranche deutlich auf nunmehr 12 Wochen ausgeweitet werden.

Teilnehmer/-innen-Auswahl und -Zuweisung

- GINCO sollte nicht nur einer ausgewählten Zielgruppe, sondern allen Jugendlichen mit Förderbedarf angeboten werden.
- Auswahl der Teilnehmer/-innen sollte bereits im vorangegangenen Schuljahr in Angriff genommen und darauf mehr Zeit als bisher verwendet werden.
- Teilnehmer/-innen sollten sich um GINCO bewerben können.
- Teilnehmer/-innen sollten auch nach der Nachbesetzungszeit ausgetauscht werden können.

GINCO-spezifische Handlungsanleitungen

- Grundsätzlich sollte für GINCO eine einheitliche und für alle Bildungsträger verbindliche Handlungsanleitung zu Verfügung stehen, in der Hinweise aus der Praxis für die Praxis weitergegeben werden.
- Bisher fehlen - abgesehen von den Oberzielen - Vorgaben, welche Neben- bzw. Zwischenziele wie Verbesserung der Schulleistungen, Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen usw., handlungsleitend sein und wie sie angegangen werden sollen.
- Es fehlen bisher Vorgaben für die Behandlung kritischer Ereignisse (z.B. Abbruchprävention).

- Alle GINCO-Träger sollten sich auf ein einheitliches Best-Practice-basiertes Verfahren und entsprechende Instrumente zur Kompetenzfeststellung einigen.

Person des Coaches

- Coaches sollten über Erfahrungen aus einer betrieblichen Berufstätigkeit verfügen, um diese an die Jugendlichen weitergeben zu können.
- Coaches sollten Erfahrungen im Rahmen regelmäßiger Arbeitstreffen mit anderen GINCO-Kolleg(inn)en austauschen können.
- Coaches sollte die Möglichkeit zur Fortbildung im Hinblick auf Coaching-Techniken (z.B. Motivationstraining) geboten werden.
- GINCO sollte von gemischtgeschlechtlich zusammengesetzten Teams durchgeführt werden, da sie dann „so etwas wie Mama und Papa“ verkörpern. Zudem können dann geschlechtsspezifische Probleme der Klient(inn)en besser bearbeitet werden.

Räumliche, materielle und organisatorische Voraussetzungen

- Es sollte sichergestellt werden, dass die Schulen für GINCO eigene, geeignete Räume zur Verfügung stellen, in denen störungsfrei gecoacht werden kann. Die betreffenden Verhandlungen sollte man nicht den Bildungsträgern übertragen.
- In allen für das Coaching vorgesehenen Räumlichkeiten müssen durchgängig PCs mit Internetanschluss zur Verfügung stehen.
- Die Träger müssen dafür sorgen, dass den Coaches geeignete Kommunikationsmittel, insbesondere dienstliche Mobiltelefone (aber keine Geräte mit Prepaid-Karten), zur Verfügung stehen.

Dokumentation und Erfolgskontrolle

- Der Dokumentationsaufwand („Papierkram“) sollte reduziert werden.
- Standortübergreifend sollte festgelegt werden, was zu dokumentieren ist (z.B. einheitliche Dokumentationsdatenbank, ggf. auch mobil, z.B. auf USB-Stick, einsetzbar).

Kooperation mit den Schulen

- Umfassende Information aller Beteiligten (insbesondere Schulleitung und Klassenlehrer/-innen) in der Schule über GINCO und die Aufgaben der Coaches. Es muss deutlich werden, dass alle Beteiligten im Interesse der förderbedürftigen Schüler/-innen „an einem Strang ziehen“ und nicht gegeneinander arbeiten dürfen.

- Die Schulleitung muss „hinter GINCO stehen“ und das Kollegium zur engen Kooperation mit dem Coach veranlassen.
- Coaching muss fester Bestandteil der Stundenplanung der Schule sein: Coaching-Zeiten müssen den gleichen Stellenwert wie reguläre Unterrichtseinheiten bekommen.
- Es ist eine klare, vorab festzulegende Kompetenzabgrenzung zwischen Coaches und schulischem Personal erforderlich.
- Der Coach sollte zum gleichberechtigten Mitglied im Lehrer/-innen-Kollegium werden und Zugang zu allen für das Coaching relevanten schüler/-innen-bezogenen und schulorganisatorischen Informationen bekommen.
- Es sollte, auch unter Nutzung gängiger Kommunikationsmittel (z.B. Terminzettel), für alle Beteiligten zweifelsfrei festgelegt werden, wie Einzel-Coaching während der Schulstunden gehandhabt werden soll. Es sollte für die gesamte Schule einheitliche Regelungen geben, die individuelle Absprachen zwischen einzelnen Lehrer(innen) und Coaches überflüssig machen.
- Es sollten Festlegungen getroffen werden, wann und wie Coaches am Unterricht (z.B. Bewerbungstraining, Förderung einzelner Schüler/-innen) mitwirken können.
- Es sollten Festlegungen getroffen werden, dass Coaching während Freistunden oder Religionsunterricht, an dem die Jugendlichen nicht teilnehmen, ermöglicht wird.
- Wenn die Klient(inn)en eines Coaches zu unterschiedlichen Zeiten in der Schule präsent sind, sollte es ermöglicht werden, die Jugendlichen während der Schulzeit zumindest zeitweise (z.B. eine Stunde im Kursplan) gemeinsam zu betreuen.

Abklärung und Koordination mit anderen Akteuren in der Schule

- Es muss abgeklärt werden, von wem und wann ein/-e Schüler/-in von anderen (sozialpädagogischen) Personen betreut wird, um sich nicht gegenseitig zu behindern.
- Coach und andere Akteure sollten sich mit Einwilligung des Jugendlichen über wichtige teilnehmer/-innen-bezogene Informationen austauschen können.

Informationsflüsse und Öffentlichkeitsarbeit

- Die Informationsflüsse innerhalb der verschiedenen an GINCO beteiligten Organisationen (Bildungsträger, berufsbildenden Schulen, Kultusadministration, Arbeitsagenturen / ARGEn) sollten optimiert werden. Alle relevanten Personen und Stellen sollten über Anliegen, Zielgruppen, Vorgehen und Akteure im Rahmen von GINCO in Kenntnis gesetzt und dazu aufgefordert werden, die Fördermaßnahmen nach ihren Möglichkeiten zu unterstützen.

- GINCO sollte auch durch geeignete, breit angelegte, vorwiegend regional ausgerichtete Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden. Dies sollte nicht nur über einschlägige Medien, sondern auch im Rahmen von Informationsveranstaltungen geschehen, die sich an spezifische Zielgruppen (insbesondere Arbeitgeber und ihre Verbände, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Personalverantwortliche, Schulen und andere Bildungseinrichtungen usw.) richten.

5.3 Schlussfolgerungen

Im Zuge der nachfolgenden Ausführungen sollen einige Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gezogen werden. Vorauszuschicken ist, dass dazu im Wesentlichen ausschließlich auf Informationen zurückgegriffen werden kann, die an den vier in die qualitativen Analysen einbezogenen Standorten gewonnen wurden. Diese werden durch Erkenntnisse ergänzt, die im Rahmen der Begehungen von weiteren vier, bei der Wirkungsanalyse berücksichtigten Standorten gewonnen werden konnten.

Wie in den Regionalkonferenzen erkennbar wurde, unterscheiden sich Klient(inn)enstrukturen, Rahmenbedingungen und die davon abhängige Umsetzung des Coachings an den 14 Modellstandorten beträchtlich voneinander. Die vier bzw. acht näher betrachteten Konzepte bilden wiederum nur einen Ausschnitt aus diesen 14 Standorten. Inwieweit sie bundesweit als typisch für die in der relevanten Versorgungslandschaft gegebenen Verhältnisse und die (potenziell) dort tätigen Bildungsträger gelten können, steht dahin.¹⁸⁷

Vor diesem Hintergrund erscheint es gewagt, auf der Grundlage der uns zur Verfügung stehenden schmalen Datenbasis - Einzelansichten weniger Personen - Rückschlüsse grundsätzlicher Art mit erheblicher Reichweite ziehen zu wollen. Dies gilt umso mehr, als im Hinblick auf wichtige Problemstellungen, wie etwa der Umgang der Bildungsträger mit der Gestaltungsfreiheit bei der Umsetzung des GINCO-Konzepts, keine eindeutigen Tendenzen erkennbar sind. Vielmehr stehen häufig Protagonisten einer bestimmten Auffassung ähnlich viele andere gegenüber, die eine konträre Position vertreten.

¹⁸⁷ Bundesweit nehmen derzeit rund 100.000 Schüler/-innen an einem Berufsvorbereitungs- oder einem Berufsbildungsjahr teil. Geht man davon aus, dass nur jeder zweite dieser Jugendlichen GINCO-Unterstützungsbedarf aufweist, so wären 2.500 Coaches erforderlich. Wie groß die Zahl der mit GINCO-Dienstleistungen zu beauftragenden Bildungsträger sein würde, ist schwer einzuschätzen (Zahlen zur Struktur der bundesdeutschen Bildungsträgerlandschaft liegen uns nicht vor). Fraglich ist auch, ob die einzelnen Bildungsträger, so weit sie an mehreren Orten tätig würden, standortübergreifend stets nach einem bestimmten Konzept arbeiten oder ob sie standortspezifische Konzeptvariationen zulassen würden.

Fragwürdig erschiene es auch, angesichts der kleinen Zahl von bisher genauer betrachteten Standorten Rückschlüsse im Hinblick auf vermeintliche Zusammenhänge zwischen Strukturvariablen (Rahmenbedingungen, Bildungsträgerstrukturen) einerseits sowie Konzeptumsetzung und Maßeerfolgen andererseits ziehen zu wollen. Dazu waren den uns mitgeteilten bzw. von uns selbst dokumentierten Informationen keine eindeutigen Hinweise zu entnehmen. Verallgemeinerungen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum möglich:

So gab es an vier von acht Standorten Coachwechsel, an einem musste ein Coach krankheitsbedingt monatelang vertreten werden, die Vorgehensweisen der Coaches haben sich von der ersten zur zweiten Tranche hin verändert (unter anderem weil die erste Tranche als eine Art „Probelauf“ betrachtet wurde), nicht alle Coaches können bereits eine klare Stellung zu inhaltlichen und methodischen Fragen beziehen, da teilweise noch eine Art „Ausprobieren“ verschiedener Methoden stattfindet. Darüber hinaus äußerten sich manche Befragte sehr zurückhaltend oder wollten sich nicht auf bestimmte Aussagen festlegen lassen. Anzunehmen ist, dass hier das Bewusstsein um die Bedeutung des Projektes, die z. B. auch durch die wissenschaftliche Begleitung unterstrichen wird, eine hemmende Rolle spielte. Schließlich haben sich (zumindest an einem Standort) wider Erwarten konjunkturbedingt die Gegebenheiten des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes verändert, auf die Bildungsträger und Coaches nun reagieren müssen – wobei diese Anpassungsprozesse noch nicht abgeschlossen sind.

Wie bereits angemerkt, richten die Coaches ihre Arbeit im Wesentlichen am Einzelfall und weniger auf Gruppen von Klient(inn)en¹⁸⁸ aus. Ein solches Vorgehen verstellt aber den Blick für strukturelle Gegebenheiten, die (möglicherweise) eine größere Zahl von Maßnahmeadressat(inn)en betreffen. Zumindest war im Rahmen der Untersuchung nicht erkennbar, dass die Coaches ihr Handeln an „epidemiologischen“ Erkenntnissen orientieren. Insofern ist plausibel, dass es nicht möglich war, Zusammenhänge zwischen strukturellen Bedingungen und Coachingpraxis zu identifizieren, die sich für Handlungsempfehlungen nutzen ließen.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Typologisierung¹⁸⁹ gegenwärtig nicht möglich, da dies nur auf Grundlage konstanter Merkmale vertretbar ist. Ob und inwieweit die jeweilige prakti-

¹⁸⁸ Dies gilt auch im Hinblick auf das Gruppencoaching, das sich vorwiegend nach den *ad-hoc*-Bedürfnissen von Jugendlichen richtet und demgemäß sporadisch erfolgt oder aber organisations-ökonomisch (Zusammenfassen von Teilnehmer(inne)n mit ähnlichen Förderbedarfslagen) oder didaktisch (z.B. Ermöglichung von Rollenspielen zum Einüben von Bewerbungsgesprächen) begründet wird.

¹⁸⁹ Vorstellbar ist eine Typologie, die sich auf der Grundlage einer größeren Zahl von betrachteten Standorten erstellen ließe. Allerdings ist nicht sicher, ob die GINCO-relevanten Handlungsroutinen strukturbedingt tatsächlich so gravierend differieren, dass sich wohldefinierte und inhaltlich plausible Typen unterscheiden ließen.

sche Konzeptumsetzung zu einem späteren Zeitpunkt tatsächlich einem durch spezifische Strukturbedingungen genauer umschriebenen Typus zugeordnet werden könnte, steht dahin. Der vorangegangene *Abschnitt 5.2* enthält eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen der interviewten Auskunftspersonen, die auf eine Eingrenzung der Gestaltungsfreiheit im Rahmen von GINCO hinweisen. Dies betrifft insbesondere die Zusammenarbeit mit der berufsbildenden Schule und deren Verpflichtungen, die Abläufe (Phasen) im GINCO-Prozess, die Kompetenzfeststellung, die Maßnahmendokumentation, die Kooperation mit der Arbeitsagentur sowie die Weiterbildung der Coaches und den überörtlichen Erfahrungsaustausch. Da anzunehmen ist, dass die Ausgestaltung dieser Konzeptelemente nicht nur angebots- und damit kosten- und wettbewerbsrelevant ist, sondern auch Einfluss auf die Maßnahmeumsetzung, den Maßnahmeerfolg und dessen Honorierung hat, erscheint es durchaus überlegenswert, das GINCO-Konzept in dieser Hinsicht genauer zu fixieren. Inwieweit das in allen Punkten möglich ist, muss allerdings offen bleiben.¹⁹⁰ Zudem wäre dann eine bildungsträger-unabhängige Instanz erforderlich, die zu kontrollieren hätte, ob die im Konzept vorgesehenen Pflichten der GINCO-Stakeholder auch tatsächlich eingehalten werden.

¹⁹⁰ So entzieht es sich dem Einfluss der *Bundesagentur für Arbeit*, Verpflichtungen der berufsbildenden Schulen festzuschreiben, da dies in das Ressort der Kultusadministration auf Länderebene fällt.

6 Literatur

- Ackermann, P.; Malecha, R.; Hutter, J.; Klitzing, J.; Lewerenz, J.; Poloski, G.; Schneider, S.; Seibel, P. 2006:** Arbeitsgruppe 2: Berufliche Verbundausbildung. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006a*: 48-71.
- Alt, C.; Granato, M. 2001:** Chancengleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung verwirklichen. In: *ibv*, Nr. 41 vom 10. Oktober 2001: 3167-3178.
- Apel, H.; Fertig, M. 2009:** Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42: 5-28.
- Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) 2007:** Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. *Bildungsforschung*, Band 14, Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_bildungsreform_band_vierzehn.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Auernheimer, G. (Hrsg.) 2008:** Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Badry, E.; Buchka, M.; Knapp, R. (Hrsg.) 2003:** Pädagogik. Grundlagen und Sozialpädagogische Handlungsfelder. 4. Aufl., München: Wolters Kluwer.
- Badura, B., 1999:** Evaluation und Qualitätsberichterstattung im Gesundheitswesen – Was soll bewertet werden und mit welchen Maßstäben? S. 15-42 in: Badura, B.; Siegrist, J. (Hrsg.): *Evaluation im Gesundheitswesen: Ansätze und Ergebnisse. Gesundheitsforschung*, Weinheim: Juventa.
- Ballauf, H. 2009:** Das neue BA-Programm „Berufseinstiegsbegleitung“ - Verbranntes Geld? URL: http://www.gew.de/Das_neue_BA-Programm_Berufseinstiegsbegleitung_-_Verbranntes_Geld.htm (Stand: 20.04.2010).
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hrsg.) 2006:** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgratz-Gangl, G. 2003:** Interkulturelle Dimensionen der Kompetenzentwicklung. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung 2003*: 89-100.
- Becker-Textor, I.; Textor, M. R. 1990 – 2005:** SGB VIII Online-Handbuch. URL: <http://www.sgbviii.de/> (Stand: 28.04.2010).
- Bertelsmann Stiftung; Bundesanstalt für Arbeit; Deutscher Landkreistag; Deutscher Städtetag; Deutscher Städte- und Gemeindeverbund (Hrsg.) 2002:** Handbuch Beratung und Integration. Fördern und Fordern – Eingliederungsstrategien in der Beschäftigungsförderung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bethscheider, M.; Settelmeyer, A. 2002:** Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung – das Beispiel der Ausbilderqualifizierung. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 2: 63-66.
- Beywl, W.; Spehr, S.; Kehr J. 2004:** Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung: Perspektivstudie. Köln: Univation - Institut für Evaluation. URL: http://www.bmas.de/coremedia/generator/1850/property=pdf/wirkungsorientierte_evaluation_im_rahmen_der_armutsberichterstattung.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Birgmeier, B. R. 2006a:** Coaching und Soziale Arbeit: Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings. *Grundlagentexte Soziale Berufe*, Weinheim: Juventa.
- Birgmeier, B. R. 2006b:** Coaching als Methode und / oder Profession? In: *Organisationsberatung - Supervision – Coaching*, Heft 1: 19-30
- Blaschke, D.; Plath, H.-E. 1997:** Zu einigen Problemen der Forschung über Behinderte – eine Einführung. In: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 30, Heft 2: 241-254.

- Blaschke, D.; Plath, H.-E. 2002:** Probleme der Evaluation von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel beruflicher Weiterbildung. In: *Kleinhenz*: 429-446.
- Blaschke, D.; Plath, H.-E.; Nagel, E. 1992:** Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung. In: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 25, Heft 3: 381-405.
- Bohndorf, A.; Koch, A.; Bohrke-Petrovic, S.; Gockler, R.; Lange, E.; Locker, H.; Reis, C.; Schulze-Boing, M.; Sinn, I.; Veldten, B.; Walter, B. 2004:** Fachkonzept "Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement im SGB II". Abschlussfassung des Arbeitskreises. o.O. o.J. URL: <http://www.Arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A03-Berufsberatung/A033-Erwerbsspersonen/Publikationen/pdf/Fallmanagement-Fachkonzept.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Boss-Nünning, U. 1989:** Berufswahl türkischer Jugendlicher, Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 121, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Boos-Nünning, U. 1991:** Berufswahlprozesse und Berufsberatung griechischer, italienischer, portugiesischer und türkischer Jugendlicher. In: *Deutsch lernen*, 16. Heft 4: 322-358.
- Boos-Nünning, U. 2000:** Interkulturelle Kompetenz – Europakompetenz. Konzepte für Erziehung und Bildung. In: *Essener Unikate*, Heft 14, S. 80-89.
- Boos-Nünning, U. 2006:** Jugendliche mit Migrationshintergrund: Der immer noch (besonders) schwierige Übergang in eine berufliche Ausbildung. Abschlusskonferenz des Beruflichen Qualifizierungs-Netzwerks Ostwestfalen-Lippe am 19.10.2006. URL: http://www.owl-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/5461/5461/3396/19-06-06_%20Jugendliche_mit_Migrationshintergrund_Boos-Nuening.doc (Stand: 20.04.2010).
- Boos-Nünning, U.; Karakaşoglu, Y. 2005:** Welche Ressourcen haben junge Migrantinnen? Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: *Migration und soziale Arbeit* 7, Heft 3-4: 219-232.
- Born, A.; Caruso, T.; Heidelbach, M.; Icks, W. 2007:** Bausteine einer sinnvollen Berufsorientierung. Modulentwicklung Berufswahlkoordinatorinnen / Berufswahlkoordinatoren an Förderschulen 2005 / 2006 / 2007. URL: http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/stubo_foe_modul_ii_bo_in_schule_baust%5B...%5D.pdf?idx=cdd62fd576c26993d65e2f751ed9c3fb (Stand: 30.04.2010).
- Brader, D.; Faßmann, H.; Lewerenz, J.; Steger, R.; Wübbecke, Chr. 2005:** "Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)" – Abschlussbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. *Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg*, 1/2005, Nürnberg: IfeS.
- Braun, H.D.; Ertelt, B.J. (Hrsg.) 2006:** Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik? *Schriftenreihe der FH Bund*, Band 47, Brühl: FH Bund: 187-214.
- Braun, F., Richter, U.; Marquardt, E. 2007:** Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut. URL: http://www.dji.de/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf (Stand: 15.04.2010).
- Brinkmann, Chr.; Wießner, F. (Hrsg.) 2002:** Innovationen in der Arbeitsmarktpolitik durch Freie Förderung, *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB* 260, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Buchka, M. 2003a:** Grundlagen und Grundfragen einer Didaktik-Methodik sozialpädagogischer Praxis. In: *Badry, Buchka, Knapp* 2003: 231-238.
- Buchka, M. 2003b:** Konzepte sozialpädagogischer Praxis. In: *Badry, Buchka, Knapp* 2003: 271-306.
- Budde, J. 2008:** Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. *Bildungsforschung*, Band 23, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung in Bildung und Forschung. URL: <http://www.bmbf.org/de/12020.php> (Stand: 25.04.2010).

- Bundesagentur für Arbeit Regionaldirektion Regionales Einkaufszentrum 2008:** Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung eines ganzheitlichen Integrationscoachings im Rahmen einer modellhaften Erprobung auf den Rechtsgrundlagen §§ 37 und 48 SGB III für arbeit- und ausbildungsuchende Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Einrichtungen (GINCO). Stand: 15.10.2008, O.O.
- Bundesagentur für Arbeit Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland 2008:** Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Chancen auf Berufsausbildung einräumen. Presseinformation Nr. 033/2008 vom 28.07.2008. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/Dienststellen/RD-RPS/RD-RPS/A01-Allgemein-Info/Publikation/pdf/Presseinfo-Nr-033-2008-B.pdf> (Stand: 24.04.2009).
- Bundesagentur für Arbeit Service-Haus 2009a:** Verdingungsunterlagen zur Freihändigen Vergabe „Prozess-, Explorations- und Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO“ vom 03.04.2009.
- Bundesagentur für Arbeit Service-Haus 2009b:** Leistungsbeschreibung in Teil B der Verdingungsunterlagen zur Freihändigen Vergabe „Prozess-, Explorations- und Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO“ vom 03.04.2009. In: *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus 2009a*.
- Bundesagentur für Arbeit Service-Haus 2009c:** Ganzheitliches Integrationscoaching (GINCO) im Rahmen einer modellhaften Erprobung auf den Rechtsgrundlagen §§ 37 und 48 SGB III. Produktinformation der Zentrale, Geschäftsbereiche - Strategie, Weiterentwicklung, Arbeitsmarktspezifische Produkte und Programme des SGB III - und der Einkaufsorganisation über ein ganzheitliches Integrationscoaching im Rahmen einer modellhaften Erprobung an ausgewählten Standorten auf den Rechtsgrundlagen §§ 37 und 48 SGB III für arbeit- und ausbildungsuchende Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Einrichtungen (GINCO). O.O. In: *Bundesagentur für Arbeit Service-Haus 2009b*: Anlage 1.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) 2008:** Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung. Vorschläge zur Weiterentwicklung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.integration-in-deutschland.de/cfn_110/nn_1340256/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/PublikationenIntegrationsprogramm/ErgebnBericht_SprachBildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ErgebnBericht_SprachBildung.pdf (Stand: 25.04.2010).
- Bundesanstalt für Arbeit 1996:** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. *Dienstblatt-Runderlass* 42/96 vom 2. Mai 1996, Nürnberg.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (Hrsg.) 2004:** Rahmenempfehlungen zur ambulanten dermatologischen Rehabilitation vom 22. Januar 2004. Frankfurt am Main: BAR. URL: http://www.bar-frankfurt.de/upload/Rahmenempfehlung_dermatologische_Rehabilitation_341.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2003:** Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. *Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien*, Stand: Juli 2003. Bonn: BiBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2009:** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BiBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2010a:** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion 28. April 2010. Bonn: BiBB. URL: http://datenreport.bibb.de/media2010/datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 28.04.2010).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2010b:** Tabellen zum Datenreport 2010 im Internet. Bonn: BiBB. URL: http://datenreport.bibb.de/media2010/datenreport_bbb_2010_tabellen.pdf (Stand: 28.04.2010).
- Bundesinstitut für Berufsbildung 2010c:** Berufseinstiegsbegleitung - ein neues Angebot für junge Menschen. URL: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3544.php (Stand: 20.04.2010).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2007:** *Nationaler Integrationsplan Arbeitsgruppe 3, „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“*. Dokumentation des

Beratungsprozesses. Bonn: BMAS URL: http://www.vielfalt-als-chance.de/data/downloads/webseiten/49_Nationaler_Integrationsplan_AG3-Gute_Bildung_und_Ausbildung_sichern_Arbeitsmarkt_chancen_erhoehen.pdf (Stand: 20.04.2010).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006a:** Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Förderbedarf durch die Weiterentwicklung der Lernorte und Stärkung des Lernortes Betrieb. *Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“*, Band IIa, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006b:** Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. *Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“*, Band IIb, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006c:** Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“*, Band III, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006d** Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen.. *Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“*, Band IIc, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burkert, C.; Kindermann, W. 2008:** Integration von Migranten in Hessen. Bildungssystem und Arbeitsmarkt. *IABregional*, Nr. 02/2008, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Burkert, C.; Seibert, H. 2007:** Labour market outcomes after vocational training in Germany. Equal opportunities for migrants and natives? *IAB DiscussionPaper*, No. 31, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Burkert, C.; Seibert, H. 2008:** Integrationspotenziale der dualen Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. URL: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1635.asp (Stand: 20.04.2010).
- Buschmeyer, H.; Eckhardt, C. 2009:** Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe. Materialien zum 3. Weg in der Berufsausbildung, *Arbeitspapiere 30*, Bottrop: Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbh (GIB). URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Arbeitspapiere_30.pdf (25.04.2010).
- Buschmeyer, H.; Eckhardt, C.; Rotthowe, L. 2009:** Bildungscoaching und individuelle Qualifizierungsplanung. Dritter Bericht der fachlichen Begleitung des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“. Bottrop: Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbh (GIB). URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/3Weg_Bericht_3.pdf (25.04.2010).
- CDU, CSU, FDP 2009:** Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode. 26. Oktober 2009. URL: http://www.nn-online.de/images/091026_koalitionsvertrag.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Chlosta, C.; Ostermann, T. 2007:** Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) 2007*: 55-65.
- Damelang, A. 2009:** Ausbildungssituation von Migranten. Vortrag auf der *IAB-Konferenz: Praxis trifft Wissenschaft. Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung* am 18. Juni 2009. URL: http://doku.iab.de/veranstaltungen/2009/uebergangskonferenz_2009_damelang.pdf (20.04.2010).
- Damelang, A.; Haas, A. 2006:** Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung – Migranten und Deutsche im Vergleich. *IABForschungsbericht*, Nr. 17/2006, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- Dauth, W.; Hirschenauer, F.; Rüb, F. 2008a:** Vergleichstypen 2008. Neufassung der SGB-III-Typisierung. *IAB-Forschungsbericht*, 8/2008, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Dauth, W.; Hirschenauer, F.; Rüb, F. 2008b:** Neue Typisierung regionaler Arbeitsmärkte. Damit Äpfel nicht mit Birnen verglichen werden... *IAB-Kurzbericht* 15/2008. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. 2008:** Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage, Mainz: DeGEval. URL: <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074> (Stand: 20.04.2010).
- Dellbrück, J.; Neumann, S. 2006:** Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006c*: 175-182. (Stand: 20.04.2010).
- Deutscher Bundestag 2003:** Entwurf eines Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Gesetzentwurf der Fraktionen SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. BT-Drucksache 15/1516 vom 05.09.2003. URL: <http://dip.bundestag.de/btd/15/015/1501516.pdf> (29.04.2010).
- Deutscher Bundestag 2008:** Entwurf eines Gesetzes zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente. BT-Drucksache 16/10810 vom 08.11.2008, Elektronische Vorab-Fassung. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/108/1610810.pdf> (Stand: 24.04.2010).
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) 2009:** Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.. Essen / Berlin: DBSH. URL: http://www.dbsch.de/grundlagenheft_-PDF-klein.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) 2007:** Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl., Baden-Baden: Nomos.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 6.** Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. August 2005. Teil II., Bonn. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/ausl_C3_A4nderbericht-6-teil-II,property=publicationFile.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007: 7.** Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Dezember 2007. o.O. URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7-barrierefrei,property=publicationFile.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Die Bundesregierung 2008a:** Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Die Bundesregierung 2008b:** Nationaler Integrationsplan, Themenfeld 3: „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“, Zwischenbilanzierung. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/IB/zwischenbilanz-ag3.html (Stand: 20.04.2010).
- Diefenbach, H. 2007:** Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) 2007*: 43-54.
- Dietrich, H.; Dressel, K.; Janik, F.; Ludwig-Mayerhofer, W. 2009:** Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: *Möller, Walwei 2009*: 317-357.
- Dix, A. 2007:** Datenschutzrechtliche Aspekte bei der Erfassung des Migrationshintergrundes. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) 2007*: 91-101.
- Donabedian, A. 1966:** Evaluating the quality of medical care. In: *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, Vol. XLIV, Number 3, July, Part 2: 167-206.
- Donabedian, A. 1982:** An exploration of structure, process and outcome as approaches to quality assessment. S. 69-92 in: Selbmann, H.-K.; Überla, K.K. (Hrsg.) 1982: *Quality Assessment of Medical Care*. Schriftenreihe der Robert Bosch Stiftung, Gerlingen: Bleicher.

- Dressel, K.; Picht, H. 2006:** Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender. In: *Friedrich-Ebert-Stiftung Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit* 2006: 48-58.
- Driesel-Lange, K. 2009:** Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen: Theoretische Bestimmung pädagogischer Begleitung im Kontext beruflicher Orientierung. Fachvortrag auf dem Fachtag der *Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Thüringen e.V. (LKJ)* „Berufs- und Studienwahl ist (k)ein Spiel“ am 21.04.2009 in Bad Berka. URL: <http://www.lkjthueringen.de/html/pdf/Fachvortrag-%20Frau%20Driesel-Lange.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Eberhard, V. 2006:** Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. Heft 83, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eckert, M.; Heisler, D.; Nitschke, K. 2007:** Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band II: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster: Waxmann.
- Ehrenthal, B.; Eberhard, V.; Ulrich, J. G. 2005:** Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. URL: <http://www.bibb.de/de/wlk31794.htm> (Stand: 02.11.2009).
- Enggruber, R.; Bleck, C. 2005:** Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. In: Equal Gemeinschaftsinitiative: *Entwicklungspartnerschaft Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft*. Dresden. URL: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf (Stand: 29.04.2010).
- Enggruber, R.; Eckert, M. 2006:** Diskussion der Ergebnisse der Entwicklungsplattform vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen der beruflichen Benachteiligtenförderung: Die Förderung der individuellen Entwicklung- das Zentrum der Benachteiligtenförderung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006d: 139-164.
- Entwicklungspartnerschaft Integra.net Arbeitsgruppe Empowerment 2007:** Empowerment als bestimmender Faktor bei Bildungsmaßnahmen für Migrantinnen und Migranten – Eine Handreichung für Bildungsträger – Frankfurt: Entwicklungspartnerschaft Integra.net. URL: http://www.integra-net.org/assets/files/080909_AG_Empowerment_Produkt.pdf (Stand: 25.04.2010).
- Euler, D. 2003:** Von der Klage zur Anklage – Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung. URL: [http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebRessources/ImDruck:schulentwicklung-euler/\\$FILE/Schulentwicklung.pdf](http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/SysWebRessources/ImDruck:schulentwicklung-euler/$FILE/Schulentwicklung.pdf) (Stand: 26.04.2010).
- Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.; Zimmermann, R. 2004:** „REGionale Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR). *Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie Nürnberg* 1/2004 Nürnberg: IfeS.
- Faßmann, H. 2009:** Design zur Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme. Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO. Forschungsbericht, Nürnberg: Institut für empirische Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Flasdick, J. 2007:** Migranten in Deutschland – Teilnahme an Qualifizierung und Beruf. *MMB-Fokus* I/2007, Essen: Institut für Medien- und Kompetenzforschung.
- Flasse, M. 2002:** Inhalt, Akzeptanz und Wirksamkeit des aktiven Bewerber-Coachings. In: *Brinkmann, Weißner* 2002: 95-131.
- Folgmann, M. 2007:** Modellversuch Jugendliche ohne Ausbildungsplatz JoA. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München: Technische Universität München Lehrstuhl für Pädagogik. URL: http://www.lrz-muenchen.de/~paedagogik/mv/joa/download/Zwischenbericht_JoA.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Forschungsstelle Coaching Gutachten (FCG) 2009:** Verfahren. Voraussetzungen und Ablauf. URL: http://www.coaching-gutachten.de/3_1_verfahren_ablauf.htm (Stand: 20.04.2010).

- Freese, U.; Rhode, W.; Demmer, M.; Buntenbach, A. 2007:** Thesen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation jugendlicher Migrantinnen und Migranten. In: *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2007: 112-118.
- Frick, J. R.; Söhn, J. 2007:** Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)* 2007: 81-90.
- Fritschi, T.; Jann, B. 2008:** Gesellschaftliche Kosten unzureichender Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Deutschland Welche gesellschaftlichen Kosten entstehen, wenn Integration nicht gelingt? O.O.: Bertelsmann Stiftung URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23656_23671_2.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Gaupp, N.; Lex, T.; Mittag, H.; Reißig, B., Braun, F. 2008:** Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Gaupp, N.; Lex, T.; Reißig, B. 2008:** Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, Heft 3: 388-405.
- Gericke, T. 2000:** Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Biographie. Werkstattbericht. *Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit*, Arbeitspapier 3/2000, Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Gerth, U.; Menne, K.; Roth, X. 1999:** Qualitätsprodukt Erziehungsberatung. Empfehlungen zu Leistungen, Qualitätsmerkmalen und Kennziffern. *Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe* QS 27. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Göckler, R. 2009:** Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement. 3., neubear. Aufl.; Regensburg: Walhalla.
- Göckler, R.; Bohrke-Petrovic, S. 2006:** Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement im SGB II. Die „Wunderwaffe“ im Kampf gegen die Langzeitarbeitslosigkeit? In: *Braun, Ertelt* 2006: 187-214.
- Gogolin, I. 2008:** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Grabowski, U. 2007:** Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Granato, M. 2003:** Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2003: 29-48.
- Granato, M. 2004:** Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_feminisierung-migration_04-2004_granato.pdf (20.04.2010).
- Granato, M., Paulsen, B. 2007:** Expertise „Integration und berufliche Ausbildung“. In: *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2007: 80-101.
- Greß, P. 2007:** Irrwege beruflicher Bildung: Zauberworte und Mythen der Berufspädagogik Marburg: TECTUM.
- Grimm, K.; Vock, R. 2007:** Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band I: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster: Waxmann.
- Halbhuber, W. 2007:** Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)* 2007: 67-74.
- Haug, S. 2005:** Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Heft 2: 263-284.
- Hawighorst, B. 2009:** Perspektiven von Einwandererfamilien. S. 69-88 in: Fürstenau, S; Gomolla, M. (Hrsg.) 2009: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herriger, N. 2007:** Empowerment. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge* 2007: 250-252.

- Herriger, N. 2009:** Grundlagentext Empowerment. URL: <http://www.empowerment.de/grundlagen/text.html> (Stand: 20.04.2010).
- Heuer, R. 2007:** Intensivbetreuung als Weg zur besseren Arbeitsmarktintegration Jugendlicher / junger Erwachsener unter 25 Jahren im SGB II Bezug. Projektarbeit. SRH Hochschule Heidelberg. URL: http://www.mannheim.de/io2/download/webseiten/gesundheit/fb50/fallmanagement_sgb_2/dokumente/heuer_intensivbetreuung.pdf?disposition=inline (Stand: 20.04.2010).
- Hieronymus, A.; Hutter, J., Eralp, H. 2004:** Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Dokumente BQM*, Handreichung I/2004. Hamburg: KWB – Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. URL: http://www.bqm-handbuch.de/site/objects/download/239_interkultkompetenz.pdf (Stand: 28.04.2010).
- Hofmann-Lun, I.; Gaupp, N.; Lex, T.; Mittag, H.; Reißig, B. 2004:** Schule - und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Imdorf, C. 2008:** Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl - ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft*. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006 (CD-ROM). Frankfurt a.M. : Campus: 2048-2058.
- Inal, M. U. 2004:** Migranten im Übergang Schule – Beruf. Zwei Wege aus der Ausbildungskrise. In: *Migration und soziale Arbeit* 6: 30-33.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (Hrsg.) 2002a:** Kompetenzfeststellung. Teil I: Grundlagen. *Berichte und Materialien*, Band 8, Offenbach: INBAS.
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (Hrsg.) 2002b:** Kompetenzfeststellung. Teil II: Instrumente und Verfahren. *Berichte und Materialien*, Band 9, Offenbach: INBAS
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) 2005:** Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) 2006a:** Empfehlungen zur statistischen Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Offenbach am Main: INBAS. URL: http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/2430_mat_mig_empf-krit-migration.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) 2006b:** Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. *Berichte und Materialien*, Band 15. Offenbach am Main: INBAS.
- IQ-Facharbeitskreis Beratung 2009:** vorurteilsfrei, vertrauensvoll, ergebnisoffen: berufliche Beratung für Eingewanderte. Handlungsempfehlungen des Facharbeitskreises „Beratung“ vom Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“. Berlin: Kompetenzzentrum KUMULUS-PLUS bei Arbeit und Bildung e.V. URL: <http://www.kumulus-plus.de/fileadmin/pdf/iq/handlungsempfehlungen-fak-beratung-kumulus.pdf> (Stand: 01.05.2010).
- Kähler, H.D. 2000:** Erstgespräch. In: Stimmer, F. (Hrsg.): *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. Heft 4/2000, München: Oldenbourg.
- Kalpaka, A. 1998:** Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4: 77-79.
- Kalter, F. 2006:** Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile Jugendlicher türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“ (ZfS 5/2005). In: *Zeitschrift für Soziologie* 35: 144-160.
- Kimmelman, N. 2008:** Herausforderungen und Ansätze im Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden in der Beruflichen Bildung. In: Bals, T.; Hegmann, K.; Wilbers, K. (Hrsg.) 2008: *Qualität*

in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 1, Köln: Qualitus: 254-264.

- Kleinhenz, G. (Hrsg.) 2002:** IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250*, Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Klöß, T. 1994:** „Empowerment“ in der Balance von Interessenorganisation und stellvertretender Einmischung als kombinierbare Prozesse der Machtbildung. In: Bitzan, M.; Klöß, T. (Hg.), *Politikstrategien, Wendungen und Perspektiven*. Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5, AG SPAK Bücher 122, München: AG SPAK: 134-153.
- Klöß, T. 2002:** Was ist „Empowerment“? URL: http://212.12.126.151/cms/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=85 (25.04.2010).
- Kraatz, S.; Rhein, T. 2006:** Europäische Beschäftigungsstrategie: Die Zielvorgaben für ältere Arbeitnehmer und ihre Implikation. In: *Braun, Ertelt 2006*: 71-88.
- Kühl, S. 2008:** Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhnke, R. 2006:** Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“, *Wissenschaftliche Texte*, Arbeitspapier 2/2006. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Kuhnke, R.; Schreiber, E. 2006:** Projekt „Inklusionsstrategien für junge Aussiedler im Übergang Schule – Beruf“. Zu den Lebenslagen und Bewältigungsstrategien von Aussiedlerjugendlichen. Zwischenbericht. Halle: Deutsches Jugendinstitut URL: http://www.dji.de/inklusion/Zwischenbericht_Inklusionsstrategien.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2007:** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Lachwitz, K.; Schellhorn, W.; Welti, F. (Hrsg.) 2002:** HK-SGB IX Handkommentar zum SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Neuwied: Luchterhand.
- Lange, M.; Pagels, N. 2000:** Interkulturelle Kompetenz. In: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 1: 10-15.
- Leenen, W. R.; Groß, A.; Grosch, H. 2008:** Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auerheimer, G. 2008: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 101-123.
- Leiprecht, R. 2006:** Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, R.; Wiemeyer, G.; Riegel, C.; Held, J. (Hrsg.) *'International Lernen - Lokal Handeln'. Interkulturelle Praxis 'vor Ort' und Weiterbildung im internationalen Austausch. Ergebnisse und Erfahrungen aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz*. Frankfurt a.M.: IKO.: 17-52.
- Leiprecht, R. 2008:** Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra*, Heft 11/12: 15-19.
- Limbird, C.; Stanat, P. 2006:** Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und Wirksamkeit. In: *Baumert, Stana, Watermann 2006*: 257-307.
- Lippegaus, P. 2008:** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen - Ausbildungsreife fördern. *Entwicklungsinitiative neuen Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Berichte und Materialien*, Band 18, Offenbach: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.
- Lippmann, E. 2009:** Grundlagen. S. 11-46.in: Lippmann, E. (Hrsg.): *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. 2. aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. S. 11-46.

- Maag, S. P. 2008:** Berufsintegration unter sonderpädagogischer Perspektive: Förderorientiertes Coaching von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf. Dissertation Universität Zürich. URL: <http://edudoc.ch/record/32260/files/zu09026.pdf> (Stand: 25.04.2010).
- Mecheril, P. 2008:** Kompetenzlosigkeit. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. 2008: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-34.
- Meng, F.; Quandt-Brandt, E. 1999:** Ethnische Diskriminierung am Bremer Ausbildungsmarkt. In: *IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*, Heft 1: 50-57.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008:** Ganzheitlichkeit, Ganzheit, ganzheitlich. Pädagogische Fachbegriffe in der beruflichen Bildung Glossar. URL: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/berufsbildung/bildungsganguebergreifendethemen/paedagogische-fachbegriffe/glossar/ganzheitlichkeit.html> (Stand: 20.04.2010).
- Modellvorhaben zur Verbesserung der Ausbildung und Eingliederung junger Menschen mit Epilepsie (Hrsg.) 2010:** Vermittlungscoaching für junge Menschen mit Epilepsie. Waiblingen: BBW Waiblingen. URL: <http://www.modellprojekt-epilepsie.de/fileadmin/sites/epilepsie/fachtag080210/Handreichung%20Vermittlungscoaching%20f.%20jMmE.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Möller, J.; Walwei, U. (Hrsg.) 2009:** Handbuch Arbeitsmarkt. *IAB-Bibliothek*, Band 314, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Morreale, A.; Zengingül, T.; Erler, W. 2007:** Praxishandreichung. Qualitätstandards und migrationspezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling: 4. URL: http://www.kumulus-plus.de/fileadmin/pdf/lesetipps/praxishandreichung_kompetenzfeststellung.pdf (Stand: 29.04.2010).
- Moxley, D. P. 1989:** *The Practice of Case Management*. Newbury Park, Cal.: Sage publications.
- Müller, A. G.; Stanat, P. 2006:** Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: *Baumert, Stanat, Watermann 2006*: 221-255.
- Müller, A.; Kannel, M. 2006:** Sprachförderung. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006b*: 185-192.
- Müller-Kohlenberg, L.; Schober, K.; Hilke, R. 2005:** Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 3: 19-23.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2008:** Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Netzwerk Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen 2010:** Heterogenität an Schulen. URL: <http://www.netzwerk-heterogenitaet.de/> (Stand: 01.05.2010).
- Neuffer, M. 2002:** *Case Management: soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien*. Weinheim / München: Juventa. URL: <http://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=mtnyzkkJULwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Manfred+Neuffer:+Case+Management&ots=m5MTAdteJO&sig=4zTGyvvoCaDbixpUOOSciJFazPU#v=onepage&q&f=false> (Stand: 29.04.2010).
- Neumann, U. 2001:** Zur Bildungs- und Erziehungssituation türkischer Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein. Einführungsreferat zur Bildungskonferenz „*Schulsprache Deutsch – Muttersprache Türkisch. Die Bildungsprobleme türkischer Kinder*“ am 3.02.2001 in Kiel. (Stand: 20.04.2010).
- Niedersächsisches Kultusministerium 2009:** Handreichung für die Berufseinstiegsklasse (BEK). Entwurf. August 2009. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. URL: <http://bvj.nibis.de/BEK/handreichung%20August.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Niehaus, M. 1997:** Probleme der Evaluationsforschung von Modellprojekten in der beruflichen Rehabilitation am Beispiel der Implementation wohnortnaher betrieblicher Umschulungen von Frauen. In: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 30, 1997, Heft 2: 291-304.

- Nieskens, B. 2009:** Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier
- Nodari, C. 2002:** Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: *Barriere Sprachkompetenz*. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 2001 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18: 9 – 14. URL: http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkompetenz.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Ohne Verfasser 2004:** Anlage 8: Kurzdarstellung des Fachkonzepts „Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement nach dem SGB II“. In: *Bohndorf et al.* 2004: 86-95.
- Ottersbach, M. 2006:** Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in hoch qualifizierten Ausbildungsgängen. In: *Migration und soziale Arbeit* 8, Heft 3-4: 261-268.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.) 2006:** Individuelles Übergangsmanagement. *Paritätische Arbeitshilfe Jugendsozialarbeit*, Heft 1, 2. Aufl., Berlin. URL: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/uebergangsmanagement.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Pfahl, L. 2004:** Stigma-Management im Job-Coaching – Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher (Diplomarbeit). *Working Paper* 1/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_dipl_pfahl.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Pfeiffer, G.; Goll, M.; Tress, J. 2002:** Die Weiterentwicklung des handwerklich-motorischen Eignungstests (HAMET) zum hamet 2. In: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2002a: 119-142.
- Pfeiffer, G.; Tress, J.; Goll, M. 2003:** hamet 2 – handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. In: *Berufliche Rehabilitation* 17, Heft 2: 52-82.
- Plath, H.-E. 2000:** Erfolgsbeobachtung von Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation aus der Sicht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. S. 255-262 in: Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (Hrsg.), *Rehabilitation im Wandel*. 3. Bundeskongress für Rehabilitation 21.-23. April 1999 in Suhl; Kongressbericht, Frankfurt a. M.: Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation.
- Plath, H.-E.; Blaschke, D. 1999:** Probleme der Erfolgsfeststellung in der beruflichen Rehabilitation. In: *Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 32, 1999, Heft 1: 61-69.
- Plath, H.-E.; Blaschke, D. 2002:** Ebenen der Erfolgsfeststellung beruflicher Rehabilitation. In: *Kleinhenz*: 447-460.
- Prinz, K. 2007:** Ausbildung in Betrieben von Inhaber/innen mit Migrationshintergrund in Mainz – Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungshemmnisse. Ergebnisse der Begleitanalyse zum JOBSTARTER-Projekt „A.I.B. – Ausbildung und Integration – Betriebe mit Inhaber/innen ausländischer Herkunft bilden aus!“ Mainz: Institut zur Förderung von Bildung und Integration gGmbH. URL: http://www.jobstarter.de/_media/Abschlussbericht_Potenzialanalyse_JO-01-175.pdf (Stand: 30.04.2010).
- Priore, R. 2006:** Interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* 2006c: 165-174.
- Probst, H.; Kuhl, J. 2008:** Weniger Ganzheitlichkeit ist mehr. S. 192-208 in: Fritz, A., *Handbuch Kindheit und Schule: Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Ratschinski, G. 2005:** Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkung zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. Impulsreferat zum Auftakt des Projekts „Berufsfindung durch Beratung und Praxis“ des Arbeitskreises *Schule Wirtschaft im Regionalnetzwerk Hannover e.V.* am 02.05.2005 in der Berufsbildenden Schule 3 der Stadt Hannover. URL: <http://www.ratschinski.de/skripte/reife.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Rauen, C. 2009:** Ablauf des Coachings. Coaching-Report. URL: <http://www.coaching-report.de/index.php?id=397> (Stand: 20.04.2010).
- Reis, C.; Freyberg, T. v.; Kinstler, H.-J.; Wende, L. 2003:** Case Management. Theorie und Praxis. *initiativ in NRW*, MWA 1103, Düsseldorf: Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen.

- Reißig, B.; Gaupp, N.; Lex, T. 2004:** Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: *DJI-Bulletin* 69, Winter 2004: 4-7.
- Sarges, W. (Hrsg.) 1996:** Weiterentwicklung der Assessment Center Methode. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie: 7.
- Scheerer, F. 2010:** Gemeinsame Initiative zur verbesserten Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Programmelemente der Gemeinsamen Initiative. Unveröffentlichte Präsentation vom 22.04.2010.
- Scheerer, F.; Klingelstein, M. 2009:** Ganzheitliches Integrationscoaching – GINCO. Information zum Modell. Vortrag auf der *IAB-Konferenz: Praxis trifft Wissenschaft. Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung* am 18. Juni 2009. URL: http://doku.iab.de/veranstaltungen/2009/uebergangskonferenz_2009_scheerer_klingelstein.pdf (20.04.2010).
- Schlemmer, E. 2008:** Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. S. 13-33 in: Schlemmer, E.; Gerstberger, H. (Hrsg.), *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnadt, P.; Vock, R.; Bölle, C.; Kaiser, A.; Müller, S.; Oschem, St. 2000:** Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Band 1: Verfahren und institutionelle Bedingungen der Förderplanung. *hiba Weiterbildung*, Band 10/59, Darmstadt: hiba.
- Schuch, J. 2002:** Interkulturelle Kompetenz – die Kür der Kinder- und Jugendarbeit? In: *Becker-Textor, Textor* 2000 – 2005. URL: <http://www.sgbviii.de/S97.html> (Stand: 28.04.2010).
- Schuch, J. 2003:** Jugendliche mit Migrationshintergrund - eine (interkulturelle) Herausforderung der Erziehungshilfe. In: *Becker-Textor, Textor* 1990 – 2005. URL: <http://www.sgbviii.de/S133.html> (Stand: 28.04.2010).
- Seibert, H.; Solga, H. 2005:** Gleiche Chancen dank der abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In : *Zeitschrift für Soziologie* 34, Heft 5: 364-382.
- Söhn, J.; Özcan, V. 2007:** Bildungsdaten und Migrationshintergrund. Eine Bilanz. In: *Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)* 2007:117-128.
- Sohns, A. 2007:** Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Michel-Schwartz, B. (Hrsg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 73-99.
- Sozialmedizinische Experten-Gruppe „Leistungsbeurteilung – Teilhabe“ (SEG-1) der MDK Gemeinschaft beim MDK Niedersachsen 2005:** Begutachtungsrichtlinie Vorsorge und Rehabilitation. Oktober 2005. Hrsg. v. Medizinischen Dienst der Spitzenverbände der Krankenkassen e.V., Essen MDS. URL: http://www.aok-gesundheitspartner.de/inc_ges/download/dl.php/bundesverband/reha/imperia/md/content/gesundheitspartner/bund/reha/richtlinien/reha_bga_rl_2005.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Spitzenverbände der Krankenkassen 2003a:** Anforderungsprofil für stationäre Vorsorgeeinrichtungen nach § 111 a SGB V, die Leistungen zur medizinischen Vorsorge nach § 24 SGB V erbringen vom 01.08.2003. URL: http://www.mds-ev.de/media/pdf/Reha_stationaer_Anforderungsprofil_vorsorge.pdf.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Spitzenverbände der Krankenkassen 2003b:** Anforderungsprofil für stationäre Rehabilitationseinrichtungen nach § 111 a SGB V, die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 41 SGB V erbringen vom 01.08.2003. URL: http://www.mds-ev.de/media/pdf/Reha_stationaer_Anforderungsprofil_med_Reha.pdf.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Städtler, T. 2003:** Selbstwertgefühl. In: ders. *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Kröner: 971.
- Statistisches Bundesamt 2009:** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007 – *Fachserie 1 Reihe* 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stimmer, F. (Hrsg.):** Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Heft 4/2000, München: Oltenbourg.

- Troltsch, K. 2003:** Bildungsbeteiligung und –chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2003: 49-62.
- Tucic, A. 2010:** Der Coach, dein Freund und Helfer. In: *ZEIT ONLINE*, 18.04.2010. URL: <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-04/berufsbild-coach-trainer> (Stand: 20.04.2010).
- Ucar, A. 2010:** Elternarbeit aus der Sicht von Migrantenfamilien. Pädagogische Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule unter besonderer Berücksichtigung der Migrantenfamilien. *Lehrer-info.net*. URL: http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/15/aid/42/title/Elternarbeit_aus_der_Sicht_von_Migrantenfamilien (Stand: 20.04.2010).
- Ufholz, B. 2004:** Interkulturelle Kompetenz in der Berufspädagogik. In: *Migration und soziale Arbeit* 6, Heft 3-4: 243-248.
- Ulmer, P.; Gutschow, K. 2009:** Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *BWP*, Heft 3: 48-51.
- Ulrich, J. G. 2006:** Erfolgchancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund. In: *Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS)* 2006b: 43-70.
- Ulrich, J. G. 2008:** Jugendliche im Übergangssystem: Eine Bestandsaufnahme. In: *bwp@Spezial*, 4 – HT2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Wenning, N. 2004:** Migrantenjugendliche am Ende der allgemein bildenden Schule – vorbereitet auf Berufsausbildung und Beruf? In: *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 1: 43-52.
- Wilk, C. 1996:** Erfolgskriterien von Maßnahmen der Hilfe zur Arbeit. *Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit*, Band 97, Baden-Baden: Nomos.
- Wieser, R.; Dornmayr, H.; Neubauer, B.; Rothmüller, B. 2008:** Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Endbericht, 2. Aufl., Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Berufsberatung_Jugendliche_Migrationshintergrund_Endbericht.pdf (Stand: 20.04.2010).
- Winkler, M. 2005:** Vorbereitet auf Arbeit und Beruf? Perspektiven der Kompetenzforschung. In: *SozialExtra*, Mai 2005: 12-19.
- Winterstein-Drilling, B. 2006:** Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. *Bildungsforschung*, Band 19. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf (Stand: 20.04.2010)
- Wollersheim, B. 2009:** Berufseinstiegsbegleiter in den Startlöchern. URL: <http://www.Berufswahlnavigator.de/navigation/Presseinfo/Newsverzeichnis/Berufseinstiegsbegleiter.pdf> (Stand: 20.04.2010).
- Zöllner, U. 2009:** Integration in die Arbeit. Rahmenbedingungen und Konzepte der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra*, Heft 3/4: 10-14.

**Bisher erschienene Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

- Heft 1/1998 Faßmann, H.: Das Abbrecherproblem – die Probleme der Abbrecher. Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken (17 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/1998 Funk, W.: Determinants of Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Results from the „Nuremberg Pupils Survey 1994: Violence in Schools“ (15 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/1998 Faßmann, H.: Ein Instrument zur Früherkennung und Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungswerken – Anliegen, Struktur, Handhabung und Erprobungsergebnisse (20 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 4/1998 Funk, W.: Violence in German Schools: Perceptions and Reality, Safety policies (15 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 5/1998 Faßmann, H.: Abbrecherproblematik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen (18 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/1999 Faßmann, H.; Reiprich, S.; Steger, R.: Konzept der BAR–Modellinitiative „*REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)*“ und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (13 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/1999 Reith, M.: Das 3i-Programm der Siemens AG: Instrument des Kulturwandels und Keimzelle für ein leistungsfähiges Ideenmanagement (vergriffen)
- Heft 3/1999 Oertel, M.: Zentrale Ergebnisse einer Erfassung des Leistungsangebotes von Krebsberatungsstellen auf der Grundlage des "Anforderungsprofils für Krebsberatungsstellen - Bedarf, Aufgaben, Finanzierung" (13 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/2000 Faßmann, H.: REGINE und MobiliS im Spannungsfeld zwischen allgemeinen und besonderen Leistungen (16 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2000 Funk, W.: Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention (21 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2000 Funk W.: Violence in German Schools: The Current Situation (16 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 4/2000 Faßmann, H.: Aufgaben und Zielsetzung eines Case Managements in der Rehabilitation (26 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 5/2000 Funk, W.: Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung (35 Seiten, Schutzgebühr € 7,--)
- Heft 6/2000 Faßmann, H.; Steger, R.: REGINE – Ein neues Lernortkonzept zur Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher – Erste Erfahrungen und Folgerungen (7 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 7/2000 Funk, W.: Sicherheitsempfinden in Nürnberg. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse einer Bürgerbefragung im Jahr 1999 im Einzugsgebiet der Polizeiinspektion Nürnberg-West (24 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)

- Heft 8/2000 Funk, W.: Der Einfluß unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994 (29 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 1/2001 Funk, W.: Violence in German schools. Its determinants and its prevention in the scope of community crime prevention schemes (24 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2001 Faßmann, H.: Soziale Konflikte in der rehabilitationswissenschaftlichen Evaluationspraxis – Ursachen, Prävention und Management. (31 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2001 Stamm, M.: Evaluation von Verkehrsräumen durch ein Semantisches Differential. (163 Seiten, Schutzgebühr € 17,--)
- Heft 1/2002 Faßmann, H.: Probleme der Umsetzung des Postulats „*So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich!*“ am Beispiel erster Ergebnisse des Modellprojekts „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (35 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 2/2002 Funk, W.; Wiedemann, A.: Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr. Eine kritische Sichtung der Maßnahmenlandschaft (29 Seiten, Schutzgebühr € 5,--)
- Heft 3/2002 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Erster Sachstandsbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (161 Seiten, Schutzgebühr 19,-- €)
- Heft 4/2002 Funk, W.: Schulklima in Hessen – Deutsche Teilstudie zu einer international vergleichenden Untersuchung im Auftrag des Observatoriums für Gewalt an Schulen, Universität Bordeaux. Endbericht. (126 Seiten, Schutzgebühr € 15,--)
- Heft 1/2003 Funk, W.: Die Potentiale kommunal vernetzter Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder. Überarbeiteter Vortrag auf dem Symposium „Vernetzte Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder im Erftkreis“, am Dienstag 10.12.2002, Rathaus Brühl. (35 Seiten, Schutzgebühr € 7,--)
- Heft 2/2003 Faßmann, H.: Case Management und Netzwerkkooperation zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen – Chancen, Probleme und Handlungsmöglichkeiten. (26 Seiten, Schutzgebühr 7,-- €)
- Heft 3/2003 Funk, W.: School Climate and Violence in Schools – Results from the German Part of the European Survey on School Life. (20 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 4/2003 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.: Qualitätsstandards für den Lernort „*Betriebliche Berufsausbildung und reha-spezifische Förderung durch einen Bildungsträger*“ - Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation* „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (75 Seiten; Schutzgebühr 16,--€)
- Heft 5/2003 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Zweiter Sachstandsbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (131 Seiten; Schutzgebühr 21,-- €)
- Heft 6/2003 Steger, R.: Netzwerkentwicklung im professionellen Bereich dargestellt am Modellprojekt *REGINE* und dem Beraternetzwerk *zetTeam* (56 Seiten; Schutzgebühr 14,-- €)

- Heft 1/2004 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.; Zimmermann, R.: „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (362 Seiten; Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2004 Funk, W. Verkehrssicherheit von Babys und Kleinkindern – oder: Wie nehmen eigentlich unsere Jüngsten am Straßenverkehr teil? (18 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2004 Brader, D.; Faßmann, H.; Steger, R.; Wübbecke, Chr.: Qualitätsstandards für ein *"Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)"* - Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (107 Seiten; Schutzgebühr: 19,-- €)
- Heft 1/2005 Brader, D.; Faßmann, H.; Lewerenz, J.; Steger, R.; Wübbecke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (294 Seiten; print on demand, Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2005 Faßmann, H.: Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. (29 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,-- €)
- Heft 1/2006 Funk, W.: In Schule, um Schule und um Schule herum. Impulse für eine kommunal vernetzte schulische Verkehrserziehung. (46 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2006 Funk, W.: Schulweg- / Schulmobilitätspläne – Wie machen es unsere europäischen Nachbarn? (20 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2007 Faßmann, H.: Rehabilitationsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (37 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2007 Funk, W.: Verkehrssicherheitsforschung im *Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (22 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2007 Faßmann, H.: Evaluation von nachhaltigen Erfolgen bei wohnortnaher betrieblicher Erstausbildung und reha-spezifischer Förderung durch einen Bildungsträger. Sicherung von Ergebnissen des BAR-Modellprojekts „REGionale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (61 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 1/2008 Faßmann, H.; Grüninger, M.; Schneider, A. H.; Steger, R.: „Bedarfs- und Bestandsanalyse von Vorsorge- und Rehabilitationsmaßnahmen für Mütter und Väter in Einrichtungen des Deutschen Müttergenesungswerkes (MGW).“ Abschlussbericht zu einem Forschungsprojekt des BMFSFJ. (285 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 49,-- €)
- Heft 2/2008 Faßmann, H.: Möglichkeiten und Erfolge der beruflichen Rehabilitation von Personen mit Aphasie. Ergebnisse einer Literaturanalyse. (64 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 3/2008 Grüninger, M.: Das Unfallrisiko junger Fahrerinnen und Fahrer im geographischen Kontext. Eine Auswertung der Unfallstatistik 2004 in Bayern. (ca. 300 Seiten inkl. 17 farbige Karten, Schutzgebühr 65,-- €)

- Heft 4/2008 Faßmann, H.: Evaluation des Modellprojekts „*Integrative Berufliche Rehabilitation von Personen mit Aphasie (IBRA)*“. Abschlussbericht. (194 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 36,- €)
- Heft 5/2008 Funk, W.: Mobilität von Kindern und Jugendlichen. Langfristige Trends der Änderung ihres Verkehrsverhaltens. (34 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,- €)
- Heft 6/2008 Funk, W.: Edukative Verkehrssicherheitsmaßnahmen im Elementar und Primarbereich – Bestandsaufnahme und Perspektiven. (ca. 28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,- €)
- Heft 1/2009 Faßmann, H.; Steger, R.: Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) – Besondere Anreize für Unternehmen zur Umsetzung von BEM in die Praxis?! Ergebnisse einer Fachkonferenz am 21. und 22. Januar 2009 im Berufsförderungswerk Nürnberg. (32 Seiten, print on demand, Schutzgebühr € 9,-)
- Heft 2/2009 Funk, W.: Kinder als Radfahrer in der Altersstufe der Sekundarstufe I. Fachliches Hintergrundpapier für die Präventionskampagne „Risiko raus“. (28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,- €)
- Heft 1/2010 Faßmann, H.; Svetlova, K.: Struktur- und Prozessanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO - Endbericht -. (184 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 35,- €)