



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Berufliche Qualifizierung für
Zielgruppen mit besonderem
Förderbedarf (BQF-Programm)

Band II b
der Schriftenreihe zum Programm
„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für
Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“

Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung

**Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2
„Kompetenzentwicklung vor dem
Übergang Schule – Berufsbildung“**

Das Programm „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ wird gefördert aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 262-302
Fax: 01805 262-303
(0,12 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Redaktion

Claus Schroer,
Bremen
Dr. Manuela Martinek,
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR),
Projektträger für das BMBF im DLR (PT-DLR), Bonn

Autoren

Verantwortlich für den Inhalt der Beiträge
sind die Autorinnen und Autoren.

Gestaltung

GDE Preprint- und Mediaservice GmbH, Bonn

Bonn, Berlin 2006

Gedruckt auf Recyclingpapier

1. Entwicklungsplattform 2: Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung	5
2. Erfahrungen und Erkenntnisse aus den BQF-Vorhaben	13
2.1 Arbeitsgruppe 1: Personenorientierte Qualifizierungsebene	14
2.1.1 Frühzeitige individuelle berufsorientierende Förderung	14
2.1.2 „Interkulturelle Öffnung der Berliner Verwaltung“	29
2.2 Arbeitsgruppe 2: Organisationsstrukturelle Ebene	34
2.2.1 Praxis- und projektorientierte Ansätze	34
2.2.2 Produktionsschulen und produktionsorientierte Ansätze	49
2.3 Arbeitsgruppe 3a: Fachkonzeptionelle und qualitätsorientierte Ebene ...	68
2.3.1 Kompetenzfeststellung und Förderplanung	68
Arbeitsgruppe 3b: (Länder)	86
2.3.2 Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb	86
2.3.3 Kooperation in der Bildungsbegleitung	102
2.4 Arbeitsgruppe 4: Unterstützungssysteme	118
2.4.1 Erfolgsfaktoren einer wissenschaftlichen Begleitung	118
2.4.2 Förderliche Rahmenbedingungen für Kooperation	128
2.4.3 Wie Schulen sich erfolgreich entwickeln	148
3. Themenergänzende Beiträge	161
3.1 Gender Mainstreaming und Interkulturalität	162
3.2 Sprachförderung	185
3.3 Schule – und dann? Schwierige Übergänge	193
3.4 Schlüsselqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf	212

4. Bildungspolitische Handlungsempfehlungen der Moderation	223
5. Anhang	257
Verzeichnis der Abkürzungen	258
Literatur	260
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	274
Kurzbeschreibung der Vorhaben	278

1. Entwicklungsplattform 2: Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung

Einführung

In diesem Band soll die Arbeit der zweiten von insgesamt vier so genannten Entwicklungsplattformen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ dargestellt werden. Die vier Entwicklungsplattformen wurden als Instrumente der inhaltlichen Programm-Steuerung eingerichtet. Damit wurde es möglich, das sehr heterogen ausgerichtete BQF-Programm fachlich-inhaltlich gemäß der bildungspolitischen Zielsetzungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu steuern. Es soll an dieser Stelle keine Ein-

führung in das BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ wiederholt werden. Im Band 1 dieser BMBF-Reihe wird das BQF-Programm in seinen inhaltlichen Zielsetzungen und seiner Umsetzungsstruktur dargestellt.

Die Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“ repräsentiert den Programmschwerpunkt der Prävention gegen Ausbildungslosigkeit; ihr wurden insgesamt 35 Vorhaben zugeordnet. Es sind mehrheitlich Vorhaben, die in Kooperation mit Schulen Praxismodelle und Praktikumsangebote entwickelt haben, die den Schülerinnen und Schülern zunächst erste Berufsorientierungen und im weiteren Verlauf erste Berufsvorbereitungen ermöglichen.

Um den Erfahrungsaustausch, die Ergebnissicherung und die Vorbereitung des Transfers unterstützen zu können, wurden die 35 Vorhaben insgesamt vier Arbeitsgruppen auf vier Systemisierungsebenen zugeordnet.

Diese umfassen:

- die personenorientierte Qualifizierungsebene: Jugendliche, junge Erwachsene, Schülerinnen und Schüler und Schulverweigerer sowie Arbeitslose,
- die organisationsstrukturelle Ebene: Schule, Schultypen, länderspezifische Besonderheiten, Träger, Vernetzungen zwischen Schulen, Trägern, Betrieben und der Sozialarbeit,
- die fachkonzeptionell/qualitätsorientierte Ebene: Kompetenzfeststellung, Förderpläne, Curricula, Qualifizierungsbausteine, neugeordnete Ausbildungsberufe, Fachkonzepte der Schulen und der Bundesagentur für Arbeit (BA) und
- die Unterstützungsstrukturen: Lehreraus- und -weiterbildung, Fortbildung des Personals in der Benachteiligtenförderung.

Fachlich konzipiert, organisiert, moderiert und ausgewertet wurde die Entwicklungsplattform 2 im Zusammenwirken des Programmträgers mit dem Moderator.

Im Zuge der Kickoff-Veranstaltung zur Entwicklungsplattform 2 im November 2004 fanden sich die Arbeitsgruppen zusammen und entwickelten jede für sich

einen Arbeitsstil, der von Beginn an ergebnis- und Output-orientiert ausgerichtet sein sollte. Mit der Veröffentlichung eines Newsletters (09/2006) wurden die Initiativen im Bereich der Prävention gegen Ausbildungslosigkeit als Handlungsansätze und Erfahrungen aus dem BQF-Programm der Fachöffentlichkeit bekannt gemacht. Alle Arbeitsgruppen konnten ihre Arbeitsergebnisse in einer kurzen Form präsentieren und erste Empfehlungen für eine zukünftige Förderpolitik formulieren.

Mit dem hier vorliegenden Band im Rahmen einer BMBF-Reihe sollen nun zum Ende der Laufzeit des BQF-Programms die Ergebnisse der Entwicklungsplattform dokumentiert und die Arbeitsweise der Arbeitsgruppe genauer vorgestellt werden. Trotz der großen Heterogenität der Handlungsansätze und der Arbeitsweisen in den einzelnen Vorhaben zeigt sich, dass die Ergebnisse in der Darstellung der fördernden und der hinderlichen Faktoren für eine erfolgreiche Benachteiligtenförderung gut vergleichbar sind. Die erarbeiteten Empfehlungen lassen sich demgemäß in drei großen Überschriften zusammenfassen:

1. Förderung statt Auslese
2. Praxis und Theorie statt Theorie pur
3. Kooperation statt Konkurrenz

Diese drei Formeln klingen recht einfach. Ihre Einlösung jedoch ist schwierig. Dies lässt sich den von den Arbeitsgruppen zusammengetragenen und in Beiträgen dargestellten Praxiserfahrungen unschwer entnehmen.

Die Beiträge sind alle von den in diesem Programm geförderten Vorhaben erarbeitet worden und reflektieren Praxis und Perspektiven einer Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als Ergebnisse ihrer eigenen Arbeit. Alle Beiträge werden von den Autorinnen und Autoren inhaltlich verantwortet (s. Anhang).

Dieser Band hat insgesamt drei thematische Schwerpunkte. Im 2. Kapitel werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis der Vorhaben, systematisiert nach den Schwerpunkten der Arbeitsgruppe, zusammengestellt.

Arbeitsgruppe 1 „Personenorientierte Qualifizierungsebene“: Aus dieser Arbeitsgruppe wurden zwei Beiträge geliefert. Der erste Beitrag „Frühzeitige individuelle berufsorientierende Förderung von Schülerinnen und Schülern“ stellt zielgruppenspezifische Ansätze einer gezielten Förderung von Jugendlichen mit schwierigen persönlichen beziehungsweise familiären Ausgangslagen in den Fokus. Bei den Themen Kompetenzfeststellungsverfahren, Ansätze von Lernortverlagerungen und Langzeitpraktika stehen die Schülerinnen

und Schüler im Mittelpunkt der Betrachtung. Wichtig sind dabei die Frühzeitigkeit der Intervention, die sozialpädagogische Betreuung und die Elternarbeit.

Unter dem Aspekt der zielgruppenspezifischen Personenorientierung war dieser Arbeitsgruppe auch ein Vorhaben zugeordnet, das sich bei der Förderung der Qualifizierungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der interkulturellen Öffnung der Berliner Verwaltung beschäftigt hatte und junge Türcinnen auf die Zugangsvoraussetzungen für den Öffentlichen Dienst vorbereitete. Die Erfahrungen dieses Vorhabens sind im Rahmen der Gesamthematik der Arbeitsgruppe so speziell, dass hier ein eigener Beitrag eingebracht wurde, der die verschiedenen Ebenen des Handlungsansatzes betrachtet.

Die Arbeitsgruppe 2 „Organisationsstrukturelle Qualifizierungsebene“ hat ebenfalls zwei Beiträge vorgelegt. Die Schulsozialarbeit wird auch hier zunächst aus dem Kontext der individuellen Problemlagen der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf abgeleitet, der Beitrag setzt sich aber dann mit den Implementierungsvoraussetzungen von Sozialarbeit in der Schule auseinander, also mit Schulentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozessen. Dieser Arbeitsgruppe waren auch die BQF-Vorhaben zugeordnet, die produktionsorientierte Ansätze

beziehungsweise produktorientiertes Lernen erproben. Hier wurde die Gelegenheit wahrgenommen, Herkunft und Entwicklung dieses pädagogischen Konzeptes darzustellen, das in den letzten Jahren in einigen Ländern zur Einrichtung von Produktionsschulen führte. Die BQF-Vorhaben werden dann vor dem Hintergrund dieser allgemeineren Darstellung einer Systematisierung zugeordnet, die es erlaubt, die unterschiedlichen Ansätze nachzuvollziehen.

Die Arbeitsgruppe 3 „Fachkonzeptionelle und qualitätsorientierte Ebene“ wurde im Arbeitsverlauf noch einmal unterteilt in die Arbeitsgruppe 3a, die sich mit den inhaltlichen Konzepten von Kompetenzfeststellungsverfahren und Förderplänen befasst hat, und in die Arbeitsgruppe 3b, der die Ländervorhaben zur Dualisierung der schulischen Berufsvorbereitung zugeordnet wurden.

In der Arbeitsgruppe 3a wird die Thematik eng rückgekoppelt mit den Erfahrungen aus den Vorhaben, zugleich wird aber die wichtige Frage nach der curricularen Einbindung von Kompetenzfeststellungsverfahren gestellt und ihrem Stellenwert für eine kohärente Förderplanung. Es wird ein ganzheitlicher Ansatz angemahnt, der auch die personalen Kompetenzen mit der Lebenssituation der beziehungsweise des Jugendlichen in Verbindung stehend betrachtet. Ein spezifischer

Fokus wird in diesem Beitrag auch dem Einsatz von E-Learning-Programmen zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen gewidmet.

Im BQF-Programm wurden insgesamt fünf so genannte „Ländervorhaben“ gefördert, die Konzeptentwicklungen und modellhafte Umsetzungen zur Dualisierung der Berufsvorbereitung zum Inhalt haben. Ein wichtiges Thema ist dabei der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen. Da dieser noch innovative Ansatz viele Problemstellungen mit sich bringt, wurden aus dieser Arbeitsgruppe zwei Beiträge vorgelegt.

Der erste Beitrag hat die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb im Fokus. Hier werden die Erfahrungen aus den Ländern Rheinland-Pfalz, Berlin und Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Der zweite Beitrag stellt die Erfahrungen mit dem Einsatz von Qualifizierungsbausteinen dar. Im Saarland steht dabei ein ganzheitliches Betreuungs- und Fördersystem als Kooperationsmodell von Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Vordergrund, während in Berlin die Bildungsbegleitung als betriebsorientiertes Unterstützungssystem in der Lernortkooperation dargestellt wird. In dieser vergleichenden Darstellung wird auf die Rahmenbedingungen der Lernortkooperation und der Bildungsbegleitung näher eingegangen.

In der Arbeitsgruppe 4 „Unterstützungssysteme“ fanden sich die wissenschaftlichen Begleitungen der Vorhaben zusammen und ein Vorhaben, dessen Schwerpunkt der Arbeit die wissenschaftliche Begleitung eines thematisch mit dem BQF-Programm verbundenen, aber nicht vom BMBF geförderten Vorhabens in Thüringen ist.

Diese Arbeitsgruppe lieferte insgesamt drei Beiträge. Zunächst werden die erfahrungsgestützten Erfolgsfaktoren einer wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und die Bedeutung der Anwendung von Qualitätsstandards einer finanziell unabhängigen, prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitung. Der zweite Beitrag setzt sich mit den Rahmenbedingungen für Kooperationen auf institutioneller und professioneller Ebene auseinander, ein Thema, das dann im dritten Beitrag noch einmal aus dem schulischen Kontext heraus betrachtet wird und den konkreten Empfehlungskatalog unmittelbar aus der Arbeit der Vorhaben ableitet.

Das dritte Kapitel dieses Bandes enthält unter dem Titel „Themenergänzende Beiträge“ zum einen zwei Fachvorträge, die als fachlich-wissenschaftlicher Input im Rahmen der Veranstaltungen der Entwicklungsplattformen gegeben wurden, das sind der Beitrag von Christiane Koch zum Thema der Schlüsselqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf sowie die Verschriftlichung eines Vortrags vom Deutschen Jugendinstitut e.V. zu ersten Ergebnissen einer auch mit Mitteln des BQF-Programms geförderten so genannten Paneluntersuchung als Längsschnittuntersuchung, bei der sich eine Verbleibsuntersuchung an eine Klassenzimmerbefragung anschließt. Besonders interessant ist diese Befragung auch im Hinblick auf die Zielgruppe, da mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien stammten.

Ein dritter Beitrag wurde diesem dritten Teil der Veröffentlichung zugeordnet, da er zwar einerseits noch einmal Erfahrungen aus den Vorhaben einbringt, zugleich aber mit dem Thema der Sprachförderung als integrativem Bestandteil der Berufsbildung diese Thematik als wichtige, übergeordnete Erkenntnis darstellt und daraus Empfehlungen ableitet.

Ein wichtiger Aufgabenbereich der Arbeit der Entwicklungsplattform war es, die Querschnittsthemen Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming zu verankern. Zwar ergaben Rückfragen bei den Projektleitern durchaus, dass hier ein Problembewusstsein vorhanden ist – bei den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf stellen Jugendliche mit Migrationshintergrund in manchen Gegenden die Mehrheit –, doch lässt sich aus den täglichen Erfahrungen nicht unbedingt auch eine Sensibilität für die spezifischen Problemlagen dieser Jugendlichen ableiten oder eine Kenntnis über die familiäre, oft den Traditionen des Heimatlandes verhaftete, Lebenswirklichkeit. Die Ausgrenzungserfahrungen beziehungsweise die erschweren Bildungszugänge sind aber auch Problemstellungen junger Frauen, insbesondere junger Mütter.

Auch der Begriff „gender“ wird mitunter als „Frauenförderung“ oder „Frauen in Männerberufen“ missverstanden, ohne den gesamtgesellschaftlichen Aspekt der Chancengleichheit von jungen Männern und jungen Frauen zu beachten. So lag es nahe, mit einem Angebot an die Entwicklungsplattform ein „Gender und Intercul-

tural Training“ zu versuchen. Der diesbezügliche zweite Beitrag setzt gender und interkulturelle Kompetenzen zunächst in einen Zusammenhang mit der Debatte um berufliche Handlungsfähigkeit und versucht, die Frage zu beantworten, was mit diesen Begrifflichkeiten eigentlich gemeint ist. Die Durchführung des Trainings bei der Veranstaltung der Entwicklungsplattform und die weiterführenden Perspektiven für Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming führen die Thematik dann in den konkreteren Handlungszusammenhang.

In Teil 4 dieses Bandes leitet der Moderator der Entwicklungsplattform 2 seine bildungspolitischen Handlungsempfehlungen aus den erfahrungsgestützten Erkenntnissen und in den Arbeitsgruppen erarbeiteten und aufbereiteten Praxisempfehlungen ab.

Autorin und Autor

Manuela Martinek

Projektträger im DLR (PT-DLR), Bonn

Claus Schroer

Moderator der Entwicklungsplattform 2, Bremen

2. Erfahrungen und Erkenntnisse aus den BQF-Vorhaben

2.1

Arbeitsgruppe 1: Personenorientierte Qualifizierungs- ebene

2.1.1

Frühzeitige individuelle berufsorientierende Förderung

Einführung in die Problemlage

In der Arbeitsgruppe „Personenzentrierte Qualifizierungsebene“ engagieren sich acht Vorhaben, die die Förderung junger Menschen mit Schwierigkeiten bei der schulischen, beruflichen und damit einhergehend bei der sozialen Integration zum Schwerpunkt haben.

Die Unterstützungs- und Förderangebote, die von den Vorhaben umgesetzt werden, wenden sich sehr unterschiedlichen Problemlagen zu, die den betroffenen Jugendlichen den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit erschweren beziehungsweise verwehren. Dazu gehören Lernbeeinträchtigungen, Schulabbruch, fehlender Schulabschluss, mangelnde Ausbildungsreife, Migrationsprobleme, familiäre und soziale Benachteiligungen.

Wie kann es gelingen, diese Jugendlichen individuell anzusprechen und zu unterstützen? Welche Lernortkonstella-

tionen wirken förderlich und ermöglichen passgenaue und flexible Förderangebote? Welche Handlungsansätze erweisen sich als erfolgreich? Welcher Kooperationen und Partnerschaften bedarf es, um eine individuelle Förderung effektiv und vor allem nachhaltig zu gestalten? Diese Fragestellungen standen im Mittelpunkt der Arbeitsgruppe „Personenzentrierte Qualifizierungsebene“, um aus den gewonnenen Erfahrungen der unterschiedlichen Vorhaben Handlungsempfehlungen für die Arbeit von Fachpolitik und -praxis aufzubereiten.

Die Entwicklung auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt, die hohe Arbeitslosigkeit besonders in den neuen Bundesländern, der Wegfall von Einfacharbeitsplätzen und die Lehrstellenmisere stellen ein gesellschaftlich umfassendes und politisches Problem dar. Diese problematische Entwicklung macht es insbesondere benachteiligten Jugendlichen zunehmend schwerer, den Übergang von der Regelschulausbildung in die Berufsausbildung zu meistern.

Aus Gesprächen mit der Agentur für Arbeit wurde ersichtlich, dass es eine Vielzahl von Jugendlichen gibt, auf welche die Kriterien für „Benachteiligung“ zutreffen. Die Tendenz ist steigend. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung spricht in diesem Zusammenhang von „beachtlichen Quantitäten“, die in der Benachteiligtenförderung eingebunden sind.

Eine zunehmende Zahl von Sonder- und Hauptschülerinnen und -schülern haben auf Grund ihres fehlenden beziehungsweise sehr schwachen Schulabschlusses auf dem Ausbildungsmarkt kaum eine Einstiegschance. Als zusätzlich erschwerend erweisen sich häufig ihre gering ausgeprägten sozialen Kompetenzen, ihre eingeschränkte Mobilität und ein geringes Unterstützungspotenzial durch ihr familiäres Umfeld.

Darüber hinaus verfügen diese Schülerinnen und Schüler oft nur über ein schwaches, durch schulisches Versagen, familiäre oder Beziehungsprobleme gekennzeichnetes Selbstbild, und ihnen fehlt das Bewusstsein eigener Kompetenzen. Sie haben – abgesehen von kurzzeitigen Schulpraktika – wenig praktische Einblicke ins Berufsleben erhalten und ihnen fehlen Informationen über die Vielfalt der verschiedenen Ausbildungsberufe. Es mangelt ihnen an Erfahrungen mit „Ernstcharakter“ und lebenspraktischen Bezügen. So münden immer weniger schulschwache Sonder- und Hauptschülerinnen und -schüler nach Beendigung der Schulpflicht in Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse, und immer mehr Jugendliche nehmen an beruflichen Reha-Maßnahmen teil.

Jedem einzelnen Jugendlichen mit seiner individuellen Geschichte und Ausgangssituation ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben zu ermöglichen, erfordert differenzierte sowie regional abgestimmte Maßnahmen und Projekte.

Die präventive berufsorientierende Sozialarbeit steht dabei im Mittelpunkt der Unterstützungs- und Förderangebote der Arbeitsgruppe „Personenzentrierte Qualifizierungsebene“. Sie kann aber nur wirkungsvoll gestaltet werden, wenn alle an diesem Prozess Beteiligten und Einflussnehmenden Personen und Institutionen kontinuierlich und konsequent flankierend mitarbeiten und miteinander kooperieren.

So haben sich in den letzten Jahren beispielhaft viele Sonder- und Hauptschulen diesen Anforderungen gestellt und geöffnet, Kooperationspartner gesucht und ihre Kontakte zur Wirtschaft intensiviert, haben Schülerfirmen gegründet, Kooperationen mit Betrieben eingeleitet, verstärkt Betriebspraktika eingesetzt und Berufswahlpässe eingeführt und vieles mehr.

Woran liegt es nun aber, dass trotz dieser vielfältigen Bemühungen immer noch zu viele Jugendliche die Schule verlassen, ohne einen Ausbildungs- oder einen Arbeitsvertrag in der Tasche zu haben? Die Gründe hierfür sind vielschichtig: Zunächst einmal erwartet die Mehrzahl der Betriebe von ihren künftigen Auszubildenden ein erfolgreiches Abschlusszeugnis, das heißt in der Regel mindestens einen Hauptschulabschluss mit guten bis ausreichenden Deutsch- und Mathematiknoten. Nicht wenige Betriebe lassen sich auch frühere Zeugnisse mit der Angabe etwaiger

Fehlzeiten vorlegen – wer unentschuldigte Fehlstunden aufweist, hat auch mit einem Abschlusszeugnis schlechte Karten im Bewerbungsprozess.

Neben den schulischen Defiziten werden von den Betrieben immer wieder fehlende soziale Kompetenzen bemängelt. Eine zunehmende Anzahl von Schulabgängerinnen und Schulabgängern weist aus der Sicht der Unternehmen nicht „arbeitsweltkompatible“ Einstellungen und Leistungen auf.

Gleichzeitig gelingt es sowohl Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht wie auch den Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen nicht in ausreichendem Maße, diese Problemlagen im Schulalltag frühzeitig zu erkennen und aufzuarbeiten. Die Schule reduziert ihre Bemühungen noch viel zu oft auf die reine Stoffvermittlung im Unterricht und vernachlässigt dabei ihren ebenso bedeutsamen Erziehungsauftrag.

Bei der Schulsozialpädagogik steht meist die Krisenintervention im Mittelpunkt der Aktivitäten, so dass eine gezielte Förderung sozialer Kompetenzen des Einzelnen im Schulalltag kaum umsetzbar ist. Gravierende familiäre Schwierigkeiten, Probleme mit der eigenen Geschlechterrolle, Drogenprobleme, Schuldenprobleme, Delinquenz, Gewalterfahrungen etc. bewirken ansteigende Schwierigkeiten für die betroffenen Jugendlichen. So fällt es

ihnen zunehmend schwer, ihren Schulalltag zu meistern und das nachschulische Leben zu bewältigen. Bei der Aufarbeitung dieser Problemlagen ist die Schule als Institution oftmals überfordert und kann nur unzureichend gegensteuern. Die Konsequenz ist, dass eine gezielte individuelle Förderung zu wenig geleistet wird beziehungsweise geleistet werden kann.

Die obligatorischen Schulpraktika sind meist auch keine echte Hilfe im Bewerbungsprozess der Jugendlichen, denn als eine Empfehlung für eine Ausbildungsstelle sind sie in der Regel zu kurz, um wirklich aussagekräftig zu sein. Diese Praktika können allenfalls Anhaltspunkte für Interessen liefern, konkrete Kompetenzen können wenig festgestellt, oder gar gefördert werden.

Als Fazit lässt sich daraus ableiten, dass den Schülerinnen und Schülern eine professionelle Unterstützung fehlt, die ihnen während dieser entscheidenden Zeit zur Seite steht, die sie im Übergangsprozess von der Schule begleitet, die sie in die Praktika begleitet und mit den Betrieben Absprachen trifft, die mit den Eltern oder Betreuern zusammenarbeitet und mit der Agentur für Arbeit die beruflichen Perspektiven abgleicht – kurz: eine individuelle sozialpädagogische Förderplanung auf dem Weg ins Erwachsenenleben und in die Berufswelt.

Erfahrungen und Ergebnisse von Beispielen Guter Praxis im Handlungsfeld der individuellen Förderung

Zielgruppenspezifische Ansätze und Aufgabenstellung

Die individuelle Förderung und Begleitung der Vorhaben ist ausgerichtet auf mehrfach benachteiligte Jugendliche bezüglich ihrer Schul- und/oder Lebensbiografien. Es sind schulabschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler, Schulabbrecher, Schulverweigerer, Lernbehinderte, Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss mit besonderen Problemen beim Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund mit besonderen Schwierigkeiten beim Übergang an der ersten Schwelle. Konkret auf den schulischen Status bezogen handelt es sich um:

- Hauptschülerinnen und Hauptschüler (7. bis 10. Schuljahr),
- Förderschülerinnen und Förderschüler/Sonderschülerinnen und Sonderschüler (Schülerinnen und Schüler für Erziehungshilfen vom 7. bis 10. Schuljahr),

- Realschülerinnen und Realschüler mit Migrationshintergrund während des Übergangs in Ausbildung und Real-schulabsolventinnen und -absolventen ohne Ausbildung mit Migrationshintergrund.

Die Handlungsansätze unserer Vorhaben wenden sich gezielt den Biografien der jungen Menschen zu und rücken die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Jugendlichen ins Blickfeld. Die Vielfalt unserer Zielgruppe (Alter, Klassenstufen, Schulform, individuelle Problemlagen) erfordert unterschiedliche Projektziele. So umfasst das Spektrum unserer Vorhaben:

- die Erreichung eines Schulabschlusses (besonders Hauptschulabschluss),
- die Erfüllung der Schulpflicht,
- die Prävention von Schulmüdigkeit an den Schulen,
- eine Reintegration von Schulverweigerinnen und -verweigerern in Schule beziehungsweise Ausbildung oder Arbeit,
- eine Reintegration von Lernbehinderten und Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt,

- die Förderung und Stärkung der Kompetenzen, insbesondere der sozialen Kompetenzen,
- die Berufsorientierung/Berufsvorbereitung innerhalb der Schulzeit,
- die individuelle Unterstützung beim Übergang in Ausbildung und Arbeit.

Die Zielstellungen erfordern dementsprechende individuell zugeschnittene Fördermaßnahmen, die das Lebensumfeld der Jugendlichen einbeziehen und ihnen perspektivisch einen lebenspraktischen Bezug des Erlernten vermitteln.

Dies gelingt – im Unterschied zu den regulären schulischen Angeboten – unter anderem durch Rahmenbedingungen und Strukturen der Vorhaben, die auf den Kompetenzen unterschiedlicher Professionen und einen intensiven Praxisbezug aufbauen.

Hierbei sind besonders hervorzuheben:

- multidisziplinäre Arbeiterteams (Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Anleiterinnen und Anleiter, Ausbilderinnen und Ausbilder, Psychologinnen und Psychologen, Familienberaterinnen und Familienberater etc.),

- Verzahnung der Angebote mit der Wirtschaft,
- enge regionale und überregionale Kooperationsbezüge zu Betrieben, Unternehmen, Schulen, Ämtern und Behörden.

Bewährte Methoden und Verfahren einer individuellen Förderung

Zu den bewährten Methoden und Verfahren, die eine individuelle und auf die unterschiedlichen Problemlagen der Jugendlichen zugeschnittene passgenaue Begleitung und Förderung ermöglichen, zählen in unseren Vorhaben insbesondere Kompetenzfeststellungsverfahren sowohl zu Beginn der Maßnahmen als auch prozessbegleitend im Verlauf des Förderangebotes, eine Lernortverlagerung (beispielsweise bei der Arbeit mit Schulverweigerern), Langzeitpraktika sowie eine präventive lernortübergreifende Förderplanung mit intensiver sozialpädagogischer Begleitung.

Kompetenzfeststellung

Damit die Angebote individuell und passgenau umgesetzt werden können, werden Kompetenzfeststellungsverfahren und -methoden in den Vorhaben angewandt, die standardisiert beziehungsweise nicht standardisiert (projektinterne Entwicklung im Rahmen des Vorhabens) sind:

- Diagnostik (von der Anamnese mit Dokumentation bis zur Erfassung des schulischen Leistungsstandes),
- standardisierte Kompetenzfeststellungsverfahren wie „hamet 2“, „Start“ (AC) und „SBIT“ (Berufsinteressentest),
- projektinterne Kompetenzfeststellungsverfahren mit ausgewählten berufstypischen Arbeitsaufgaben für verschiedene Berufe.

Es sollte nicht nur Ziel sein, allen Jugendlichen eine Ausbildung entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, sondern auch im gleichen Zuge zu verhindern, dass immer mehr junge Menschen ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen, weil sie zuvor eine falsche Berufswahl getroffen haben. Die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Interessen sind für die individuelle Berufswahl von Schülerinnen und Schülern von entscheidender Be-

deutung. Die Teilnahme an einem Kompetenzfeststellungsverfahren wie dem der Potenzial-Assessment-Center bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen Fähigkeiten aktiv auszuprobieren.

Ein Assessment-Verfahren wurde vom Vorhaben „Ausbildungsorientierte Beratung und Begleitung in Schule – ABS“ der DRK SAB gGmbH in Borken auf Grundlage von „MELBA“ entwickelt und auf die Zielgruppe der schwer vermittelbaren Jugendlichen und jungen Erwachsenen spezialisiert. In diesem Vorhaben ist dieses Verfahren bereits erfolgreich für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse als Instrument der Berufswahlorientierung und Fähigkeitsanalyse erprobt und weiterentwickelt worden. Hier können sich die Schülerinnen und Schüler in drei verschiedenen Berufsbereichen erproben und auch ihre sozialen Kompetenzen einschätzen lernen, die immer bedeutungsvoller für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf werden.

Die Festlegung der Beobachtungskriterien im Assessment-Center richtet sich nach den Anforderungen der Betriebe an ihre (zukünftigen) Auszubildenden. Folgende Fähigkeitsbereiche dienen als Orientierung:

- soziale Fähigkeiten,
- psychomotorische Fähigkeiten,
- kognitive Fähigkeiten,
- allgemeines Arbeitsverhalten.

Die Ergebnisse beziehungsweise die Gutachten des Potenzial-Assessment-Centers werden den Schülerinnen und Schülern in einem Auswertungsgespräch zur Verfügung gestellt und mit ihnen in jedem Einzelfall erörtert. An dieses Assessment-Center schließt sich eine über zwei- bis dreijährige Förderplan- beziehungsweise Beratungsarbeit an, die durch externe Fachkräfte an den Schulen gewährleistet wird.

Bei den angewandten Verfahren und Methoden wird ersichtlich, dass an die Kompetenzen des Personals hohe inhaltlich-methodische Anforderungen gestellt werden. Um diese qualitativ hochwertig umzusetzen, bedarf es grundlegender Voraussetzungen bei den Trägern der Vorhaben. Obwohl die Vorhaben über multidisziplinäre Arbeiterteams verfügen, erfordern die angewandten Verfahren und Methoden eine kontinuierliche inhaltliche und methodische Qualifizierung des Personals. Um Kompetenzfeststellungsverfahren effektiv und einheitlich anzuwenden, sind deshalb Schulungen des Per-

sonals mit ausführlicher Nachbereitung und kontinuierlichem Erfahrungsaustausch unabdingbar. Dazu gehören:

Durch das BQF-Programm konnten in einigen Vorhaben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschult werden, Assessment-Center, hamet und andere Verfahren durchzuführen, auszuwerten und daraus eine individuelle Förderplanung abzuleiten. Die praktische Umsetzung der Verfahren hat gezeigt, dass Assessment-Verfahren oder hamet nur dann Sinn ergeben, wenn die Beobachter sowohl für die Durchführung, Beobachtung als auch für die Auswertung und Fortschreibung geschult sind.

Hierbei zeigte sich, dass die Beobachter stets die Personen sein sollten, die mit den Schülerinnen und Schülern anschließend auch konkret im Vorhaben Kontakt haben und arbeiten.

Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die Zielsetzung solcher Testverfahren und ihre Nutzbarkeit innerhalb der Förderplanung deutlich zum Ausdruck kommen müssen und für die Jugendlichen nachvollziehbar sind. Sozialpädagogische Fachkräfte begleiten den Prozess der Berufsorientierung an Schulen. Dadurch können sie intensiver mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Noch sind sie aber leider häufig „Einzelkämpfer“ an den Schulen.

Schnuppertage, Projekttag und Festigungstage bei Trägern, in Werkstätten oder Betrieben in unterschiedlichen Berufsfeldern

Zur Umsetzung der inhaltlichen und methodischen Arbeit werden bei Schnuppertagen, Projekttagen und Festigungstagen standardisierte Kompetenzfeststellungsverfahren mit ausgewählten Arbeitsaufgaben für verschiedene Berufe angewandt. Probiertage in vier bis fünf verschiedenen Berufsfeldern (mit markanten und objektiv bewertbaren Berufsfertigkeiten) und Festigungstage im bevorzugten Beruf an circa drei bis vier Tagen in der Woche ermöglichen es, individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern festzustellen. Dabei finden passgenau erarbeitete Bewertungssysteme – mit schriftlicher Bewertung und Auswertung sowie anschließender Berufsempfehlung – Anwendung.

Während der Probiertage und Festigungstage werden durch die Schülerinnen und Schüler Produkte hergestellt, über die ihnen Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Diese Arbeiten stärken das Selbstwertgefühl und die Motivation der Jugendlichen. Die Jugendlichen sollen auf diese Weise ihre Neigungen und Interessen entdecken und mit neuen Anforderungen vertraut gemacht werden. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler durch diese Angebote bereits innerhalb der Schulzeit die

Möglichkeit, Praktika in verschiedenen Werkstätten von Jugendhilfeträgern zu absolvieren, um erste praktische Erfahrungen zu sammeln.

Lernortverlagerung

Exemplarisch seien die Vorhaben „Step by Step“ des Berufsbildungszentrums der Arbeiterwohlfahrt (AWO) e.V., Düsseldorf, und das Praxiszentrum „Berufsstart“ der Augsburger Gesellschaft für Lehmbau, Bildung und Arbeit Leipzig e.V. genannt, in denen Jugendliche durch eine zeitweise Lernortverlagerung von der Schule zum Bildungsträger und in Betriebe eine völlig neue Selbstwahrnehmung entwickeln.

Sie befinden sich dort nun nicht mehr in der kindlichen Schülerwelt, vielmehr stehen sie im Bildungszentrum zusammen mit Auszubildenden unter Bedingungen der Berufsausbildung und insbesondere in den Betriebspraktika mit einem Bein in der Erwachsenen- und Arbeitswelt. Gleichaltrige oder wenig ältere Jugendliche, die bereits in Ausbildung sind, werden anders als in der Schule wahrgenommen: in Arbeitskleidung und in ernsthaften Arbeitssituationen.

Der Tagesablauf ist anders strukturiert als in der Schule: Es gibt keinen Pausengong, in der Frühstücks- und Mittagspause wird nicht auf einem Pausenhof getobt, sondern von den Auszubildenden gemeinsam Frühstück oder Mittagessen eingenommen. Arbeit wird neu wahrgenommen: Die Schülerinnen und Schüler erleben im Gegensatz zum Schulalltag, in dem sie ausschließlich den Berufen der Lehrerinnen und Lehrer begegnen, im Berufsbildungszentrum eine Vielzahl von Berufsfeldern (Holz, Druck, Mediengestaltung, Hauswirtschaft, Verkauf, Maler, Körperpflege, Floristik, Metall).

Für schulferne Kinder und Jugendliche, die sich von der Schule abgewandt haben und von ihr nicht mehr erreicht werden, haben sich außerschulische Beschulungsangebote bewährt. Kennzeichnend für diese Angebote ist eine „Beschulung“ außerhalb der Schule, also eine andere alternative Lernortkombination. Diese bietet schulfernen Kindern und Jugendlichen bewusst einen räumlichen Abstand zur Schule als dem Ort des bisherigen Versagens.

Gleichzeitig ermöglicht er ihnen ein Lernen und Arbeiten unter „Gleichgesinnten“ innerhalb individueller Förder- und Unterstützungsstrukturen mit dem Ziel einer Rückkehr zum systematischen Lernen und einer sozialen und beruflichen Integration.

Betriebliche Langzeitpraktika bei Bildungsträgern und in Betrieben

Schülerinnen und Schüler erhalten bereits innerhalb der Schulzeit die Möglichkeit, betriebliche Langzeitpraktika zu absolvieren. Insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss ist dies eine gute Chance, trotz ihrer schlechten Ausgangslage einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten. Langzeitpraktika ermöglichen eine fundierte berufliche Orientierung und vermitteln eine realistische Vorstellung von der Arbeitswelt und von den praktischen und theoretischen Inhalten verschiedener Ausbildungsberufe. Sie ermöglichen das Erleben eigener Stärken und Fähigkeiten und führen in einigen Fällen zur direkten Übernahme der Praktikantinnen und Praktikanten in eine Ausbildung.

Kooperationsschulen unserer Vorhaben berichten, dass Schülerinnen und Schüler seit der Teilnahme an Langzeitpraktika wieder regelmäßig zur Schule kommen und deutlich motivierter den Schulalltag bewältigen. Insbesondere die Möglichkeit, innerhalb kürzester Zeit verschiedene Berufe in der Realität zu erproben, wird von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen.

Langzeitpraktika haben sich vor allem bei der persönlichen Stabilisierung und beruflichen Orientierung von schulmüden Jugendlichen bewährt. Durch diese praktische Erfahrung und die alltags- und arbeitsbezogene Wahrnehmung konnten insgesamt auch positive Effekte für den Lernerfolg erzielt werden. Die Notwendigkeit eines Schulabschlusses für den Einstieg in das Berufsleben und als Grundlage für eine selbstständige Lebensführung wurde so veranschaulicht. Gerade die Möglichkeit, in einem Betrieb langfristig arbeiten zu können, wenn sich zeigt, dass der Beruf und der Betrieb den eigenen beruflichen Vorstellungen und Wünschen entsprechen, wird von den Jugendlichen gut angenommen.

Erst durch die Bereitstellung von Praktikumsplätzen können mit benachteiligten Jugendlichen Erfahrungen gemacht werden, das heißt, Betriebe können merken, dass diese Schülerinnen und Schüler durchaus Kompetenzen aufweisen und dass auch diese Jugendlichen den verständlichen Wunsch haben nach Arbeit und Beschäftigung, um ihren Lebensalltag auch finanziell selbstständig zu gestalten. Dies erfordert die Entwicklung von Berufen mit geringerem Einstiegsniveau, aber gleichzeitig auch die Möglichkeit, Weiter- und Fortbildungen anzuschließen.

Die Betriebe begrüßen durchaus die Möglichkeit, potenzielle Bewerberinnen und Bewerber längerfristig kennen lernen zu können und schätzen die intensive Praktikumsbetreuung durch die Fachkräfte aus den Vorhaben. Insbesondere das Einbeziehen in die Förderplanung, die gemeinsame Planung der Praktikumsaufgaben sowie die abschließende gemeinsame Beurteilung des Praktikums werden von den Betrieben als sehr positiv bewertet und sind kennzeichnend für eine partnerschaftliche Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Vorhaben und den Unternehmen.

Sozialpädagogische Betreuung

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangs- und Problemlagen der Jugendlichen werden sozialpädagogische Angebote in verschiedenen Konstellationen und Kombinationen in unseren Vorhaben eingesetzt. Methodische Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit, um soziale Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln, ist eine individuelle und auf die Ressourcen ausgerichtete Förderung und Begleitung der Mädchen und Jungen. Ziele und Schwerpunkte sind hierbei:

- Steigerung von Lern- und Leistungsbereitschaft,
- Steigerung des Durchhaltevermögens; Lernen, sich auch schwierigen Anforderungen zu stellen, statt diesen auszuweichen,
- Korrektur von Selbstbild und Selbst einschätzung,
- Steigerung des Selbstwertgefühls,
- Erhöhung der Frustrationstoleranz, Empathie,
- Steigerung der Fremd- und Selbstkritikfähigkeit sowie
- Verminderung von Aggressivität und Ängsten auf ein sozialverträgliches Maß.

Individualisierte Unterrichtsgestaltung in Kleingruppen, sozialpädagogische Hilfestellung bei den Alltagsproblemen der Jugendlichen (Schuldnerberatung, Unterstützung bei der Wohnungssuche, der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche), die Erarbeitung kurz- und langfristiger Lebensziele, individuelle Förderplanung, Verhaltenstrainings in der Gruppe etc. sind zentrale methodische Bausteine der sozialpädagogischen Förderung und Unterstützung.

Bezogen auf die Begleitung beim Übergang Schule – Beruf umfasst die sozialpädagogische Betreuung nicht nur die Akquisition und Betreuung der Jugendlichen während der Betriebspraktika, sondern auch die psychosoziale Stabilisierung, eine Förderung von Schlüsselqualifikationen und der Mobilität sowie die individuelle, lernortübergreifende Förderplanung. Hierbei bewährt sich besonders, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Bindeglied zwischen Schüler – Lehrer – Eltern – Betrieb auftreten und bei der Förderplanung alle Lebensbereiche der Jugendlichen berücksichtigen. Es werden also auch Lehrer, Eltern und Betriebe in die Förderplanung mit einbezogen.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die intensive sozialpädagogische Betreuung dankbar an. Viele erleben erstmals eine individuelle Zuwendung und Förderung, fühlen sich zum ersten Mal in ihrem Leben angenommen und ernst genommen mit ihren Sorgen, Nöten und individuellen und sozialen Belastungen. Das Hauptziel, die Entwicklung einer realistischen Berufsperspektive für Schülerinnen und Schüler ohne oder mit schwachem Schulabschluss kann für den Großteil der teilnehmenden Jugendlichen in unseren Vorhaben verwirklicht werden. Es gestaltet sich allerdings immer noch schwierig, die Eltern in den Prozess einzubinden und

die Zusammenarbeit aller am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure konkret abzustimmen.

Elternarbeit

Die frühzeitige Einbeziehung der Eltern in den Prozess der Berufsvorbereitung ihrer Kinder stellt ein dringendes Erfordernis, aber auch eine permanente Herausforderung dar. Thematische Elterninformationsabende vor Beginn der Maßnahme, Teilnahmeverträge mit den Eltern, um sie in den Projektalltag einzubinden, Teilnahme an Projektauswertungen, Angebote von Berufsinformationsmessen, Tage der offenen Tür von Trägern etc. sind daher von großer Bedeutung, um das Interesse und die Mitwirkung der Eltern zu erreichen.

Die Jugendlichen kommen meist aus Elternhäusern, die von Sozialhilfe leben beziehungsweise von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Die Eltern haben daher selbst wenig oder kaum Bezug zur Arbeitswelt, den sie an ihre Kinder weitervermitteln können. Elternarbeit beinhaltet somit auch, den Eltern berufliche Perspektiven für ihre Kinder erkennbar zu machen.

Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt oft hinzu, dass die Eltern wenig über das deutsche Schulsystem und den Übergang in die Ausbildung informiert sind. Sie sind meistens überfor-

dert beziehungsweise verunsichert und können daher die notwendige Unterstützung für ihre Kinder nicht leisten. Hier bedarf es intensiver individueller Beratung, Information und Unterstützung der Eltern. Es müssen Hemmschwellen abgebaut und Vertrauen aufgebaut werden, um gemeinsam – Elternhaus, Jugendliche und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unterstützungsangebote – Perspektiven für die Mädchen und Jungen zu entwickeln und den Übergang in Ausbildung und Arbeit zu begleiten.

Entwicklung von Sprach- und interkulturellen Kompetenzen von jungen Migrantinnen und Migranten

Die interkulturellen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in der Regel nur unzureichend durch die Schule berücksichtigt. Die besonderen Schwierigkeiten der jungen Migrantinnen und Migranten liegen hauptsächlich in den Schulfächern Deutsch und Mathematik. Sprachkompetenz wird oftmals nur auf die bekannten Fremdsprachen (Englisch, Französisch) reduziert. Kompetenzen, die durch das Leben in zwei oder mehr Kulturen erlangt wurden, finden kaum Berücksichtigung und werden in der Schule nur unzureichend gefördert.

Insbesondere Mädchen mit Migrationshintergrund erleben in ihrem Umfeld nur selten erfolgreiche berufliche Karrieren junger Frauen mit Migrationshintergrund. Es fehlen die weiblichen Vorbilder, die eine abgeschlossene Berufsausbildung und finanzielle Unabhängigkeit vorweisen können. Wenn kein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz in Aussicht ist, geraten gerade die jungen Mädchen unter Pflichten, Unsicherheiten und Leistungsdruck. Ein Rückzug in den familiären Bereich beziehungsweise eine frühe Verheiratung wird so zur einzigen Lebensperspektive.

Anforderungen an die Fachkräfte

Personalkontinuität

Das wichtigste Element der individuellen Förderplanung ist eine langfristige Beziehungsarbeit. Dringend erforderlich hierfür sind stabile Arbeiterteams. Leider sind die Arbeitsverträge durch die Programmstruktur häufig nur befristet. Damit sind die Voraussetzungen für eine effektive, qualitative und vor allem nachhaltige Arbeit der Vorhaben nicht immer gegeben.

Die passgenaue pädagogisch-methodische Schulung für die Arbeit mit Lernbehinderten und benachteiligten jungen Menschen ist sehr zeitaufwändig und lässt sich nur durch zusätzliche Nachbereitung und ständigen Erfahrungsaustausch unter

den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern realisieren. Langfristige Mitarbeiterverträge sowie multidisziplinäre Teams mit einem ausreichenden Personalschlüssel sind deshalb dringend erforderlich. Der Einsatz von Honorarkräften stellt durchaus eine Bereicherung für die Mitarbeiterteams dar, diese Verfahrensweise sollte jedoch nicht, wie es in der Praxis leider häufig der Fall ist, als regelmäßige „Notlösung“ für ungesicherte Mitarbeiterstrukturen Anwendung finden.

Supervision und kollegiale Beratung

In regelmäßigen Teamsitzungen finden kollegiale Beratungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt, die den Erfahrungsaustausch der unterschiedlichen Professionen ermöglichen, Verständnis für die unterschiedlichen Handlungskompetenzen fördern und Problemen innerhalb der Teams präventiv entgegenwirken.

Einige Träger ermöglichen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern professionelle Supervisionen. Die Erfahrungen der Vorhaben haben gezeigt, dass sich insbesondere zu Beginn einer Maßnahme diese Formen des Austauschs und der Schulung als stabilisierend und förderlich für die Betreuerinnen und Betreuer erweisen, den Projektalltag zu meistern.

Fachaustausch und Fachkräfteschulung

Der regelmäßige Austausch mit allen Beteiligten der Förderplanung – Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrern, Anleiterinnen und Meistern – ist unerlässlich. Des Weiteren weisen Berichte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf die Tendenz hin, dass sich die Problemlagen der Jugendlichen verschärfen und verfestigen und gleichzeitig altersmäßig immer früher auftreten.

Zahlreiche Jugendliche weisen zu Beginn einer Maßnahme Therapiebedarf auf (insbesondere im Bereich Schulverweigerung). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können hierbei auf die trägerübergreifende Kooperation und Vernetzung ihrer Angebote mit Beratungsstellen und Fachkräften zurückgreifen. Gleichzeitig nutzen sie berufsbegleitende Qualifizierungen und Fortbildungen, um sich den wachsenden Herausforderungen zu stellen und ihre Fachkompetenzen zu erweitern.

Schaffung von Beratungsstellen für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer

Durch das BQF-Programm ist es möglich geworden, an einigen Schulen beispielhaft eine ausbildungsorientierte Beratung und Begleitung einzuführen, die sich bewährt hat. Diese Unterstützungsangebote sollten flächendeckend, insbesondere an Förder- und Hauptschulen, zum Einsatz kommen.

Flexiblere schulische Lehrpläne

Lehrpläne, insbesondere von Hauptschulen, sind oft zu starr, lassen zu wenig zeitlichen Raum zum Beispiel für betriebliche Langzeitpraktika, so dass Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, durch Praktika Unterricht zu verpassen und Schulabschlüsse zu gefährden. Des Weiteren müssen die Lerninhalte (besonders ab Klasse 5) lebens- und praxisnah umgesetzt werden.

Autorinnen und Autoren

Ina Simon

Internationaler Bund e.V., Löbau (Sachsen)

Dirk Holz

Deutsches Rotes Kreuz gGmbH für Soziale Arbeit und Bildung im Kreis Borken, Borken

Elke Schreiber

Deutsches Jugendinstitut München e.V., München

Juliane Kollars

Bildungszentrum der KAB gGmbH, Mentelroda (Thüringen)

Christian Klevinghaus

Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Düsseldorf e.V., Düsseldorf

2.1.2

„Interkulturelle Öffnung der Berliner Verwaltung“

Ein Beitrag des BQF-Programms zur
Förderung junger Migrantinnen

Einführung

Einen besonderen Schwerpunkt der Arbeit im Bereich der Förderung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf stellt die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Der Arbeitsgruppe 1 zur Entwicklungsplattform 2 des BQF-Programms wurde auch das Vorhaben „Interkulturelle Öffnung der Berliner Verwaltung“ von TIO e.V. in Berlin zugeordnet, das jungen Migrantinnen eine Vorbereitung auf die Eignungsprüfung für eine Ausbildung bei der Berliner Verwaltung anbot. Die Zielgruppe der jungen Migrantinnen soll deshalb unter den Aspekten der personenorientierten Qualifizierungsebene gesondert dargestellt werden.

Problemstellung

Viele junge Migrantinnen auch mit guten mittleren oder höheren Schulabschlüssen haben große Schwierigkeiten, nach der regulären Schulausbildung einen Ausbildungsplatz zu finden. Sie werden in der Schule nicht genügend informiert und auf den Übergang ins Berufsleben vorbereitet. Insbesondere in Zeiten, in denen es zu wenige Ausbildungsplätze gibt, ist es für sie, aufgrund der Tatsache, dass sie weiblich sind und dass sie einen Migrationshintergrund haben, noch schwieriger, einen ihren Kompetenzen und Interessen entsprechenden Ausbildungsplatz zu finden.

Die jungen Frauen haben selbst oder schon in der zweiten beziehungsweise dritten Generation einen Migrationshintergrund. Sie sind zwischen 16 und 23 Jahre alt und besuchen in Berlin eine reguläre Schulausbildung, die sie mit einem guten „Erweiterten Hauptschulabschluss“ oder einem Realschulabschluss beenden.

Viele Teilnehmerinnen an dem Förderangebot des Vorhabens kamen aus finanziell und räumlich beengten Verhältnissen. Zum Lernen und sich auf die Einstellungstests oder Eignungsprüfungen vorzubereiten, fehlten meistens die räumlichen und technischen Voraussetzungen. Die technischen sowie räumlichen Ressourcen wurden deshalb auch außerhalb des Kurses für sie zur Verfügung gestellt und regelmäßig in Anspruch genommen.

Zur Situation der Ausbildungsplätze bei der Berliner Verwaltung

Bei den zwölf Bezirksämtern von Berlin, Senatshauptverwaltungen und drei Universitäten von Berlin gibt es jeweils jährlich fünf bis zwölf Ausbildungsplätze für die verwaltungsrelevanten Berufe (Kaufleute für Bürokommunikation, Fachangestellte für Bürokommunikation, Verwaltungsfachangestellte). Im Jahr 2003 sind von 2 177 Ausbildungsplätzen beim Öffentlichen Dienst, die den mittelbaren sowie unmittelbaren Landesdienst einschließen, 26 mit Auszubildenden nicht deutscher Herkunft besetzt worden. Das sind insgesamt 2 Prozent!

Erkenntnisse aus der Akquisition von Ausbildungsplätzen bei der Berliner Verwaltung

Eine grundsätzliche Schwierigkeit in der Kooperation mit Ämtern und Behörden bestand in deren unklaren, aber dennoch streng hierarchischen Zuständigkeitsstrukturen und der starken Überlastung von engagierten und offenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Institutionen und Behörden haben Zutrauen in die Zuverlässigkeit, Neutralität und Gültigkeit ihrer Auswahlverfahren und sind davon überzeugt, es bestehe eine vorurteilsfreie Gleichbehandlung aller Bewerberinnen

und Bewerber, und daher bestehe keine Notwendigkeit, in Zukunft etwas an der Einstellungs- und Auswahlpraxis zu verändern. Hier musste viel Überzeugungsarbeit geleistet werden, um für eine interkulturelle Öffnung der Berliner Verwaltung engagierte Ansprechpartner zu finden.

Zusammenarbeit mit Schulen

Obwohl das Modellvorhaben eine Förderung war und im Interesse der jungen Frauen mit Migrationshintergrund arbeitete, lief die Zusammenarbeit mit den Real- und Gesamtschulen sehr unterschiedlich. Viele sahen die Zusammenarbeit als zusätzliche Arbeitsbelastung.

Die Gymnasialschulen hatten kaum Interesse an der Zusammenarbeit, obwohl viele Jugendliche mit Migrationshintergrund nach dem Probehalbjahr die Schule verlassen (mussten). Bei einigen Schulen wurde kein Interesse gezeigt, da sie selbst angeblich genügend Förderung anböten und die Lehrkräfte nicht zusätzlich belasten wollten. In einigen wenigen Fällen wurde bemängelt, dass das Vorhaben „nur“ für Mädchen Angebote mache und so einer Gleichbehandlung zuwiderlaufe.

Es gab aber auch Schulen, die sehr effektiv mitarbeiteten, ihre Schülerinnen motivierten und Möglichkeiten für Berufs- und Ausbildungsinformationsstunden durch das Modellvorhaben in der Schule geschaffen haben.

Umsetzung des Förderangebots

Das Vorhaben konnte nach einer schwierigen Startphase insgesamt drei Kurse durchführen. Wegen der intensiven Öffentlichkeitsarbeit und der gezielten Ansprache von Schulen meldeten sich für den dritten Kurs bei 14 Teilnehmerinnenplätzen insgesamt 39 junge Frauen, die an der Teilnahme zur Vorbereitung auf den Eignungstest der öffentlichen Verwaltung der Stadt Berlin teilnehmen wollten. Aufgrund der guten Resonanz der Arbeit sowohl bei den jungen Migrantinnen als vor allem auch bei der öffentlichen Verwaltung und der guten Erfolgsquoten wird derzeit seitens der Senatsverwaltung eine Implementierung als Regelangebot erwogen.

Fazit und Empfehlungen

Niedrige Bewerberzahlen für die Ausbildungsplätze beim Öffentlichen Dienst

Es gibt immer noch zuwenig Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich beim Öffentlichen Dienst bewerben. Durch frühzeitige Information über Ausbildungsmöglichkeiten beziehungsweise Berufsbilder und intensive und individuelle Förderung in Berufskunde, Berufsorientierung und Kompetenzfeststellungen in der Schule, durch Praktikawochen bei der Verwaltung und insbesondere durch die Bekanntmachung der Ausbildungsmöglichkeiten und Interessenbekundungen der Arbeitgeber gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund könnte deren Anteil an den Bewerbungen erhöht werden. Die Eltern sowie die Jugendlichen selbst müssen über den Übergang Schule – Ausbildung – Beruf genauestens informiert werden.

Die hohen Durchfallquoten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei den Bewerberauswahlverfahren

Einerseits können die Jugendlichen durch die frühzeitige Förderung (schon in der 8. und 9. Klasse) und Vorbereitung mit Testtrainings und Bewerbungstrainings auf die Eignungsprüfungen vorbereitet werden. Andererseits könnten aber auch durch Änderungen der Bewerberauswahlverfahren, das heißt Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenzen mit Anerkennung der Sprachkompetenzen, die hohen Durchfallquoten vermieden werden.

Die Anerkennung interkultureller Kompetenzen

Die Kompetenzen der Jugendlichen sollten schon in der schulischen Ausbildung gefördert werden. Daher sollten die Lehrerinnen und Lehrer schon während des Studiums für interkulturelle Kompetenzen sensibilisiert werden und durch Pflichtseminare diese Kompetenzen erlangen können.

Bewerberinnenauswahlbeziehungweise Kompetenzfeststellungsverfahren

Die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie die Lehrkräfte sollten in den Schulen durch Trainings zur Erlangung interkultureller Kompetenzen sensibilisiert beziehungsweise in ihren Kompetenzen gestärkt werden. Die Vorstellungsgespräche, die eine Möglichkeit der Kompetenzfeststellungsverfahren anbieten, sollten von geschulten Ausbilderinnen und Ausbildern geführt werden. Die Sensibilisierung und die Anerkennung der interkulturellen Kompetenzen der Bewerberinnen führen zur Akzeptanz der interkulturellen gesellschaftlichen Strukturen und in deren Folge wiederum zur Umstrukturierung der starren Organisationsstrukturen in der Verwaltung.

Autorin

Ayfer Schultz
TIO e.V., Berlin

2.2

Arbeitsgruppe 2: Organisations- strukturelle Ebene

2.2.1 Praxis- und projektorientierte Ansätze

Einführung in die Problemstellung

Die Zielgruppen, mit denen die Vorhaben dieser Arbeitsgruppe arbeiteten, waren überwiegend schulpflichtige Jugendliche aus dem Sekundarbereich I und berufsschulpflichtige Jugendliche. Dabei handelte es sich um eine heterogene Zusammensetzung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Typen von Benachteiligungen. Zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zählten Jugendliche mit Migrationshintergrund, schulumüde Jugendliche, die nur mit großen Anstrengungen zu ihrem Schulabschluss gelangten, Jugendliche, die durchaus schulleistungsbereit sind, aber aufgrund schwieriger, krisenreicher familiärer Lebensumstände stark beeinträchtigt waren, ebenso wie Jugendliche

aus weniger benachteiligten Familien, die in der Regel keine Lern- und Leistungsprobleme, jedoch große Schwierigkeiten im sozialen Miteinander und eine gewisse Lebensfremdheit aufwiesen.

Aufgrund der vielfältigen Benachteiligungstypen war es notwendig, im Sinne einer individuellen Förderplanung Entwicklungswege von Jugendlichen stärker zu individualisieren. In den herkömmlichen Angeboten für diese Zielgruppe bestehen noch zahlreiche Faktoren, die den Berufsorientierungsprozess der jungen Menschen behindern. Schulische und berufliche Bildung und die damit verbundenen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sind nur sehr ungenügend aufeinander abgestimmt. Die Kompetenzen, die die allgemein bildende Schule fördert und die Kompetenzen, die zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen, sind nicht immer deckungsgleich mit denjenigen, die der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fordert, der speziell den benachteiligten Schulabgängerinnen und Schulabgängern zunächst einmal offen steht.

Aufgrund des sich ständig wandelnden globalisierten Arbeitsmarktes und der zunehmenden Normalität von Brüchen in der Berufsbiografie hat sich ein neues Verständnis von Berufsorientierung entwickelt, das darin besteht, Jugendliche zu

befähigen, ihre Lebens- und Berufswegplanung selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Neben der Aneignung von Fachinhalten erhalten deshalb die Förderung von Lernmotivation sowie die Befähigung, sich in neuen Situationen zurechtzufinden und erworbene Kenntnisse in anderen Zusammenhängen umzusetzen, ein besonderes Gewicht.

Über die Vermittlung von Fachwissen hinaus muss sich das Bildungssystem immer deutlicher darauf einstellen, die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu fördern und die Jugendlichen in stärkerem Maße mit persönlichen und sozialen Kompetenzen auszustatten. Die Schule muss jungen Menschen eine verlässliche Orientierung geben und sie zur aktiven Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens befähigen.

Um die Ausbildungsreife von Schülerinnen und Schülern noch weiter zu verbessern und ihre Berufswahlorientierung zu stabilisieren, müssen verstärkt praxis- und produktionsorientierte Projekte im Sekundärbereich angeboten werden. Denn dadurch werden die Leistungsbereitschaft und die Eigenmotivation der Jugendlichen gefördert, das Selbstwertgefühl gesteigert und ein Alltags- und Praxisbezug hergestellt, insbesondere durch externe Unterrichtsanteile in Betrieben oder in Werkstätten.

Zusammengefasst sind die Ziele von praxis- und projektorientiertem Lernen deshalb

- die berufliche Orientierung, Vorbereitung und Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler,
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen sowie von Fachqualifikationen,
- die berufliche und soziale Integration Heranwachsender in die Gesellschaft und
- die Persönlichkeitsstabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung.

Empowerment

Eine aktivierende, akzeptierende und respektierende Pädagogik verfolgt den Kompetenzansatz und setzt an den individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an, ohne biografisch bedingte Wissenslücken und soziale Defizite zu ignorieren. Das positive Aufgreifen vorhandener persönlicher Kompetenzen stärkt das Selbstbewusstsein der

Jugendlichen ebenso wie ihre Bereitschaft und das Selbstvertrauen, Neues zu lernen. Das schließt berufliche Orientierung und Qualifizierung ein, reicht aber in der Erziehungsaufgabe über die reine Wissensvermittlung hinaus. In der didaktischen Analyse gilt es immer zu prüfen: Gibt es einen pädagogischen Wert in der Projektarbeit, im Auftrag, in der Arbeit?

Folgende didaktische Prinzipien liegen diesem Ansatz zugrunde:

- Lernen lernen,
- Praxis als didaktisches Zentrum,
- Lernen an Ernstsituationen,
- Übernahme von Verantwortung,
- Lebensweltorientierte, angstfrei zu bewältigende Lernsituationen,
- Motivation durch positive Verstärker,
- Interdisziplinäres Lernen,
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure.

Schulentwicklung

In unserem Bildungssystem gibt es nach wie vor ein starkes Verharren und Festhalten an erstarrten Strukturen, wie etwa der Fachlehrerschaft, dem Fächerunterricht und der starren Notengebung. Auch herrscht in den Schulen die strikte Lehrplanorientierung der Lehrerinnen und Lehrer noch immer vor. Bislang bestehen nur wenige Angebote von fächerübergreifendem Unterricht, Bildungsinhalte werden weitgehend isoliert von ihrer gesellschaftlichen Verwendung und ohne realen Bezug zur individuellen Lebenspraxis vermittelt.

Die bestehenden Maßnahmen zur Umsetzung von praxis- und projektorientierten Ansätzen sind überwiegend zeitlich begrenzt und häufig nicht an die individuellen Bedürfnisse der Schüler angepasst. Daneben besteht bei den Lehrkräften häufig eine große Unkenntnis über die didaktischen und methodischen Möglichkeiten der Vermittlung theoretischer Inhalte über die Praxis. Es wird nur bedingt mit lebens- und berufsnahen Lernsituationen und -inhalten gearbeitet.

An vielen Schulen gibt es nur eine sehr schlechte Ausstattung mit zusätzlichen Räumen für praktisches Arbeiten, notwendigen Werkzeugen, Maschinen, Materialien oder Medien der Informations- und Kommunikationstechnik. Dies geht häufig

einher mit mangelnden Kenntnissen und Vorbehalten von Lehrkräften hinsichtlich solcher Techniken und Arbeitsweisen.

Dem stehen verschiedene Faktoren entgegen, die die Umsetzung und auch Entwicklung einer praxis- und projektorientierten Didaktik fördern:

Als Grundlage jeder Veränderung wird zunächst die offene Einstellung der Schulleitung zur Schulentwicklung allgemein erachtet und die Bereitschaft dazu, in diesem Prozess eine führende Rolle zu übernehmen. In einigen Kollegien ist die Sensibilität für die Lücke zwischen schulischer und beruflicher Ausbildung gestiegen und die Bereitschaft gewachsen, neue Konzepte zu entwickeln, um die Schülerinnen und Schüler besser auf das Leben nach der Schule vorzubereiten.

Besonders durch bereits bestehende oder eingeübte klassen- und/oder jahrgangsspezifische Zusammenarbeit und Teamarbeit von Lehrkräften, zum Beispiel bei der Organisation von jahrgangsbezogenen Betriebspraktika beziehungsweise Praxistagen oder Präsentationen werden solche Entwicklungsprozesse verstärkt in Gang gesetzt.

Außerdem können dadurch Neugier und Interesse bei den Lehrkräften geweckt und Hemmungen abgebaut werden. Ein Beispiel dafür war die Durchführung des Fähigkeiten-Parcours in der Schul-Sozialarbeit der Gesellschaft zur Förderung be-

ruflicher und sozialer Integration (GfI) gGmbH Augsburg. Für die Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenbestand dabei die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in der Form von Übungen aus der beruflichen Praxis an mehreren Stationen zu erproben. Abgesehen vom Lerneffekt und der Selbsterfahrung der Beteiligten wurde dadurch aufgezeigt, wie mit einfachen und jeder Schule zur Verfügung stehenden Mitteln erste Formen von praxisorientiertem Lernen verwirklicht werden können.

Durch die Bildung heterogener und altersübergreifender Lerngruppen kann die Methode des Voneinanderlernens und des Miteinanderlernens eingesetzt werden. Indem die Lernenden selbst Vermittlungsaufgaben übernehmen, lernen sie selbst vertieft, dienen den anderen Lernenden als Vorbild und fördern darüber hinaus die Motivation der gesamten Lerngruppe. Eine größere Freiheit für die Schulen im Erteilen einzelner Fächer ist für die Bildung von fachübergreifenden und eventuell auch jahrgangsübergreifenden Praxis- und Lernprojekten förderlich.

Denn praxis- und projektorientiertes Lernen ist ein Ansatz, der sich nicht allein auf die Art der Wissensvermittlung im Kontext von Lehrenden und Lernenden bezieht, sondern der sich auch auf das gesamte Lernsetting im Sinne der gesamten Organisation und Organisationsstruktur

auswirkt. Die Auseinandersetzung mit jugendhilfespezifischen Formen und Ansätzen der pädagogischen Arbeit zieht unweigerlich einen Perspektivenwechsel in der schulischen Arbeit nach sich. Schulen sind oftmals auf solche Schulentwicklungs- beziehungsweise Organisationsentwicklungsprozesse kaum vorbereitet und werden häufig auch von engagierten Lehrkräften als starre und unflexible Organisation mit wenig Veränderungspotenzial gesehen.

Eine Möglichkeit, solche Veränderungsprozesse anzustoßen, ist die Einrichtung von Schulsozialarbeit beziehungsweise Jugendsozialarbeit an Schulen oder der zeitlich befristete Einsatz von so genannten Change Managerinnen und Managern. So konnte zum Beispiel das „JAZ“-Vorhaben der Grone Bildungszentren gGmbH Hessen in Stadtallendorf als externer Träger an verschiedenen allgemein bildenden Schulen in Nordhessen berufsbezogene Praxisgruppen etablieren. In der Laufzeit des Vorhabens konnten anfängliche Bedenken nicht nur aus dem Weg geräumt werden, sondern die Verantwortlichen an beteiligten Schulen suchten mit Ablauf des Vorhabens aktiv nach Möglichkeiten, ähnliche Gruppen in ihren Schulalltag zu integrieren. Kooperationen mit der zuständigen Agentur für Arbeit und mit benachbarten Schulen wurden auf Praxistauglichkeit überprüft.

Mittel und Wege der erfolgreichen Praxis

Mittel und Wege, die Unterrichtsinhalte und -formen der Sekundarstufe im Hinblick auf das Ziel eines gelingenden Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt anzupassen, gibt es viele. Neben den Formen, die das Lernen innerhalb der Schule verändern, wie Schülerfirmen und ähnliches, gibt es vielfältige Varianten von Kooperationen und Netzwerken, die die Schule noch stärker nach außen öffnen und die Fachkompetenz und Methodik anderer Berufsgruppen nutzen.

Ein erfolgreiches Beispiel für die schulinternen Möglichkeiten, mehr Lebenswelt- und Praxisbezug in den Unterricht zu integrieren und Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern, bietet das Oberstufenband, entwickelt und etabliert in der Astrid-Lindgren-Schule Braunschweig, Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen im Rahmen des Vorhabens „AKTIV – Berufsorientierung an Haupt- und Sonderschulen“, das von der projekt Region Braunschweig GmbH koordiniert wurde.

Im Oberstufenband werden täglich alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 und 8 (beziehungsweise 8 und 9) in feste jahrgangsübergreifende Kleingruppen von acht bis 10 Jugendlichen pro Gruppe zusammengefasst und in den jeweils ersten beiden Unterrichtsstunden an ver-

schiedenen Stationen unterrichtet. An diesen Stationen tritt der Fächerunterricht zugunsten von fächerübergreifenden Handlungsfeldern und Themen zurück, und die Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens wird in den Vordergrund gestellt. Jeweils nach vier bis sechs Wochen rotieren die Gruppen zwischen den Stationen so, dass am Ende des zweiten Halbjahres der 9. Klasse jeder Jugendliche jede Station zweimal durchlaufen hat. Der neunte Jahrgang steigt dann aus dem Band aus, um sich gezielt auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten, während die Schülerinnen und Schüler der siebten Klassen dazukommen.

Die Gruppenzusammensetzung und das Rotationsprinzip ermöglichen es den Jugendlichen, unabhängig von ihrer Position in der Klasse, neue Rollen einzunehmen und den jeweils Neuen in der Gruppe ihre Erfahrungen und Kenntnisse weiterzugeben sowie ihre eigenen Lernerfolge zu vertiefen. Ihre eigenen Fortschritte im Arbeits- und Sozialverhalten werden ständig durch Selbst- und Fremdeinschätzung in den Vordergrund gestellt und am Ende jeder Station in einem ausführlichen Lernbericht dokumentiert, der zudem als Zeugnisanhang ausgewiesen und verteilt wird. Anteilig erteilter Fachunterricht fließt in die Gesamtnoten ein.

Die Arbeit im Oberstufenband ermöglicht es der Schule, vielen der genannten Kritikpunkte entgegenzutreten und die

Jugendlichen besser auf das Leben nach der Schule vorzubereiten, da Schlüsselkompetenzen stärker in den Vordergrund rücken, fächerübergreifend gelernt wird und zumindest teilweise auf Anforderungen in der beruflichen Ausbildung vorbereitet wird. Zudem bewirken der höhere Praxisanteil und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und damit eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen als Grundlage für den Erwerb weiterer Selbstkompetenzen.

Nachfragen von verschiedenen Schulen der Region zeigen, dass in vielen Kollegien das Problembewusstsein für die mangelnde Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufs- beziehungsweise Arbeitswelt gewachsen ist und Bereitschaft zur Veränderung besteht. Jedoch fehlt es häufig an den notwendigen Ressourcen. Zudem bleiben auch im Oberstufenband ungelöste Fragen wie die der Unterrichtsversorgung – durch die Kleingruppen im Oberstufenband fehlen Lehrerstunden – und der Benotung – manche Fächer werden nur epochal erteilt.

Zumindest für die Zeit der Entwicklung und Einführung neuer Unterrichtsmodelle werden dringend zusätzliche Ressourcen benötigt. Es wäre sinnvoll, dass jede veränderungsbereite Schule eine Startfinanzierung erhielte, die es ihr ermöglichte, zusätzliches Personal für die Vermitt-

lung von Fachwissen und für die Durchführung des Change Managements einzukaufen. Außerdem werden Maschinen, Werkzeuge oder Materialien benötigt. Erfahrungsgemäß kann nach der Startphase die Weiterentwicklung der Arbeit von Arbeitsgruppen übernommen und durch die Einrichtung von gewinnbringenden Stationen die weitere Finanzierung von Materialien gewährleistet werden.

Kooperationen und Netzwerke

Durch Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Lernorten wie Jugend- oder Ausbildungswerkstätten und anderen Bildungsträgern werden bei gezielter sozialpädagogischer Begleitung mit individueller Förderung und Angeboten berufspraktischer Qualifizierung die Chancen für benachteiligte Jugendliche auf einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf verbessert. Erprobte Instrumente der Kompetenzfeststellung und eine individuelle Förderplanung optimieren die Prozesse der Berufsorientierung und Berufsfindung.

Bereits bestehende partnerschaftliche Beziehungen helfen, den Aufbau von Netzwerken zu beschleunigen. Dabei ist es sinnvoll, Kooperationsvereinbarungen oder Kooperationsverträge mit den Bündnispartnern abzuschließen. Die hieraus resultierenden gegenseitigen Verbind-

lichkeiten bieten Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche, wie Wirtschaftskontakte durch die kommunale Wirtschaftsförderung oder individuelle berufliche Betreuung durch die Berufs-WegeBegleitung. Durch die gemeinsame Zielsetzung dieser Bündnisstruktur, in der alle Partner voneinander lernen, können organisatorische, personelle und finanzielle Transferleistungen erschlossen werden. Dabei sollten die externen Qualifizierungsinhalte „wertgleich“ mit dem schulischen Unterricht gesetzt werden, das heißt, die Lernbestandteile sollten eng aufeinander bezogen sein und zertifiziert oder bewertet werden können.

So zeichnete sich beispielsweise die Schulkooperation von sys*kom QUALIFYING, einem Vorhaben des Internationalen Bunds e. V. in Langen/Hessen, dadurch aus, dass das außerschulische Qualifizierungsangebot als Wahlpflichtunterricht oder Praxistag für Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe angeboten und somit fest im offiziellen Lehrplan verankert wurde. Benotung fand hier im Kontext einer individuellen Förderplanung statt. Dadurch wurden Übergänge von formaler und nonformaler Bildung fließend und eine Akzeptanz von Seiten der Schulleitung und Lehrerschaft hergestellt.

Jugendarbeit/Jugendhilfe unterstützt den Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt für benachteiligte Jugendliche.

Praktika und berufliche Einstiege können passgenau auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten und weiterentwickelt werden. Ausbildungsbezogene „Schul-Sozial-Arbeit“, wie sie in der gfi gGmbH Augsburg durchgeführt wurde, kann bei der Vermittlung und Betreuung solcher Praktika die Abstimmung mit der individuellen Förderung leisten.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Benachteiligtenförderung sowie ausbildungserfahrene Fachkräfte örtlicher Betriebe können wesentliche Anregungen einbringen, um den Arbeitsweltbezug adressatengerecht in den Unterricht zu integrieren. In außerschulischen Lernorten können lebensnahe, berufspraktische Inhalte angeboten werden, die in der Schule in der derzeitigen Ressourcenausstattung nicht adäquat vermittelt werden können.

Organisationsstrukturelle Grundlagen

Die Projekte und Maßnahmen sollten flexibel und variabel einsetzbar sein. Sie können im Rahmen des Ganztagschulprogramms schulergänzend eingesetzt, aber auch als Wahlpflichtunterricht organisiert werden. Dies kann in Teilzeit oder auch in Vollzeit geschehen. Sie können in der Schule angesiedelt, sollten jedoch im Sinne einer lernfördernden Umgebung wie im Vorhaben sys*kom QUALIFYING außerhalb der Schule eingebunden sein.

So könnte zum Beispiel eine externe „Jugendakademie“ im Rahmen der Ganztagsunterrichtung ein neues Bindeglied zwischen Freizeit-, Kultur- und Berufswelt („Zukunftsbildung“) darstellen und Schulsystem mit Berufsbildung mühelos synchronisieren. Für die Jugendlichen ist dabei eine überschaubare Lernumgebung wichtig.

Durch ein derartiges Angebot öffnet sich den Jugendlichen die Möglichkeit, neben den üblichen Berufspraktika der Schule weitere Erfahrungen in einem Betrieb zu sammeln. So arbeiteten zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, die sich in den Arbeitsgruppen der Grone Bildungszentren Hessen gGmbH im Vorhaben „JAZ Schule produziert – Produktion schult“ bewährt haben, an einem Nachmittag in der Woche in einem Betrieb mit. Organisatorisches, wie der Versicherungsschutz, konnte über das Vorhaben geregelt werden.

Praxisbezogener Unterricht und die Verzahnung mit am Produkt und am Kunden ausgerichteten Dienstleistungsbereichen sollten wirtschaftlich und weitgehend autonom gestaltet werden; so können Schülerinnen und Schüler für die geleistete Mitarbeit auch entlohnt werden. Im Vorhaben sys*kom QUALIFYING wurden von Jugendlichen in der hauseigenen „Junioragentur“ unter „Echtzeit- und marktähnlichen Bedingungen“ Webdesign-

und Printaufträge für Kunden aus Wirtschaft, Vereinen und öffentlichen Institutionen umgesetzt.

Praxis- und projektorientiertes Lernen öffnet sich sowohl bei der Vermittlung von Fachkompetenz und Wissen wie auch im Erziehungsauftrag den Anforderungen, die an Jugendliche gestellt werden. Das heißt auch, dass Nachreifungsprozesse in der Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht und unterstützt werden müssen.

Bei emotionalen, psycho-sozialen und familiären Problemen und Beeinträchtigungen wird eine adäquate Begleitung angeboten und ausreichend Raum und Zeit für Beziehungsarbeit zur Verfügung gestellt. Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz sind die Basis tragfähiger Beziehungen für alle am Bildungsprozess Beteiligten.

Durch die Einbeziehung und aktive Mitgestaltung der Jugendlichen am eigenen Entwicklungsprozess können Akzeptanz und Vertrauen aufgebaut werden. Dies trägt wesentlich zur Lern- und Leistungsmotivation bei. Das vorherrschende Selektionsprinzip wird vom Prinzip der individuellen Förderung abgelöst.

Berufsorientierung und Kompetenzentwicklung mit Praxisbezug erfordern eine interdisziplinäre Arbeitsweise. Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit anderen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen (wie Fachtrainerinnen und -trainer)

und sozialpädagogische Fachkräfte bringen ihre unterschiedlichen Kompetenzen in das Arbeitsteam ein. An allgemein bildenden Schulen kann innerhalb des Mitarbeiterstabs die Klassenleitung als kontinuierliche Begleitung und Ansprechpartnerin beziehungsweise Ansprechpartner einer Schülerin oder eines Schülers eine zentrale Rolle einnehmen:

So wurde in der Förderschule „Dr. Theodor Neubauer“ in Burg im Rahmen des Vorhabens des Jugendwerks Rolandmühle gGmbH das Modellvorhaben „Arbeiten und Lernen in Betrieb und Schule“ initiiert, um den Schülerinnen und Schülern die notwendigen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die einen erfolgreicherem Übergang in Ausbildung und Beruf erwarten lassen.

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 10 wurden durch die Klassenleiterin und die Wirtschafts- und Techniklehrerinnen und -lehrer auf das Projekt vorbereitet, und durch die Schulsozialarbeit erfolgte ein gezieltes individuelles „coaching“ der Schülerinnen und Schüler. In regelmäßig stattfindenden Gruppensitzungen wurden aktuelle Problemlagen und Verständnisfragen zum Berufsorientierungsprojekt durch die Schulsozialarbeit initiiert und durchgeführt.

Das Praxistagprojekt bot den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in der Arbeit im Betrieb die eigenen Stärken

zu entdecken und auf diesem Weg Selbstbewusstsein und neue Lernmotivation zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler dokumentierten ihre Aktivitäten zur Berufsvorbereitung in einem Berufswahlpass. Zusätzlich erstellten sie im 14-tägigen Betriebspraktikum eine DVD mit der Darstellung ihrer Aktivitäten in den Kooperationsbetrieben.

Während des gesamten Schuljahres stimmten sich Betreuerinnen und Betreuer der Schule und der Betriebe ab, welche Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern sind, um eine ausreichende Ausbildungsreife zu erzielen. Um eine enge Verbindung des Praxistages mit dem Unterricht zu erreichen, waren das Förderpraktikum und die Anforderungen des jeweiligen Berufsbildes Gegenstand des Unterrichts.

Zur Verbesserung des Übergangsmagements Schule – Beruf sollten bestehende Verfahren der Kompetenzfeststellung und individuellen Förderung in praxis- und projektorientierten Qualifizierungsangeboten angewandt oder entwickelt werden: Das Arbeiten mit Verfahren der Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung (Förderplanung) erfordert die Professionalisierung aller Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in ihrer diagnostischen Kompetenz. Im Verlauf des Projektes sys*kom QUALIFYING wurden dafür in mehreren aufeinander auf-

bauenden Workshops („Förderplanmeetings“) Fragen des professionellen Selbstverständnisses geklärt:

- Wie verändert sich der Differenzierungsgrad in den Urteilen über die Zeit (Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte)?
- Hat das Projektteam eine gemeinsame Vorstellung der Begrifflichkeiten: Kompetenzdimensionen, Motivation, Förderung, Methodik/Didaktik?
- Wie konsequent wird den Anregungen und Förderempfehlungen, die auf den Beobachtungen im Unterricht basieren, nachgegangen?
- Wie können sich Trainerinnen und Trainer ihre Beurteilungsmaßstäbe bewusst machen?

Diese Fragen wurden den Anforderungen des Vorhaben gegenübergestellt sowie Inputs zur Kompetenzfeststellung und Förderplanung gegeben. Auf Basis bestehender Arbeitsprozesse, die im Ergebnis der Workshops optimiert und erweitert wurden, konnten Instrumente der Kompetenzdiagnose und der Förderplanung gemeinsam erstellt, eingesetzt und im Prozess weiterentwickelt werden. Zur Kompetenzdiagnose, Förderung und Evaluation wurde eine eigene Software „KOMplan“ ent-

wickelt. Die webfähige Kompetenzerfassung, Evaluation und Förderplanung bot darüber hinaus Zeitersparnis bei der Eingabe, vereinfachte die Auswertung und schuf eine bessere Übersicht. In den regelmäßigen Förderplanmeetings wurden Problemlagen analysiert und individuelle Förderangebote entwickelt, die die Jugendlichen darin unterstützten, ihren eigenen Entwicklungsstand zu erkennen und die Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen.

Kompetenzentwicklung kann daher nur unter der aktiven Beteiligung der Jugendlichen selbst funktionieren. Individuelle Förderplanung beinhaltet arbeitswelt-, fachbezogene und sozialpädagogische Lernschritte und sollte biografisch und lebensweltorientiert sein. Dies bedeutet auch die Einbindung von relevanten Netzwerkpartnerinnen und -partnern (Schule, Unternehmen, BerufsWegeBegleitung).

Mit der Einrichtung von Schnittstellen im Aufnahme- und Übergabebereich sollen Erkenntnisse eventuell gezielter vorausgegangener Förderungen künftig besser adaptiert, sowie am Ende als Standard dargestellt werden, ob es gelungen ist, an den Stärken der Jugendlichen anzuknüpfen, reale Begegnungen mit Berufen zu ermöglichen und ihre Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen.

Lebenswelten

Trotz der Gemeinsamkeit der Benachteiligung unterscheidet sich diese Zielgruppe erheblich in den Ursachen der Benachteiligung und den individuellen Lebenswelten. Dies gilt es, in der Förderung und Arbeit mit diesen Jugendlichen zu berücksichtigen. Erschwert wird ein solcher pädagogischer Ansatz dadurch, dass die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Förderung überwiegend aus anderen Milieus stammen und dadurch die Gefahr besteht, die Lebenswelt dieser Jugendlichen allein aus dem Blickwinkel der eigenen Werte und Normen wahrzunehmen. Zur Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Jugendlichen gehören Aspekte wie familiärer Hintergrund, Gleichaltrigen-Gruppen oder auch der Sozialraum beziehungsweise Stadtteil, in dem die Jugendlichen leben.

Eine Möglichkeit, sich mit dem Sozialraum als einem bestimmenden Anteil der Lebenswelt der Jugendlichen auseinanderzusetzen, bietet die Entwicklung gemeinsamer Projekte mit der Gemeinde beziehungsweise dem Stadtteil, in dem die jeweilige Institution angesiedelt ist. So wurde zum Beispiel an einer Schule in Augsburg gemeinsam mit der dort eingesetzten Schulsozialarbeiterin der gfi gGmbH ein Stadtteilprojekt mit Schülerinnen und Schülern umgesetzt, das in der Abschluss-

präsentation sowohl die Angebote des Sozialraumes für die Schülerinnen und Schüler als auch die historische Entwicklung des Stadtteils abzeichnete.

Hierdurch wurden sowohl den beteiligten Schülerinnen und Schülern, als auch allen anderen Projektbeteiligten (Lehrkräfte und „zentrale Personen“ des Stadtteils wie Pfarrer, Stadträte etc.) neue Lernerfahrungen und Perspektiven auf ihren Lebensraum ermöglicht. Eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem umgebenden Sozialraum sind zum Beispiel kulturelle Projekte in der Gemeinde beziehungsweise im Stadtteil.

Weitere mögliche Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Jugendlichen sind:

- die aktive Gestaltung ihrer Umgebung und damit die Erfahrung, dass sie Einfluss auf die Qualität ihres Alltags haben können,
- die Vorbereitung auf eine mögliche Arbeitslosigkeit und deren emotionale und psychosoziale Bewältigung,
- das Training von Schlüsselqualifikationen und Alltagskompetenzen,
- die Persönlichkeitsentwicklung auf der Basis eines ganzheitlichen Menschenbilds,

- Allgemeinbildung als hoher Wert in einer Wissensgesellschaft,
- Musik- und Erlebnispädagogik,
- Sport, Kultur- und Freizeitangebote.

So lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Fahrradwerkstatt des Vorhabens „JAZ“ der Grone Bildungszentren Hessen gGmbH Reparaturen an Fahrrädern durchzuführen und erfahren, dass ihre Fertigkeiten gerne im Bekanntenkreis genutzt werden. Sie können sich durch ihre Arbeit als produktiven Teil einer Gesellschaft erfahren, unabhängig davon, ob sie erwerbstätig sind oder nicht.

Fazit und Perspektiven

Praxis- und projektorientiertes Lernen spielen eine zentrale Rolle beim erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf. In den letzten Jahren ist eine Vielzahl an integrierten Ansätzen entwickelt worden, in denen Orientierung, Beratung und Förderung sowohl in beruflicher als auch in allgemeiner Hinsicht, innerhalb oder außerhalb der Schule, zusammenfließen.

Da die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen sehr heterogen und ihre Probleme vielfältig sind, müssen Bildungsansätze entwickelt werden, die nicht nur auf Ausbildung oder auf Arbeit und Beschäftigung bezogen sind, sondern die ihren Ausgangspunkt in der allgemeinen Lebenssituation der Jugendlichen haben. Die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen müssen ganzheitlich thematisiert und genutzt werden, um ihnen den Übergang von der Schule in den Beruf zu erleichtern. Zu diesem Zweck müssen die Schulen offen für Schulentwicklungsprozesse und für verschiedene Arten der Partnerschaft sein.

Projektorientiertes Lernen sollte in die Studententafel des Unterrichtes so integriert werden, dass eine Vor- und Nachbereitung des betrieblichen Einsatzes der Schülerinnen und Schüler vom pädagogischen Personal ermöglicht wird, fachtheoretische und fachpraktische Inhalte auch im Unterricht miteinander verknüpft sind und die verschiedenen Lernorte positiv auf die Motivation der Jugendlichen wirken können.

Berufsorientierung und Kompetenzentwicklung mit Praxisbezug erfordern eine interdisziplinäre Arbeitsweise, die Lehrerausbildung muss auf eine solche Teamarbeit vorbereiten. Es ist eine breiter angelegte Lehrerausbildung und die Übernahme einer umfassenderen Rolle der Lehrkräfte (Moderation, Lerncoaching etc.) erforderlich.

Hemmend kann sich auswirken, wenn Vorgaben zur Veränderung schulischen Alltags als nur von Außen diktiert wahrgenommen werden und vor allem nicht parallel mit einer Anpassung entsprechender Ressourcen an den Schulen einhergehen.

Häufig wird die mangelnde Sensibilisierung der Akteurinnen und Akteure im Schulsystem für die positiven Wirkungen von Kooperationen angesprochen. Zudem fehlen die curricularen und/oder gesetzlichen Grundlagen sowie Mittel und Zeitkontingente, um Kooperationen flexibel gestalten zu können. Die Arbeit hängt damit oft von einzelnen Akteurinnen und Akteuren ab.

Der Prozess „Öffnung von Schule“ sollte weiter gestützt und vorangetrieben werden im Sinne einer curricularen, organisatorischen und monetären Planungs- und Handlungsautonomie. Zudem müssen die gesetzlichen sowie finanziellen und personellen Grundlagen für eine flexible, individuell angepasste außerschulische Förderung von Jugendlichen mit Benachteiligungen, zum Beispiel durch außerschulische Teilzeit- und Vollzeitangebote für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ausgebaut und gefestigt werden.

Dies gilt besonders für den Bereich der so genannten schulumüden Jugendlichen oder Schulverweigerer. Für diese Schülerinnen und Schüler muss die individuell angepasste Möglichkeit des Lernens in außerschulischen Lernorten als fester Bestandteil in das Schulprogramm allgemein bildender Schulen installiert werden. Diese Angebote sollten nicht nur ausgewählten Kooperationschulen zur Verfügung stehen, sondern für die Sekundarstufe I allgemein offen sein.

Im Gegenzug kann die Erfahrung der Akteure aus der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit in den Prozessen der Berufsfindung und Berufsvorbereitung an allgemein bildenden Schulen genutzt und eingebunden werden (Kompetenzfeststellung, Förderplanung, praxisnahe Gestaltung von Unterrichtseinheiten).

Der Aufbau von Kooperationsstrukturen vor Ort sollte durch eine geregelte Personalstruktur aller Partnerinnen und Partner gesichert werden. Es bedarf in regionalen Netzwerken zumindest einer festen Ansprechpartnerin oder eines Ansprechpartners und des Aufbaus von professionellen, zentralen Bürostrukturen, um Jugendliche gezielt fördern und in Ausbildung oder Arbeit vermitteln zu können.

Autorinnen und Autoren

Daniela Wollny

Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (GfI) gGmbH, Augsburg

Martin Mertens

BuntStift e.V., Kassel

Dan Klinger

Jugendwerk Rolandmühle gGmbH, Burg

Christoph Wieland

Noller Schlucht gGmbH, Dissen

Silvia Hehn

Internationaler Bund e.V., Langen

2.2.2 Produktionsschulen und produktions- orientierte Ansätze

Ausbildungs- und arbeitswelt- orientierte Schulsozialarbeit

Einleitung

Die BQF-Vorhaben der Produktionsschulen (Kasseler Produktionsschule BuntStift, Produktionsschule Müritz), die Werkstatt-Schulen, die NachSchule Butzbach/Wetteraukreis oder das Marburger Modell sind praxis- und produktionsorientierte Ansätze zur Qualifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen. Sie sind Einrichtungen der arbeitsorientierten und (vor-)beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden. „Dabei wird die Verbindung von Arbeiten und Lernen, die Realitätsnähe zur Produktion, die Handlungsorientierung des Lehrens und Lernens betont.“ (Biermann 1992, S. 33) Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben – auf unterschiedlichem Niveau – be-

rufliche Qualifikation sowie personelle und soziale Kompetenzen (Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit, Teamfähigkeit, Schlüsselqualifikationen) mit dem Ziel der beruflichen und sozialen Integration.

Zur Geschichte der Produktionsschule

Einen oder den Ansatz für den Produktionsschulgedanken zu finden, ist sicher ein Problem, denn wenn die einfache Kombination von Arbeiten und Lernen zum Ausgangspunkt gewählt wird, kann der Bogen unter anderem von Johann Amos Comenius (1592 – 1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), Friedrich Fröbel (1872 – 1852) und Johann-Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) über Karl Marx (1818 – 1839), John Dewey (1859 – 1931), Pavel Petrowitsch Blonskij (1884 – 1941) und Anton Semjonowitsch Makarenko (1888 – 1939) bis zu Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) und Paul Oestreich (1886 – 1934) gespannt werden.

Soll der Entstehungszusammenhang der Produktionsschule beziehungsweise des produktionsorientierten Ansatzes genauer betrachtet werden, so müssen zwei Entwicklungslinien – eine realgeschichtliche und eine ideengeschichtliche – hervorgehoben werden.

Die ideengeschichtlichen Wurzeln des Produktionsschulgedankens finden sich in einer Reihe von (reform-)pädagogischen Theorien wieder; sie widerspiegeln aber alle im wesentlichen den Grundgedanken, dass Lernen und Arbeiten für die Gesellschaft eine nützliche Verknüpfung darstellen müssen, und über diese Verknüpfung kann eine wesentliche Entwicklung für das Individuum gewährleistet werden.

Die Produktionsschulidee kann auf verschiedene Bildungsvorstellungen zurückgeführt werden: auf die Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Fichte) und die (reform-)pädagogische Bewegungen des 20. Jahrhunderts (unter anderem Oestreich und der „Bund Entschiedener Schulreformer“ sowie die skandinavische „Slöjd-Bewegung“).

Aus den Theorien und Debatten jener Zeit sind für die Rekonstruktion der Ursprünge des Produktionsschulgedankens besonders Deweys Ideen der Selbsttätigkeit und Projektidee, Makarenkos „Gorki-Kolonie“, Marx' Verbindung von „produktiver Arbeit“ und „polytechnischer Erziehung“ sowie Blonskijs „Trudovaja Skola“ (vgl. u. a. Bojanowski 1996; Greinert 1992; Biermann 1992; Bilker 1958; Hurtienne 1970) hervorzuheben.

Im deutschen Sprachraum ist der Begriff „Produktionsschule“ erst durch Paul Oestreich bekannt geworden, dessen

„Bund Entschiedener Schulrefomer“ das Modell einer Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ („elastische Einheitsschule“; vgl. Oestreich 1921 sowie 1924) propagierte (vgl. Greinert 1992, S. 8). Ideengeschichtlich sind die Gedanken des „Bundes Entschiedener Schulrefomer“ nur ein, wenn auch bedeutsamer Teil des Produktionsschulgedankens. „Mit dem Produktionsschulansatz verfolgte der „Bund Entschiedener Schulrefomer“ das Ziel, die Idee einer gerechten und harmonischen Gemeinschaft zu verwirklichen. Die Institution der Produktionsschule sollte damit einem gesellschaftlichen Ziel dienen.

Ganz anders die Vorstellungen der heutigen Produktionsschulen. Ihnen geht es um die Integration in die Gesellschaft, womit auch eine Anpassung an bestehende Norm- und Wertevorstellungen intendiert wird.“ (Stomporowski/Kipp, 2003, S. 10)

Gleichzeitig erfolgt die Entwicklung der Produktionsschulidee auch in einem realgeschichtlichen Kontext. Die frühkapitalistische Entwicklung am Ende des 18. Jahrhunderts beziehungsweise zu Beginn des 19. Jahrhunderts stand vor dem Problem, dass oft geeignete Arbeitskräfte fehlten, um den Anforderungen der kapitalistischen Produktion genüge zu tun. Es fehlte aber nicht nur an Produktionsfertigkeiten, auch mangelte es an Anpassungsfähigkeit und Einstellungen zur industriellen Produktion.

In diesem historischen Zeitraum entstanden La Rochefoucauld-Liancourts „Écoles d'arts et métiers“ als Handwerkerbildungsschulen in Frankreich (1803). Nach dem Vorbild dieser französischen Einrichtungen der vollschulischen beruflichen Ausbildung entstanden vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts so genannte „Gewerbe- und Fachschulen“ (Fachschulen mit integrierten Lehrwerkstätten) in Österreich, Russland, Bayern und Preußen (vgl. Greinert 1997, Koch 2002, Meyser 1996). Das Grundprinzip war allen Schulen gleich: die Vermittlung von fachlichen und allgemeinen theoretischen Kenntnissen. Die Werkstatt der Schule wurde als Produktionsbetrieb geführt, das heißt, es wurden Produkte hergestellt und verkauft.

In Deutschland gab es Einrichtungen dieser Art beispielsweise in Schmalkalden, Siegen, Remscheid, Göttingen und Iserlohn (diese existiert als einzige heute noch als Staatliche Berufsfachschule für Fertigungstechnik und Elektrotechnik (vgl. Grüner 1977). Auch in der Schweiz gab es zu jener Zeit eine Gründungswelle von „öffentlichen Lehrwerkstätten“ nach französischem Vorbild; bis heute hat sich ein erheblicher Teil halten und behaupten können (vgl. Greinert/Wiemann 1992).

Die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung findet ihre Vorläufer ebenso in den Industrieschulen des 19. Jahrhunderts in Deutschland, England und der Schweiz. (vgl. Alt 1948).

Nach dieser europäischen Gründungswelle von „Produktionsschulen“ im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war die Schaffung weiterer Einrichtungen dieser Art in Deutschland eher spärlich (beispielsweise: Otto-Bartning-Schule [„Zitadelle“] in Berlin 1945; die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel; das Berufsbildende Gemeinschaftswerk der Freien Waldorfschule Kassel).

Neue Impulse gingen in den 1970er Jahren von Projekten und Einrichtungen aus, die im Zuge der damals rapide steigenden Jugendarbeitslosigkeit für arbeitslose und benachteiligte Jugendliche neue Konzepte von Leben und Arbeiten entwickelten (beispielsweise die so genannten „Alternativprojekte der Berufsausbildung in Deutschland, das „Community Enterprise Programme“ in Irland sowie das flächendeckende Produktionsschulsystem in Dänemark).

Ein bisher wenig betrachteter Ansatz in dem Zusammenhang von Produktionsschulen beziehungsweise Ansätzen des „Produktiven Lernens“ ist die arbeitsorientierte Bildung und Erziehung in der sozialistischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts; dabei werden folgende Dimensionen in den Mittelpunkt gestellt: a) die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit; b) die Befähigung zum selbstständigen Lernen sowie c) die Herausbildung „sozialistischer“ Einstellungen zum Lernen und zur Arbeit.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: „Offenbar gibt es ‚die‘ Wurzel der Produktionsschule nicht. Das Programm einer Verbindung von Arbeiten und Lernen ist vieldeutig und interpretierbar. (...) In kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in dem Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule“ (Bojanowski 1996, S. 484).

Die Produktionsschulen, deren Ziel die soziale und berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher beziehungsweise gesellschaftlicher Randgruppen sowie die Förderung der persönlichen Entwicklung ist, verzeichnen seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts – insbesondere in Zeiten erhöhter Schulabbrecherquoten, erhöhter Jugendarbeitslosigkeit, wirtschaftlicher Rezession und Mangel an Ausbildungsplätzen – Konjunktur.

Angeregt durch die weite Verbreitung und erfolgreiche Arbeit des dänischen Produktionsschulansatzes (in Dänemark seit 1985: Produktionsschulengesetz; seit 1991: Etablierung der Produktionsschulen als eigenständige Schulform; derzeit existieren circa 100 Produktionsschulen in Dänemark) entstanden seit Beginn der 1980er Jahre, aber insbesondere nach 1990 in Deutschland zahlreiche Produktionsschulen – unter anderem in Kassel, Altona, Marburg und Waren (Bullan u. a. 1991; Kipp u. a. 2000; Mertens/Gümpel 2006).

Die auch über das BQF-Programm geförderte komparative Studie der TU Chemnitz (Schöne 2004) beziffert die Zahl der Produktionsschulen und Einrichtungen mit produktionschulorientiertem Ansatz in Deutschland mit 21 (Stand 2003); die seit 2003 bestehende Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Produktionsschulen sogar mit 25.

Eine umfassende Bestandaufnahme aller Produktionsschulen sowie Einrichtungen und Projekte, die mit dem produktionsorientierten Ansatz arbeiten, gibt es bis dato nicht. Die Szene ist zersplittert, und die Konzepte sind uneinheitlich – „nicht überall, wo Produktionsschule draufsteht, ist auch wirklich Produktionsschule drin“. So ist es bis heute nicht gelungen, den schillernden Begriff „Produktionsschule“ wissenschaftlich und pädagogisch hinreichend zu präzisieren. Und umgekehrt legitimieren viele Initiativen oder Träger „ihre pädagogische Arbeit mit der Verbindung von produktiver Arbeit und Lernen, fühlen sich als ‚Produktionsschule‘ angesprochen, nennen sich aber nicht so“ (Kipp/Rapp 2004, S. 6).

Die bestehende Schul-Landschaft in Deutschland ist relativ unübersichtlich und gekennzeichnet von einer Verschiedenartigkeit der Konzepte, einer Vielfalt der Umsetzungskonzepte und Bezeichnungen: Produktionsschule, Werk-statt-Schule, NachSchule, Lernfirmen und Lernbüros, Übungsfirmen oder Juniorfirmen,

Simulationsfirmen, Schülerfirmen, (Modell-)Schulen des „produktiven Lernens“ (in Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt sowie Mecklenburg-Vorpommern; vgl. www.iple.de); die SchuB-Klassen in Hessen (SchuB = „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“), die Praxisklassen in Bayern, der Hamburger Schulversuch „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“, das BUS-Konzept in Nordrhein-Westfalen (BUS = Betrieb und Schule) usw.

Auch das dahinter liegende pädagogische Konzept wird von verschiedenen Begrifflichkeiten getragen: „Produktionsschulen-Prinzip“, „produktionsorientiertes Lernen“, „produktives Lernen“, „produktionsorientiertes und handlungsorientiertes Lernen“. So ist es bis heute nicht gelungen, diese vielfältigen und verschiedenartigen Konzepte wissenschaftlich und pädagogisch hinreichend zu präzisieren. Ebenso ist bundesweit auch keine Verknüpfung beziehungsweise Vernetzung dieser verschiedenen Konzepte zu verzeichnen.

Dennoch kann abschließend festgestellt werden: Diese Ansätze produktions- und handlungsorientierten Lernens – die theoretisches und praktisches Lernen verbinden, die Handlungsorientierung des Lehrens und Lernens betonen und das Ziel der individuellen Entwicklung und Stär-

kung der Persönlichkeit sowie der Herstellung von Anschlussmöglichkeiten für Jugendliche an das Beschäftigungs- beziehungsweise Ausbildungssystem verfolgen –, können in Deutschland durchaus Erfahrungen und Erfolge vorweisen.

Leit-Ideen zur Umsetzung eines produktionsorientierten Ansatzes

Die am 12. Februar 2003 gegründete Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Produktionsschulen e.V. hat „Leit-Ideen zur Umsetzung eines produktionsorientierten Ansatzes“ entwickelt, diskutiert und im März 2006 von den Mitgliedern der BAG Produktionsschulen e.V. verabschiedet.

In arbeitsteiligen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften wird von den berufsbildenden Systemen erwartet, ihre Ausbildungsinhalte unter anderem auf Mobilität, Flexibilität und extrafunktionale Qualifikationen auszurichten. Produktionsschule will Theorie und Praxis, Erkennen und emanzipatorisches Handeln, Lernen und Produzieren unter Einbeziehung aller Sinne ermöglichen. Die Erziehung der Jugendlichen zu bewusst handelnden, entscheidungsfähigen und somit demokratischen Bürgerinnen und Bürgern bleibt dabei allgemeines, übergeordnetes Ziel.

Damit ist verbunden die allseitige Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Es sind möglichst wenig simulierte Tätigkeiten vorzusehen, sondern es sollten Werte geschaffen werden, um das Selbstwertgefühl der Jugendlichen zu erhöhen. Der produktionsorientierte Ansatz ist sowohl in der allgemein bildenden als auch in der beruflichen Schule relevant. Die Protagonisten der Produktionsschulidee sollten sich in Zukunft nicht nur als Teil des Berufsvorbereitungswesens oder als Instrument der Benachteiligtenförderung begreifen, sondern ihre Erfahrungen in die gerade beginnende bildungspolitische Diskussion über unser Schulsystem mit einbringen und ihre utopischen Elemente selbstbewusst als notwendige Bestandteile pädagogischen Denkens zur Geltung und in Erinnerung bringen. Mit dem Konzept der Produktionsschulen, wenn diese als Schnittstelle zwischen öffentlicher Hand, Bildungsträger und Wirtschaft organisiert sind, kann gleichzeitig die Strategie der Öffnung der (Berufs-)Schulen wesentlich unterstützt werden.

Die folgenden Leitideen zur Umsetzung der produktionsorientierten Pädagogik vermitteln pädagogische Grundsätze und didaktisch-methodische Standards. Dabei handelt es sich um:

1. Freiwillige Mitwirkung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Orientierungs-, Vorbereitungs- und Qualifizierungsangeboten, verstanden als Prozess. Die Jugendlichen erhalten eine individuelle Förderung. Angst- und stressfreies Lernen sind Grundvoraussetzungen für eine produktionsorientierte Pädagogik. Kompetenzfeststellung ist in der Produktionsschule unmittelbar mit den individuellen Förderplänen verbunden.

Produktionsschule beziehungsweise produktionsorientierter Unterricht ist für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine freiwillige Veranstaltung. Die produktionsorientierte Kursform kann sowohl in Vollzeitform als auch in Teilzeitform organisiert werden. Selbstständige, kreative Lernaktivitäten sollen besonders gefördert werden. Die Lernbedingungen sollten transparent und als veränderbare Größe wahrgenommen werden können. Die beziehungsweise der Jugendliche ist an der Planung, Durchführung und Kontrolle des Projektes sowie an der Vermarktung des Produktes zu beteiligen, nicht zuletzt auch, um ihr beziehungsweise sein Selbstwertgefühl über den erzielten hohen Tauschwert zu stabilisieren.

Um die Jugendlichen kompetent einzusetzen, bedarf es einer Potenzialanalyse/Kompetenzfeststellung, mit denen Stärken und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausgearbeitet werden können. Die individuell-

Um die Jugendlichen kompetent einzusetzen, bedarf es einer Potenzialanalyse/Kompetenzfeststellung, mit denen Stärken und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausgearbeitet werden können. Die individuell-

len Förderpläne beinhalten arbeitswelt-, fachbezogene und sozialpädagogische Lernschritte. Sie sind biografisch und lebensweltorientiert. Der individuelle Förderplan ist ein zentrales Planungselement zur pädagogischen Gestaltung und Organisation der Lernprozesse.

2. Im Zentrum des methodisch-didaktischen Systems der Produktionsschule steht das Handlungs-, produktions- und projektorientierte Lernen, das die Arbeitswelt auf möglichst hohem technischem Niveau widerspiegelt. Mittel werden von der Produktionsschule in eigener Zuständigkeit bewirtschaftet. Fächerübergreifende binnendifferenzierte Angebote unter Einbeziehung von naturwissenschaftlich-technischen, gesellschaftlichen, ökologischen und historischen Bezügen bilden den Rahmen der Module. Ausreichend offene Lernsituationen sind zu schaffen, in denen die Jugendlichen ihre Bedürfnisse, Probleme und Interessen reflektieren und möglichst repressionsfrei artikulieren können. Das Produkt ist das pädagogische Werkzeug innerhalb einer prozessorientierten Lernsituation. Die oder der Jugendliche lernt, im Spannungsfeld von Lernen und Arbeiten für ihr beziehungsweise sein Handeln Verantwortung zu tragen.
3. Mitunter wird es notwendig sein, das Projekt in Teilprojekte zu zerlegen. Zur Erreichung dieser Ziele werden geeignete Lernangebote, wie besondere Lehrgänge sowohl praktischer als auch theoretischer Art, wie Schweißen oder technisches Zeichnen organisiert. Wo immer möglich, sollten diese Ziele dem Postulat der Ganzheitlichkeit gerecht werden können und ebenfalls auf einer realitätsnahen Ebene stattfinden.
3. Lernadäquate Gestaltungsmöglichkeiten der Theorie-/Praxisräume zur Schaffung einer hohen Identität aller Beteiligten. Wo immer möglich und sinnvoll, sollten vorhandene Ressourcen zum Beispiel von berufsbildenden Schulen in Kooperation genutzt werden können. Sollen die Jugendlichen diese Kompetenzen erwerben, müssen die Strategien und Methoden eines lebenslangen selbstständigen Lernens im Mittelpunkt der Produktionsschule stehen. Lernen ist ein aktiver und höchst individueller Prozess, den jeder für sich selbst vollziehen muss, indem das voneinander Lernen in der Bezugsgruppe aber eine bedeutsame Rolle spielt. Soll Lernen zielgerichtet stattfinden, muss es professionell initiiert, begleitet und gesteuert werden. Es muss auf die individuelle Motivation und Situation sowie auf die individuellen Vorkennt-

nisse zugeschnitten sein und psychische Grundbedürfnisse – Angstfreiheit und emotionale Sicherheit – berücksichtigen. Dies kann nur auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse von Lerntheorie, Lern- und Entwicklungspsychologie geschehen.

Die Kursräume sollten sowohl für fachthemenatische als auch für fachpraktische Angebote verwendet werden können. Auch sollten Kommunikations-ecken eingerichtet werden, in welchen Kleingruppen agieren können. Bei Farbgestaltung, Bepflanzung und Einrichtung sind ökologische und lernpsychologische Standards so gut wie möglich zu beachten. Schulische Tristesse ist zu vermeiden. Zur Gestaltung einer förderlichen Lernatmosphäre sollte der Gedanke des „überschaubaren Hauses“ angestrebt werden.

4. Lernortverbünde sind für Gruppen als Lernorte zu nutzen.

Lernverbünde erlauben es, den Jugendlichen ein Angebot zu machen, in dem der Lernprozess vom Einzelnen am besten mitgestaltet werden kann. Wo die Angebote der Produktionsschule der Ergänzung bedürfen, sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, neben der allgemein bildenden und berufsbildenden Schu-

le auch in außerschulischen Lernorten wie Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks und der Industrie, in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in Handels- und Dienstleistungsbereichen, in Sport- und Kultureinrichtungen Teile seiner Qualifizierung im Arbeits-/Produktionsprozess zu absolvieren – wünschenswert wäre dies auch länderübergreifend in anderen EU-Ländern.

5. Fächerübergreifende Angebote unter Berücksichtigung von Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz zur Vermittlung von Mehrfachqualifikationen. Zeitlich variable Module unter Einsatz vielfältiger Methoden. Fächerübergreifende Lehr- und Lernarrangements werden dem Produktions- und Lebensalltag am ehesten gerecht und kommen dem Lernbedürfnis der Jugendlichen entgegen. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten die Möglichkeit erhalten, die Jugendlichen situationsadäquat und fächerübergreifend zu qualifizieren, wobei die Vermittlung der „weichen“ Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen, soziale und methodische Kompetenzen) neben der Vermittlung der „harten“ Fachqualifikationen einen hohen Stellenwert erhalten sollten.

Die angewandten Methoden sollten sich an den gesellschaftlichen Anforderungen, Bedürfnissen und den Fähigkeiten der Jugendlichen orientieren. Es dominiert die Gruppenarbeit, die Binnendifferenzierung und unter anderem das Rotationsprinzip, da auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Vermittlungsaufgaben übernehmen. Wenn die oder der Jugendliche weiß, wofür sie beziehungsweise er lernen soll, lernt sie oder er besser.

Die Lernzeiten sollten sich variabel an den Produktions- und Lernvorgängen der Jugendlichen orientieren. Um eine optimale Lernsituation zu schaffen, benötigt auch die Pädagogin beziehungsweise der Pädagoge diese zeitlichen Spielräume. Sollten die Lern- und Arbeitsprozesse im Betrieb stattfinden, gelten die dortigen Zeitregelungen.

Die Jugendliche oder der Jugendliche kann ihre beziehungsweise seine Teilnahme beenden, wenn sie oder er auf dem ersten Arbeitsmarkt ein Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnis gefunden hat. Wünschenswert sind flexibel gestaltbare Einstiegs- und Ausstiegsszenarien, die sich auch an einem „Unterrichtspflichtmodell“ orientieren sollten.

Für Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sollen mehrere Berufsfelder entsprechend auch der regionalen Arbeitsmarktsituation angeboten werden. So kann die oder der Jugendliche herausfinden, was sie oder er möchte und nur, wenn

sie beziehungsweise er dies weiß, wird sie oder er motiviert auf dieses Ziel hin lernen können. Eine regionale Vernetzung schafft adäquate Möglichkeiten.

Der Einsatz von Berufs- und Sozialpädagogen und von Meistern, Technikern, Ausbildern und anderen Fachkräften ist ein wichtiger pädagogischer Parameter.

Eine sozialpädagogische Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wird als ein wichtiger Faktor für den Erfolg der Vermittelbarkeit von Jugendlichen angesehen. Diese Jugendlichen können eine zielgerichtete Qualifikation zum größten Teil nur bewältigen, wenn ihre individuellen und sozialen Probleme in der Ausbildung berücksichtigt werden, das heißt, wenn dafür Hilfen geplant und angeboten werden. Durch die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte ergibt sich die Chance, einerseits zwischen Wertvorstellungen und Möglichkeiten der Berufs- und Arbeitswelt sowie der alltäglichen Lebenswelt andererseits zu vermitteln.

Durch eine integrierte Kooperation von Berufs- und Sozialpädagogik können auch Jugendliche oder junge Erwachsene mit negativen Schulkarrieren und den damit verbundenen Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreich gefördert werden.

Die Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich als Organisatoren von Lernprozessen. Sie sind demnach auch Bildungsberaterinnen und -berater und Bildungs-

managerinnen und -manager. Im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit stehen unter anderem die Anleitung zur Arbeit in der kooperativen Gruppenarbeit und die Förderung des individuellen Selbstlernens, die Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Selbstreflexion ihres pädagogischen Handelns.

Es erscheint sinnvoll, an einer Professionalisierung von Produktionsschulpädagoginnen und -pädagogen zu arbeiten. Für eine hohe methodisch-didaktische Kompetenz sind Formen systematischen Wissensaustausches und eines Identitätskerns erforderlich, der gemeinsam entwickelt und getragen wird.

Auch sollten regelmäßige pädagogische Konferenzen mit Fallbesprechungen mit allen am Projekt Beteiligten erfolgen.

Didaktische Prinzipien und Leitlinien der Erziehung

Eine aktivierende, die Jugendlichen akzeptierende und respektierende Pädagogik – das Prinzip des Kompetenzansatzes –, setzt an den individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen an, ohne oft biografisch bedingte Wissenslücken und soziale Defizite zu ignorieren. Ein positives Aufgreifen ihrer vorhandenen persönlichen Kompetenzen stärkt das Selbstbewusstsein der Jugendlichen ebenso wie ihre Bereitschaft und ihr Selbstvertrauen, Neues zu lernen. Die Defizit-Analyse dient ausschließlich der Selektion und Ausgrenzung.

Die Produktionsschule stellt sich der gesellschaftlichen, umfassenden Aufgabe, ein einheitliches System aus allseitiger Bildung und gemeinschaftlicher Erziehung zu schaffen. Das schließt berufliche Orientierung und Qualifizierung ein, reicht aber in der Erziehungsaufgabe über reine Wissensvermittlung hinaus. In der didaktischen Analyse gilt es immer zu prüfen: Gibt es einen pädagogischen Wert in der Arbeit, im Auftrag in der Produktion?

Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz sind die unabdingbare Basis tragfähiger Beziehungen für alle am Bildungsprozess Beteiligten.

Die Produktionsschule muss sich sowohl bei der Vermittlung von Fachkompetenz und Wissen wie auch in ihrem Erziehungsauftrag den Anforderungen, die an Jugendliche gestellt sind, öffnen. Das heißt, sie muss:

- Nachreifungsprozesse in der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen;
- persönliche, kulturelle und soziale Kompetenzen fördern;
- Begleitung bei emotionalen, psychosozialen und familiären Problemen sowie Beeinträchtigungen anbieten (ausreichend Raum und Zeit für Beziehungsarbeit);

- materielle, finanzielle Ressourcen sichern;
- Lernprozesse der Berufsschule begleiten;
- Prüfungsvorbereitungen organisieren sowie
- die Integration ins Erwerbsleben vorbereiten und fördern.

Markt und Gesellschaft, Verbände, Kooperationen und Netzwerke

Produktionsschulen sind offen und stellen vielfältige Beziehungen zu ihrer Umwelt her.

Um das Spektrum an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für den Einzelnen zu maximieren, empfiehlt sich die Bildung eines sozial- und bildungspolitisch intendierten pädagogischen Beirats, der die Kommunen, Tarifpartner, die Arbeitsverwaltung, andere Nichtregierungsorganisationen (NGO) und die ARGEn mit einbezieht und dabei hilft, das Produktionschulprofil entsprechend der regionalen Gegebenheiten zu formen.

Die Produktionsschule vernetzt die Lernorte Schulen, Berufsschulen, Lehrwerkstätten und Unternehmen, in welchen das Lernen in den Produktionsprozess integriert ist.

Die Tätigkeiten der Produktionsschulen sind marktgerecht und marktnah, soweit sie die Produktion und Qualifizierung betreffen. Insoweit können Produktionsschulen Finanzmittel erwirtschaften und selbst bewirtschaften. Um ihre Absolventen unterzubringen, sind ihre Außenbeziehungen vielfältig. Die regionale Wirtschaft wird mit Produktionsschulen verbunden.

Organisationsstrukturelle Merkmale von Produktionsschulen und produktionsorientierten Vorhaben des BQF-Programms

Im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ wurden insgesamt sechs Produktionsschulen sowie Vorhaben mit produktionsorientiertem Ansatz gefördert. Merkmale wie die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen, produktive Tätigkeit beziehungsweise Arbeit in den Werkstätten; Orientierung an der Realität der Arbeitswelt (Marktbezug der Produktion; Simulation von Produktionsprozessen) und Ganzheitlichkeit (Prinzip der Verbindung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen/praktischen Lernprozessen), Einbettung der Arbeit in (allgemein-)bildende Bezüge, Bildung durch gesellschaftlich nützliche Arbeit waren der gemeinsame Nenner.

Diese Produktionsschulen und Einrichtungen mit produktionsschulorientiertem Ansatz arbeiten in unterschiedlichsten Trägerschaften, Organisations- und Kooperationsstrukturen beziehungsweise Rechtsformen. Es gibt beispielsweise Kooperationen zwischen berufsbildenden Einrichtungen und Vereinen, die als Träger der Produktionsschule fungieren, aber auch Träger der freien Jugendhilfe als Betreiber.

Zur Systematisierung dieser sechs im BQF-Programm geförderten Produktionsschulen und Vorhaben mit produktionsorientiertem Ansatz auf organisationsstruktureller Ebene wurde zwischen a) Projekten „außerhalb von Schule“ (Produktionsschule Müritz in Waren; Kasseler Produktionsschule BuntStift), b) Projekten „in Schule“ (NachSchule in Butzbach/Wetteraukreis; „Schule produziert – Produktion schult“ Grone Bildungszentren Hessen gGmbH) sowie c) Projekten „mit Schule“ („Werkstatt-Schule“; „Marburger Modell“ im Landkreis Marburg-Biedenkopf) unterschieden.

Vorhaben „außerhalb von Schule“

Produktionsschule Müritz in Waren

Die Produktionsschule „BOSS“ im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschland (CJD) e.V., Waren (Müritz) wurde 2001 gegründet. Mit Unterstützung der Landesre-

gierung Mecklenburg-Vorpommern, dem Landkreis Müritz und der Stadt Waren (Müritz) hat sich die Einrichtung zu einem alternativen Angebot für junge Menschen entwickelt, die Probleme bei der Bewältigung von schulischen Aufträgen und beim Einstieg in eine Erwerbstätigkeit haben.

Die Produktionsschule „BOSS“ versteht sich als ein flexibles, ergänzendes und regionales Angebot an der Schnittstelle Schule und Beruf. Die Einrichtung orientiert sich an den Modellen der dänischen Produktionsschulen.

Das Konzept wurde mit Unterstützung einer dänischen Produktionsschule erarbeitet. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen mit den dänischen Kolleginnen und Kollegen (Produktionsschule SPORET aus Lunderskov) und den Werkstattpädagoginnen und Werkstattpädagogen der Produktionsschule festigten in den letzten zwei Jahren das didaktische Handwerkszeug der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Leiter der Einrichtungen in Lunderskov und Waren tauschen sich regelmäßig über Arbeitsinhalte und Ergebnisse aus.

Wichtige Strukturen, inhaltliche lernorientierte Arbeitsverfahren und didaktisch-methodisches Vorgehen konnten durch die Förderung des BQF-Programms umgesetzt werden. Hiermit wurden die Voraussetzungen geschaffen, die inhaltlichen, lerntechnischen und konzeptionellen Ansätze qualifiziert so zu gestalten,

dass die Produktionsschule Müritz (ehemalige Produktionsschule BOSS) in eine mittelfristige Förderstruktur eingebettet werden konnte.

Die Produktionsschule arbeitet außerhalb des Lernorts Schule und versteht sich an der Schnittstelle Schule – Beruf als ein eigenständiger Lernort.

Die Jugendlichen kommen freiwillig in die Produktionsschule, sie müssen sich bewerben. Die Mitarbeit in der Produktionsschule ist nicht maßnahmegebunden, das heißt, der individuelle Begleitungs- und Förderbedarf entscheidet über die Schuleinbindung. Das Alter der Jugendlichen liegt zwischen 15 und 21 Jahre. Die Produktionsschule versteht sich als ein alternatives Angebot zu den bestehenden Maßnahmen der Jugendberufshilfe/ Berufsberatung.

Die Produktionsschule spricht Jugendliche an, die:

- keinen Schulabschluss haben;
- Probleme bei der Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit haben;
- einen Schulabschluss haben, die aber berufliche Ausbildung nicht beendet haben und eine berufliche Neuorientierung wollen oder keinen Ausbildungsplatz gefunden haben;
- das Abitur haben, aber eine berufliche/ studienorientierte Hilfe brauchen.

Produktionsschule BuntStift in Kassel

Die Kasseler Produktionsschule stellt beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II beziehungsweise zur Ausbildung ein besonderes vielfältiges und eigenständiges Angebot dar. Die Produktionsschule ist an den Schnittstellen zwischen der 9. und 10. Klasse der allgemein bildenden Schulen und dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie besonderen sozialpädagogischen Förderangeboten der Berufsschulen angesiedelt. Sie dient auch für bestimmte Jugendliche der Schulpflichterfüllung.

Im Rahmen des BQF-Programms wurde bei BuntStift ein Konzept für schulmüde und schulverweigernde Hauptschülerinnen und Hauptschüler (8. Klasse) entwickelt und erprobt und von der Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik wissenschaftlich begleitet. Resümierend konnte festgestellt werden, dass die Produktionsschule vor allem aufgrund der betrieblichen, produktionsorientierten Form und Methode des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung dazu geeignet ist, für schulmüde und schulverweigernde Schülerinnen und Schüler ein Angebot – und somit eine adäquate Alternative für Jugendliche, die mit der traditionellen Regelschule nicht zurechtkommen und sich ihr verweigern – bereitzustellen (vgl. Gentner 2005 sowie 2006).

Vorhaben „in Schule“

NachSchule in Butzbach/ Wetteraukreis

Im Mittelpunkt des Aktionsfeldes der NachSchule steht die Förderung und Stabilisierung der Motivation der Jugendlichen und die Festigung beziehungsweise Steigerung ihres Selbstwertgefühls. Dies wird unter anderem dadurch erreicht, dass sie in die Lage versetzt werden, Werte mit einem hohen Tauschwert zu schaffen. Weiterhin wird versucht, durch ein tragfähiges Orientierungskonzept die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, Entscheidungen für die Berufswahl zu treffen. Unter anderem erhalten sie die Möglichkeit, in Berufsschulklassen an drei berufsbildenden Schulen im Wetteraukreis zu hospitieren. Parallel dazu wird die berufliche Qualifizierung in der NachSchule vorangetrieben. Danach erfolgt eine Berufsvorbereitung mit Langzeitpraktika in Betrieben.

Die NachSchule hat eigene Räumlichkeiten in der Berufsschule, benutzt jedoch auch die Praxisräume der beruflichen Schulen. Wo auch immer möglich und sinnvoll, sind Gruppen auch kurzfristig in Betrieben für die Betriebe tätig. Das heißt, die NachSchülerinnen und NachSchüler übernehmen als Gruppe Produktionsaufträge entweder in der NachSchule oder

in den Räumlichkeiten der Betriebe. An diesem Prozess sind neben Berufsschullehrerinnen und -lehrern auch Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Betriebsangehörige in verschiedenen Positionen beteiligt.

Die bewusst eingegangene Symbiose zwischen der NachSchule und drei berufsbildenden sowie einer allgemein bildenden Schule birgt stets Reibungsverluste.

„Wenn man andere Jugendliche haben will als bisher, dann muss auch Schule anders werden“ – dies ist das Motto der Maßnahme. An diesem „Anders-Werden“ arbeitet die NachSchule durch Präsenz in den Schulen und in Kooperation mit diesen, durch Veranstaltungen mit Pädagoginnen und Pädagogen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen, durch die Zusammenarbeit mit deutschen und dänischen Lehrerseminaren sowie durch enge Kooperation mit den Sozialpartnern und den kommunalen Gebietskörperschaften.

Im Mittelpunkt steht die optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen über das bisher übliche Maß hinaus. Dies bezieht sich sowohl auf die Räume als auch auf die Gerätschaften und in besonderer Weise auf die pädagogische Professionalität der Fachkräfte der allgemein bildenden sowie beruflichen Schulen. Für das Zusammenspiel aller am Verfahren Betei-

ligten sind die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen federführend verantwortlich.

Erlebnispädagogische und musikpädagogische Angebote helfen, neue Lernzüge zu schaffen. Das Engagement aller Institutionen und Betriebe erleichtert den Jugendlichen den Zugang zu den Ausbildungsplätzen oder weiterführenden vollschulischen Ausbildungsmaßnahmen. Als Innovation hat sich die Symbiose der genannten Partner herausgestellt, in deren Mittelpunkt die NachSchülerinnen und NachSchüler stehen.

„Schule produziert – Produktion schult“ (Grone Bildungszentren Hessen gGmbH)

Das Angebot richtete sich an Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Hauptschulklasse. Den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bot das Vorhaben die Möglichkeit, verschiedene Berufsfelder kennen zu lernen, ihre persönlichen Stärken und Schwächen zu erfahren und Schlüsselqualifikationen (wie Pünktlichkeit, Kommunikation, Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit) zu trainieren.

Die Schülerinnen und Schüler trafen sich einmal pro Woche nachmittags für dreieinhalb Stunden in Kleingruppen zu maximal sechs Personen. Mit fachlich qua-

lifizierten Arbeitsanleiterinnen und Arbeitsanleitern führten die Jugendlichen praxisorientierte Arbeiten durch.

Ähnlich wie in einem Ausbildungsvertrag unterschrieben die Schülerinnen und Schüler eine Vereinbarung, in der Rechte und Pflichten von beiden Seiten geregelt waren. Als symbolische Entlohnung erhielten die Jugendlichen ein monatlich ausgezahltes Taschengeld, dessen Höhe sich aus den geleisteten Stunden berechnete.

Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hergestellten Artikel wurden auf Messen, Märkten und schulischen Veranstaltungen selbst vermarktet. Die Kalkulation des Verkaufspreises animierte dabei die Jugendlichen zu „unternehmerischem Denken“. Es wurden zum Beispiel gespendete Fahrräder repariert und verkauft, Regalwagen für einen Kindergarten hergestellt, Werbegeschenke und Holzmodelle im Kundenauftrag hergestellt sowie Elternabende bewirtschaftet.

Die Jugendlichen, die sich in den Arbeitsgruppen bewährt haben, konnten im Rahmen des Vorhabens ein Praktikum in einem regionalen Betrieb absolvieren. Über einen längeren Zeitraum lernten die Schülerinnen und Schüler an einem Nachmittag der Woche Arbeitsabläufe in Industrie und Handwerk kennen. Gleichzeitig konnten sie ihre Fähigkeiten in potenziellen Ausbildungsbetrieben unter Beweis stellen.

Die Integration in den Schulalltag ergab sich durch eine intensive Zusammenarbeit mit Klassenlehrerinnen und -lehrern und der Schulleitung sowie durch die Präsenz im Schulgebäude. Die in der praktischen Arbeit sichtbaren Schwierigkeiten in Kulturtechniken wurden dem Lehrpersonal zurückgemeldet und flossen in die Gestaltung des Unterrichtes ein.

Schule und Vorhaben waren in sozialen Problemsituationen gemeinsam tätig und ergänzten sich in ihrer Arbeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfuhren durch den Einsatz der erlernten Fertigkeiten an ihrer Schule (wie Bedienung bei Feierlichkeiten oder Reparatur von Schulinventar) soziale Anerkennung. Dies erhöhte die Schulmotivation und damit die Bereitschaft, Leistungen im schulischen Bereich zu erbringen.

Vorhaben „mit Schule“

„Werkstatt-Schule“

Langjährige Erfahrungen in arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit und die Umsetzung von Schulpflichterfüllung in Jugendwerkstätten (SiJu) für Schüler der Sekundarstufe II (BVJ) führten am Lernstandort Noller Schlucht gGmbH zu der Überlegung, benachteiligte und schulmüde Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig mit einem präventiven, reinte-

grativem Ansatz zu fördern. In enger Kooperation mit dem Landkreis Osnabrück, der Bezirksregierung Weser-Ems sowie beteiligten Haupt- und Berufsschulen wurde ein Konzept entwickelt, das den Jugendlichen bereits während der Regelschulzeit ein praxisorientiertes Angebot und die Begleitung des Übergangs in das Berufsleben bot.

Die Schülerinnen und Schüler der 7., 8. oder 9. Klasse verbrachten einen Unterrichtstag der Woche an einem außerschulischen Lernort. Dort lernten sie in Projekten, praktische Tätigkeiten mit schulischen Inhalten zu verknüpfen. So wurden neben dem Vermitteln von handwerklichen Grundfertigkeiten theoretische Lerninhalte „greifbar“ gemacht. Die Jugendlichen erfuhren einen neuen Sinn des Lernens.

In einem „Grundkurs“ stellten die Jugendlichen ein Produkt zur persönlichen Verwendung (CD-Regale, Lautsprecher, Kosmetikkoffer, Spiegel) her. Diese Arbeit wurde durch einen Arbeitsbericht abgeschlossen. Anschließend wurde ein Gemeinschaftsprojekt erarbeitet. Das Produkt des Gemeinschaftsprojektes (zum Beispiel Air-Hockey Tisch, Kickertisch, Theke für das Bistro der Schule) wurde der jeweiligen Schule zur Verfügung gestellt, auch um die Akzeptanz und Beachtung der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerschaft zu untermauern.

Kalkulationen zu Materialverbrauch, Kosten und Arbeitszeiten sowie eine ausführliche Dokumentation und Präsentation der Arbeitsergebnisse an der Schule rundeten das Gemeinschaftsprojekt ab. Stützmaßnahmen zur Verbesserung des Grundwissens, der Sprachkompetenz und der Persönlichkeitsstruktur sowie erlebnispädagogische Angebote ergänzten die Projektarbeit.

Gleichzeitig wurde durch den regelmäßigen Informationsaustausch mit den Kooperationsschulen die Entwicklung von Praxismodellen für die schulische Bildungsarbeit unterstützt. Zu jedem Halbjahr erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein ausführliches Zeugnis, das auf den Notenspiegel der Schule Einfluss nehmen konnte. Die Form des persönlichen Leistungsnachweises wurde mit den Schulleitern entwickelt.

„Marburger Modell“ im Landkreis Marburg-Biedenkopf

Das Vorhaben „Marburger Modell“ wurde in Kooperation zwischen dem Mittelhessischen Bildungsverband e.V. und der Adolf-Reichwein-Schule durchgeführt. Synergien aus der Arbeit des Trägers und der größten gewerblich-technischen Berufsschule in der Region gestalteten nach Einschätzung der Akteurinnen und Akteure die Arbeit an der pädagogischen Aufgabe mit einem hohen Maß an Effektivität.

Vorteile bot zum Beispiel die Nutzung vorhandener Maschinen, Werkstätten und Unterrichtsräume. Hospitationsangebote in Fachklassen ermöglichten Einblicke in die Berufsbildung.

Die positiven Erfahrungen aus der Marburger Produktionsschule waren wegweisend für das professionelle Zusammenwirken von Berufs- und Sozialpädagogik als Basis für innovative Lernprozesse.

Jugendliche ab der 7. Klasse aus sieben Sonder-, Förder- und Hauptschulen nahmen an berufsorientierenden Werkstattprojekten in zwei beruflichen Schulen und einem Metall verarbeitenden Betrieb der Region teil. Ergänzende erlebnis- und musikpädagogische Angebote sowie fachliche Schwerpunktkurse (wie Schweißtechnik und Computerkurse) erweiterten individuelle Lern- und Erfahrungszugänge.

Durch die Herstellung von Lernobjekten in Kleinserien, die zum Teil verkauft wurden, erlernten die Jugendlichen berufsspezifische Tätigkeiten aus verschiedenen Berufsfeldern. Von ihnen und ihren Ausbilderinnen und Ausbildern erstellte Dokumentationen mit digitalen Medien erfassten die Herstellungsprozesse und bildeten die Grundlage für vertiefende fachliche Auseinandersetzungen und einer Reflexion gewonnener Erkenntnisse. Individuelle Zertifikate und CD-ROMs wurden zu Bestandteilen von Bewerbungsunterlagen für die weiterführende berufliche Bildung.

Fazit und Perspektiven

Die Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt, gestiegene Anforderungen in der Berufsausbildung, aber auch veränderte gesellschaftliche Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, erfordern eine Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte. Reformpädagogisch inspirierte Entwicklungen einer Schul- und Lernkultur, etwa die hier vorgestellten Vorhaben und Einrichtungen – Kasseler Produktionsschule Buntstift, die NachSchule in Butzbach/Wetteraukreis; „JAZ Schule produziert – Produktion schult“ der Grone Bildungszentren Hessen gGmbH, die „Werkstatt-Schule“ des Lernstandorts Noller Schlucht gGmbH, das „Marburger Modell“ im Landkreis Marburg-Biedenkopf –, aber auch der Reformansatz des „Produktiven Lernens“ in Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt sowie Mecklenburg-Vorpommern; die SchuB-Klassen in Hessen, der Hamburger Schulversuch „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“, das Konzept „Betrieb und Schule“ in Nordrhein-Westfalen, besonders aber die über 25 bundesweit existierenden Produktionsschulen könnten die Vorbilder für einen gelingenden Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf sein.

Produktionsschulen und Vorhaben beziehungsweise Einrichtungen mit produktionsorientiertem Ansatz sind Angebote der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Produktionsschule erwerben berufliche Qualifikationen sowie personale und soziale Kompetenzen mit dem Ziel der beruflichen und sozialen Integration. Produktionsschulen können als Lern- und Arbeitsangebot für benachteiligte Jugendliche mehrere pädagogische Probleme zugleich lösen.

Die Produktionsschule ist – „als Abgrenzung zum staatlichen Schulsystem, das selektiert und ausgrenzt und ‚Maßnahmekarrieren‘ unterstützt, statt Chancen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration zu fördern“ (Bullan u. a. 1992) – zu einem erfolgreichen Instrument der Benachteiligtenförderung geworden.

Jedoch waren Produktionsschulen, die in den 1990er Jahren, als reformpädagogische Konzepte nach Deutschland gelangten, lange Jahre nur eine unbedeutende Nische in der Benachteiligtenförderung. Dieser Sachstand ändert sich seit einiger Zeit. Indizien sind unter anderem die Gründung einer „Bundesarbeitsgemeinschaft Produktionsschule“ (vgl. Hammer 2003) und die Einrichtung des

Landesprogramms „Produktionsschule in Mecklenburg-Vorpommern“ (Wergin/Achtenhagen 2005). Das Landesprogramm in Mecklenburg-Vorpommern bietet die Chance, Produktionsschulen einen festeren Platz in der beruflichen Bildung in Deutschland und eine neue Perspektive für die Förderung benachteiligter Jugendlicher zu geben.

Die Produktionsschule bildet eine Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt und stellt so insbesondere ein alternatives Modell zur Berufsorientierung und -vorbereitung für die konstant im Ansteigen begriffene Gruppe der benachteiligten Jugendlichen.

Mehr noch: Die Protagonisten der Produktionsschulidee und der Ansätze des produktions- und handlungsorientierten Lernens „sollten sich deshalb in Zukunft nicht als Teil des Berufsvorbereitungssystems oder als Instrument der Benachteiligtenförderung begreifen, sondern ihre Erfahrungen in die gerade beginnende bildungspolitische Diskussionen über unser Schulsystem mit einbringen“ (Stomporowski/ Kipp 2003, S. 19).

Autorinnen und Autoren

Rolf Daniel

Mittelhessischer Bildungsverband e. V.,
Marburg

Holger Kiehn

Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V., Waren (Müritz)

Aaron Löwenbein

NachSchule e. V., Wetteraukreis, Butzbach

Dorothee Mersch

Grone Bildungszentren Hessen gGmbH,
Stadtallendorf

Martin Mertens

BuntStift e. V., Kassel

Christoph Wieland

Noller Schlucht gGmbH, Dissen

Redaktionelle Bearbeitung

Cortina Gentner

Universität Hannover,
Institut für Berufspädagogik, Hannover

2.3

Arbeitsgruppe 3a: Fachkonzeptionelle und qualitäts- orientierte Ebene

2.3.1

Kompetenz- feststellung und Förderplanung

Einleitung

Die Arbeitsgruppe zur fachkonzeptionellen, qualitätsorientierten Ebene hat sich im Laufe der letzten zwei Jahre mit den inhaltlichen Konzepten von Kompetenzfeststellungsverfahren und Förderplänen befasst sowie mit neuen Ansätzen für die Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen durch den Einsatz neuer Medien. Verschiedene Instrumente zur individuellen Förderung beim Übergang Schule – Beruf wurden in diesem Kontext entwickelt, eingesetzt und optimiert. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Zusammenarbeit vorgestellt.

Berufliche Bildung versteht sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend als Ort umfassender Kompetenzentwicklung (Erpenbeck/Heyse 1999, Friese/Thiessen 2003). Sind mit Qualifikationserwerb die auf eine bestimmte Berufstätigkeit bezogenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände gemeint, wird mit dem Kompetenzbegriff ein dynamisches Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit gefasst (Enggruber/Bleck 2005).

Es geht daher nicht um das Erlernen abfragbaren Wissens aus festgelegten Curricula, sondern vielmehr um die Fähigkeit zur selbstständigen Erweiterung von Wissen und Können. Wenn dabei in neuer Weise an vorhandenes Wissen und Können angeknüpft wird, steht das Individuum im Mittelpunkt der Lernprozesse.

In den gemeinsamen Diskussionen der Arbeitsgruppe wurde deutlich, dass Lehrkräfte erheblichen Weiterbildungsbedarf haben, wenn es darum geht, Jugendliche mit ihren bereits erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen individuell wahrzunehmen und zu fördern. Die Ursachen hierfür mögen vielfältig sein, erwähnenswert erscheint der Arbeitsgruppe jedoch der Umstand, dass in der Vergangenheit

der Fokus allzu häufig auf Gruppenentwicklungen und Gruppengeschehen gerichtet wurde, wodurch die oder der Einzelne bei Bedarf leicht untertauchen, sich unsichtbar machen konnte oder aber Signale für einen Förderbedarf nicht in dem erforderlichen Maße oder gar nicht wahrgenommen wurden.

Insbesondere wird der Bereich der Lebensführungskompetenzen (vgl. Koch in diesem Band) meist völlig ignoriert, obgleich er einen wesentlichen Faktor für gelingende Bildungswege unter ungünstigen sozialen Voraussetzungen darstellt. Die Jugendlichen rücken damit als Subjekte neu in den Mittelpunkt der Bildungsplanung und -praxis.

Ein Blick auf die Zielgruppe – Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Auch wenn die regionalen Bedingungen in Deutschland erheblich differieren, sind die Schwierigkeiten der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erstaunlich ähnlich. Kurz gefasst: Sie sind gekennzeichnet durch mangelnden Selbstwert, private Konfliktlagen und berufliche Perspektivlosigkeit. Die Arbeitsgruppe hat zwei zentrale Problemfelder identifiziert:

konflikte, finanzielle Sorgen, geringes Anspruchsdenken bezüglich der eigenen Lebensgestaltung und der Erziehung ihrer Kinder kennzeichnen häufig die Situation der Herkunftsfamilien. Die Schule hat mehr und mehr familiäre Ersatzleistungen zu erbringen. Sie bekommt hier einen neuen Auftrag, ohne dafür gerüstet zu sein.

Dies zeigen die Erfahrungen aus den Einführungs- und Erstgesprächen in den beiden Vorhaben in Thüringen „Zielgenauer Übergang von der Schule in die be-

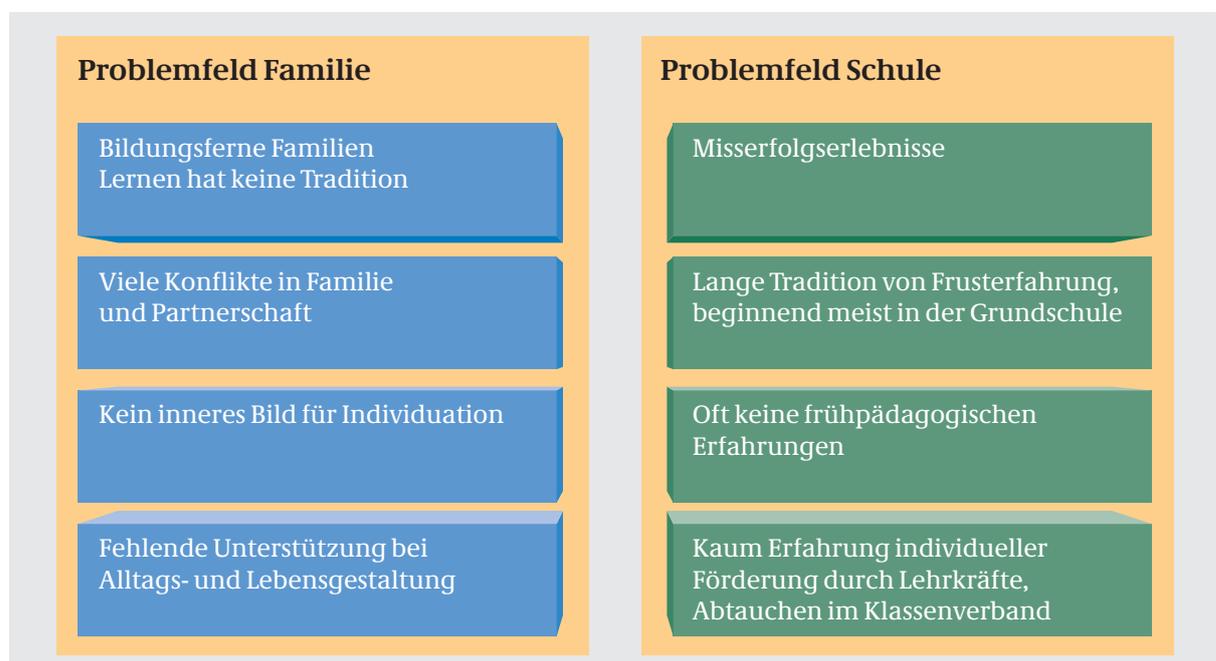


Abbildung 1: Problemfelder von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Ergebnis der Arbeitsgruppe

Deutlich wurde im Erfahrungsaustausch, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in den Vorhaben schwierige familiäre Hintergründe mit zum Teil erheblichen Konflikten haben. Partnerschafts-

triebliche Ausbildung“ der Bildungszentrum Saalfeld GmbH und des Vorhabens BERUFSSTART des Berufsbildungs- und Technologiezentrums Rohr-Kloster der Handwerkskammer Südthüringen.

Hinzu kommen Probleme im lernpsychologischen Bereich, die die Jugendlichen zunehmend aufweisen, wie Erfahrungen aus dem Vorhaben „Förderbedarf erkennen – Kompetenzen fördern“ der Neue Arbeit Saar Arbeits- und BerufsförderungsgmbH in Saarbrücken belegen. Sie sind im Vergleich zu Gleichaltrigen tendenziell lernschwach und benötigen für das Erreichen der Lernziele wesentlich mehr Lernzeit. In der Regel verfügen sie über ein geringeres Vorwissen und schlechtere Gedächtnisleistungen und können die Informationsdichte der schulischen Lernmaterialien weniger gut bewältigen.

Dies muss bei der Erstellung von didaktischem Material für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf unbedingt berücksichtigt werden, um die ohnehin schon schwach ausgeprägte Lernmotivation nicht weiter zu mindern. Daher sollten insbesondere motivationsfördernde Maßnahmen eingesetzt werden, die dieser Zielgruppe zeigen, was sie bereits alles geleistet hat, etwa in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios, und zugleich eine sachliche Rückmeldung über Lernleistungen liefern, so dass demotivierende Signale vermieden werden.

Da Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf auf Grund ihrer negativen Lernerfahrungen häufig Lern- und Prüfungsangst entwickelt haben, bieten sich angstreduzierende Maßnahmen wie Selbsttests oder individuelle Bezugs-

normorientierungen mit Angaben darüber, was bereits geleistet wurde, an. Geeignete Hilfen, Hinweise und Instruktionen erleichtern dabei insgesamt das Aufrechterhalten des Lernprozesses.

Darüber hinaus wurde in den Modellvorhaben deutlich, dass zu wenig Schülerinnen und Schüler sich frühzeitig und selbständig mit Berufswegeplanung befassen. Als Ursachen können folgende Gründe gelten:

- Die Schnelllebigkeit gegenwärtiger Zeitstrukturierungen suggeriert Jugendlichen, dass Beständigkeit und eine zukunftsorientierte Planung nicht mehr als erstrebenswerte und notwendige Werte gelten. So wird eine solide berufliche Grundlage allzu oft in Frage gestellt. Das Ziel, einen Beruf zu haben, wird daher häufig ersetzt durch die kurzfristige Perspektive eines Jobs.
- Die Betonung der Individualität des Einzelnen als Ausdruck der Achtung der Persönlichkeit lässt grundsätzlich vielfältige Spielräume zum Ausprobieren, Abwägen, Verwerfen, Neuorientieren und Korrekturen auch auf beruflichem Gebiet zu. Die Vielfältigkeit der Bildungslandschaft bietet die Gewähr, nach Fehlentscheidungen weitere Chancen zu erhalten und Kurskorrekturen relativ leicht zu bewerkstelligen. Diese Offenheit kann

jedoch auch Verwirrung und Lähmung zur Folge haben, die zu einer Vermeidung frühzeitiger und kontinuierlicher Berufswegeplanung führen.

- Langjährige Arbeitslosigkeit der Eltern oder älterer Geschwister löst oftmals das Empfinden von Perspektivlosigkeit und Resignation aus. So fällt es Jugendlichen und Erwachsenen schwer, trotz der Erfahrung von Arbeitslosigkeit eine Motivation für die Gestaltung der beruflichen Perspektive für sich oder für die eigenen Kinder zu entwickeln.
- Die Rahmenbedingungen im deutschen Schulsystem an allgemein bildenden Schulen ermöglichen nicht im ausreichenden Maße eine kontinuierliche Berufswahlorientierung. Fehlende Praxisfächer in den Stundentafeln und mangelhaft ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Arbeitswelt sind als weitere Ursachen zu nennen.

Aus den vielfach ungünstigen individuellen und sozialen Bedingungen der Jugendlichen sowie den schwierigen institutionellen Erfahrungen entwickeln sich häufig Reaktionen in Form von Frust, Misserfolg und Perspektivlosigkeit. Schulmeidung oder frühe Schwangerschaft sind Strategien, das eigene Scheitern umzu- deuten. Vor allem der Status als Mutter scheint zunächst einen Halt und gesell-

schaftliche Anerkennung zu ermöglichen (Deutsches Jugendinstitut 2006; Anslinger/Thiessen 2005).

Wichtig sind daher die frühzeitige individuelle Förderung, die Entwicklung von Perspektiven für ein eigenständiges Leben sowie die Eröffnung selbst bestimmter Lernräume, ausgehend von Kompetenzfeststellungsverfahren und darauf aufbauenden Förderplänen. Als besonders nachhaltige Strategie hat sich dabei erwiesen, wenn an selbst benannte Ziele angeknüpft und erinnert wird. Die Leitlinie für Kompetenzentwicklung lautet daher: Individuelle Möglichkeiten erkennen und Räume für positive Lernerfahrungen eröffnen.

Kompetenzfeststellung – Erfahrungen aus den Vorhaben

Die Verfahren, die in den Modellvorhaben der Arbeitsgruppe angewandt wurden, differierten zum Teil erheblich und spiegelten die breite Methodenvielfalt in diesem Feld wieder. Das Bildungszentrum (BZ) Saalfeld GmbH und das Berufsbildungs- und Technologiezentrum (BTZ) Rohr-Kloster arbeiteten mit standardisierten Verfahren (zum Beispiel psychologische Tests und handlungsorientierte Testverfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen nach Hamet 2) und entwickelten Assessmentaufträge speziell für 13- bis 15-jährige Regel- und Förderschülerinnen und -schüler. Im Vorhaben „Voll

fett“ des IfB gGmbH in Heidenheim sowie den vom Vorhaben MOSAIK der Universität Bremen befragten Vorhaben wurden eher teilstandardisierte, biografisch orientierte Einzelinterviews und Gespräche geführt. Diese sind selbstreflexiv angelegt, um eigene Ressourcen benennen zu können.

Einen weiteren Ansatz verfolgte die Neue Arbeit Saar gGmbH mit Entwicklung und Einsatz komplexer Selbsttests. Diese dienen der Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Lernverhalten, Kompetenzen und Berufsinteressen. Es handelt sich um personbezogene und interessenbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Deskriptionen, die für die Berufsfindung relevant sind. Diese orientieren sich an theoretischen Konzepten der Persönlichkeitspsychologie (Holland 1997). Die einzelnen Items werden bildhaft und deskriptiv als Situationen dargestellt. Nach Absolvieren des Selbsttests erhielt die Lehrkraft das individuelle Ergebnis als Polaritätenprofil personenbezogener Merkmale.

Kompetenzen erkennen und stärken

Im Unterschied zur Berufsausbildungsvorbereitung geht es in der Kompetenzfeststellung für allgemein bildende Schulen in der Berufsorientierung noch nicht zwingend um eine konkrete Berufswahl

oder um die Feststellung der Berufseignung. Die übergeordnete Zielsetzung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich mit beruflichen Zielen und Entwicklungsperspektiven auseinander zu setzen und in drei bis vier Jahren zu einer fundierten Berufswahlentscheidung zu gelangen.

Eine Kompetenzfeststellung in der 7. Klasse ist die erste Gelegenheit, sich mit beruflichen Anforderungen und Kompetenzen zu befassen. Erwünschtes Ergebnis ist, dass persönliche Stärken erkannt und das Interesse zur weiteren praktischen Auseinandersetzung mit beruflicher Ausbildung entwickelt werden.

Bei der Adaption von Übungen aus der für die Berufsvorbereitung entwickelten Kompetenzfeststellung für Zwecke der Berufsorientierung während der Schulzeit kommt es deshalb darauf an, die veränderte Zielsetzung zu beachten und den Kenntnis- und Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern der 7. beziehungsweise 8. Jahrgangsstufe zu berücksichtigen. Ziel des Verfahrens ist, dass die Schülerinnen und Schüler Arbeitsabläufe und Arbeitseinweisungen ausgewählter Berufsfelder kennen lernen, um eine erste berufliche Orientierung einzuleiten.

Die Übungen wurden auf die Zielgruppe abgestimmt und mit der Zielsetzung einer ersten beruflichen Orientierung anhand typischer Arbeitsabläufe und Anweisungen in einem ausgewählten Berufsfeld

entwickelt. Weiterhin sollte die Akzeptanz der Übungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewährleistet sein. Der Sinn der Übungen sollte nachvollziehbar sein. Gleichzeitig sollten sie den Jugendlichen auch Spaß machen. Durch die Beobachtung in realen Ausbildungssituationen und den Vergleich von Selbst- und Fremdbild sollten mit den Schülerinnen und Schülern erste Aussagen über berufliche Stärken, Schwächen und Entwicklungspotenziale erarbeitet werden.

Grundlage aller Verfahren ist die Annahme, dass für einen gelingenden Übergang von der Schule in das Berufsleben neben fachlichen Kompetenzen auch Individual- und Sozialkompetenzen wesentlich sind. Beispielsweise werden im BZ Saalfeld neben den beruflichen Basiskompetenzen wie Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung, Routine und Arbeitstempo oder Messgenauigkeit und Präzision (siehe dazu Hamet 2 – handlungsorientierte Testverfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen) im Rahmen des Assessment-Verfahrens Beobachtungsdimensionen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Motivation, Belastbarkeit, Selbstständigkeit zu Grunde gelegt.

Ebenso unverzichtbar sind Sprachkompetenzen. Damit sind nicht nur Deutschkenntnisse gemeint, sondern die Fähigkeit, sich sprachlich differenziert zu verständigen sowie schriftliche Texte zu verstehen.

Hier haben viele deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Schwierigkeiten, wie die Zunahme des funktionalen Analphabetismus zeigt (Füssenich 1999).

Die Erfahrungen in den Vorhaben verweisen darauf, dass es für erfolgreiche Kompetenzfeststellungsverfahren wesentlich ist, Offenheit und eine vertrauensvolle Beziehungsgrundlage zu schaffen. So geht es nicht nur darum, prüfbares Wissen, sondern Kompetenzen jenseits spezifischer Maßnahmenprofile zu erfassen. Häufig werden Kompetenzen erst dann sichtbar, wenn die Atmosphäre vertrauensvoll und fördernd ist. Kompetenzen sind in diesem Sinne dialogisch und stets in Entwicklung. Daher ist bei dem Kompetenzfeststellungsverfahren als pädagogischem Instrument regelmäßige (kollegiale) Reflexion der Standards oder Dimensionen sowie der Erfassung erforderlich.

Äußerst positiv ist für die Jugendlichen die ungeteilte Aufmerksamkeit, die ihnen durch Kompetenzfeststellungsverfahren zuteil wird. Schwierig ist es jedoch, dass zur Dokumentation gegenwärtig noch keine einheitlichen Definitionen und anerkannte Bewertungsraster existieren, die auch an weiteren Stellen des Ausbildungsweges verstanden werden. Zu klären sind außerdem die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Kompetenzfeststellungsver-

verfahren sowie die Frage, wie „weiche“ Qualifikationen vergleichbar und gerecht festgestellt werden können (über Schultypen und Länder hinweg).

Erfahrungen im BZ Saalfeld und BTZ Rohr-Kloster

In der Bildungszentrum (BZ) Saalfeld GmbH und dem Berufsbildungs- und Technologiezentrum (BTZ) Rohr-Kloster setzen sich die Kompetenzfeststellungen für Schülerinnen und Schüler der 7., 8. oder 9. Klassen der allgemein bildenden Regelschulen und Förderschulen aus folgenden Teilbereichen zusammen:

- Individuelles Einführungsgespräch,
- Erstellung eines Aufnahmebogens,
- Ausführung von Aufträgen der Assessment Center (AC),
- Absolvierung des Basismoduls 1 Hamet,
- Beobachtung der Schülerinnen und Schüler bei der praktischen Arbeit,
- Bewertung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen.

Dabei wurde insbesondere für die Anwendung des Assessment Center-Verfahrens auf den zielgruppenspezifischen Aspekt Wert gelegt. Hausintern wurden alters- und schulformgerechte AC-Aufträge entwickelt, nachdem die Erwartungen künftiger Ausbildungsunternehmen der Region ermittelt sowie die eigenen Erfahrungen der Träger in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung ausgewertet wurden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Gesamteinschätzung mit Kurzgutachten, die alle Ergebnisse der verschiedenen Verfahren beinhaltet.

Generelle Problembereiche bei der Kompetenzfeststellung

Noch ungeklärt ist die Frage nach Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren. Da die eingesetzten Verfahren sich an der Zielgruppe und dem Ziel der Maßnahme orientierten, differieren sie erheblich. Dennoch ist die Einhaltung vorhandener Qualitätsstandards (zum Beispiel für Assessment Center) und Anwendungsvorschriften (Hamet 2) maßgeblich. Hier ist ein transparentes und in der Breite handhabbares Auswertungssystem notwendig.

Gleichzeitig sind – auch unausgesprochene – Ziele und angestrebte Kompetenzbereiche kritisch in den Blick zu nehmen.

Zu fragen ist: Welche Kompetenzen werden gesucht? Werden spezifische Berufe/ Maßnahmenprofile angestrebt? Werden neben handwerklichen und technischen Fähigkeiten auch Dienstleistungsarbeiten in die Verfahren einbezogen? Wo liegen welche Geschlechterkontexte zugrunde? Sind Benachteiligungen in Bezug auf Migrationshintergrund in den Verfahren ausgeschlossen? Kurz: Kompetenzfeststellungsverfahren müssen Qualitätssicherung einerseits und Differenzierung andererseits ermöglichen.

Weitere Aspekte zur Kompetenzfeststellung als Bestandteil des schulischen Lehrplanes

- Der außerschulische Lernort wirkt motivationsfördernd und bedeutet gleichzeitig die Einleitung und Vorbereitung eines neuen Lebensabschnittes.
- Die Schülerinnen und Schüler empfinden durch die Arbeit in Kleingruppen und in Einzelarbeit ihre individuelle Wahrnehmung vom Umfeld als äußerst positiv. Jeder Schülerin und jedem Schüler wird individuell die Aufmerksamkeit der Beobachtenden zuteil.
- Die Durchführung der Verfahren und die Beurteilung der Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt durch „unbelastetes Personal“ (außerschulisch und außerbefamiliär). Diese Einschätzungen durch Fremdpersonal haben bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert und können zur Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen.
- Die Anforderungen der Vorhaben machen den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit der Wissensaneignung in der Schule deutlicher und unterstützen damit schulische Lernverläufe.
- Die pädagogischen Fachkräfte erhalten sowohl Einzelergebnisse für die Erarbeitung von Ansätzen zur individuellen Förderung der Lernenden als auch eine Gesamteinschätzung der Klassen oder Klassenstufen zur Nutzung für das Gesamtkonzept der Schulen (wie Ziehen von Rückschlüssen und Ableitung von Aktivitäten aus einem tendenziell niedrigen Wert zum Beispiel bei Teamfähigkeit).
- Dabei spielt der Zeitpunkt der Kompetenzfeststellung eine wichtige Rolle: Bei frühzeitiger Feststellung (für Förderzwecke) sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, kurz vor Schulbeendigung nochmals eine Kompetenzfeststellung durchführen zu können, um Entwicklungen zu verdeutlichen und ein aktuelles Bild der Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor der Bewer-

bung zu erhalten. Hierbei ist zu beachten, dass Kompetenzfeststellung und Berufsorientierung in der 6. und 7. Klasse ein anderes methodisches Herangehen erfordern. Der Schwerpunkt liegt hier darauf, Motivationen dafür zu entwickeln, sich mit dem Thema zu befassen, während Informationsvermittlung für die älteren Schülerinnen und Schüler wichtiger wird.

Förderplankonzepte – von der Kompetenzfeststellung zur Kompetenzentwicklung

Die Projekterfahrungen zeigen, dass Kompetenzfeststellung nicht nur ein Schlagwort ist, sondern in einen Prozess eingebunden sein sollte. Daher macht Kompetenzfeststellung ohne ein daran anknüpfendes Förderplansystem keinen Sinn. Ebenso besteht die Gefahr, dass Informationsverluste entstehen, wenn die Kompetenzfeststellung bei außerschulischen Bildungsträgern durchgeführt wird und die Ergebnisse in die Schule zurück fließen sollen.

Hierbei spielen neben dem individuellen Engagement von Lehrkräften auch strukturelle Fragen eine wesentliche Rolle. Noch zu wenig ausgeprägt ist die Kooperation zwischen Institutionen, die mit denselben Jugendlichen arbeiten (Schule, Bildungsträger, Arbeitsagentur, Familie).

Ressourcen, wie etwa eine Freistellung von Lehrkräften, sind hierfür jenseits der Modellversuche bislang nicht vorgesehen. Schließlich sind auch Hemmfaktoren auf der inhaltlichen Ebene auszumachen.

Um Stigmatisierungen zu vermeiden, sollte Kompetenzfeststellung kein einmaliges Ereignis sein. Vielmehr sind die curriculare Einbindung von Kompetenzfeststellung (etwa durch polytechnischen und an Alltagskompetenzen orientiertem Unterricht) und die Entwicklung einer förderlichen Schulkultur, die interdisziplinäre und multiprofessionelle Ansätze unterstützt, gefragt.

Förderlich wären Ganztagschulmodelle, um flexiblere Zeitstrukturen nutzen zu können, etwa für nachmittägliche berufsorientierende Angebote. Als positiv haben sich integrative Klassen erwiesen, die Schülerinnen und Schüler aus Real- und Hauptschule zusammenfassen. Dies wird in Thüringen – vor dem Hintergrund des längeren gemeinsamen Lernens – bereits praktiziert. Die Ganztagschule bietet auch die Chance, Themen aus dem lebensweltlichen Kontext der Schülerinnen und Schüler zu integrieren und mit Modellen zur Prävention von Schulverweigerung sowie früher Schwangerschaften zu verbinden (vgl. Projekte wie „Baby-Bedenkzeit“, ein Projekt für Jugendliche mit „Baby-Simulatoren“, entwickelt in Bremen durch das Amt für soziale Dienste und das Mutterkindhaus casa luna, KRIZ e.V.).

Wie kann es nun gelingen, aus den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung ein individuelles Förderplankonzept zu erstellen? Die Projekterfahrungen zeigen, dass bislang sehr wildwüchsig mit den festgestellten Kompetenzen aus Profilings umgegangen wird. Dadurch gehen an den Schnittstellen wichtige Informationen verloren. Doppelprofilings werden vorgenommen. Auf diese Weise können keine konsistenten Förderpläne entwickelt werden.

Diskutiert wurde darüber hinaus, inwieweit Praktika im Rahmen von Kompetenzfeststellungsverfahren, die der Berufsorientierung dienen, auch für Qualifikationsbausteine genutzt werden können, um den Übergang Schule – Ausbildung fließender zu gestalten. Daher wird in den Vorhaben experimentiert, inwieweit Qualifikations- und Berufswahlpässe helfen können, Informationen zu sichern. Entscheidend ist, diese nicht zu bürokratisch, sondern verständlich für alle Akteurinnen und Akteure und vom Arbeitsaufwand her vertretbar zu gestalten.

Ebenso sind Fragen des Datenschutzes zu klären. Offen ist schließlich die Frage, inwieweit Bewertungen durch den Qualifikationspass an Dritte (zum Beispiel Betriebe im Rahmen von Bewerbungsverfahren) weitergegeben werden sollen oder nicht. Zu bedenken ist, dass Stigmatisierungen und Festschreibungen von Jugendlichen zu verhindern sind. Ein Vorschlag

war zudem, Vereinstätigkeiten oder ehrenamtliches Engagement in einem Berufswahl- oder Qualifikationspass mit einzutragen.

Um eine Kompetenzfeststellung fruchtbar zu machen, wird ein individueller Förderplan unter Mitwirkung der Jugendlichen entwickelt (so zum Beispiel bei „Voll Fett“, Baden-Württemberg, sowie BeLeM, Bremen, vgl. Helmken/Pregitzer/Möhlmann 2001). Der Förderplan ist ein Kontrakt zwischen Jugendlichen und Lehrkraft/Auszubildender beziehungsweise Auszubildendem und begründet eine zweidimensionale Arbeitsbeziehung: Mit den Jugendlichen werden verbindliche Ziele vereinbart, es wird ihnen jedoch auch konkrete Unterstützung zugesichert. Die ausbildende Institution muss belegen, dass sie alle Anstrengungen unternommen hat, um der oder dem Jugendlichen passende Fördermöglichkeiten bereit zu stellen.

Dies erfordert Respekt und Akzeptanz auf gleicher Augenhöhe. Der Förderplan ist damit eine Möglichkeit der Wertschätzung von Kompetenzen der Jugendlichen, Integration von Selbsteinschätzungen sowie Unterstützung des Selbstwertgefühls. Hierin sind Alltagskompetenzen und Schlüsselqualifikationen explizit einbezogen (zum Beispiel Umgang mit Zeit, Geld, Beziehungen) ebenso wie die Selbsteinschätzung der Jugendlichen. Ziele des Förderplans und Lernschritte werden klar formuliert, um Lernerfolge zu ermöglichen.

Diese Art der Dokumentation, „das Festhalten und das Auswerten von Arbeitsergebnissen und -prozessen stellt einen unterbelichteten Bereich in der sozialen Arbeit dar“ (Neuffer 2002, S. 109).

Diese Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern bedarf einer großen Erfahrung im Jugend- und Sozialbereich und im Bereich der Benachteiligtenförderung, setzt eine fundierte Grundausbildung im pädagogischen Bereich und eine umfangreiche Qualifizierung in Bezug auf Moderation und Beobachtung voraus.

Der Einsatz Neuer Medien und des E-Learning bei der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung als besondere Chance für Risikoschülerinnen und -schüler

In der Wissensgesellschaft, die in besonderer Weise auf elektronische Mittel der Informations- und Kommunikationsvermittlung setzt, ist es für erwerbsfähige Integrationen entscheidend, diese Technologien zu kennen und anwenden zu können. Ebenso wird ihnen ein hohes Sozialprestige zugeschrieben, was ihre Attraktivität gerade auch für sozial benachteiligte Jugendliche unterstreicht.

Aus dieser doppelten Perspektive – Bedeutung für den Arbeitsmarkt sowie hohe Attraktivität für die Jugendlichen – ist es nachvollziehbar, dass neuen Medien und

E-Learning-Verfahren ein wichtiger Stellenwert in der beruflichen Benachteiligtenförderung zukommt, der weiter steigen wird. In der Arbeitsgruppe hatten in besonderer Weise zwei Projekte neue Medien fokussiert, deren Erfahrungen im Folgenden vorgestellt werden.

Erfahrungen im Bereich E-Learning

Erste Erfahrungen mit zielgruppenadäquaten E-Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die von der Neuen Arbeit Saar in enger Kooperation mit Lehrenden entwickelt wurden, belegen deren positive Relevanz für Berufsorientierung und selbstgesteuertes Lernen im Schulalltag. Der Einsatz neuer Technologien in Schulen wird jedoch durch verschiedene Rahmenbedingungen erschwert.

So zeigte etwa die PISA-Teilstudie von 2003, dass Deutschland Schlusslicht in der schulischen Nutzung von Computern ist. Lehrerinnen und Lehrer haben eine hohe Arbeitsbelastung nicht zuletzt durch ein erhöhtes Stundendeputat, zu wenig zeitlichen Spielraum im Schulalltag, häufig erschwerten Zugang zu den PC (Zugang zu Computern und Internet oft nur zentral im PC-Raum), und es befindet sich an vielen Schulen eine eher schlechte Ausstattung. Nicht selten fehlen auch entsprechende

Computerkenntnisse, um dieses Medium effektiv als Unterrichtsmittel einsetzen zu können.

Gerade bei der Zielgruppe ist die Instruktionsqualität, das heißt die Konzeption multimedialer Lehr-Lern-Arrangements für erfolgreiches Lernen besonders bedeutsam. Nur wenn solche E-Learning-Programme in ihrer didaktischen Konzeption anspruchsvoll entwickelt sind, können die erschwerenden Lernprobleme dieser Schülerinnen und Schüler kompensiert werden. Didaktische Qualität und die Lernmotivation unterstützende Aspekte sollten deshalb bei der Konzeption von Lernprogrammen berücksichtigt werden.

Die ersten Erfahrungen der Vorhaben haben gezeigt, dass die beteiligten Jugendlichen großes Interesse und Ausdauer beim Bearbeiten der eingesetzten E-Learning-Materialien zeigten. Dies wurde auch durch die lebensnahen Aufgabenstellungen, die Autonomie- und Kompetenzunterstützung der hierfür konzipierten Programme erreicht. Damit konnte die Lernbereitschaft der ursprünglich lernmüden Schülerinnen und Schüler erheblich verbessert werden. In den Regelschulen haben die kooperierenden Pilot-schulen den Einsatz des PC auch als Mittel zur Binnendifferenzierung genutzt.

Es hat sich gezeigt, dass mit dem Einsatz von Multimedia im Unterricht Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden, insofern Lehrende auch ihren eige-

nen Unterricht entwickeln. Beispielsweise können die im Vorhaben der Neuen Arbeit Saar gGmbH entwickelten E-Lerntagebücher als Instrument zur Unterrichtsevaluation eingesetzt werden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Lehrende, die in Teams oder Tandems arbeiten, wesentlich bessere Unterstützung haben, wodurch die Chancen für eine erfolgreiche Implementation von Innovationen wesentlich günstiger sind. Leider sind jedoch in der Regel die Kooperationsstrukturen zwischen den Lehrenden innerhalb der Kollegien oder zwischen unterschiedlichen Schulformen wenig ausgeprägt und entwickeln sich nur sehr langsam. (Zum E-Learning und zur Kompetenzfeststellung im BQF-Programm siehe auch Band IIc der BMBF-Schriftenreihe.)

Erfahrungen aus der Arbeit mit neuen Medien in BVJ-Klassen

„Besondere Umstände brauchen eine besondere Behandlung.“ Mit dieser allgemeinen Aussage könnte man die Ausgangssituation für das Vorhaben „Voll Fett“ aus Baden-Württemberg gut beschreiben, das sich vorgenommen hatte, die Motivation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer kaufmännischen Berufsvorbereitungsmaßnahme für Bildungsinhalte, aber auch für die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft durch den Einsatz neuer Medien zu verbessern.

Ziel war es, die starke Verschulung des BVJ mit Hilfe einer umfassenden und ergebnisorientierten Aufgabenstellung aufzubrechen. Durch die Ansprache auf gleicher Augenhöhe sollte Interesse geweckt, und die bei vielen vorhandene, generelle Abneigung gegenüber Schule und Ausbildung von vornherein aufgeweicht werden.

Ein Novum war sicherlich der ganzheitliche, multimediale Ansatz des Vorhabens. Dabei ist insbesondere die Produktion eines Schulungsvideos zur Berufsorientierung hervorzuheben. Dieses wurde vom Drehbuch bis zum fertigen Schnitt gemeinsam mit den an dem Vorhaben beteiligten Jugendlichen erstellt. Hierbei sollten die Jugendlichen über die Projektarbeit Kompetenzen und Fertigkeiten erwerben, deren Nutzen unmittelbar erfahrbar war. Über die Arbeit an dem gemeinsamen Projektergebnis erfuhren die jungen Menschen sich selbst in einer Situation, die der Arbeitswelt ähnlich ist. Dies förderte vor allem die im heutigen Arbeitsleben unbedingt erforderliche Sozialkompetenz.

Darüber hinaus lieferte das Vorhaben wertvolle Impulse für den Regelunterricht: Signifikant verbessert hatte sich die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler.

Ein wichtiges Ziel des Vorhabens war es, über die genannten Maßnahmen den Jugendlichen einen Vorsprung zu verschaffen, der es ihnen ermöglicht, über eine entsprechende Schul- und/oder Berufsausbildung einen schnellen Start in das Arbeitsleben zu erreichen. Multimediale Medien wie Film, Präsentation und das Internet vermittelten Lerninhalte auf eine grundsätzlich andere Art und Weise, als dies der klassische Schulunterricht nach eingefahrenen didaktischen Konzepten (wie Frontalunterricht) macht. Dabei gerieten Schlagworte wie „learning by doing“ oder „Lernen durch Freude“ in den Vordergrund.

Grundsätzlich erlebten die Jugendlichen dabei den Prozess des Lernens als etwas Positives. Darüber hinaus konnten die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, dass Lernen direkte positive Einflüsse auf ihr Leben haben kann.

Ohne unzählige Stunden von motivierten Lehrerinnen und Lehrern wäre wohl kein Videofilm wirklich fertig geworden. Dennoch rechtfertigt schlussendlich der Erfolg den notwendigen Aufwand. Die Schülerinnen und Schüler, gemeinsam mit den beteiligten Lehrenden, waren stolz auf ihre neuen Kompetenzen und „ihre“ Produkte. Die Filme sind seit ihrer Fertigstellung an vielen Schulen und Bildungseinrichtungen als Lehrfilme von Schülern für Schüler im Einsatz.

Besonderheiten bei der Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Programmen

E-Learning-Programme unterstützen Lernprozesse mit Hilfe von elektronischen Medien auf verschiedene Art und Weise. Solche Programme spielen im Alltag der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen nach wie vor eine eher geringfügige Rolle. Neben zahlreichen sozialen Benachteiligungen sind für eine pädagogisch-psychologisch begründete individuelle Förderung vor allem die Bedingungen effektiven Lernens zu berücksichtigen.

Viele Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Lebenslagen haben Probleme beim Lernen, insbesondere im Bereich der kognitiven Verarbeitung, des verfügbaren Vorwissens, der Lern- und Leistungsmotivation sowie emotionaler Lernbedingungen.

Gerade Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bringen in Lernsituationen häufig mit negativen Emotionen belastete Lerngeschichten mit, die ablehnende Einstellungen gegenüber Lehrinhalten und -situationen und Versagensängste erwarten lassen. Hier können E-Learning-Angebote wegen ihrer relativ emotionalen Unbelastetheit und des Fehlens bedrohlich empfundener Kontrollpersonen eine ungeahnte Lernchance für die Zielgruppe bieten und zu einer insgesamt freundlichen Lernatmosphäre beitragen. Damit steigt

auch die Chance der Lernmotivation beim Einsatz computergestützter Lernumgebungen. Positive und erwünschte Folgen für das Lernen sind Kompetenzunterstützung, die das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit stärken und Autonomieunterstützung, um selbstständiges Handeln und Lernen zu fördern.

So gilt etwa eine geringere Gedächtnisspanne im Bereich des Arbeitsgedächtnisses als eine potenzielle Ursache für relative Lernschwierigkeiten. Dies äußert sich beispielsweise in reduzierten Lesefähigkeiten oder beim Problemlösen. Durch gezieltes Training und speziell adaptierte Lernmaterialien können unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen insbesondere auch mit Hilfe von E-Learning ausgeglichen werden. Dies gilt auch für den Bereich des Vorwissens als wesentlichstem Prädiktor von Schulleistungen.

Haben Lernende schlechte Ausgangsbedingungen, so vergrößert sich ihr Abstand zu gut Lernenden immer stärker. Ein fataler Effekt, der sich bei PISA besonders deutlich zeigt. Diese und ähnliche lernpsychologischen Probleme der Zielgruppe weisen darauf hin, dass eine sehr sorgfältig gestaltete didaktische Konzeption für computergesteuerte Lernumgebungen unabdingbar ist, um eine lernfördernde Wirkung zu erzielen.

Insofern Jugendliche mit besonderem Förderbedarf also in deutlich höherem Maße beim Lernen beeinträchtigt sind,

müssen entsprechende E-Learning-Angebote besonders aufwändig konzipiert werden. Das bedeutet für die Konzeption von Programmen für die Zielgruppe, didaktische Anforderungen unter besonderer Beachtung aller Prinzipien multimedialen Lernens anzuwenden.

Die Erfahrungen aus dem Einsatz von E-Learning-Materialien in Schulen zeigen insgesamt, dass sie hohe Ansprüche an die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte stellen, neue Technologien methodisch in ihr Unterrichtskonzept einzubauen und an die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln.

Sowohl die Kultusministerien, die Schulträger als auch Lehrerbildungsinstitute können in diesem Kontext eine entscheidende Rolle einnehmen, um die notwendigen Rahmenbedingungen für den optimierten Einsatz neuer Technologien im Unterricht zu schaffen. Denn die intensive Kooperation aller Beteiligten ist unabdingbar, sollen schulische Veränderungen durchgeführt werden, um Neuerungen zu implementieren.

Fazit und Perspektiven

Der subjektzentrierte Ansatz des Kompetenzlernens erfordert methodische Umsetzungen, welche die individuelle Wahrnehmung und Förderung von Jugendlichen zur Grundlage haben. Daher sind

biografische Perspektiven und die Lebenswelt der Jugendlichen in Kompetenzfeststellung und Förderpläne einzubeziehen, um individuelle Ressourcen aufzunehmen und Hürden zu überwinden. Spezifische Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit und kulturelle Ambiguitätstoleranz sowie Familienkompetenzen sollten explizit als Stärken einbezogen werden.

Die Integration von Neuen Medien hat sich als besonders geeignetes Mittel erwiesen, um Lernprozesse in Gang zu setzen und die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Nicht zuletzt der Aspekt, dass den sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern wertvolle Geräte überantwortet werden, trägt zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls bei.

Auf der strukturellen Ebene zeigen die Instrumente Kompetenzfeststellung, Integration von E-Learning-Materialien sowie Förderplankonzepte, dass sie geeignet sind, Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben. Schließlich wurde durch die überregionale Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe deutlich, dass ein Konsens zwischen Bund und Ländern über gemeinsame Bildungsstandards hohe Priorität hat.

Einheitlich geregelt werden müsste zudem ein möglichst früher und curricular eingebetteter Start von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in der allgemein bildenden Schule. Hier müsste die

Bundesaufgabe Berufsbildung besser mit der Länderaufgabe Allgemeinbildung verzahnt werden.

Autorinnen und Autoren

Günther Aigle

Gemeinnütziges Institut für Berufsbildung Dr. Engel (IfB) GmbH, Heidenheim

Peggy Greiser

Handwerkskammer (HWK) Südthüringen/
Berufsbildungs- und Technologiezentrum
Rohr-Kloster, Rohr-Kloster

Andreas Hering

Petra Knobloch

Bildungszentrum (BZ) Saalfeld GmbH,
Saalfeld

Ulrike Hochscheid

Raphael Wünsch

Neue Arbeit Saar gGmbH, Saarbrücken

Barbara Thiessen

Universität Bremen, Bremen

Arbeitsgruppe 3b: (Länder)

2.3.2

Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb

Wege, Erfolge und Grenzen aus schulischer Sicht

Einleitung

Die Weiterentwicklung der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung greift unter anderem auch die Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit auf. In ihrem Beschluss vom 6. Oktober 1999 formulierte die Arbeitsgruppe mehrere Empfehlungen zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung durch die stärkere Einbeziehung betrieblicher Praktika, durch die inhaltliche Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen sowie durch die Zertifizierung und Anerkennung von erreichten Teilqualifikationen. Deshalb sollten verstärkt mit Hilfe von Qualifizierungsbausteinen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden.

Die Überlegungen im Hinblick auf eine verstärkte Einbindung des Lernortes Betrieb in die Berufsausbildungsvorbereitung wurden und werden mit der Erwartung verknüpft, die Übergangschancen von Jugendlichen in betriebliche Ausbildung oder Arbeit zu verbessern.

Die Idee einer verstärkten Lernortkooperation findet sich auch in den Überlegungen von Kultusministerkonferenz und Bundesagentur für Arbeit wieder. Diese haben übereinstimmend festgestellt, dass die Vorbereitung von jungen Menschen auf die Arbeitswelt nicht nur eine zentrale Aufgabe der Schulen und der Berufsberatung ist, sondern auch der Wirtschaft und weiterer regionaler und lokaler Akteurinnen und Akteure. Sie regen deshalb an, die gewachsenen unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit auszuweiten und zu verstärken (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2004, S. 2). Durch eine enge Verzahnung der Lernorte Schule und Betrieb soll die Berufsausbildungsvorbereitung betriebsnäher und somit gewinnbringender für alle Beteiligten gestaltet werden.

In diesem Artikel sollen am Beispiel von drei schulischen Modellversuchen, die derzeit als Vorhaben im Rahmen des BQF-Programms in den Bundesländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt werden, die unterschiedlichen Zugänge zum Thema Lernortkooperation verdeutlicht, die jeweiligen Mög-

lichkeiten und Grenzen aufgezeigt und auch in einem ersten Ausblick mögliche förderliche Faktoren für einen gelingenden Übergang von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in Ausbildung identifiziert werden.

Lernortkooperation im rheinland-pfälzischen Modellvorhaben „Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung QAV“

Die Entwicklung einer verlässlichen Kooperation von Schulen mit dem Lernort Betrieb beinhaltet im Modellvorhaben QAV in einem ersten Schritt, dass an den einzelnen Modellschulen im Rahmen der Konzeptentwicklung neben den Bedarfen der Jugendlichen auch die Bedarfe der Betriebe ermittelt wurden. Dies geschah in Form kleiner Befragungen oder durch Kontakte zu den Innungen und Kammern, ebenso durch Analysen der regionalen Arbeitsmarktstruktur.

Ziel dieses Vorgehens war es, dass die jeweilige Schule ihr berufsvorbereitendes Angebot nachvollziehbar auf den Qualifizierungsbedarf und das Ausbildungsstellenangebot in der Region abstimmt. Dies beinhaltet beispielsweise die Berücksichtigung regionaler Bedarfe bei der Auswahl der Qualifizierungsbausteine.

In der Evaluation des ersten Jahres des Modellversuchs wurde über die Befragung von Lehrkräften, Schulleitungen und Fachkräften der Schulsozialarbeit ermittelt, welche Formen der Zusammenarbeit mit Betrieben im ersten Jahr erprobt wurden, welche Formen der Zusammenarbeit mittelfristig entwickelt werden sollten und welche Rückmeldungen von Seiten der Betriebe vorlagen.

Die von den Betrieben formulierten Bedarfe ergeben kein einheitliches Bild. So werden von einigen Betrieben vor allem Arbeitstugenden als unverzichtbare Voraussetzung auf Seiten der Jugendlichen formuliert. Andere begrüßen es, wenn die Jugendlichen bereits über konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten in einem spezifischen Berufsfeld verfügen: „Die Betriebe, die wir angefragt haben im Heizungs- und Sanitärbereich, sagen, wenn die Leute bisschen was können, nehmen wir die mit Handkuss. Also da scheint wirklich ein Bedarf zu sein, ähnlich wie wir auch den Bedarf bei der Aktion Reifenwechsel in den Betrieben festgestellt haben.“ (Lehrer, zitiert n. Hörmann 2006, S. 43)

Hier spielen sicher auch regionale und berufsfeldspezifische Faktoren eine Rolle. Ebenso war es wichtig, die Betriebe über

die jeweiligen Innungen über den Modellvorhaben und das Instrument Qualifizierungsbaustein als Grundlage der angestrebten Kooperation zu informieren.

Den schulischen Blick auch auf betriebliche Notwendigkeiten und Erfordernisse zu richten, diese Sichtweise war für einige Schulen eher neu, für andere entsprach dies ihrer langjährigen Arbeitsweise.

Ein weiterer Schritt in der Konzeptentwicklung umfasste die Verzahnung von schulischen und betrieblichen Qualifizierungsphasen. Dies betraf zum einen organisatorische Überlegungen zur Verbindung von Qualifizierungsbaustein und Praktikumsphasen im Jahresverlauf, zum anderen aber auch die Frage nach einer machbaren „Arbeitsteilung“ zwischen Schule und Betrieb in Form von inhaltlich-curricularen Überlegungen.

Aufgrund der Tatsache, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in der Regel den gleichen Qualifizierungsbaustein absolvieren, stellt sich das Problem, in einer Region eine ausreichende Anzahl von Praktikumsplätzen im jeweiligen Berufsfeld zu finden. Diesem Problem versuchen einige Schulen zu begegnen, indem sie die Praktika sowohl zeitlich als auch inhaltlich individualisieren und je nach Bedarf ausweiten. Auch dieser Ansatz wird aktuell im zweiten Durchführungsjahr weiter erprobt.

Eine Schule erprobte im ersten Jahr die Durchführung von betrieblichen Phasen in den Ferien und verzeichnete sowohl organisatorische Vereinfachungen innerhalb der Jahresplanung als auch Motivationssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern, da diese den Praxisphasen dadurch einen höheren Stellenwert beimäßen.

Als weiterer Aspekt wurde in den Interviews erörtert, wie betriebliche Anteile auch in der schulischen Praxis stärker verankert werden können: „Mehr Praxis hier hineinzubringen oder mehr betriebliche Praxis, das haben wir versucht, dadurch, dass wir ein kleines Restaurant hier aufbauen, so ein Catering. Ich denke, da kommt unter einem gewissen Schutz auch bestimmte Betriebsnähe hinein.“ (Lehrerin, zitiert n. Hörmann 2006, S. 44)

Bei mehr als 37% der am Modellvorhaben beteiligten Jugendlichen erfolgte eine organisatorische Verzahnung von Qualifizierungsbaustein und Praktikum, das heißt, beide wurden im identischen Berufsfeld absolviert. Teilweise war es möglich, Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen des Qualifizierungsbausteins erworben worden waren, in der betrieblichen Praxis zu überprüfen.

Bei einigen Schulen lag das Praktikum zeitlich vor dem Qualifizierungsbaustein, in der Regel im ersten Drittel des Schuljahres. Dies war teilweise in schulischen

Traditionen begründet, teilweise war aber auch die intensive und zeitaufwändige Entwicklungsarbeit vor der Durchführung eines Qualifizierungsbausteins und das parallel verlaufende formale Bestätigungsverfahren, das häufig erst im zweiten Schulhalbjahr abgeschlossen wurde, Grund für diese organisatorische Entkopplung von schulischen und betrieblichen Phasen.

In der Evaluation des ersten Jahres wurde deutlich, dass konzeptionelle Fragen im Hinblick auf die vorgesehene Form der Kooperation (Organisationsform der Praxisphase, zeitliche Verknüpfung von Qualifizierungsbaustein und Praktikum) auf jeden Fall vor Beginn des Schuljahrs diskutiert und entschieden sein müssen, damit die Praxisphasen im Jahresablauf und in der Durchführung des Qualifizierungsbausteins klar verankert sind (vgl. Hörmann 2006).

Insgesamt zeigte sich, dass die Qualität der Vorerfahrungen mit Betrieben den Umfang und die Intensität der Lernortkooperation entscheidend prägte, wobei dies teilweise an einer Schule in verschiedenen Berufsfeldern konträr verlaufen konnte. Während die eine Lehrkraft einen sehr engen und positiven Kontakt zu Betrieben pflegte und auch mehrere Schülerinnen und Schüler in Ausbildung vermitteln konnte, bestanden teilweise bei anderen Lehrkräften an derselben Schule auf-

grund eigener negativer Erfahrungen mit Betrieben erhebliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Lernortkooperation auch angesichts der angespannten Lehrstellensituation.

Die Ausweitung der Lernortkooperation über das bisherige Maß hinaus wird von vielen Lehrkräften kritisch eingeschätzt. Im Hinblick auf eine stärkere Verzahnung von Qualifizierungsbausteinen und Praxisphasen können die organisatorischen Grenzen nur dann überwunden werden, wenn stärker individualisierte Formen der Zusammenarbeit mit Betrieben entwickelt werden. Nur dann erscheint es realistisch, die konzeptionelle Einbindung von Betrieben so zu gestalten, dass diese tatsächlich in der Lage sind, die verbindliche Durchführung einzelner Elemente aus dem Qualifizierungsbaustein zu übernehmen.

„Die Rückmeldung der Praktikumsbetriebe, speziell im Metallbau, war durchweg positiv, da konnten wir also zwei Jungen sofort nach dem Praktikum vermitteln, (...). Es hat sich rausgestellt, dass die beiden Betriebe, die jetzt Jugendliche nehmen, von der Sache eigentlich angetan waren, und die können wir auch im nächsten Jahr, als Kooperationspartner gewinnen (...). Ich wollte zusehen, dass ich im nächsten Jahr drei, vier Betriebe bekomme, wo ich Jugendliche hinschicken kann, die den einen oder anderen Teil, das eine oder andere Element des Qualifizierungsbausteins übernehmen. Das wird wahrschein-

lich dann so sein, dass der eine Betrieb sagt, ich könnte dieses Element machen, der andere Betrieb sagt, ich könnte das Element machen.“ (Fachpraxislehrer, zit.n. Hörmann 2006, S. 45)

Dabei wurden einzelne leistungsstärkere Jugendliche und kooperierende Betriebe für längere Praxisphasen passgenau vermittelt. Für die Gesamtzahl der Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr wird dies jedoch sowohl aus organisatorischen als auch aus inhaltlichen Gründen als problematisch eingeschätzt. Für eine individuell ausgerichtete Begleitung dieser Praxisphasen und die erforderlichen organisatorischen Vor- und Nachbereitungsarbeiten sind zusätzliche personelle Kapazitäten oder ein eigenes Begleitsystem erforderlich, Rahmenbedingungen, die derzeit vielerorts nicht vorhanden sind. Inhaltlich erscheint es zudem wenig sinnvoll, allen Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gleichermaßen eine betriebliche Berufsvorbereitung zu verordnen.

Erfahrungen zeigen, dass Jugendliche mit besonderem Förderbedarf insbesondere dann erfolgreich an eine Ausbildung herangeführt werden können, wenn eine intensive Förderung auf der Grundlage spezifischer Konzepte und Methoden in Verbindung mit sozialpädagogischer Begleitung angeboten wurde. Insofern sollte sich der Grad der Betriebsnähe eines berufsvorbereitenden Angebotes auch aus den individuellen Voraussetzungen erge-

ben (vgl. Winter 2003). Oder wie es ein Lehrer im Interview formulierte: „Wir haben den pädagogischen Freiraum, den diese Kids brauchen!“ Hier gilt es, eine gute Arbeitsteilung zwischen Schule und Betrieb zu entwickeln und die jeweils vorhandenen spezifischen Möglichkeiten gut zu nutzen.

So hat nach Einschätzung vieler Lehrkräfte die Schule vielfältige Möglichkeiten, auf die individuellen Problemlagen von Jugendlichen einzugehen und mit diesen gezielt an deren Durchhaltevermögen und Konzentrationsfähigkeit zu arbeiten.

Eine fundierte Planung der Kooperation von berufsbildenden Schulen und Betrieben trägt dazu bei, den Übergang von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in eine Ausbildung zu verbessern. Im Modellvorhaben QUAV wurden insgesamt knapp 30% aller Jugendlichen in eine Ausbildung vermittelt. Für jede fünfte Jugendliche beziehungsweise jeden fünften Jugendlichen im Modellvorhaben gelang der Übergang in eine betriebliche Ausbildung. Mehr als 35% der QUAV-Schülerinnen und -Schüler wurden in Ausbildung oder Arbeit vermittelt.

Wenn man bedenkt, dass keiner dieser Jugendlichen zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahres über einen Hauptschulabschluss verfügte, so machen diese Verbleibsdaten Mut und sind Ansporn, die begonnenen Bemühungen fortzuführen und kontinuierlich auszubauen.

Lernortkooperation im Modellvorhaben Berlin BVQB – Berufsausbildungsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen

In Berlin setzte das BQF-Vorhaben der beruflichen Schulen nach dem zehnten Schuljahr an und war dementsprechend ein Wahlangebot für Jugendliche in Analogie zu den so genannten berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL, Zugangsvoraussetzung: ohne oder mit einfachem Hauptschulabschluss) und der einjährigen Berufsfachschule (Zugangsvoraussetzung: erweiterter Hauptschulabschluss) im elften Schulbesuchsjahr.

In seiner Lehrgangsform wick ein BVQB-Lehrgang in vielerlei Hinsicht von diesen vollzeitschulischen Lehrgangsstrukturen ab, weil ein feststehender Wechsel zwischen fachpraktischer Unterweisung in der beruflichen Schule mit dem Absolvieren eines Qualifizierungsbausteins und einem längerem Betriebspraktikum organisiert wurde. Das Lehrgangsangebot wurde jeweils über berufsfeldorientierte Klassen aufgebaut. Eine zwischen den Projektschulen abgestimmte Jahresplanung ermöglichte eine gemeinsame dreiphasige Struktur des Qualifizierungsjahres.

Diese „Trimester“-Struktur, in der die Jugendlichen maximal drei Qualifizierungsbausteine für die fachpraktische Qualifizierung absolvieren konnten, er-

wies sich beim Zuschnitt der schulisch absolvierten fachpraktischen Qualifizierungsphasen als praktikabel. Damit entstanden relativ kleine Qualifizierungsbausteine mit einem Umfang von 148 Qualifizierungsstunden.

Der besondere Berliner Weg der Implementierung von Qualifizierungsbausteinen bestand jedoch nicht in einem völlig vom Betrieb entkoppelten Arrangement. Die Betriebspraktika wurden und werden vielmehr als doppelte „Evaluation“ genutzt: Einerseits können die Schulen Rückmeldungen von den Praktikumsbetrieben bekommen, in denen geäußert wird, ob das fachpraktische Qualifizierungssegment der entwickelten Qualifizierungsbausteine auch betrieblichen Prozessen angemessen ist. Andererseits können die Betriebe bewerten, inwieweit geprüfte Jugendliche im betrieblichen Kontext Gelerntes einbringen können. Insofern gab es eine „externe Evaluation“ der schulischen fachpraktischen Qualifizierung. In einigen Fällen beteiligten sich die Betriebe an den Prüfungen zum Qualifizierungsbaustein.

Voraussetzung für diese Form des Lehrgangsangebotes war eine zielgenaue Akquisition von Praktikumsplätzen für die zwei je fünföchigen Praktika, bei den Jugendlichen mit Lernbehinderungen sogar mit einem strikt einzelfallbezogenen Ansatz. Dieser Aufwand ist nicht im Orga-

nisationsrahmen der regulären Betriebspraktika der beruflichen Schulen zu realisieren, so dass als Vermittler in Akquisition und Koordinierung der Lernorte Betrieb und berufliche Schule die beiden Bildungsträger mit ihren Bildungsbegleitern eingesetzt wurden (vgl. dazu auch den Beitrag zu den Begleitsystemen in berufsschulischen Modellvorhaben in diesem Band).

Insgesamt führten die Anstrengungen der Bildungsbegleitung zu einer hohen Übereinstimmung (mehr als 90%) zwischen Qualifizierung im Berufsfeld und Berufsfeldbezug des Praktikumsbetriebes. Über die beteiligten Innungen und die Betriebe kam es so zu einer interessanten und stetigen Kommunikation entlang des jeweiligen Qualifizierungsbausteins als Referenz.

In einigen Fällen entwickelte sich, wie dargestellt, daraus die Möglichkeit, das Prüfungsverfahren im Betrieb zu organisieren oder kleinere Qualifizierungsphasen mit einzelnen Elementen im Betrieb zu organisieren. Dies galt jedoch nur für Einzelfälle. Allerdings ist der „vollzeitschulische“ Makel der Absolvierung der Qualifizierungsbausteine insgesamt doch in einem festen Betriebskontakt aufgehoben.

Angesichts der dramatischen Lage auf dem Berliner Ausbildungsmarkt scheint dies ein realistisches Modell der Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen zu

sein. Die meist kleinen Betriebe, die den Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf einen Praktikumsplatz bieten, können aus ihrem täglichen Auftragsdruck heraus kaum curricular bestimmte Phasen in den Praktikumsablauf einbauen. Diese Einschätzung berührt natürlich die Debatte über den Lernort Betrieb in der Berufsausbildungsvorbereitung und die grundsätzliche Möglichkeit von „Qualifizierungspraktika“ für den Personenkreis der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

Die extremere Variante, ganze Qualifizierungselemente in definierten Praktikumsphasen in den Betrieben umzusetzen, scheiterte bisher an der fehlenden Synchronisierungsmöglichkeit, für eine ganze Klasse die Auslagerung der Fachpraxis mit über fünfzehn verschiedenen Lernorten zu koordinieren. Zwar wird für die Ausbildung unterstellt, dass im Gesamtzeitgerüst eine präzise Umsetzung einer Rahmenausbildungsordnung möglich ist. Dies bezieht sich jedoch auf die begrenzt dehnbare Zeitvorgabe von mindestens drei Jahren. Die relativ knappe Lernzeit in einem einjährigen Berufsausbildungsvorbereitungslehrgang setzt hier engere Margen und lässt es unwahrscheinlich werden, ganze Lerngruppen nach circa 150 Qualifizierungsstunden bei chancengerechten Bedingungen auf ein annähernd gleich verteiltes Lernniveau zu bringen.

Das betriebsbezogene Begleitsystem, umgesetzt von zwei Bildungsträgern im Vorhaben, übernahm die Aufgabe, die passenden Betriebspraktika zu akquirieren und die Jugendliche mit ihrem beziehungsweise den Jugendlichen mit seinem Betrieb bei Fragen der Rückmeldung zu überfachlichen und tätigkeitsbezogenen Kompetenzen, aber auch bei der Gestaltung des Praktikums zu unterstützen, bei Konfliktfällen und kritischen Situationen auch unmittelbar einzugreifen und dem Betrieb hier wichtige sozialpädagogische Unterstützung zu liefern. Abbruchsituationen konnten entschärft werden.

Bei sich abzeichnendem Interesse des Betriebes an seiner Praktikantin oder seinem Praktikanten berät die Bildungsbegleiterin beziehungsweise der Bildungsbegleiter darüber hinaus mit Hinweisen zu Ausbildung oder Beschäftigung. In vielen Einzelfällen wurde es möglich, bei einer aufgeschlossenen Grundhaltung des Betriebes, flexible Praktikumszeiten zu arrangieren, weil durch ein stundenplanerisches Arrangement Fachtheorie- und Allgemeinbildung auf zwei Wochentage konzentriert wurden und damit immer drei Tage für Fachpraxis, sei es in den Qualifizierungswerkstätten der Schulen oder im Betrieb, offen standen. Dies stellt bei einigen großen Oberstufenzentren in Berlin eine stundenplanerische Höchstleistung dar.

Dieses Organisationsgerüst bewährte sich auch in den Fällen, in denen keine haltbaren Kontakte zwischen Betrieb und Jugendlichen aufgebaut werden konnten. Denn die schulische Betreuung konnte auch für die Jugendlichen gewährt werden, die das Praktikum abbrachen, beziehungsweise bei denen der Betrieb sich außerstande sah, dem erhöhten Förderbedarf bei Basiskompetenzen im Betriebsalltag gerecht zu werden.

Trotz aller Positivreaktionen vieler Praktikumsbetriebe musste in den Diskussionen mit Innungs- und Kammervertreterinnen und -vertretern darauf hingewiesen werden, dass durch die begleitete Praktikumsorganisation auch einem Effekt begegnet werden konnte, der immer wieder in der ordnungspolitischen Diskussion diskutiert wird: dem Mitnahmeeffekt von Betrieben, durch Einsatz von vorqualifizierten Praktikanten die Notwendigkeit für vollwertige Ausbildungsplätze zu reduzieren.

Diesen Argumenten konnte fachlich entgegengehalten werden, dass die strukturierte Form der Praktika und der nötige Rückmeldeaufwand einen ungleich höheren Aufwand erfordert als ein ausschließlich auf ein beschränktes Tätigkeitsspektrum reduziertes Praktikum. Außerdem wirkte die Bildungsbegleitung als nötiges Korrektiv. Sie „erinnerte“ den Betrieb in

Abständen daran, dass es für die betreuten Jugendlichen auch eine Perspektive nach dem Praktikum geben müsste.

Die beteiligten Betriebe haben nach den Erfahrungen des Modellvorhabens BVQB die Grundintention dieser besonderen Form der Lernortkooperation in der Berufsausbildungsvorbereitung angenommen. Sie akzeptierten in großer Breite die Grundfunktion, der oder dem im ersten Anlauf aus ihrer Sicht nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen eine gezielte Rückmeldung über die Annäherung an den betrieblichen Erwartungshorizont zu geben und dann doch einem für Berliner Verhältnisse hohen Anteil eine Anschlussperspektive in Ausbildung (mehr als 25%) zu bieten.

Das Berliner Modell setzt sich, wie dargestellt, zwischen die Modelle der reinen Dualisierung der Berufsausbildungsvorbereitung und einer vollzeitschulischen Alternative. Nach allen Erfahrungen mit den Bedingungen des Berliner Ausbildungsmarktes erschien es für den Lehrgangsbereich der Berliner BQL-Lehrgänge und der einjährigen Berufsfachschule mit ihren circa 6 000 Schülerinnen und Schülern unrealistisch, ein Modellvorhaben mit späteren Transferoptionen aufzulegen, das eine direkte Vermittlung in betriebliche Praktika zu Beginn des Lehrgangs vorsah. Vielmehr zeichnete sich gerade bei individuellen Förderlagen der Jugend-

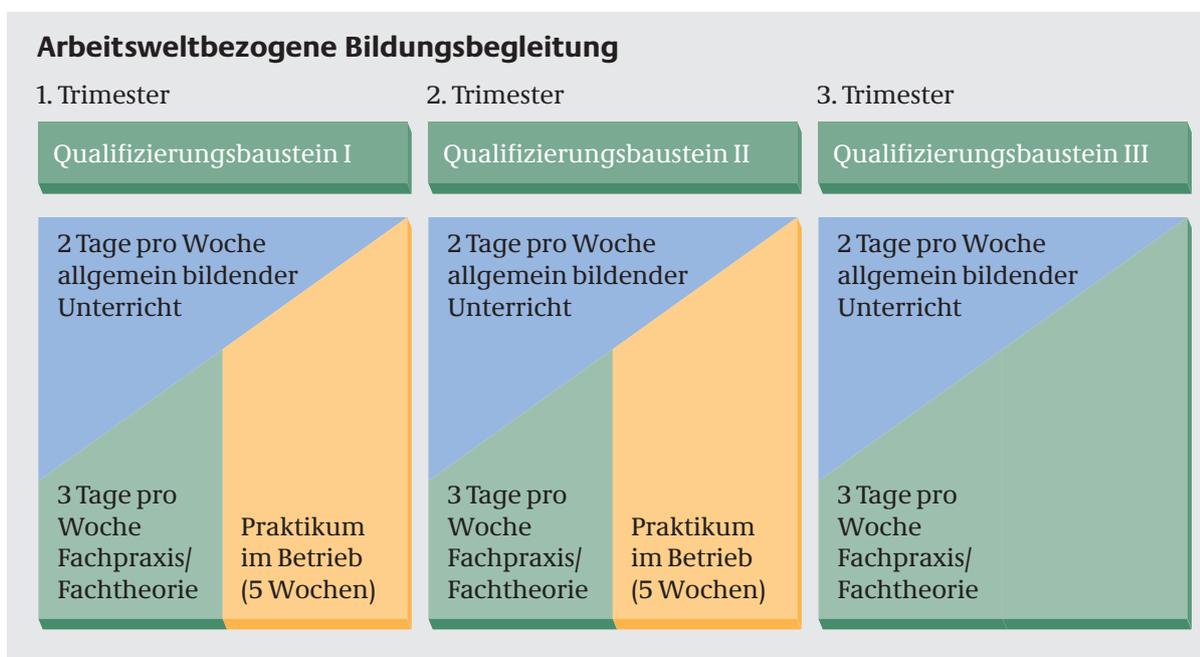


Abbildung 2: Prozess-Struktur der Lernortkooperation im BVBQ-Modellversuch.

lichen ein Bedarf nach individualisierter Betriebsakquisition ab, die den Aufwand durch erfolgreichere und flexiblere Betriebspraktikumsoptionen lohnte.

Eine zeitlich umrissene Lernortkooperation mit Flexibilitätsoption ist nach den Berliner Modellerfahrungen geeignet, das äußerst fragile und manchmal auch unwahrscheinlich erscheinende „Tridem“ zwischen Betrieb, Jugendlichen und beruflicher Schule für den Zielgruppenbereich nutzbar zu machen. Bei der aktuell sich abzeichnenden Intensivierung von berufsorientierenden Betriebspraktika an Hauptschulen und Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten käme es nun darauf an, das im Einzelfall durch-

aus auftretende persönliche Interesse von Betriebsleitungen auch an Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf schon von der Sekundarstufe I an in die Qualifizierungsangebote der Berufsbildung mitzunehmen.

Es kommt für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf darauf an, dass längere Phasen der Betriebskontakte angemessen begleitet sind. Nach den Evaluationsdaten des Berliner Modellversuchs bleibt unbestritten: Auftretende Qualifizierungserfolge der oder des Jugendlichen, dem „interessierten“ Betrieb durch wiederholte, vorbereitete und strukturierte Betriebspraktika zu demonstrieren, verbessert die Übergangschancen der Zielgruppe. Natürlich

waren die Übergangsquoten in Ausbildung insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus der einjährigen Berufsfachschule mit teilweise über 60% (Berufsfeld Körperpflege) am höchsten, auch wenn dabei einige nicht den Mittleren Schulabschluss erlangen konnten, sondern lediglich mit Qualifizierungsbausteinen, Betriebspraktika und der Betriebsbegleitung ihre Bewerbungssituation verbessert hatten.

Wesentlich ist, dass einigen Betrieben mehr Geduld in der Entwicklungsbewertung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf abgefordert wird. Obwohl bei der empirischen Analyse und Einstellungsanalysen immer noch belegbar ist, dass Betriebe angesichts der Bewerberauswahlsituation lieber auf die nach Zeugnisdaten leistungsstark erscheinenden Jungabsolventinnen und -absolventen der Sekundarstufe I zurückgreifen, ist das hier vorgestellte aufwändige Fördermodell damit schon aus demografischen Entwicklungsaspekten zukunftsfähig.

Den erhöhten Aufwand für die Betriebsbegleitung bei Förderberatung, Auswertung des Praktikums in den genuinen Leistungsbestandteil von beruflichen Schulen zu integrieren, ist schwierig, obwohl der im Modellvorhaben verwendete Ansatz der betrieblichen Bildungsbegleitung nunmehr auf eine große Zahl von Berliner beruflichen Schulen im Rahmen zweier ESF-

finanzierter „Tridem“-Projekte transferiert wurde. Bei einer Neustrukturierung der Benachteiligtenförderung ist aus Berliner Sicht die Option einer fördersystemübergreifenden Bildungsbegleitung aktueller denn je.

Lernortkooperation im Modellvorhaben „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ – Nordrhein-Westfalen

Das nordrhein-westfälische Modellvorhaben „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ konnte gleich zu Beginn in günstige Rahmenbedingungen eingebettet werden, da zum Schuljahr 2003/04 ein neuer Bildungsgang in der Anlage A 7 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskollegs (APO-BK) (vgl. MSW 2005) geschaffen worden war. Dies ist der einjährige Bildungsgang „Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis“, in dem die Jugendlichen an zwei Tagen in der Woche insgesamt zwölf Stunden in der Schule unterrichtet werden und an drei Tagen in der Woche ein Betriebspraktikum absolvieren.

Für diesen Bildungsgang besteht eine Vollzeitrelation, das heißt, den Schulen werden Lehrkräfte zugewiesen, die ihrer Unterrichtsverpflichtung durch Unterricht und die Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Praktikum nachkommen.

Zur Weiterentwicklung der schulischen Berufsvorbereitung in diesem neuen Bildungsgang beteiligte sich das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen am BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“.

Das Novum dieses BQF-Vorhabens liegt in einer stärkeren curricularen und didaktisch-organisatorischen Abstimmung des Unterrichts im Berufskolleg mit den Praktika in den Unternehmen durch den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen, die in Absprache mit den Betrieben von den vierzehn Projektschulen entwickelt wurden. Für diese Entwicklungsarbeit wurden die Lehrkräfte über so genannte „Konzeptstunden“ vom Unterricht freigestellt.

Zur Unterstützung der Lernortkooperation war die Mitwirkung weiterer Akteurinnen und Akteure erforderlich. So wurden im Rahmen des Vorhabens vorhandene Strukturen der Zusammenarbeit genutzt und weiterentwickelt. Eingerichtet wurde zum Beispiel ein Projektbeirat, in dem Kammerorganisationen, Arbeitnehmerverbände, Lehrerverbände, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Ministerium für Schule und Weiterbildung, das BQF-Projektbüro, Projektschulen sowie die Universität zu Köln

in ihrer Funktion als wissenschaftliche Begleitung vertreten sind. Dieses Gremium dient der Herstellung des Informationsflusses, der Beratung und Abstimmung hinsichtlich der wesentlichen Aspekte des Vorhabens wie Qualifizierungsbilder und -bausteine, didaktische Jahresplanung und Lernortkooperation.

Neben ihrer beratenden Funktion im Beirat kam den Kammern durch die Bestätigung der Qualifizierungsbilder eine wichtige Rolle im Vorhaben zu. Die Berufskollegs erarbeiteten rund 130 Qualifizierungsbausteine, denen von den Kammern bestätigte Qualifizierungsbilder zugrunde lagen. Die Kooperation mit den zuständigen Stellen gestaltete sich sehr positiv.

Eine Besonderheit der schulischen Qualifizierungsbausteine lag darin, dass sie in der Mehrheit nicht für den Einzelberuf, sondern für affine Berufe entwickelt wurden. Dies stellte zum einen eine bedeutende strukturelle Erleichterung bei der Klassenbildung dar, zum anderen entsprach es auch eher den Interessen der Jugendlichen, die zum Zeitpunkt des Übergangs vom allgemein bildenden in das berufliche Schulsystem häufig zwar eine Neigung für ein bestimmtes Berufsfeld, jedoch noch keinen exakt definierten Berufswunsch entwickelt haben.

Darüber hinaus erleichtert die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen für affine Ausbildungsberufe auch die Prakti-

kumssuche, die sich für eine Gruppe in Klassenstärke, die Qualifizierungsbausteine desselben Einzelberufes erwirbt, als ungleich schwieriger erweist.

Die Berufskollegs übernahmen die Akquisition der Praktikumsbetriebe und den Aufbau eines Praktikumpools. Sie informierten und berieten Betriebe über das BQF-Vorhaben NRW mit dem Ziel, diese für eine Mitarbeit zu gewinnen. Zuführende Schulen, örtliche Kontaktstellen der Arbeitsverwaltung und der zuständigen Kammern wurden über das Vorhaben ins Bild gesetzt. Kontaktpersonen wurden in Schule und Betrieb benannt.

In der Vorlaufphase der Projektklassen kooperierten Schule und Betrieb bei den Beratungen und Bewerbungen der interessierten Schülerinnen und Schüler und beim Abschluss von Praktikumsverträgen.

Die Lehrkräfte begleiteten die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich in der betrieblichen Praxis und arbeiteten eng mit den Praktikumsbetrieben zusammen. Kernbereiche der Lernortkooperation waren der Ablauf des Praktikums, die Vermittlung und Bewertung der Qualifizierungsbausteine, die Feststellung über die Eignung für den angestrebten Ausbildungsberuf beziehungsweise das angestrebte Berufsfeld und eine mögliche Übernahme in eine Ausbildung.

Aber auch Konfliktfälle und Schwierigkeiten wurden durch die regelmäßige und institutionalisierte Kooperation zwischen

den schulischen und betrieblichen Partnern und den Praktikantinnen und Praktikanten thematisiert und bearbeitet.

Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Begleitung lagen in der Unterstützung der curricularen Entwicklung, der organisatorischen Umsetzung und der Untersuchung der Akzeptanz des Angebots. Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Betrieben wurden 2004 und 2005 vorgenommen.

Im Rahmen der organisatorischen Umsetzung des BQF-Vorhabens gehörte auch die Generierung eines übergreifenden Tätigkeitsprofils für die am Vorhaben beteiligten Lehrkräfte zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Hierfür wurde die Verteilung der Gesamtarbeitszeit auf vier Tätigkeitsbereiche festgestellt. Diese sind unterrichtliche Tätigkeiten, Kooperation mit Externen, Betreuung von Schülerinnen und Schülern sowie Organisation von Schule.

Zur Aufgabengruppe Kooperation mit Betrieben im Zusammenhang mit Praktikumsstellen zählen folgende Aktivitäten: Umsetzung der Qualifizierungsbausteine, Akquisition von Praktikumsplätzen, Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Praktikumsplatzsuche und Kontaktpflege.

Weitere typische Tätigkeiten in der Kooperation mit Betrieben waren Gespräche über die gemeinsame Bewertung der Praktikanten und Gespräche zum Ziel ihrer

Übernahme in ein festes Ausbildungsverhältnis. Zur Leistungsbewertung wurde ein Bewertungsbogen entwickelt, in dem Einzelnoten von Betrieb und Schule laut Qualifizierungsbild zur kontinuierlichen Tätigkeitsbewertung, zu Arbeitsproben, Prüfungsgesprächen sowie schulischen Formen der Leistungsbewertung zu gleichen Teilen zu einer Note zusammengefasst werden. Dazu machten Betrieb und Berufskolleg in diesem Bewertungsbogen auch Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten, das in neun Eigenschaften untergliedert war, darunter unter anderem Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Ausdauer und Belastbarkeit.

Die regelmäßige Betreuung und Praktikumsbegleitung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte wird als wichtig empfunden, da hierdurch die Betriebe Rückmeldungen über die schulischen Leistungen der Jugendlichen erhalten, was für viele einen hohen Stellenwert besitzt.

Im Hinblick auf die Vermittlung der Qualifizierungsbausteine zeichnet sich ab, dass ihre Umsetzung gemäß der didaktischen Jahresplanung von der Betriebsgröße abhängig ist. Kleinere Betriebe können die Qualifizierungsbausteine oftmals nicht in chronologischer Reihenfolge vermitteln. Aus diesem Grund konnte das Ziel

der Berufskollegs, die Zertifikate sukzessive im Laufe des Jahres zu vergeben, um die Bewerbungschancen der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, bislang nicht erreicht werden.

Grundsätzlich zeichnet sich allerdings auch ab, dass im Hinblick auf die individuellen Vermittlungschancen der Erwerb von Qualifizierungsbausteinen erheblich wichtiger für diejenigen Schülerinnen und Schüler ist, die nicht von ihren Praktikumsbetrieben übernommen werden. Sie können ihre Bewerbungschancen mit in der Regel vier Zertifikaten über absolvierte Qualifizierungsbausteine erhöhen.

Bei der Organisation von Schule und zur Feststellung der Qualität von Lernortkooperation erweist sich die Differenzierung der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens als hilfreich (vgl. Euler 2004, S. 14f). Die Lernortkooperation im Vorhaben „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ hat die Ebene erreicht, auf der sich Berufskollegs und Betriebe miteinander abstimmen. Der Transfer der Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Modellvorhaben in das Regelsystem im kommenden Schuljahr gewährleistet die Möglichkeit, auf dieser Qualität der Kooperation aufzubauen und sie zu steigern.

Erste Bilanz

Folgende Faktoren beeinflussen den Erfolg der Kooperation von Schule und Betrieben:

Förderliche Faktoren:

- ausgearbeitete konzeptionelle Grundlagen (wie Praktikumsleitfaden, Praktikumsstellenpool, Laufzettel, didaktische Jahresplanung, Bewertungsbogen),
- ausreichende personelle Kapazitäten für Praktikumsstellenakquisition und Begleitung des Praktikums,
- Bedarfsermittlung bei den Betrieben (im Hinblick auf die Auswahl der Qualifizierungsbausteine),
- direkter persönlicher Kontakt, langjährige Kontakte,
- institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit,
- vorangegangene gelungene Kooperation,
- direkte Kommunikation zwischen den Lernorten.

Als hemmende Faktoren aus Sicht der Betriebe wurden genannt:

- schlechte Wirtschaftslage,
- Konkurrenzsituation aufgrund hoher Nachfrage verschiedener Schulformen und Maßnahmeträger nach Zusammenarbeit,
- regionale Situation im Hinblick auf Betriebe bestimmter Größe,
- mangelnder Bekanntheitsgrad des Instrumentes Qualifizierungsbaustein.

Als hemmende Faktoren aus Sicht der Schulen wurden genannt:

- die regionale Ausbildungsplatzsituation,
- die Schwierigkeit, genügend Praxisstellen in einem Berufsfeld zu finden,
- Konkurrenz mit anderen Angeboten und Maßnahmen, bei denen Schülerinnen und Schüler Berufsausbildungsbeihilfen erhalten,
- die teilweise geringe Wertschätzung (der Betriebe) für schulische Berufsausbildungsvorbereitung,

- die geringen personellen Kapazitäten für Praktikumsakquisition und -betreuung; dies wurde insbesondere von den interviewten Schulleitungen problematisiert.

Die Erfahrungen der drei Modellvorhaben zeigen, dass betriebliche Anteile in der Ausbildungsvorbereitung noch kein Ziel an sich sind, sondern ihre Bedeutung sich vor allem durch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten ergibt (vgl. Winter 2003, Schulte-Bockum 2003). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass eine verlässliche Kooperation eines ausreichend großen und stabilen Umfeldes von ausbildenden Wirtschaftsbetrieben bedarf – ein Faktor, der je nach Region nicht immer gegeben ist. Zudem muss der Grad der Betriebsnähe eines berufsvorbereitenden Angebots auch mit den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen abgestimmt werden. Nicht zuletzt besteht die Gefahr, dass eine Verlagerung fachpraktischer Phasen in Betrieben negative Tendenzen auf dem Ausbildungsstellenmarkt im Sinne einer Substituierung von Ausbildungsstellen durch Praktika befördert.

Wenn diese Gesichtspunkte bei der Kooperation der Lernorte Schule und Betrieb im Blick bleiben, dann besteht die Hoffnung, dass mehr Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zukünftig den Übergang an der ersten Schwelle meistern.

Autorinnen und Autoren

Martina Hörmann

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH (wissenschaftliche Begleitung von „QAGV“, Rheinland-Pfalz), Offenbach

Ralf Jahnke

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin, Berlin

Heike Schwarzbauer

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

2.3.3

Kooperation in der Bildungsbegleitung

Kooperation von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrerinnen und Lehrern – Bildungsbegleitung

Zwei Modelle der Unterstützung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen

Einleitung

In der Fachdiskussion zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist mittlerweile anerkannt, dass es „vier Säulen“ eines Basiskonzeptes gibt, die sich in den unterschiedlichen Modellansätzen jeweils unterschiedlich ausprägen.

So wird neben der Säule der Fachpraxis die allgemeine Lernunterstützung in der beruflichen Qualifizierung, die sozialpä-

dagogische Begleitung und die Übergangs- und Integrationsbegleitung in Ausbildung und Arbeit aufgeführt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 105). In den jeweiligen Modellvorhaben wird sich häufig je nach Fördersystem, das den Rahmen der beteiligten Projektpartner auch außerhalb des BQF-Förderprogramms bestimmt, aus einer unterschiedlichen Perspektive auf das Thema „Begleitsysteme“ zubewegt.

Als Beispiele aus dem BQF-Programm werden dafür Vorhaben aus dem Saarland und Berlin Optionen vorstellen, wie die sozialpädagogische Begleitung und Übergangs- und Integrationsbegleitung in Vorhaben von beruflichen Schulen gewichtet sein können, wenn jeweils aus dem Fördersystem des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII und dem des SGB III als Kontextfördersysteme Modellstrukturen entstehen, die von den Projektpartnern ja auch strategisch auf Nachhaltigkeit angelegt werden.

Dementsprechend wird der Hauptfokus in den beiden Modellansätzen mal mehr auf die sozialpädagogische Begleitung im Kooperationsumfeld der Schule zu verorten sein, mal mehr auf die Übergangs- und Integrationsbegleitung, ohne dass der jeweils andere Aspekt völlig negiert wird.

Modell 1 : Kooperationsmodell zwischen Sozialpädagoginnen und Sozial- pädagogen sowie Lehrerinnen und Lehrern als ganzheitliches Unterstützungssystem

Konzeption des Modellvorhabens

Die Besonderheiten des saarländischen Modellversuchs (QGA) waren einerseits in der Auswahl der Schülergruppe und andererseits in einem ganzheitlichen Betreuungs- und Fördersystem, das genau auf den besonderen Förderbedarf dieser Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war, zu sehen. Zielgruppe für dieses Modellvorhaben waren Schülerinnen und Schüler, die nach saarländischen Schulgesetzen die Voraussetzungen für den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres erfüllen und noch berufsschulpflichtig sind. Dies sind:

- Jugendliche nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht, die keine Versetzung in die Klassenstufe 9 des Hauptschulbildungsganges und damit keinen Hauptschulabschluss haben,
- Absolventinnen und Absolventen der Schule für Lernbehinderte.

In vielen Fällen stehen die schulischen Scheiternsprozesse in einem engen Zusammenhang mit biografischen Brüchen, familiären Belastungen und schwierigen sozialen Bedingungen. Zumeist fehlt die notwendige Unterstützung zur Bewältigung der schulischen Anforderungen.

Zur Förderung dieser Jugendlichen bediente sich das saarländische Modellvorhaben folgender Strukturelemente:

- Dualisierung der Berufsausbildungsvorbereitung, das heißt Kooperation mit dem Lernort Betrieb bei der Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen (Schülerinnen und Schüler sind an zwei Tagen in der Berufsschule und an drei Tagen im Praktikumsbetrieb),
- Ganztagsbetreuung der Schülerinnen und Schüler durch Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen (Integration der Fördermöglichkeiten nach SGB VIII in das schulische System),
- Vorbereitung auf eine Hauptschulabschlussprüfung und Entwicklung eines entsprechenden Curriculums, das bei der Auswahl der Inhalte die Lebenswirklichkeit und die Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis einbezieht.

Das Modellvorhaben wurde an drei Schulstandorten durchgeführt. An den drei Berufsbildungszentren war je eine Versuchsklasse mit je 16 beziehungsweise 17 Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Die Klassen wurden von Berufsschullehrerinnen und -lehrern und je einer Sozialpädagogin beziehungsweise einem Sozialpädagogen betreut. Von den insgesamt 50 Jugendlichen des Modellversuchs waren elf weiblich. Die Jugendlichen wurden in insgesamt 49 Praktikumsbetriebe vermittelt; davon waren 41 Handwerksbetriebe.

Entsprechend dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler wurden sie auf die Maßnahme hingeführt. Die Förderung der Berufsreife beziehungsweise der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit erfolgte in drei Phasen:

1. Orientierungsphase

In dieser Phase wurden die Jugendlichen auf die Anforderungen der Maßnahme vorbereitet und für die Ziele, insbesondere für ein Betriebspraktikum, motiviert. Die Aussicht, im Rahmen dieser schulischen Maßnahme einen Hauptschulabschluss zu erwerben, war für die meisten Jugendlichen ein besonderer Anreiz. Durch prozessorientierte Beobachtungen wurden die vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen ermittelt.

Besonderer Wert wurde dabei auf die Sozialkompetenz gelegt. Die Beobachtungen sowie intensive Klassen- und Einzelsprache mit den Jugendlichen dienten als Grundlage für die individuellen Förderpläne. Ein sozialpädagogisches Ganztagsangebot unter anderem mit freizeitpädagogischen Aktivitäten, Einheiten und Projekten zum sozialen Lernen rundeten die Orientierungsphase ab. Die Orientierungsphase fand ausschließlich in der Schule statt und dauerte bis zur Vermittlung in einen geeigneten Betrieb maximal sechs Wochen.

2. Betriebliche Erprobungsphase

In dieser Phase hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, die betriebliche Praxis kennen zu lernen, sich einzugewöhnen und sich mit dieser auseinanderzusetzen. Die Ausbilderin oder der Ausbilder hatte die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen oder des Jugendlichen zu erfahren.

Im Rahmen der betrieblichen Orientierungsphase vereinbarten Schule und Betrieb die Qualifizierungsmöglichkeiten entsprechend den Möglichkeiten des Betriebes und der beziehungsweise des Jugendlichen. Es wurden in der Regel zertifizierte Qualifizierungsbausteine vereinbart. Die betriebliche Qualifizierungsphase dauerte im Allgemeinen bis zu 4 Wochen. Ein Betriebswechsel in dieser Zeit war möglich.

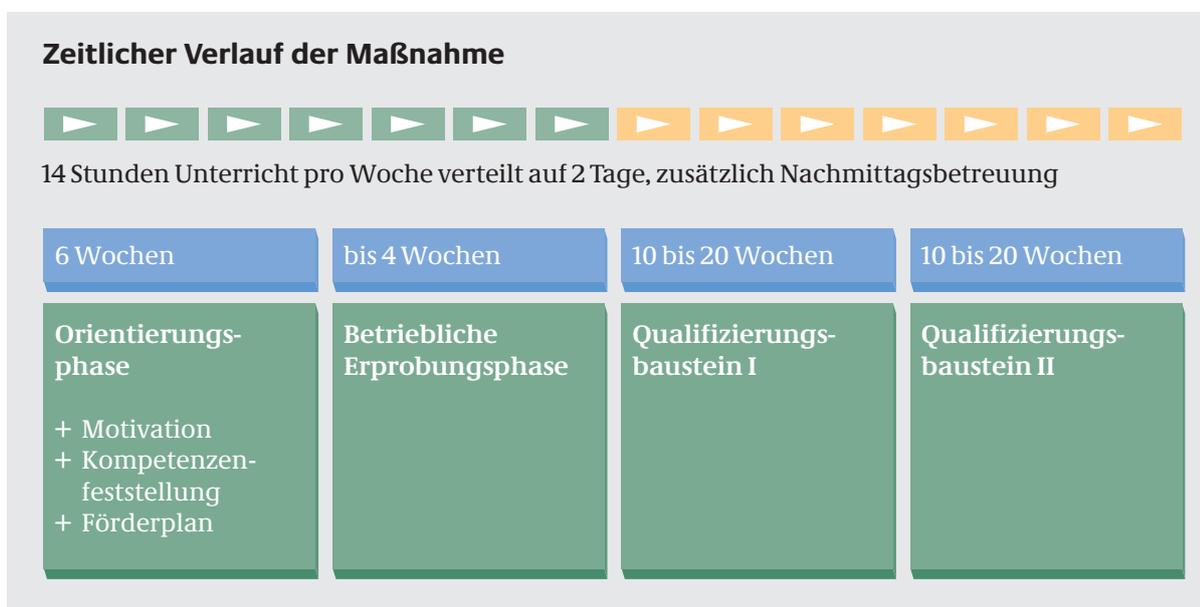


Abbildung 3: Zeitlicher Verlauf der Maßnahme.

3. Qualifizierungsphase

In dieser Phase wurden in der Regel zertifizierte Qualifizierungsbausteine nach § 68ff BBiG in Kooperation der Lernorte Betrieb und Schule vermittelt. Auch in dieser Phase war ein Betriebswechsel nach Abschluss eines Qualifizierungsbausteines möglich. Ziel der Qualifizierungsphase war, dass die oder der Jugendliche mindestens einen Qualifizierungsbaustein erfolgreich abschloss. Die Beurteilung der Leistungen erfolgte sowohl durch den Betrieb als auch durch die Schule. Die Beurteilung floss in geeigneter Form in die Hauptschulabschlussprüfung mit ein.

Zur Umsetzung des Vorhabens war eine Kooperationsstruktur zu entwickeln, die schulische Aufgaben, sozialpädagogische Begleitung und Qualifizierung im Praktikumsbetrieb zu einem ganzheitlichen Betreuungs- und Fördersystem zusammenführt. Kernelement dieses Betreuungssystems war die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern beziehungsweise Sozialpädagoginnen und -pädagogen.

Die sozialpädagogische Begleitung der Jugendlichen im Modellvorhaben (QGA) war ein eigenständiger Beitrag der Jugendhilfe im Sinne des § 13 KJHG in Verbindung

mit § 9 KJHG (SGB VIII). Die sozialpädagogische Begleitung förderte und unterstützte die Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf im Kontext der Schule. Um den Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt zu ermöglichen, waren eine Verknüpfung der Lernorte (Schule, Betrieb, Freizeit) und eine enge Kooperation zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Sozialpädagoginnen und -pädagogen erforderlich.

Im Rahmen des Modellvorhabens QGA sollte ein neues „Kooperationsmodell“ erprobt werden, das sich insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bezieht. Dieses Kooperationsmodell, in das auch Betriebe, die Praktika mit dem Erwerb von Qualifizierungsbausteinen anbieten, einbezogen waren, basiert auf der konzeptionellen Entscheidung, dass die Sozialpädagogin-

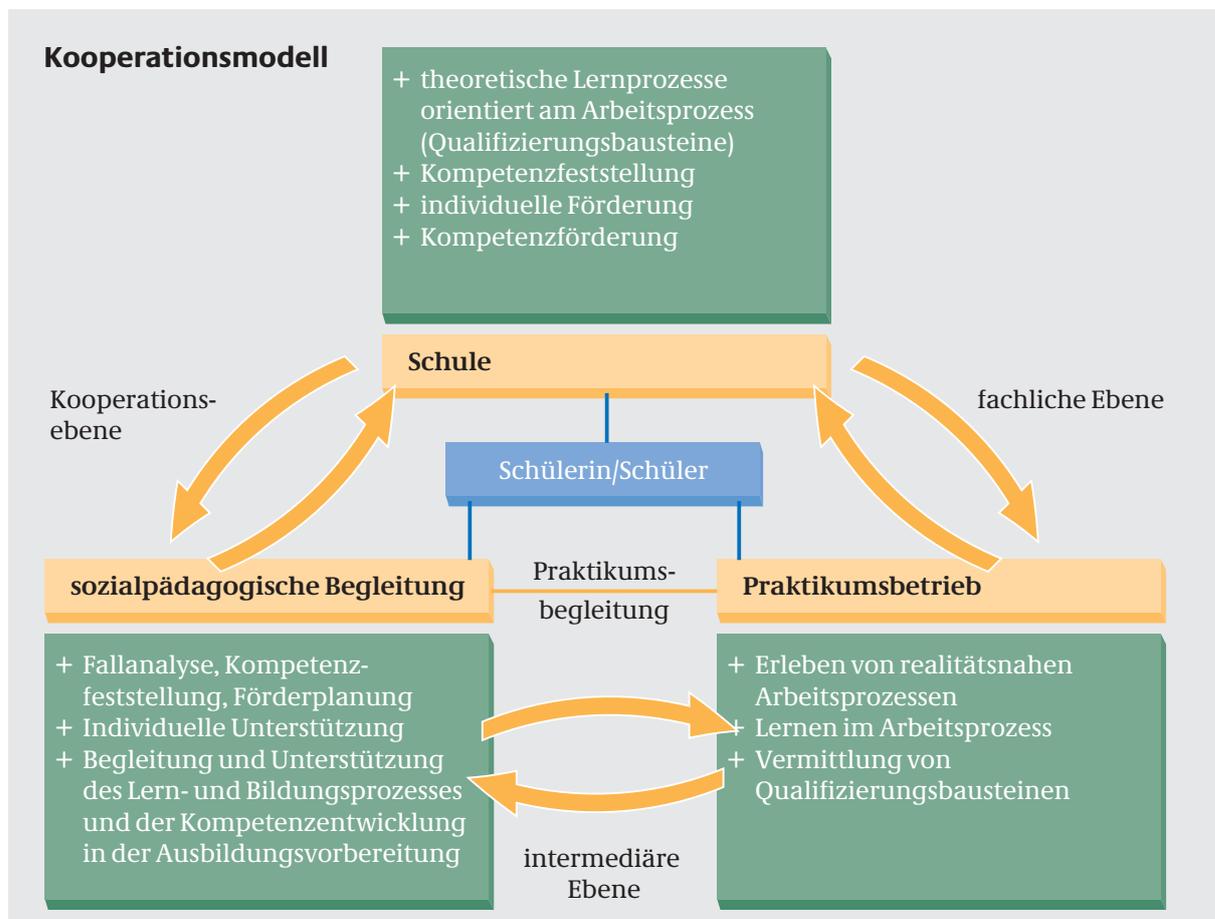


Abbildung 4: Grundstruktur des Kooperationsmodells des Vorhabens QGA.

nen und -pädagogen – anders als in klassischen Konzepten von Schulsozialarbeit – im Kontext von Schule und Unterricht tätig wurden.

Bisher partiell konkurrierende Professionen sollten ein interdisziplinäres Team werden, das in unterschiedlichen Rollen und Aufgaben dasselbe Ziel, hier die Berufsmaturität von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, verfolgte.

Dieser Entwicklungsprozess stellte für die Beteiligten eine Kompetenzerweiterung und Professionalisierung bezüglich der gemeinsamen Aufgabenstellung dar. Abbildung 4 zeigt die Grundstruktur des Kooperationsmodells.

Voraussetzungen für den Erfolg dieser Kooperation waren neben institutionalisierten Teamsitzungen ein gemeinsames pädagogisches Konzept und ein zeitnahe, gemeinsames Handeln. Die Kooperation im schulischen Rahmen war auch geeignet, Schule weiter zu entwickeln (Schulentwicklung) und damit die Qualität pädagogischen Handelns in der Schule zu steigern. Es sollte sich eine Kooperationsstruktur und Kooperationskultur entwickeln, die dauerhaft, verbindlich, vereinbart und gleichberechtigt ist.

Diese Kooperation erforderte eine gemeinsame Zielvereinbarung für die Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Betrieb. Ferner war eine sozialpädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Praktikumsbetrieb erforderlich, um Abbrüche zu vermeiden, soziale Kompetenzen zu stärken und im Konfliktfall intervenieren zu können.

Ausgehend von dem oben genannten Kooperationsmodell ergaben sich für die sozialpädagogische Begleitung vier Kernaufgaben:

1. Individuelle Unterstützung (Beratung und Begleitung) bei der Lebensbewältigung,
2. Begleitung und Unterstützung des Lern- und Bildungsprozesses und der Kompetenzentwicklung in der Ausbildungsvorbereitung (insbesondere in der Nachmittagsbetreuung),
3. Praktikumsbegleitung,
4. Ressourcenorientierte Eingangsanalyse (Kompetenzfeststellung) und Förderplanung als Instrumente der Kooperation.

Bedingungen gelingender Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

Die Zielsetzungen des Modellvorhabens erforderten ein ganzheitliches Unterstützungssystem, das sowohl den schulischen Bereich, die Jugendhilfe als auch den betrieblichen Bereich umfasste. Die Maßnahmen mussten so aufeinander abgestimmt sein, dass keine Informations- und Reibungsverluste entstanden. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses der Arbeit und von Kooperationsweisen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Sozialpädagoginnen und -pädagogen war als ein längerfristiger Entwicklungsprozess zu verstehen.

So mussten zunächst die Zuständigkeiten, Aufgabenbereiche und Handlungsräume der beiden Professionen genauer bestimmt werden. Dies galt insbesondere für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, deren eigenständiger Beitrag und spezifische Kompetenz herauszuarbeiten waren.

Als unabdingbare Voraussetzungen für gelingende Kooperation wurden folgende Punkte in gemeinsamen Fortbildungen herausgearbeitet und umgesetzt:

- Wechselseitige Anerkennung der Profession,
- Abgrenzung der Rollen und Aufgaben,
- Akzeptanz der unterschiedlichen professionellen Methoden, Perspektiven und Ansätze,
- Erweiterung der Handlungsräume mit dem Ziel, zu einer gemeinsam verantworteten Arbeitsweise zu kommen,
- bei Bedarf Mitarbeit im jeweils anderen Handlungsraum,
- Institutionalisierung von Teamgesprächen,
- Diskurs über Aufgaben und Probleme im Handlungsfeld, Aufbrechen von institutionellen Routinen,
- Austausch der Sichtweisen über Jugendliche als Subjekt und als Mitglied der Klasse (Perspektivenverschränkung),
- Gemeinsame Kompetenzfeststellung und Förderplanung,
- Verabredung von Interventionsstrategien (eilvernehmliche Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen und Aufgaben).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt einer erfolgreichen Förderpraxis ist die Anpassung schulischer Rahmenbedingungen. Dazu gehören im Wesentlichen:

- kleine Klassen (maximal 12 bis 16 Schülerinnen und Schülern),
- kleine und über längere Zeiträume in den BVJ-Klassen eingesetzte Lehrerteams, deren Kompetenz durch kontinuierliche Fortbildung gestärkt werden muss,
- regelmäßige Teamgespräche mit Anrechnung auf das Stundendeputat,
- regelmäßige gemeinsame Fortbildung und externe Supervision,
- flexible Klassenbildung,
- Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium.

Derzeit ist diese Qualifizierungsmaßnahme noch als eine „Insellösung“ zu sehen. Um eine effektive berufliche Integration dieser Jugendlichen zu erreichen, ist eine enge Verzahnung mit den allgemein bildenden Schulen auf der einen Seite und den Maßnahmen nach SGB II und SGB III unbedingt erforderlich. Für Jugendliche, für die absehbar ist, dass sie in der allge-

mein bildenden Schule keine Aussicht auf einen Abschluss haben, sollte ein anschlussfähiges Förderkonzept gemeinsam mit der Berufsvorbereitung erarbeitet werden.

Die Förderinstrumente nach SGB II und SGB III müssen inhaltlich und konzeptionell abgestimmt werden auf die schulische Berufsvorbereitung, um Schleifen und Wiederholungen zu vermeiden.

Modell 2 : Bildungsbegleitung als betriebsorientiertes Unterstützungssystem in der Lernortkooperation

Ansatz

Bei dem Vorhaben „Neustrukturierung der Berufsausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen – BVQB-Berufsausbildung mit Qualifizierungsbausteinen“ handelt es um ein Kooperationsvorhaben der Senatsverwaltung Berlin, in dem sich Berufsschulen, Betriebe und freie Bildungsträger an der berufsvorbereitenden Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern im elften Schuljahr beteiligen.

Das Schuljahr wurde in Trimester unterteilt, in denen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, drei berufsbezogene Qualifizierungsbausteine zu erarbeiten, die gemäß der „Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen

beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAVBVO)“ zertifiziert wurden. Die Schülerinnen und Schüler absolvierten zwei fünfwöchige betriebliche Praktika, in denen sie die in der Schule erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten unter den realen Bedingungen des Arbeitsalltags anwenden und überprüfen konnten.

Die Schülerinnen und Schüler, ihre Lehrkräfte und die Betriebe wurden von Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern unterstützt, die dieses betriebsnahe Qualifizierungskonzept umzusetzen. Die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter waren bei zwei in der Umsetzung von betriebsorientierten Qualifizierungsprojekten erfahrenen Bildungsträgern (Arbeit und Bildung e.V. und Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH) angestellt. Ihre Aufgabe bestand darin, im Rahmen einer arbeitsweltbezogenen Bildungsbegleitung die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb zu ermöglichen und zu fördern.

Lernortkooperation

Zusammenarbeit findet statt, wenn die Aktivitäten mehrerer Personen oder Institutionen im Hinblick auf gemeinsame Ziele koordiniert werden. Soll die Koopera-

tion freiwillig sein, müssen sich die kooperierenden Partnerinnen und Partner Vorteile von der Zusammenarbeit versprechen.

Für die Schulen hatte die Kooperation mit Betrieben den Vorteil, dass ihre Bildungsangebote mit der Realität des Arbeitslebens verzahnt wurden. Indem Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrern die Realität des Arbeitslebens erfuhren, auf die sie durch die Schule vorbereitet werden sollten, konnten anhand konkreter betrieblicher Anforderungen wirklichkeitsnahe berufliche Vorstellungen, realistische Einschätzungen beruflicher Fähigkeiten und arbeitsweltbezogene Curricula entwickelt werden.

Betriebe stehen vor dem Problem, etwaige Ausbildungs- und Arbeitsplätze mit Personen zu besetzen, deren Fähigkeiten ihren Qualifikationsanforderungen entsprechen und die in das betriebliche Milieu beziehungsweise zur Betriebskultur passen. Für sie hat die dual strukturierte Berufsorientierung und -vorbereitung den Vorteil, dass ihre Personalauswahl auf der Grundlage einer längeren betrieblichen Erprobung erfolgen kann. Was also aus der Perspektive von Schule als Förderung beruflicher Fähigkeiten wahrgenommen wird, ist aus der Perspektive von Betrieben ein Beitrag zur Personalentwicklung und Personalauswahl.

Aufgaben der Bildungsbegleitung

Die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb wird verbessert, indem Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter:

- in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Lehrkräften und Betrieben die Praktika vorbereiten, begleiten und auswerten,
- den Informationsaustausch zwischen Schule und Betrieb gewährleisten,
- Betriebe im Hinblick auf die Übernahme von Schülerinnen und Schülern in Ausbildungsverhältnisse oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse beraten,
- Betriebe bei etwaigen Problemen mit den Schülerinnen und Schülern schnell und unbürokratisch unterstützen.

Um den Informationstransfer zwischen Schule und Betrieb zu gewährleisten, waren die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter sowohl in der Schule als auch im Betrieb präsent. Regelmäßige Betriebsbesuche und Anwesenheitstage in den Schulen waren notwendige Voraussetzungen, um die gestellten Aufgaben zu

bewältigen. Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter und die Lehrkräfte der Schulen bildeten an jedem Schulstandort so genannte Integrationsteams, die sich regelmäßig zum Informationsaustausch, zu Fallbesprechungen und zur Planung der arbeitsteiligen Vorgehensweise trafen.

Am Einzelfall orientierte Akquisition von Kooperationsbetrieben

Der Erfolg betrieblicher Praktika hängt wesentlich von der Passgenauigkeit zwischen den Fähigkeiten einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers und den betrieblichen Anforderungen ab. Angesichts der hoch differenzierten Lernausgangslagen und des zum Teil erheblichen Unterstützungsbedarfs ist bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf die qualitativ am Einzelfall orientierte Akquisition der quantitativen am allgemeinen Bedarf ausgerichteten Akquisition vorzuziehen.

Bei der Einzelakquisition wurden Betriebe nicht allgemein, sondern im Hinblick auf eine konkrete Person mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Qualifizierungsbedürfnissen angesprochen. Die vorab erarbeiteten individuellen Fähigkeitsprofile waren hierzu eine notwendige Voraussetzung. Nur auf dieser Basis war es möglich,

- zielgerichtet nach einem passenden Praktikumsplatz zu suchen,
- dem Betrieb Auskunft über vorhandene Fähigkeiten und Anforderungsbereiche zu geben, in denen es unter Umständen zu Problemen kommen kann, die zur Unterstützung des betrieblichen Qualifizierungsprozesses benötigten Ressourcen zu planen und bereitzustellen.

Durch diese Vorgehensweise und durch das mit der Bildungsbegleitung bereitgestellte Unterstützungssystem konnten problematische Verhaltensweisen und nicht marktfähige schulische Leistungen kompensiert werden. Überleitungen in betriebliche Ausbildungs- oder sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse wurden möglich, wenn der Qualifizierungsplatz den Wünschen, Vorstellungen und Fähigkeiten des Schülers beziehungsweise der Schülerin entsprach und der Betrieb Bereitschaft zeigte, sich an der Qualifizierung der Schülerin beziehungsweise des Schülers zu beteiligen. Damit war die Grundlage für eine Kooperationsbeziehung zwischen Schule und Betrieb in diesem konkreten Einzelfall geschaffen, die nach Maßgabe der individuellen Zielplanung fortgesetzt und ausgebaut werden konnte.

Betriebliche Integrationsberatung

Durch betriebliche Integrationsberatung wurden in diesem Vohaben die Integrationsbereitschaft und Integrationsfähigkeit der Betriebe selbst zum Gegenstand der Bildungsbegleitung. Zunächst war betriebliche Integrationsberatung ein notwendiger Bestandteil bei der Akquisition von Kooperationsbetrieben. Durch Information und Beratung wurden etwaige Vorbehalte gegenüber der Zielgruppe abgebaut.

Im Rahmen der weiteren Zusammenarbeit wurden mit den betrieblichen Partnern Möglichkeiten der Übernahmen in betriebliche Ausbildungsverhältnisse und sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse geprüft. Dabei war die Information über die betriebswirtschaftlich durchaus attraktiven Möglichkeiten zur Förderung der Ausbildung von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf und die Unterstützung der Betriebe bei der Abwicklung der bisweilen recht aufwändigen Antragsverfahren obligatorisch.

Anforderungen für die Personalfortbildung zwischen Sozialpädagogik und Integrationsberatung

Die beschriebenen bildungsbegleitenden Unterstützungsleistungen für die oder den Jugendlichen wie für den Betrieb wurden in der Regel nicht in den klassischen sozialpädagogischen Stellenbeschreibungen bei Bildungsträgern und Schulen aufgeführt. Insofern sahen auch die entsprechenden Qualifizierungswege nur marginale Professionalisierungsstrategien in Richtung betrieblicher Beratungskompetenzen vor, die bei der individuellen Abstimmung von Integrationswegen genauso erheblich geworden sind wie die sozialpädagogische Fallberatung.

Die beiden beteiligten Berliner Bildungsträger konnten jedoch mit Personal am Vorhaben BVQB beteiligt werden, das durch vorlaufende Integrations- und Beratungsaufgaben im Bereich von SGB III und IX auch in der Akquisition und Beratung von Betrieben geschult war und schon Multiplikatorenfunktionen in der Trägerweiterbildung übernommen hatten.

Ressourcen

Im Modellvorhaben BVQB waren je nach zu erwartendem Förderumfang an beruflichen Schulen mit sonderpädagogischer Aufgabe und den Oberstufenzentren dif-

ferenzierte Stellenschlüssel für die Bildungsbegleitung angesetzt worden. Für die Aufgaben im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit offensichtlicher Lernbehinderung wurde von 30 zu betreuenden Jugendlichen ausgegangen, obwohl auf die individuellen Förderlagen flexibel reagiert wurde, so dass kein fester Stundenansatz pro Schülerin beziehungsweise pro Schüler festgesetzt wurde.

An den Oberstufenzentren (OSZ) war eine Bildungsbegleiterin oder ein Bildungsbegleiter für circa 60 Jugendliche zuständig, wobei hier auch bei graduell sozial kompetenteren Jugendlichen die Eigenakquisition von Praktika (allerdings mit klarer Berufsfeldvorgabe) die Arbeitslast reduzieren half.

Zu berücksichtigen war in dem Kontext dieser bei Bildungsträgern angestellten Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, dass an den schulischen Modellstandorten jeweils noch eine an der Schule beschäftigte Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge direkt für sozialpädagogische Unterstützung zur Verfügung stand. Diese waren jedoch bisher für einen anderen Bildungsgang zuständig. Obwohl sie dieses Handlungsfeld jedoch fallbezogen überschritten, ergab sich durch die immens hohe Schülerzahl insbesondere an den Berliner OSZ ein Betreuungsschlüssel, der selbst nur für krisenhafte Falllagen sehr selektive Bearbeitungsformen zulässt.

Immerhin schließt sich hier die Grundsatzfrage an, ob das Aufgabenspektrum der Bildungsbegleitung und der sozialpädagogischen Unterstützung so groß ist, dass von mehreren Rollen ausgegangen werden müsste. Ausstattungsfragen sind jedoch angesichts knapper Landeskassen auch immer Gewichtungsfragen der Problemsicht.

Die im Vorhabenkontext von BVQB erfolgreich erprobte Bildungsbegleitung erfüllte nicht die Aufgabe einer gruppenbezogenen sozialpädagogischen Intervention. Sie fokussierte auf die Lernortkoordination und die sozialpädagogische Unterstützung im Lernort Betrieb. Erfolgreiche Betriebskontakte von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf als Strukturprinzip einer beruflichen Integration stellen mithin ein gewichtiges Interventionsfeld dar, berühren jedoch nicht voll die innerschulischen Problemfelder des Unterrichtsalltages.

Hinderliche und fördernde Rahmenbedingungen für die Bildungsbegleitung im Kontext von schulischen Berufsausbildungsvorbereitungslehrgängen

Förderlich war die Bereitschaft der beteiligten Lehrkräfte, die Zusammenarbeit mit den Bildungsbegleiterinnen und -begleitern an der Schule regelmäßig zu gestalten und auch arbeitsteilig bei der

Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Praktikum zu verabreden. Günstig erwies sich auch ein gemeinsames Beratungsgespräch über die weitere Qualifizierungsplanung nach den Betriebspraktika, in dem die beziehungsweise der Jugendliche genau registrieren konnte, dass die wichtigen Rückmeldungen aus dem Betrieb in ihre oder seine persönliche schulische Förderplanung einfließen.

Im Modellvorhaben wurde allerdings eine institutionelle Grenze für die effektive Umsetzung des förderträgerübergreifenden Bildungsbegleitkonzeptes deutlich, die sich bei anderen Aspekten schon wiederholt zeigte und unserer Meinung nach eines der wesentlichen Reformfelder für die Neustrukturierung der Berufsausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf darstellt: Obwohl circa 30% der Jugendlichen aus dem Modellvorhaben auch in die berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit übergangen, konnte kein verlässlicher Kontakt mit den vier Arbeitsagenturen in Berlin hergestellt werden.

Aus der Binnensicht der durch Personalreduzierungen betroffenen Berufsberaterinnen und Berufsberater (viele Umsetzungen in die Jobcenter) war der Kommunikationsbedarf für die einzelfallbezogenen Absprachen zu hoch, so dass wesentliche Förderdaten verloren gehen mussten und nun wiederum kosteninten-

siv durch den gesamten Leistungskomplex der BvB neu erstellt werden mussten. Insbesondere auch die gewonnenen Betriebskontakte der Jugendlichen ließen sich bisher nicht in Förderung der anderen Förderträger fortgestalten.

Förderlich war in Berliner Besonderheit die Rückkoppelung mit der Kompetenzagentur Neukölln als regionaler Fallberatungsschnittstelle mit Jobcenter und Jugendberufshilfe. Hier konnten Zugangs- und Abbruchsberatung für Jugendliche im Modellvorhaben angeboten werden und somit ein bezirklicher Vermittlungsrahmen geschaffen werden, der nach allen Erfahrungen Schule und Bildungsbegleitung angesichts der Berliner Verwaltungsstruktur überfordern müsste.

Je nach Wohnort der Jugendlichen kommt es darauf an, schnell Zuständigkeiten festzulegen und Förderentscheider ausfindig zu machen und zu kontaktieren, um Alternativangebote im Zugang beziehungsweise Angebote im Falle des Abbruchs in der Fallberatung begleiten zu können.

Fallberatung am Ort der regionalen Förderzuständigkeit, Bildungsbegleitung für die hochflexible Begleitung des oder der Jugendlichen im Betrieb, sozialpädagogische Unterstützung im schulischen Gruppenrahmen müssen noch ein arbeitsteiliges Funktionsverständnis ohne Doppelungen im Leistungskatalog finden. Eine sinnvolle Differenzierung

scheint jedoch angezeigt, weil auch unter Berücksichtigung der projektbeteiligten Lehrkräfte mit einer unterstellten Aufgabe als „sozialpädagogische Erzieher“ die Begleitaufgaben zu vielschichtig erscheinen, um ein neues integrales Berufsbild zu generieren.

Resümée zu der vergleichenden Darstellung

Die beiden Modellvorhaben aus dem Saarland und Berlin demonstrieren die Anpassungsoptionen von Begleitsystemen zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Summarisch lässt sich ableiten, dass die vom Berufsbildungsgesetz für die Berufsausbildungsvorbereitung vorgesehene sozialpädagogische Begleitung obligatorisch für die individuelle Unterstützung bleibt. In welcher Form und in welcher Ausrichtung sie sich auf das Dreieck unterrichtliches Lernen/personenbezogene Unterstützung/betriebliche Praxisphasen bezieht, zeichnet sich auch in den nicht dargestellten Länderprojekten mit gleichem oder ähnlichen Projektzielen sehr unterschiedlich ab.

Bei allen multiprofessionellen Ansätzen in der schulbezogenen Zusammenarbeit und der Lernortkoordinierung einer Lernortkooperation von Schule und Betrieb (Träger) zeigt sich jedoch immer der Vorteil einer klaren Funktions- und

Leistungsbeschreibung der beteiligten Systeme. Bei der aktuell vorkommenden Belastung von Lehrkräften beim Umgang mit verhaltensauffälligen Jugendlichen dürfen sozialpädagogische Unterstützungssysteme nicht in das alte Schisma von Sozialpädagogik und unterrichtsbezogenem Lehren zurückfallen.

Damit fallbezogene Kommunikation möglich wird, müssten auch Lehrkräfte ein Mindestrepertoire der gruppen- und einzelfallbezogenen Interventionsstrategien anwenden können, um in spezifischen Problemlagen an die zuständigen Sozialpädagoginnen und -pädagogen herantreten zu können.

Strukturell analog ist der Aspekt der Begleitung der Jugendlichen in betrieblichen Praxisphasen zu verstehen. Lehrkräfte sind genuin auch Begleiterinnen beziehungsweise Bildungsbegleiter dieser für die berufliche Integration hochwichtigen Arrangements. Schon um curricular sinnvolle Verknüpfungen von schulischer Unterweisung und betrieblichen Praxisphasen zu entwerfen, können zusätzliche Begleitsysteme nicht alle Kommunikation zwischen Schule und Betrieb, die im Kontext der Zielgruppe aufwändig ist, puffern beziehungsweise vermitteln. Genau bei

Fragestellungen der individuellen Passung von Praktikumsplätzen und Beratung bei Förderoptionen zur Integration in Ausbildung und Beschäftigung sind jedoch Grenzen definiert.

Bei der Konstruktion von Unterstützungs- und Begleitsystemen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf hat sich in vielen Projektkontexten ein weiterer Aspekt herauskristallisiert. Ein Zusammenwirken von professionellen Partnerinnen und Partnern im Unterstützungssystem darf aus Gründen einer nötigen personellen Konstanz der Förderbeziehung nicht zu komplex werden. Wenige verlässliche Ansprechpartnerinnen und -partner können effizienter für die Jugendlichen Hilfeketten organisieren. Wenn diese Partnerinnen und Partner durch gemeinsame Fortbildungsaktivitäten, wie in dem vorbildlichen länderübergreifenden BQF-Vorhaben TANDEM vom Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. in Göttingen, die Handlungsgrundlagen abstecken und jeweilige „blinde Flecke“ in der Systemwahrnehmung erörtern können, ist viel für die Professionalisierung der Unterstützungssysteme in der schulischen Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gewonnen.

Autorinnen und Autoren

Klaus Graus

Monika Vogelgesang

Landesinstitut für Pädagogik und Medien
(LPM), Saarbrücken

Marianne Lück-Filsinger

Katholische Hochschule für Soziale Arbeit,
Saarbrücken

Ralf Jahnke

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend
und Sport des Landes Berlin, Berlin

2.4

Arbeitsgruppe 4: Unterstützungs- systeme

2.4.1 Erfolgsfaktoren einer wissenschaft- lichen Begleitung

Einführung

Im Rahmen der Entwicklungsplattform 2 des BQF-Programms wurden 43 Vorhaben wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung der einzelnen Modellvorhaben wurden der Arbeitsgruppe 4 „Unterstützungssysteme“ zugeordnet, in der sich zudem Vorhaben mit einem Schwerpunkt in der Multiplikatorenschulung und deren Fortbildung befanden. In der Arbeitsgruppe befanden sich aufgrund dieser Konstruktion Vorhaben mit und ohne wissenschaftliche Begleitung.

In der Arbeitsgruppe erfolgte ein reger Erfahrungsaustausch zu Aspekten der wissenschaftlichen Begleitung. Die Treffen der Entwicklungsplattform, deren Vorbereitungstreffen und bilateralen Gespräche zwischen diesen Terminen wurden genutzt, um die geleistete Arbeit zu

reflektieren. Dabei wurden Erfahrungen gesammelt, die in den folgenden Aussagen zusammengefasst werden können:

- Eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung stellt einen Mehrwert für das Vorhaben dar,
- Qualitätsstandards sorgen für die notwendige Objektivität einer prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitung,
- ein Budget in der Höhe von mindestens fünf Prozent des Vorhaben-Volumens sollte kalkuliert werden, um eine effektive und effiziente wissenschaftliche Begleitung zu installieren,
- die finanzielle Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung der Projektleitung dient der Objektivität in der Ergebnissicherung und der Bewertung der Vorhaben.
- der Erfahrungsaustausch innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung hat dem Programm genutzt.

Diese Aussagen werden im Weiteren ausgeführt. Anschließend werden erfahrungsbasierte Empfehlungen formuliert, die bei der Auflage neuer Programme für innovative Vorhaben ein Augenmerk verdienen.

Eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung stellt einen Mehrwert für das Vorhaben dar

In der Entwicklungsplattform konnten unterschiedliche Intensitäten der wissenschaftlichen Begleitung beobachtet werden. Das Spektrum reichte von der Reflexion einzelner Aspekte im Rahmen einer Diplomarbeit bis zur kontinuierlichen Begleitung über die gesamte Projektdauer hinweg. Diplomarbeiten unterstützten die Projektleitung beim Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung oder analysierten ausgewählte Aspekte des Innovationsprozesses im Vorhaben anhand von qualitativen und quantitativen Studien. In der Regel fanden zeitpunktbezogene Analysen statt. So wurde die Zufriedenheit der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer gemessen, bevor sie das Vorhaben verließen.

Bei einer kontinuierlichen Begleitung konnte die Entwicklung des Innovationsprozesses im Zeitverlauf reflektiert werden. Erwartete und unerwartete Innovationen wurden analysiert. Unerwünschte Entwicklungen wurden mit der Projektleitung diskutiert, so dass Maßnahmen zum Gegensteuern ergriffen werden konnten.

Die kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung hat in einigen Projekten die Leitung nicht nur über neue wissenschaft-

liche Ansätze informiert, sondern auch bei der Umsetzung beraten. Beispielsweise lassen sich Zufriedenheitsmessungen in ein Managementkonzept einbinden, das von Unternehmensberatungen unter dem Titel „Customer Relation Management (CRM)“ immer häufiger in der Wirtschaft eingesetzt wird und dem ein hohes strategisches Potenzial beigemessen wird (Fink 2003, S. 56).

Die grundlegende Zielsetzung des Konzeptes besteht darin, „sämtliche Strukturen und Prozesse eines Unternehmens so umzugestalten, dass sie möglichst optimal auf die Zielkunden und auf deren Bedürfnisse ausgerichtet sind“ (Fink, Knobloch 2003, S. 162).

Werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler im BQF-Vorhaben Marburger Modell gefördert, dann sind am Vorhaben beteiligte Lehrerinnen und Lehrer und deren Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Meisterinnen und Meister und deren Betriebsleitungen ebenso Kunden wie die Jugendlichen. Die Bedürfnisse der unterschiedlichen Kundengruppen stimmen in der Regel nicht vollständig überein. Die sich ergebenden Konflikte sind für jedes Vorhaben individuell zu lösen. Dabei ist die Projektleitung erfahrungsgemäß intensiv zu begleiten.

In der Entwicklungsplattform 2 waren Projektleiterinnen und Projektleiter zufrieden, wenn der Innovationsprozess kon-

tinuierlich wissenschaftlich begleitet wurde. Die punktuelle Unterstützung wurde als hilfreich empfunden. Zufriedenheit kam aber erst auf, wenn die erwarteten und unerwarteten Entwicklungen und die erforderlichen Maßnahmen zur Sicherstellung des Vorhabenziels mit der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert werden konnten.

Qualitätsstandards sorgen für die notwendige Objektivität einer prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitung

Für die Umsetzung der sich aus der Reflexion ergebenden Maßnahmen ist die Projektleitung verantwortlich. Gleichwohl ist die wissenschaftliche Begleitung im Falle einer intensiven Begleitung der Gefahr ausgesetzt, die notwendige Distanz zum Vorhaben zu verlieren, um die erforderliche Objektivität bei der Bewertung des Vorhabenerfolges zu gewährleisten.

In vielen wissenschaftlich begleiteten Vorhaben der Entwicklungsplattform 2 hat die wissenschaftliche Begleitung an der Operationalisierung der Ziele mitgewirkt und die Messbarkeit der Indikatoren sichergestellt. Sie hat die zeitliche Entwicklung der Indikatoren ausgewertet, förderliche und hinderliche Faktoren aufgezeigt und Maßnahmen zur Feinsteuerung der Projekte empfohlen. Quantita-

tive und qualitative Analysen haben zur Transparenz von Kausalketten beigetragen, die den Innovationsprozess gefördert haben. Zwischen Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung bestand ein reger Meinungs-austausch.

Im BQF-Vorhaben „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ war die wissenschaftliche Begleitung sogar an der Konzeption beteiligt. Sie konnte ihre erfahrungsbasierten Kenntnisse aus früheren Projekten zum Nutzen der Entwicklungsinitiative einbringen. Die innovativen Anteile im Vorhaben wurden nach Aussage der Projektleitung gestärkt. Mit dem Modellvorhaben INKA I wurde schon 1997 eine Grundkonzeption angelegt, die eine Verbindung dreier Elemente vorsah:

- eine bundesweite Reihe von regionalen Modellvorhaben,
- eine ergebnisorientierte und praxisnahe wissenschaftliche Begleitung und
- ein differenziertes Transferkonzept.

In dem Modellvorhaben INKA II wurde dieses integrierte Konzept aufgenommen und schließlich für die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ wei-

terentwickelt. Die Prozessbegleitung der Initiative folgt einem Beratungsmodell und verpflichtet sich der formativen Evaluation. Zwischen- und Endergebnisse werden projektbegleitend und damit möglichst frühzeitig an die Handelnden zurückzuvermitteln. Die Prozessbegleitung ist praxisorientiert, intervenierend und auf den Transfer von Best Practice ausgerichtet. Die Zusammenarbeit zwischen den Modellvorhaben, der von der INBAS GmbH gewährleisteten Prozessbegleitung sowie beteiligten Akteurinnen und Akteuren wird als sach- und zielorientierter kommunikativer Prozess verstanden. Die handelnden Personen sind in ihrem jeweiligen Kontext einerseits durchführende Akteurinnen und Akteure, andererseits auch Lernende.

Eine intensive Begleitung wird von dem überwiegenden Teil der Projektleitung erfahrungsgemäß gern gesehen. Hilfestellungen bei der Konzeption, Operationalisierung der Ziele und die Reflexion zur Überwindung von möglichen Abweichungen des Projektes vom geplanten Zielpfad reduzieren das Risiko eines Scheiterns. Rückmeldungen aus den Analysen der wissenschaftlichen Begleitung fördern den innovativen Prozess.

Gleichwohl ist ein derartiges Vorgehen mit einem Rollenkonflikt behaftet: Die wissenschaftliche Begleitung bewertet ein Vorhaben, an dessen Ergebnis sie wesent-

lichen Anteil hat. Es besteht die Gefahr, dass die notwendige Distanz fehlt, um eine objektive Beurteilung der Projektergebnisse zu gewährleisten. Die wissenschaftliche Begleitung sollte steuerungsrelevantes Wissen für die Projektleitung produzieren. Die Steuerung des Vorhabens ist jedoch vollständig der Leitung zu überlassen.

Dem Risiko aus der durch kontinuierliche Begleitung entstehenden Nähe zum Vorhaben kann durch die Einhaltung von Qualitätsstandards begegnet werden, wie Erfahrungen wissenschaftlicher Begleitungen in der Entwicklungsplattform 2 belegen. Dabei leisten die Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation e.V. (www.degeval.de/qualitaetsstandards) wertvolle Dienste. Die Risiken fehlender Objektivität kamen nicht zur Geltung, weil die wissenschaftliche Begleitung sich den Standards der Fairness, Genauigkeit, Nützlichkeit und Durchführbarkeit verpflichtet fühlte (Friese, Löwenbein 2006, S. 29).

Ein Budget in der Höhe von mindestens fünf Prozent des Vorhaben-Volumens sollte kalkuliert werden, um eine effektive und effiziente wissenschaftliche Begleitung zu installieren

Die kontinuierliche und zielgerichtete Begleitung ist mit erheblichem Aufwand verbunden. Alle wissenschaftlichen Begleiterinnen und Begleiter haben die Erfahrung gemacht, dass zur Gewährleistung der Kongruenz von Zielen und Indikatoren in innovativen Vorhaben intensive Gespräche mit der Projektleitung notwendig sind. Die Auswahl der geeigneten Größen zur Gewährleistung der Transparenz von Wirkungszusammenhängen setzt einen intensiven Dialog mit den Projektverantwortlichen voraus.

Erfahrungsgemäß ist das Design des Indikatorensystems insbesondere auf innovative Elemente des Vorhabens auszurichten, wenn die Arbeitsbelastung im Vorhaben für die kontinuierliche Messung möglichst gering gehalten werden soll.

In Vorhaben mit kleiner Fallzahl standen weniger die quantitativen Methoden im Vordergrund. Gute Erfahrungen wurden bei der schwerpunktmäßigen Verwendung qualitativer Methoden gemacht. Sie sind vergleichsweise aufwändig für die wissenschaftliche Begleitung. Im Vorhaben der Grone Bildungszentren Hessen

gGmbH wurden beispielsweise Tiefeninterviews mit Schülerinnen und Schülern, Arbeitsanleiterinnen und Arbeitsanleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. In Verbindung mit teilnehmender Beobachtung war ein tiefer Blick in das Forschungsfeld möglich. Daraus wurden vorhabenspezifische Handlungsempfehlungen abgeleitet. Leider konnten die Möglichkeiten zu ausführlichen Fallanalysen aufgrund unzureichender finanzieller Ressourcen nicht ausgeschöpft werden.

Im Modellvorhaben „Modellhafte Umsetzung eines innovativen Konzeptes zur Dualisierung im BVJ mit Entwicklung und Erprobung der Instrumente Qualifizierungsbausteine und Ganztagsbetreuung (QGA)“ im Saarland hat sich vor dem Hintergrund knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen die folgende Auswertungsstrategie qualitativer Interviews bewährt (Glaser, Strauss 1998): Alle Interviews werden verschriftet und in einem ersten Schritt in thematische Sinneinheiten unterteilt. Die jeweiligen Sinneinheiten werden thematisch zusammengefasst und kategorisiert. Die Kategorien werden sukzessive in einem Kategoriengeflecht miteinander verbunden, wobei in einem weiteren Schritt eine oder mehrere Kernkategorien gebildet werden. Erfahrungsgemäß empfiehlt es sich, mit einem besonders entwickelten Fall zu beginnen und, von diesem ausgehend, kontrastierende Fälle heranzuziehen.

Gute Erfahrungen konnte bei QGA im Saarland mit der rekonstruktiven Vorgehensweise zur Erfassung der komplexen Interaktionszusammenhänge zwischen den verschiedenen Akteursgruppen gesammelt werden. Sie beinhaltet die beobachtende Teilnahme und Gruppeninterviews (Bohnsack 1991), narrativ angelegte Interviews zur Erfassung der biografischen Perspektiven und Erfahrungen der Jugendlichen sowie problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews für Eltern, Mitarbeitende unterschiedlicher Professionen, Praktikumsanleiterinnen und Praktikumsanleiter kooperierender Betriebe und Schulleitungen.

In großen Vorhaben dominierten quantitative Methoden, wobei auch qualitative Methoden eingesetzt wurden. Leitfadengeführte Interviews zum Profiling der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Beginn der Maßnahme und Zufriedenheitsmessung mit überwiegend geschlossenen Fragen am Ende der Maßnahme fanden häufige Anwendung.

Ergänzend wurden beispielsweise im Vorhaben Marburger Modell Gruppendiskussionen mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. In der Nachschule im Verbund und im Vorhaben der Grone Bildungszentren Hessen gGmbH haben Einzelinterviews mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern positiv zur Transparenz der Kausalstrukturen beigetragen.

Die Erfahrung in der Entwicklungsplattform 2 lehrt, dass der Einsatz verwendeter Methoden projektspezifisch auszuwählen und mit der Projektleitung zu besprechen ist. Die meisten wissenschaftlichen Begleitungen haben den mit der Motivation der Projektleitung zur Unterstützung beim Einsatz spezifischer Methoden der empirischen Sozialforschung verbundenen und mit der Koordination erforderlichen zeitlichen Aufwand zunächst unterschätzt. Die beschränkten finanziellen Ressourcen wurden an dieser Stelle zur echten Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung.

Die Rückmeldung von Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung an das Vorhaben hat zeitnah zu erfolgen. Bei Vorhaben ohne eine angemessene Personalausstattung konnten in Vorhaben der Entwicklungsplattform 2 Verzögerungen beobachtet werden, die eine effiziente Umsetzung der Erkenntnisse nachteilig beeinträchtigt haben.

Beispielsweise gab es Vorhaben, bei denen sich mehrere zeitlich befristete, identische Maßnahmen von sechs oder acht Monaten aneinander reihten. Ein in der ersten Maßnahme erkanntes Verbesserungspotenzial konnte erst in der übernächsten Maßnahme umgesetzt werden, wenn die wissenschaftliche Begleitung zu einer zeitnahen Bereitstellung der Ergebnisse nicht in der Lage war.

Eine effektive und effiziente kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung erfordert entsprechende finanzielle Ressourcen. Sie schwanken erfahrungsgemäß mit der Größe der begleiteten Vorhaben. Die meisten wissenschaftlichen Begleitungen in der Entwicklungsplattform 2 sahen sich zu Kompromissen aufgrund von Budgetbeschränkungen gezwungen.

In der Arbeitsgruppe „Unterstützungssysteme“ bestand Konsens unter den wissenschaftlichen Begleitungen, dass ein Budget von fünf Prozent des Projektvolumens erforderlich sei, um die angemessene Intensität der wissenschaftlichen Begleitung für die Innovationsprozesse im BQF-Programm auf dem erforderlichen Qualitätsniveau ohne Einschränkungen zu gewährleisten.

Die finanzielle Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung von der Projektleitung dient der Objektivität in der Ergebnissicherung und bei der Bewertung der Vorhaben

Die Entwicklungsplattform 2 des BQF-Programms zeichnete sich durch die Förderung innovativer Vorhaben im Rahmen der Kompetenzentwicklung vor dem Übergang von Schule in Berufsbildung für Personen mit besonderem Förderbedarf aus. Neue Wege der Förderung benachteiligter Jugendlicher wurden erprobt.

Nicht alles, was angestrebt und für wünschenswert erachtet wurde, konnte mit dem geplanten Einsatz realisiert werden. So war zu beobachten, dass ungünstige Rahmenbedingungen eine Zielerreichung nachhaltig erschweren oder dass Lernprozesse im Vorhaben teilweise länger dauerten als geplant.

Die aufgetretenen Schwierigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit ihnen stellten wertvolle Erfahrungen für das Verstehen der Innovationsprozesse dar. Sie leisteten einen positiven Beitrag zur Identifikation notwendiger Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Innovationen in der Fläche.

Nicht jede Projektleitung war bereit, die unerwarteten Entwicklungen transparent zu machen. Zu beobachten war vereinzelt ein Unwille zur Wahrnehmung und Dokumentation hemmender Faktoren. Es konnte zum Konflikt zwischen Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung kommen. Die Gefahr einer Unterdrückung von Lerneffekten für das Programm bestand.

Die Ergebnissicherung konnte in Konfliktfällen gewährleistet werden, wenn die wissenschaftliche Begleitung finanziell unabhängig von der Projektleitung war: Es bestand ein Vertrag zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung. Die Leistungen der wissenschaftlichen Begleitung waren spezifi-

ziert, und sie hatte ein eigenes Budget zur Verfügung. Innerhalb der vertraglich formulierten Aufgaben war sie frei in der Verwendung des Budgets.

In diesen Fällen wurde die Hoheit über die Ergebnisse bei der wissenschaftlichen Begleitung nicht untergraben. Versuche der Einflussnahme durch die Projektleitung konnten erfolgreich abgewehrt werden. Die unverfälschte Rückkopplung der Ergebnisse mit dem Programmträger war gewährleistet. Die Abwehr war in Projekten weniger erfolgreich, bei denen die wissenschaftliche Begleitung finanziell von der Projektleitung abhängig war.

Der Erfahrungsaustausch innerhalb der wissenschaftlichen Begleitungen hat dem Programm genutzt

Die Entwicklungsplattform 2 des BQF-Programms hat sich im Förderzeitraum zwei bis drei Mal pro Jahr in Bonn getroffen. Dabei zeigte sich, „dass innerhalb der einzelnen Vorhaben des BQF-Programms großes Interesse an einem fachlichen Erfahrungsaustausch besteht und die Erfahrungen engagiert reflektiert wurden.“ (Projektträger im DLR 2003, S. 4)

Zur Vorbereitung der Treffen haben sich die vier Arbeitsgruppen der Entwicklungsplattform unter Leitung ihrer Sprecherinnen und Sprecher zusammenge-

funden. Diese Vorbereitungstreffen wurden ebenfalls zu einem regen Erfahrungsaustausch genutzt. Die Konzentration der wissenschaftlichen Begleitungen in der Arbeitsgruppe 4 „Unterstützungssysteme“ hat diesen Prozess zwischen den an wissenschaftlichen Begleitungen beteiligten Personen nachhaltig gefördert.

Die gemeinsame Arbeit an der Reflexion von Unterstützungssystemen für den Programmerfolg und Strukturierungsvorschlägen für die Präsentation der Ergebnisse kam direkt dem Programm zugute. Sie haben zudem ein vertrauensvolles Klima entstehen lassen, das ein gemeinsames Lernen förderte. Erfahrungen im Einsatz aktueller Methoden der empirischen Sozialforschung in der Benachteiligtenförderung und die Umsetzung von Qualitätsstandards wurden ausgetauscht. Erfolgreiche Ansätze wurden zeitnah übertragen. Erfahrungen von nicht erfolgreichen Initiativen konnten auf einzelne Vorhaben beschränkt werden. Sie mussten nicht erst von anderen Vorhaben selbst gemacht werden.

Die Zusammenarbeit leistete auf diese Weise einen positiven Beitrag zu einer effizienten und effektiven wissenschaftlichen Begleitung in der Entwicklungsplattform. Die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung innerhalb des Vorhabens (Intraprojektkomponente) wird durch eine Zusammenarbeit zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen der Vorhaben (Interprojektkomponente) ergänzt.

Es besteht ein Konsens zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen darüber, dass die positiven Effekte der Interprojektkomponente gesteigert werden könnten, wenn es im Rahmen eines neuen Programms gezielte Workshops für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation geben würde. Die Festlegung von Themenschwerpunkten bei diesen Arbeitstreffen würde die Vorbereitung intensivieren und die Ergebnisorientierung steigern.

In den Lernprozess könnte auch die Programmevaluation einbezogen werden. Ein reger Austausch zwischen Programmevaluation und der Evaluation oder wissenschaftlichen Begleitung der einzelnen Vorhaben würde eine zusätzliche Wertsteigerung für das Programm mit sich bringen.

Erfahrungsbasierte Empfehlungen

- Für jedes innovative Vorhaben sollte eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung oder eine formative Evaluation vorgeschrieben werden.
- Die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte sich zur Einhaltung der Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation verpflichten.
- Für die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte ein Budget in der Größenordnung von mindestens fünf Prozent des Projektvolumens vorgesehen werden.
- Die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte organisatorisch und finanziell unabhängig von der Projektleitung aufgestellt werden.
- Im Programm sollten Strukturen vorgesehen werden, die einen effektiven und effizienten Erfahrungsaustausch zwischen der wissenschaftlichen Begleitung oder Evaluation der einzelnen Vorhaben fördern.

Autorinnen und Autoren

Melanie Kannel

Philipps-Universität Marburg, Marburg
(wissenschaftliche Begleitung „JAZ“,
Grone Bildungszentrum gGmbH)

Ralph Kersten

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH,
Offenbach, Hessen (wissenschaftliche
Begleitung „Neue Förderstruktur“)

Klaus Kohlmeyer

Pro Beruf e.V., Berlin
(wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.)

Oded Löwenbein

Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Rheinbach (wissenschaftliche Begleitung
„Marburger-Modell“)

Marianne Lück-Filsinger

Katholische Hochschule für Soziale Arbeit,
Saarbrücken (wissenschaftliche Begleitung
„QGA“)

2.4.2

Förderliche Rahmenbedingun- gen für Kooperation

Einleitung

In der Schulentwicklung erweisen sich Kooperationsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Professionen (Lehrenden, Fachkräften der Sozialen Arbeit und/oder Fachkräften aus der betrieblichen Praxis) beziehungsweise zwischen Institutionen (Schule, Jugendhilfe, Betrieb) als zentral für die Qualität einer leistungs- und abschlussbezogenen und berufsorientierten Förderung. Sie stellen eine Herausforderung und Entwicklungsaufgabe dar. Diese Kooperationen erfolgen häufig noch unkoordiniert und additiv.

Es gibt jedoch zunehmend Förderansätze, bei denen die Aktivitäten von Schule, Jugendhilfe und Betrieben miteinander verschränkt sind, Lehrende, sozialpädagogische Fachkräfte und betriebliche Fachkräfte eng zusammenarbeiten, Unterricht, sozialpädagogische Handlungsansätze und betriebliche Praxis aufeinander abgestimmt werden. Kooperationen zwischen

Schule, Jugendhilfe und Betrieben vor und am Übergang zwischen Schule und Beruf und im Hinblick auf Berufsorientierung und -vorbereitung werden in vielen Regionen entwickelt und sind mittlerweile als Regelpraxis implementiert.

Der folgende Beitrag basiert auf den Erfahrungen und Analysen von Vorhaben, die im Rahmen des BQF-Programms durchgeführt wurden und in der Arbeitsgruppe 4 „Unterstützungsstrukturen“ der Entwicklungsplattform 2 zusammengearbeitet haben. Die beteiligten Vorhaben konnten in ihrer Praxis vielfältige Erfahrungen zu Kooperationen und deren Anforderungen an Professionelle und Institutionen sammeln und reflektieren beziehungsweise im Rahmen von wissenschaftlicher Begleitung dokumentieren und analysieren. Die Handlungsfelder entsprechender Kooperationen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden vorgestellt. Ergänzt werden diese durch Beispiele aus der Praxis der Vorhaben.

Die hier dargestellten Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr wurden sie aus spezifischen Projektzusammenhängen heraus erarbeitet und mit dem spezifischen System der Vorhaben von Begriffen dargestellt (wie Jugendhilfe, soziale Arbeit, sozialpädagogische Betreuung und Begleitung, Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit usw.). Sprachliche Brüche waren deshalb nicht zu vermeiden. Hierfür werden die Leserin und der Leser um Verständnis gebeten.

Lernort Schule – Soziale Arbeit im Kontext von Schule

Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist zumeist noch entwicklungsbedürftig. Ihr Gelingen scheint häufig vom Engagement und der Kompetenz einzelner Personen abzuhängen. Schul- und Sozialpädagogik haben sich lange Zeit getrennt entwickelt und eher in einer pädagogischen Konkurrenzsituation bewegt. Mittlerweile werden die Chancen einer Kooperation zunehmend erkannt und genutzt. Welche handlungsleitenden Kategorien für Kooperation gibt es, wie können Bedingungen für ein Gelingen der Kooperation geschaffen, und wie kann ergebnisorientierte Zusammenarbeit als Kompetenz gefördert werden? Wie kann Kooperation gelernt werden?

Institutionelle Ebene der Kooperation

Integrative Konzepte zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe beinhalten die Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte und Maßnahmen mit spezifischen Zielsetzungen für unterschiedliche Zielgruppen, die Abstimmung von Maßnahmen aufeinander sowie den Einsatz von pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Professionen. Gleichzeitig bedarf es der Bereitstellung und Nut-

zung unterschiedlicher Lernorte: für Unterricht, Projektarbeit, Nachmittagsbetreuung, werkpraktischen Unterricht.

Struktur – Konzepte – Rahmenbedingungen

Kooperationen von Schule und Jugendhilfe finden im Hinblick auf spezifische Zielsetzungen unterschiedlicher Förderkonzepte statt. Die Analyse entsprechender Kooperationen basiert auf Förderkonzepten mit folgenden Zielsetzungen:

- Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung,
- Abschlussbezogene Förderung an der ersten Schwelle,
- Produktionsschulen (Jugendliche, die von der Schule nicht mehr erreicht werden),
- Berufsqualifizierung in berufsbildenden Schulen,
- Fördermaßnahmen für Jugendliche mit Migrationshintergrund,
- Geschlechtsspezifische Fördermaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen,

- Projekte mit Jugendlichen am Übergang zwischen Schule und Beruf (erste Schwelle), Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen.

Rahmung der Kooperation

Kooperationen erfolgen jeweils unter spezifischen Rahmenbedingungen. Diese betreffen einmal die Zielsetzung der Förderstrategie und damit die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen.

Sie sind außerdem von den regionalen, finanziellen und politischen Gegebenheiten abhängig. Aus den Erfahrungen der Vorhaben konnten im Rahmen des Vorhabens des Deutschen Jugendinstituts „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ zentrale Kriterien ermittelt werden, die das Gelingen der Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe fördern.

Für eine umfassende Förderung der Jugendlichen ist die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in folgenden Bereichen essentiell:

- Lehrerkonferenzen unter Einbeziehung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, in denen unterschiedliche Sichtweisen auf die Jugendlichen kommuniziert und gemeinsam Handlungsschritte daraus abgeleitet werden sollen. Gemeinsame Einschätzung der Jugendlichen durch unterschiedliche Professionen ermöglicht eine individuell zugeschnittene Förderung.
- In Lehrerfortbildungen unter Einbeziehung sozialpädagogischer Perspektive sollen Lehrkräfte im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen für die oftmals schwierige Situation von Jugendlichen sensibilisiert werden und bewährte Konzepte zur Stärkung der Lernmotivation und der beruflichen Orientierung kennen lernen.
- Einzelfallhilfe mit der Aufgabe, Ziele von Einzelfallhilfe zu erarbeiten und einzelne Handlungsschritte zu planen; diese betreffen sowohl Unterstützung bei Leistungsdefiziten als auch Beratung und Hilfsangebote bei persönlichen Problemen und Schwierigkeiten.
- Klassenbezogene Förderung zur Verbesserung des Sozialklimas in der Klasse und an der Schule wird durch eine Kombination unterschiedlicher Handlungsansätze realisiert.
- Methoden der Gestaltung des Unterrichts wie Projektarbeit und fächerübergreifender Unterricht, Tandemunterricht, Förderung in kleinen Lerngruppen.

- Ergänzende Angebote wie Freizeitgestaltung, Klassenfahrten, Pausenangebote, Kooperation in der Elternarbeit, zum Beispiel aktivierende und aufsuchende Elternarbeit, Abstimmung und Planung der Kooperation mit weiteren relevanten Partnern entsprechend dem (individuellen) Förderbedarf.

Bedingungen

Ziel der Kooperation ist die ganzheitliche Förderung der Jugendlichen im Hinblick auf schulische, persönliche, soziale, berufsorientierende und berufsqualifizierende Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei muss geklärt werden, in welchen Lernbereichen eine Kooperation notwendig und sinnvoll ist, welche Lernorte für welche Zielsetzungen in die Arbeit mit eingebunden werden müssen und welche Möglichkeiten der Nutzung von Lernorten Schule und Jugendhilfe hierfür bereitstellen können. Hierbei sind schriftliche Vereinbarungen – die meist auch in einem gemeinsam erstellten Konzept enthalten sind – hilfreich.

Netzwerkmanagement

Ein kooperatives Projekt zwischen Schule und Jugendhilfe muss Transparenz über die jeweiligen finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen herstellen und Zuständigkeiten verbindlich festlegen – etwa regelmäßig stattfindende Arbeitskreise.

Vorhaben, die im „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ arbeiten, haben regionale Netzwerke entsprechend den jeweiligen Erfordernissen aufgebaut.

Die folgende Auflistung der Kooperationspartner von Schule und Jugendhilfe zeigt, welche unterschiedlichen Institutionen und Professionen in die Netzwerke eingebunden sein können:

- Allgemeiner Sozialdienst, Erziehungsberatungsstellen, Familienberatung, Jugendamt, Polizei, Landratsamt, Rechtsamt, Streetworker, Migrantenselbstorganisationen,
- Drogenberatungsstellen, Landeszentralen für Gesundheit, Stadt/Kommunen, Gesundheitsamt, Jugendmigrationsdienst, Jugendzentren,
- Betriebe, Agenturen für Arbeit, Berufsförderungszentren, Berufsinformationszentren.

Um dieses Netzwerk sinnvoll arbeiten zu lassen, muss klar sein, wer beziehungsweise welche Institution verantwortlich für Aufbau und Pflege des Netzwerks ist. Dabei muss ein Verfahren des Austausches von Informationen festgelegt sein, wie etwa relevante Informationsmaterialien und regelmäßige Arbeitskreise zu spezifischen Themen (etwa auch Finanzierung, Weiterentwicklung des Förderkonzeptes) und Problemstellungen. Mailinglisten und Newsletter können ebenfalls den Informationsfluss unterstützen. Entscheidend ist, dass der Nutzen in einem angemessenen Verhältnis zur Netzwerkpflge steht.

Regionen übergreifend lernende Netzwerke können den fachlichen Austausch zwischen Projekten mit gleichen Zielsetzungen gewährleisten und damit Synergieeffekte zwischen diesen Förderstrategien erzeugen. Auf diese Weise muss das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden.

Im Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung konnten auf diese Weise bewährte Strategien der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe bekannt gemacht und weiterentwickelt werden.

Ergebnisse der Modellvorhaben

Eine zentrale Erfahrung der Vorhaben im Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung ist: Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit

kann nur gelingen, wenn beide Seiten bereit sind, sich zu öffnen und sich auf neue verbindliche Strukturen einzulassen, mit dem Ziel, Leistungen und Angebote zu verzahnen, ohne dass Zuständigkeiten und spezifische professionelle Kompetenzen verwischt werden. Nicht die Konkurrenz zweier unterschiedlicher Systeme, sondern deren sinnvolle Ergänzung ist die Basis einer erfolgreichen Förderung.

Erfahrungen im Vorhaben TANDEM-Fortbildung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw) zeigen, dass in einer Kooperation die Institution Schule ihr pädagogisches Repertoire erweitern kann (Stichworte: soziales Lernen, Gruppenentwicklung, Ich-Stärkung, Übernahme von Verantwortung, sozialintegrative Projekte, positives Schul- und Lernklima). Die Institutionalisierung von Angeboten der Jugendhilfe im Kontext von Schulen kann die Zusammenarbeit aller Erziehungsinstanzen fördern und die Kooperation der Lernorte verbessern. Eine solche nicht nur additive Erweiterung kann dabei ganz im Sinne eines ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule auch als Antwort auf aktuelle Fragen der derzeitigen Schuldiskussion gesehen werden.

Gerade die Integration sozialpädagogischer Kompetenzen und Angebote im Schulalltag kann dazu beitragen, Schule nicht nur zum Lern-, sondern auch zu einem attraktiven Lebensort von Kindern

und Jugendlichen zu machen. Sie sind heute sogar häufig notwendig für die Entwicklung arbeitsfähiger Gruppen- beziehungsweise Klassensituationen und zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines Lernklimas, in dem schulische Lernangebote für viele Jugendliche überhaupt erst zugänglich werden.

Langfristig können durch frühzeitige, präventive Angebote Kosten für interven-tive Maßnahmen oder nachsorgende schulische und berufsvorbereitende Maßnahmen reduziert und die Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf besser koordiniert und an den Jugendlichen ausgerichtet werden. Somit können Förderkarrieren vermindert oder vermieden werden.

Sollen diese Chancen der Kooperation genutzt werden, müssen jedoch auch die Kooperationshemmnisse auf beiden Seiten in den Blick genommen werden, denn Schule hat keine oder wenig Erfahrungen mit außerschulischen Partnern. In gleicher Weise fehlen der Jugendhilfe Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen. Dadurch bestehen unzureichende Informationen über und unklare, zum Teil überhöhte Erwartungen an die jeweiligen Kooperationspartner.

Exkurs

Wenn es nicht möglich ist, Berufsorientierung und Berufsvorbereitung stärker in den regulären Schulbetrieb zu integrieren und externe Träger die Organisation und Verwaltung außerschulischer Berufsvorbereitung übernehmen (vgl. „Schule produziert – Produktion schult“), dann müssen die Kooperationspartner im Rahmen eines Kooperationsvertrages die Struktur und Organisation ihrer Zusammenarbeit gemeinsam bestimmen:

- Es ist notwendig, dass die Schulen – sofern benötigt – Räume für die einzelnen Arbeitsgruppen zur Verfügung stellen. Das Projektbüro sollte ebenfalls in der Schule eingerichtet werden. Die Erreichbarkeit der Sozialpädagoginnen und -pädagogen und der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter an den Schulen trägt zu einer größeren Akzeptanz und Präsenz bei den Schülern bei.
- Es sind Verantwortliche seitens der Schulen zu bestimmen. Sie stellen die vermittelnde Instanz dar und sichern den Informationsfluss in beide Richtungen (Träger – Schule; Schule – Träger). Idealerweise handelt es sich um Lehrende in Leitungsfunktionen (Hauptschulzweigeleitungen) und/oder um Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer teilnehmender Schülerinnen und Schüler.

- Es ist eine deutliche Trennung der Arbeitsgruppen vom schulischen Unterricht notwendig, um die Motivation und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufrecht zu erhalten und den Bezug zur Arbeitswelt zu verdeutlichen. Dies schließt nicht aus, dass das Vorhaben in den schulischen Kontext integriert wird, die Arbeitsgruppen Gastronomie beispielsweise als Dienstleister bei Elternsprechtagen, Schulfesten etc. auftreten.

Professionelle Ebene der Kooperation

Eine offene und gleichberechtigte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe befördert eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Fachkräfte „auf gleicher Augenhöhe“.

Kooperation darf deshalb nicht dem persönlichen Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer und/oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen überlassen bleiben. Die Schulleitung ebenso wie der jeweilige Träger der Jugendhilfe müssen sie befürworten, denn Kooperation auf der professionellen Ebene bedarf entsprechender personeller, zeitlicher und struktureller Rahmenbedingungen, das heißt nicht nur in der Binnenstruktur der Zusammenarbeit zwischen den Professionen, sondern auch in der Institution Schule und dem Träger der Jugendhilfe.

Eine gelungene professionelle Kooperation bedeutet für die institutionelle Ebene auch immer die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die mit den Kategorien „Lernende Schule“ beziehungsweise „Weiterentwicklung des Selbstverständnisses der Sozialpädagogik im Kontext von Schulen“ charakterisiert werden kann.

Struktur – Konzepte – Rahmenbedingungen

Kooperationen beziehen sich auf den fachlichen Austausch zwischen unterschiedlichen Professionen in der gemeinsamen Arbeit mit Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen sowie auf Planung, Organisation und Umsetzung integrierter Förderkonzepte für spezifische Zielsetzungen und Zielgruppen. Die Verschränkung zeigt sich in einer gemeinsamen Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsplanung. Im Rahmen der Planung werden Förderziele vereinbart, die unterschiedliche (Kompetenz-)Bereiche umfassen.

Konkret bedeutet die Kooperation der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte auch eine spezifische professionelle Sichtweise auf die Jugendlichen und ihre Lernsituationen :

- Ansetzen an den Stärken der Jugendlichen (Ressourcenorientierung),
- Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen,

- Berücksichtigung persönlicher und sozialer Problemlagen.

Ergebnisse aus den Vorhaben

In den Vorhaben des BQF-Programms ging es immer im weitesten Sinne um die Umsetzung des normativen Anspruchs, die Bildungsfähigkeit aller Kinder und Jugendlichen herzustellen, weiterzuentwickeln und eine Mindestausstattung an Bildung für diese zu gewährleisten. Nimmt man jetzt die Kooperation der Professionellen der Schule und der Jugendhilfe in den Fokus der Überlegungen, geht es vor allem darum, im professionellen Handeln unterschiedliche „Bildungsorte und Lernwelten“ (vgl. 11. und 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundes) miteinander zu verschränken, ohne die entsprechenden professionellen Domänen zu nivellieren, beziehungsweise ohne miteinander zu konkurrieren. Im Folgenden werden zwei Kooperationsmodelle vorgestellt.

Zusammenarbeit zwischen Professionen zur Entwicklung eines ganzheitlichen Fördersystems im Kontext einer Schulklasse

Im BQF-Programm sind Modellvorhaben verortet, deren Kern eine enge Kooperation zwischen Lehrenden und Sozialpädagoginnen beziehungsweise Sozialpädagogen – also zwischen zwei Professionen – als ein ganzheitliches Unterstützungssystem für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bildet. Diese Kooperation vollzieht sich im Kontext einer Klasse in berufs- oder auch allgemein bildenden Schulen. Unterricht und Ganztagsbetreuung stehen in einem komplementären und nicht in einem kompensatorischen Verhältnis.

Im Folgenden werden Bedingungen für eine gelingende Kooperation benannt. Die Modellvorstellungen basieren auf Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „Modellhafte Umsetzung eines innovativen Konzeptes zur Dualisierung im BVJ mit Entwicklung und Erprobung der Instrumente Qualifizierungsbausteine und Ganztagsbetreuung (QGA)“ im Saarland.

Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zum Wohl der Schüler und Schülerinnen ist die wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Profession und

eine einvernehmliche Analyse und Wahrnehmung real unterschiedlicher Rollen und Aufgaben.

Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Arbeit und von angemessenen Kooperationsweisen ist als längerfristiger Entwicklungsprozess zu verstehen.

In der ersten Phase einer solchen Kooperation müssen die Domänen der beiden Professionen genauer bestimmt und voneinander abgegrenzt werden. Dies gilt insbesondere für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, deren eigenständiger Beitrag und spezifische Kompetenz im Kontext Schule und vor allem bei diesem Modell herauszuarbeiten sind.

Als Voraussetzung für ein Arbeitsbündnis bedarf es einer Verständigung über unterschiedliche Perspektiven (berufs- beziehungsweise schulpädagogische versus sozialpädagogische) auf die Zielgruppe und die Aufgaben, die es zu bewältigen gilt.

So stehen etwa für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Einzelfallperspektive und der biografische Blick im Vordergrund; Lehrerinnen und Lehrer richten ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Klasse und auf den Lernfortschritt im Unterricht.

Im weiteren Verlauf muss eine gemeinsam verantwortete Kooperationsweise entwickelt werden, die sich von Fall zu Fall unterscheidet. Die Kooperation wird sich nicht konfliktfrei entwickeln – vor allem auch deshalb nicht –, weil die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule bei einem Transfer im Kern nur eingeschränkt entgegenkommend sind. Dazu bedarf es noch einiger Anstrengungen der Institution im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen.

Zusammenfassend sind folgende Aspekte zentral:

- Es bedarf einer Verständigung über die jeweiligen Domänen der beiden Professionen, jedoch auch in Ansätzen einer einvernehmlichen Überschreitung der jeweiligen Domänen, das heißt, einer „Überschneidung von Handlungsräumen“, wie zum Beispiel Mitarbeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Unterricht beziehungsweise bei schulbezogenen Aufgaben oder Mitarbeit der Lehrkräfte in der Nachmittagsbetreuung.

- Die gemeinsame Arbeit zum Wohl der Schülerinnen und Schüler setzt eine Perspektivenverschränkung im Hinblick auf die Wahrnehmung und den Umgang mit einzelnen Jugendlichen als Person und im Interaktionsgefüge der Klasse voraus. Unter Respektierung der unterschiedlichen professionellen Sichtweisen, Aufgaben und Methoden können beispielsweise mögliche pädagogische Interventionen erörtert und gegebenenfalls gemeinsam verfolgt werden, zum Beispiel durch gemeinsame Fallbesprechungen.
Über die Offenheit für die Perspektive des Anderen und die Perspektivenverschränkung ist eine differenziertere Betrachtung der Zielgruppe beziehungsweise von einzelnen Jugendlichen möglich. Das gemeinsam geteilte Wissen ermöglicht eine angemessene Förderung der Jugendlichen.
Gleichzeitig können damit auch institutionelle Routinen thematisiert werden, das heißt, das Regelwerk der Schule, das bei Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern häufig „automatisch“ zur Anwendung kommt, kann im Hinblick auf den Einzelfall reflexiv verwendet werden. Als eindeutig förderlich ist für die Kooperation die Institutionalisierung einer Teambesprechung mit Fallbesprechungen zu betrachten.
- Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen können in einer solchen Kooperation auch eine Vermittlungsfunktion zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften übernehmen, das heißt, Sozialpädagogik hat hier die Funktion einer „intermediären Instanz“. Im Kontext dualer Schulformen, das heißt, in der Struktur verschiedener Lernorte (Schule, Betrieb, aber auch schulinterne Werkstätten mit Praxislehrkräften) kann die Sozialpädagogik als Vermittlungsinstanz für die Schülerinnen und Schüler dienen, um in den komplexen Zusammenhängen eines Betriebes bestehen zu können – beispielsweise auch im Hinblick auf die Anforderungen der Fachkräfte mit einer beruflichen Ausbildung in den Werkstätten der Schulen. Diese Kooperationsbeziehungen zwischen den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern können als soziales Netzwerk verstanden werden, das die Schüler und Schülerinnen beim Erreichen ihrer Ziele unterstützt, indem gleichzeitig „gefordert und gefördert“ wird. Ein solches Kooperationsmodell der Professionen bedarf einer Kooperationsstruktur und einer Kooperationskultur, entsprechender personeller, zeitlicher und struktureller Rahmenbedingungen und letztlich auch einer Transformation der Institution Schule, die insbesondere in der „Öffnung der Schule“ zu sehen ist.

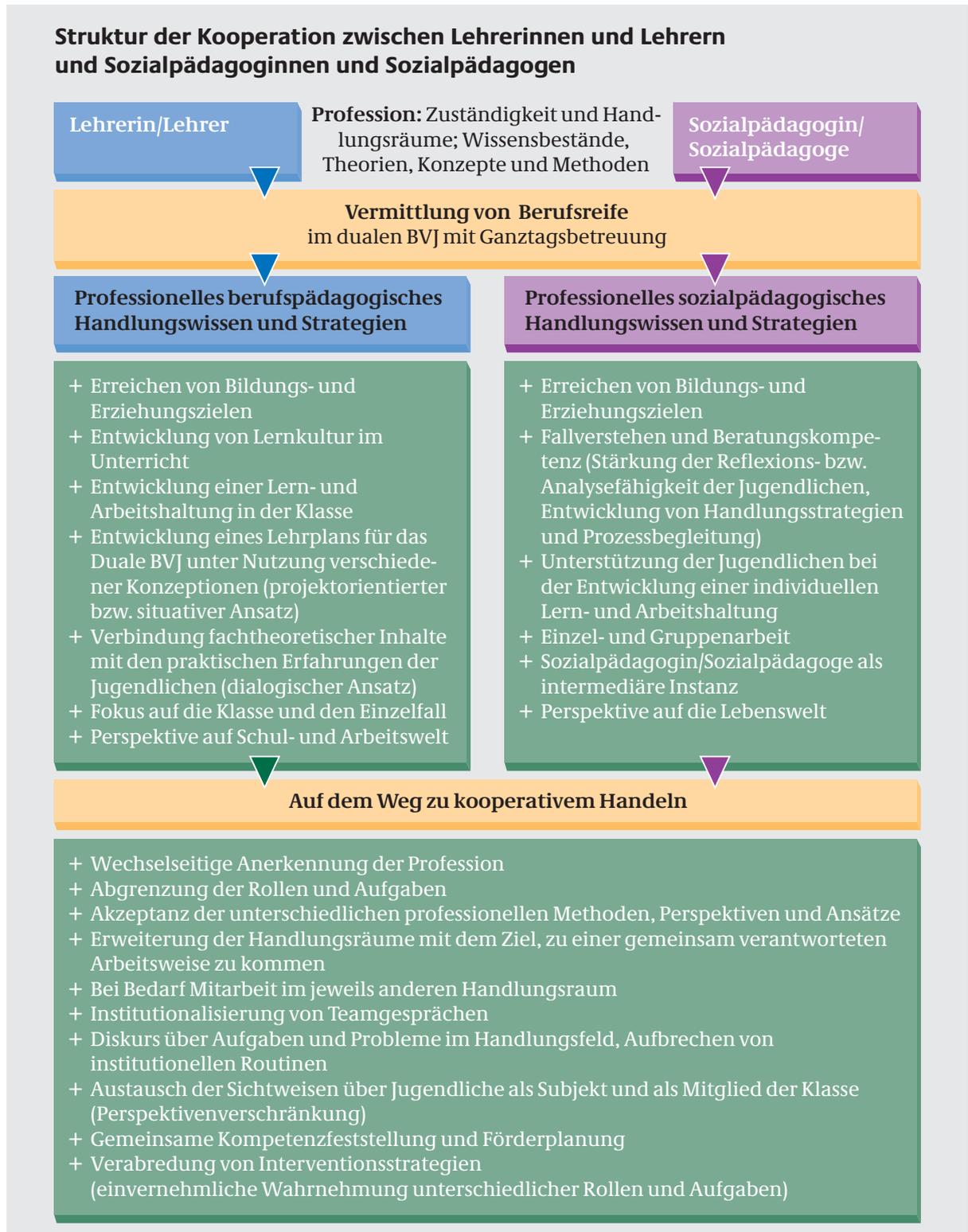


Abbildung 5: Struktur der Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Sozialpädagoginnen und -pädagogen.

Entwicklung eines Fortbildungsangebotes zur Förderung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. hat mit TANDEM ein Konzept für eine Fortbildung zur Verbesserung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe entwickelt. Das Vorhaben wurde in Zusammenarbeit mit 14 Bundesländern entwickelt und erprobt. Die Fortbildungen werden unter Beteiligung der Kultus- und Sozialministerien sowie der zuständigen Fortbildungsinstitute und Landeskooperationsstellen angeboten. Die Kursangebote werden mit den bestehenden Landesprogrammen abgestimmt.

Das „TANDEM“-Konzept

Das Kernelement dieses Modellvorhabens ist die gemeinsame, berufsübergreifende Qualifizierung von Lehrenden und Schulsozialarbeiterinnen beziehungsweise -sozialarbeitern, ein Ansatz, der in der Fortbildung bisher noch viel zu wenig verfolgt wird. Lehrende und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter erarbeiten gemeinsam die Lerninhalte und müssen sich dabei über unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen austauschen. Hiermit ist die Erwartung verknüpft, dass die unterschiedlichen Berufsgruppen im Rahmen einer gemein-

samen Weiterbildung voneinander lernen und gleichzeitig in die Lage versetzt werden, kooperative Ansätze für die gemeinsame Zielgruppe zu entwickeln und unmittelbar im Rahmen der Schulung zu erproben.

In diesem Prinzip liegt ein wesentlicher Schlüssel für die Attraktivität und die Wirkung des Konzeptes. Neben den Themen erscheint es für die Lehrenden attraktiv, sozialpädagogische Ansätze kennen zu lernen, und Sozialpädagoginnen beziehungsweise Sozialpädagogen erscheint es attraktiv, dies mit ihnen gemeinsam zu lernen. Hierbei spielt auch die Frage der gegenseitigen Wertschätzung eine große Rolle, die durch die gemeinsame Teilnahme an der Fortbildung gefördert wird.

Zur Umsetzung wurde das Modell der „TANDEM“-Fortbildung entwickelt. Der Begriff „TANDEM“ ist dabei dem Bereich des Sprachlernens entlehnt und bezeichnet ein Konzept, in dem zwei Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen unter einer tutoriellen Lernbegleitung zusammengeführt werden, von denen jeweils der eine die Sprache des anderen erlernen will. Die Analogie erschien uns sehr treffend. Wichtiges Prinzip unseres Konzeptes ist es weiterhin, auch inhaltlich und methodisch in der Fortbildung das zu tun, was wir vermitteln wollen: neue Formen lernerzentrierten Lernens mit hohen kommunikativen Anteilen, ein hohes Maß

an Modularität und ausreichend Raum für die pädagogische Reflexion der eigenen Arbeit und den kollegialen Erfahrungsaustausch.

Lernort Schule/ Soziale Arbeit – Betriebe

Berufsorientierende Förderung im letzten Pflichtschuljahr beziehungsweise nach Verlassen der allgemein bildenden Schule ist insbesondere für Jugendliche mit schlechteren Startchancen notwendig. Hierbei kommt der Kooperation von Schule/Jugendhilfe mit Betrieben eine wichtige Bedeutung zu. Betriebspraktika können dabei den Einstieg in die Ausbildung erleichtern, sie dienen der Berufsfelderkundung, der Berufsorientierung und Berufsqualifizierung. Sie können Jugendliche auch für das schulische Lernen neu motivieren und das Verständnis für theoretische, fachtheoretische und berufliche Zusammenhänge fördern.

Institutionelle Ebene

Die notwendige Verankerung der Arbeitsweltorientierung an der Schule schließt deshalb insbesondere die Zusammenarbeit mit Betrieben und Arbeitsagenturen ein und verknüpft unterschiedliche Lernorte. Für eine gezielte Berufsorientierung von Jugendlichen mit schlechteren Bil-

dungs- und Ausbildungschancen ist eine institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Unternehmen aus der Region notwendig, über die der Kontakt zur Arbeitswelt hergestellt und erprobt werden kann.

Maßnahmen sind insbesondere Langzeitpraktika und Mentorenschaften in den letzten beiden Schulbesuchsjahren, aber auch im Berufsvorbereitungsjahr in berufsbildenden Schulen, zum Beispiel im dualen BVJ, die intensiv durch die Schule und/oder durch die Professionellen der Sozialpädagogik vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden.

Struktur – Konzepte – Rahmenbedingungen

Jede Schule sollte ein Konzept zur Berufsorientierung entwickeln, das neben einem Informations- und Planungsinstrument für die Schüler auch Angebote externer Kooperationspartner mit einschließt.

Diese Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Betrieben sollte fester Bestandteil des Schulkonzeptes sein, für dessen erfolgreiche Umsetzung die notwendigen Rahmenbedingungen etabliert werden müssen. An dieser Stelle sind zu nennen: die Organisation von personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Koordinierung der Zusammenarbeit mit den Betrieben und zur Entwicklung des Schulkonzeptes und des Curriculums.

Dazu gehören:

- Planung einer verbindlichen und langfristigen Kooperation, die auch Anschlussperspektiven für die Jugendlichen beinhaltet,
- Planung von gemeinsamen Informations- und Fortbildungsveranstaltungen,
- Benennung von Ansprechpartnerinnen und -partnern in der jeweiligen Institution,
- Organisation eines regelmäßigen Austausches zwischen Lehrkräften und betrieblichen Anleitern beziehungsweise regelmäßige Gesprächsangebote für die betrieblichen Anleiter und Anleiterinnen,
- Organisation der Praktika in Art und zeitlichem Umfang als Langzeit- und/oder Blockpraktika entsprechend den jeweiligen Möglichkeiten beider Institutionen (Betreuungskapazität, Lehrpläne, und unter Bezugnahme auf die Zielgruppe),
- Verständigung über die Erwartungen und Anforderungen der Schule und der Betriebe an Praktika.

Ergebnisse

Im Rahmen des Vorhabens „Förderung der Berufsorientierung und -qualifikation von benachteiligten Jugendlichen an Hauptschulen mit Ganztagsangebot“, durchgeführt von der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung (asw) e.V. an der Universität Trier, haben sich bezüglich der Kooperation von Schule und Betrieb folgende Rahmenbedingungen als besonders unterstützend erwiesen:

Regionales Betriebs- und Branchenprofil erstellen

Um im Kontext der Berufsorientierung auf verschiedene Betriebe im Umfeld der Schule zurückgreifen zu können, hat es sich bewährt, ein regionales Betriebs- und Branchenprofil zu erstellen, in dem alle Unternehmen aus dem Umfeld der Schule systematisch aufgeführt sind. Dies ermöglicht einen Gesamtüberblick und bietet dazu alle wichtigen Informationen zu den einzelnen Betrieben wie Name, Adresse, Branchenzuordnung, Ansprechpartnerinnen und -partner, Betriebsferien, Ausbildungsplätze, Besonderheiten etc. Eine passgenaue Vermittlung von Praktikumsplätzen und eine verbesserte Kommunikation sind wichtige Effekte.

Kooperationen zu einer Vielzahl von Betrieben aufbauen

Der Kreis bestehender Kooperationen zu Betrieben sollte von der Schule sukzessive erweitert werden. Es hat sich gezeigt, dass es durch einen großen Pool an Betrieben einfacher ist, stets einen Teil von ihnen für verschiedene Anliegen und Vorhaben gewinnen zu können. Auf diese Weise kann eine „Überbeanspruchung“ einiger weniger Betriebe vermieden und auf personelle und zeitliche Ressourcen der einzelnen Betriebe Rücksicht genommen werden.

Die Schule muss durch entgegenkommende Strukturen die Kooperation sichern. Ein persönliches, regelmäßiges Aufsuchen der Betriebe durch die Lehrkräfte hat sich als erfolgreichstes Vorgehen nicht nur bei der Gewinnung neuer Kooperationspartner, sondern auch bei der Sicherung und Festigung dieser Partnerschaften herausgestellt. Im persönlichen Gespräch können die Anliegen und die Maßnahmen, welche Partnerinnen und Partner aus der Arbeitswelt benötigen, besser erläutert und begründet werden. Es hat sich gezeigt, dass die Arbeitszeiten und zeitlichen Ressourcen der Betriebe einen entscheidenden Faktor in der Gestaltung der Kooperation darstellen, an denen sich die Schule orientieren muss.

Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Treffen zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern am späten Nachmittag oder Abend stattfinden müssen oder dass Projekte und Maßnahmen in ihrem organisatorischen Ablauf den Gegebenheiten der Betriebe angepasst werden müssen (wie saisonale Besonderheiten einiger Branchen). Schulische Betriebsnetzwerke bedürfen der Pflege. Feste Ansprechpartnerinnen und -partner für die Betriebe in den Schulen erleichtern dabei die Arbeit.

Informationsmaterial erstellen

Um die Betriebe nachhaltig über ihr geplantes Engagement an der Schule informieren zu können, haben sich kurze Informationspapiere zur Schule und ihren Maßnahmen als geeignete Instrumente bewährt. Folgende Punkte sollten hierin enthalten sein:

- Beschreibung des Vorhabens,
- Ziele des Vorhabens,
- Einbettung des Vorhabens in ein pragmatisches und längerfristig angelegtes Programm, welches den Betrieben verdeutlicht, dass es sich hier um ein durchdachtes Konzept und nicht um „einmaligen“ Aktionismus handelt,

- Darstellung des Nutzens für die Schülerinnen und Schüler – zum Beispiel Vorbereitung auf die Arbeitswelt, Kennen lernen von Berufen und Branchen sowie eigener Interessen und Neigungen,
- Darstellung des Beitrags der Kooperationsbetriebe im Vorhaben und des Nutzens für die Betriebe – zum Beispiel potentielle Auszubildende kennen lernen, für die Branche und den Beruf und auch den Betrieb werben können,
- Hinweis auf bereits bestehende Partnerschaften zu anderen Unternehmen. Auf diese Weise konnte die Bereitschaft einiger Betriebe zum eigenen Engagement erhöht werden,
- Informationen über den Zeitplan der schulischen Maßnahmen (Termin, Dauer) zur besseren Abstimmung mit dem betrieblichen Alltag.

Werbemöglichkeiten bereitstellen

Wichtig ist es, den Betrieben ihren eigenen Nutzen aus der Zusammenarbeit darzulegen. So lernen sie potenzielle Auszubildende frühzeitig in praktischen Bewährungssituationen kennen. Sie leisten zudem einen wichtigen Beitrag zur Attraktivität einer Region. Des Weiteren sind Angebote

für Werbemöglichkeiten wichtig. Diese können in Broschüren, dem Internet, in Zeitungsartikeln, in Faltblättern oder auf Plakatwänden in der Schule geschaffen werden.

Einblicke in den Schulalltag ermöglichen

Viele Betriebe haben zunächst meist sehr begrenzte und oberflächliche Informationen über die jeweilige Schule. Um den Betrieben Bedingungen, Angebote und Besonderheiten der Schule nahe zu bringen, hat es sich bewährt, die Betriebe regelmäßig in die Schule einzuladen. Vor Ort können das eigene Schulprofil erläutert sowie authentische Einblicke in das schulische Wirken gegeben werden, zum Beispiel durch den Besuch der Arbeitslehrer-Räume. Betriebe können so Schulen bedarfsorientierter unterstützen.

Evaluationsergebnisse mitteilen

Nach der Durchführung eines Vorhabens ist es wichtig, den Betrieben die Ergebnisse der Evaluationen zukommen zu lassen, da diese wertvolle Rückmeldungen zum Erfolg des Handlungsansatzes und damit auch zum Erfolg des Engagements der Kooperationsbetriebe geben. Es hat sich gezeigt, dass Betriebe überaus interessiert sind zu erfahren, inwieweit sich ihr Einsatz gelohnt hat.

Betriebe kontinuierlich ins Schulgeschehen einbinden

Es wurde bereits auf die Wichtigkeit der regelmäßigen Kontaktpflege zu den Partnern aus der Arbeitswelt hingewiesen. Um Betriebe als dauerhafte Kooperationspartner zu gewinnen, sollte versucht werden, sie kontinuierlich ins Schulgeschehen einzubinden. Ein Dankschreiben als Anerkennung für das Engagement sowie Einladungen zu schulischen Veranstaltungen wie Schulfesten oder Ausstellungen haben sich diesbezüglich als wirksam gezeigt.

Professionelle Ebene der Kooperation mit den Betrieben

Struktur – Konzepte – Rahmenbedingungen

Die Praktikumsanleiterinnen und -anleiter müssen die Fähigkeit haben, zwischen den Voraussetzungen der Jugendlichen und den Anforderungen des betrieblichen Alltags zu vermitteln. Diese Fähigkeiten können nicht vorausgesetzt werden, deshalb bedürfen sie hier der Beratung und Begleitung durch (sozial-)pädagogische Professionelle.

Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb ist dringend geboten, wenn eine Qualifizierung des Praktikums erreicht werden soll.

Konkret verfolgen Schule/Jugendhilfe und Betriebe in der Kooperation folgende Ziele:

- Stärkung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktfähigkeit der Hauptschulabsolventinnen und Hauptschulabsolventen,
- Verringerung der Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher sowie Ausbildungsabbrecherinnen und Ausbildungsabbrecher,
- Entwicklung und Erprobung neuer Lernkonzepte zur Förderung der Lernfähigkeit in betrieblichen Praxisplätzen und zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen,
- Optimierung der Verbindung des Lernens in Schule und Betrieb, Qualifizierung der betrieblichen Bezugspersonen.

In der betrieblichen Praxis erhalten die Jugendlichen eine fachliche Anleitung und Betreuung durch Fachkräfte; sie werden regelmäßig und von einer Lehrkraft beziehungsweise sozialpädagogischen Professionellen ihrer Schule unterstützt

und beraten. Zwischen den betrieblichen Betreuerinnen und Betreuern und den Lehrkräften/Sozialpädagoginnen und -pädagogen findet ein intensiver Erfahrungsaustausch über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler statt. Am Ende eines jeden Praxishalbjahres erhalten die Jugendlichen eine Beurteilung über das Praktikum.

Ergebnisse und Perspektiven

Ein Praktikum, das dem Anspruch einer Berufsqualifizierung entspricht, bedarf einer Kooperation zwischen den Professionellen und den Praxisanleiterinnen und -anleitern. So zeigen die Erfahrungen im Saarland, dass der Erwerb von Qualifizierungsbausteinen im Praktikum zu einer konzeptionellen Strukturierung des betrieblichen und schulischen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler im Praktikum und im Unterricht beiträgt. Bestimmend für die betriebliche Umsetzung dieses konzeptionellen Elementes und den Umgang mit den Qualifizierungsbausteinen sind die Struktur des Betriebes und seine Auftragslage. Das Praktikum kann also insofern als berufliche Qualifizierung im Hinblick auf eine spätere Berufsausbildung beziehungsweise Erwerbstätigkeit gesehen werden, wenn berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einem Qualifizierungsbaustein zuzuordnen sind, systematisch und strukturiert in der Betriebs-

praxis erlernt werden. Dieses Lernkonzept kann nur durch eine gelungene Kooperation zwischen den Professionellen der Schule beziehungsweise der Jugendhilfe und den Betrieben umgesetzt werden.

Die Lernortkooperation wird generell von den Betrieben als notwendig erachtet. Von Wert für den Betrieb ist, dass bei Bedarf, vor allem in Konfliktfällen, professionelle (sozial-)pädagogische Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

So können die Kooperationsbeziehungen als soziales Netz verstanden werden, das die Schülerinnen und Schüler beim Erreichen ihrer Ziele unterstützt, indem gleichzeitig „gefordert und gefördert“ wird.

Exkurs

Kooperation: Träger der Jugendberufshilfe – Bundesagentur für Arbeit

Kompetenzfeststellung in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit

Aus den Erfahrungen der Vorhaben mit der Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit (vgl. „Neue Förderstruktur“) liegt auch die wichtige Erkenntnis vor: Die Kooperation muss in „geregeltten Bahnen“ verlaufen, für alle Beteiligten ist das Pro-

zedere klar und eindeutig zu regeln, und verbindliche Strukturen sind für die Arbeit festzulegen.

Diese Zusammenarbeit muss von den Beteiligten gelernt werden. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass die Ausgangspunkte der Akteurinnen und Akteure verschieden und die Kooperationsbeziehungen nicht per se gleichberechtigt sind, da die einen (Agenturen für Arbeit) die anderen (Träger) mit der Durchführung von Qualifizierungsangeboten für Jugendliche beauftragen, sich die Berufsvorbereitung „einkaufen“.

Innovationsorientierte Zusammenarbeit von Praxis, Politik und Forschung bedeutet einen Schritt hin zu veränderungsorientierten Arbeitsbündnissen der auf verschiedenen Ebenen beteiligten Akteurinnen und Akteure und – im Kontrast zu Konzepten einer distanziert von außen wirkenden wissenschaftliche Begleitforschung – hin zu Ansätzen der Aktions- und Handlungsforschung: „Die damit eröffnete Dimension einer Theorie-Praxis-Kommunikation gibt der Wissenschaft die Chance, sich konstruktiv in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen. Der Schlüssel zu innovativen Veränderungen ist ein stabiles Bündnis von erfahrenen Praktikern und ergebnisorientierten Wissenschaftlern. Entscheidend für umsetzungsorientierte kreative Ansätze ist das Bündnis, die Kooperation von Praxis, Politik und Forschung“ (Holz, 2001, S. 3).

So entstanden verschiedene regionale Kooperationsansätze. Schwierig war zunächst, ein gemeinsames Verständnis für die zu bewältigende Aufgabe zu entwickeln. Zusammen mit Beratungsfachkräften musste ein gemeinsames Begriffsgesüst entwickelt werden, um eine aussagekräftige Einschätzung von Kompetenzen, Ressourcen und Potenzialen zu liefern. Ergebnis war ein abgestimmter Kriterienkatalog.

Die Kooperationsformen müssen den Ebenen entsprechend ausgerichtet werden. In dem Modellvorhaben sind sowohl die Bundesagentur für Arbeit, das Bundesministerien für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, die Regionaldirektionen, die Einkaufszentren, die örtlichen Agenturen für Arbeit, verschiedene Träger und weitere Akteurinnen und Akteure beteiligt. Es müssen verschiedene Formen der Kommunikation und Arbeit aufgegriffen und entwickelt werden. In der Regel kann ein solches Vorhaben nur in enger Kooperation mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren umgesetzt werden und bedarf der Begleitung von außen.

Zwischen Beteiligten an einer regionalen Kooperation müssen unabhängig von Personen verbindliche Formen der Zusammenarbeit gefunden und gefestigt werden. Im Kontext der Entwicklungsinitiative konnten immer wieder neue Arbeitskreise

gebildet werden, die unterstützend Bausteine rund um die Berufsausbildungsvorbereitung entwickelten.

Sämtliche Entwicklungsarbeiten wurden gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren der Agenturen für Arbeit und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Träger begonnen und vollendet. Auch wenn nicht alle Personen gleichermaßen in die Entwicklung eingebunden waren beziehungsweise sich an dem Prozess beteiligt haben, so konnten die Ergebnisse in die anderen Modellstandorte transferiert und implementiert werden.

Wichtig ist, dass eine lösungsorientierte Grundhaltung, ein Interesse an der Fort- und Weiterentwicklung der Arbeit entsteht. Eine Kooperation ohne eine definierte und gemeinsam entwickelte Zielsetzung wird schwierig umzusetzen sein. Dabei sollte die Kooperation so zeitig wie möglich geplant werden und beginnen. Kooperationen, in denen die Partnerinnen und Partner nachträglich einbezogen werden, um ihnen zugewiesene Rollen und Aufgaben zu übernehmen, sind oft zum Scheitern verurteilt.

Autorinnen

Irene Hofmann-Lun

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Marianne Lück-Filsinger

Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Saarbrücken

Tilman Zschiesche

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen

2.4.3

Wie Schulen sich erfolgreich entwickeln

Innovative Ansätze im Hinblick auf die schulische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf

Einleitung

Die Arbeit mit so genannten benachteiligten Schülerinnen und Schülern stellt die Schulen als Gesamtsystem, aber auch die Lehrkräfte als einzelne Personen zunehmend vor hohe Anforderungen. Die Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Lebenssituation, die mangelnde Perspektive sowie negative Erfahrungen mit Schule und Unterricht, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, verlangen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, jenseits des reinen Fachwissens. Zunehmend spielen neben einer differenzierten Fachdidaktik auch Grundkenntnisse in anderen relevanten Fachgebieten und -themen (wie sozialpädagogische Methoden, Beratungskompe-

tenz, Gruppendynamik, Kenntnisse über Arbeitswelt etc.) eine große Rolle, wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler aktiv und erfolgreich in das Schulgeschehen einzubinden und Schulabbrüche zu verhindern. Diese zielgruppenspezifische Arbeit verlangt ein hohes Maß an Flexibilität und Veränderungspotenzial auf Seiten der Schulorganisation. Welche wichtigen Ansätze und Konzepte auf Schul-, Unterrichts- und individueller Professionalisierungsebene notwendig sind, haben einige BQF-Vorhaben aufgezeigt.

Schwerpunkt des Vorhabens „TANDEM – Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“ des ibbw, Göttingen (www.forum-schulsozialarbeit.de) bildet die gemeinsame Qualifizierung von Lehrkräften und Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, die an einem Schulstandort tätig sind. Dabei sollen durch die Intensivierung und Professionalisierung berufsübergreifender Kooperationen Maßnahmen und Strukturen angeregt und gefördert werden, die die schulischen Erfolge der so genannten benachteiligten Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern (ausführliche Ergebnisse des Modellprojektes, das in 14 Bundesländern durchgeführt wurde, finden sich im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung: Kohlmeier u. a., 2006).

Innovationen unter der Zielsetzung, ganzheitliche Schulentwicklungsprogramme zu gestalten und umzusetzen, ist der Schwerpunkt des Projekts „Förderung der Berufsorientierung und -qualifikation von benachteiligten Jugendlichen an Hauptschulen mit Ganztagsangebot“

(www.startchancen-verbessern.de).

Das Vorhaben wurde durchgeführt von der „AG sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung e.V. (asw) an der Universität Trier“.

Beide Vorhaben haben ihre bewährten Erfahrungen in diesen Bereichen im Folgenden zusammengefasst.

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im schulischen Kontext

Schulische Benachteiligtenförderung sollte Teil einer umfassenden Schulentwicklung sein. In einem abgestimmten Prozess brauchen Schulen die Möglichkeit, Innovationen zu entwickeln, auszuprobieren und zu verstetigen. Dabei sollten diese mit dem Schulprogramm vereinbar sein. Immer wieder neu entwickelte und unverbundene Maßnahmen finden wenig Akzeptanz bei den Lehrkräften – auch wenn es um die Förderung benachteiligter Jugendlicher geht. Demgegenüber ermöglichen ganzheitliche Schulentwicklungsprogramme den Schülerinnen und Schü-

lern abgestimmte Lernprozesse und erleichtern den außerschulischen Partnerinnen und Partnern (wie Betrieben, Eltern) ihr Engagement. Für die Lehrkräfte erbringen solche Programme Verpflichtung und Struktur, aber auch Entlastung. Verstetigung, Transparenz und Verbindlichkeit können eher gesichert werden.

Schulentwicklung umfasst verschiedene Ebenen: Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung (vgl. zum Beispiel Rolff u. a. 2000; Holtappels u. a., 2005; Schratz 2003). Diese Ebenen sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Außer Frage steht aber auch, dass der Unterricht – also das Lehren und Lernen – im Zentrum der Anstrengungen stehen muss, wenn Jugendliche mit besonderem Förderbedarf präventiv unterstützt und nach Möglichkeit an einen Schulabschluss herangeführt werden sollen.

Erprobte und bewährte Ansätze in Bereichen der Schulentwicklung im Hinblick auf die Benachteiligtenförderung

Am Anfang steht die Analyse

Konzepte sind dann besonders erfolgreich und zielgruppenangepasst, wenn sie auf einer systematischen Situationsanalyse beruhen. Zwar mag es durchaus sein, dass routiniertes Vorgehen und nur schwer ob-

jektivierbares, intuitives Erfahrungswissen eine wichtige Rolle bei der Einschätzung von Ausgangsbedingungen eines Vorhabens spielen. Gleichwohl bieten die systematische Verwendung von empirischen Verfahren, die sich an sozialwissenschaftlichen Standards orientieren, zahlreiche Vorteile: Die empirische Standortbestimmung hilft den Schulen dabei, Stärken und Entwicklungsfelder zu bestimmen, konkrete und messbare Ziele zu formulieren und den Fortschritt beziehungsweise die Weiterentwicklung in der Umsetzungsphase zu messen. Faktengestütztes Steuerungswissen ist ein zentraler Gewinn für die Schule, was im Vorhaben „Förderung der Berufsorientierung und -qualifikation von benachteiligten Jugendlichen an Hauptschulen mit Ganztagsangebot“ einen wichtigen Stellenwert hatte.

Anforderungen an eine erfolgreiche Arbeit mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern auf Schulebene

■ **Freiwilligkeit als Voraussetzung:**

Gerade die Arbeit mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern verlangt ein großes Maß an Einfühlungsvermögen und Engagement. Der oftmals unfreiwillige Einsatz von Lehrkräften im Unterricht von BVJ-Klassen ist weder

für die Lehrkräfte noch für die Schülerinnen und Schüler von großem Nutzen. Das bedeutet, dass in erster Linie die Lehrkräfte in diesem anspruchsvollen Arbeitsbereich eingesetzt werden sollten, die sich dies auch zutrauen und die dies freiwillig tun. Diejenigen, die eher ablehnend einem solchen Arbeitsinsatz gegenüber stehen, benötigen in der Regel schulinterne Unterstützung oder angemessene Qualifizierung zum Beispiel in Sozialpädagogischen Fachbereichen. Falls es zu wenig Freiwillige an einer Schule gibt, ist es oftmals notwendig, die Arbeitsbedingungen (Teamarbeit, Räumlichkeiten, Unterrichtsstunden, Ausstattung etc.) in diesem Bereich zu verbessern und kooperative Unterstützungsformen anzubieten (wie Kooperation mit der Schulsozialarbeit). Es hat sich auch gezeigt, dass an den Schulen, an denen die Schulleitung in den „schwierigen“ Klassen (wie im Berufsvorbereitungsjahr) tätig ist, der Stellenwert der Arbeit in diesem Bereich insgesamt recht hoch ist.

■ **Innovationen in das gesamte Kollegium tragen:** Es ist entscheidend für die Nachhaltigkeit von schulischen Innovationen, dass die Schulleitung hinter neu entwickelten Konzepten steht. Ebenso wichtig ist es, dass ein mög-

lichst großer Teil der Lehrkräfte einer Schule diese Innovationen zur Grundlage ihres Selbstverständnisses und Handelns macht. Nur unter dieser Voraussetzung ist für die Jugendlichen eine konsistente Lern- und Erziehungsarbeit zu sichern.

In der konkreten Umsetzung ist kollegiale Beratung ein bewährtes Werkzeug, wenn Innovationen in die Regelklassen übertragen werden und dort ihr präventives Potenzial entfalten sollen. Kollegiale Beratung setzt an den Herausforderungen an, die vor Ort entstehen und gewährleistet praxisnahe Lösungen. Unterstützend können hier interne Fortbildungen für das Gesamtkollegium einer Schule wirken. Die Unterstützungsleistungen müssen nach dem Grad der Kooperationsbereitschaft und der schon erfolgten „Öffnung“ der jeweiligen Schule differenziert werden (vgl. Dalin 1978, Slavin 1996, 1998, Scheerens/Bosker 1997). Reicht für die in der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation erfahrenen Schulen oftmals schon ein Impuls aus, so bedürfen Schulen ohne diese Erfahrungen einer sehr kleinschrittigen und zeitaufwändigen Unterstützung.

- **Feedback-Kultur und Teamarbeit im Kollegium:** Eine Bereicherung für alle Lehrkräfte liegt auch in der systematischen Nutzung des Kollegiums als Ressource, die eigene Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es eines gewissen Maßes an Vertrauen und davon ausgehend Bereitschaft, die eigene Arbeit für das Kollegium „öffentlich“ zu gestalten und sich mit den Kolleginnen und Kollegen darüber auseinanderzusetzen. Neben dieser Bereitschaft sollte genügend Raum und Zeit für Reflexion und Rückmeldung vorhanden sein, nur so kann schrittweise eine Feedback-Kultur etabliert werden, die für Innovationsprozesse unerlässlich ist. Mögliche Formen hierfür können kollegiale Beratung und Begleitung, Fallbesprechungen, Teamteaching, Supervision sein. In der engen und reflektierten Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen kommt es zwangsläufig zu einer Verschiebung von der Einzelkämpferin beziehungsweise vom Einzelkämpfer hin zur Teamarbeit.

Damit diese Teamarbeit feste Strukturen im Schulalltag erhält, sind unter anderem verbindliche Strukturen und Ressourcen notwendig, zum Beispiel für interne, kollegiale Absprachen, Bildung von Klassen-, Jahrgangs-, Fach- oder Projektteams.

- **Wertschätzung für Engagement:** Herausragendes Engagement und Innovationsbereitschaft sollte von der Schulleitung aktiv unterstützt und honoriert werden (zum Beispiel in Form von Deputatstunden, Freistellungen, Aufstiegsmöglichkeiten). Eine entsprechende Wertschätzung verdeutlicht die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Qualifizierung und gibt weiterhin Anreize, an für die Schulen wichtigen Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.
- **Gemeinschaften guter Praxis:** Schulen können aus „Good-Practice-Modellen“ von anderen Schulen Anregungen und Ideen für ihre eigenen Förderkonzepte entnehmen. Diese Impulse ersetzen aber nicht den aufwändigen und ressourcenintensiven (Zeit, Personal) eigenen Anpassungs- und Umsetzungsprozess. Als unterstützende Strategie für die Umsetzung sehen Lehrkräfte die Bildung von „Gemeinschaften guter Praxis“: Schulen (zum Beispiel in einer bestimmten Region) schließen sich zum Austausch und Innovationstransfer zusammen. Grundlage solcher Gemeinschaften sind persönliche Begegnungen und geteilte Erfahrung. Sie entstehen selbst initiiert in der schulischen Praxis. Als Vorteile von solchen Gemeinschaften werden die Glaubwürdigkeit und die Praxisnähe der Themen und Akteure genannt. Dies zeigt sich auch darin, dass dort Erfahrungen im Hinblick auf Hemmnisse, Schwierigkeiten und Irrwege bei der Umsetzung von Maßnahmen in der schulischen Förderarbeit ausgetauscht werden. Im Gegensatz dazu sei bei vielen Dokumentationen nicht immer zu unterscheiden, was tatsächlich gute Praxis und was Konzeptideale auf dem Papier sind.
- **Öffnung der Schule – Netzwerkkompetenzen fördern:** Die Situation von benachteiligten Jugendlichen kann nicht nur aus der Schule heraus betrachtet und bearbeitet werden. Schulische Verantwortung und ihre Handlungschancen haben Grenzen, die zum Teil in den Herkunftsverhältnissen, den Lebensweltbereichen der jungen Menschen und den lokalen Besonderheiten der schulischen Einzugsgebiete liegen. Schule kann auf diese Bedingungen gezielter reagieren, wenn sie sich öffnet, kooperiert und vernetzt (zum Beispiel Gemeinwesenprojekte, Jugendhilfe, Betriebe, Kammern, Agenturen für Arbeit, Arbeitsgemeinschaften Schule-Wirtschaft). So können zudem regional verfügbare Kompetenzen und Ressourcen zusammengeführt, Synergien genutzt sowie identische Mehrfachangebote und damit anfallende

Kosten vermieden werden. Typische Hemmnisse in der konkreten Umsetzung sind der oft unterschätzte Ressourcenbedarf (Zeit, Personal, finanzielle Mittel) sowie fehlende Kooperationserfahrungen und Netzwerkkompetenzen bei den Beteiligten. Neben finanzieller Förderung sind Workshopangebote und externe Beratung und Moderation dringend benötigte Unterstützungsleistungen. Auch Lehrkräfte, die als Kooperationslehrkraft eine festgelegte Funktion und entsprechende Ressourcen haben, erleichtern als Ansprechpartnerin beziehungsweise Ansprechpartner für „Externe“ die systematische Einbindung von Kooperationspartnern. In Schulen, in denen Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen zum Kollegium gehören, übernehmen diese oftmals die Rolle der Ansprechperson für „Externe“, da sie durch ihre Tätigkeit in verschiedenen Netzwerkstrukturen eingebunden sind. Wichtig ist hierbei, dass eine schulinterne Plattform besteht, in der diese Kontakte erfolgreich genutzt werden können.

- **Eltern-Schule-Kooperation als wichtige Säule der Förderarbeit:** Die Einbeziehung und Aktivierung der Eltern ist für den Erfolg von schulischen Fördermaßnahmen unerlässlich. Wenn Lehrkräfte und Eltern sich gegenseitig

in der Erziehungs- und Lernarbeit unterstützen, profitieren die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise. Im Hinblick auf die Benachteiligtenförderung ist von den Schulen dabei Sensibilität für die mitunter schwierigen Lebenslagen der Eltern gefordert (vgl. Jochem 2005). Formen der aktivierenden und wertschätzenden Elternarbeit haben in der Praxis gezeigt, dass Eltern in relativ kurzer Zeit für die Belange der Schule und zur aktiven Zusammenarbeit gewonnen werden können (vgl. Korte 2001; Vorhabensskizzen der Teilnehmenden der Fortbildungsmaßnahmen www.forum-schulsozialarbeit.de). Auch sollten Schulen stärker als bislang in ihren Förderangeboten berücksichtigen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in ihren Familien die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Mit Blick auf Familien mit Migrationshintergrund sind für Lehrkräfte zusätzliche Hilfestellungen für den Umgang mit Interkulturalität notwendig.

- **Bedeutung der Gleichaltrigen berücksichtigen:** Die Gleichaltrigen haben für die Entwicklung von Einstellungen und Orientierungen, aber auch den Erwerb von bestimmten Kompetenzen eine hohe Bedeutung. Die Ergebnisse der Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern können das

schulische Lehren und Lernen unterstützen. Sie können es aber auch erschweren oder blockieren. Die positiven Selbstbildungspotenziale unter Gleichaltrigen sollten gerade im Zusammenhang mit der Benachteiligtenförderung gezielt unterstützt werden und könnten ein wichtiges gemeinsames Handlungsfeld von Schulsozialarbeit und Lehrkräften sein.

Anforderungen an eine erfolgreiche Arbeit mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene:

- **Innovatives Lehren und Lernen als Kernbereich der schulischen Förderarbeit:** Jugendliche mit besonderem Förderbedarf werden von der Schule oftmals nicht mehr erreicht. Dies gilt noch mehr für Jungen als für Mädchen. Sie sind desinteressiert, abwesend, stören den Unterricht oder fehlen häufig. Eine zentrale Herausforderung für Benachteiligtenförderung in der Schule ist es, das Lehren und Lernen so zu gestalten, dass es auch diese Schülerinnen und Schüler wieder anspricht. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf profitieren in großem Maß von einem Unterricht, der sich an ihren Bedürfnissen orientiert und ihnen eine wirksame Lernzeit ermöglicht. Neben einem klar aufbereiteten, durchaus auch lehrerzentrierten Unterricht mit Bezügen
- zum Lebensalltag der Jugendlichen zählt dazu auch, dass es möglichst viele „angstfreie“ Situationen gibt, das heißt solche ohne Leistungsüberprüfung, in denen die Jugendlichen konstruktiv aus Fehlern lernen können. Wichtig ist die Einbeziehung der Jugendlichen als selbstwirksame Gestalterinnen und Gestalter. Verschiedene Ansatzpunkte sind denkbar: Erfolgserlebnisse unterstützen, Raum für eigenständiges Lernen eröffnen, Chancen zur Befriedigung von Wissbegier und Interessen geben, Kreativität und Freude am Lernen ermöglichen.
- **Kleine Lerngruppen und eine Lehrkraft als feste Bezugsperson:** Für die Förderung von benachteiligten Jugendlichen erweisen sich kleine Lerngruppen als vorteilhaft. Im Idealfall erfolgt die Betreuung durch zwei Personen gleichzeitig. Dazu brauchen die Schulen die entsprechende Personalausstattung. Die Formel „Kleine Klassen = Bessere Förderung“ ist aber kein Automatismus. Kleine Lerngruppen helfen erst dann, wenn der Unterricht zugleich innovativ gestaltet wird, die Lehrkräfte zu einem besonders hohen pädagogischen Engagement bereit und für die Jugendlichen glaubwürdig sind. Für diese Jugendlichen hat es sich bewährt, wenn sie geeignete Lehrpersonen als feste und verlässliche Ansprech-

partnerinnen und -partner haben. Von dieser Vertrauensbeziehung profitiert die Förderarbeit in hohem Maße.

■ **Flexible Lehrplanziele und angepasste Schulbücher/Arbeitsmaterialien:**

Über alle Klassenstufen hinweg sind die Lehrplanziele aus Sicht der Lehrkräfte für einen Teil der Jugendlichen zu anspruchsvoll. Für diese Schülerinnen und Schüler entsteht eine permanente Überforderungssituation. Verstärkt wird dies durch die zur Verfügung stehenden Schulbücher und Arbeitsmaterialien. Aus Sicht der Lehrkräfte sind sie zu abstrakt formuliert und greifen die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen nicht auf. In der Unterrichtspraxis führt dies dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf die Aufgabenstellungen nicht erfassen und bei den Lösungsversuchen rasch resignieren. Flexible Lehrplanziele sowie auf die jeweiligen Zielgruppen angepasste Schulbücher und Arbeitsmaterialien werden von den Lehrkräften als unterstützend und hilfreich für die schulische Benachteiligtenförderung bewertet.

■ **Frühzeitige Förderung schon in der Orientierungsstufe notwendig:**

Lehrkräfte machen zunehmend die Erfahrung, dass benachteiligten Schülerinnen und Schülern bereits in der

Orientierungsstufe die Grundlagen für das schulische Lernen und seine Leistungsanforderungen fehlen. Dies betrifft neben dem fachlichen Bereich (wie fehlende Grundkenntnisse im Rechnen, Lesen, Schreiben) vor allem auch soziale und personale Kompetenzen (wie Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Umgangsformen, Lernen des Lernens). Als Folge verlieren diese Schülerinnen und Schüler schon auf den niedrigen Klassenstufen den Anschluss. Das Risiko des schulischen Scheiterns ist für sie hoch. Notwendig ist die Erweiterung der bisherigen schulischen Förderpraxis. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Grundschulen kann der Entwicklungsstand dieser Schülerinnen und Schüler transparenter gemacht und zum Ansatz von gezielter Förderung werden. Hierzu gehört ab dem fünften Schuljahr das regelmäßige und intensive Einüben von schulischen Grundkompetenzen, damit sie (wieder) Anschluss an die schulischen Standards finden. Auf diese Weise kann schulischem Misserfolg präventiv begegnet werden. Die frühzeitige Intervention in Schulen sollte zukünftig eine zentrale Säule der Benachteiligtenförderung sein.

- **Ganztagsschulangebote als besondere Förderchance:** Lernen in der Ganztagschule bringt mehr Zeit für das Einüben von fachlichen Grundkenntnissen und mehr Möglichkeiten für den Erwerb und die Stärkung von personalen und sozialen Kompetenzen. Sie bietet mehr Raum, um innovative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln und umzusetzen. Externe Partner können einfacher in die Förderarbeit eingebunden werden. Damit ist Ganztagschule für die Benachteiligtenförderung besonders Erfolg versprechend. Dies aber nur, wenn der Vormittagsunterricht entzerrt und der Unterrichtsrhythmus verändert werden kann.
- **Verzahnung von außerschulischem Lernen und Unterricht:** Wichtig für die Verarbeitung von außerschulischen Lerninhalten ist ihre Verknüpfung mit dem Lernen im Unterricht. Es bewährt sich, wenn möglichst alle Fächer an dieser Aufgabe beteiligt sind. Den Schülerinnen und Schülern wird es so ermöglicht, die gewonnenen Erfahrungen und Inhalte aufeinander zu beziehen. Sie können eher Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Wissensgebieten herstellen und ihre Befähigung zum praktischen Anwenden von schulischem Wissen stärken.
- **Rückmeldungen von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren** (wie Lehrkräften, Betrieben, Jugendarbeit, Eltern) gewinnen in diesen Verknüpfungen ihren besonderen Wert.
- **Lebensweltbezug berücksichtigen:** Bei so genannten benachteiligten Jugendlichen kann davon ausgegangen werden, dass Vorerfahrungen nicht unbedingt zu einem positiven Verhältnis gegenüber Schule und Unterricht beitragen. Indem schulisches Lernen sich vermehrt auf diese Vorerfahrungen bezieht und sie aktiv in das Schulgesehen einbaut, besteht die Chance, dass sich die Schülerinnen und Schüler (auch) mit Schule identifizieren können und als selbstverständlichen Teil in ihrer Biografie akzeptieren. Damit dieser Lebensweltbezug gelingen kann, müssen die Lehrkräfte eine grundlegende Bereitschaft mitbringen, sich mit der Situation (Vorerfahrungen, Lebensumstände, soziale Kontakte) der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen und darauf aktiv eingehen, das heißt, im Unterrichtsgesehen und in Einzelgesprächen zu bearbeiten und zu thematisieren.

- **Gruppenentwicklung und Gruppendynamik:** Um zu verstehen, was geschieht, wenn sich eine Schulklasse neu formiert, ist es notwendig, dass die Lehrkräfte Kenntnisse über Gruppenentwicklung und -dynamik (vgl. Modell Lowy/Bernstein 1969) besitzen und Ansätze und Methoden kennen, aktiv die entsprechenden Gruppenphasen zu begleiten (vgl. Großmann 2002). Das bedeutet konkret, dass Lehrkräfte Kenntnisse über die Prozesse der Gruppenentwicklung benötigen und über ein entsprechendes Repertoire an Ansätzen und Umsetzungskonzepten verfügen und dies auch in den Unterrichtsverlauf integrieren können. In bestimmten schwierigen Phasen ist es unbedingt notwendig, dazu mit anderen Lehrkräften zu kooperieren oder (noch besser) mit den schulsozialpädagogischen Fachkräften gemeinsam Einheiten zu entwickeln und durchzuführen (zum Beispiel Eingangsphase als Tagesseminar, vgl. Projektskizzen der Teilnehmenden www.forum-schulsozialarbeit.de).
- **Vermittlung von Sozialkompetenzen:** Zum einen prägen die Art und Weise, wie Unterricht und das Schulleben gestaltet werden, das Lernverhalten, zum anderen bildet auch das Sozialverhalten innerhalb der „Lerngruppe“ (Klasse) einen wesentlichen Aspekt des

erfolgreichen Lernens. Wer sich im Unterricht gemeinsam mit anderen Sach- und Fachkenntnisse aneignen kann, übernimmt in der Gruppe Verantwortung für Lernprozesse und erfährt so ein soziales Miteinander. Die Verhaltensmuster und Strategien, die viele Schülerinnen und Schüler entwickelt haben, sind nicht unbedingt förderlich für das Lernen im Klassenverband. Aus diesem Grund bildet die Vermittlung von Sozialkompetenzen die Grundlage für ein produktives Lernklima und für den Umgang mit Kommunikationsstörungen, da dadurch das Repertoire an „sozial verträglichen“ Handlungsweisen erweitert wird (vgl. Eichenseher 2003).

Professionalisierung des pädagogischen Personals

- **Abgestimmte, integrierte Fortbildungsaktivitäten:** Damit die Schule den wachsenden und sich verändernden Anforderungen gerecht werden kann, benötigt sie ein abgestimmtes und integriertes Programm an Fortbildungsaktivitäten, das sich an den vorhandenen Kompetenzen der Lehrkräfte und an dem konkreten Bedarf orientiert. Hier kommt der Schulleitung in der Personalführung und -entwicklung ein besonderer Stellenwert zu. Nur wenn die Professionalisierung

des pädagogischen Personals ein kontinuierlicher abgestimmter Prozess ist, kann es gelingen, den hohen Professionalisierungsgrad, den die Arbeit mit sogenannten benachteiligten Schülerinnen und Schülern verlangt, einzuhalten.

- **Fortbildungsinhalte in das Kollegium tragen:** Diese miteinander koordinierten Fortbildungsmaßnahmen der einzelnen Lehrkräfte brauchen Raum, Zeit und Konzepte, um in die gesamte Schule einzufließen. Auf Fachbereichs-, Klassenteam- oder Gesamtschulebene müssen die relevanten Neuerungen bekannt gemacht und Überlegungen angestellt werden, was wie Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts oder des Schulablaufs nimmt. Das bedeutet konkret: Wichtige Themen und Ansätze der individuellen Fortbildung werden im Kollegium (oder Teilen davon) weitergegeben, hierfür gibt es Informationsforen und Kommunikationsstrukturen. Mögliche Formen sind zum Beispiel thematische Arbeitsgruppen, Entwicklung schulischer Projektarbeiten, Gestaltung von Fachkonferenzen.
- **„Öffnung“ der Lehrkräftefortbildung:** Das Aufbrechen der „Monokultur“ der Lehrkräftefortbildung (Lehrkräfte bilden Lehrkräfte an Lehrkräftereinrichtungen fort) ist ein weiterer wichtiger Schritt zur Entwicklung der Profession und wurde durchweg von den Lehrkräften in dem ibbw-Vorhaben begrüßt. Darüber hinaus bieten interdisziplinäre Angebote eine echte Bereicherung für die Schulen. Diese Art der Qualifizierung, kollegiale Unterstützungsformen und kooperative Zusammenarbeit bedürfen aber auch eines veränderten beruflichen Selbstverständnisses auf Seiten der Lehrkräfte. Dieses Selbstverständnis basiert auf der aktiven Gestaltung von Veränderungsprozessen, dem Ausprobieren unterschiedlicher Lernsituationen und der Erkenntnis, dass Lehren und Lernen ein wechselseitiger Prozess ist. Somit unterliegt die Lehrkraft ähnlich wie die Schülerschaft einem kontinuierlichen Lernprozess.
- **Selbstmanagement:** Die anspruchsvolle Arbeit benötigt einen professionellen Umgang mit den eigenen Ressourcen im Sinne des Selbstmanagements. Das bedeutet unter anderem die Wahrung professioneller Distanz zur Arbeit, ressourcenorientiertes Arbeiten und Erkennen der eigenen professionel-

len Grenzen. Mögliche Formen dieses zu bearbeiten sind zum Beispiel Coaching, Fallbesprechung, Supervision, externe Moderation von Arbeitsgruppen, kollegiale Beratung.

- **Schulsozialarbeit als wichtiges Unterstützungssystem für schulische Förderarbeit:** Schulsozialarbeit wird von vielen Lehrkräften, Eltern und Jugendlichen positiv bewertet. Ihr Einsatz an möglichst allen Schulen wird gefordert und wurde in einigen Bundesländern auch schon erreicht (vgl. Kohlmeyer/Mauruszat 2006). Die bisherigen Erfahrungen verweisen aber auf Entwicklungsnotwendigkeiten. Schulsozialarbeit sieht sich mitunter als „Feuerwehr“ für alle Schwierigkeiten mit den Schülerinnen und Schüler missbraucht und beklagt, dass ihr sozialpädagogisches Expertenwissen von den Lehrkräften nur wenig nachgefragt wird. Als besonderes Problem werden aus Sicht der Schulsozialarbeit die ungewisse Finanzierung und die damit verbundene hohe Fluktuation des Personals genannt. Hier müsste Kontinuität gesichert werden. Die Lehrkräfte betonen demgegenüber die Notwendigkeit einer besseren Qualifikation in der Schulsozialarbeit. Sie nennen weiterhin Reibungsverluste in der Zusammenarbeit mit den Trägern und

fordern eine bessere Abstimmung. Gemeinsame Fortbildungen für Schulen und Schulsozialarbeit und begleitende Beratung bei der Zusammenarbeit können der Benachteiligtenförderung an dieser Stelle weiterführende Impulse geben. Die enge Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften, als Unterstützung und Ergänzung der schulpädagogischen Arbeit, so wie sie im Vorhaben des ibbw e.V. durch Fortbildung von „Lerntandems“, bestehend aus Lehrkraft und sozialpädagogischer Fachkraft, durchgeführt wurde, können dazu beitragen, neue Wege in der Arbeit mit der Schülerschaft zu gehen. Das funktioniert nur, wenn die Lehrkräfte bereit sind, sich mit ihrem beruflichen Handeln auseinanderzusetzen und die interdisziplinäre Arbeit als Bereicherung des eigenen Handelns erkennen und entsprechend in den Arbeitsablauf einbeziehen (zum Beispiel Soziale Gruppenstunden, Eingangsphasen). Durch diese Form der Auseinandersetzung und Klärung der unterschiedlichen Rollen, Ziele und Aufgaben, werden die jeweiligen Kompetenzgrenzen erkennbar und Formen des kooperativen Handelns können sich formieren, etablieren und im Idealfall systematischen Eingang in das Schulprofil erlangen.

Fazit und Perspektiven

Die Erfahrungen der beiden Vorhaben des BQF-Programms bieten eine Vielfalt von Ansatzpunkten und Entwicklungsmöglichkeiten, den Bedürfnissen und Fähigkeiten von benachteiligten Jugendlichen in der Schule gerecht zu werden. Als zentrales Ergebnis gilt es, die Implementierung schulischer Benachteiligtenförderung im Rahmen umfassender Schulentwicklungskonzepte festzuhalten, in deren Kern der Unterricht steht. Schulische Benachteiligtenförderung ist jedoch erst dann nachhaltig, wenn sie in umfassende Entwicklungsprozesse eingelagert ist.

Darüber hinaus gilt es aber auch, grundsätzliche Strukturfragen zu untersuchen und zu klären, inwiefern diese an den Schulen Innovationen erschweren oder sogar entgegenwirken. So bleibt zu

klären, wie zum Beispiel die einzelnen Länder den dringend erforderlichen Abgleich der Erkenntnisse aus der Schulpraxis und Lehrkräftefortbildung in die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung organisieren. Weiterhin ist zu bedenken, inwiefern der Beamtenstatus vieler Lehrkräfte und die Arbeitsbedingungen den innovativen und zunehmend von den Schulen autonom gestalteten Prozessen hindern oder erschweren.

Autorinnen und Autoren

Patricia Erbedinger

Thomas Wetzstein

Natalie Jochem

Susanne Mayer

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V., Trier

Yvonne Mascioni

Tilman Zschiesche

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw) e.V., Göttingen

3. Themenergänzende Beiträge

3.1 Gender Mainstreaming und Interkulturalität

Gleiche Chancen der Teilhabe an der Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse und individueller Entfaltung sind wesentliche Grundpfeiler westlicher Demokratien. Die soziale Wirklichkeit spricht jedoch eine andere Sprache. Mit der zunehmenden Verschärfung des Strukturwandels vor dem Hintergrund der Globalisierung (durch weltweite Kapital- und Stoffströme und neue Wanderungsbewegungen) verschärfen sich soziale Gegensätze und Ungleichheitsrelationen entlang der bekannten Segmentationslinien von sozialer Lage, Geschlecht und Ethnizität. Als Synonym der Kulminierung sozialer Ausschlussprozesse gilt seit den 1990er Jahren der männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten (Bednarz-Braun u. a., 2004). Ebenso konnten junge Frauen ihre bemerkenswerten Qualifikationsgewinne bislang noch nicht in entsprechende Erwerbsperspektiven umset-

zen: Sowohl die oberen Etagen als auch ganze Berufsbereiche schotten sich immer noch erfolgreich gegen weibliche Beteiligung ab (Ostendorf 2005). Diese gesellschaftlichen Phänomene sind umso überraschender, als sich ein dramatischer Facharbeitskräftemangel abzeichnet, der nur mit Hilfe einer Integration sowohl der zugewanderten als auch der weiblichen Arbeitskräfte abzuwenden sein wird.

Die Wirtschafts- und Sozialpolitik der Europäischen Union hat bereits seit Ende der 1990er Jahre in der Verbesserung sozialer Chancen eine wesentliche Voraussetzung der weiteren Entwicklung des europäischen Wirtschaftsraumes erkannt. Seit 1999 haben sich die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zu einer aktiven Gleichstellungspolitik unter dem Stichwort Gender Mainstreaming verpflichtet. Damit sollen die unterschiedlichen Lebensläufe von Frauen und Männern bei allen Verwaltungsentscheidungen berücksichtigt werden, um das Ziel der Gleichstellung zu erreichen (vgl. www.gender-mainstreaming.de).

Mit dem Konzept der sozialen Kohäsion wird in der Lissabon-Strategie von 2000 das Ziel von Europa als eine führende Wissensökonomie angestrebt. Allerdings gibt es bislang keine verbindlichen Richtlinien für sozialen Zusammenhalt, sondern nur wenige Programme, die die soziale Kohäsion fördern sollen (Europäische Kommis-

sion 2005). Zumindest wurden im Jahr 2000 zwei Richtlinien verabschiedet, die alle Menschen in der EU vor Diskriminierung aus Gründen der Rasse und der ethnischen Herkunft (kurz: „Richtlinie zur Gleichbehandlung ohne Unterschied der Rasse“) beziehungsweise aus Gründen der Religion und der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung (kurz: Beschäftigungsrahmenrichtlinie) schützen. Die Umsetzung in nationales Recht in Deutschland ist vor kurzem erfolgt.

So wichtig diese Rahmenvorgaben auf europäischer und nationaler Ebene hinsichtlich der Verbesserung gleichberechtigter Teilhabe an Bildungs- und Erwerbschancen sind, ist die Umsetzung auf konkreter Ebene, etwa im Bereich der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher häufig unklar und bedarf der Sensibilisierung sowie der Konkretisierung.

In der Praxis stellen sich Fragen häufig auf den ersten Blick nicht unter den Gesichtspunkten von Gender oder Interkulturalität. Dies zeigt folgendes Beispiel aus dem Bereich der Schulmeidung. In der Praxis ist unklar, wie mit Kindern und Jugendlichen, die den Schulbesuch verweigern, pädagogisch umgegangen werden soll. Zwei häufig unbedachte, aber gleichwohl wesentliche Dimensionen im Problemfeld Schulmeidung/Schulverweigerung stellen Geschlechter- und Ethnizitätsfragen dar.

Das Bild des schulverweigernden Kindes oder Jugendlichen, das die Medien zeichnen, bezieht sich vor allem auf Jungen, die zum Beispiel als Kaufhausdiebe auffallen. Jenseits des Öffentlichen bleibt daher eine weitere Variante der Schulverweigerung weitgehend unbemerkt: Mädchen können sich mit frühen Schwangerschaften vom Schulbesuch befreien lassen und entlassen somit auch Schule und Jugendarbeit zunächst aus der Verantwortung.

Projekte gegen Schulmeidung, die Genderdynamiken nicht berücksichtigen, verfehlen zentrale Aspekte des Problems. Einerseits geraten die Mädchen aus dem Blick, da sie sich scheinbar rollenkonform verhalten. Als Mütter können sie sich aus dem Verantwortungsbereich der Schule entziehen und fallen nicht weiter zur Last. Wenn allerdings rund ein Drittel junger Mütter im staatlichen Leistungsbezug ohne Schulabschluss bleiben (Anslinger/Thiessen 2004), so ist dies ein bildungspolitischer Skandal, der auch in der weiteren Generation dramatische Auswirkungen haben wird: Bildungsferne und Ausschluss von Chancen werden an die nächste Generation weitergegeben.

Auf der anderen Seite geraten sozialpädagogische Ansätze in Gefahr, ins Leere zu laufen, wenn sie sich zwar implizit an Jungen richten, dies jedoch nicht explizit in den Konzepten Niederschlag findet. Denn dann können die Passungsschwierig-

keiten hegemonialer Männlichkeitsbilder mit aktuellen Arbeitsmarktanforderungen (Kommunikationskompetenz statt Körperkraft) nicht adäquat aufgenommen werden (Thiessen 2006).

Die geschlechtsunsensible Herangehensweise orientiert sich zwar häufig an Jungen, nimmt sie jedoch nicht genau in den Blick. Neben der Geschlechterdimension werden auch Fragen sozialer und kultureller Probleme nicht berücksichtigt. Damit unterlaufen pädagogisch markante Fehler: Die Mädchen geraten mit ihrem spezifischen Verhalten ins Abseits und Jungen werden in ihrem geschlechtlich und sozial sowie kulturell bezogenem Verhalten nicht verstanden.

So wird etwa die Lebensrealität von Jugendlichen, die keinen gesicherten Aufenthaltsstatus haben, ausgeblendet. Die Gefahr besteht, dass pädagogische Konzepte ohne explizite Gender- sowie Interkulturalitätsdimension ins Leere laufen. Daher sind im (sozial-)pädagogischen Umgang mit Schulmeidung/Schulverweigerung Konzepte gefragt, die diese Dimensionen als zentrale Kategorien berücksichtigen. Hierfür sind Gender und interkulturelle Kompetenzen unverzichtbar. Aber was ist darunter zu verstehen? Wie lassen sie sich konkret füllen und beziehen sie sich gleichermaßen auf Mädchen- wie auch auf Jungenarbeit, auf Deutsche sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund?

Welche Schnittstellen liegen zwischen Gender- und interkulturellen Kompetenzen, was unterscheidet sie? Wie können sie erlernt werden?

Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Hierzu werden wir unsere theoretischen Perspektiven einbeziehen. Aus den Erfahrungen mit den Gender und Cultural Trainings, die auf den Entwicklungsplattformen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ durchgeführt worden sind, werden erste konkrete Antworten in Bezug auf die berufliche Förderung von Jugendlichen mit Startschwierigkeiten versucht.

These: Gender- und interkulturelle Kompetenzen sind zentraler Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz, das heißt, sie umfassen Fachwissen, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz. Daher werden im Folgenden Gender- und interkulturelle Kompetenzen in der Debatte um berufliche Handlungsfähigkeit in einem ersten Schritt erläutert und inhaltlich konkretisiert. Zweitens wird das Konzept des Gender und Cultural Trainings, wie es im BQF-Programm als Querschnittsaufgabe begriffen wurde, vorgestellt. Abschließend werden erste Ergebnisse und weiterführende Ideen diskutiert.

Gender- und interkulturelle Kompetenzen in der Debatte um berufliche Handlungsfähigkeit

Die rasante Veränderung von lokalen Märkten und Ökonomien unter globalisierten Bedingungen führte in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts zu einer Revision der zentralen Bestandteile beruflicher Bildung, die insbesondere eine wandelnde Bedeutung der Fachbildung mit sich zog. Bislang war die Ausbildung des Nachwuchses von Fach- und Führungskräften insbesondere darauf gerichtet, das notwendige Spezialwissen zu vermitteln sowie die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lehren.

Die eskalierende Veralterungsrate von Wissen sowie die wachsende Komplexität der Anforderungen in beruflichen Anwendungssituationen stellte ein solches Vorbereitungslernen zunehmend in Frage (Arnold 1999, S. 17).

Um mit der sich immer schneller verändernden Alltagswirklichkeit und den beruflichen Bedarfen umgehen zu können, kommt es also vielmehr darauf an, die Fähigkeit zu entwickeln, sich selbstständig Wissen anzueignen und zwar „lebenslanglich“. Programmatisch wurde das Konzept des „Lifelong Learning“ Mitte der 1990er Jahre im Weißbuch der Europäischen Kommission zu „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ aufgenommen (Europäische Kommission 1996).

Berufliche Bildung wird damit als zentraler Katalysator einer Gesellschaft im Wandel ausgewiesen.

In der Debatte der beruflichen Bildung erfuhr daran anknüpfend ein weiteres Konzept eine Renaissance, das auf die Entwicklung der Lernfähigkeit zielt. Um sich auch eigenständig immer wieder neues Wissen, Aufgaben und Situationen erschließen zu können, führt Mertens 1974 – damals Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – das angelsächsische Konzept der „key qualifications“ in die deutsche Fachdebatte ein.

Der von Mertens am Bedarf der Ökonomie ausgerichtete Entwurf der Schlüsselqualifikationen wird vor dem Hintergrund dieser Bildungstradition Anfang der 1980er Jahre von Negt neu interpretiert. Er definiert Schlüsselqualifikationen angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und individueller Verunsicherungen in Bezug auf die Bedeutung subjektorientierter Bildungsprozesse. Schlüsselqualifikationen sollten daher „den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“ ebenso ermöglichen wie einen kritischen Umgang und Blick auf Arbeitsprozesse und „ökologische Kompetenz“ als einen „pfeiflichen Umgang mit der äußeren und unseren inneren Natur“. Schließlich soll Schlüsselqualifikation eine „geschichtliche Kompetenz“ herstellen, um die „Verengung auf das Aktuelle“ durch historisches Bewusstsein zu erweitern (Negt 1985, S. 23).

Aufschlussreich ist, dass für Negt Geschlechtergerechtigkeit und interkulturelle Perspektive sowie die Verunsicherung von Identitätsbildung durch Migrationsprozesse offensichtlich keine erwähnenswerten Anliegen sind (vgl. hierzu auch Hofmann 2005).

Erpenbeck und Heyse gehen von den unterschiedlichen Formen selbstorganisierten Handelns aus und leiten daraus deduktiv die grundlegenden Formen individueller Kompetenzen und ihre Differenzierungen ab. Sie unterscheiden: Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenzen (Individualkompetenzen), die zusammengefasst die Gesamtheit beruflicher Handlungskompetenzen ergeben (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157 f.).

Deutlich wird eine doppelte Ausrichtung des Kompetenzbegriffs: Angesprochen ist sowohl eine psychologische als auch eine juristische Dimension. Kompetenz meint erstens die Fähigkeit eines Individuums, die gegebenen Anforderungen durch Fähigkeiten des psychischen Apparates zu bewältigen. Zweitens beschreibt Kompetenz im juristischen Sinne eine formale, sachliche und moralische Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben. Für eine ganzheitliche Berufsbildung (Ott 1998) stellt die Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“ (Rebmann u. a. 1998; Bader 2002; Otto u. a. 2002) die entscheidende Zielkategorie dar.

Mit der Leitidee der beruflichen Handlungsfähigkeit werden Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Individualkompetenz als ineinandergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, die sowohl ökonomische Belange als auch soziale und individuelle Bezüge integrieren.

Grafisch übersetzt kann daraus ein Schalenmodell entwickelt werden, wie dies von Koch in Kapitel 3.4 ausgeführt wird. Im Inneren des Modells sind die Individualkompetenzen vorgestellt, die den direktesten Bezug zum Individuum darstellen, jedoch keineswegs ein kohärentes Subjektmodell antizipieren (Thiessen 2004). Gemeint sind mit Individualkompetenzen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, „sich selbst im Rahmen der Arbeitsaufgabe oder der Arbeitsgruppe zu entwickeln, eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 166).

Mit dem Kontakt nach außen sind Sozialkompetenzen gefragt als Fähigkeit und Bereitschaft zur Gestaltung des Umgangs mit Kolleginnen und Kollegen und Kundinnen und Kunden beziehungsweise Klientinnen und Klienten. Einen quasi leiblichen Bezug stellt das Methodenwissen dar, da es Fachwissen in je spezifischen Situationen anwendbar macht und dabei auch Gruppenkontexte einbezieht. Angesprochen sind Fähigkeiten und die Bereit-

schaft, „für bestehende Lern- und Arbeitsaufgaben selbstständig Lösungswege systematisch zu finden und anzuwenden“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 165).

Die Fachkompetenzen können als äußerer Rahmen des Berufsmenschen identifiziert werden. Schlüsselqualifikationen sind in diesem Modell querliegend vorzustellen als „Erschließungskompetenz“ (Tietgens 1992) für eine grundlegende Lernfähigkeit in allen vier Bereichen.

Noch ungeklärt ist der Einbezug von Gender und interkulturellen Kompetenzen in diesem Modell. Hierfür sind jedoch zunächst die Kategorien Gender und Interkulturalität zu erläutern.

Alles Gender oder was?

Wesentliche Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung markieren Geschlecht als bedeutsame Strukturkategorie, die als Orientierung und sozialer Platzanweiser dient und das gesellschaftliche Miteinander regelt: Geschlecht, Schicht und Ethnie können als „Achsen der Differenz“ (Knapp/Wetterer 2003) oder „Vektoren der Macht“ (Quaestio 2000) bezeichnet werden. Geschlechterdifferenz unterliegt individuellem Verhalten, ist jedoch kein fest gefügtes Gebilde, sondern Teil der alltäglichen sozialen und kulturellen Praxis: Geschlecht wird interaktiv stets neu hergestellt („doing gender“, West/Zim-

mermann 1991), Bedeutungen und Definitionen sind historisch und sozial veränderbar (Haartracht, Mode, sportliche Betätigung, Berufszugänge). Fix scheint allein die grundlegende binäre Trennung zu bleiben.

Der tägliche Prozess des „doing gender“ hat identitätsstiftende Bedeutung, auch wenn die Spielräume im Laufe des 20. Jahrhunderts in Gesellschaften mit individuell bezogenen Rechtsnormen größer geworden sind. Geschlechterinszenierungen sind historischen Prozessen, soziokulturellen Wandlungen sowie ökonomischen Bedingungen unterworfen, mithin veränderbar. Wesentlich ist, dass die Geschlechtszuweisung und Geschlechtsdarstellung ein zirkulärer Prozess mit kleinen (oft unbeabsichtigten) Abweichungen ist, vorstellbar als Kopiervorgänge ohne Original.

Die binäre Sexuierung betrifft nicht nur Personen; auch Kleidung, Tätigkeiten und Berufe werden geschlechtlich aufgeladen. Trotz erheblicher Varianz der Spielräume bleibt eine Persistenz grundlegender Machtverhältnisse. Beispiele dafür finden sich in aktuellen geschlechterkritischen Untersuchungen zur Arbeitsmarktlage von Frauen (Bothfeld u. a. 2005). Zeigen sich hier zwar Öffnungen in vertikaler und horizontaler Perspektive (Ausweitung des Berufsspektrums und Ermöglichung weiblicher Karrierewege), muss dennoch eine „glass ceiling“ konstatiert werden,

die nachhaltige Aufstiege von Frauen behindert. Statt durchgreifender Geschlechterdemokratie scheint auf dem Arbeitsmarkt eher eine „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer 2003) vonstatten gegangen zu sein. Geschlechterdifferenzierungen sind nach wie vor wirksam auf den Ebenen des Individuums, der Beziehungen und Gruppen, der Institutionen und schließlich der symbolischen Ordnung. Genderpolitik und genderkritische pädagogische Praxis bleiben daher weiter emotional aufgeladene Themenbereiche, da sie die eigene Identität ebenso berühren wie biografische und leibliche Erfahrungen.

Schließlich ist ein grundlegendes Dilemma bei der Auseinandersetzung um Gender zu konstatieren: Mit der Untersuchung der gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Geschlechterdifferenz wird der Blick unweigerlich auf Männer und Frauen gerichtet; damit wird jene Trennung bestätigt, die zur Disposition steht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die binäre Zuteilung von Geschlecht ein grundlegendes Prinzip spätmoderner Gesellschaften darstellt, mit dessen Anwendung soziale Platzanweisung vorgenommen wird. Die kritische Untersuchung der Wirkung von Geschlechterdifferenz strebt Geschlechtergerechtigkeit an und stellt sich auch den Auswirkungen des eigenen Tuns auf das Geschlechterverhältnis.

Interkulturalität: Wer oder was ist fremd?

Ein ebenso zentraler wie noch etwas ungeläufiger Begriff in der Debatte um Interkulturalität und Chancengleichheit ist Cultural Mainstreaming (CM). Damit ist gemeint, dass ein kulturell bewusstes und achtsames Denken und Handeln in Programmen und Maßnahmen, aber auch in Politik und Verwaltung übernommen und damit zu einem selbstverständlichen Handlungsmuster werden kann.

Des weiteren beschreibt Cultural Mainstreaming einen Prozess, der die kulturelle Diversität in ein Gesamtkonzept als Querschnittsaufgabe in horizontaler und vertikaler Richtung aufnimmt. Hierfür ist zunächst zu klären, was unter Kultur zu verstehen ist. Thomas (2003) formuliert prägnant: „Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Es beeinflusst das [alltägliche] Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder.“

Die Definition von Kultur, von der ausgegangen wird, spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Mit kultureller Diversität ist nicht nur eine ethnisch-kulturelle Vielfalt gemeint. Der Begriff Kultur umfasst beispielsweise die nationale, regionale, geschlechtliche, altersstrukturelle, gesellschaftliche Dimension. Kultur verändert sich auch im Laufe der

Zeit. Zum anderen ist davon auszugehen, dass homogene Gruppen nur in einer theoretischen Konstruktion existieren. Die verschiedenen Gruppen einer kulturellen Obergruppe kann man als Subkulturen bezeichnen.

Innerhalb der deutschen und der „Migrantenkultur“ sind facettenreiche und in sich vielfältige eigene Subkulturen schon längst entstanden. Vielleicht haben sich sogar eigene neue kulturelle Formen mit verschiedenen Handlungsprinzipien und Denkweisen entwickelt. Sozusagen Synthese-Kulturen, die gar nicht mehr in die „klassischen“ Kategorien einzuordnen sind. Diese Subkulturen beeinflussen ihrerseits wiederum die größeren Kulturkreise. Hinzu kommt, dass menschliches Verhalten auch sehr stark von individuellen Besonderheiten und den situativen Gegebenheiten geprägt ist. Kultur ist also nicht die einzige bestimmende Komponente, wonach Menschen handeln. Kultur bildet „nur“ eine Orientierung und ist keine Determinante.

Cultural Mainstreaming hat das Ziel, soziale Ungleichheiten, die auf kulturelle Komponenten zurückzuführen sind, in allen Bereichen und bei allen Planungen und Entscheidungen bewusst wahrzunehmen und entsprechend zu berücksichtigen. Alle Aktivitäten werden so gestaltet, dass sie auch einen Beitrag zur Förderung der Gleichstellung von Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen

leisten, damit spezifische berufliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden können (Baumgratz-Gangl 2005).

Damit kann ein Schritt weiter gegangen werden: Die kulturelle Diversität in einer Gesellschaft sollte als Ressource verstanden werden und als Kompetenz für verschiedenste Berufsfelder genutzt werden im Sinne von Diversity Management (Haselier/Thiel 2005). Dies bedeutet, dass interkulturelle Kompetenzen als ein fundamentaler Bestandteil des Cultural Mainstreaming vermittelt und gerade bei jungen Menschen mit und ohne einen so genannten Migrationshintergrund bewusst ermittelt werden müssen.

Somit kann interkulturelle Kompetenz einmal als ein individualisiertes Instrumentarium gesehen werden, mit dem die Chancen und Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden können. Zum anderen würden Werte wie Toleranz, Chancengleichheit, Respekt, die hinter einer Anerkennungskultur stehen, zu einer Aufwertung und Wertschätzung einer demokratischen pluralistischen Gesellschaft führen.

Damit kulturell bewusstes Denken und Handeln auch effektiv und nachhaltig installiert werden können, müssen Ziele, Strategien und Maßnahmen auf drei Ebenen von Einrichtungen und Organisationen formuliert und umgesetzt werden (vgl. Enggruber 2005):

1. Ebene der Organisationsentwicklung (OE)
2. Ebene der Personalentwicklung (PE)
3. Ebene der pädagogischen und inhaltlichen Konzepte (PIK).

In dem Bereich der OE sollten Ziele formuliert werden, die sich mit Themen beschäftigen, ob die kulturelle Vielfalt im Organisationskonzept, etwa als Leitbild, verankert ist und ob dies einem Controlling unterliegt. Ein weiterer wichtiger Punkt wäre, das quantitative Verhältnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Leiterinnen und Leiter mit und ohne Migrationshintergrund zu erheben. In einer Einrichtung oder Firma sollte die Symbolik der räumlichen Umgebung und der Nutzung auf die kulturelle Vielfalt abgestimmt sein.

In der PE werden Strategien zur Personaleinstellung, Personalweiterbildung im Bereich interkulturelle Kompetenz im Speziellen und Cultural Mainstreaming im Allgemeinen geplant, durchgeführt und kontinuierlich weiterentwickelt. Bei den Teams und Arbeitsgruppen in Bildungseinrichtungen und Unternehmen sollte sich auf diese Weise eine Achtsamkeit auf die interne kulturelle Diversität als Stärke und Ressource etablieren können.

Die PIK sollten nicht zuletzt auch die kulturelle Vielfalt durch einen ressourcenorientierten Kompetenzansatz, einer Lebensweltorientierung und Interkulturalität als Querschnittsthema beachten, wertschätzen und fördern.

Entscheidend ist, dass in der interkulturellen Begegnung zumindest drei Dimensionen eine wesentliche Bedeutung haben. Dies sind kulturelle Prägungen, personale Eigenarten und situativer Kontext (Grosch/Leenen 1998). Diese gilt es, im Cultural Training zu identifizieren und zu verstehen. Hilfreich ist hierbei die Arbeit mit kritischen Ereignissen (Critical Incident Technique (CIT), vgl. Grosch/Leenen 2000).

Als „kritische Ereignisse“ werden hierbei interkulturelle Kontaktsituationen bezeichnet, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen aufeinandertreffen, meist mit der Folge, dass die Beteiligten befremdet, irritiert oder sogar empört reagieren. Das Analyse-schema soll helfen, kritische Ereignisse systematischer zu bearbeiten. Es soll insbesondere vorschnelle Bewertungen und kulturzentristische Einordnungen vermeiden helfen und Umgehen mit Irritationen einüben, das auch ein selbständiges kulturelles Lernen ermöglicht.

Diese „Culture-Bump-Analysis“ beinhaltet folgende Schritte (Leenen u.a. 2002):

1. Automatischen Bewertungsprozess anhalten, noch einmal genauer hinsehen!
2. Irritation präzisieren: Ursachen (Was irritiert mich hier genau?) und Wirkung (Was löst die Irritation bei mir aus?).
3. Kulturelle Einflussfaktoren isolieren: Kann ich die Irritationen auf situative oder individuelle Faktoren zurückführen?
4. Irritierendes Verhalten ins eigenkulturelle Regelsystem transportieren: Was wäre adäquates beziehungsweise den Regeln entsprechendes Verhalten nach diesem Bedeutungssystem?

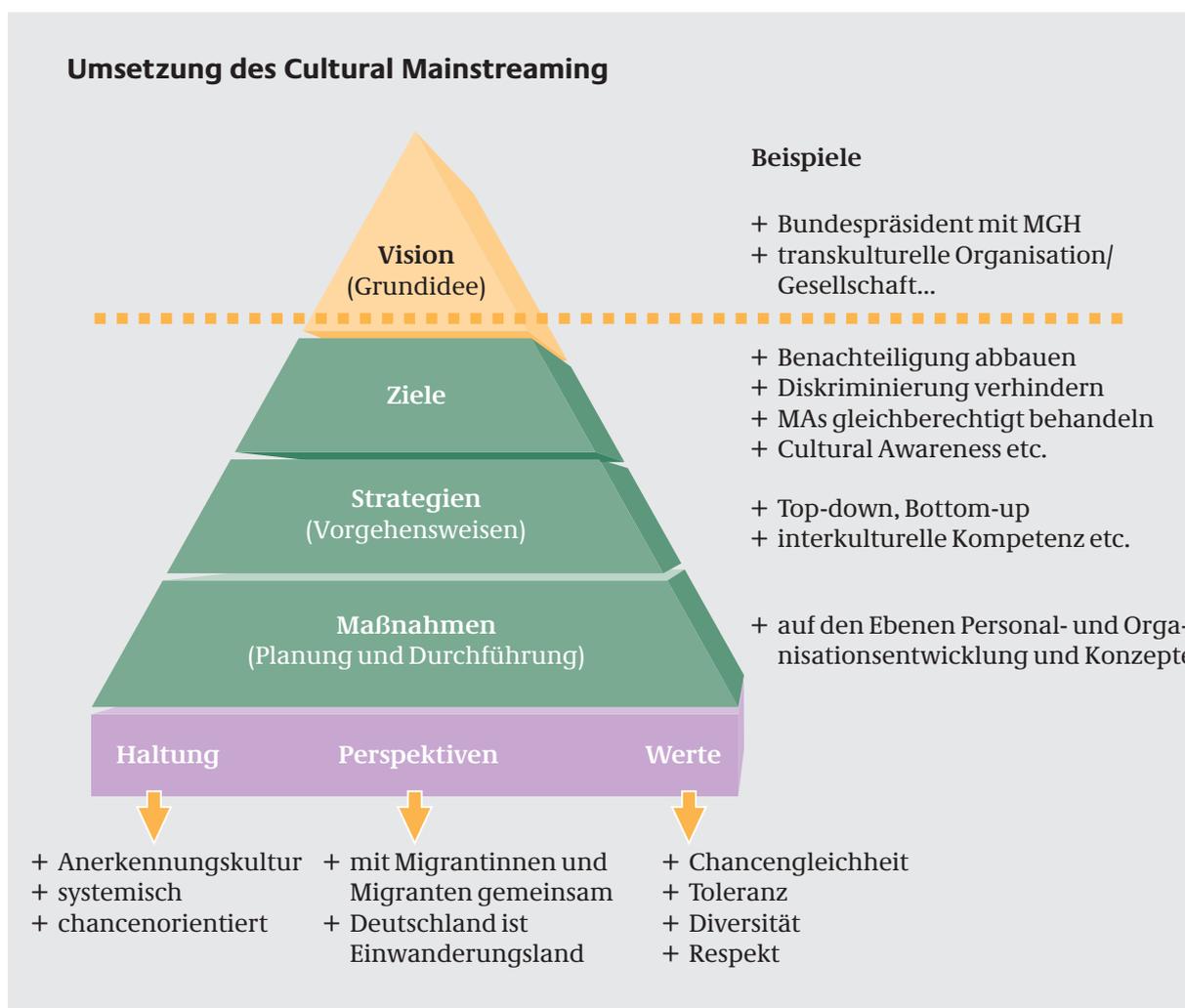


Abbildung 6: Umsetzung des Cultural Mainstreaming.

5. Kontextualisierung in der Eigenkultur: Was sind die kulturellen Werte und Basisannahmen, die hinter diesen Regeln stehen?
6. Kontextualisierung in der Fremdkultur: Wie könnten Werte und Basisannahmen für dieses Verhalten in der Fremdkultur aussehen?

Handeln im Ungewissen: Gender- und interkulturelle Kompetenzen als Orientierungs- und Übersetzungshilfen

Welche Kompetenzen lassen sich aus der kritischen Analyse von Geschlechterverhältnissen und kulturbezogenen Strukturen ableiten? Was genau sind Gender und interkulturelle Kompetenzen? Und: Wer könnte sie brauchen? Sind Genderkompetenzen „Jede-Frau-Tätigkeiten“ in neuem Gewand, die unbezahlt in traditionelle „weibliche“ Arbeitskontexte einfließen? Genderkompetenzen sind unseres Erachtens nicht mit dem „weiblichem Arbeitsvermögen“ (Ostner 1991) gleichzusetzen.

Ebenso verweisen interkulturelle Kompetenzen auf keine spezifische kulturelle Herkunft. Vielmehr handelt es sich in beiden Fällen um eine Synthese von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die

durch Erkenntnisprozesse evoziert, erprobt und angeeignet wurden. Sie provozieren gleichzeitig eine individuelle Auseinandersetzung mit dem persönlichen und gesellschaftlichen Geworden-sein. Leenen und Grosch (1998) verstehen interkulturelle Kompetenz als ein „Set von Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“ Interkulturelle Kompetenzen umfassen in diesem Sinne „sowohl beruflich-fachliche als auch mehr personennahe Fähigkeiten wie beispielsweise personale Autonomie, emotionale Elastizität, Unsicherheitstoleranz und ein Verständnis für Zweideutigkeiten. Wichtige weitere Fähigkeiten für die interkulturell erfolgreiche Arbeit sind: eine differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung sowie die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme“ (vgl. ebd. sowie Auernheimer 2002; Sauer 2004; Fischer 2005).

Ausgehend von den Befunden der Geschlechter- und Interkulturalitätsforschung und unter Berücksichtigung des im ersten Abschnitt dieses Beitrags erläuterten Modells beruflicher Handlungskompetenz lassen sich folgende erste Charakterisierungen von Gender- und interkulturellen Kompetenzen feststellen.

Das Fachwissen umfasst zum Beispiel:

- Einen kategorischen Zweifel, die Welt als normal zu begreifen, so wie sie sich darstellt. Vielmehr wird von der Vermutung ausgegangen, die sich aus der Erfahrung von Frauenräumen oder Lebenswelten von Migrant*innen zeigt: Es gibt immer noch eine verborgene Sphäre hinter der offiziellen oder offensichtlichen Welt.
- Den Blick auf gesellschaftliche Segregationen und grundlegende Macht- und Herrschaftsverhältnisse: Fähigkeit zur Analyse von Macht und Herrschaft sensibilisiert für weitere Segregationsprozesse entlang der „Achsen der Differenz“ von class, race und gender (Knapp/Wetterer 2003).
- Das Wissen um Daten und Fakten zur Chancenungleichheit und über Strukturen, die sie reproduzieren (Gender sowie Cultural Impact Assessment).
- Das Wissen von Inklusions- und Exklusionsprozessen, die entscheidend für spätmoderne Gesellschaften sind. Durch das Zerbrechen traditioneller wohlfahrtsstaatlicher Regime ist eine zunehmende Polarisierung und soziale Instabilität sichtbar.

- Kenntnisse über geschlechtliche Arbeitsteilungen, Sexuierung von Tätigkeiten und ihre Transformationsprozesse sowie Zuweisung von Tätigkeiten entlang ethnischer Herkunft.
- Fachspezifisches Gender und Cultural Wissen, etwa in den Bereichen: Pädagogik, Kultur und Kommunikation, Gesundheit und Soziale Arbeit, Stadt- und Regionalplanung, Beschäftigungspolitik, Verwaltung, Polizei- und Militärwesen.
- Analysen und Kenntnisse über neue Konzepte der Antidiskriminierungspolitik, wie etwa: Cultural Mainstreaming, Geschlechterdemokratie, Diversity Management, Total Equality, Quotierungsregelungen, Frauenförderung und Frauenpolitik, Antirassismus.

Methodenkompetenzen beziehen sich zum Beispiel auf:

- Methodisches Wissen und Fertigkeiten der Selbstreflexion sowie Überprüfung der eigenen Denkstrukturen und Handlungspraxis, die die Auseinandersetzungen mit den Differenzen entlang der „Vektoren der Macht“ (Quaestio 2000) – auch innerhalb der eigenen Genusgruppe sowie kulturellen Gruppe – erfordern.

- Verfahren, die in der Geschlechter- und Migrationsforschung (weiter-)entwickelt wurden, um etwa das „verborgene“ und „unwichtige“ Alltagsleben von Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund sowie scheinbar Vernachlässigbares in beruflichen Bezügen sichtbar und einer Analyse zugänglich machen (Knapp/Wetterer 2003; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005).
 - Konzepte und Methoden der Prozessgestaltung zur Veränderung geschlechts- und ethnizitätsspezifischer Diskriminierungsstrukturen und Förderung von Chancengleichheit.
 - Zielgruppenspezifisch: unterschiedliche Gruppierungen innerhalb der Genusgruppen sowie innerhalb (scheinbar homogener) kultureller Kontexte wahrnehmen, analysieren und berücksichtigen sowie spezifische Konzepte von Förderung gestalten zu können.
- Sozialkompetenzen entstehen etwa durch:
- Die Auseinandersetzungen mit den Differenzen innerhalb der eigenen kulturellen sowie Genusgruppe. Dies erfordert eine hohe Ambiguitätstoleranz.
 - Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Diskriminierungserfahrungen: Ausgehend von der eigenen Unzufriedenheit gilt es, eigene und fremde Bedürfnisse zu äußern und in Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen auszuhandeln. Der dafür erforderliche Eigensinn (Thiessen 2004) kann als grundlegendes Prinzip gender- und culturalreflektierter Ansätze gelten.
 - Reflexion der eigenen Geschlechtsbezogenheit sowie kulturellen Gewordenheit in unterschiedlichen Kontexten (privat, beruflich).
 - Die Weiterentwicklung der eigenen und fremden Diskriminierungserfahrungen in interaktive Handlungskonzepte: Wenn der motivationale Ausgangspunkt feministischen und anti-rassistischen Denkens auf der Analyse eigener Erfahrungen von Benachteiligung und Diskriminierung liegt, kann

ein Ergebnis dieses Erkenntnisprozesses sein, auch die Veränderung der Diskriminierungen anderer in das eigene Handeln aufzunehmen. In diesem Sinne unterstützen Gender- und interkulturelle Kompetenzen partizipative Ansätze von Empowerment.

- Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten und Missverständnissen durch geschlechtsbezogene und interkulturelle Diskriminierungsstrukturen und Verhaltensweisen.

Individualkompetenzen werden angeregt etwa durch:

- Selbstreflexion: Der kritische Blick auf kulturelle und geschlechtliche Zuschreibungen verweist auch auf das eigene Gewordensein. Die biografische Rekonstruktion zeigt dabei immer auch Zumutungen, Diskriminierungen bis hin zu gewaltvollen Erfahrungen. Interkulturelle und Genderkompetenzen erfordern in diesem Zusammenhang eine Offenheit zur eigenen Lebensgeschichte, um blinde Flecke in der Analyse zu vermeiden und benötigen gleichfalls eine kritische Distanz zu individuellen Erfahrungen, um die Analyse wissenschaftlich und/oder im Praxiskontext durchführen zu können.

- Die Untersuchung der Separierung von Privatheit und Öffentlichkeit, die auf die individuelle Entsprechung zwischen innen und außen verweist. Daher ist ein gleichermaßen sensibler wie mutiger Umgang mit Intimität und sozioökonomischen Räumen gefordert.

- Die Auseinandersetzung mit eigenen Identitätskonzepten, die durch die Analyse herrschender Subjektkonstruktionen induziert wird: Gender Studies sowie Intercultural, Black und Postkolonial Studies (zer)setzen Subjekte neu.

Werden diese Kompetenzbereiche – zusammengefasst als „Interkulturelle und Genderkompetenzen“ – auf das zuvor erläuterte Modell beruflicher Handlungsfähigkeit übertragen, zeigt sich das Bild in Abbildung 7 auf der Folgeseite.

Deutlich wird, dass Interkulturelle und Genderkompetenzen auf alle Kompetenzbereiche beruflicher Handlungsfähigkeit bezogen sind. Sie werden darüber hinaus wesentlich vom Arbeiten in inter- und transdisziplinären Kontexten evoziert und sind bestimmt von der Analyse gesellschaftlicher Separierung und Ausschlüsse. Deutlich wird die Komplexität von Interkulturellen und Genderkompetenzen. Sie können daher keineswegs beiläufig entwickelt werden, die Auseinandersetzung mit ihnen erfordert spezifische Curricula und Lernräume.

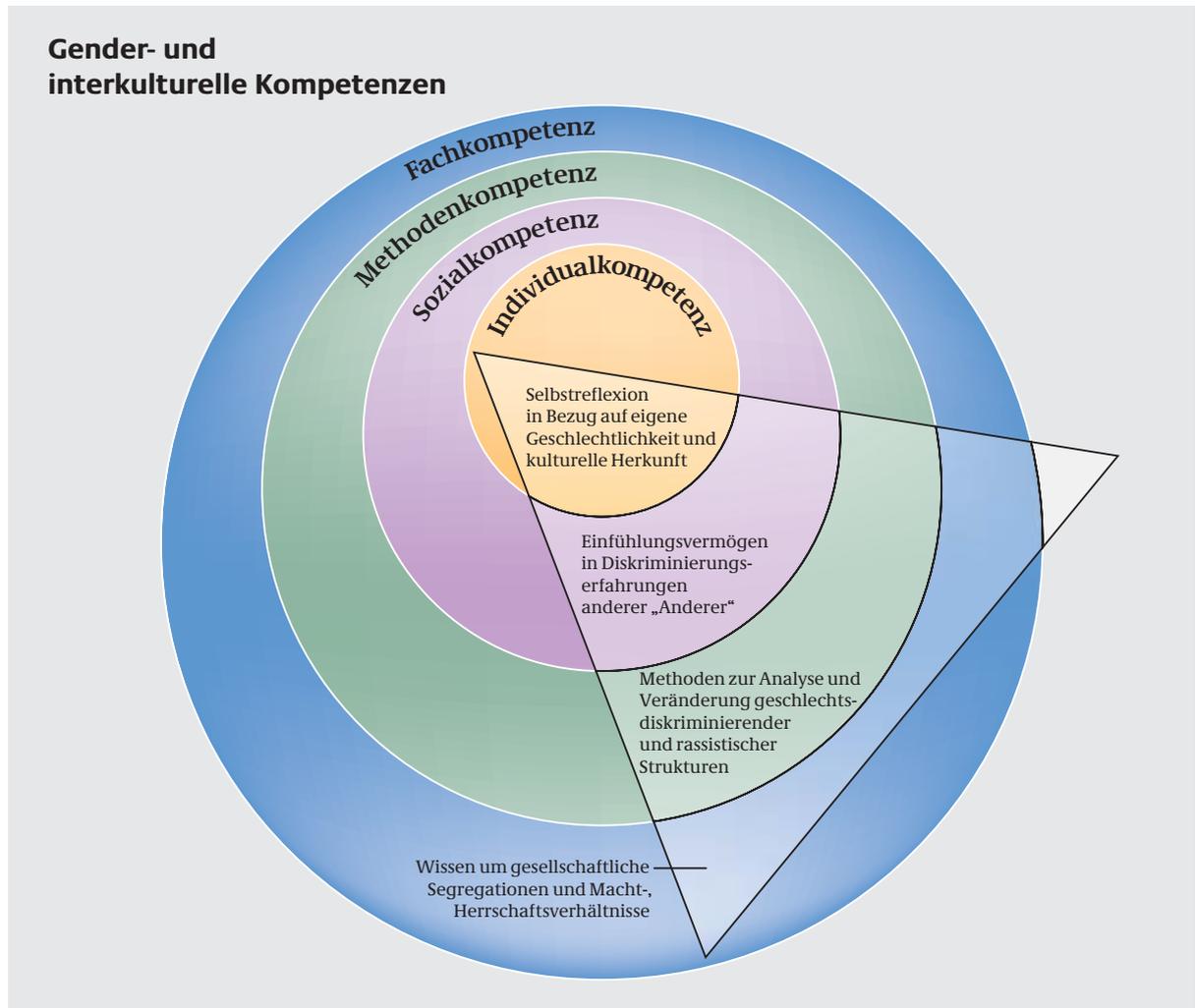


Abbildung 7: Schalenmodell beruflicher Handlungsfähigkeit mit Genderkompetenzen.

Kritische Sensibilität in Bezug auf Gender und Interkulturalität ist immer auch mit den jeweilig anderen und weiteren sozialen, kulturellen und ökonomischen Ausschlüssen in Verbindung zu setzen.

Sie bewirken dadurch eine Veränderung des Umgangs miteinander sowie eine analytische Präzisierung hinsichtlich Exklusionsprozessen. Deutlich wird,

wie Geschlechter- und Interkulturalitätsforschung als Übersetzungswissen dienen können. Dazu gehört auch, Differenzen nicht aufzulösen und Unvereinbares als Ambivalenzen auszuhalten, um neue Erkenntnisse gewinnen zu können. Dabei sind auch zunächst unangenehme Erfahrungen oder unklare Situationen zu durchleben.

Konzept für Gender und Intercultural Training im BQF

Mit dem Ziel, die Querschnittsthemen Gender und Cultural Mainstreaming möglichst praxisnah in die Entwicklungsplattformen einzubringen, wurde ein Konzept entwickelt, das den theoretischen Input mit selbsterfahrenden Übungen und praktischem Anwendungsbezug verknüpft. Intendiert war damit auch, Handlungskontexte und Alltagspraxen offen zu legen, die etwa bei der Auswahl von Jugendlichen für Maßnahmen eine Rolle spielen, wo häufig genug der Erfolg der Maßnahmen und nicht Kompetenzprofil und individuelle Bedarfe der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Mit Bezug zum Neuen Fachkonzept sollen vielmehr individuelle Stärken, gerade auch im Hinblick auf interkulturelle sowie vergeschlechtlichte Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Insofern brauchen die pädagogischen Fachkräfte Analyseinstrumente, um kritisch klären zu können, welche Kompetenzen in den Förderprogrammen tatsächlich erhoben und entdeckt werden, wo Jugendliche als „Andere“ markiert und ausgegrenzt werden. Hierfür sind praxisbezogenes Training sowie theoretischer Input notwendig.

Als Ebenen der Erfahrungsdimension wurde für die Trainings folgendes Modell zugrundegelegt:

- **Kognitiv**
(Wissenshintergrund)
--> Kopf
- **Affektiv**
(Ebene der Emotionalität)
--> Herz
- **Verhaltensorientiert**
(Was sind die nächsten Schritte?)
--> Hand

Das von uns entwickelte Konzept für Intercultural und Gender Trainings sieht vor, Verunsicherungs- und Befremdungserfahrungen als methodische Hilfe einzusetzen, um eine Infragestellung der Differenzierung von Geschlechtern und Kulturen in binären Oppositionen und als fixe Modelle zu ermöglichen. Gleichwohl ist uns dabei das Dilemma deutlich, dass es kein „Außerhalb“ des Diskurses gibt, keinen Ausbruch aus Geschlechterdifferenz und kultureller Zuordnung und Wahrnehmung. Gleichwohl sollen Differenzen nicht festschreiben.

Unser methodisches Vorgehen erfolgte in zwei Schritten. Erstens: Reflexion der eigenen Erfahrungen (Sensibilisierungsübungen). Hierbei steht die kritische Selbstreflexion der Repräsentation von Geschlechtlichkeit und Ethnizität im Mittelpunkt. Dabei werden lebensweltliche und biografische Erfahrungen integriert. Im zweiten Schritt wird der Blick auf die konkreten Handlungsebenen der berufsbildenden und sozialpädagogischen Praxis gerichtet. Hier steht die Analyse der (eigenen) Projektpraxis und Entwicklung von Handlungsalternativen im Mittelpunkt mit dem Ziel, Zuschreibungen aufzubrechen und hinsichtlich einer Zukunftsgerichtetheit die Ausweitung von Tätigkeitsfeldern (vgl. Bedarfe der Tertiärisierung) und die Überprüfung von Kompetenzfeststellungsverfahren (etwa hin-

sichtlich des Lebensweltbezugs sowie der kulturellen Dimension) sowie die kulturelle Praxis und Geschlechtshabitus der Institutionen selbst zu untersuchen.

Sinnvoll und befruchtend erschien es, die interkulturellen und genderbezogenen Trainings und Reflexionen gemeinsam und parallel durchzuführen, um diese Themenbereiche aufeinander beziehen zu können. Entsprechend wurden die Gruppen zunächst in zwei Hälften geteilt, die zunächst ähnlich gelagerte Übungen in Bezug auf Geschlecht und Interkulturalität getrennt voneinander durchführten, um dann im Plenum die gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse in Form von mind maps auszutauschen. Da nur ein halber Tag zur Verfügung stand, konnten die Übungen nur als Einblicke in grundlegende Trainings durchgeführt werden. Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass an den Trainings 40 bis 50 Personen gleichzeitig teilgenommen haben.

Im Einzelnen wurden folgende Einheiten durchgeführt:

Teil 1: Selbsterfahrungsorientierte Übung zu eigenen Geschlechterbildern und Vorstellungen von kultureller/ethnischer/nationaler Zugehörigkeit mit Austausch in „geschlechts“- sowie „kulturhomogenen“ Kleingruppen zu dritt oder viert. In vorgemalten Körperbildern wurden die

Eindrücke notiert. Abschließend gab es einen Austausch im jeweiligen Plenum des Gender und Cultural Trainings.

Teil 2: Übungen zu Gender- und kulturellen Analysen in der pädagogischen Praxis und in Institutionen:

- Institutionenanalyse mit OE und PE
- Analyse der pädagogischen Konzepte hinsichtlich der Ansätze für interkulturelle pädagogische sowie geschlechtergerechte Konzepte
- Arbeit mit vorgegebenen Fallbeispielen zu gender- beziehungsweise kulturspezifischen Konfliktsituationen aus dem berufspädagogischen Alltag unter kulturellen, personalen und situativen Aspekten (Culture Bump Analysis, KPS-Modell)

Teil 3: Gemeinsames Plenum von Gender und Intercultural Trainingsgruppen:

- Präsentation der beiden Mind-Maps sowie der Körperbilder
- Diskussion der unterschiedlichen Perspektiven von Gender und Intercultural Schwerpunkten

Interkulturelle und Genderkompetenzen in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher: Ergebnisse und weiterführende Perspektiven

Zentrale Ergebnisse der Gender und Cultural Trainings

Im gemeinsamen Austausch sind bemerkenswerte Übereinstimmungen und Unterschiede im Gender und Cultural Training deutlich geworden. Die biografisch orientierte Sensibilisierungsübung zur Erinnerung von Genderdimensionen sowie kultureller Herkunft als zehnjähriges Kind, die in geschlechtsgetrennten sowie kulturell differenzierten Gruppen durchgeführt wurde, ergab, dass sich sowohl die Männer als zehnjährige Jungen als auch die Deutschen als Kinder sich nicht ihrer Geschlechtsdimension beziehungsweise ihrer kulturellen Herkunft bewusst waren: „Wir waren einfach Kinder“, lautete die übereinstimmende Erfahrung. Prägnant war hier, dass die jeweils als sozial dominante Gruppe die Kategorie des „Allgemeinen“ besetzt, während für die Minderheit sowie die sozial Abgewerteten die Kategorie des „Besonderen“ bleibt: Mädchen sowie „Ausländerkinder“. Entsprechend waren sich die Frauen als Mädchen sowie die

Teilnehmenden mit Migrationshintergrund sehr wohl ihrer Geschlechtlichkeit sowie ihrer kulturellen Bezeichnung (im Sinne von bezeichnet werden) bewusst.

Bemerkenswert war jedoch, dass innerhalb der etwa hinsichtlich des Alters sowie Ost-Westdeutschland differenzierten geschlechtshomogenen Gruppe die Bezeichnung „Mädchen“ individuell sehr unterschiedlich gefüllt wurde. Die Kategorie „weiblich“ ist also nicht fix, sie wird jedoch stets als Gegenpol zu „männlich“ positioniert und je nach Zeit-, Raum- und kulturellem sowie biografischem Kontext unterschiedlich gefüllt. Der Konstruktionscharakter konnte dadurch deutlich erfahren werden.

In den verschiedenen Übungen, die sich auf die beruflichen Kontexte bezogen (Institutionenanalyse, pädagogische Konzepte und Fallbeispiele), wurden auf den Mind Maps zusammenfassend Inhalte und Themen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Entwicklungsplattform und ihrer Einrichtungen erarbeitet, die zur Erreichung der jeweiligen Ziele von Chancengleichheit folgende Umsetzungsstrategien als erfolgversprechend identifizierten:

- Unerlässlich für Diversity Management hinsichtlich Gender und Cultural Mainstreaming scheint die Einbindung der Leitung zu sein (Top-Down-Strategie). Gleichzeitig sind jedoch auch Unterstützung und Weiterentwicklung als Bottom-Up-Perspektiven notwendig.

Als wesentlich wurde die interkulturelle und genderbezogene Kompetenzvermittlung herausgestellt.

- Als Grundlage hierfür wurden Reflexionen über kulturelle sowie genderbezogene (Defizit-)Zuschreibungen und Vorurteile identifiziert.
- Bedarfe des Kompetenzerwerbs gibt es insbesondere hinsichtlich analytischer Techniken etwa für Statistiken zur Berücksichtigung und zur Evaluation kultureller Vielfalt (speziell: Migrationshintergründe) und Geschlechterverteilung sowohl innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungen als auch im Hinblick auf Partnerinstitutionen („Leitung männlich, Sekretariat weiblich“).
- Gewünscht wurden überdies konsultative und partizipatorische Techniken zur Weiterführung der Trainings in den eigenen Einrichtungen und Projekten.

- Da übereinstimmend davon ausgegangen wurde, dass Gender und Intercultural Mainstreaming-Prozesse nicht unbedingt konfliktfrei zu entwickeln und umzusetzen sind, wurde die Beratung durch Externe als wesentliche Unterstützungsstruktur herausgestellt.
- Als Gewinn wurden jeweils die Öffnungen erlebt, wenn die Beschränkung auf eine Mehrheitskultur sowie auf einen spezifischen Geschlechtshabitus perspektivisch aufgehoben werden kann und neue Handlungs- und Denkräume durch interkulturellen Austausch sowie de-gendering Prozesse entstehen.

Weiterführende Perspektiven für Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming

In den halbtägigen Trainings konnten nur exemplarisch einige Ansätze der Konzepte für Gender und Cultural Mainstreaming durchgeführt werden. In auch projektübergreifender Perspektive sind weitere Handlungsansätze – auch jenseits einzelner Projekte – vorstellbar.

- Statistisches Monitoring: Wie viele weibliche und männliche Jugendliche werden erreicht, gemessen an den Gesamtanteilen von jungen Frauen und Männern in der Benachteiligtenförderung? Wie ist der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Wie ist das Fachpersonal hinsichtlich der Geschlechterdifferenz und kulturellen Herkunft repräsentiert?
- Auswertung der Angebotsstruktur (allgemein) unter geschlechter- und kulturkritischer Perspektive:
 - Welche Bedeutung hat die Geschlechtsattributierung von Tätigkeiten/Berufsfeldern? Warum werden welche Berufsbereiche von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bevorzugt oder nicht in Betracht gezogen?
 - Wie sieht die Integration von Mädchen in „Männerberufen“ sowie Jungen in „Frauenberufen“ aus? Wie stellt sich die Berufswahl im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund dar?
 - Wie wird Tertiarisierung und der Trend zur Wissens- und Informationsgesellschaft im Spektrum der Maßnahmen abgebildet?

- Wie werden Berufsbereiche, in denen qualifiziert wird, dahingehend ausgewählt, ob Lebensunterhaltssicherung und/oder Aufstiege möglich sind („Sackgassenberufe“)?
 - Wie sieht die Integration in das duale System aus: Vollzeitschulische Ausbildung für Mädchen und duales System für Jungen?
 - Welche Bedeutung haben Geschlechterkultur sowie ethnizitätsspezifische und soziale Kultur (Mittelschichtorientierung, Dominanz westlicher Attributierung)? Analyse von Umgangsformen, Ausstattungen, Ritualen, Zeitstrukturen, Freizeitangeboten sowie Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Dimension. Im genderkritischen Blick und unter interkulturellen Gesichtspunkten sind ebenso Netzwerkstrukturen und Kooperationspartnerinnen und -partner zu untersuchen.
 - Hier ist auch die geschlechterkritische Reflexion faktisch vorhandener geschlechtshomogener Angebote vorzunehmen. Zu klären ist, an welchen Stellen begründet Monoedukation oder Koedukation eingeführt werden soll. Ebenso bedeutet ein genderorientierter Ansatz nicht notwendigerweise eine Integration von Mädchen in Metallberufe, es kann auch ein bewusster pädagogischer Umgang mit einer geschlechtshomogenen Gruppe als genderkritische Maßnahme konzipiert und umgesetzt werden.
- Genderbewusste und hinsichtlich kultureller Zuschreibungen kritisch untersuchte Kompetenzfeststellungsverfahren (Auswahl und formaler Aufbau der Verfahren):
 - Wie werden weibliche und männliche, deutsche und ausländische Jugendliche angesprochen?
 - Biografische Verfahren und/oder handwerkliche Proben?
 - Welche Tätigkeitsbereiche liegen zugrunde?
 - Welche Kompetenzen werden nachgefragt: berufsspezifische und/oder lebensweltliche Kompetenzen?
 - Zusammensetzung und Schulung des Personals/Auslagerung hinsichtlich der Beurteilungskriterien und Geschlechtsrollenerwartungen sowie der Gestaltung der Materialien

und Arbeitsanweisungen. Hier sind die „Macht der Bilder“ und das Beharrungsvermögen von Stereotypen kritisch zu reflektieren. Dies gilt ebenso für die Beurteilung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

- Umgang mit Ergebnissen: von der Kompetenzfeststellung zur Kompetenzentwicklung (Förderplan, Berufswahlpass etc.).
- Genderbewusste und kulturspezifisch kritisch analysierte Berufsorientierung und -vorbereitung:
 - Prinzip der individuellen Förderung und Umsetzungsmöglichkeiten: Umgang mit Beschränkungen und Angebotsknappheit;
 - Varianz der Berufsangebote, insbesondere auch bei Qualifizierungsbausteinen;
 - Integration von Alltagsanforderungen und Lebensweltbezügen der Jugendlichen;
 - Sozialpädagogische Begleitung mit Blick auf gender-, schicht- sowie ethnizitätsspezifische Benachteiligungen;

- Kontakt zu Betrieben: Balance von Ansprüchen und Möglichkeiten.

- Ermittlung von Schulungsbedarfen sowie Einsetzung von Lenkungs-/Steuerungsgruppen.

Fazit und Perspektiven

Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming sollten in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher als selbstverständliche Bestandteile von neuen Konzepten und Vorhaben gelten. Guter Wille allein reicht aber nicht. Hier ist ein hoher Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf deutlich geworden, damit Gender- und interkulturelle Kompetenzen keine leblosen Textbausteine in „Antrags- und Berichtsliteratur“ bleiben.

In der Gesamtperspektive wird das Ineinandergreifen von Benachteiligungsstrukturen entlang der sozialen Segmentierungen von class/race/gender konkret. Wesentlich ist die Analyse der Lebensbedingungen an den Schnittstellen von Berufsausbildung und Lebenswelt: Bildungsferne entsteht und wird zementiert durch Arbeitsplatzmangel und generationale Erfahrungen von Arbeitslosigkeit. Problematische Folgen davon sind innerer Rückzug und Ghattobildung sowie Zementierung konservativer Geschlechterbilder und Betonung ethnischer sowie religiöser Zugehörigkeiten.

Hier erweist sich die Misere am Arbeitsmarkt als zentrales Problem in der Jugendberufshilfe. Alle noch so ausgefeilten genderreflektierten und interkulturellen Ansätze können den Frust über Ausschlüsse und Chancenlosigkeit am Arbeitsmarkt nicht wettmachen.

Festzuhalten ist: Gender- und interkulturelle Kompetenzen erhöhen die Reflexionsfähigkeit im (berufs)pädagogischen Alltag und schärfen pädagogische Konzepte im Hinblick auf ihre Stringenz und Plausibilität insgesamt. Oder wie ein Projektleiter sagte: „Durch Gender Mainstreaming sind wir insgesamt besser geworden.“ Gender und interkulturelle Kompetenzen erweitern nicht nur die Vielfalt der Angebote, sondern verbessern die Konzeptionen insgesamt. Hierfür sind jedoch qualitativ hochwertige und ausreichende Gender und Intercultural Trainings erforderlich, die an den konkreten Projektbedarfen und Praxisfragen ansetzen müssen. Zusammenfassend wurde deutlich, dass Gender und interkulturelle Kompetenzen zur kritischen Analyse, Infragestellung und Veränderung von Ungleichheitsrelationen der Geschlechterordnung sowie ethnizitätsspezifischer Relationen befähigen. Hieraus entstehen neue Handlungsräume und Geschlechterbilder im Spiel von Gender und Degendern (Lorber 2004) von doing und undoing culture.

Autorin und Autor

Barbara Thiessen

Supervision_Evaluation_Training, Bremen

Musa Dağdeviren

Communication/coaching/crossculture, Köln

3.2

Sprachförderung

Einführung

Tatsache ist, dass die Schulen der allgemeinen und beruflichen Bildung unter starkem Handlungs- und Veränderungsdruck stehen. Die Ergebnisse der PISA-Studien geben Anlass, nachdrücklich und aus der Perspektive des Bestrebens nach Abbau struktureller Benachteiligungen der Frage nach der Funktion von Sprache im schulischen und beruflichen Bildungsprozess nachzugehen.

Viel zu wenig wird bisher in der Sprachdidaktik der Bundesrepublik berücksichtigt, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler umfassenden Einfluss auf den Lernerfolg haben. So legt die vertiefende PISA-Auswertungsstudie vom Mai 2006 dar, dass sich Sprachdefizite nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Mathematikunterricht auswirken.

Insbesondere in der beruflichen Bildung ist in der Vergangenheit der Stellenwert von Sprache und Sprachförderung unterschätzt respektive vernachlässigt worden, wie dies auch die in der Vergangenheit kontrovers geführte Diskussion um die Relevanz des Lernbereichs „Deutsch in der beruflichen Bildung“ dokumentiert.

Die sprachdidaktische Auffassung, nach der der Spracherwerb mit Beendigung der Sekundarstufe I abgeschlossen ist und ergo im Bereich der beruflichen Bildung keiner weiteren Förderung bedarf, trifft nicht mehr zu. Vielmehr trägt Sprachförderung im Rahmen der Berufsausbildung dazu bei, Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen.

In der vorberuflichen Bildung ist Sprachförderung von besonderer Bedeutung, da sichere Schreib- und Lesefertigkeiten die fundamentale Voraussetzung für die Aufnahme und erfolgreiche Beendigung einer Berufsausbildung sind. Kontinuierliche Angebote zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung sind des Weiteren dringend notwendig, da in der heutigen Berufs- und Arbeitswelt in zunehmendem Maße komplex ausgebildete Sprachfertigkeiten beansprucht werden.

Für die Etablierung eines breiteren Angebots sprachfördernder Maßnahmen spricht zudem, dass das in einer globali-

sierten Welt geforderte lebenslange Lernen nur auf Grundlage des sicheren Umgangs mit Sprache in geschriebener und gesprochener Form effizient zu realisieren ist.

Rahmenbedingungen des berufsbezogenen schulischen Lernens: Sprachbezogene Lernhindernisse beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

Sprache ist zentrales Medium schulischen und beruflichen Lernens. Es stellt sich die Frage, welche sprachbezogenen Faktoren das fachliche Lernen beim Übergang von der Schule zur Berufsbildung beeinträchtigen. Ausgehend von Gesprächen mit Lehrkräften und Berufslernenden im Rahmen des von der Berliner Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung e.V.“ durchgeführten BQF-Vorhabens „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Einrichtungen der beruflichen Bildung als Chance – ein Fortbildungsangebot für Lehrkräfte mit den Modulen Deutsch als Zweitsprache und Kulturelle Vielfalt“ sowie in Anlehnung an eigene Unterrichtserfahrungen im Bereich der beruflichen Bildung (Müller 2003) stellen sich folgende Einflussgrößen als sprachlich bedingte Lernhindernisse beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung.

Heterogenität der Lerngruppen in der beruflichen Bildung

Die Zusammensetzung der Lerngruppen im Bereich der schulischen beruflichen Bildung weist große Heterogenität auf; so ist es keine Ausnahme, dass Auszubildende mit Haupt- und Realschulabschluss und Abiturienten gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. In diesem breiten Spektrum sprachlicher Lernvoraussetzungen können häufig die individuellen sprachlichen Kompetenzen, speziell die der sprachlich benachteiligten Lernenden, nicht in dem Maße berücksichtigt werden, wie es notwendig wäre.

Lehrkräfte berichten diesbezüglich über unzureichend ausgebildete Lern- und Arbeitstechniken vieler Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I, womit die Voraussetzung für die in der beruflichen Bildung erwartete selbstständige Erarbeitung des fachtheoretischen Pensums drastisch gemindert ist.

Es zeigt sich, dass Lernende mit unsicherer Textkompetenz ohne zusätzliche Förderung wenig Chancen haben, die schulischen Leistungsanforderungen der Berufsausbildung zu erfüllen.

Die Sprache der Berufsschule und des Betriebs: Fachsprache

Die Sprache zur Vermittlung berufstheoretischen Wissens, die so genannte Fachsprache, bereitet muttersprachlichen Auszubildenden und um vieles mehr den Auszubildenden nicht-deutscher Herkunftssprache Probleme. Fach- oder Berufssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch ihre Komprimiertheit und Informationsdichte. Entsprechend zeichnet sich der Sprachgebrauch in Fachtexten durch Sprachformen aus, die Zusammenhänge verkürzen oder versachlichen; dazu zählen zum Beispiel komplexe Sätze, Attribute, erweiterte Nominalphrasen, Partizipialkonstruktionen, Passiv- und Relativsätze und der spezielle Wortschatz, die Fachterminologie.

Auszubildende, die beispielsweise einen Lehrbuchtext zur Blutzirkulation erarbeiten, stehen – losgelöst von den handlungsbezogenen Zusammenhängen der Berufspraxis – vor der Aufgabe, auf einer abstrakten Ebene die Thematik zu begreifen und dies in einer Sprache, die sich deutlich von der Alltagssprache unterscheidet.

Lernende mit unsicherer Lesekompetenz benötigen eine strukturierte Anleitung zum Umgang mit Fachsprache. Auf diese grundlegende Aufgabe wurden

Fachlehrerinnen und Fachlehrer bislang im Rahmen ihrer Ausbildung nicht vorbereitet, was in Zukunft unbedingt verändert werden müsste.

Verdeckte Sprachprobleme

Auf der Ebene des Textverständnisses weisen Lernende nicht-deutscher Herkunftssprache vielfach spezielle und andere Probleme im Vergleich zu Muttersprachlern auf: So ist zu beobachten, dass Lernende mit unsicherer zweitsprachlicher Lesekompetenz langsamer lesen als Muttersprachler; sie benötigen längere Zeit, um syntaktische Strukturen zu entschlüsseln, da sie häufig nicht auf das intuitive Sprachwissen zurückgreifen können, über das Muttersprachler verfügen. Häufig bewirkt die missverständliche Auslegung mehrdeutiger Wörter irrtümliche Schlussfolgerungen und verursacht folglich nicht-sinngerechte Textentschlüsselungen.

Im Unterricht dagegen zeigen Lernende nicht-deutscher Herkunftssprache oftmals fließende mündliche Sprachfertigkeiten. Die Gefahr ist groß, dass die Lehrkräfte die allgemeinen Sprachkompetenzen der betreffenden Berufsschülerinnen und berufsschüler überschätzen. Demgegenüber wird in Gesprächen mit Auszubildenden nicht-deutscher Herkunftssprache

deutlich, dass sie textbedingte, syntaktische und begriffliche Unklarheiten im Unterricht nicht ansprechen, um so eine eventuell durch ihre Frage hervorgerufene Blamage zu vermeiden. Die Konsequenz ist, dass sprachlich bedingte Verstehensschwierigkeiten nicht erkannt werden und somit zunächst auch keinen Anlass zur Bearbeitung im Unterricht geben. Vielfach bemerken Lehrkräften erst in Tests oder Klausuren, dass ein Großteil des Unterrichts an den vermeintlich sprachsicheren Schülerinnen und Schülern vorbeigegangen ist.

Die Qualität von Fachunterricht wird sich positiv verändern, wenn Fachlehrerinnen und Fachlehrer zur systematischen Beobachtung der Lernenden im Umgang mit Sprache angeleitet werden und entsprechende, auf die zu fördernden Bereiche abgestimmte Verfahren zur sprachlichen Absicherung des Fachinhalts anwenden.

Lehrwerke

Eine Analyse berufsfachlicher Lehrwerke unter sprachlichen Gesichtspunkten, die in der Lehrerfortbildungsreihe des BQF-Vorhabens „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Einrichtungen der beruflichen Bildung als Chance – ein Fortbildungsangebot für Lehrkräfte mit den Modulen Deutsch als Zweitsprache und Kulturelle Vielfalt“ durchgeführt wurde, legte dar,

dass die im Unterricht benutzten Lehrwerke vielfach – ohne erkennbaren didaktischen Nutzen – in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise und Textgestaltung leseunfreundlich gestaltet sind. Sie erschweren den lehrwerkgestützten Unterricht und sind wenig zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts geeignet. Durch äußerst komplexe syntaktische Verknüpfungen und unübersichtliche Darstellungsweisen sind viele der analysierten Lehrbuchtexte selbst lesegeübten Muttersprachlern nicht ohne Weiteres verständlich. Lernende nicht-deutscher Herkunftssprache resignieren häufig vor diesen Texten; sie lösen bei ihnen pessimistische Prognosen aus, solche Texte nie verstehen zu können.

Eine Folge des offensichtlichen Mangels zielgruppenadäquater Lehrwerke – so auch eine Berliner Untersuchung, in der Berufslernende nicht-deutscher Herkunftssprache zu ihren Erfahrungen in der beruflichen Bildung befragt wurden – ist, dass „oftmals ... in den Berufsschulen keinerlei Unterrichtsmaterialien an die Schüler verteilt (werden), (so dass) die (Lernenden) dann als Grundlage für eigenständiges Lernen allein auf eigene Notizen und die Abschrift des Tafelbildes angewiesen seien“ (Bundeskoordinator für Jugendsozialarbeit PARITÄTISCHER Gesamtverband 2003, S. 38).

Im ausbildungsbegleitenden Unterricht zeigt sich nicht selten, dass Lernende in der Berufsschule die berufstheoretischen

Sachverhalte – sowohl sprachlich als auch in der Folge sachlich – fehlerhaft abschreiben beziehungsweise protokollieren und sich diese bedauerlicherweise in der von ihnen aufgezeichneten Form einprägen.

Gerade Lernende mit instabilen literalen Sprachfertigkeiten benötigen sprachlich klare, eindeutige und übersichtliche Lehrbuchtexte, die eine Vielzahl unterstützender sprachlicher und nicht-sprachlicher Lernhilfen enthalten. Um sprachlich benachteiligte Berufslernende zu berücksichtigen, wäre es erforderlich, wenn – in stärkerem Maße als bisher – die sprachdidaktischen Konsequenzen des „Deutschen als Zweitsprache in berufsbildenden Zusammenhängen“ sowie die Ergebnisse der Verständlichkeitsforschung (Knobloch 2003) von den Verlagen in der Gestaltung berufstheoretischer Lehrwerke Berücksichtigung fänden.

Integrierte Sprachförderung

Das Aufgabenspektrum der Lehrkraft in der beruflichen Bildung hat sich verändert. Waren Berufsschullehrerinnen und -lehrer in der Vergangenheit in ihrer originären Profession hauptsächlich Vermittler berufstheoretischen Wissens, so sind Berufspädagoginnen und -pädagogen in

der aktuellen Bildungs- und Ausbildungswirklichkeit mit pädagogischen und didaktischen Anforderungen konfrontiert, die weit über die Vermittlung berufstheoretischen Wissens hinausgehen. Beispielsweise erfahren Fachlehrerinnen und Fachlehrer Sprache an sich im Unterricht als wesentliche, den Lernprozess beeinträchtigende Komponente und müssen – intuitiv beziehungsweise nach eigener im Selbststudium erworbener Fähigkeit – Strategien zur Förderung der deutschen Sprache einsetzen, um den Schülerinnen und Schülern überhaupt erst Ansätze zur thematischen Auseinandersetzung zu ermöglichen. Im üblichen Sinne gilt Sprachförderung als ein Aufgabengebiet des Deutschunterrichts.

Angesichts der Notwendigkeit einer Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens im Bereich der beruflichen Bildung reicht es also nicht aus, dass die Deutschlehrerin beziehungsweise der Deutschlehrer allein mit (maximal) zwei Stunden Deutschunterricht in der Woche zuständig für die Sprachförderung ist. Vielmehr gilt, dass jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde sein muss. Die Konsequenz zielt also ab auf eine Ausweitung der bestehenden Unterrichtskonzepte in Richtung auf eine Realisierung von Sprachförderung als Querschnittsaufgabe. In diesem Sinne muss Sprachförderung als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip

angesehen werden. In der sprachlichen Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Inhalten erweitern sich nicht nur die vorhandenen Sprachkenntnisse, sondern in gleicher Weise wird auch das thematische Wissen vertiefend bearbeitet.

Fächerübergreifende Sprachförderung verlangt von den Lehrkräften Flexibilität, Offenheit und Kooperationsbereitschaft; dies sowohl von der Fachlehrerin und vom Fachlehrer als auch von der Deutschlehrerin und vom Deutschlehrer. Von der Deutschlehrerin und vom Deutschlehrer wird die Bereitschaft erwartet, auch berufsfachliche Themen und Texte zur Vermittlung sprachbezogener Aspekte mit einzubeziehen.

An Fachlehrerinnen und Fachlehrer andererseits stellt sich die Anforderung, sprachliche Aspekte des Themengebiets zu berücksichtigen. In der Folge unterstützt fächerübergreifende Sprachförderung die im Rahmen der Lernfelddidaktik vorgesehene interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrkräfte unterschiedlicher Lern- und Fachbereiche und führt somit auch zu veränderten Kommunikationsbedingungen im Lehrerteam.

Für die Lernenden ist es wichtig, dass sie angstfrei sprechen und schreiben können. Sie sollen nicht durch permanente Korrektur demotiviert werden, sondern Sprache als sinnvolles und sinnstiftendes Element erleben.

Als Instrument zum Erfahren des Nutzens von Sprechen und Schreiben haben sich Kurzreferate im BQF-Vorhaben „Schule produziert – Produktion schult“ der Grone Bildungszentren Hessen gGmbH besonders bewährt.

Überschaubare theoretische Einheiten (zum Beispiel „Wie wechselt man die Vorderbremse beim Fahrrad“) werden von den Schülerinnen und Schülern vorbereitet und am Anfang eines Gruppentermins präsentiert. Der Vortrag bildete die Grundlage für die weitere Arbeit des Nachmittags.

Die Referentin oder der Referent hat in diesem Fall die Expertenfunktion inne und muss ihr oder sein Wissen so deutlich und strukturiert vortragen, dass ihre oder seine Mitschülerinnen und Mitschüler das Gehörte auf die Praxis übertragen können. Sie werden zum genauen Zuhören und – bei Bedarf – zum Nachfragen veranlasst. Durch das Vorbereiten des Referats, das Schreiben von Notizzetteln als Unterstützung für den Vortrag wird das Sprechen mit dem Schreiben verbunden und die beziehungsweise der Vortragende erlebt Schreiben in hilfreichen und sinnvollen Bezügen.

Die Bedeutung von verständlicher und strukturierter Sprache wird den Lernenden deutlich. Gleichzeitig gewöhnen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Umgang mit fachspezifischen Begriffen und Formulierungen.

Berufspädagogische Basis-kompetenzen und integrierte Sprachförderung

Ein Unterrichtskonzept, das eine Verbindung fachlichen und sprachlichen Lernens anstrebt, setzt in Anlehnung an Portmann-Tselikas (1998, S. 61 f.) voraus, dass Lehrkräfte:

sprachliche Heterogenität wahrnehmen zum Beispiel durch: Genaue Beobachtungen und Beurteilungen des einzelnen Lernenden auf Grundlage von Wissen über erst- und zweitsprachliche Lernprozesse und den sich daraus ergebenden unterschiedlichen sprachdidaktischen Arbeitsweisen und Methoden (Diagnosekompetenz);

Heterogenität gerecht werden zum Beispiel durch: Einschätzung der im Unterricht zu bearbeitenden Texte auf mögliche Verständnisprobleme und eine darauf abgestimmte Auswahl zielgruppengerechter Lernhilfen, die Prozesse des Verstehens erleichtern (Methodenkompetenz);

Integrative Sprachförderung und Förderpädagogik verbinden durch: Anknüpfen des Unterrichts an den bildungsmäßigen Voraussetzungen und Lebensweltbezügen der Schülerinnen und Schüler im Kontext individualisierten und ler-

nerzentrierten Arbeitens mit dem Ziel, Sprache in Fachbezügen und darüber hinaus in jeglicher sozialer und kommunikativer Hinsicht als bewusstes Mittel zur Problemlösung zu nutzen und erfolgreich einzusetzen (förderpädagogische Kompetenz).

Fazit und Perspektiven

Die Förderung der deutschen Sprache in allen Fächern richtet also hohe Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung beziehungsweise Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte. Daraus sich ergebende Handlungsempfehlungen beziehen sich auf die:

a) Ebene der empirischen Unterrichtsforschung

Festzustellen ist, dass bislang noch keine abgesicherte Theorie zum Thema Fachsprachendidaktik existiert. Somit ist es notwendig, im Kontext pädagogischer Handlungsforschung genaues Wissen über aufeinander abgestimmte Prozesse fachlichen und sprachlichen Lernens zu erforschen und entsprechende methodische und didaktische Konzeptionen abzuleiten mit dem Ziel der Erstellung eines fächerübergreifenden Curriculums zum Thema „Sprachdidaktischer Umgang mit Fachsprachen“.

b) Ebene der Lehrerweiterbildung und Lehrerausbildung

Lehrkräfte der beruflichen Bildung sind für die besonderen sprachdidaktischen Aufgaben integrierter Sprachförderung in Fortbildungen nachzuqualifizieren. Dazu wären entsprechende Fortbildungsmaterialien zu erstellen beziehungsweise vorliegende (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1987, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, Meslek Evi 2005) auszubauen. Denkbar wäre auch die Gestaltung eines Fernstudienganges zum Thema „Fächerübergreifende Sprachförderung“. Des Weiteren müssen Fragen sprachlichen Lernens im Fachunterricht obligatorisch in die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung integriert werden.

c) Ebene der Schulentwicklung

Im Rahmen des BQF-Vorhabens „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Einrichtungen der beruflichen Bildung als Chance – ein Fortbildungsangebot für Lehrkräfte mit den Modulen Deutsch als Zweitsprache und Kulturelle Vielfalt“ zeigte sich, dass die Umsetzung von Fortbildungsergebnissen in großem Maße abhängig von schulinternen Strukturen und Entscheidungen ist. Es ist also sinnvoll und notwendig, dass Schulen das Unterrichtsprinzip „Sprachförderung als Querschnittsaufgabe“ als einen Bestandteil ihres Schulprogramms aufnehmen. Entsprechende Begleitprogramme zur Evaluation dieser Vorhaben sind zu gewährleisten.

Autorinnen

Annette Müller

Elisi Meslek e.V., Berlin

Melanie Kannel

Philipps-Universität Marburg, Marburg
(wissenschaftliche Begleitung „JAZ“, Gro-ne-Bildungszentren Hessen gGmbH)

3.3 Schule – und dann? Schwierige Übergänge

Der folgende Text berichtet Ergebnisse aus dem so genannten Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts e.V., einem Vorhaben, das zum Teil auch aus dem BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ gefördert wurde, und stellt den dritten Zwischenbericht zu dieser Untersuchung dar.

Der erste Bericht hatte die Ergebnisse aus der Basiserhebung (Klassenzimmerbefragung) im März 2004 zusammengefasst (Gaupp u. a. 2004), ein zweiter Zwischenbericht hatte einen Rückblick der Befragten auf das Schulbesuchsjahr 2003/2004 zum Inhalt (Hofmann-Lun u. a. 2004). Dieser dritte Zwischenbericht hat nun die Übergänge der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in die Berufsausbildung zum Thema beziehungsweise die Wege, die die Befragten genommen haben, bei denen der Eintritt in die Berufs-

ausbildung rund 16 Monate nach Ende des Hauptschulbesuchs noch nicht erfolgt ist. Die Grundlage dieses Zwischenberichts bilden die Klassenzimmerbefragung vom März 2004 und die bis November 2005 durchgeführten vier Folgebefragungen.

In der Tradition des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems führt der Weg der Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule ins Arbeitsleben über eine betriebliche Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Alternative, nach Ende der Pflichtschulzeit ohne weitere Qualifizierung als ungelernete Arbeitskraft in den Arbeitsmarkt einzusteigen, gilt demgegenüber als problematisch, weil der Anteil an Arbeitsplätzen, die von Erwerbspersonen ohne Ausbildung ausgefüllt werden können, seit langem kontinuierlich zurückgeht und weil angesichts der hohen Gesamtarbeitslosigkeit die verbleibenden Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen von Personen eingenommen werden, die für diese Arbeitsplätze eigentlich überqualifiziert sind (Solga 2005).

Trotz der schlechten Arbeitsmarktchancen für Unqualifizierte stagniert der Anteil der jungen Erwachsenen, die bis zum 25. Lebensjahr keine anerkannte Ausbildung absolviert haben, seit längerem auf relativ hohem Niveau (zwischen 14 und 15%; Berufsbildungsbericht 2005).

Gleichzeitig ist das durchschnittliche Alter der Jugendlichen beim Eintritt in eine betriebliche Berufsausbildung über die Jahre hinweg deutlich angestiegen (Ulrich 2006). Offenbar ist der frühere „Normalverlauf“, ein unmittelbar nach Ende der Pflichtschulzeit ohne weitere Zwischenschritte stattfindender Eintritt in die Berufsausbildung eher die Ausnahme geworden.

Angesichts des lang anhaltenden Mangels an Ausbildungsplätzen befinden sich die Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in einer schwierigen Konkurrenz zu Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss oder gar Abitur. Wie orientieren sie sich in dieser Situation? Was sind ihre Ziele? Welche Wege gehen sie, um diese Ziele zu erreichen? Gelingt es ihnen, eine Ausbildung zu beginnen und diese abzuschließen? Gelingt es ihnen, nach Abschluss der Ausbildung im erlernten Beruf zu arbeiten?

Und was geschieht mit denen, die keine Ausbildung beginnen wollen beziehungsweise denen es nicht gelingt, eine Ausbildung zu beginnen? Ist dies der Anfang einer Karriere, die mit langfristigen Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bis hin zur Ausgrenzung von Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Teilhabe verbunden ist? Und wie und durch welche Prozesse konstituiert sich die Gruppe der-

jenigen, die in solche Karrieren der beruflichen und sozialen Marginalisierung eintreten?

Am Deutschen Jugendinstitut haben wir im Frühjahr 2004 eine Längsschnitt-Untersuchung begonnen, die diesen Fragen nachgeht.

Im März 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4 000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (beziehungsweise in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und anderen Sekundarschulen) per Fragebogen im Klassenverband nach ihrer Herkunftsfamilie, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit nach Ende des laufenden Schuljahres befragt.

Jungen stellten deutlich mehr als die Hälfte der Befragten. 53% stammten aus Zuwandererfamilien: Die Jugendlichen selbst oder mindestens ein Elternteil waren beziehungsweise war nicht in Deutschland geboren oder hatte beziehungsweise hatten nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Interessant ist, dass gut ein Viertel der Befragten nicht in Deutschland geboren waren. In fast der Hälfte der Herkunftshaushalte wurde (auch) eine andere als die deutsche Sprache gesprochen. Dagegen war nach dem Kriterium der nicht-deutschen Staatsangehörigkeit nur jede Vierte beziehungsweise jeder Vierte „Ausländerin oder Ausländer“ (Gaupp u. a. 2004).

Am Ende dieser ersten Befragung wurden die Jugendlichen gebeten, sich an Folgebefragungen zu beteiligen und zu diesem Zweck anzugeben, wie sie für diese Folgebefragungen erreichbar sein würden, die als Computer gestützte Telefoninterviews („Computer Assisted Telephone Interviewing = CATI“) durchgeführt werden sollten. Rund 2 900 Jugendliche haben sich zur weiteren Teilnahme bereit erklärt.

Tatsächlich haben sich an dieser ersten Folgebefragung im Juni 2004 rund 2 400 Jugendliche beteiligt. Diese Befragung hatte insbesondere Förder- und Unterstützungsangebote im letzten Schuljahr zum Thema, die den Jugendlichen den Erwerb des Hauptschulabschlusses ermöglichen und den Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit erleichtern sollten: Förder-

unterricht in kleinen Lerngruppen, Betriebspraktika, Bewerbungstraining, Berufswegebegleitung durch Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendsozialarbeit (vgl. Hofmann-Lun u. a. 2004).

Seit November 2004 wurden die Jugendlichen in halbjährlichen Abständen zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt. Die Gesamtanlage der Untersuchung (deren Durchführung bis Ende 2006 gesichert ist) und die Zahl der in den einzelnen Befragungswellen erreichten Jugendlichen zeigt die folgende Grafik. Die Anlage der Untersuchung als Längsschnitt (oder „echtes Panel“) ermöglicht, für die einzelnen Jugendlichen die Wege von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit differenziert nachzuzeichnen.

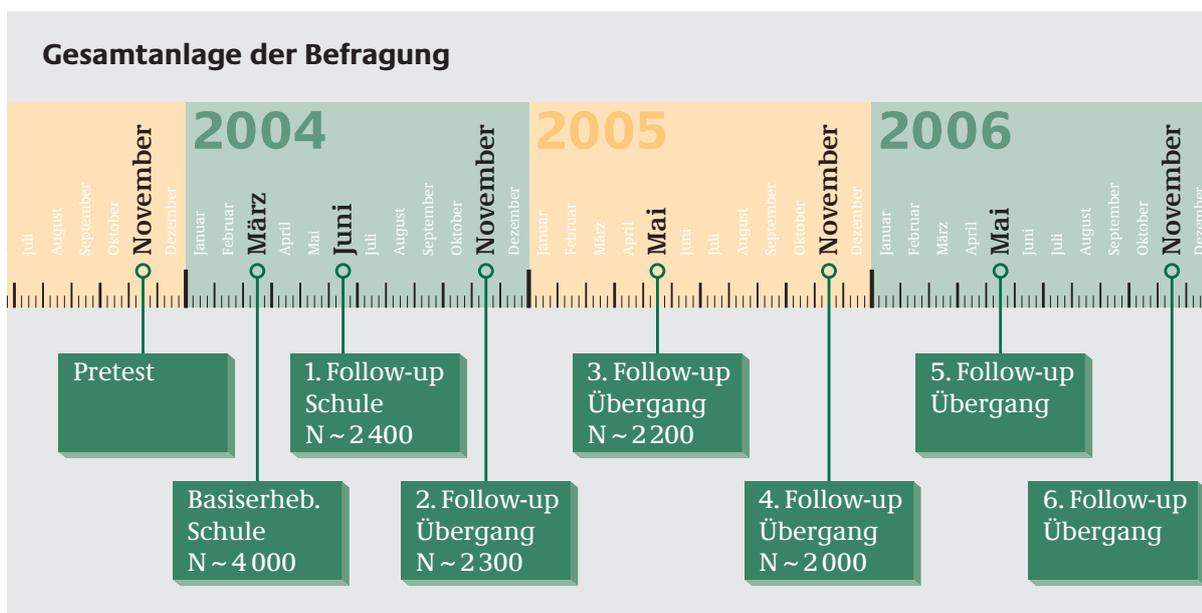


Abbildung 8: Die Gesamtanlage der Befragung mit den jeweils erreichten Jugendlichen.

Damit solche längsschnittlichen Aussagen möglich sind, beziehen sich alle Auswertungen in diesem Bericht auf Jugendliche, die an allen Erhebungswellen teilgenommen haben.

Der Bericht behandelt die folgenden Aspekte:

- Die Wünsche und Pläne der Jugendlichen rund vier Monate vor Ende des Schulbesuchsjahres 2003/2004,
- die in diesen letzten Monaten des Schuljahres ablaufenden Orientierungs- und Entscheidungsprozesse,
- den Vergleich zwischen den im März 2004 geplanten und den im November 2004 realisierten Bildungs- und Ausbildungswegen,
- die Bildungs- und Ausbildungsverläufe zwischen November 2004 und November 2005.

Wünsche und Pläne von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im letzten Schuljahr der Hauptschule

Wir hatten die Schülerinnen und Schüler im März 2004 gefragt, was aus ihrer Sicht wichtige Kriterien für die Wahl eines Ausbildungsberufs sind.

Kriterien für die Wahl eines Ausbildungsberufes

Die Kriterien, die die Jugendlichen bei der Wahl eines Berufes anlegen wollen, sind „total normal“. Fast alle Mädchen und Jungen (94 % beziehungsweise 95%) halten es für ein wichtiges oder sehr wichtiges Entscheidungskriterium, dass die Ausbildung zu einem sicheren Arbeitsplatz führen soll. Gleichzeitig wollen die Jugendlichen auch realistisch sein. Neun von zehn sind der Auffassung, dass es ein Beruf sein muss, in dem sie auch die Chance haben, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. Das zu erwartende Einkommen halten Jungen für etwas wichtiger als die Mädchen. Dass der Beruf auch genügend Zeit für die Familie lassen muss, finden Mädchen wie Jungen in gleicher Weise wichtig (womit nicht gesagt ist, dass Mädchen und Jungen ihre Rolle in der Familie in ähnlicher Weise sehen).

Wahlkriterien für einen Ausbildungsberuf

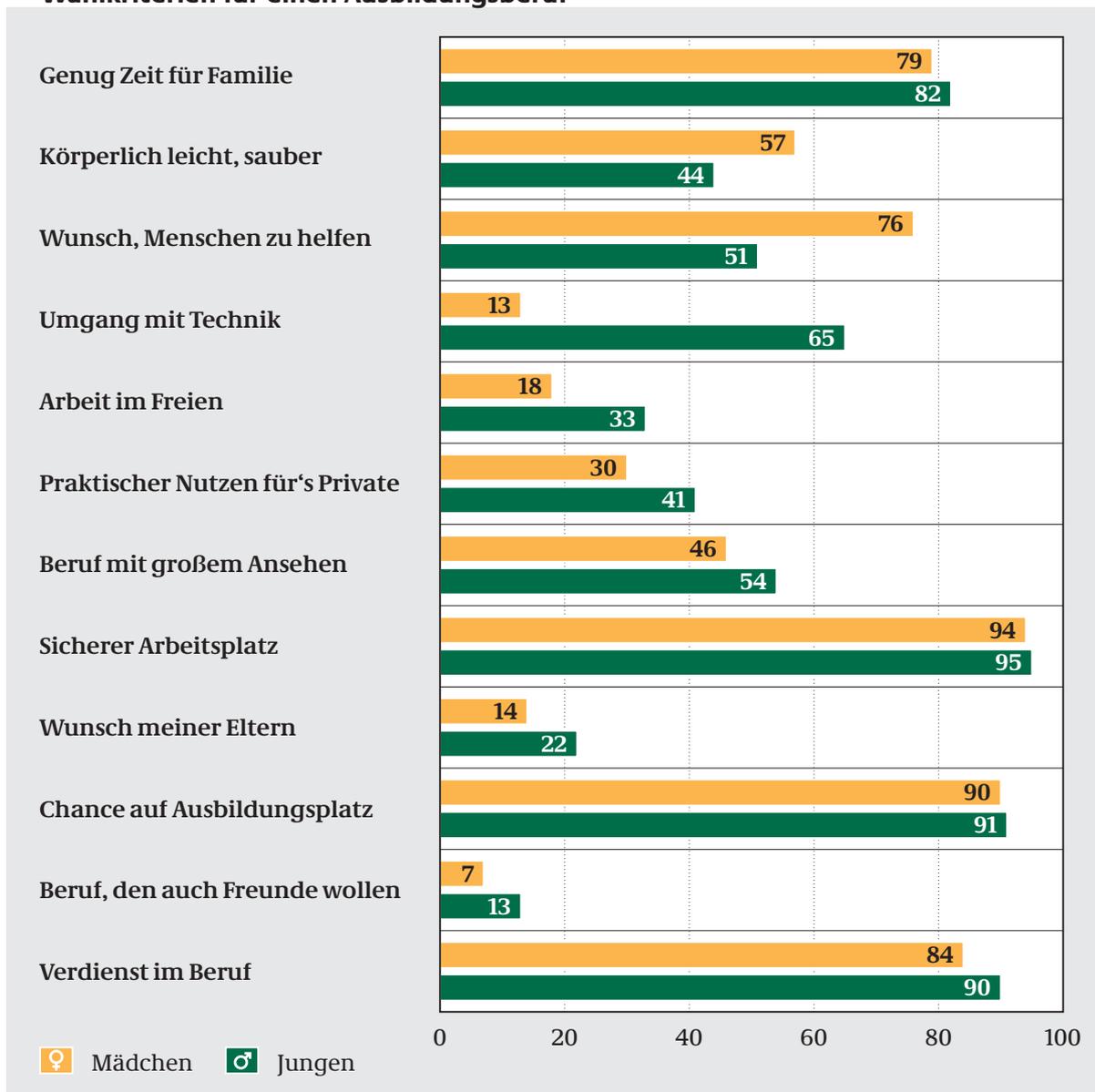


Abbildung 9: Kriterien, die die Jugendlichen bei der Wahl eines Ausbildungsberufes anlegen (N = 1 624)

Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es insbesondere bei zwei Kriterien: bei der Frage, ob ein Beruf gesucht wird, in dem man anderen Menschen auch helfen kann (dieses Kriterium nennen die Mädchen weit häufiger als die Jungen) und ob

der Beruf den Umgang mit Technik erfordert (dieses Kriterium nennen die Jungen deutlich häufiger als die Mädchen).

Wir haben die Jugendlichen im März 2004 weiter gefragt, welchen nächsten Schritt sie nach Ende des laufenden Schul-

jahres planen. Insgesamt zeigen die Antworten, dass bei den Jugendlichen Bildung und Ausbildung hoch im Kurs stehen:

Pläne im März 2004

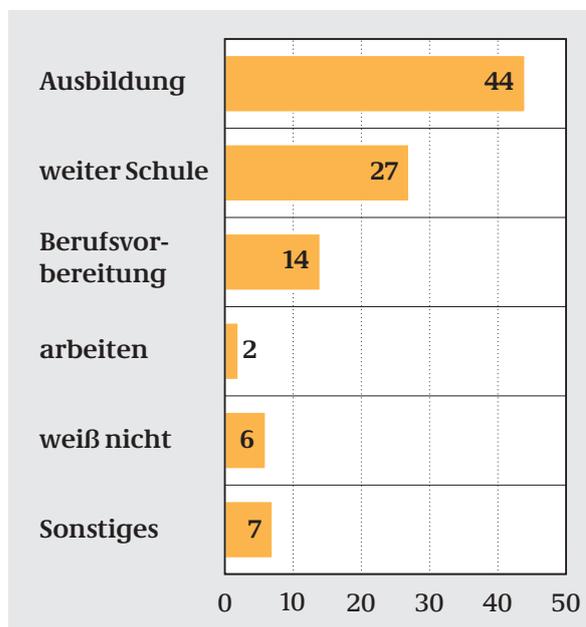


Abbildung 10: Pläne der Jugendlichen im März (N = 1 624)

Knapp die Hälfte (44%) will unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen. Gut ein Viertel will weiter die Schule besuchen (was insbesondere mit der Absicht verbunden wird, überhaupt einen Schulabschluss oder einen weiterführenden Schulabschluss zu erwerben). 14% sehen die Teilnahme an einem Angebot der Berufsvorbereitung als nächsten Schritt. Sonstige Pläne (Praktika, Freiwilligenjahre, Wehr- oder Zivildienst usw.) haben 7%. 6% wissen noch nicht, was sie

als nächstes tun wollen. Und nur 2% geben an, auch ohne vorherige Qualifizierung erst einmal jobben und Geld verdienen zu wollen.

Richtet man den Blick allerdings auf Teilgruppen der Befragten, so werden große Unterschiede in den Plänen sichtbar: 49% der Jungen (aber nur 38% der Mädchen) wollen als nächsten Schritt eine Ausbildung beginnen. Bei den Jugendlichen deutscher Herkunft planen 52% sofort eine Berufsausbildung anzuschließen, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur 38%. Dabei gibt es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von den Herkunftsländern. Von den in den GUS-Staaten geborenen will jede beziehungsweise jeder Zweite (47%) gleich eine Berufsausbildung beginnen, von den in der Türkei geborenen aber nur etwa jede beziehungsweise jeder Fünfte (19%).

Für diejenigen, die nicht sofort eine Ausbildung beginnen wollen, lautet die Alternative insbesondere „weiter zur Schule gehen“: Weiter zur Schule zu gehen, planen 33% der Mädchen, aber nur 21% der Jungen, und Jugendliche mit Migrationshintergrund (30%) deutlich häufiger als Jugendliche deutscher Herkunft (22%). Weiter zur Schule gehen wollen schließlich Jugendliche, die in der Türkei geboren sind (35%), weitaus häufiger als Jugendliche, die in einem der GUS-Staaten geboren sind (23%).

Demgegenüber stellt die Planung der Teilnahme an einem Angebot der Berufsvorbereitung eine nicht unbedingt geliebte, aber doch irgendwie akzeptierte Alternative dar: Zwischen 12 % und 14 % liegt der Anteil der Befragten, die im März 2004 Berufsvorbereitung als nächsten Schritt antizipieren. Aus diesem Spektrum fällt nur eine der hier beschriebenen Untergruppen heraus: Von den in der Türkei geborenen Jugendlichen plant fast jede beziehungsweise jeder Dritte (32 %) bereits im März 2004 als nächsten Schritt die Aufnahme einer Berufsvorbereitung. Der Grund ist möglicherweise, dass Berufsvorbereitung mangels anderer schulischer Alternativen der in dieser Gruppe charakteristischen Präferenz für den weiteren Schulbesuch noch am nächsten kommt.

Die Ergebnisse zu den im März 2004, also wenige Monate vor Ende des Schuljahres, genannten Plänen, müssen sicher vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt den Realitätsgehalt ihrer Planungen bereits testen konnten. Während 44 % angeben, als nächstes eine Berufsausbildung beginnen zu wollen, haben zum selben Zeitpunkt bereits 60 % Bewerbungsunterlagen versandt. Der Anteil derjenigen, die ursprünglich eine Berufsausbildung beginnen wollten, muss also deutlich über dem Wert von 44 % gelegen haben, und

wahrscheinlich wurden Ausbildungspläne vertagt, nachdem Bewerbungen erfolglos waren.

Andere Jugendliche haben ebenfalls bis zu diesem Zeitpunkt abschätzen können, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass sie die Zugangsvoraussetzungen für einen weiteren Schulbesuch erfüllen. Diejenigen, für die bereits feststeht, dass sie solche Voraussetzungen nicht erfüllen werden (zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler der bayerischen „Praxisklassen“, in denen kein Hauptschulabschluss erworben werden kann), ziehen deshalb einen weiteren Schulbesuch gar nicht erst in Erwägung. Der relativ hohe Anteil von Nennungen von „Berufsvorbereitung“ als nächstem Qualifizierungsschritt dürfte schließlich der Einsicht geschuldet sein, dass andere, ursprünglich geplante nächste Bildungs- und Ausbildungsschritte erst einmal nicht realisierbar sind. Insgesamt zeigen die Daten auf, dass die Jugendlichen versuchen, realistisch mit ihrer Situation umzugehen, ohne dabei ihre Bildungs- und Qualifizierungsziele preiszugeben.

Schwierige Entscheidungsprozesse an der ersten Schwelle

Trotz aller Bereitschaft, realistisch zu sein, sind die Jugendlichen zwischen März und Juni 2004 zu vielfältigen Revisionen ihrer Planungen gezwungen.

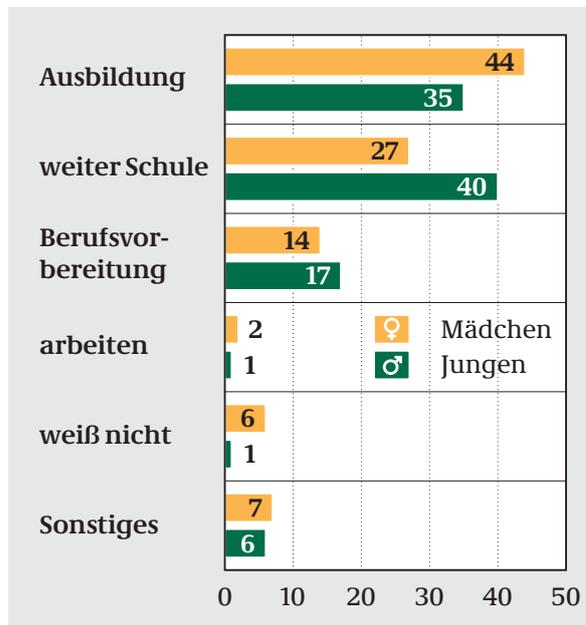


Abbildung 11: Vergleich der Pläne der Jugendlichen im März und im Juni 2004 (N = 1624)

Der Anteil derjenigen, die nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen, sinkt innerhalb weniger Monate um neun Prozentpunkte (von 44 % auf 35 %). Dafür schnellte im selben Zeitraum der Anteil derjenigen, die weiter zur Schule gehen wollen, um 13 Prozentpunkte (von 27 % auf 40 %)empor. Bei den Planungen in Richtung Berufsvorbereitung gibt es nur eine geringfügige Zunahme (von 14 % auf 17 %).

Ihren Plan, als nächsten Schritt eine Berufsausbildung zu beginnen, revidierten zwischen März und Juni 2004 am stärksten die Jugendlichen, die nicht in Deutschland geboren sind: die jungen Aussiedler um minus 15 Prozentpunkte und in der Türkei geborene Jugendliche um minus 14 Prozentpunkte (für die letztgenannte Gruppe hat sich der Anteil derjenigen, die als nächsten Schritt eine Ausbildung planen, zwischen März und Juni von 19 % auf 5 % verringert). Eine überdurchschnittlich große Abkehr von den ursprünglichen Ausbildungsplänen gab es bei den Mädchen deutscher Herkunft wie auch bei den Mädchen mit Migrationshintergrund (jeweils minus elf Prozentpunkte).

Überdurchschnittliche Zuwächse zwischen März und Juni 2004 gab es dafür bei der Absicht, weiter die Schule zu besuchen. Dies betraf Mädchen deutscher Herkunft (plus 14 Prozentpunkte), Mädchen mit Migrationshintergrund (plus 16 Prozentpunkte) und insbesondere die nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen: Bei den in der Türkei geborenen Jugendlichen betrug dieser Zuwachs 19 Prozentpunkte, bei den jungen, nicht in Deutschland geborenen Aussiedlern 18 Prozentpunkte.

Der Anteil derjenigen, die als nächsten Schritt die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung benennen, steigt zwischen März und Juni insgesamt nur um drei Prozentpunkte (von 14 % auf 17 %) an, fällt aber

für in Deutschland geborene Jugendliche mit Migrationshintergrund mit 11 Prozentpunkten überdurchschnittlich hoch aus. Erkennbar gerät ein großer Teil der Jugendlichen zwischen März und Juni 2004 unter einen starken Entscheidungsdruck, ohne in allen Fällen die Voraussetzungen und Konsequenzen für unterschiedliche Alternativen angemessen einschätzen zu können. Die Einsicht, dass ein Ausbildungsplatz erst einmal nicht erreichbar ist, wird vor allem in die Absicht umgemünzt, erst einmal weiter zur Schule zu gehen. Demgegenüber erscheint die Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Angebot für die Mehrzahl der Jugendlichen als keine attraktive Alternative.

Plan und Realität

Die Jugendlichen hatten also ihre Pläne zwischen März und Juni in vielen Fällen gründlich revidiert beziehungsweise revidieren müssen, weil die angestrebten nächsten Schritte unrealistisch erschienen. Fragt man weiter, wo sich die Jugendlichen im November 2004 tatsächlich befinden, so wird deutlich, dass die Anpassungsprozesse im Juni 2004 noch keineswegs abgeschlossen waren. Vielmehr mussten viele sich bis zur tatsächlichen Platzierung im November 2004 weiter umorientieren:

Vergleich März/ Juni/November 2004

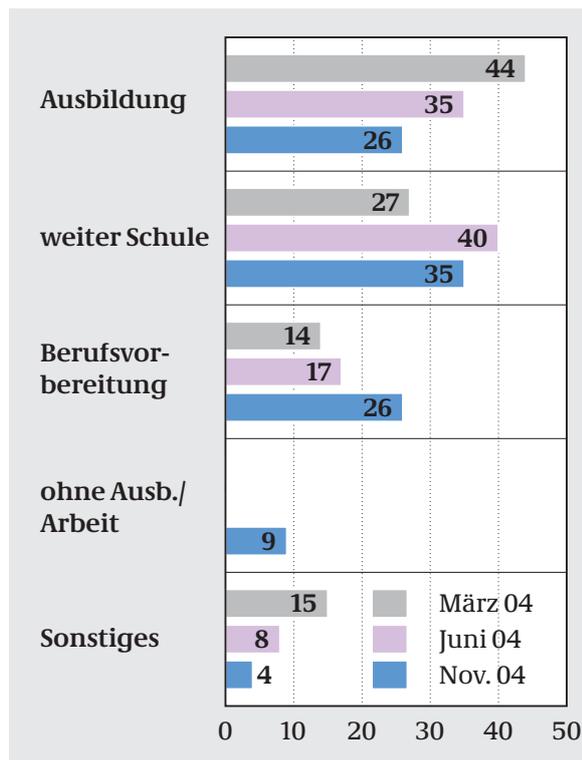


Abbildung 12: Pläne und Realisierungen – Vergleich März/Juni/November 2004 (N = 1624)

Im Juni 2004 hatte immerhin noch gut jede oder jeder Dritte geplant, sofort eine Berufsausbildung zu beginnen. Tatsächlich ist dies bis November desselben Jahres nur jede oder jedem Vierten gelungen (gegenüber den ursprünglichen Planungen im März 2004 hat sich der Anteil der tatsächlichen Einmündungen in Ausbildung von 44 % auf 26 % fast halbiert). Der Rückgang von Juni bis November betrug noch

einmal 13 Prozentpunkte bei den Jungen mit Migrationshintergrund und 10 Prozentpunkte bei den Jungen deutscher Herkunft. Bei den Mädchen lag der Anteil der tatsächlichen Einmündungen fünf Prozentpunkte unter den Planungen vom Juni. Auch hier war der Rückgang geringer bei den Mädchen deutscher Herkunft (minus drei Prozentpunkte) als bei den Mädchen mit Migrationshintergrund (minus acht Prozentpunkte). Der Rückgang war besonders gravierend bei den nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen (minus zwölf Prozentpunkte). Insgesamt haben also die Jugendlichen aus Zuwandererfamilien weit stärker als die Jugendlichen deutscher Herkunft ihre noch im Juni verfolgten Ausbildungspläne zugunsten erreichbarer Alternativen erst einmal zurückstellen müssen. Eine Berufsausbildung haben bis November 2004 deutlich mehr Jungen als Mädchen (29 % zu 22 %) begonnen und deutlich mehr Jugendliche deutscher Herkunft als Jugendliche mit Migrationshintergrund (35 % zu 20 %). Am häufigsten hatten Jungen deutscher Herkunft den Einstieg in die Berufsausbildung vollzogen (39 %), am seltensten Jugendliche, die in der Türkei geboren waren (7 %).

Was die Alternative betraf, weiter zur Schule gehen, so war der Anteil der im November 2004 tatsächlich realisierten Einmündungen mit 35 % etwas geringer als der Anteil der im Juni geplanten Ein-

mündungen (40 %). Insbesondere Mädchen hatten ihre Schulpläne noch einmal revidieren müssen, und hier wiederum die Mädchen aus Zuwandererfamilien (minus elf Prozentpunkte) häufiger als Mädchen deutscher Herkunft (minus acht Prozentpunkte). Dagegen gab es bei den Jungen sogar einen leichten Anstieg, der insbesondere den Jungen aus Zuwandererfamilien zuzuschreiben ist. Weiter zur Schule gehen im November 2004 mehr Mädchen als Jungen (38 % zu 33 %) und weit mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund als Jugendliche deutscher Herkunft (39 % zu 29 %). Am häufigsten weiter zur Schule gehen Mädchen mit Migrationshintergrund (40 %) und junge Migranten, die nicht in Deutschland geboren sind (41 %), am seltensten Jungen deutscher Herkunft (25 %). Insgesamt ist Schule – und nicht etwa Berufsausbildung – der quantitativ bedeutsamste Anschluss für Hauptschülerinnen und -schüler am Ende der Pflichtschulzeit.

Während der weitere Schulbesuch (zumindest von Teilgruppen von Jugendlichen) bereits im Juni 2004 zur Kompensation nicht realisierbarer Ausbildungsziele geplant wurde, ist im Zeitraum von Juni bis November Berufsvorbereitung der quantitativ wichtigste Ausweg für diejenigen geworden, die ihre Ausbildungsziele nicht realisieren konnten. Noch im Juni nannten nur 17 % der Befragten Berufs-

vorbereitung als nächsten Qualifizierungsschritt, tatsächlich bis November 2004 in eine Berufsvorbereitung eingemündet sind 26 %. Der Zuwachs war höher bei den Jungen (plus elf Prozentpunkte) als bei den Mädchen (plus neun Prozentpunkte).

Der Zuwachs war ebenfalls höher bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund (plus elf Prozentpunkte) als bei den Jugendlichen deutscher Herkunft (plus acht Prozentpunkte). Bei den Aussiedlern hat sich der Anteil der Teilnahme an Berufsvorbereitung zwischen Juni (Planung) und November (Platzierung) von 17 % auf 33 % fast verdoppelt. Jungen befinden sich im November 2004 geringfügig häufiger als Mädchen in der Berufsvorbereitung (27 % zu 26 %) und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger als Jugendliche deutscher Herkunft (29 % zu 22 %). Den niedrigsten Anteil an Berufsvorbereitung weisen Mädchen deutscher Herkunft aus (19 %), den höchsten Anteil junge Aussiedler (33 %).

Insgesamt besuchten im November 26 % der Jugendlichen eine Berufsvorbereitung, also genau so viele, wie zu diesem Zeitpunkt eine Berufsausbildung aufgenommen haben. Damit ist Berufsvorbereitung als Anschluss für Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule in ihrer quantitativen Bedeutung mit Berufsausbildung vergleichbar.

Betrachtet man die Jugendlichen, die im März 2004 explizit für Ende des Schuljahres den Eintritt in eine Berufsausbildung anstrebten, so ergaben sich im November 2004 die folgenden Realisierungsquoten:

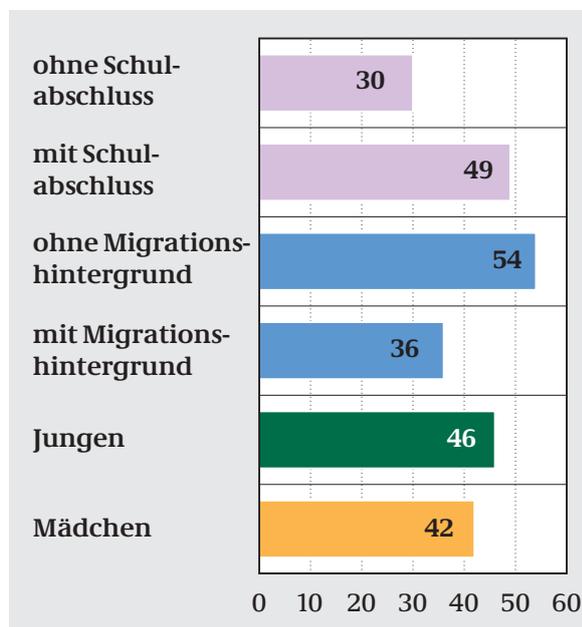


Abbildung 13: Realisierungsquoten der Jugendlichen, die im März 2004 eine Berufsausbildung anstrebten (N = 1624)

Von denen, die zum Ende des Schuljahres den Hauptschul- oder einen höheren Schulabschluss (SA) erworben hatten, gelang jeder beziehungsweise jedem Zweiten der Einstieg in die Berufsausbildung. Bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss war es nur jede oder jeder Dritte. Bei den Jugendlichen deutscher Herkunft erreichte gut die Hälfte den angestrebten Einstieg in die Ausbildung, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund (MH) waren dies

nur 36 %. Die Realisierungsquoten lagen für die Jungen mit 46 % geringfügig höher als für die Mädchen mit 42 %. Insbesondere Schulabschluss und Herkunft beeinflussen also die Wahrscheinlichkeit, dass unmittelbar nach der Schule der angestrebte Berufseinstieg gelingt.

Wie geht es weiter?

Nur etwa die Hälfte der Jugendlichen, die unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollten, konnte dieses Ziel auch verwirklichen. Ein Teil war auf einen weiteren Schulbesuch ausgewichen. Ein deutlich größerer Teil hat versucht (oder versuchen müssen), durch die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung entweder seine Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern oder zumindest die Zeit bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu überbrücken. Schließlich hat ein beträchtlicher Anteil der untersuchten Hauptschülerinnen und Hauptschüler schon im März des letzten Schulbesuchsjahres beabsichtigt, die Ausgangschancen für den Beginn einer Ausbildung dadurch zu verbessern, dass sie weiter die Schule besuchen und bessere Schulabschlüsse (oder überhaupt einen Schulabschluss) erwerben.

Soweit sie im Verlauf ihres weiteren Schulbesuchs nicht zumindest einen Real schulabschluss erwerben, sind die von uns untersuchten Jugendlichen überwiegend

darauf angewiesen, eine betriebliche Berufsausbildung zu absolvieren, wenn sie mit einem anerkannten Ausbildungsabschluss ins Erwerbsleben eintreten wollen.

Schulische Berufsausbildungsgänge, die zu vergleichbar anerkannten Abschlüssen führen (zum Beispiel Alten- und Krankenpflege), stehen ihnen allein mit dem Hauptschulabschluss kaum offen. Insofern sind weiterer Schulbesuch und Berufsvorbereitung Zwischenschritte, deren Wert daran zu messen ist, ob sich über diese Zwischenschritte Zugänge zur Berufsausbildung öffnen, sei es in Richtung schulische Ausbildung, sei es in Richtung betriebliche Berufsausbildung. Es stellt sich also die Frage: Wie geht es weiter nach diesen Zwischenschritten? Ein Vergleich der Zeitpunkte November 2004 und November 2005 gibt in Abbildung 14 dafür erste Anhaltspunkte.

Im März 2004 hatte die größte Gruppe der Befragten Ausbildung als den nächsten Qualifizierungsschritt genannt. Tatsächlich befand sich im November 2004 mit einem Anteil von 35 % die größte Gruppe in der Schule. Von diesen gingen im November 2005, also ein Jahr später, 60 % noch immer in die Schule. 21 % hatten nach einjährigem Schulbesuch eine Berufsausbildung aufgenommen, 11 % waren in eine Berufsvorbereitung eingetreten und 5 % waren weder in einer Schule noch in Ausbildung oder Arbeit, damit faktisch arbeitslos.

Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen

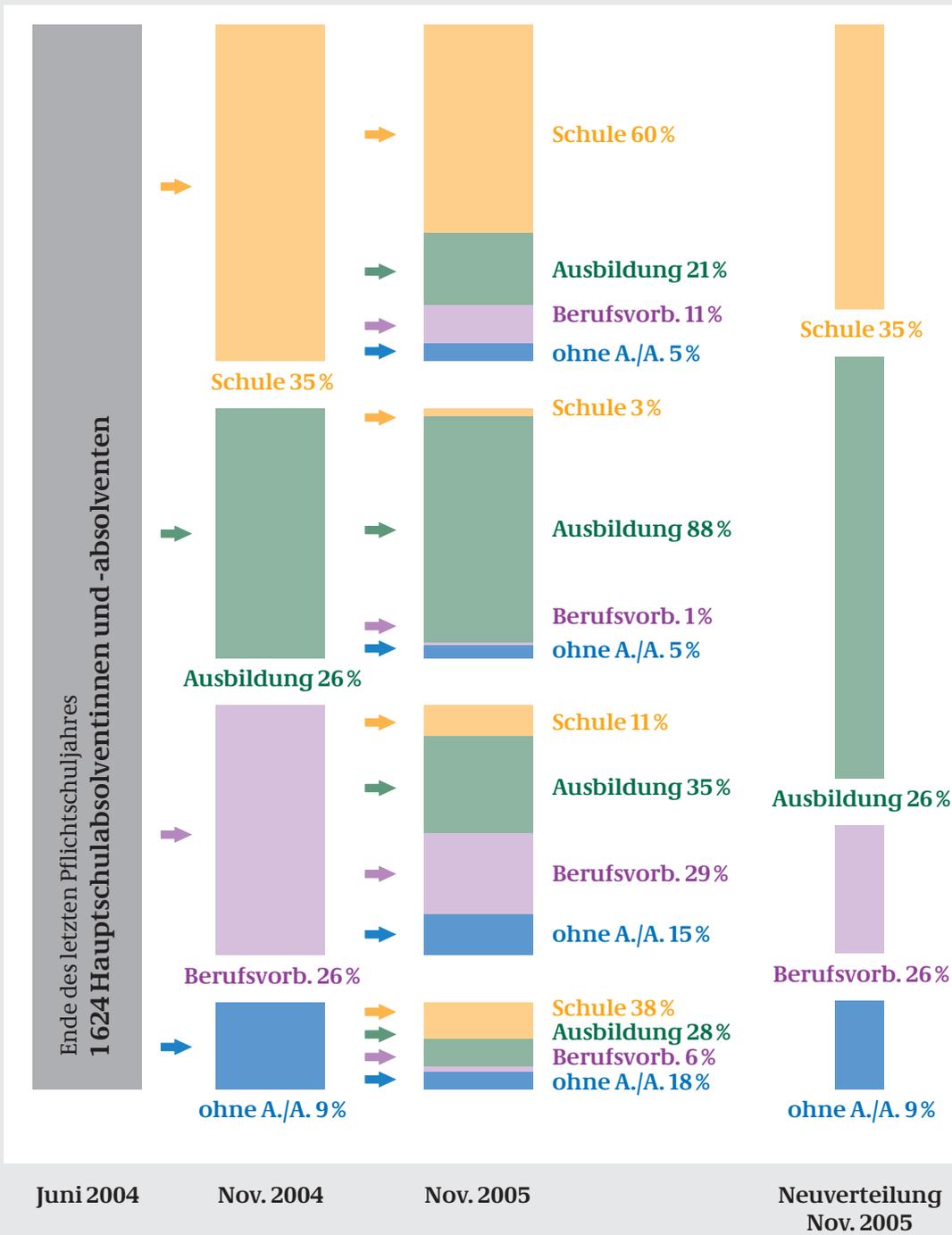


Abbildung 14: Die Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen (N = 1624)
Die Quersummen addieren sich nicht zu 100% auf. Dies liegt daran, dass einige mögliche Stationen der Jugendlichen (Wehr- und Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr, Praktika, Auslandsaufenthalte) aufgrund von geringen Fallzahlen in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.) Erstellt nach einer Quelle des DJI, 2006.

Von denen, die bis November 2004 eine Berufsausbildung aufgenommen hatten, waren im November 2005 88% noch immer in Ausbildung. Diese Zahl allein sagt zwar noch nichts darüber aus, ob einzelne Jugendliche Ausbildungsgänge oder Ausbildungsberufe gewechselt hatten. Insgesamt ist dieser Wert jedoch ein Indikator für einen relativ stabilen Verbleib in der Berufsausbildung, die in der Regel eine Dauer von mindestens zwei Jahren, meist sogar drei Jahren hat. Entsprechend gering sind die Übergänge aus Ausbildung in Schule, Berufsvorbereitung oder in die Arbeitslosigkeit.

Berufsvorbereitung ist demgegenüber in der Regel auf eine Dauer von maximal einem Jahr angelegt. Insofern war bei einem Vergleich der Zeitpunkte November 2004 und November 2005 ein Wechsel der Jugendlichen in einen anderen Status zu erwarten. Angesichts der ursprünglichen Ausbildungspläne der Jugendlichen (aber auch in Anbetracht der für Berufsvorbereitung genannten Zielsetzung, auf Ausbildung vorzubereiten) wäre nach einem Jahr Berufsvorbereitung der Eintritt in eine Berufsausbildung der zu erwartende und zu wünschende Anschluss.

Tatsächlich befinden sich von den Jugendlichen, die sich im November 2004 in Berufsvorbereitung befanden, im November 2005 35% in Ausbildung. Ein weiteres knappes Drittel (29%) befindet sich erneut

in Berufsvorbereitung. Hier hat ein (von der Funktion der Berufsvorbereitung her nicht intendierter) Übergang entweder von einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme in ein schulisches Berufsvorbereitungsjahr oder umgekehrt stattgefunden.

Die drittgrößte Gruppe (15%) befindet sich im November 2005 weder in der Schule noch in Arbeit oder Ausbildung. Diese Jugendlichen haben offenbar bis zu diesem Zeitpunkt keinen für sie passenden Anschluss gefunden, auch keinen, der allein der Zeitüberbrückung dienen könnte. 11% haben den Weg zurück in die Schule genommen.

Fast jede oder jeder Zehnte befand sich im November 2004 weder in der Schule noch in Ausbildung oder Arbeit. Die Wege, die diese Jugendlichen bis November 2005 genommen haben, zeigen, dass diese in der Berufsbildungsstatistik als unversorgte Bewerberinnen und Bewerber etikettierten Jugendlichen in ihren Merkmalen und Motiven heterogen sind. Ein Teil dieser Jugendlichen, die bis November 2004, also fünf bis sechs Monate nach Verlassen der Schule, noch keinen ihnen passenden Anschluss gefunden haben, hat an ursprünglichen Bildungs- und Qualifizierungszielen festgehalten, andere taten sich offensichtlich auch schwer, Bildungs- und Qualifizierungsperspektiven zu entwickeln.

Die größte Gruppe ist bis November 2005 zurück ins Bildungssystem gekehrt: 38 % gehen wieder zur Schule. Die zweitgrößte Gruppe (28 %) hat eine Ausbildung begonnen. Nur 6 % haben eine Berufsvorbereitung aufgenommen.

Fast jede oder jeder Fünfte ist auch im November 2005 wieder oder noch immer weder in der Schule noch in Ausbildung und Arbeit. Diese letzte Gruppe von Jugendlichen beginnt, sich vom Bildungs- und Ausbildungssystem und wahrscheinlich auch vom ersten Arbeitsmarkt zu entfernen.

Vergleicht man die Wege von Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, so ergibt sich folgendes Bild: Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich im November 2004 deutlich häufiger in der Schule, um allgemein bildende Abschlüsse zu erwerben. Die Tendenz zu einer Fortführung des Bildungsweges in Schulen setzt sich für diese Jugendlichen auch bei einem Vergleich der Zeitpunkte November 2004 und 2005 fort.

Der Anteil, der auch nach dem Schuljahr 2004/2005 weiter zur Schule geht, ist in dieser Gruppe deutlich höher als bei Jugendlichen deutscher Herkunft. Höher sind in der Gruppe mit Migrationshintergrund auch die Anteile der Übergänge in eine Schule für diejenigen, die sich im

November 2004 noch in einer Berufsvorbereitung oder einer Berufsausbildung befanden.

Im Ergebnis besuchen im November 2005, also rund 16 Monate nach Ende des Pflichtschulbesuches, noch 35 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (aber nur 22 % der Jugendlichen deutscher Herkunft) eine Schule. Dafür befinden sich zu diesem Zeitpunkt nur 36 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer Berufsausbildung (aber 52 % der Jugendlichen deutscher Herkunft). Der Anteil derjenigen, die im November 2005 eine Berufsvorbereitung absolvieren, (davon etwa ein Drittel bereits in einem zweiten Durchgang) ist für beide Gruppen etwa gleich hoch (14 % beziehungsweise 13 %), ebenso der Anteil derjenigen, die im November 2005 weder eine Schule besuchen, noch eine Ausbildung absolvieren oder erwerbstätig sind (8 % beziehungsweise 9%).

Nicht nur der Vergleich zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund weist Unterschiede in den Platzierungen zwischen November 2004 und 2005 auf, sondern auch der Blick ausschließlich auf die Gruppe der Migrantinnen und Migranten ergibt teilweise erhebliche Binnendifferenzen. Dies zeigt nochmals deutlich, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ allein erhebliche Unter-

schiede zwischen Teilgruppen einebnen. Die Tabelle auf der Vorseite gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Verteilungen der von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Migrationskontexten im November 2004 und 2005 tatsächlich erreichten Platzierungen.

Hinsichtlich der Platzierung in einer Schule haben sich die Werte zwischen Jungen und Mädchen von einem ausgeglichenen Niveau im November 2004 ein Jahr später zugunsten der Mädchen verschoben (38 % zu 32 %). Der Schulbesuch der Mädchen dauert also länger.

Ähnliche Unterschiede ergibt der Vergleich zwischen in Deutschland beziehungsweise nicht in Deutschland geborenen Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Die Situation im November 2004 zeigt in allen Stationen ausgeglichene Werte. Im November 2005 besuchen dann die in Deutschland geborenen deutlich häufiger die Schule (38 % zu 32 %). Dagegen absolviert ein höherer Anteil derjenigen, die nicht in Deutschland geboren sind, im November 2005 eine Berufsausbildung (38 % zu 34 %).

Keine Unterschiede gibt es bei den Platzierungen zwischen den Jugendlichen, in deren Herkunftsfamilie (auch) eine andere als die deutsche Sprache gesprochen wird und der Gesamtgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies ist möglicherweise der Tatsache geschuldet,

dass die Formulierung der Frage keinen Aufschluss über den Umfang gibt, in dem in der Herkunftsfamilie Deutsch beziehungsweise eine andere Sprache gesprochen wird.

Auffallende Ergebnisse bringt die Betrachtung der Gruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler: Nur gut jede beziehungsweise jeder Fünfte hatte im März 2004 geplant, weiter die Schule zu besuchen, aber fast 40 % befinden sich wenige Monate später in der Schule und auch ein Jahr später sind es knapp 30 %. Fast jede beziehungsweise jeder Zweite hatte im März 2004 geplant, eine Berufsausbildung anzuschließen, aber nur jede beziehungsweise jeder Fünfte befindet sich im November 2004 tatsächlich in einer Ausbildung. Jedoch ist dieser Anteil bis November 2005 auf 40 % angestiegen. Im November 2004 und auch im November 2005 liegt der Anteil der jungen Aussiedlerinnen und Aussiedler, die eine Berufsvorbereitung absolvieren, deutlich über dem Durchschnittswert für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Eine Sonderstellung haben schließlich die in der Türkei geborenen Jugendlichen. Sie erreichen bei der Platzierung in einer Schule für November 2004 den Spitzenwert von 52 % und befinden sich auch im November 2005 überdurchschnittlich häufig (39 %) noch in einer Schule. Nur 7 % befinden sich im November 2004 in einer Ausbildung. Im November 2005 sind es

Realisierte Platzierungen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit Migrationshintergrund (MH).

Befragte, die an allen fünf Befragungswellen teilgenommen haben. (N=1624)

	November 2004				November 2005			
	Schule	Ausbildung	Berufsvorbereitung	Ohne Ausb./Arbeit	Schule	Ausbildung	Berufsvorbereitung	Ohne Ausb./Arbeit
ohne MH	29%	35%	22%	10%	22%	52%	13%	9%
mit MH	39%	20%	29%	8%	35%	36%	14%	8%
Mädchen mit MH	40%	16%	30%	9%	38%	34%	13%	9%
Jungen mit MH	38%	22%	28%	7%	32%	38%	14%	8%
Mit MH in D geboren	38%	21%	29%	9%	38%	34%	14%	7%
Mit MH nicht in D geboren	41%	18%	30%	8%	32%	38%	14%	10%
(Auch) andere Sprache als deutsch	41%	19%	29%	8%	36%	36%	13%	8%
Herkunftsland der Familie Türkei	38%	18%	32%	8%	35%	34%	13%	10%
In der Türkei geboren	* 52%	* 7%	29%	7%	39%	* 30%	* 9%	* 15%
Herkunft aus Aussiedlerfamilie	38%	20%	33%	5%	* 28%	40%	18%	8%
Aussiedler nicht in D geboren	40%	19%	* 34%	5%	* 28%	* 41%	17%	8%

Abbildung 15: Abweichungen um 5 Prozentpunkte und mehr vom Wert für Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt sind in der Tabelle mit einem Stern (*) markiert.

allerdings 30 %. Fast ein Drittel absolviert im November 2004 ein berufsvorbereitendes Angebot. Im November 2005 liegt der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Angebotsform jedoch unter 10 %. Die in der Türkei geborenen Jugendlichen stellen mit 15 % die größte Gruppe derjenigen, die im November 2005 weder in der Schule noch in Ausbildung oder Arbeit sind.

Fazit und Perspektiven

Das Deutsche Jugendinstitut untersucht seit 2004 in einer Längsschnittuntersuchung die Wege von der Schule ins Arbeitsleben von Jugendlichen, die 2003/2004 das letzte Schuljahr der Hauptschule besucht haben. Von den 3 922 Jugendlichen, die im März 2004 an der ersten Befragung dieser Längsschnittuntersuchung teilgenommen haben, stammten knapp 53 % aus Zuwandererfamilien (mit Migrationshintergrund), waren also entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder hatten nicht (oder nicht ausschließlich) die deutsche Staatsangehörigkeit oder hatten Eltern beziehungsweise Elternteile, die nicht in Deutschland geboren waren.

Seitdem haben vier Folgebefragungen (als Computer gestützte Telefoninterviews) stattgefunden. An allen fünf (von März 2004 bis November 2005) bisher durchgeführten Befragungswellen nahmen 1 624 Jugendlichen teil. Die hohen Fall-

zahlen der Untersuchung erlauben differenzierte Analysen der Bildungs- und Ausbildungswege für die Gesamtpopulation wie auch für Teilgruppen, so für Migrant*innenjugendliche mit Herkunft aus unterschiedlichen Ländern und mit unterschiedlichen Migrationskontexten.

Insgesamt gilt: Fast die Hälfte der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen hatte sich noch im März 2004 an der traditionellen Abfolge „Pflichtschulbesuch – Berufsausbildung“ orientiert. Allerdings kann nur eine Minderheit tatsächlich diese Abfolge von Schritten gehen. Nach der Pflichtschulzeit weiter zur Schule zu gehen, ist für einen Teil der Jugendlichen eine Antwort auf fehlende Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung. Für andere (insbesondere Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund) ist es aber auch von vornherein eine Präferenz. Gemeinsam ist beiden Gruppen eine Strategie des „Chancen Optimierens“: indem sie Bildungsabschlüsse erwerben, wollen sie ihre Chancen auf Zugang zu einer Berufsausbildung – sei sie schulisch oder betrieblich – verbessern.

Die unübersichtliche Situation am Ende der Pflichtschulzeit fordert von den Jugendlichen ein hohes Maß an Flexibilität: innerhalb nur weniger Monate werden Bildungs- und Ausbildungsziele – zum Teil mehrfach – revidiert. Der überwiegenden Mehrheit scheint es dabei zu gelingen, grundsätzlich an ihren Bildungs- und Aus-

bildungszielen festzuhalten. Offen ist, welchen Preis die Jugendlichen für die, mit der Flexibilität einhergehende Preisgabe von spezifischen beruflichen Zielen zahlen. Ausdruck der Bereitschaft, sich den Gegebenheiten anzupassen, ist der hohe Anteil der Jugendlichen, die sich mit der ungeliebten Alternative Berufsvorbereitung arrangieren.

Zu klären bleibt, ob dies mit der Erwartung verbunden wird, tatsächlich die Aussichten auf Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern. Oder ob es erst einmal darum geht, versorgt zu sein. Dass Berufsvorbereitung beide Funktionen erfüllt, zeigen die Übergänge nach einem Jahr: Die Anteile derjenigen, die nach der Berufsvorbereitung eine Ausbildung beginnen, und derjenigen, die in eine zweite Berufsvorbereitungsschleife eintreten, sind annähernd gleich groß. Irritierend groß ist bei einigen Gruppen von Jugendlichen (so zum Beispiel den nicht in Deutschland geborenen türkischer Herkunft) der Anteil derjenigen, die nach der Berufsvorbereitung erwerbslos sind und möglicherweise über längere Zeiträume bleiben.

Schon früh bildet sich schließlich eine (erst einmal noch relativ kleine) Gruppe heraus, die von schulischen und berufsvorbereitenden Angeboten nicht mehr erreicht wird. Hier bleibt abzuwarten, ob sich diese Gruppe dadurch vergrößert, dass Jugendliche nach zwei Durchgängen in der Berufsvorbereitung noch immer

keinen Zugang zur Berufsausbildung erlangen und ihre Qualifizierungsbemühungen einstellen.

Die Untersuchung belegt, dass die Absolventinnen und Absolventen der Hauptschulen eine in ihren Motiven, Zielen und Potenzialen heterogene Gruppe sind. In der Mehrzahl sind sie bereit und in der Lage, lange und komplizierte Abfolgen von Bildungs- und Qualifizierungsschritten zu absolvieren, um ihre Qualifizierungsziele zu verwirklichen. Nur sehr wenige Jugendliche gehen nach der Schule den Weg in ungelernete Arbeit.

Die nächsten Erhebungen im Mai und November 2006 werden zeigen, ob sich diese Strategie des „Chancen Optimierens“ bewährt. Es wird sich aber ebenso zeigen, für welche Jugendlichen sich die Wege vom Bildungs- und Ausbildungssystem entfernen und an welchen Kreuzungen oder Weichen eine besondere Unterstützung notwendig ist, um die Risiken des Rückzugs und der Ausgrenzung zu verringern. Dazu will diese Längsschnittstudie einen Beitrag leisten.

Autorinnen

Birgit Reißig

Nora Gaupp

Irene Hofmann-Lun

Tilly Lex

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

3.4 Schlüsselqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf

Einleitung

Wenn man von Schlüsselqualifikationen spricht, ist meist die Rede davon, was Unternehmen brauchen, was der Markt verlangt. In Stellenanzeigen werden Schlüsselqualifikationen heutzutage regelmäßig aufgelistet; neu konstruierte und reformierte Berufsbilder versuchen sie als Lernziele zu benennen; Arbeitgeber – neuerdings auch Arbeits- und Ausbildungsvermittler – bemühen sich darum, in aufwändigen Verfahren – bis hin zu Assessments für jedewede nur erdenkliche Zielgruppe – das Vorhandensein dieser so genannten „soften Qualifikationen“ nachzuweisen, die auch „Kompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ genannt werden. Überall da, wo es um Arbeit und Arbeitsfähigkeit (zu deutsch: Employability) geht, schwirrt dieser Begriff herum.

Was aber ist das eigentlich? Welche Berechtigung hat dieser Begriff in der modernen Lebenskonzeption? Wie lässt er sich aus der Sicht des marktabhängigen Individuums eigentlich interpretieren? Und – im Hinblick auf die Problematik der Klientel des BQF-Programms gesehen: Welche dieser Schlüsselqualifikationen haben insbesondere benachteiligte Jugendliche an der Nahtstelle zwischen Schule und Beruf zu besitzen beziehungsweise zu erwerben?

Schlüsselqualifikationen sind kein einfaches Thema. Es handelt sich um eine eher theoretische Materie. Sie handelt von einer theoretischen Abstraktion, einem gedanklichen Konstrukt, das dennoch pädagogisch gezielt und höchst praktisch vermittelt werden soll. Dieser kurze Abriss wird sich dem Thema in Theorie und Praxis in drei Schritten nähern:

1. Kurze Geschichte des Begriffes „Schlüsselqualifikationen“.
2. Was sind Schlüsselqualifikationen und wie lassen sie sich vermitteln?
3. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen vor dem Übergang Schule – Berufsbildung.

1. Kurze Geschichte des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ wird in der Berufsbildung schon seit 30 Jahren gebraucht. Dieter Mertens, der langjährige Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), hatte diesen Begriff 1974 in einem Aufsatz in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. Er suchte nach einem Schlüssel, mit dem das ständig wechselnde berufliche Fachwissen rasch zu erschließen ist.

Die Debatte der Berufsbildungspädagogik kreiste damals um die Frage, was berufliche Handlungskompetenz ausmache. Damit begann man erstmals aus der Enge der tradierten fachlichen Unterweisung und Anweisung im Arbeitsvollzug auszubrechen und den Berufstätigen als selbstständiges nicht nur qualifiziert sondern auch souverän handelndes Subjekt zu begreifen. Die moderne Arbeitskraft war bildungstheoretisch geboren.

Dann wurde es ein paar Jahre still um den Begriff. Er kam mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 80er Jahre wieder auf. Diese Neuordnung machte die selbstständige Handlungsfähigkeit zum Ausbildungsprogramm, deren Basis ein Gerüst von Schlüsselqualifikationen ist. Berufspädagogisch begleitet wurde dieses Konzept vom „Modell der vollständigen Handlung“: Planen – Durchführen – Kontrollieren. Das Modell bildet

einen Prozess ab, der insbesondere das Abrufen methodischer Schlüsselqualifikationen erfordert: Planungskompetenz, Entscheidungskompetenz, Problemlösekompetenz etc.

Die Arbeits- und mit ihr die Berufswelt änderte sich immer rascher. Da schien das Schlüsselqualifikationsmodell für die unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildung – Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber ebenso wie Berufspädagoginnen und -pädagogen – das Allheilmittel zu bilden, um den ständig neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden zu können.

Die Pädagoginnen und Pädagogen glaubten, mit dem Schlüsselqualifikationsmodell den Generalschlüssel für jedweden Aneignungsprozess gefunden zu haben, was sich aber als Trugschluss erwies, da sie sowohl die Fachgebundenheit des kompetenzhaltigen Handelns als auch die Individualität des Aneignungsprozesses außer Acht ließen.

Die Praktikerinnen und Praktiker – insbesondere in den damaligen Ausbildungsbetrieben – sahen in den Schlüsselqualifikationen das Universalwerkzeug, um sich teure, schnell veraltende Fachausbildungen zumindest teilweise sparen zu können. Warum nicht gleich Schlüsselqualifikationen vermitteln, mit denen dann das jeweils aktuell notwendige Wissen und Können im Arbeitsprozess rasch anzueignen und transferierbar seien? Aber das

geht so nicht: Schlüsselqualifikationen stecken zwar in jeder Fachlichkeit, man kann diese aber durch sie nicht ersetzen, sondern allenfalls den Weg zu ihr erleichtern.

Die 90er Jahre waren geprägt durch die große Debatte um den Begriff der „Kompetenz“. Es wurde versucht, das Können des Einzelnen von der konkreten, insbesondere nur beruflichen Anforderungen abzulösen und einen ganzheitlich subjektiven Blickwinkel einzunehmen. „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157)

Das Kompetenzmodell umfasst alle Handlungsebenen und Handlungssphären eines Individuums, berufliche wie gesellschaftliche und private. In der Berufsbildung begegnete man diesem Modell mit der Befürchtung, dass damit eine systematische und an den Arbeitsprozess gebundene Lernentwicklung für obsolet erklärt und einer Auflösung des deutschen Berufsbildungskonzepts Vorschub geleistet würde.

Diese Befürchtung hat sich nicht bewahrheitet. Die Streitigkeiten auf der begrifflichen Ebene sind inzwischen abgeklungen, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen werden in vielen Zusammenhängen nahezu synonym verwandt. Auch die Definitionsmodelle sind weitgehend identisch (wie Erpenbeck, S. 157ff.).

Der Unterschied besteht aber nach wie vor in der generalisierten Sichtweise: Da es im BQF-Programm um berufliche Qualifikation und soziale Integration geht, wird im Folgenden überwiegend der Terminus „Schlüsselqualifikationen“ gebraucht. Er erscheint in diesem Kontext plausibel und adäquat.

Ein großes Verdienst des Kompetenzmodells ist, dass es einen deutlich weiteren Lernhorizont aufgemacht hat als das alte Schlüsselqualifikationsmodell, indem darin anerkannt wurde, dass in allen gesellschaftlichen Sphären Kompetenzlernen erfolgt und dass dessen Resultate in die jeweils anderen Bereiche transferierbar sind. Kompetenzen erwirbt der Mensch also überall und jederzeit. Am Endpunkt dieses Veränderungsprozesses in der Berufsbildung steht konsequent die Idee des lebenslangen Lernens.

2. Was sind Schlüsselqualifikationen und wie lassen sie sich vermitteln?

Schlüsselqualifikationen sind elementare Wissens Elemente, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die zur Bewältigung ganz unterschiedlicher Herausforderungen dienen. Ihr wichtigstes Merkmal ist, dass sie breite Verwendungsmöglichkeiten garantieren, einen Schlüssel für ein ganzes Handlungsgebäude bilden (vgl. Kaiser 2001). Dabei

Qualifikation	Kompetenz
Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (beruflicher) Anforderungssituationen; Perspektive: konkrete Tätigkeits-/Verwendungsorientierung	umfassendes Handlungsvermögen der Person; Perspektive: ganzheitliche Subjektorientierung
Zielt immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke – ist objektbezogen und fremdorganisiert	Ist subjektbezogen, erfordert und beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit

Abbildung 16 (nach: Arnold 2001, Erpenbeck 2004, Kaiser 2001)

haben sie eine Besonderheit: Es gibt sie nicht in Rohform, man kann sie selbst nicht sehen, nicht abfragen. Schlüsselqualifikationen sind ein Gedankenkonstrukt, eine logische Kategorie, die man aus der Faktenwelt erschließt. Sie sind das Allgemeine, das Überfachliche jeder Beruflichkeit, jeder Handlung. Es sind abstrakte Fähigkeiten, die jeder Mensch in unterschiedlichem Maße besitzt. Man kann sie nur aus den Äußerungen eines Individuums, aus seinen Handlungen schlussfolgern.

Schlüsselqualifikationen setzen sich zusammen aus:

- Fachkompetenzen als das Wissen und das handwerkliche Können, das vorhanden sein muss, um Spezialistentum in einem komplexen Fachgebiet zu praktizieren; Theorie und Praxis einer fachlichen Materie, die bereits verallgemeinertes Wissen ist.
- Methoden- und Formalkompetenzen als diejenigen Fähigkeiten, die man besitzen muss, um systematisch in bekanntem wie unbekanntem Umfeld agieren zu können; Erpenbeck/Sauer sprechen von der „Voraussetzung, ... schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen“ (Kompetenzentwicklung 2000, S. 303).

- Personalkompetenzen als den systematischen und reflektierten Umgang mit sich selbst. Sie thematisieren ein „professionelles“ Verhältnis zu sich selbst, einen selbstkritischen Umgang mit sich selbst (Erpenbeck/Sauer sprechen von der „Voraussetzung, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln“). Es geht dabei um ein Stärken-Schwächen-Urteil, aber auch um die individuelle Einstellung zur Arbeit und Gesellschaft, die sich früher in dem Terminus „Arbeitstugenden“ ausdrückte.
- Sozialkompetenzen lassen das Individuum nach außen treten, meinen das Miteinander in Arbeit und Gesellschaft, die Fähigkeit, mit anderen situationsadäquat zu kommunizieren, zu kooperieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

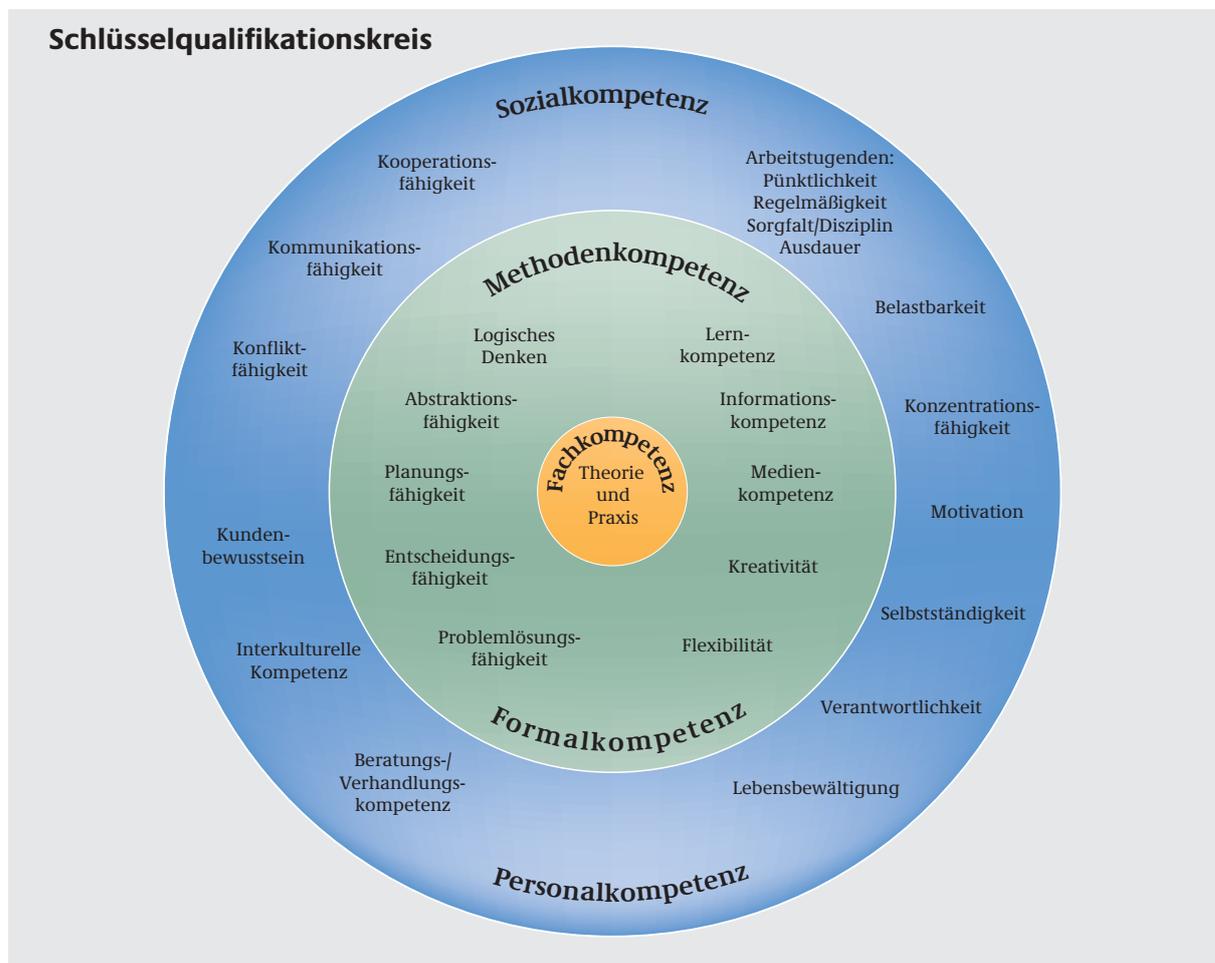


Abbildung 17: Der Schlüsselqualifikationskreis, Quelle: Koch, BFQ

Die drei Ebenen des Schlüsselqualifikationskreises lassen sich wie folgt am konkreten Handlungsbeispiel durchspielen:

Wer zum Beispiel einen Vortrag über Schlüsselqualifikationen hält, zeigt, dass er oder sie die Fachkompetenz besitzt, von Schlüsselqualifikationen zu reden. Zudem sind eine Reihe formaler Kompetenzen vonnöten wie logisches Denkvermögen, Abstraktionsfähigkeit etc.; außerdem ist davon auszugehen, dass auch methodische Schlüsselqualifikationen wie Lern- und Informationskompetenz vorhanden sind.

Vortragstätigkeit impliziert weiterhin diverse soziale Schlüsselqualifikationen: das Bedürfnis etwa, Wissen weiterzuvermitteln, das wiederum ein gewisses Maß an Kommunikationsfähigkeit sowie an „Kundenbewusstsein“ unterstellt, indem man aus der Fülle der Informationen die für den jeweiligen Publikumskontext relevanten auswählt.

Schlüsselqualifikationen dienen der Bewältigung sehr unterschiedlicher komplexer Anforderungen. Sie betreffen – mittlerer Kreis – jedwede Handlung und den Aneignungsprozess selbst, sind die Voraussetzung, sich Wissen und Können aneignen und planvoll handeln zu können. Und sie betreffen – äußerer Kreis – den gesamten Bereich der Interaktion, also das Verhältnis zu sich und zu anderen.

Aber Schlüsselqualifikationen, und dies wird in der theoretischen Erschließung des Themas oft vernachlässigt, lassen sich nicht von der konkreten fachlichen Handlung lösen. Denn sie schließen die Fachlichkeit, als den Kern des Kreises, mit ein. Planungskompetenz ist nicht gleich Planungskompetenz, sondern basiert auf dem jeweils unterschiedlichen fachlichen Know-how. Wer ein Seminar oder einen Vortrag zu Schlüsselqualifikationen vorbereiten kann, und damit über Planungskompetenz als Teil der Schlüsselqualifikation Methodenkompetenz verfügt, kann damit längst nicht sachgerecht ein Drei-Gänge-Menü für zehn Personen planen oder eine Gartengestaltung, denn dafür benötigt man das notwendige spezifische Fachwissen. Möglicherweise kann sich ein planungskompetenter Mensch schneller in eine neue Materie einarbeiten, aber ohne sie kommt er in keinem Falle aus.

Schlüsselqualifikationen kann man nicht lernen oder erklärend vermitteln wie das kleine Einmaleins, das Strümpfe Stricken oder das Auto Reparieren. Dieses abstrakt Überfachliche bildet sich vielmehr individuell heraus aus der Summe vieler konkreter Handlungen und Reflexionen. Welche Schlüsselqualifikation, welche Kompetenz dabei herauskommt, lässt sich nicht sicher prognostizieren, das

ist Resultat eines individuellen Lernprozesses, eines Aushandlungsprozesses mit sich selbst sozusagen.

Das heißt freilich nicht, dass man die Aneignung von Schlüsselqualifikationen nicht provozieren könnte. Da man durchaus feststellen kann, welchen konkreten Handlungen/Handlungsobjekten welche Schlüsselqualifikationen zugrunde liegen, kann man auch anhand der Ausübung solcher schlüsselqualifikationshaltiger Handlungen versuchen, Schlüsselqualifikationen hervorzubringen. Das heißt, man kann als Pädagogin oder Pädagoge immer wieder ähnliche Handlungen veranlassen und darauf setzen, dass das handelnde und darin lernende Individuum imstande ist, den allgemeinen, überfachlichen Kern aus der einzelnen Handlung zu ziehen, der sich dann aktiv auf andere Handlungsbereiche transferieren lässt und neue Handlungsmöglichkeiten ergibt. Je mehr solcher abstrakter Handlungsalgorithmen ein Mensch besitzt, desto leichter wird der Aneignungs- und Übertragungsprozess bei neuen Handlungsanforderungen.

Schlüsselqualifikationslernen/Kompetenzerwerb ist also ein komplizierter langwieriger Lernprozess, dessen spezifisches Resultat individualisiert ist, weshalb aus denselben Handlungsadditionen in einer Lerngruppe für jeden einzelnen Beteiligten nicht unbedingt dasselbe Lernresultat erzielt wird. Die Pädagogik kann also nur

Anlässe zum Kompetenzerwerb schaffen, der Aneignungsprozess selbst liegt nicht in ihrer Hand.

Wie ist dieses theoretische Modell auf die Arbeit mit Jugendlichen zu übertragen, die auf unterschiedlichen Gebieten Schwierigkeiten haben, sich beruflich zu orientieren und sich über eine qualifizierte Berufstätigkeit selbstbestimmt in die Gesellschaft zu integrieren? Ihnen fehlt es ja gerade an einem ausgebauten Schlüsselqualifikationsgerüst. Sie kommen mit ihrem Schlüsselbund vielleicht in einzelne Zimmer des Gebäudes, aber sie können das Haus nicht bewohnen. Sie haben hier und da Kompetenzen entwickelt, die sich aber nicht zu einem konsistenten Ganzen formen. Und es stellt sich die Frage, wie man ihnen gerade in der wichtigen Phase zwischen Schule und Arbeitsleben helfen kann, einen Generalschlüssel für möglichst viele Räume zu erwerben.

3. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen im Übergang Schule – Beruf und in der Berufsvorbereitung

In der Berufsbiographieforschung wird diese Lebensphase zwischen Schule und Beruf als „erste Schwelle“ bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine so genannte Statuspassage, das heißt um einen biogra-

fischen Umbruch, in dem ein Individuum eine neue gesellschaftliche Rolle und Funktion einnimmt. Solche Passagen sind in modernen Leistungsgesellschaften stets mit Risiken behaftet, da sich das Resultat, der neue Status, nicht automatisch einstellt, sondern errungen werden will; es kommt also darauf an, diese Passage aktiv zu meistern.

Die erste Schwelle bis hin zur zweiten Schwelle (von der Ausbildung ins Berufsleben) markiert das Erwachsenwerden eines Menschen, hier auf die berufliche Ebene hin fokussiert, die Phase, in der der Wechsel stattfindet aus der ökonomischen, rechtlichen und privaten Abhängigkeit vom Elternhaus in die Eigenständigkeit, in eine eigene wirtschaftliche, rechtliche und private Existenz. Es geht für junge Leute in dieser Lebensphase darum, in vielerlei Hinsicht Entscheidungen zu treffen, ein Lebenskonzept zu entwerfen und seine Realisierung zu beginnen. Die Sozialisationsforschung spricht davon, dass in diesem Selbstfindungsprozess eine eigene Identität entwickelt wird, die für das weitere Leben bestimmend ist. Der Übergang zwischen Schule und Beruf ist die Sondierungs-, Entscheidungs- und Planungsphase für das restliche Leben.

Junge Leute zwischen Schule und Beruf lösen sich ab von den „weisungsbefugten“ Instanzen ihrer Kindheit und Adoleszenz und sind gehalten, sich selbst ihren Weg

zu bahnen, Bedingungen und Lebenskon-
ditionen dieser Gesellschaft zu erkennen
und ebenso souverän wie individuell
damit umgehen zu lernen.

Jugendliche mit besonderem Förderbe-
darf, die Zielgruppe des BQF-Programms,
bedürfen der besonderen Unterstützung
bei ihren Bemühungen, einen Standort in
dieser Gesellschaft zu finden.

Die Angebote der Berufsvorbereitung
zielen darauf, den Berufsfindungsprozess
professionell zu begleiten, also vordring-
lich auf die ökonomische Seite dieses Um-
bruchprozesses, auf die Qualifizierung für
den Ausbildungs- beziehungsweise den
Arbeitsmarkt.

Und gerade hier, auf dem Arbeitsmarkt,
treffen die Jugendlichen auf neue Entwick-
lungen und immer schwierigere Bedin-
gungen, die ein Überdenken dessen not-
wendig machen, was die Aufgabe der Be-
rufsvorbereitung sein sollte und welche
Schlüsselqualifikationen/welche Kompe-
tenzen in diesen Förderangeboten vermit-
telt werden sollten.

Was sind die Lebens- und Arbeitsbedin-
gungen in der mitteleuropäischen Wis-
sengesellschaft?

Der zentrale Prozess heißt auch in die-
sem Kontext Globalisierung, dessen Trag-
weite hier nur kurz mit zwei wichtigen
Stichworten skizziert werden soll:

- Rationalisierung: In nahezu allen Feldern von Wirtschaft und staatlicher Verwaltung wird, teilweise fast unmerklich, rationalisiert auf der Fertigungsebene ebenso wie in immer mehr Bereichen der einfachen Dienstleistung und des bodenständigen Gewerbes, also auch in Tätigkeitsfeldern, die bislang als rationalisierungsresistent galten. Dies trifft auch die klassischen Beschäftigungsfelder Benachteiligter.
- Off- und Nearshoring: Unter betriebswirtschaftlichen Aspekten werden zunehmend Fertigungsebenen, aber auch Verwaltungseinheiten in Billiglohnländer ausgelagert.

Was an einstweiliger Beschäftigung in Deutschland übrig bleibt, sind komplexe Tätigkeiten

- in Forschung und Entwicklung,
- in speziellen Produktionsfeldern, insbesondere in hochkomplexer Einzel- und Sonderfertigung, Endmontage etc.,
- in regional gebundener, einfacher und komplexer Dienstleistung.

All das sind Tätigkeitsfelder, die benachteiligten Jugendlichen nicht offen stehen. Hinzu kommt, dass die vielen, aus qualifizierter Tätigkeit wegrationalisierten

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer seit gut zwei Jahrzehnten in Tätigkeitsbereiche vordringen, die zuvor geringer Qualifizierten vorbehalten waren. Eine gegen die berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher gerichtete Zangenbewegung von zwei Seiten!

Diese Entwicklung muss für die Unterstützung benachteiligter Personengruppen deutliche Konsequenzen haben, wenn man sie nicht lebenslang von ökonomischer und gesellschaftlicher Teilhabe abkoppeln will: Auch und gerade den schlecht vorqualifizierten Jugendlichen muss so viel wie möglich vermittelt werden, so dass ihre Zugangsvoraussetzungen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt breiter angelegt sind und verbessert werden.

Aber nicht jeder wird immer Arbeit haben können. Viele und immer mehr Menschen werden Phasen der Lohnarbeit und der Arbeitslosigkeit durchleben. Die Bewältigung dieser Wechselfälle des Arbeitslebens erfordert spezifische Kompetenzen, die einen Wechsel von Phasen der Beschäftigung und von Phasen der Beschäftigungslosigkeit verknüpfbar machen.

Phasen der Arbeitslosigkeit müssen ausgefüllt werden mit sinnvoller Betätigung, sei es mit selbstorganisiertem Lernen, sei es mit privaten Interessen und Pflichten, sei es mit Ehrenamt oder ähnlichem. Es geht darum, moderne Patchworkbiogra-

fien aktiv bewältigen zu können. Auch dafür, für die Verortung im gesellschaftlichen Umfeld, benötigt ein Mensch Schlüsselqualifikationen.

Employability- was braucht die Wirtschaft, ist also unter diesen Perspektiven ein falscher, weil einseitiger Blickwinkel: Was braucht der Mensch?, so lautet die richtige Frage; und da bildet die Erwerbsphäre eben nur einen Teil ab. Wenn Employability zum Ideal einer Freisetzungsgesellschaft wird und der Mensch auch ein arbeitsloses Leben meistern können soll, braucht er Lebensbewältigungskompetenz. Gemeint ist damit die Fähigkeit, ein ganzheitliches und individuell befriedigendes Leben unter vorgegebenen Bedingungen führen zu können und dabei die verschiedenen Lebensbereiche entweder in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen („work-life-balance“) oder Mittel und Wege zur Kompensation respektive zum Wiedererlangen ökonomischer oder privater Autonomie finden zu können. Dafür muss die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden. Nur eine stabile Person, die eine Identität hat, wird imstande sein, den Wechselfällen des Lebens zu trotzen. Für die erste Schwelle, den Übergang von der Schule in die Berufsbildung, sollten deshalb die Schlüsselqualifikationen ergänzt und die pädagogischen Angebote neu gewichtet werden.

Was gehört zur Lebensbewältigungskompetenz?

- Eigene Interessen erkennen und entwickeln,
- eigene Stärken und Schwächen kennen,
- Zusammenhänge durchschauen, Folgen antizipieren, Ziele festlegen, planen, Zielerreichung prüfen,
- insbesondere Lernkompetenz und Medienkompetenz,
- Kooperationsstrukturen nutzen und Unterstützungsstrukturen aufbauen,
- individuell begründete biographische Entscheidungen treffen können,
- Lebensplanungskompetenz (Beruf, Familie, Hobby etc.),
- rechtliche und soziale Lebensbedingungen kennen (Fördermöglichkeiten, Rechtsansprüche, regionaler und überregionaler Arbeitsmarkt),
- Wirtschaftskompetenz (Finanzen regeln können),

- Genderkompetenz (die unterschiedlichen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen der Geschlechter kennen und berücksichtigen) etc.

Eine Berufsvorbereitung, die Schlüsselqualifikationen für die Zukunft bereitstellen will, sollte sich nicht darauf beschränken, Jugendlichen mit diversen Schwierigkeiten den Weg ins Beschäftigungssystem zu zeigen, sondern ihnen vermitteln, wie man selbst Lebenswege, notfalls auch jenseits des Beschäftigungssystems, sucht und findet. Berufsvorbereitung muss sich als „Trainingslager“ für die Bewältigung des Lebens verstehen, sie muss ein Verständnis davon vermitteln, wie und mit welchen Qualifikationen Lebensräume erobert werden können.

Fazit

In einer immer komplexer, aber auch immer enger werdenden Arbeitswelt sind Schlüsselqualifikationen nicht erst in der Berufsausbildung oder im späteren Arbeitsleben bedeutsam, sondern sollten auch und gerade Teil der pädagogischen Arbeit in der Berufsvorbereitung, möglichst aber schon vorher in der regulären Schularbeit sein. Es geht um eine Schwerpunktsetzung, die der biografischen Phase – dem Aufbruch ins eigene Leben – ent-

spricht. Die zentralen Instrumente dafür sind: Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung.

Berufsvorbereitung muss versuchen, mit einem vielfältigen, nicht nur auf die Arbeitswelt gerichteten Angebot alle Kompetenzebenen zu stimulieren. Schlüsselqualifikationen sind die überfachlichen Fähigkeiten, die vielfältig transferierbar sind. Das heißt auf der einen Seite, man kann sie an vielfältigen Lerngegenständen und in unendlich vielen Lernarrangements erwerben, eben auch solchen, die nicht nur die Arbeitswelt zum Thema haben. Schlüsselqualifikationen lassen sich, gleich wo erworben, auf andere Lebensbereiche und andere Handlungsebenen übertragen. Das heißt, wer in der Lage ist, sein Leben eigenständig zu bewältigen, erwirbt auch die Grundqualifikationen für Employability.

Lebens- und Beschäftigungsfähigkeit sind also kein Gegensatzpaar. Sie bedingen und ergänzen sich wechselseitig und sollten in der Berufsvorbereitung auch entsprechend gleichwertig behandelt werden.

Autorin

Christiane Koch

Fachhochschule Dortmund, Dortmund

4. Bildungspolitische Handlungsempfehlungen der Moderation

Vorbemerkung

Die folgenden bildungspolitischen Handlungsempfehlungen basieren

- auf den in der Durchführung des BQF-Programms erworbenen Erfahrungen und Erkenntnissen der in der Entwicklungsplattform 2 beteiligten Vorhaben,
- auf den in den Arbeitsgruppen der Entwicklungsplattform 2 daraus gezogenen und beschriebenen Schlussfolgerungen und
- auf den Überlegungen, die die Moderatorinnen und Moderatoren der Entwicklungsplattformen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ im Verlauf der Durchführung des Programms und darüber hinausgehend in der Form von „Eckpunkten erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung“ für das Bundesministerium für Bildung und Forschung zu Papier gebracht haben
(http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf_eckpunkte.pdf).

Die Arbeitsgruppen wurden nach den Systematisierungsebenen

- der personenorientierten Qualifizierung,
- der Organisationsstruktur,
- der Fachkonzepte und der Qualität sowie
- der Unterstützungsstrukturen

gebildet und haben ihre Prozesse und Ergebnisse ausführlich dargestellt (siehe dazu die Ausführungen im Kapitel 2).

Da hier sowie in den ergänzenden Beiträgen (siehe dazu Kapitel 3) bereits fundierte Auskünfte sowohl über die Zielgruppen der Vorhaben der Entwicklungsplattform 2 als auch über alle in den Vorhaben durchgeführten Ansätze der Kompetenzentwicklung vor dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung dargestellt worden sind, werden sich die folgenden Ausführungen beschränken auf die wichtigsten Handlungsempfehlungen für eine „gute Praxis“ der Berufsausbildungsvorbereitung, die „quer“ zu den Arbeitsgruppenergebnissen liegen.

Diese benennen sowohl fachliche als auch strukturelle Qualitätsmerkmale für eine verbesserte Förderung jener exorbitant großen (und ständig wachsenden) Gruppe von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der Sekundarstufe I und in der Vielfalt der berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen aller Art, die sozial- und bildungsmäßig in einer Weise benachteiligt sind, dass ihnen ohne Förderung der Ausschluss von Bildung, Ausbildung, existenzsichernder Arbeit und gesellschaftlicher Teilhabe droht.

Dabei ist mir sehr wohl bekannt, dass die beste Prävention gegen Bildungsbenachteiligungen bereits im Elternhaus, im Kindergarten und in den ersten Schuljahren geschehen müsste. Hier beginnt das lebenslange Lernen, und hier werden seine Fundamente gelegt. Dies betonen zu Recht sowohl die „Empfehlungen des Forum Bildung“ (Ergebnisse des Forum Bildung, 2001) als auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in ihrer „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004).

Solange jedoch weder die gesellschaftlichen Voraussetzungen noch die Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines chancengerechten Systems für die Förderung des lebenslangen Lernens alle gegeben sind, sind Projekte zur qualitativen Verbesserung der Berufsorientierung und der Berufsausbildungsvorbereitung notwendig beschränkt – aber gerade deshalb notwendig.

Viele dieser Handlungsempfehlungen sind nicht neu – zumindest nicht in der „Szene“. Vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen in und mit der Benachteiligtenförderung ist es nicht erstaunlich, dass die Entwicklungsplattform 2 sich in ihrer Arbeit an drei Grundsätzen der Benachteiligtenförderung orientiert hat, die zwar alt, aber immer noch gültig sind, nämlich:

1. Förderung statt Auslese,
2. Praxis und Theorie statt Theorie „pur“ und
3. Kooperation statt Konkurrenz.

Erstaunlich ist nur, dass diese Grundsätze noch heute, knapp 30 Jahre nach Auflage des „Benachteiligtenprogramms“, mit allem Nachdruck vertreten werden müssen.

Förderung statt Auslese

a) Kompetenzfeststellung und -entwicklung

Alle Arbeitsgruppen haben sich implizit oder explizit mit der Frage beschäftigt, wie denn die Kompetenzen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern festgestellt werden können. Sie haben sich darin (1) leiten lassen von der Vorstellung, dass diese über Kompetenzen (und nicht nur – wie häufig behauptet wird – über Defizite) verfügen, dass (2) die Kompetenzfeststellung nur die Grundlage für ihre Entwicklung ist, die sich in Förderplänen mit verpflichtendem Charakter für beide Seiten: Lehrende und Lernende niederschlagen sollten, und dass (3) die zu entwickelnden Kompetenzen mehr sein müssen als nur „Beschäftigungsfähigkeit“.

Es ist die übereinstimmende Auffassung aller Arbeitsgruppen, dass neben den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens,

Rechnens und der Informations- und Kommunikationstechnologie-Kompetenz die Entwicklung der personalen, sozialen und beruflichen Handlungskompetenzen unter Einschluss der gender- und interkulturellen Kompetenzen (siehe dazu die Ausführungen unter Kapitel 3.2) als integrierte Lebensführungskompetenz (siehe dazu die Ausführungen unter Kapitel 3.1) das Leitziel aller Bildungsbemühungen zu sein hat.

Sie empfehlen deshalb, differenzierte Wege der Kompetenzfeststellung und daraus abgeleitete Wege der Kompetenzentwicklung in der Form von Förderplänen an den Anfang aller Bildungsbemühungen zu stellen.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe 1 schließt dieses ein, sich gezielt den Biografien der jungen Menschen zuzuwenden und die Entwicklungsmöglichkeiten der Vielfalt der Zielgruppen ins Blickfeld zu rücken. Dementsprechend können und müssen unterschiedliche Ziele ins Auge gefasst werden:

- die Erreichung eines Schulabschlusses (insbesondere des Hauptschulabschlusses),
- die Erfüllung der Schulpflicht,
- die Prävention von Schulmüdigkeit an Schulen,

- die Reintegration von Schulverweigerern in Schule beziehungsweise Ausbildung oder Arbeit,
- die Reintegration von Lernbehinderten und Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt,
- die Förderung und Stärkung der Kompetenzen, insbesondere der sozialen Kompetenzen,
- die Berufsorientierung/Berufsvorbereitung innerhalb der Schulzeit und
- die individuelle Unterstützung beim Übergang in Ausbildung und Arbeit.

Die Arbeitsgruppe 1 empfiehlt Kompetenzfeststellungsverfahren sowohl zu Beginn der Maßnahmen als auch prozessbegleitend im Verlauf des Förderangebotes. Diese können sowohl standardisiert als auch nicht standardisiert sein wie

- Diagnostik (von der Anamnese mit Dokumentation bis zur Erfassung des schulischen Leistungsstandes),
 - standardisierte Kompetenzfeststellungsverfahren wie „hamet 2“, „Start“ (AC) und „SBIT“ (Berufsinteressentest),
 - projektinterne Kompetenzfeststellungsverfahren mit ausgewählten berufstypischen Arbeitsaufgaben für verschiedene Berufe.
- Bezüglich der Kompetenzentwicklung plädiert die Arbeitsgruppe 1 für folgende Elemente in der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt:
- Frühzeitige Berufsorientierung: Berufsinteressen auf vielfältigste Weise zu erkunden und zu entwickeln, sollte insbesondere in den Haupt- und Förderschulen möglichst ab der 5. Klasse als durchgängiges und fächerübergreifendes Thema aufgenommen werden. Ab der 7. Klasse sollte die Berufsvorbereitung spätestens in die Schuljahresplanung einbezogen werden. Das Themenfeld „Arbeits- und Berufswelt“ sollte in Form von praxisnahem und projektorientiertem Unterricht bearbeitet werden.
 - Wichtig ist die Sammlung praktischer Erfahrungen in der Arbeitswelt, zum Beispiel durch Probiertage in Betrieben und betriebliche Praktika, in denen sowohl Einblicke in die vielfältigsten Berufsfelder verschafft als auch soziale Kompetenzen wie Teamgeist, Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein,

Durchsetzungsvermögen und Selbsteinschätzung in der „Ernstfallsituation“ eingeübt werden können. Lernortverlagerungen von der Schule zu Bildungsträgern und Betrieben sind hilfreich für die Entwicklung einer völlig neuen Selbstwahrnehmung.

Einen besonderen Schwerpunkt der Arbeit im Bereich der Förderung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf muss nach Auffassung der Arbeitsgruppe 1 die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere von Mädchen und jungen Frauen, darstellen. Um deren Problemlagen gerecht werden zu können, sind nach Auffassung der Arbeitsgruppe vier Faktoren wichtig:

- Junge Migrantinnen, die täglich wegen ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihrer Sprache negative Reaktionen erleben, müssen besonders motiviert und positiv gestärkt werden.
- Damit sie auch von ihren Eltern in ihren Ausbildungsbestrebungen unterstützt werden, ist es notwendig, Elterninformationstage zum Thema Übergänge von der Schule in die Ausbildung durchzuführen.

- Die Schulen müssen durch zusätzliche pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt werden, frühzeitige individuelle Förderung in den Gesamtschulrahmen zu integrieren.
- Der Zugang für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu Ausbildungsplätzen sollte unter anderem dadurch erleichtert werden, dass auch interkulturelle Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen anerkannt oder auch als Zugangsvoraussetzung gefordert werden.

Die Arbeitsgruppe 2 empfiehlt bezüglich der Kompetenzentwicklung, den Übergang von der Schule in den Beruf durch frühzeitige Zielvereinbarungen über die Begleitung und Vermittlung von Schülerinnen und Schülern in betriebliche oder schulische Ausbildung sowie über die Definition eindeutiger und verständlicher Lernziele abzusichern. Zusätzlich sollte eine intensive Förderung der optimalen Nutzung innovativer IKT-gestützter Lehr- und Lernmethoden erfolgen.

Zur Sicherung der Verwertbarkeit des Gelernten und damit der Nachhaltigkeit des Mitteleinsatzes werden die Festlegung und Einhaltung von einheitlichen Standards und die Zertifizierung der erworbenen Qualifikationen genutzt, zum Beispiel in Form einer standardisierten Mappe mit

den Ausbildungsinhalten als persönliches Dokument (wie Berufswahlpass/Qualifizierungspass) oder an allgemein bildenden Schulen in der Form eines persönlichen Ordners, der die Schulzeit begleitet und unter anderem Nachweise vorberuflicher Bildung beinhaltet.

Die Darstellung der Erfahrungen mit neuen Modellen der Kompetenzfeststellung und Förderplanung aus der Sicht der Fachkonzeptionen und der Qualität war die zentrale Themenstellung der in der Arbeitsgruppe 3a zusammengefassten Projekte. Auch hier differierten die Verfahren erheblich und spiegelten so die breite Methodenvielfalt in diesem Feld wieder.

Einig ist sich die Arbeitsgruppe jedoch darin, dass die übergeordnete Zielsetzung der Kompetenzfeststellung darin bestehen müsse, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich mit beruflichen Zielen und Entwicklungsperspektiven auseinanderzusetzen und in drei bis vier Jahren zu einer fundierten Berufswahlentscheidung zu gelangen, wobei allerdings zwischen der Kompetenzfeststellung in der allgemein bildenden Schule (7. Klasse) und der in der Berufsausbildungsvorbereitung durchgeführten zu unterscheiden sei.

Die Arbeitsgruppe betont, dass es für erfolgreiche Kompetenzfeststellungsverfahren wesentlich sei, Offenheit und eine ver-

trauensvolle Beziehungsgrundlage zu schaffen. Sie bedauert, dass die Frage nach übergreifenden Standards für Kompetenzfeststellungsverfahren noch ungeklärt sei, hält aber die Einhaltung bereits vorhandener Qualitätsstandards (zum Beispiel für Assessment-Center) und Anwendungsvorschriften (Anhang 2) für maßgeblich.

Insgesamt sei aber zu allen Verfahren zu fragen,

- welche Kompetenzen gesucht werden,
- ob spezifische Berufe/Maßnahmepprofile angestrebt werden,
- ob neben handwerklichen und technischen Fähigkeiten auch Dienstleistungsarbeiten in die Verfahren einbezogen werden,
- wo Geschlechterkontexte zugrunde liegen,
- ob Benachteiligungen in Bezug auf Migrationshintergrund in den Verfahren ausgeschlossen seien und
- ob – grundsätzlich – Kompetenzfeststellungsverfahren Qualitätssicherung einerseits und Differenzierung andererseits ermöglichen.

Auch nach Auffassung der Arbeitsgruppe 3a darf Kompetenzfeststellung kein einmaliges Ereignis sein, sondern sie muss curricular (etwa durch polytechnischen und an Alltagskompetenzen orientierten Unterricht) in die Schulkultur, unterstützt durch interdisziplinäre und multiprofessionelle Ansätze, eingebunden sein. Um sie fruchtbar zu machen, müssen aus ihnen die unter Mitwirkung der Jugendlichen entwickelten individuellen Förderpläne folgen. Mit den Jugendlichen werden verbindliche Ziele vereinbart; es wird ihnen jedoch auch konkrete Unterstützung zugesichert.

Die ausbildende Institution muss belegen, dass sie alle Anstrengungen unternommen hat, um dem Jugendlichen passende Fördermöglichkeiten bereit zu stellen. Der Förderplan ist somit eine Möglichkeit der Wertschätzung von Kompetenzen der Jugendlichen, Integration von Selbsteinschätzungen sowie Unterstützung des Selbstwertgefühls.

Als Fazit und Perspektive hält die Arbeitsgruppe 3a fest, dass der subjektzentrierte Ansatz des Kompetenzzlernens methodische Umsetzungen erfordert, welche die individuelle Wahrnehmung und Förderung von Jugendlichen zur Grundlage haben. Daher sind biografische Perspektiven und die Lebenswelt der Jugendlichen in Kompetenzfeststellung und Förderplä-

ne einzubeziehen, um individuelle Ressourcen und Hürden aufzunehmen. Spezifische Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit und kulturelle Ambiguitätstoleranz sowie Familienkompetenzen sollten explizit als Stärken einbezogen werden.

Die Integration von Neuen Medien habe sich als besonders geeignetes Mittel erwiesen, um Lernprozesse in Gang zu setzen und die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Nicht zuletzt der Aspekt, dass den sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern wertvolle Geräte überantwortet werden, trägt zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls bei.

Auf der strukturellen Ebene zeigen die Instrumente Kompetenzfeststellung, Integration von E-Learning-Materialien sowie Förderplankonzepte, dass sie geeignet sind, Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben. Schließlich wird aufgrund der überregionalen Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe deutlich, dass ein Konsens zwischen Bund und Ländern über gemeinsame Bildungsstandards hohe Priorität hat. Einheitlich geregelt werden müsste zudem ein möglichst früher und curricular eingebetteter Start von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in der allgemein bildenden Schule. Hier müsste die Bundesaufgabe Berufsbildung besser mit der Länderaufgabe Allgemeinbildung verzahnt werden.

Verfahren der Kompetenzfeststellung und -entwicklung spielen auch in den Ländervorhaben der Arbeitsgruppe 3b eine wesentliche Rolle. So werden zum Beispiel im „Kooperationsmodell zwischen Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehrerinnen und Lehrern als ganzheitliches Unterstützungssystem“, welches im Saarland durchgeführt wird, ressourcenorientierte Eingangsanalysen und Förderplanung durchgeführt.

Auch hier ist es das erklärte Ziel der Kompetenzfeststellung, ein individuelles Profil der Stärken und Schwächen im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen der individuellen Förderung unter Einbezug der Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu erstellen.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt, das für die Berufsausbildungsvorbereitung zur Verfügung stehende Jahr im Wesentlichen im Hinblick auf die Entwicklung von Berufsorientierung und Berufsreife zu nutzen und hierin die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen Zielen und Wünschen, bezogen auf ihre derzeitige Situation, zu bringen.

b) Arbeitsweltorientierte Schulsozialarbeit

In der überwiegenden Mehrheit der Vorhaben in der Entwicklungsplattform 2 spielt die arbeitsweltorientierte Sozialarbeit in Schulen und bei Bildungsträgern eine wesentliche Rolle für die individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher. Alle damit befassten Arbeitsgruppen empfehlen, arbeitsweltorientierte Sozialarbeit in die Schule zu integrieren, da sie der begründeten Auffassung sind, dass Schule allein damit überfordert ist, die schwierigen Problemlagen der unterschiedlichen Benachteiligtengruppen zu lösen und zugleich dazu beizutragen, dass die übergeordneten Ziele der Kompetenzentwicklung durch individuelle Förderung erreicht werden können.

Dazu stellt die Arbeitsgruppe 1 fest, dass die methodische Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit eine individuelle und auf die Ressourcen ausgerichtete Förderung und Begleitung der Mädchen und Jungen ist, die folgende Ziele und Schwerpunkte aufweist:

- Steigerung von Lern- und Leistungsbereitschaft,
- Steigerung des Durchhaltevermögens; Lernen, sich auch schwierigen Anforderungen zu stellen, statt diesen auszuweichen,
- Korrektur von Selbstbild und Selbsteinschätzung,
- Steigerung des Selbstwertgefühls,
- Erhöhung der Frustrationstoleranz, Empathie,
- Steigerung der Fremd- und Selbstkritikfähigkeit sowie
- Verminderung von Aggressivität und Ängsten auf ein sozialverträgliches Maß.

Weitere Bausteine individueller Förderung sind:

- Individualisierte Unterrichtsgestaltung in Kleingruppen,
- Sozialpädagogische Hilfestellung bei den Alltagsproblemen der Jugendlichen,
- Erarbeitung kurz- und langfristiger Lebensziele,
- Individuelle Förderplanung und
- Verhaltenstrainings in der Gruppe.

Bezogen auf die Begleitung beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung muss die sozialpädagogische Betreuung nicht nur die Akquisition von Praktikumsplätzen und die Betreuung der Jugendlichen während der Praktika umfassen, sondern auch die psychosoziale Stabilisierung, eine Förderung der Schlüsselqualifikationen und der Mobilität sowie die individuelle, lernortübergreifende Förderplanung. Hierbei ist besonders empfehlenswert, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Bindeglied zwischen Schülerin beziehungsweise Schüler – Lehrer – Eltern – Betrieb auftreten und bei der Förderplanung alle Lebensbereiche der Jugendlichen berücksichtigen.

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und hier insbesondere bei Mädchen ist es nach Auffassung der Arbeitsgruppe 1 unerlässlich, die Konzentration der sozialpädagogischen Arbeit sowohl auf die Sprachförderung als auch auf die Elternarbeit zu legen. Es müssen Hemmschwellen abgebaut und Vertrauen aufgebaut werden, um gemeinsam – Elterhaus, Jugendliche und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unterstützungsangebote – Perspektiven für die Mädchen und Jungen zu entwickeln und den Übergang in Ausbildung und Arbeit zu begleiten. Konkrete Elternprogramme sollten zum festen Bestandteil von Programmen für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen werden.

Die Arbeitsgruppe 2 empfiehlt die Einrichtung von Schulsozialarbeit beziehungsweise Jugendsozialarbeit an Schulen oder den zeitlich befristeten Einsatz von so genannten Change-Managerinnen beziehungsweise Change-Managern als Mittel, die häufig als starr und unflexibel gesehene Schule mit wenig Veränderungspotenzial in die Richtung auf Öffnung, Flexibilisierung und Perspektivenwechsel zu entwickeln. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass durch Kooperation von Schulen mit außerschulischen Lernorten wie Jugend- oder Ausbildungswerkstätten und anderen Bildungsträgern bei gezielter sozialpädagogischer Begleitung mit indi-

vidueller Förderung und Angeboten berufspraktischer Qualifizierung die Chancen für benachteiligte Jugendliche auf einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf verbessert werden. Der Einbezug des Sozialraums der Jugendlichen kann am besten durch gemeinsame Projekte mit der Gemeinde beziehungsweise dem Stadtteil und dem Bildungsträger geschehen.

Auch die Arbeitsgruppe, die ihren Fokus auf Produktionsschulen und Ansätze des produktionsorientierten Lernens gerichtet hat, empfiehlt den Einsatz sozialpädagogischer Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Sie weiß, dass diese Jugendlichen eine zielgerichtete Qualifizierung als Grundlage für eine erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung nur bewältigen können, wenn für die Lösung ihrer individuellen und sozialen Probleme Hilfen geplant und angeboten werden. Die Arbeitsgruppe empfiehlt den Einsatz der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Bildungsberaterinnen und Bildungsberater und Bildungsmanagerinnen beziehungsweise Bildungsmanagern.

Im Rahmen der Arbeitsgruppe 3b (Ländervorhaben) wurde im Saarland modellhaft die Kooperation zwischen Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, erprobt und ausgewertet. Für die sozialpädagogische Begleitung werden folgende Kernaufgaben definiert:

- Die individuelle Unterstützung (Beratung und Begleitung) der Jugendlichen bei der Lebensbewältigung,
- Begleitung und Unterstützung des Lern- und Bildungsprozesses und der Kompetenzentwicklung in der Ausbildungsvorbereitung (insbesondere in der Nachmittagsbetreuung),
- Praktikumsbegleitung und
- die Durchführung der ressourcenorientierten Eingangsanalyse (Kompetenzfeststellung) und der Förderplanung als Instrumente der Kooperation.

c) Neue Medien und E-Learning

Die Arbeitsgruppe 3a hat sich verstärkt mit der Frage beschäftigt, wie die neuen Medien und das E-Learning in die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen integriert werden können. Sie geht dabei von der Überlegung aus, dass es in einer Wissensgesellschaft, die in besonderer Weise auf elektronische Mittel der Informations- und Kommunikationsvermittlung setzt, für erwerbsförmige Integrationen entscheidend ist, diese Technologien zu kennen und anwenden zu können. Ebenso wird ihnen ein hohes Sozialprestige zugeschrieben, was ihre Attraktivität gerade auch für sozial benachteiligte Jugendliche unterstreicht.

Aus dieser doppelten Perspektive – Bedeutung für den Arbeitsmarkt sowie hohe Attraktivität für die Jugendlichen – empfiehlt die Arbeitsgruppe 3a, den Neuen Medien und E-Learning-Verfahren einen wichtigen Stellenwert in der beruflichen Benachteiligtenförderung zu geben. Folgende Aspekte bei der Konzeption von E-Learning-Materialien für den schulischen Einsatz für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sollten jedoch beachtet werden:

- Die didaktische Konzeption sollte lernerzentriert und damit sowohl zu initiierende Operationen der Lernenden als auch motivationale und emotionale Prozesse beachten.
- Die Materialien sollten einen hohen Grad an Adaptivität beziehungsweise Adaptierbarkeit in Bezug auf Vorwissen, Lernzeit, Umfang des Lernstoffs, Reihenfolge und Schwierigkeit der Lernaufgaben haben.
- Die Vorgehensweise sollte kleinschrittig sein, in Orientierung an die aktuellen Theorien und Modelle des menschlichen Wissenserwerbs. Dies vermeidet Überlastungen des Arbeitsgedächtnisses.

- Kompetenzunterstützung sollte durch die Angabe von Lernzielen, einen Überblick über den Lernstand und eine angemessene Ermutigung zum Weiterlernen gegeben sein.
- Die Lernaufgaben sollten sich, wenn immer dies möglich und zweckmäßig ist, auf den Kontext beziehen.
- Angemessenes und informatives Feedback auf Lösungsversuche sollte enthalten sein.
- Die soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler sollte gewährleistet sein (Lernen findet im Klassenverband statt), das heißt kein Abschieben der Schülerin oder des Schülers an den Computer.
- Wo bieten sich Lernchancen für Benachteiligte, wo ergeben sich Möglichkeiten für neue (kooperative) Arbeitsformen?
- Wie sind die Rahmenbedingungen für den Einsatz des PC im Unterricht, speziell für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf: Welche Möglichkeiten gibt es, wo sind die Stolpersteine? Dazu zählen die räumliche Optimierung der Schulen, je nach den vorhandenen Möglichkeiten sowie die weitere E-technische Aufrüstung, wobei mobile PC-Einheiten mit einbezogen werden sollten.
- Schulentwicklung – Strukturelle Veränderungen von Schulen: ist der Einsatz von E-Learning-Materialien in Steuergruppen verankert? Wer weiß in der Schulmitgliedschaft davon (Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler)?

Bewährt hat sich auch der Einsatz des so genannten „E-Lerntagebuchs“.

Im Wissen um die hohen Ansprüche an die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, die entstehen, wenn neue Technologien methodisch in das Unterrichtskonzept eingebaut und an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollen, empfiehlt die Arbeitsgruppe jedoch, im Vorfeld folgende Fragen zu klären:

- Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer: Wie können die Lehrerfortbildungsinstitute verstärkt in den Bereichen aktuelle/zukünftige Berufsbilder und im Bereich Informationstechnik, Computernutzung und Implementierung der neuen Technologien in Schulentwicklungsprozesse qualifizieren?

Die Arbeitsgruppe 3a empfiehlt, dass sowohl die Kultusministerien, die Schulträger als auch die Lehrerbildungsinstitute in diesem Kontext eine entscheidende Rolle einnehmen sollten, um die notwendigen Rahmenbedingungen für den optimierten Einsatz Neuer Technologien im Unterricht zu schaffen.

2. Praxis und Theorie statt Theorie „pur“

Alle Arbeitsgruppen empfehlen implizit oder explizit eine grundlegende Reform des Unterrichts im allgemein bildenden wie auch im berufsbildenden Bereich, um benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Bildung überhaupt noch erreichen und ihnen den Übergang von der Schule in die Ausbildung ermöglichen zu können. Diese Empfehlungen schließen sowohl die fachkonzeptionell-qualitätsorientierte wie auch die organisationsstrukturelle Ebene ein.

a) Praxis- und vorhabenorientierte Ansätze

Die Arbeitsgruppe 1 empfiehlt angesichts der Tatsache, dass immer mehr junge Menschen ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen, weil sie zuvor eine falsche Berufswahl getroffen haben, ein ausbildungsorientiertes Assessment-Verfahren bereits

in den 8. Klassen als Instrument der Berufswahlorientierung und der Fähigkeitsanalyse einzurichten. Hier können sich die Schülerinnen und Schüler in mindestens drei Berufsbereichen erproben und auch ihre sozialen Kompetenzen einzuschätzen lernen, die immer bedeutungsvoller für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf werden. Die Festlegung der Beobachtungskriterien im Assessment-Center sollte sich dabei nach den Anforderungen der Betriebe an ihre (zukünftigen) Auszubildenden richten.

Bewährt haben sich auch zeitweise Lernortverlagerungen von der Schule zu Bildungsträgern und Betrieben sowie betriebliche Langzeitpraktika.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe 1 setzt die Berufsorientierung nach den bisher gültigen Regelungen in der Schule viel zu spät ein. Die Arbeitsgruppe 1 empfiehlt deshalb, Berufsinteressen auf vielfältigste Weise erkunden zu können, in den Haupt- und Förderschulen bereits ab der 5. Klasse als durchgängiges und fächerübergreifendes Thema aufzunehmen und spätestens ab der 7. Klasse die Berufsausbildungsvorbereitung in die Schuljahresplanung aufzunehmen.

Auch die Arbeitsgruppe 2 empfiehlt, verstärkt praxis- und produktionsorientierte Projekte in den Sekundarbereich I aufzunehmen, um die Ausbildungsreife

der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und ihre Berufswahlorientierung zu stärken.

Als wesentliche Zielsetzungen gelten dabei

- die berufliche Orientierung, Vorbereitung und Qualifizierung,
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen sowie von Fachqualifikationen,
- die berufliche und soziale Integration Heranwachsender in die Gesellschaft und
- die Persönlichkeitsstabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung.

Ein erfolgreiches Beispiel, auch im Rahmen der schulischen Möglichkeiten mehr Lebenswelt- und Praxisbezug in den Unterricht zu integrieren und Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern, bietet das „Oberstufenband“. Hier werden Stationen mit sehr unterschiedlichen Inhalten und Arbeitsweisen eingerichtet, zum Beispiel produktionsorientierte Stationen, wie die Cafeteria und die Holzwerkstatt, wo unter betriebsähnlichen Bedingungen – unter Zeitdruck Standards erfüllen, nach schrift-

lichen Arbeitsanweisungen selbstständig handeln, Arbeitsschutz beachten, Werkzeuge und Materialien sachgerecht behandeln und bedienen – Produkte erstellt werden.

Angeboten werden auch Dienstleistungsstationen wie die kaufmännische Abteilung der Cafeteria und der Wäschewerkstatt, eine PC-Station zur Förderung der Medienkompetenz, eine Station Sozialkompetenztraining, wo insbesondere Kritik-, Konflikt- und Teamfähigkeit eingeübt werden, und eine Berufsorientierungsstation, die die Jugendlichen in ihrer Berufswahl unterstützt sowie Bewerbungstraining bietet.

Die Arbeitsgruppe 2 empfiehlt aufgrund der Erfahrungen der in ihr tätigen Vorhaben eindringlich, Schule und Unterricht in die Richtung einer Praxis- und Projektorientierung zu reformieren, weist allerdings auf zwei entscheidende Voraussetzungen für das Gelingen dieser Schul- und Unterrichtsreform hin:

- Die Implementation praxis- und projektorientierter Ansätze in den Schulalltag kann nur durch zusätzliches und qualifiziertes Personal geschehen.
- Sie ist auch nur dann möglich, wenn zusätzliche Mittel für die Anschaffung von Maschinen, Werkzeugen und Material zur Verfügung stehen.

Sie empfiehlt daher, jeder veränderungsbereiten Schule eine Startfinanzierung zur Verfügung zu stellen, die es ihr ermöglicht, zusätzliches Personal für die Vermittlung von Fachwissen und für die Durchführung des Change-Managements sowie das Equipment einkaufen zu können.

b) Berufsausbildungsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen

Im Rahmen der Arbeitsgruppe 3b wurden fünf schulische Modellvorhaben durchgeführt, in denen Theorie und Praxis in der Form von Qualifizierungsbausteinen in der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung verzahnt werden. Damit setzen sie die Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit um, die Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung durch stärkere Einbeziehung betrieblicher Praktika, durch die inhaltliche Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen sowie durch die Zertifizierung und Anerkennung von erreichten Teilqualifikationen zu verbessern.

Bundesweit wirken bislang 34 Modellschulen an der Umsetzung mit. Die Qualifizierungsbausteine, die an diesen Schulen und den kooperierenden Betrieben vermittelt werden, wurden entweder vor Ort von den Schulen entwickelt oder aus dem

Angebot des Good-Practice-Centers Benachteiligtenförderung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) übernommen und, falls nötig, angepasst. Trotz der Anfangsschwierigkeiten in einigen Ländern gestaltete sich die – notwendige – Zusammenarbeit mit den Kammern durchaus positiv.

Für die Implementation von Qualifizierungsbausteinen in die schulische und außerschulische Berufsausbildungsvorbereitung empfiehlt die Arbeitsgruppe die Beachtung folgender Faktoren:

- Voraussetzung für die Einführung von Qualifizierungsbausteinen in die schulische und außerschulische Berufsausbildungsvorbereitung ist die Analyse der regionalen Arbeitsmarktstruktur und der betrieblichen Bedarfe pro Branche.
- In der Konzeptentwicklung kommt es wesentlich auf die Verzahnung von schulischen und betrieblichen Qualifizierungsphasen an. Diese umfasst zum einen organisatorische Überlegungen zur Verbindung von Qualifizierungsbausteinen und Praktikumsphasen im Jahresverlauf, zum anderen aber auch die Frage nach einer machbaren Arbeitsteilung zwischen Schule und Betrieb in Form von inhaltlich-curricularen Überlegungen.

- Im Hinblick auf eine stärkere Verzahnung von Qualifizierungsbausteinen und Praxisphasen können organisatorische Grenzen nur dann überwunden werden, wenn stärker individualisierte Formen der Zusammenarbeit mit Betrieben entwickelt werden.
- Für eine individuell ausgerichtete Begleitung dieser Praxisphasen und die erforderlichen organisatorischen Vor- und Nachbereitungsarbeiten sind zusätzliche personelle Kapazitäten oder ein eigenes Begleitsystem erforderlich.
- Es erscheint allerdings wenig sinnvoll, allen Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gleichermaßen eine betriebliche Berufsvorbereitung zu verordnen. Erfahrungen zeigen, dass Jugendliche mit besonderem Förderbedarf insbesondere dann erfolgreich an eine Ausbildung herangeführt werden können, wenn eine intensive Förderung auf der Grundlage spezifischer Konzepte und Methoden in Verbindung mit sozialpädagogischer Begleitung angeboten wurde.
- Eine „Trimester“-Struktur, in der die Jugendlichen maximal drei Qualifizierungsbausteine für die fachpraktische Qualifizierung absolvieren können, erweist sich beim Zuschnitt der schulisch absolvierten fachpraktischen Qualifizierungsphasen als praktikabel. Damit entstehen relativ kleine Qualifizierungsbausteine mit einem Umfang von 148 Qualifizierungsstunden.
- Voraussetzung für diese Form des Lehrgangsangebotes ist eine zielgenaue Akquisition von Praktikumsplätzen für die zwei je fünfwöchigen Praktika, bei den Jugendlichen mit Lernbehinderungen sogar mit einem strikt einzelfallbezogenen Ansatz. Dieser Aufwand ist allerdings nicht im Organisationsrahmen der regulären Betriebspraktika der beruflichen Schulen zu realisieren, so dass als Vermittlerinnen beziehungsweise Vermittler in Sachen Akquisition und Koordinierung der Lernorte Betrieb und berufliche Schule außerschulische Bildungsträger mit ihren Bildungsbegleiterinnen und -begleitern eingesetzt werden müssen.
- Eine zeitlich umrissene Lernortkooperation mit Flexibilitätsoption ist geeignet, das äußerst fragile und manchmal auch unwahrscheinlich erscheinende „Tridem“ zwischen Betrieb, Jugendlichen und beruflicher Schule für die Zielgruppen nutzbar zu machen.

- Den erhöhten Aufwand für die Betriebsbegleitung bei Förderberatung und Auswertung des Praktikums in den genuinen Leistungsbestandteil von beruflichen Schulen zu integrieren, ist schwierig und nur mittels des Modellversuchsansatzes der betrieblichen Bildungsbegleitung durch außerschulische Bildungsträger zu bewältigen. Deshalb wird dringend empfohlen, bei einer Neustrukturierung der Benachteiligtenförderung die fördersystemübergreifende Bildungsbegleitung zu installieren.
- Auch der Ansatz des einjährigen Bildungsgangs „Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis“, in dem die Jugendlichen an zwei Tagen in der Woche insgesamt zwölf Stunden in der Schule unterrichtet werden und an drei Tagen in der Woche ein Betriebspraktikum absolvieren, hat sich bewährt. Voraussetzung dafür ist allerdings die stärkere curriculare und didaktisch-organisatorische Abstimmung des Unterrichts im Berufskolleg mit den Praktika in den Unternehmen durch den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen, die von den Schulen in Abstimmung mit den Betrieben entwickelt werden.
- Von besonderer Bedeutung für die Konzipierung der Qualifizierungsbausteine ist, sie in ihrer Mehrheit nicht für den Einzelberuf, sondern für affine Berufe zu entwickeln. Dies stellt zum einen eine bedeutende strukturelle Erleichterung bei der Klassenbildung dar, zum anderen entspricht es auch eher den Interessen der Jugendlichen, die zum Zeitpunkt des Übergangs vom allgemein bildenden in das berufliche Schulsystem häufig zwar eine Neigung für ein bestimmtes Berufsfeld, jedoch noch keinen exakt definierten Berufswunsch entwickelt haben. Darüber hinaus erleichtert die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen für affine Ausbildungsberufe auch die Praktikumssuche, die sich für eine Gruppe in Klassenstärke, die Qualifizierungsbausteine desselben Einzelberufes erwirbt, als äußerst schwierig erweist.
- Voraussetzung dafür ist allerdings eine gut abgestimmte Kooperation mit den Kammern, die die Qualifizierungsbilder zu bestätigen haben.
- In Hinblick auf die individuellen Vermittlungschancen zeichnet sich ab, dass der Erwerb von zertifizierten Qualifizierungsbausteinen besonders wichtig für diejenigen Schülerinnen und Schüler ist, die von ihren Praktikums-

betrieben nicht übernommen werden: sie können ihre Bewerbungschancen mit in der Regel vier Zertifikaten über absolvierte Qualifizierungsbausteine erhöhen.

Grundsätzlich wird die Arbeit mit Qualifizierungsbausteinen von allen Akteurinnen und Akteuren, die derzeit an der Entwicklung und Erprobung von Modulen mitarbeiten, positiv beurteilt. Der innovative Charakter der Arbeit motiviert alle an den Modellvorhaben Beteiligten und fordert ihre Problemlösungskompetenz heraus. Insofern wird einhellig die Fortsetzung dieses Weges der Reform der schulischen und außerschulischen Berufsausbildungsvorbereitung empfohlen.

c) Produktionsschulen

Die Arbeitsgruppe 2 hat sich aus den im BQF-Programm vertretenen Produktionsschulen gebildet, deren Gemeinsamkeit darin besteht, praxis- und produktionsorientierte Einrichtungen der arbeitsorientierten und (vor-)beruflichen Bildung für Jugendliche und Erwachsene mit besonderem Förderbedarf am Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung zu sein.

Bei aller Unterschiedlichkeit der jeweiligen Produktionsschulansätze:

- Vorhaben „außerhalb von Schule“,
- Vorhaben „in Schule“ und
- Vorhaben „mit Schule“

besteht Einvernehmen über die Leitideen zur Umsetzung der produktionsorientierten Pädagogik, in denen die pädagogischen Grundsätze und didaktisch-methodische Standards deutlich werden. Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für eine auch produktionsschulübergreifende Didaktik und Methodik der Berufsausbildungsvorbereitung werden diese im Arbeitsprozess entwickelten Leitideen im Folgenden aufgeführt:

1. Freiwillige Mitwirkung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Orientierungs-, Vorbereitungs- und Qualifizierungsangeboten verstanden als Prozess. Die Jugendlichen erhalten eine individuelle Förderung. Angst- und stressfreies Lernen sind Grundvoraussetzungen für eine produktionsorientierte Pädagogik. Kompetenzfeststellung ist in der Produktionsschule unmittelbar mit den individuellen Förderplänen verbunden.

2. Im Zentrum des methodisch-didaktischen Systems der Produktionsschule steht das handlungs-, produktions- und projektorientierte Lernen, das die Arbeitswelt auf möglichst hohem Niveau widerspiegelt. Mittel werden von der Produktionsschule in eigener Zuständigkeit bewirtschaftet.
3. Bereitstellung lernadäquater Gestaltungsmöglichkeiten der Theorie-/Praxisräume zur Schaffung einer hohen Identität aller Beteiligten. Wo immer möglich und sinnvoll, sollten vorhandene Ressourcen zum Beispiel von berufsbildenden Schulen in Kooperation genutzt werden können.
4. Lernortverbünde sind für Gruppen als Lernorte zu nutzen.
5. Fächerübergreifende Angebote sollten Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz zur Vermittlung von Mehrfachqualifikationen berücksichtigen. Zeitlich variable Module sollten den Einsatz vielfältiger Methoden ermöglichen.

Aufgrund ihrer Erfahrungen und Erfolge vertreten die Produktionsschulen gemeinsam die Empfehlung, als alternative Modelle zur Beruforientierung und -vorbereitung für die stetig im Ansteigen begriffene Gruppe der benachteiligten Ju-

gendlichen einen festen Platz in der im Wandel befindlichen beruflichen Bildung insgesamt zu erhalten.

3. Kooperation statt Konkurrenz

„Konkurrenz belebt das Geschäft“. Diese Maxime mag Gültigkeit haben für die Sphäre der Ökonomie. Ob sie jedoch Gültigkeit beanspruchen sollte auch für die Sphäre der Bildungsarbeit mit benachteiligten Jugendlichen, muss erfahrungsgestützt stark bezweifelt werden.

Alle Vorhaben der Entwicklungsplattform 2 weisen implizit oder explizit darauf hin, dass ein wesentlicher Bestandteil erfolgreicher Arbeit darin besteht, stabile Kooperationsbezüge zu Einrichtungen und Personen aufzubauen, die zwar in unterschiedlichen Funktionen und mit unterschiedlichen ökonomischen Interessenslagen, gleichwohl aber mit der identischen Zielsetzung: „Förderung statt Auslese“ tätig sind, und empfehlen nachdrücklich, Kooperationen in verschiedenen Varianten in die Förderkulisse der schulischen und der außerschulischen Benachteiligtenförderung aufzunehmen.

Zugleich unterstreichen sie damit die Gültigkeit der V. Empfehlung des Forum Bildung, nach der

- die Lehrenden die Schlüssel für die Bildungsreform sind und daher für die neuen Aufgaben, Inhalte und Methoden aus- und fortgebildet werden müssen,
- dass ihre Motivation und die Gestaltungsmöglichkeiten gestärkt und
- dass die Verbesserung ihres pädagogischen Handelns durch bessere materielle und personelle Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen unterstützt werden müsse.

a) Lernortkooperationen

Für alle Arbeitsgruppen ist eine systematisch geplante und engagiert praktizierte Kooperation zwischen

- Schule und Trägern der Jugendberufsbildung,
- Schule und Betrieben und
- Schule und Agenturen für Arbeit

eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Bildungsarbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Zumindest für die ersten beiden Kooperationsfelder liegen positive Erfahrungen vor, über die im Folgenden zusammenfassend berichtet wird.

Die Arbeitsgruppe 1 empfiehlt für Jugendliche, die sich von der Schule entfernt haben, Lernortverlagerungen von der Schule zu Bildungsträgern und in Betriebe, weil sie dort zusammen mit Auszubildenden unter den Bedingungen der Berufsausbildung und insbesondere im Betriebspraktikum mit einem Bein in der Erwachsenen- und Arbeitswelt stehen und so eine neue Selbstwahrnehmung entwickeln. Schulen haben die Erfahrung gemacht, dass Schulverweiderinnen und -vermeider und Schulverweigerinnen beziehungsweise Schulverweigerer aufgrund ihrer Teilnahme an Langzeitpraktika auch zum regelmäßigen Schulbesuch motiviert werden können.

Insbesondere die Möglichkeit, innerhalb kürzester Zeit verschiedene Berufe in der Realität zu erproben, wird von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen.

Auch in den Vorhaben der Arbeitsgruppe (2.1 Ausbildungs- und arbeitsweltorientierte Schulsozialarbeit) spielt Kooperation eine wesentliche Rolle. Sie empfehlen die Einrichtung von Schulsozialarbeit beziehungsweise Jugendsozialarbeit an Schulen oder den Einsatz von so genannten Change-Managern.

Die Gruppe empfiehlt, Kooperationsvereinbarungen oder Kooperationsverträge mit den Bündnispartnerinnen beziehungsweise Bündnispartnern abzuschließen. Die hieraus resultierenden gegen-

seitigen Verbindlichkeiten bieten Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche, wie Wirtschaftskontakte durch die kommunale Wirtschaftsförderung oder individuelle berufliche Betreuung durch die „BerufsWegeBegleitung“.

Durch die gemeinsame Zielsetzung dieser Bündnisstruktur, in der alle Partner voneinander lernen, können organisatorische, personelle und finanzielle Transferleistungen erschlossen werden.

Der Aufbau von Kooperationsstrukturen vor Ort sollte durch eine geregelte Personalstruktur aller Partnerinnen und Partner gesichert werden. Es bedarf in regionalen Netzwerken zumindest einer festen Ansprechpartnerin oder eines Ansprechpartners und des Aufbaus von professionellen zentralen Bürostrukturen, um Jugendliche gezielt fördern und in Ausbildung oder Arbeit vermitteln zu können.

Für die Arbeitsgruppe (2.2 Produktionsschulen und Ansätze produktionsorientierten Lernens) sind Kooperationen und Netzwerke wesentliche Bedingungen für eine erfolgreiche Förderung benachteiligter Jugendlicher, bilden Produktionsschulen doch die Schnittstellen zwischen öffentlicher Hand, Bildungsträgern, Wirtschaft und den allgemein- sowie berufsbildenden Schulen.

Wo die Angebote der Produktionsschule der Ergänzung bedürfen, sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, neben der allgemein- und der berufsbildenden Schule auch in außerschulischen Lernorten wie Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks und der Industrie, in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in Handels- und Dienstleistungsbereichen, in Sport- und Kultureinrichtungen Teile ihrer Qualifizierung im Arbeits-/Produktionsprozess zu absolvieren.

Um das Spektrum an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu maximieren, empfiehlt die Arbeitsgruppe die Bildung eines sozial- und bildungspolitisch intendierten pädagogischen Beirats, der die Kommunen, Tarifpartner, die Arbeitsverwaltung, andere Nichtregierungsorganisationen (NGO) und die ARGEn mit einbezieht und dabei hilft, das Produktionsschulprofil entsprechend der regionalen Gegebenheiten zu formen.

Für die Arbeitsgruppe der Länder sind insbesondere drei Kooperationsmodelle (1) die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb, (2) die Kooperation zwischen Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehrerinnen und Lehrern und (3) die Bildungsbegleitung als betriebsorientiertes Unterstützungssystem in der Lernortkooperation für den Maßnahmeerfolg unerlässlich und daher zu empfehlen:

1. Verzahnung von Qualifizierungsphasen

Die Verzahnung von schulischen und betrieblichen Qualifizierungsphasen setzt eine fundierte Planung systematischer Kooperationsbezüge zwischen Schulen und Betrieben sowie professionelle, mit zusätzlichen personellen Ressourcen ausgestattete Begleitsysteme, zum Beispiel durch die Bildungsbegleitung, voraus. Für die Herstellung des wechselseitigen Informationsflusses, die Beratung und Abstimmung hinsichtlich der wesentlichen Vorhabenaspekte wie Qualifizierungsbilder und Qualifizierungsbausteine, für die didaktische Jahresplanung und die Lernortkooperation wird die Einrichtung von Projektbeiräten empfohlen, in denen regional- oder kommunalspezifisch alle wesentlichen Akteurinnen und Akteure der Benachteiligtenförderung vertreten sein sollten. Förderliche Faktoren für das Gelingen der Kooperation sind nach Auffassung der Arbeitsgruppe 3b

- ausgearbeitete konzeptionelle Grundlagen (wie Praktikumsleitfaden, Praktikumsstellenpool, Laufzettel, didaktische Jahresplanung, Bewertungsbogen),
- ausreichende personelle Kapazitäten für die Praktikumsstellenakquisition und Begleitung des Praktikums,
- Bedarfsermittlung bei den Betrieben (im Hinblick auf die Auswahl der Qualifizierungsbausteine),
- direkter persönlicher Kontakt, langjährige Kontakte,
- institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit,
- vorangegangene gelungene Kooperation und direkte Kommunikation zwischen den Lernorten.

2. Kooperationsmodell

Das Kooperationsmodell zwischen Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Lehrerinnen und Lehrern als ganzheitliches Unterstützungssystem hat im Fokus

- Jugendliche nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht, die keine Versetzung in die Klassenstufe 9 des Hauptschulbildungsganges und damit keinen Hauptschulabschluss haben,
- Absolventinnen und Absolventen der Schule für Lernbehinderte.

Das Kooperationsmodell umfasst (1) die Orientierungsphase, (2) die betriebliche Erprobungsphase und (3) die Qualifizierungsphase. Zur Umsetzung des Vorhabens muss eine Kooperationsstruktur entwickelt werden, die schulische Aufgaben,

sozialpädagogische Begleitung und Qualifizierung im Praktikumsbetrieb zu einem ganzheitlichen Betreuungs- und Fördersystem zusammenführt. Die sozialpädagogische Begleitung der Jugendlichen ist ein eigenständiger Beitrag der Jugendhilfe im Sinne des § 13 KJHG in Verbindung mit § 9 KJHG (SGB VIII).

Dieses Kooperationsmodell setzt nach Auffassung der Arbeitsgruppe zwingend eine einvernehmliche Analyse und Wahrnehmung der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben voraus. Es bedarf aber auch eines Überschreitens der Handlungsräume der beteiligten Professionen und der Verschränkung der unterschiedlichen professionellen Sichtweisen und Ansätze im Interesse der schulischen und beruflichen Perspektiven der Jugendlichen. Die Zusammenarbeit der beiden Gruppen beruht auf einem gemeinsam erstellten individuellen Förderplan auf der Basis einer umfassenden Kompetenzfeststellung und Anamnese in der Orientierungsphase zu Beginn des Schuljahres.

Die Arbeitsgruppe 3a empfiehlt daher eine flächendeckende enge Verzahnung der schulischen Maßnahmen mit den nach Sozialgesetzbuch (SGB) II und SGB III durchgeführten, um eine effektive berufliche Integration der betroffenen Jugendlichen zu erreichen.

Für diese sollte von der allgemein bildenden Schule ein anschlussfähiges Förderkonzept gemeinsam mit der Berufsvorbereitung erarbeitet werden.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe ist es unbedingt erforderlich, die Förderinstrumente nach SGB II und SGB III inhaltlich und konzeptionell mit schulischer Berufsausbildungsvorbereitung abzustimmen, um Schleifen und Wiederholungen zu vermeiden.

3. Bildungsbegleitung

Bei der Bildungsbegleitung als betriebsorientiertes Unterstützungssystem in der Lernortkooperation handelt es sich um ein Kooperationsmodell, in dem sich Berufsschulen, Betriebe und freie Bildungsträger an der berufsvorbereitenden Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern im elften Schuljahr beteiligen. Die zentrale Aufgabe der Bildungsbegleitung besteht darin, die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb dadurch zu verbessern, dass sie

- in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Lehrkräften und Betrieben die Praktika vorbereiten, begleiten und auswerten,
- den Informationsaustausch zwischen Schule und Betrieb gewährleisten,

- Betriebe im Hinblick auf die Übernahme von Schülerinnen und Schülern in Ausbildungsverhältnisse oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse beraten und
- Betriebe bei etwaigen Problemen mit den Schülerinnen und Schülern schnell und unbürokratisch unterstützen.

Um den Informationstransfer zwischen Schule und Betrieb zu gewährleisten, sind die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter sowohl in der Schule als auch im Betrieb präsent.

Grundsätzlich hat sich nach Auffassung der Arbeitsgruppe 3a der Einsatz von Bildungsbegleiterinnen und -begleitern bewährt. Wichtige Voraussetzungen sind allerdings hinreichend ausgebildete Kräfte der Bildungsträger, die zum Beispiel durch vorlaufende Integrations- und Beratungsaufgaben im Bereich von SGB III und SGB IX auch in der Akquisition und Beratung von Betrieben geschult sind und bereits Multiplikatorenfunktionen in der Trägerweiterbildung übernommen haben sowie entsprechende finanzielle Ressourcen.

Notwendige Voraussetzung für eine effektive Umsetzung des förderträgerübergreifenden Bildungsbegleitkonzeptes ist jedoch nach Auffassung der Arbeitsgruppe der verlässliche Kontakt mit den

Arbeitsagenturen, in deren Maßnahmen die Jugendlichen nach Abschluss der schulischen Maßnahmen übergehen: Dies ist nach Auffassung der Arbeitsgruppe eines der wesentlichen Reformfelder für die Neustrukturierung der Berufsausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

Zusammenfassend formuliert die Arbeitsgruppe folgende übergreifende Empfehlungen:

- Bei allen multiprofessionellen Ansätzen in der schulbezogenen Zusammenarbeit und der Lernortkoordinierung einer Lernortkooperation von Schule und Betrieb (Träger) ist eine klare Funktions- und Leistungsbeschreibung der beteiligten Systeme vorteilhaft.
- Ein Zusammenwirken von professionellen Partnerinnen und Partnern im Unterstützungssystem darf aus Gründen der nötigen personellen Konstanz der Förderbeziehung nicht zu komplex werden: wenige verlässliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner können effizienter für die Jugendlichen Hilfsketten organisieren.
- Gemeinsame Fortbildungsaktivitäten der Partnerinnen und Partner im System, die die Handlungsgrundlagen abstecken und jeweilige „blinde Flecken“

in der Systemwahrnehmung erörtern, sind unerlässlich für die Professionalisierung der Unterstützungssysteme in der schulischen Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

Auch die in der Arbeitsgruppe 4 zusammengeschlossenen vorhabenorientierten wissenschaftlichen Begleitungen haben in und mit ihren Projekten die gesicherte Erfahrung gemacht, dass sich in der Schulentwicklung Kooperationsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Professionen (Lehrenden, Fachkräften der Sozialen Arbeit und/oder Fachkräften aus der betrieblichen Praxis) beziehungsweise zwischen Institutionen (Schule, Jugendhilfe, Betrieb) als zentral für die Qualität einer leistungs- beziehungsweise abschlussbezogenen und berufsorientierten Förderung erweisen.

Da jedoch diese Kooperationen noch häufig unkoordiniert und nur additiv existieren, sieht die Gruppe in diesem Feld eine erhebliche Herausforderung und Entwicklungsaufgabe.

Sie empfiehlt daher, Förderansätze,

- bei denen die Aktivitäten von Schule, Jugendhilfe und Betrieben miteinander verschränkt sind,
- bei denen Lehrende, sozialpädagogische Fachkräfte und betriebliche Fachkräfte eng zusammenarbeiten und
- bei denen Unterricht, sozialpädagogische Handlungsansätze und betriebliche Praxis aufeinander abgestimmt werden,

zur Regel zu machen und damit die von ihr beschriebene Kooperationsstruktur und Kooperationskultur flächendeckend zu praktizieren.

Sie weist allerdings auch darauf hin, dass aufgrund der zentralen Erfahrungen zum Beispiel des Netzwerks „Prävention von Schulmüdigkeit und Schulversagen“ die Kooperation von Schule und Jugendsozialarbeit nur gelingen kann, wenn beide Seiten bereit sind, sich zu öffnen und sich auf neue verbindliche Strukturen einzulassen, mit dem Ziel, Leistungen und Angebote zu verzahnen, ohne dass Zuständigkeiten und spezifische professionelle Kompetenzen verwischt werden.

Nach Auffassung des Netzwerks ist nicht die Konkurrenz zweier unterschiedlicher Systeme, sondern deren sinnvolle

Ergänzung die Basis einer erfolgreichen Förderung.

Eine weitere wichtige Bedingung für gelingende Kooperation ist, sie nicht allein dem persönlichen Engagement der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu überlassen, sondern ihre Ausgestaltung zur Leitungsaufgabe der beteiligten Schulen beziehungsweise der Träger der Jugendberufshilfe zu machen.

Zur Kooperation von Schule und Betrieb empfiehlt die Arbeitsgruppe 2, folgende Faktoren zu beachten:

- Regionales Betriebs- und Branchenprofil erstellen,
- Kooperationen zu einer Vielzahl an Betrieben aufbauen,
- Schule muss durch entgegenkommende Strukturen die Kooperation sichern,
- Informationsmaterial erstellen,
- Werbemöglichkeiten bereitstellen,
- den Betrieben Einblicke in den Schulalltag ermöglichen,
- Evaluationsergebnisse mitteilen und
- die Betriebe regelmäßig in das Schulgeschehen einbinden.

b) Personal- und Organisationsentwicklung

Im Bereich der Benachteiligtenförderung lassen sich folgende Veränderungen der Rahmenbedingungen in den letzten Jahren beobachten:

- Aufgrund der zunehmenden Bildungsdefizite muss die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zunehmend in den Vordergrund treten.
- Aufgrund der sich verstärkenden Ausbildungsplatzmisere und zugleich wachsender betrieblicher Kompetenzanforderungen wird der Einstieg in die Berufsausbildung und in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nachhaltig erschwert.
- Die zunehmende soziale und kulturelle Armut in Familien, die wachsende (migrationsbedingte) Diversität der Schülerschaft und fehlende Elternkompetenzen stellen erhöhte Anforderungen an das Lehrpersonal.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4 zusammengefasst, die sich im Wesentlichen auf die Kooperationsvorhaben des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw)

Göttingen und der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung e.V. (asw) an der Universität Trier stützen.

1. Fortbildung

Für die Arbeitsgruppe 4 stand im Wesentlichen folgendes Modell der Personalfortbildung im Vordergrund:

Kernelement ist hier die gemeinsame, berufsübergreifende Qualifizierung von Lehrenden und Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern, ein Ansatz, der nach Auffassung der Arbeitsgruppe 4 in der Fortbildung bisher noch viel zu wenig verfolgt und daher zum Transfer in flächendeckende Praxis empfohlen wird.

Lehrende und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter erarbeiten sich gemeinsam die Lerninhalte und müssen dabei die unterschiedlichen Ansätze und Sichtweisen austauschen. Hiermit ist die Erwartung verknüpft, dass die unterschiedlichen Berufsgruppen im Rahmen einer gemeinsamen Weiterbildung voneinander lernen und gleichzeitig in die Lage versetzt werden, kooperative Ansätze für die gemeinsame Zielgruppe zu entwickeln und unmittelbar im Rahmen der Schulung zu erproben.

Die Professionalisierung des pädagogischen Personals ist die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung benachteiligter Jugendlicher.

Die Gruppe empfiehlt dafür folgende Elemente:

- Abgestimmte, integrierte Fortbildungsaktivitäten; hier kommt der Schulleitung in der Personalführung und -entwicklung ein besonderer Stellenwert zu.
- Die Fortbildungsinhalte müssen in das Kollegium getragen werden.
- Die Lehrkräftefortbildung muss geöffnet werden auch für die sozialpädagogischen Fachkräfte.
- Fortbildung sollte sich stützen auf bewährte Verfahren des Selbstmanagements.

2. Schulentwicklung

Innovationen unter der Zielsetzung ganzheitlicher Schulentwicklungsprogramme zu gestalten und umzusetzen, ist ebenfalls einer der Schwerpunkte der Arbeitsgruppe 4. Hier wurde die Erfahrung gemacht, dass immer wieder neu entwickelte und unverbundene Maßnahmen wenig Akzeptanz bei den Lehrkräften finden, dass dagegen ganzheitliche Schulentwicklungsprogramme auf den Ebenen

- Personalentwicklung,
- Organisationsentwicklung und

■ Unterrichtsentwicklung

erheblich besser dafür geeignet sind, Schülerinnen und Schülern abgestimmte Lernprozesse zu ermöglichen und den außerschulischen Partnerinnen und Partner (zum Beispiel Betrieben, Eltern) ihr Engagement zu erleichtern.

Folgende bewährte Ansätze in Bereichen der Schulentwicklung im Hinblick auf die Benachteiligtenförderung werden von der Arbeitsgruppe 4 empfohlen:

- Faktengestütztes, auf einer systematischen Situationsanalyse beruhendes Steuerungswissen ist die wesentliche Voraussetzung für jede Schulentwicklung.
- Auf der Schulebene ist die Freiwilligkeit der Teilnahme der Lehrkräfte an Schulentwicklungsprozessen im Bereich der Benachteiligtenförderung eine der zentralen Voraussetzungen.
- Es ist für die Nachhaltigkeit schulischer Innovationen entscheidend, dass sie sowohl von der Schulleitung als auch vom gesamten Kollegium getragen werden.
- Im Kollegium selbst kommt es darauf an, eine Feedbackkultur und Teamarbeit zu entwickeln.
- Herausragendes Engagement und Innovationsbereitschaft sollten von der Schulleitung aktiv unterstützt und honoriert werden.
- Schulen sollten von anderen Schulen „Good-Practice-Modelle“ für ihre eigenen Förderkonzepte übernehmen und „Gemeinschaften guter Praxis“ in ihrer Region bilden.
- Schule kann nur auf die Herkunftsverhältnisse, Lebensweltbereiche und die lokalen Besonderheiten eingehen, wenn sie sich öffnet und Netzwerkkompetenzen mit zum Beispiel Gemeinwesenprojekten, Jugendhilfe, Betrieben, Kammern, Agenturen für Arbeit und Arbeitsgemeinschaften Schule/Wirtschaft fördert.
- Eine weitere wichtige Säule für die Förderarbeit ist die Verbesserung der Eltern-Schule-Kooperation. Insbesondere mit Blick auf Familien mit Migrationshintergrund sind für Lehrkräfte zusätzliche Hilfestellungen für den Umgang mit Interkulturalität notwendig.
- Die positiven Selbstbildungspotenziale unter Gleichaltrigen sollten gezielt unterstützt werden und ein wichtiges gemeinsames Handlungsfeld von Schulsozialarbeit und Lehrkräften sein.

- Auf der Unterrichtsebene gehört innovatives Lehren und Lernen zum Kernbereich der schulischen Förderarbeit.
 - Für die Förderung benachteiligter Jugendlicher sind kleine Lerngruppen und eine Lehrkraft als feste Bezugsperson unerlässlich. Dazu benötigen die Schulen eine entsprechende Personalausstattung.
 - Flexible Lehrplanziele und den jeweiligen Zielgruppen angepasste Schulbücher und Arbeitsmaterialien sind unterstützend und hilfreich.
 - Die frühzeitige Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler muss spätestens in der Orientierungsstufe beginnen.
 - Ganztagsschulangebote bieten für die Benachteiligtenförderung besonders Erfolg versprechende Lehr- und Lernstrukturen.
 - Die Verzahnung von außerschulischem Lernen und Unterricht in möglichst allen Fächern stärkt die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Wissensgebieten und die Befähigung zum praktischen Anwenden von schulischem Wissen.
 - Lehrkräfte müssen die grundlegende Bereitschaft aufbringen, den Lebensweltbezug ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.
 - Die Lehrkräfte benötigen Kenntnisse über die Prozesse der Gruppenentwicklung und müssen über ein entsprechendes Repertoire an Ansätzen und Umsetzungskonzepten verfügen.
 - Die Vermittlung von Sozialkompetenzen bildet die Grundlage für ein produktives Lernklima und für den Umgang mit Kommunikationsstörungen.
- Als Fazit formuliert die Arbeitsgruppe 4, an der Implementierung schulischer Benachteiligtenförderung im Rahmen umfassender Schulentwicklungskonzepte festzuhalten, in deren Kern der Unterricht steht. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass schulische Benachteiligtenförderung nur dann nachhaltig sein kann, wenn sie in umfassende Entwicklungsprozesse eingelagert ist und wenn geklärt ist, ob nicht grundsätzliche strukturelle Bedingungen Innovationen an Schulen erschweren oder ihnen sogar entgegenwirken.

c) Wissenschaftliche Begleitung

Im Rahmen der Entwicklungsplattform 2 wurden zahlreiche Vorhaben wissenschaftlich begleitet, deren Vertreterinnen und Vertreter sich in der Arbeitsgruppe 4 der Entwicklungsplattform 2 unter dem Stichwort „Unterstützungssysteme“ zusammengefunden haben. Aufgrund eines kontinuierlichen Erfahrungsaustauschs, Rückmeldungen der beteiligten Vorhaben und der gemeinsamen Reflexion der geleisteten Arbeit formulierte die Arbeitsgruppe 4 gemeinsam begründete Aussagen zur Verbesserung der Benachteiligtenförderung, die im Folgenden kurz zusammen gefasst werden:

- Eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung stellt einen Mehrwert für das Vorhaben dar.
 - Qualitätsstandards sorgen für die notwendige Objektivität einer prozessorientierten wissenschaftlichen Begleitung.
 - Ein Budget in der Höhe von fünf Prozent des Vorhabenvolumens führt zu einer effektiven und effizienten wissenschaftlichen Begleitung.
 - Die finanzielle Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung dient der Ergebnissicherung.
 - Der Erfahrungsaustausch zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen hat dem Programm genutzt.
- Daraus leitet die Entwicklungsplattform 2 die folgenden, erfahrungsbasierten Empfehlungen ab:
- Für jedes innovative Vorhaben sollte eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung oder eine formative Evaluation vorgeschrieben werden.
 - Die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte sich zur Einhaltung der Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation zu verpflichten.
 - Für die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte ein Budget in der Größenordnung von fünf Prozent des Projektvolumens vorgesehen werden.
 - Die wissenschaftliche Begleitung oder Evaluation sollte organisatorisch und finanziell unabhängig von der Projektleitung aufgestellt werden.
 - Im Programm sollten Strukturen vorgesehen werden, die einen effektiven und effizienten Erfahrungsaustausch zwischen der wissenschaftlichen Begleitung oder Evaluation der einzelnen Vorhaben fördern.

Die Arbeitsgruppe schlägt vor, diese Empfehlungen bei der Konzipierung neuer Programme für innovative Vorhaben zu berücksichtigen.

4. Qualitätsförderliche Strukturenreformen

Die vorstehenden Ausführungen haben ihre Grundlage in den reflektierten Erfahrungen einer „bunten Vielfalt“ von Vorhaben, die mit der Kompetenzentwicklung der heterogenen Gruppe benachteiligter Jugendlicher vor dem Übergang von der Schule in die Berufsbildung befasst sind. Die Gemeinsamkeit dieser Vorhaben besteht darin, zentrale Qualitätsmerkmale für deren Förderung entwickelt und evaluiert zu haben, die sowohl die „Mikroebene“ der Fachlichkeit als auch die „Mesoebene“ der Organisation und der Unterstützungsstrukturen umfassen. Diese beziehen sich – wie auch in den „Eckpunkten erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung“ der Moderatorinnen und Moderatoren bereits ausgeführt – auf folgende Handlungsfelder:

- Kompetenzfeststellung und -entwicklung,
- Arbeitsweltorientierte Schulsozialarbeit,
- Neue Medien und E-Learning,
- Praxis- und projektorientierte Ansätze,
- Berufsausbildungsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen,
- Produktionsschulen,
- Lernortkooperationen,
- Personal- und Organisationsentwicklung sowie
- Wissenschaftliche Begleitung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sehr präzise gezeigt werden kann, wie gute Bildung gemacht wird.

Angenommen, es würde die Erarbeitung von einheitlichen Qualitätsmerkmalen, sogar Qualitätsstandards für die Förderung benachteiligter Jugendlicher vor, an und in der „Ersten Schwelle“ und allgemeingültig für alle Arten der Berufsorientierung und Berufsausbildungsvorbereitung in Auftrag gegeben, würden

aus der Entwicklungsplattform 2 des BQF-Programms sehr nützliche Hinweise und Beispiele guter Praxis zu beziehen sein.

Diese Annahme scheint zur Zeit jedoch illusorisch, wenngleich die Entwicklung einheitlicher Qualitätsmerkmale für alle Arten und Formen der Bewältigung der „Ersten Schwelle“ der Schlüssel dafür ist, die fast undurchschaubare Vielfalt an gesetzlichen Vorgaben, Zuständigkeiten und Ressourcen mit ihren negativen Konsequenzen („Warteschleifen“, „Verschiebeshöfe“, „Maßnahmedschungel“, „Fehlallokation von öffentlichen Mitteln“ sind die noch harmlosen Charakterisierungen des Handlungsfeldes) für die betroffenen Jugendlichen auf der Makroebene staatlichen Handelns beim Bund, in den Ländern, in den Kommunen und bei der Bundesagentur für Arbeit sowie den Arbeitsgemeinschaften und Optionskommunen zu sichten, zu evaluieren, zu vernetzen und schließlich auf der Grundlage einheitlich getragener Qualitätsstandards zu vereinheitlichen.

Dieses Vorgehen müsste allerdings das Prinzip beachten, dass nur ein Qualitätswettbewerb, nicht aber der Preiswettbewerb, auf dem zumindest für die Seite der Bundesagentur (BA) und der Arbeitsgemeinschaften (ARGen) die Vergabepolitik mit ihren bekannten negativen Folgen für Jugendliche, Träger und regionale Kooperationsbezüge beruht, die gesellschaftlich

notwendige und individuell erforderliche Effektivität und Effizienz der Förderung benachteiligter Jugendlicher herzustellen in der Lage ist.

Eckpunkte

Zur weiteren Vorgehensweise sollen die diesbezüglichen Empfehlungen der „Eckpunkte“ in Erinnerung gerufen werden (vgl. http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf_eckpunkte.pdf).

„3.1.3 In einer Bestandsaufnahme aller Programme und Maßnahmen der Bundesministerien, der Länderministerien, der Kommunen, der Bundesagentur für Arbeit sowie der nachgeordneten Dienststellen sollte eine Typologie der verschiedenen Programme und Maßnahmen ebenso erhoben werden wie genaue Teilnehmerzahlen, Zielgruppentypologien und finanzielle Ressourcen mit dem Ziel, den so genannten „Förderdschungel“ zu analysieren und damit die verschiedenen Förderstrukturen transparent und nachvollziehbar zu gestalten. Dabei sollten auch fördernde und hemmende Rahmenbedingungen für ein koordiniertes Gesamtfördersystem unter Berücksichtigung föderaler Strukturen herausgearbeitet werden (BMBF – Aktivität).

3.1.4 Eine gemeinsame Bildungsplanung (siehe Sozialbericht 2005 der Bundesregierung, 34/35) erfolgt von Bund, Ländern und Gemeinden sowie ihr nachgeordneten Dienststellen (Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsgemeinschaften etc.) auf Initiative des BMBF auf der Grundlage der Bestandsaufnahme aller Programme und Maßnahmen. Handlungsziele sind dabei, (1) gemeinsame Qualitätsstandards festzulegen (vgl. dazu die Anerkennungs- und ZulassungsVO für den Weiterbildungsbereich, Qualitätsleitfaden der Bundesagentur für Arbeit in Runderlass 50/99) und (2) gemeinsame Steuerungsinstrumente für den Mitteleinsatz und die Qualitätskontrolle zu entwickeln. Übergeordnetes politisches Ziel ist die Entwicklung eines „Integrationsförderungsrahmengesetzes“ (BMBF – Initiative).

3.1.5 Bundesweit wird regionales Bildungsmanagement im Rahmen eines Bundesprogramms mit Anreizen für Länder und Kommunen (degressive Förderung für Modellregionen) mit dem Ziel gefördert, alle in der jeweiligen Region vorhandenen Ressourcen einzubeziehen (Mischfinanzierungen) und die dort vorhandenen vielfältigen Maßnahmen und Förderangebote so aufeinander abzustimmen, dass der konkrete Bildungs- und Förderbedarf der jungen Menschen in der Region gedeckt wird. Ferner sind die dazu notwendigen Netzwerke und Kooperationen zwischen Verwaltung, Wirtschaft, Schulen, Gewerkschaften und sonstigen Bildungsanbietern zu verknüpfen (BMBF – Aktivität).“

Autor

Claus Schroer

Moderator der Entwicklungsplattform 2,
Bremen

5. Anhang

- **Verzeichnis der Abkürzungen**
- **Literatur**
- **Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**
- **Kurzbeschreibung der Vorhaben**

Verzeichnis der Abkürzungen

AA	Agentur für Arbeit	BBiG	Berufsbildungsgesetz
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen	BBW	Berufsbildungswerk
AC	Assessment-Center	BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
ADB e.V.	Arbeitsgemeinschaft Deutscher Bewährungshelferinnen und Bewährungshelfer e.V.	BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe	BJK	Bundesjugendkuratorium
AGJBH	Arbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe	BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
AKSW	Arbeitskreis Schule-Wirtschaft	BLO	Berufs- und Lebensweltorientierung
ALG II	Arbeitslosengeld II	BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
ARGE	Arbeitsgemeinschaft von Sozialverwaltung und Arbeitsagentur	BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
AufenthG	Aufenthaltsgesetz	BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
AWO	Arbeiterwohlfahrt	BQF	Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm), Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik	BQN	Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten
BA	Bundesagentur für Arbeit	BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen		

BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme	JMD	Jugendmigrationsdienst
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr	JVA	Justizvollzugsanstalt
DaF	Deutsch als Fremdsprache	KAUSA	Koordinierungsstelle Ausbildung in Ausländischen Unternehmen
EKZ	Regionales Einkaufszentrum	KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)
EQJ	Einstiegsqualifizierung für Jugendliche – Sonderprogramm des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS)	KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
EQUAL	EU-Gemeinschaftsinitiative gegen Diskriminierungen und Ungleichheiten am Arbeitsmarkt	KoDA	Kommunales Dienstleistungszentrum für Arbeit
ESF	Europäischer Sozialfonds	LEB	Lokale Evaluationsbeauftragte, Lokaler Evaluationsbeauftragter
EU	Europäische Union	MSO	Migrantenselbstorganisation
EW	Entwicklungswerkstatt	MSU	Muttersprachenunterricht
FH	Fachhochschule	QB	Qualifizierungsbaustein
GG	Grundgesetz	RAA	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien
HLU	Hilfe zum Lebensunterhalt	SGB	Sozialgesetzbuch
HWK	Handwerkskammer	SGB II	Grundsicherung für Arbeitsuchende
IBQM	Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten	SGB III	Arbeitsförderung
IHK	Industrie- und Handelskammer	SGB XII	Sozialhilfe
JAW	Jugendaufbauwerk	SNA	Soziale Netzwerkanalyse

Literatur

- Adolph, Robert (1924):** Neue Lebensformen. In: Oestreich, Paul (Hg.) : Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Berlin.
- Alt, Robert (1948):** Die Industrieschulen. Berlin.
- Anslinger, Eva; Barbara Thiessen (2004):** „Also für mich hat sich einiges verändert ... eigentlich mein ganzes Leben.“ Alltag und Perspektiven junger Mütter. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Heft 4, S. 22-26.
- Arnold, Rolf (1999):** Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler, S. 17-26.
- Arnold, Rolf (2001):** Kompetenz. In: Arnold, Rolf u.a. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2002):** Interkulturelle Kompetenz und Professionalität. Interkulturelle Studien. Bd.13. Opladen.
- Bader, Reinhard (2002):** Handlungsorientierung in der Berufsschule. Variantenreiche Ausprägungen. In: Die berufsbildende Schule. 54. Jg., Heft 3, S. 71-73.
- BAG Produktionsschulen (2005):** Leitlinien zur Umsetzung eines produktionsorientierten Ansatzes (unveröffentlichtes Manuskript).
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2005):** Cultural Mainstreaming als Querschnittsaufgabe aller Entwicklungsplattformen. In: Projektträger im DLR (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Kompetenzen fördern. Newsletter zum BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Heft 06/2005, S. 17-18.
- BBiG – Berufsbildungsgesetz – vom 23. März 2005.** BGBl. I, S. 931. URL: www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf [12.01.2005].
- Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike (2004):** Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Wiesbaden.

- Beer-Kern, Dagmar (2005):** Besondere Problemstellungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: KAUSA (Hg.): Fachtagung: Fit für die Ausbildung – Können, was Zukunft hat. Köln, S. 136-144.
- Biermann, Horst (1992):** Produktionsschule aus historischer Sicht. In: Biermann, Horst/Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Hochschule & berufliche Bildung. Band 27, S. 33- 57.
- Bilker, Karl (1958):** Die historischen Wurzeln in der sozialistischen Einheitschule Paul Oestreichs. In: Lebendige Schule. Monatsschrift für Unterricht. Jg. 1958, S. 129-138.
- Bohnsack, Ralf (1991).** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bojanowski, Arnulf (1996):** Die Produktionsschule. In: Dedering, Heinz (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien, S. 479-500.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005):** Viele Welten Leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster.
- Buer, Jürgen van; Troitschanskaia, Olga (2005) (Hg.):** Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Frankfurt a.M.
- Bothfeld, Silke u. a. (2005):** WSI-FrauenDaten-Report 2005. Handbuch zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Frauen. Mit CD-ROM. Reihe: Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung. Bd. 66. Berlin.
- Bothmer, Henrik von (2004):** Berufliche Kompetenzen. hiba Weiterbildung 20/17. Darmstadt.
- Bullan, Klaus; Johannsen, Thomas; Schmidt-Mildner, Gerd K.; Schwarzbach, Dieter (1991):** Produktionsschule in Hamburg. Konzeption eines Modellversuchs. 3. Auflage. Verein Produktionsschule in Hamburg u. a. Hamburg.
- Bundesagentur für Arbeit; Kultusministerkonferenz (2004):** Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. 15.10.2004. URL: www.kmk.org/aktuell/RV_Schule_Berufsberatung.pdf [12.01.2005].
- Bundeskoordinator für Jugendsozialarbeit PARITÄTISCHER Gesamtverband e.V. (2003):** Interkulturelle Kompetenz in PARITÄTISCHEN Einrichtungen der Jugendsozialarbeit im Land Berlin.

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1987):** Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005):** Berufsbildungsbericht 2005. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005):** Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit; Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung (1999):** Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Anhang 10: Empfehlung zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Beschluss vom 6. Oktober. Berlin.
- Buschfeld, Detlef; Dionisius, Regina (2004):** Interner Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt: „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ im Rahmen des Forschungsprogramms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“. Köln. URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/bqf/index.html [10.08.2006].
- Buschfeld, Detlef; Dionisius, Regina (2006):** Dritter interner Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt: „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ im Rahmen des Forschungsprogramms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“. Köln. URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/bqf/index.html [10.08.2006].
- Buschfeld, Detlef; Dionisius, Regina u.a. (2005):** Zweiter interner Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt: „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ im Rahmen des Forschungsprogramms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“. Köln. URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/bqf/index.html [10.08.2006].
- Clark, Ruth C.; Mayer, Richard E. (2004):** E-Learning and the Science of Instruction. San Francisco/Cal. USA.

- Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Deutsches Jugendinstitut (2006):** Schulmeidung, Dokumentation der Fachtagung. Halle.
- Eckert, Manfred, u.a. (Hg.) (2000):** Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Sozialpädagogische Handlungsfelder an den berufsbildenden Schulen. Heidelberg.
- Eichenseher, Karsten (2003):** Sozialkompetenzen entwickeln, Arbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr. Göttingen.
- Enggruber, Ruth (2005):** Schule und Ausbildung. Sprungbrett Karriere? URL: http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/neue-wege/05-12-08_enggruber_ruth.pdf [16.06.2006].
- Enggruber, Ruth; Bleck, Christian (2005):** Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Expertise für die Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“. Gemeinschaftsinitiative Equal. Dresden.
- Erpenbeck, John (2004):** Kompetenzentwicklung und Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hg.): Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Bielefeld.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999):** Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster.
- Euler, Dieter (2004):** Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Euler, Dieter (Hg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld.
- Europäische Kommission (1996):** Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2005):** Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft. Mitteilungen der Kommission an den Rat und

das Europäische Parlament vom 20.7.2005. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_330_de.pdf [16.06.2006].

- Fink, Dietmar (2003):** A Life Cycle Approach to Management Fashion: An Investigation of Management Concepts in the Context of Comparative Strategy. Schmalenbach Business Review Vol. 55, S. 46-59.
- Fink, Dietmar; Knoblach, Bianca (2003):** Die großen Management Consultants – ihre Geschichte, ihre Konzepte, ihre Strategien. München.
- Fischer, Sonja (2005):** Schulumüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliografie für die Praxis. München/Halle.
- Fischer, Veronika u.a. (2005):** Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.
- Friese, Marianne; Löwenbein, Oded (2006):** Arbeitsgruppe 4 – Unterstützungssysteme. In: Martinek, Manuela; Schroer, Claus (Hg. PT-DLR): Entwicklungsplattform 2 – „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“, Newsletter zum BQF-Programm des BMBF 09/2006, Bonn, S. 26-29.
- Friese, Marianne; Thiessen, Barbara (2003):** Kompetenzentwicklung im personenbezogenen Dienstleistungsbereich – Aufwertung und Entgending-Prozesse. In: Kuhlmann, Ellen; Betzelt, Sigrid (Hg.): Geschlechterverhältnisse im Dienstleistungssektor. Dynamiken, Differenzierungen und neue Horizonte. Baden-Baden, S. 79-90.
- Füssenich, Iris (1999):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): LRS: Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Latein... Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben; ein Thema auch in weiterführenden Schulen. Stuttgart, S. 183-188.
- Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene; Lex, Tilly; Mittag, Hartmut; Reissig, Birgit (2004).** Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Reihe Wissenschaft für alle. Deutsches Jugendinstitut München/Halle.
- Gentner, Cortina (2006):** Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift.

In: Gentner, Cortina; Mertens, Martin (Hg.) (2005): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.

Gentner, Cortina. (2005): Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V. In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter (Hg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 151-174.

Gentner, Cortina; Mertens, Martin (Hg.) (2006): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.

Gericke, Thomas u. a. (2002): Jugendliche fördern und fordern – Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern.

Greinert, Wolf-Dieter (1992): Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept“ – Stufen eines entwicklungspolitischen Konzepts.

In: Biermann, Horst; Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Hochschule u. berufliche Bildung, Bd. 27. Alsbach, S. 8-32.

Greinert, Wolf-Dieter; Wiemann, Günter (1997): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Baden-Baden.

Grosch, Harald; Leenen, Wolf Rainer (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn. S. 29-46.

Großmann, Christina (2002): Soziales Lernen und Gruppenentwicklung. ibbw. Göttingen.

Gruber, Hans; Renkl, Alexander (Hg.) (1998): Wege zum Können. Determinante des Kompetenzerwerbs. Bern.

Grüner, Gustav (1977): Modell Iserlohn – Zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen. In: Die berufsbildende Schule. Heft 10, S. 724-734.

Gümpel, Martin (2000): Chancen und Grenzen interkultureller Frauenbildung. (Unveröffentlichte) Magisterarbeit. Universität Kassel.

- Hammer, A. (2003):** Produktionsschulprinzip und ihre Bedeutung heute. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 3 – 4/2003.
- Haselier, Jörg; Thiel, Mark (2005):** Diversity Management, unternehmerische Stärke durch personelle Vielfalt. Frankfurt/Main.
- Helmken, Christine u. a. (2001):** Das Projekt BeLeM stellt sich vor. In: Friese, Marianne u. a. (Hg.): Berufliche Lebensplanung für junge Mütter. Bremen, S. 29-44.
- Hilker, Franz (1924):** Der Produktionsschulgedanke. In: Oestreich, Paul (Hg.) (1924): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Berlin.
- Hofmann-Lun, Irene u. a. (Hg.) (2004):** Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. DJI München/Halle.
- Hofmann, Heidemarie u. a. (2005):** Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für Aus- und Weiterbildung. Bielefeld.
- Hofmann-Lun, Irene u. a. (2004).** Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. Reihe Wissenschaft für alle. Deutsches Jugendinstitut München/Halle.
- Holland, John L. (1997):** Making vocational choices. A theory of vocational personalities an work environments. Odessa.
- Holtappels, Heinz-Günter; Hohmann, Katrin (Hg.) (2005):** Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim, München.
- Holz, Heinz (2001).** Brauchen wir Modellversuche? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Heft 2, S. 3. URL: www.dji.de/schulmuedigkeit/praxisprojekte [14.07.2006].
- Hörmann, Martina (2006):** Hilfreiches Instrument oder Methode mit begrenzter Wirkung? Qualifizierungsbausteine in der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung. Offenbach.
- Hurtienne, G. (1970):** Die Produktionsschule – ein umstrittener pädagogischer Begriff. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Heft 2, S. 81-102.
- Jaitner, Thomas (2006):** Sprachliches und interkulturelles Lernen in der Sekundarstufe. ibbw. Göttingen.

- Jochem, Natalie (2005):** Private und berufliche Zukunftsentwürfe Jugendlicher aus Trier West unter besonderer Berücksichtigung der familiären Lebensverhältnisse. Trier (unveröffentlichte Magisterarbeit).
- Kaiser, Arnim (2001):** Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf u.a. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.
- Kawerau, Siegfried (1923):** „Volkstümliche“ Erklärung der Produktionsschule. In: Oestreich, Paul (Hg.): Bausteine zur neuen Schule. Vorschläge entschiedener Schulreformer. München.
- Kipp, Martin u. a. (Hg.) (2000):** Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Tagungsband der Hochschultage Berufliche Bildung 2000. Bielefeld.
- Kipp, Martin u. a. (1999):** Benachteiligtenförderung in der Kasseler Produktionsschule BuntStift. In: Biermann, Horst u. a.: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 122-137.
- Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.) (2003):** Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster.
- Knobloch, Clemens (2003):** Gutachten zur Verständlichkeit der Prüfungsfragen in der schriftlichen Prüfung, mit der die Eignung zum Ausbilder nachgewiesen wird. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Gezielt Unterstützung anbieten! Teilnehmerinnen ausländischer Herkunft in Ausbildeignungslehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Bonn, S. 19-28.
- Koch, Th. (2002):** Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen. (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 95; zugl.: Universität Kassel, Dissertation). Hamburg.
- Kohlmeyer, Klaus; Mauruszat, Regine (2006):** Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Berlin. URL: www.ibbw.de/Projekte.aspx [10.08.2006].
- Kompetenzagenturen (Hg.) (2005):** Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. DJI München/Halle.
- Korte, Jochen (2001):** Aktivierende Elternarbeit in der Schule. ibbw. Göttingen.

- Leenen, Rainer u. a. (2002):** Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Herausgegeben von der ASKO Europa Stiftung. Saarbrücken.
- Lorber, Judith (2004):** Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demontieren: Feministische Theorie und Degen-dering. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 22. Jg., H. 2+3, S. 9-24.
- Lowy, Louis; Bernstein, Saul (1969):** Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit. Freiburg.
- Mayer, Richard E. (2002):** Learning and Instruction. Upper Saddle River.
- Mayer, Susanne (2005):** Null Bock auf Schule? Schuldistanzierte Verhaltensweisen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern – Eine qualitative Untersuchung. Trier (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Mertens, Dieter (1974):** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 7, S. 36-43.
- Mertens, Martin; Gümpel, Martin (2006):** Die Kasseler Produktionsschule BuntStift. In: Gentner, Cortina; Mertens, Martin (Hg.): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.
- Meslek Evi – Berufsförderung (Hg.) (2005):** Studienbriefe „Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung“. Fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. URL: <http://www.good-practice.de/gp/suche.php?source=4&action=view&id=468> [10.08.2006].
- Meyser, Johannes (1996):** Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt/Main.
- Michel, Andrea (Hg.) (2005):** Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. DJI München/Halle.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999):** Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Frechen.

- MSW/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005):** Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs – APO-BK. Frechen. URL: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/APOen/APOBK.pdf> [12.08.2006].
- Müller, Annette (2003):** Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin.
- Negt, Oskar (1985):** Gesellschaftliche Erosionskrise und Subjektveränderungen. In: Siebert, Horst: Identitätslernen in der Diskussion. Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband. Frankfurt/M, S. 19-33.
- Neuffer, Manfred (2002):** Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim u. München.
- Niegemann, Helmut M. (2001):** Neue Lernmedien – Konzipieren, Entwickeln, Einsetzen. Bern.
- Niegemann, Helmut M. u. a. (2004):** E-Learning Kompendium. Heidelberg.
- Oestreich, Paul (1921):** Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule. Berlin.
- Oestreich, Paul (Hg.) (1924):** Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Berlin.
- Ostendorf, Helga (2005):** Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung. Opladen.
- Ostner, Ilona (1991):** „Weibliches Arbeitsvermögen“ und soziale Differenzierung. In: Leviathan 19, S. 192-207.
- Ott, Bernd (1998):** Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hg.) (2002):** Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen.
- Portmann-Tselikas, Paul (1998):** Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.
- Prenzel, Manfred (1997):** Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. Opladen.

- Prenzel, Manfred (2001):** Selbstbestimmtes motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In Beck, K; Krumm, V. (Hg.): Lehren und Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Opladen, S. 37-61.
- Projektträger im DLR (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003):** Kompetenzen fördern. Newsletter zum BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“, Heft 02/2003
- Quaestio (Hg.) (2000):** Queering Demokratie. Sexuelle Politiken. Berlin.
- Rauner, Fritz (2005):** Benachteiligtenförderung neu denken – Herausforderungen durch die Arbeitsmarktpolitik. Gastvortrag Fachkonferenz Benachteiligtenförderung Berlin.
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Uhe, Ernst (1998):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbezüge. Wiesbaden.
- Rheinberg, Falko (2004):** Motivation. Stuttgart.
- Richter, Ulrike (Hg.) (2005):** Den Übergang bewältigen. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung. DJI München/Halle.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (2000):** Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel.
- Rösgen, Anne (2005):** Kompetenzentwicklung und Handlungsorientierung – nicht nur für Frauen. Dialog – Partizipation – Kooperation: Konzepte für eine europäische Erwachsenenbildung. URL: www.proInnovation.de [10.04.2005].
- Sauer, Joachim u.a. (2004):** Global Games. 70 Spiele und Übungen für interkulturelle Begegnungen. Freiburg im Breisgau.
- Schank, R. C. (2002):** Designing world-class e-learning. New York, Chicago.
- Schank, Roger C. (1998):** Tell me a story. Narrative and intelligence (2nd printing). Evanston, Illinois.
- Scheerens, Jaap (2006):** Starke und schwache Schulen – Erkenntnisse aus der Schulwirksamkeitsforschung. Vortrag

anlässlich der Tagung der Bertelsmann-Stiftung vom 12.-14. Januar 2006 in Gütersloh.

Schöne, Rainer (Hg.) (2004): Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Chemnitz.

Schratz, Michael (2003): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze.

Schreiber, Elke (Hg.) (2005): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. DJI München/Halle.

Schulte, Erhard (2005a): Die berufliche Benachteiligtenförderung – eine vorrangige bildungspolitische Gestaltungsaufgabe. In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter (Hg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 72-84.

Schulte, Erhard (2005b): Die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario – Analysen, Feststellungen und Vorschläge – Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW). Bonn.

Schulte-Bockum, Jutta (2003): Vorbereitung, Organisation und Begleitung betrieblicher Phasen. In: Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. 3. Fachkonferenz: Kooperation mit Betrieben. URL: http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/nf_3_fk_schulte-bockum_impulsreferat.pdf [16.01.2006].

Schulz-Hofen, Uwe (2005): Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik – Rahmenbedingungen und staatliche Interventionen. In: Buer, Jürgen van (Hg.): Adaptivität und Stabilität in der Berufsausbildung. Berlin.

Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.

Stang, Henner (2006): Supervision für Schulverweigerer? Arbeitsberatung Soziales (AB:S): ein soziales Antiblockiersystem. In: Gentner, Cortina; Mertens, Martin (Hg.): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.

- Stomporowski, Stephan; Kipp, Martin (2003):** Zwischen Utopie und Realität – Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. Hamburg.
- Sweller, John (1999):** Instructional design in technical areas. Camberwell.
- Thiessen, Barbara (2004):** Re-Formulierung des Privaten. Professionalisierung personenbezogener, haushaltsnaher Dienstleistung. Wiesbaden.
- Thiessen, Barbara (2006):** Genderkompetenzen als Teil (sozial)pädagogischer Handlungsfähigkeit. Das Beispiel Schulmeidung/Schulverweigerung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Dokumentation der Abschlusstagung des Netzwerks Schulmeidung/Schulverweigerung. Halle.
- Thomas, Alexander (2003):** Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Bd. 1. Göttingen.
- Tietgens, Hans (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn.
- Ulrich, Joachim G. (2006):** ... Schulnoten sind die eine Seite – Fähigkeit und Persönlichkeit die andere... Oder: Warum tut sich die heutige Jugend beim Berufsstart so schwer?
- In: Michel, Andrea u. a. (Hg.): Chancen für Schulmüde. Arbeitspapier. München/Leipzig.
- Wergin, Claus; Achtenhagen, Claudia (2005):** Grundsätze der Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- West, Candance; Zimmermann, Don (1987):** Doing Gender. In: Gender and Society, H.1, S. 51-125.
- Wetterer, Angelika (2003):** Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 286-319.
- Wetzstein, Thomas; Reis, Christa; Eckert, Roland (1998):** Selbstlernen am Computer. In: Faulstich-Wieland, Hannelore u. a. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 42, S. 96-104.
- Wetzstein, Thomas; Erbedinger, Patricia u. a. (2003):** Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 837-854.

- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia (2005):** Null Bock auf Schule? Theoretische Erklärungsmodelle und empirische Befunde zu schuldistanzierten Verhaltensweisen. Ludwigshafen, S. 13-24.
- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia; Hilgers, Judith; Eckert, Roland (2005):** Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.
- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia (2006a):** Schulverweigerung, Absentismus – was wissen wir vor Ort? GFFP-Nachrichten. Frankfurt/Main.
- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia u.a. (2006b):** Zukunftsinvestition Jugend! (in Vorbereitung).
- Wetzstein, Thomas; Erbdinger, Patricia (2004):** Herausforderung Hauptschule – Für das Leben lernen. In: Gehl, Günter (Hg.): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte. Weimar, S. 111-136.
- Wichmann, Gönnä; Enggruber, Ruth (2005):** „Step by Step“ – Eine Brücke von der Schule in die Arbeitswelt. Evaluationsbericht der Forschungsstelle DIFA. Düsseldorf.
- Wiemann, Günther (1992):** „Produktionsschule“ Thesen zum Begründungszusammenhang. In: Biermann, Horst; Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Hochschule & berufliche Bildung. Bd. 27. Alsbach, S. 75-81.
- Winter, Joachim (2003):** Betriebsnahe Konzepte in der Berufsausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen. In: Entwicklungsinitiative. Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. 3. Fachkonferenz: Kooperation mit Betrieben. URL: http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/nf_3_fachkonf_j_winter_einfuehrung.pdf [16.01.2006].

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Aigle, Günther

Gemeinnütziges Institut für Berufsbildung Dr. Engel, Heidenheim, Arbeitsgruppe 3a

Dağdeviren, Musa

communication/coaching/crossculture, Köln

Daniel, Rolf

Mittelhessischer Bildungsverband e.V., Marburg, Arbeitsgruppe 2

Erbeldinger, Dr. Patricia

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V., Arbeitsgruppe 4

Gaupp, Nora

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Gentner, Dr. Cortina

Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik, Arbeitsgruppe 4

Graus, Klaus

Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) Saarbrücken, Arbeitsgruppe 3b

Greiser, Peggy

Handwerkskammer Südthüringen/ Berufs- und Technologiezentrum, Rohrkloster (Thüringen), Arbeitsgruppe 3a

Hehn, Silvia

Internationaler Bund e.V., Langen, Arbeitsgruppe 2

Hering, Andreas

Bildungszentrum Saalfeld GmbH, Saalfeld, Arbeitsgruppe 3a

Hochscheid, Dr. Ulrike

Neue Arbeit Saar, Saarbrücken, Arbeitsgruppe 3a

Hofmann-Lun, Irene

Deutsches Jugendinstitut e.V., München, Arbeitsgruppe 4

Holz, Dirk

Deutsches Rotes Kreuz, gem. Gesellschaft für Soziale Arbeit und Bildung im Kreis Borken mbH, Arbeitsgruppe 1

Hörmann, Dr. Martina

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH, Offenbach, Arbeitsgruppe 3b

Jahnke, Ralf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin, Arbeitsgruppe 3b

Jochem, Natalie

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V., Arbeitsgruppe 4

Kannel, Melanie

Philipps-Universität Marburg, Arbeitsgruppe 4

Kersten, Ralf

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH, Offenbach, Arbeitsgruppe 4

Kiehn, Holger

Christliches Jugenddorf Deutschland e.V., Waren Müritz, Arbeitsgruppe 2

Klevinghaus, Christian

Bildungszentrum, Arbeiterwohlfahrt Kreisverband, Düsseldorf, Arbeitsgruppe 1

Klinger, Dan

Jugendwerk Rolandmühle gGmbH, Burg, Arbeitsgruppe 2

Knobloch, Petra

Bildungszentrum Saalfeld GmbH, Saalfeld, Arbeitsgruppe 3a

Koch, Dr. Christiane

Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Wirtschaft, Professur für Human Resource Management/Schlüsselqualifikationen, Dortmund

Kohlmeyer, Klaus

Pro Beruf e.V., Arbeitsgruppe 4

Kollars, Juliane

Bildungszentrum der KAB gGmbH, Menteroda, Arbeitsgruppe 1

Lex, Dr. Tilly

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Löwenbein, Prof. Dr. Oded

Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg, Rheinbach, Arbeitsgruppe 4

Löwenbein, Aaron

Nachschule e.V., Butzbach (Hessen), Arbeitsgruppe 2

Lück-Filsinger, Dr. Marianne

Katholische Hochschule für Soziale Arbeit, Saarbrücken, Arbeitsgruppe 4

Martinek, Dr. Manuela

Deutsches Zentrum für Luft- und
Raumfahrt, Projektträger im DLR
(PT-DLR), Bonn

Mascioni, Yvonne

Institut für berufliche Bildung und
Weiterbildung (ibbw) e.V., Göttingen,
Arbeitsgruppe 4

Mayer, Susanne

Arbeitsgemeinschaft sozialwissen-
schaftliche Forschung und Weiterbil-
dung an der Universität Trier (asw) e.V.,
Arbeitsgruppe 4

Mersch, Dorothee

Grone-Bildungszentren Hessen, Stadt-
allendorf, Arbeitsgruppe 2

Mertens, Martin

BuntStift e.V., Kassel, Arbeitsgruppe 2

Müller, Annette

Elisi Meslek e.V., Berlin,
Arbeitsgruppe 4

Raddatz, Achim

Gesellschaft für Integration, Sozial-
forschung und Berufspädagogik (ISB)
gGmbH, Berlin, Arbeitsgruppe 3b

Reißig, Birgit

Deutsches Jugendinstitut e.V.,
München

Schreiber, Dr. Elke

Deutsches Jugend Institut e.V., Halle,
Arbeitsgruppe 1

Schroer, Claus

Moderator der
Entwicklungsplattform 2

Schultz, Ayfer

Treff- und Informationsort für
türkische Frauen e.V., Berlin,
Arbeitsgruppe 1

Schwarzbauer, Heike

Ministerium für Schule und Weiterbil-
dung, Düsseldorf, Arbeitsgruppe 3b

Simon, Ina

Internationaler Bund e.V., Löbau,
Arbeitsgruppe 1

Thiessen, Dr. Barbara

Universität Bremen, Arbeitsgruppe 3a

Vogelgesang, Monika

Landesinstitut für Pädagogik und
Medien (LPM) Saarbrücken,
Arbeitsgruppe 3 b

Wetzstein, Dr. Thomas

Arbeitsgemeinschaft sozialwissen-
schaftliche Forschung und Weiterbil-
dung an der Universität Trier (asw) e.V.,
Arbeitsgruppe 4

Wieland, Christoph

Lernstandort Noller Schlucht gGmbH,
Dissen, Arbeitsgruppe 2

Wollny, Daniela

Gesellschaft zur Förderung beruflicher
und sozialer Integration (gfi) gGmbH,
Augsburg, Arbeitsgruppe 2

Zschiesche, Tilman

Institut für berufliche Bildung und
Weiterbildung (ibbw) e.V., Göttingen,
Arbeitsgruppe 4

Kurzbeschreibung der Vorhaben

Arbeitsgruppe 1:

Personenorientierte Qualifizierungsebene

Kurztitel:

Abbrecherstudie

Ausführlicher Titel:

Analyse der Abbrecherproblematik in berufsvorbereitender Maßnahmen.

Träger:

Institut für angewandte Bildungsforschung gGmbH, Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz)

Inhalt:

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Untersuchung wurde im Bereich der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen eine differenzierte Analyse der Abbrechersituation vorgenommen, als Grundlage für eine bedarfsgerechte und innovative Weiterentwicklung der Gestaltung von Maßnahmen und zur Verminderung der Abbruchquoten.

Kurztitel:

ABS

Ausführlicher Titel:

Modellhafte Konzeptentwicklung und Umsetzung für eine Ausbildungsorientierte Beratung und Begleitung in Schulen.

Träger:

Deutsches Rotes Kreuz gemeinnützige Gesellschaft für Soziale Arbeit und Bildung im Kreis Borken mbH, Borken (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Ausbildungsorientierte Schulsozialarbeit ab der 8. Klasse war der Schwerpunkt dieses Vorhabens. Über ausgewählte Förderinstrumente wie Assessment-Center, Förderplanarbeit, Qualifizierung und begleitende Praktika sollten eine grundlegende Orientierungshilfe sowie individuelle Unterstützung und Förderung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung erreicht werden.

Kurztitel:**Einstieg contra Abstieg****Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Entwicklung und Erprobung zur Umsetzung einer kooperativen Jugendwerkstatt für präventive berufs- und praxisorientierende Schulsozialarbeit zur Verbesserung der Integration in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

Träger:

Internationaler Bund – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V., Frankfurt /Standort Löbau (Sachsen)

Inhalt:

Das Vorhaben entwickelte in enger Kooperation mit Schulen ein Angebot, mit dem Jugendliche mit Förderbedarf während der Schulzeit präventiv an eine Ausbildungsreife herangeführt wurden. Die Arbeit wurde begleitet durch ein Baukastensystem individueller Hilfeplanung, Einzelfallbetreuung und Elternarbeit.

Kurztitel:**Interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes****Ausführlicher Titel:**

Interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes am Beispiel der Berliner Verwaltung.

Träger:

Treff- und Informationsort für türkische Frauen (TIO) e.V., Berlin (Berlin)

Inhalt:

Junge Migrantinnen mit einem Realschul- oder erweiterten Hauptschulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz hatten und eine Ausbildung in der Berliner Verwaltung anstrebten, wurden auf die Eignungstests des Öffentlichen Dienstes vorbereitet. Parallel dazu wurden die Ausbildungsleiterinnen und -leiter in interkulturellen Kompetenzen gestärkt, um einen nachhaltigen Beitrag zur interkulturellen Öffnung der Berliner Verwaltung zu leisten.

Kurztitel:**Knotenpunkt****Ausführlicher Titel:**

Innovative Maßnahme gegen manifeste Schulverweigerung und zur gesellschaftlichen Reintegration von multidimensional problembehafteten Jugendlichen.

Träger:

Bildungszentrum Menteroda der KAG gGmbH, Mühlhausen (Thüringen)

Inhalt:

Schulverweigernde Jugendliche sollten in Bildungsmaßnahmen (Schule, Berufsschule, Berufsvorbereitung) reintegriert werden. Durch die Kombination und Vernetzung der Bereiche Sozialpädagogik, Werkpraxis und Schule wurden die Jugendlichen dabei unterstützt, sich an einen geregelten Alltag zu gewöhnen, Lehrinhalte aufzunehmen und sich durch verschiedene Praxisangebote beruflich zu orientieren.

Kurztitel:**Multikulturelles Sprachtheater****Ausführlicher Titel:**

Spracherwerb und Berufsorientierung für nicht muttersprachliche Schülerinnen und Schüler in deutscher Sprache; modellhafte Konzepterprobung.

Träger:

Ausbildungswerkstatt Braunschweig e.V., Braunschweig (Niedersachsen)

Inhalt:

Das Vorhaben entwickelte mit einer multikulturell zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülergruppe in einer Theater-AG ein Theaterstück, das zum Ende des Vorhabens öffentlich aufgeführt wurde. Die gesamte Arbeit mit den Jugendlichen wurde filmisch dokumentiert. Es ist ein interessantes und dramaturgisch anspruchsvolles Filmdokument entstanden, das für die Arbeit mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wichtige Erkenntnisse liefert. Der Film wurde mehrfach öffentlich aufgeführt und steht der interessierten Fachöffentlichkeit zur Verfügung.

(Wegen der Laufzeit des Vorhabens war eine aktive Teilnahme an der Arbeit der Entwicklungsplattform nicht möglich. Die Ergebnisse des Vorhabens wurden aber bei der Auswertung und Ergebnis-sicherung berücksichtigt.)

Kurztitel:**Netzwerk Prävention****Ausführlicher Titel:**

Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung.

Träger:

Deutsches Jugendinstitut e.V., Halle (Sachsen-Anhalt)

Inhalt:

Ziele des Vorhabens waren der Aufbau eines bundesweiten Netzwerkes sowie die Dokumentation und Auswertung von Handlungsstrategien mit systematischer Überprüfung der Wirkungsweise dieser präventiven Handlungsansätze auf die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. Das Vorhaben wurde verbunden mit einer so genannten Paneluntersuchung als Verbleibsstudie und Erhebung von Bildungsverläufen.

Kurztitel:**Praxiszentrum Berufsstart****Ausführlicher Titel:**

Unterstützung der Berufsfindung und des Berufsstarts; Orientierung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern aus Mittel- und Förderschulen durch Entwicklung langfristiger Strategien der Kompetenzentwicklung.

Träger:

Augsburger Gesellschaft für Lehmbau und Arbeit in Leipzig e.V., Leipzig (Sachsen)

Inhalt:

In Kooperation mit zwölf Mittelschulen und zwei Förderschulen wurden Schülerinnen und Schüler frühzeitig und präventiv berufliche Orientierungsmöglichkeiten mit Praxistests angeboten und in insgesamt vier Berufsfeldern erprobt. Die Teilnahme wurde für die Bewerbungsmappe bestätigt. Die Schülerinnen und Schüler wurden intensiv beraten. Die regionalen Akteurinnen und Akteure wurden in ein Netzwerk aus Schulen, Bildungsträgern, Unternehmerverbänden und Betrieben sowie der Agentur für Arbeit eingebunden.

Kurztitel:**Soziokulturelle und sprachliche Integration****Ausführlicher Titel:**

Konzeptphase zum Modellvorhaben: Soziokulturelle und sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten durch vertiefende Berufsvorbereitung. Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes und Entwicklung von Curricula durch Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

Träger:

Jugendaufbauwerk Berlin (Berlin)

Inhalt:

Im Rahmen des Vorhabens wurde ein Handlungsleitfaden zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation von jungen Menschen mit Migrationshintergrund erarbeitet, der sich speziell an Personen und Einrichtungen wendet, die im Schwerpunkt mit Jugendlichen russischer Muttersprache arbeiten.

(Wegen der Laufzeit des Vorhabens war eine aktive Teilnahme an der Arbeit der Entwicklungsplattform nicht möglich. Die Ergebnisse des Vorhabens wurden aber bei der Auswertung und Ergebnissicherung berücksichtigt.)

Kurztitel:**Step by Step****Ausführlicher Titel:**

Modell eines präventiven, flexiblen und individuellen Vorhabens zur Berufsorientierung in Kooperation mit Jugendberufshilfe, Schule und Betrieb.

Träger:

Berufsbildungszentrum gGmbH der AWO e. V., Düsseldorf (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

In enger Kooperation mit Sonder- und Hauptschulen wurden betriebliche Langzeitpraktika während des letzten Schulbesuchsjahres in potenziellen Ausbildungsbetrieben oder Betrieben mit der Perspektive auf Übernahme in Arbeit angeboten. Zur Optimierung einer präventiven, flexiblen und individuellen Berufsorientierung wurden die Jugendlichen durch Sozialpädagogen individuell betreut.

Arbeitsgruppe 2:

Organisationsstrukturelle Ebene

Kurztitel:

aktiv...

Ausführlicher Titel:

Modellhafte Umsetzung von neuen pädagogischen Konzepten der Berufsorientierung an Schulen. Verbundvorhaben mit fünf Teilvorhaben.

1. Teilvorhaben:**Träger:**

projekt Region Braunschweig GmbH – Geschäftsbereich reson research, Braunschweig (Niedersachsen)

Inhalt:

Koordination der Aktivitäten, intensive Öffentlichkeitsarbeit und Beratung der Akteurinnen und Akteure waren die Aufgaben in diesem Teilvorhaben.

2. Teilvorhaben:**Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Erprobung an einer Hauptschule und mit einem Vorhabenpartner an einer Sonderschule für Lernhilfe.

Träger:

Ausbildungswerkstatt Braunschweig e.V. (Niedersachsen)

Inhalt:

Die Verbesserung der Berufsorientierung und die Veränderung der Curricula unter Einbeziehung von Praxisangeboten waren die Schwerpunkte dieses Teilvorhabens. Dazu wurde das Instrument „Oberstufenband“ an Förderschulen entwickelt: ein Kooperationsmodell zur Eignungsfeststellung, Berufsorientierung und dem Training von Sozialkompetenzen.

3. Teilvorhaben:**Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Umsetzung des innovativen pädagogischen Ansatzes an einer Schule für Lernhilfe.

Träger:

Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Braunschweig e.V. (Niedersachsen)

Inhalt:

Ziel des Vorhabens war neben der Sensibilisierung des Schulkollegiums für berufsorientierende Inhalte und die Entwicklung von Schulkonzepten die sozialpädagogische Begleitung des Teilvorhabens zum „Oberstufenband“.

4. Teilvorhaben:**Ausführlicher Titel:**

Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit durch Veränderung der Curricula zur integrierten Berufsorientierung.

Träger:

Volkshochschule Braunschweig GmbH (Niedersachsen)

Inhalt:

Die Arbeit des Gesamtvorhabens wurde ergänzt durch Kompetenztraining im Unterrichtsverlauf ab Klasse 8, Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler und Eltern sowie die Akquisition von Praktikumsbetrieben und die Stärkung der Kooperation zwischen Schule und Betrieb.

5. Teilvorhaben:**Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Erprobung zum Aufbau und zur Sicherung einer nachhaltigen Vernetzung zwischen Schule und Wirtschaftsunternehmen.

Träger:

Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH, Hannover (Niedersachsen)

Inhalt:

Das Vorhaben entwickelte und implementierte ein neues Praxiskonzept und ergänzte die Betriebspraktika für die Klassenstufen 8 bis 10 durch Bewerbertraining und -beratung. Dazu wurden in Klasse 7 Veranstaltungen zur Berufsfrühorientierung sowie Entwicklung von Modulen zum Sozialkompetenztraining durchgeführt.

Kurztitel:**Auf Kurs****Ausführlicher Titel:**

Ein Bildungsangebot im Rahmen der Kasseler Produktionsschule. Förderung schulmüder Hauptschülerinnen und -schüler durch betriebliche, produktorientierte Formen und Methoden des Lernens.

Träger:

BuntStift – Verein zur Förderung lebensorientierter Ausbildung, Kassel (Hessen)

Inhalt:

Das Vorhaben entwickelte für die Kasseler Produktionsschule ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die vom Regelschulsystem nicht mehr erreicht werden konnten. Mit berufspraktischen Angeboten wurden die Lernbereitschaft wieder hergestellt, berufspraktische Fähigkeiten gefördert und schulische Defizite abgebaut.

Kurztitel:**BOS(S)****Ausführlicher Titel:**

Produktionsschule BOS(S) – Berufliche und soziale Perspektive für benachteiligte, ausgrenzungsgefährdete Jugendliche.

Träger:

Christliches Jugenddorf Deutschland (CJD) e.V., Ebersbach / Standort Waren/Müritz (Mecklenburg-Vorpommern)

Inhalt:

Ziele des Vorhabens waren die Untersuchung, Entwicklung und modellhafte Anwendung von Strukturen, Inhalten und Lernfeldern, um die Wirksamkeit der Produktionsschule für die Benachteiligtenförderung zu verbessern. Es wurden didaktische und methodische Lernstrukturen erprobt und Lernbausteine entwickelt. Das Angebot wurde unterstützt durch ein Coachingkonzept sowohl für die Jugendlichen als auch für die Betriebe und ergänzt durch Kommunikations- und Sprachtraining und Lernangebote im Medienbereich.

Kurztitel:**JAZ (Jugendlichen-Ausbildungszentrum)****Ausführlicher Titel:**

Schule produziert – Produktion schult: Praxisorientierte Vorhaben an zwei Schulen zur beruflichen Orientierung und praxisnahe Profiling; Modell zur Verbesserung beruflicher Orientierungs- und Integrationsmöglichkeiten von lernschwächeren Schülern in Haupt- und Realschulen.

Träger:

Grone-Bildungszentren Hessen gGmbH, Stadtallendorf und Neustadt (Hessen)

Inhalt:

Es handelte sich um ein handlungs- und praxisorientiertes Vorhaben an zwei integrierten Gesamtschulen zur beruflichen Orientierung und zu einem praxisnahen Profiling. In Kleingruppen zu je sechs Schülerinnen und Schülern wurden berufsspezifische Kenntnisse durch fachlich qualifizierte Arbeitsanleiterinnen und -anleiter vermittelt. Ergänzt wurde dieses Angebot durch außerschulische Praktika bei potenziellen Ausbildungsbetrieben.

Kurztitel:**Marburger Modell****Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Umsetzung einer präventiven Kooperation von Sonderpädagogischen Einrichtungen und Berufsschulen zur Verbesserung der Integration in Ausbildung.

Träger:

Mittelhessischer Bildungs-Verband e.V.,
Marburg (Hessen)

Inhalt:

Durch einen Lernortverbund von Haupt- und Sonderschule, Berufsschule und Betrieb stand das Erstellen eines individuellen, auf die Teilnehmerin beziehungsweise den Teilnehmer abgestimmten, praxisorientierten Förderplanes im Mittelpunkt der Vorhabens. Allen Beteiligten sollte eine schnelle Orientierung ermöglicht werden, die dazu beitragen sollte, vorhandene Ressentiments abzubauen und Kapazitäten von Lernfreude zu aktivieren, um benachteiligte Jugendliche schnell an die Lern-, Lebens- und Arbeitswelt heranzuführen zu können.

Kurztitel:**NachSchule im Verbund****Ausführlicher Titel:**

Konzeptentwicklung und modellhafte Umsetzung einer Kooperation von Schule und Betrieb, berufsfeldübergreifend, produktorientiert mit breiter Orientierung, Vorbereitung und Qualifizierung zur Vermittlung von Jugendlichen in Ausbildung.

Träger:

Wetteraukreis, Friedberg (Hessen)

Inhalt:

Ziel des Vorhabens war es, die Konzeptentwicklung und modellhafte Umsetzung einer berufsfeldübergreifenden, produktorientierten beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung mit der Kooperation von allgemein bildender und beruflicher Schule sowie mit Betrieben zu verbinden. Die NachSchule arbeitete mit drei berufsbildenden und zwei allgemein bildenden Schulen sowie mit regionalen Betrieben zusammen. Im Mittelpunkt stand die Maximierung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen – auch durch die Schaffung von marktfähigen und zum Teil wertbeständigen Produkten.

Kurztitel:**Produktionsschulstudie****Ausführlicher Titel:**

Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland.

Träger:

Technische Universität Chemnitz, Institut für Mittelstandsentwicklung i.G., Chemnitz (Sachsen)

Inhalt:

Die Studie hatte zum Ziel, die Entwicklungswege, Konzepte und Erfahrungen der existierenden Produktionsschulen zu untersuchen und auszuwerten, um daraus Erkenntnisse für die Schaffung von notwendigen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung dieses pädagogischen Ansatzes zu gewinnen.

(Wegen der Laufzeit des Vorhabens war eine aktive Teilnahme an der Arbeit der Entwicklungsplattform nicht möglich. Die Ergebnisse des Vorhabens wurden aber bei der Auswertung und Ergebnis-sicherung berücksichtigt.)

Kurztitel:**Schul-Sozial-Arbeit****Ausführlicher Titel:**

Ausbildungsbezogene Sozialarbeit in der Schule, modellhafte Entwicklung und Umsetzung nachhaltiger Strukturverbesserungen beim Übergang von der Schule in den Beruf.

Träger:

Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration (gfi) gGmbH, Augsburg (Bayern)

Inhalt:

In einem ganzheitlichen Ansatz sowie unter Einbeziehung der Lehrerinnen und Lehrer und der Eltern wurden die Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung durch eine ausbildungsorientierte Schulsozialarbeit gefördert. Im Mittelpunkt der Arbeit stand der individuelle Förderbedarf insbesondere der Jugendlichen, die nach der Schule unversorgt geblieben waren. Das Vorhaben entwickelte Praxisleitfäden und Arbeitsmaterialien für die Kontaktaufnahme, die Berufsorientierung, die Bewerberunterstützung und die Durchführung von sozialpädagogischen Angeboten in der Schulsozialarbeit.

Kurztitel:**SYS*KOM-Qualifying****Ausführlicher Titel:**

Praxisorientiertes Modell im Bereich Prävention – Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule in Berufsausbildung in Kooperation mit allgemein bildenden Schulen mit dem Schwerpunkt der Vermittlung von IT-Kompetenzen.

Träger:

Internationaler Bund (IB) – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V., Frankfurt/Standort Langen (Hessen)

Inhalt:

In enger Kooperation mit den kooperierenden Schulen wurden produktive Lernformen zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Multimedia der außerschulischen Jugendarbeit für die Schule transparent gemacht und mit der Schule gemeinsam zu einem Wahlpflichtangebot weiterentwickelt.

Kurztitel:**Werk-statt-Schule****Ausführlicher Titel:**

Werk-statt-Schule: Ein präventiv-reintegratives Fördervorhaben für schulmüde Jugendliche.

Träger:

Lernstandort Noller Schlucht gGmbH, Dissen (Niedersachsen)

Inhalt:

In enger Kooperation zwischen Hauptschule, Berufsschule und Bildungsträger entwickelte dieses Vorhaben ein Praxisangebot, das praktisches Handeln mit schulischen Inhalten verband. Es wurden Leistungsnachweise über Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen entwickelt und Empfehlungen für die Kooperation von Schulen und Bildungsträgern abgeleitet.

Arbeitsgruppe 3a:

Fachkonzeptionelle und qualitätsorientierte Ebene

Kurztitel:**Berufsstart****Ausführlicher Titel:**

Berufsstart in Thüringen – Vertiefte wirtschaftsnaher Berufsvorbereitung während der Schulzeit auf der Ebene des Landes Thüringen (Wissenschaftliche Begleitung).

Träger:

qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH, Duisburg (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Es handelte sich bei diesem Vorhaben um die wissenschaftliche Begleitung eines Programms der Handwerkskammer Südthüringen zur Berufsorientierung an den allgemein bildenden Schulen. Diese Berufsorientierung begann bereits in der 7. Klasse mit einer Kompetenzfeststellung und zwei berufsbezogenen Orientierungsbausteinen. In der 8. Klasse schloss ein dritter Qualifizierungsbaustein beim Bildungsträger an, dann jährlich zwei betriebliche Bausteine. Der berufliche Eingliederungsprozess wurde durch Bildungsbegleiterinnen und -begleiter betreut.

Kurztitel:**Förderbedarf erkennen – Kompetenzen fördern****Ausführlicher Titel:**

Verbesserung der Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit Förderbedarf durch eine Reihe innovativer Produkte und Maßnahmen in Zusammenarbeit mit Schulen und überbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen.

Träger:

Neue Arbeit Saar, Arbeits- und Berufsförderung gGmbH, Saarbrücken (Saarland)

Inhalt:

Für Schülerinnen und Schüler wurden zielgruppenadäquate E-Learning-Angebote zur Unterstützung der Berufswahlentscheidung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung entwickelt. Dazu gehörten ein E-Lerntagebuch, ein Lernprogramm zur berufsbezogenen Nachqualifizierung sowie ein Goal Based Szenario zur Erkennung berufsbezogener Interessen und Kompetenzen.

Kurztitel:
MOSAİK**Ausführlicher Titel:**

Kompetenzentwicklung für (junge) Mütter. Kooperation von Beratung, (Aus-)Bildung und Beruf.

Träger:

Universität Bremen, Fachbereich 11
(Bremen)

Inhalt:

Das Forschungsvorhaben befasste sich mit dem Aufbau eines Kooperationsnetzwerkes von Beratungs-, (Aus-)Bildungs- und Weiterbildungsangeboten für junge Mütter und ihre Kinder. Auf der Basis quantitativer und qualitativer Bedarfsanalysen und einer Analyse der Angebotsstruktur wurden Praxisvorhaben evaluiert und neue Konzepte erstellt. Eine Kooperations- und Transferstelle zur Beratung und Vernetzung führte zum prozessualen Aufbau der Bremer Förderkette.

(Das Vorhaben arbeitete auch in Entwicklungsplattform 4 mit.)

Kurztitel:
Voll fett**Ausführlicher Titel:**

Innovatives Berufs- und Medienvorhaben für die schulische Berufsvorbereitung (BVJ) zur Sicherung des erfolgreichen Einstiegs ins Berufsleben.

Träger:

Gemeinnütziges Institut für Berufsbildung Dr. Engel GmbH, Heidenheim (Baden-Württemberg)

Inhalt:

Das Vorhaben hatte zum Ziel, die starke Verschulung des Berufsvorbereitungsjahres durch ein attraktives Angebot im Bereich der Vermittlung von IT- und Medienkompetenzen aufzubrechen. Unter Verwendung multimedialer Medien wurden mit den Schülerinnen und Schülern Informationsfilme über Ausbildungsberufe entwickelt und produziert. Die Jugendlichen konnten selbstständig mitgestalten und erkannten, dass kreatives Lernen direkte positive Einflüsse auf Motivation und Lebensgestaltung haben kann.

Kurztitel:

Zielgenauer Übergang

Ausführlicher Titel:

Berufsorientierung und Kompetenzfeststellung zur passgenauen und individuellen Vermittlung in Ausbildung entsprechend den Anforderungen von Industrie, Handwerk und Dienstleistern.

Träger:

Bildungszentrum Saalfeld GmbH, Unterwellborn (Thüringen)

Inhalt:

In enger Kooperation mit Schulen wurden Assessmentverfahren zu allgemeinen Schlüsselqualifikationen und zum Einsatz von handlungsorientierten Modulen zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen durchgeführt. Das Vorhaben bot berufspraktische Erprobungsmöglichkeiten in 14 verschiedenen Berufsfeldern. Die entwickelten Zertifikate ergänzten die Bewerbungsunterlagen und waren Entscheidungshilfen für Auszubildende und Ausbildungsbetriebe.

Arbeitsgruppe 3b

(Länder):

Kurztitel:

BQF-Vorhaben

Ausführlicher Titel:

Entwicklung und modellhafte Erprobung eines Konzeptes zur Dualisierung in der schulischen Berufsvorbereitung an 12 Berufskollegs in verschiedenen Regionen in NRW durch eine stärkere curriculare und didaktisch-organisatorische Verzahnung des Unterrichts mit Praktika in Betrieben.

Träger:

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Im Rahmen dieses Vorhabens wurden Qualifizierungsbausteine in affinen Berufsfeldern und Einzelberufen entwickelt sowie Formen der Lernortkooperation in der Berufsausbildungsvorbereitung zwischen Schule und Betrieb zur Erreichung der Ausbildungsreife in einem Ausbildungsberuf erprobt. Diese Qualifizierungsbausteine wurden nach der Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO) zertifiziert und mit der Möglichkeit des Nachholens des Hauptschulabschlusses verbunden.

Kurztitel:**BVQB (Berufsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen)****Ausführlicher Titel:**

Neuorientierung der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung an Berliner Berufsschulen in einem modularen Lehrgangssystem mit flexiblen Übergängen in Beschäftigung und Ausbildung.

Träger:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Berlin)

Inhalt:

Aufbau eines regional verankerten Zugangs- und Beratungssystems für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf als flexibles Lehrgangskonzept zur Berufsvorbereitung durch Entwicklung und Erprobung von schulischen Qualifizierungsbausteinen in Fachpraxis und Fachtheorie. Das Angebot wurde verbunden mit erweiterten und flexiblen Phasen betrieblicher Praktika.

Kurztitel:**KONEKT****Ausführlicher Titel:**

KOMPETENZEN IN NETZWERKEN AKTIVIEREN – KONEKT.

Modellhafte Entwicklung und Umsetzung von Instrumenten am Übergang Jugendlicher und junger Erwachsener mit besonderem Förderbedarf von der Schule in eine Berufsausbildung im dualen System oder in ein Arbeitsverhältnis.

Träger:

Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden (Hessen)

Inhalt:

Im Vorhaben wurde ein Konzept der Berufsausbildungsvorbereitung mit flexiblen Übergängen in betriebliche Ausbildung durch die Bildung von regionalen Netzwerken entwickelt. Begleitende Maßnahmen dabei waren: besondere sozialpädagogische Betreuung, Laufbahnberatung, Betriebspraktika, Qualifizierungsbausteine und entsprechende Curricula. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sollten nach neun Schulbesuchsjahren (Alter 16 bis 19) für eine Berufsausbildung qualifiziert und in Ausbildung oder Arbeit vermittelt werden.

Kurztitel:**QGA****Ausführlicher Titel:**

Modellhafte Umsetzung eines innovativen Konzeptes zur Dualisierung im Berufsvorbereitenden Jahr mit Entwicklung und Erprobung der Instrumente **Qualifizierungsbausteine** und **Ganztagsbetreuung**.

Träger:

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, Saarbrücken (Saarland)

Inhalt:

In enger Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bei der individuellen Betreuung der Jugendlichen kombinierte diese dualisierte Ausbildungsvorbereitung die Lernorte Berufsschule und Betrieb. Es wurden zielgruppenadäquate und berufsspezifische **Qualifizierungsbausteine** entwickelt und vermittelt.

Kurztitel:**QUAV****Ausführlicher Titel:**

Entwicklung und modellhafte Umsetzung des Instrumentes **Qualifizierungsbausteine** in der Ausbildungsvorbereitung (QUAV) für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler des einjährigen Berufsvorbereitungsjahres in Teil- und Vollzeitschulform.

Träger:

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz (Rheinland-Pfalz)

Inhalt:

Das Vorhaben richtete sich an schulpflichtige Schülerinnen und Schüler des einjährigen Berufsvorbereitungsjahres in Teilzeit- und Vollzeitform mit dem Ziel, die Chancen benachteiligter Jugendlicher im Hinblick auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz durch den Erwerb von **Qualifizierungsbausteinen** zu verbessern. Diese **Qualifizierungsbausteine** wurden für die Vermittlung in der Schule entwickelt und erprobt.

Arbeitsgruppe 4:

Unterstützungssysteme

Kurztitel:

**Fortbildungsvorhaben
Deutsch als Zweitsprache**

Ausführlicher Titel:

Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Einrichtungen der beruflichen Bildung als Chance – Modellhafte Entwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte mit den Modulen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Kulturelle Sensibilisierung“.

Träger:

Elisi Evi e.V., Berlin (Berlin)

Inhalt:

Auf der Grundlage der im Vorhaben erstellten fünf Studienbriefe wurde eine Verbesserung der Unterrichtsqualität in mehrsprachigen Lerngruppen durch Professionalisierung des pädagogischen Personals angestrebt. Diese Studienbriefe wurden im Austausch zwischen Lehrkräften der Benachteiligtenförderung und Lehrkräften der Berufsschulen entwickelt.

Kurztitel:

START

Ausführlicher Titel:

Zielgruppenspezifische Modifizierung eines bestehenden diagnostischen Verfahrens (START) zur beruflichen Orientierung von Schülerinnen und Schülern, zielgruppenspezifische Neuentwicklung berufsspezifischer Assessment Center.

Träger:

Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederungs (IMBSE) e.V., Moers (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

In dem Vorhaben wurden der berufswahlorientierende Unterricht beziehungsweise berufswahlorientierende und berufsvorbereitende Angebote im Übergang Schule – Berufsbildung durch die zielgruppenspezifische Weiterentwicklung und Neuentwicklung berufsspezifischer Assessment Center verbessert.

Kurztitel:**Startchancen verbessern****Ausführlicher Titel:**

Modellvorhaben zur Förderung der Berufsorientierung und Berufsqualifikation von benachteiligten Jugendlichen an Hauptschulen mit Ganztagsangebot. Aufbau und Transfer von Good-Practice-Modellen.

Träger:

Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung an der Universität Trier (asw) e.V. (Rheinland-Pfalz)

Inhalt:

Jugendliche mit schwierigen sozialen oder persönlichen Voraussetzungen sollten durch praxisorientierte Lernformen individuell gefördert werden. Dazu sollten Maßnahmen wie schulische Kompetenzbausteine, präventive Förderung in der Regelklasse und Verbindung von Ganztagsklassen und Lernortkooperationen entwickelt werden.

Kurztitel:**TANDEM – Fortbildung****Ausführlicher Titel:**

Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit.

Träger:

Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw) e.V., Göttingen (Niedersachsen)

Inhalt:

Eine Lehrkraft und eine Schulsozialarbeiterin beziehungsweise ein Schulsozialarbeiter aus einer Schule nahmen gemeinsam an einer Fortbildung teil. Damit sollten der systematische Aufbau und die Verbesserung der kooperativen Arbeit von in der Benachteiligtenförderung tätigen Pädagoginnen und Pädagogen gefördert werden. Dazu wurden in Kooperation mit den betreffenden Ministerien und Fortbildungseinrichtungen je nach landesspezifischen Schwerpunkten in unterschiedlichen Varianten und Modellen in 14 Bundesländern Seminarreihen, Fortbildungen sowie ein begleitendes Fernstudium mit circa 800 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt.

Durch die Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen wissenschaftlichen Begleitung arbeiteten in der Arbeitsgruppe 4 noch folgende Vorhaben mit:

Aus der Arbeitsgruppe 1

Kurztitel:

Netzwerk Prävention

Träger:

Deutsches Jugendinstitut, München/Halle (Sachsen-Anhalt)

Aus der Arbeitsgruppe 2

Kurztitel:

JAZ

Träger:

Grone-Bildungszentren Hessen gGmbH, Stadtallendorf und Neustadt (Hessen)

Kurztitel:

Marburger Modell

Träger:

Mittelhessischer Bildungs-Verband e.V., Marburg (Hessen)

Aus der Arbeitsgruppe 3 a

Kurztitel:

MOSAIK

Träger:

Universität Bremen, Fachbereich 11 (Bremen)

Kurztitel:

Berufsstart

Träger:

qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH, Duisburg (Nordrhein-Westfalen)

Kurztitel:

Zielgenauer Übergang

Träger:

Bildungszentrum Saalfeld GmbH, Unterwellborn (Thüringen)

Aus der Arbeitsgruppe 3 b**Kurztitel:****QGA****Träger:**

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, Saarbrücken
(Saarland)

Kurztitel:**Quav****Träger:**

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz
(Rheinland-Pfalz)

Außerdem das folgendes Vorhaben
der Entwicklungsplattform 3

Kurztitel:**Neue Förderstruktur****Träger:**

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH),
Offenbach (Hessen)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **Kompetenzen
fördern**

Berufliche Qualifizierung für
Zielgruppen mit besonderem
Förderbedarf (BQF-Programm)