

„Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern“

Tagungsdokumentation



Impressum

Herausgeber:

Deutsches Rotes Kreuz
Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.DRK.de

„Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern“
Dokumentation der Fachtagung vom 16. November 2010 in Berlin

Das Deutsche Rote Kreuz hat die Fachtagung im Rahmen seiner Aufgaben organisiert, die es für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit übernommen hat.

Wir danken allen Referentinnen und Referenten für die Bereitstellung ihrer Beiträge.

Redaktion:

Franziska Schmidt, DRK-Generalsekretariat
Peggy Ziethen, DRK-Generalsekretariat

Gestaltung:

rx medien GbR, Berlin
www.rx-medien.de

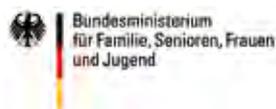
Fotos:

Sebastian Rosenberg

Druck:

DRK-Service GmbH
www.drkservice.de

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



Gefördert aus den Mitteln der Glücksspirale.



Bundesweite Fachtagung

**„Bildung gerecht gestalten –
Chancengerechtigkeit in
Schule fördern“**

am 16. November 2010 in Berlin

Inhalt

- 06 Begrüßung:
Franziska Schmidt, Deutsches Rotes Kreuz – Generalsekretariat
- 08 Vortrag: Prof. Dr. Uwe Hirschfeld, Evangelische Hochschule Dresden
„Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit - aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe“
- 18 Vortrag: Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim
„Jugendsozialarbeit – ein traditionelles Feld der Kooperation mit Schule:
Wo liegen die neuen Herausforderungen angesichts des Wandels der Jugendphase?“
- 23 Impressionen
- 26 Vortrag: Dr. Tilly Lex, Deutsches Jugendinstitut (DJI) München
„Berufswegen Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung.
Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel“
- 30 Vortrag: Tina Alicke, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt/Main
„Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf“
- 35 Vortrag: Vanessa Jantzer, Universitätsklinikum Heidelberg
„Ausgrenzung verhindern – Bildungspotentiale ausschöpfen –
frühzeitig ansetzen: das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg“
- 39 Vortrag: Doris Pütz, Eine-Welt-Schule Minden
„Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“
- 48 Vortrag: Dr. Nicole Ermel, Landschaftsverband Rheinland (LVR)
„Kooperation als Netzwerk von Bildungsorten – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum“
- 53 Vortrag: Michael Kaden, ÜAG Jena gGmbH
„Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen...? Erfahrungen der Kooperation in den Projekten Kompetenzagentur und Schulverweigerung – Die 2. Chance“
- 57 Vortrag: Dr. Marc Thielen, Goethe-Universität Frankfurt/Main
„Potentiale und Grenzen schulischer Übergangsvorbereitung.
Landesprogramme zur Lernkooperation Schule und Betrieb.“
- 61 Vortrag: Ulrike Hestermann, Internationaler Bund (IB) Frankfurt/Main
„Berufseinstiegsbegleitung – ein neues Instrument: Erfahrungen, Handlungsbedarfe und Ausblicke“
- 65 Impressionen

Begrüßung

**Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,**

im Namen des Deutschen Roten Kreuzes möchte ich Sie recht herzlich zur Fachtagung „Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern“ des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit begrüßen. Wir freuen uns über die rege Teilnahme und möchten Ihnen für Ihr Interesse an der heutigen Veranstaltung danken.

Neben dem Deutschen Roten Kreuz haben sich im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit,

- *die Arbeiterwohlfahrt,*
- *die Bundesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Jugendsozialarbeit,*
- *der Paritätische Gesamtverband,*
- *die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit,*
- *die Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger und*
- *der Internationale Bund (IB) zusammenschlossen.*

Sie alle bilden ein Sprachrohr für die Belange benachteiligter und individuell beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit hat sich das gemeinsame Ziel gesetzt, die gesellschaftliche Teilhabe von sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Jugendlichen zu verbessern. Zum einen durch eine positive Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Andererseits aber auch durch die Forderung, die konkrete Lebenswirklichkeit von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern, soziale Chancengerechtigkeit umzusetzen und Benachteiligungen abzubauen.

Um benachteiligte Kinder und Jugendliche zu unterstützen, bedarf es frühzeitiger Ansätze, die regelhaft in der Infrastruktur der Sozialräume vor Ort verankert sind, um kontinuierlich wirken kön-

nen. Schule stellt dabei einen ganz zentralen Bildungsort und Lebensraum dar. Als Mitglied im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit ist das Deutsche Rote Kreuz mit der Federführung des Themengebietes Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule betraut.

Schulsozialarbeit erreicht sowohl einzelne Kinder und Jugendliche, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden – verändert darüber hinaus aber auch die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, indem Schule so gestaltet wird, dass alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen partizipieren und damit teilhaben können. - Alle aktuellen Studien haben es zur Genüge belegt:

Der Bildungserfolg hängt in Deutschland in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab. Der aktuelle Bildungsbericht 2010 zeigt aber auch: Mehr als 7% der Jugendlichen haben gegenwärtig keinen Schulabschluss und ca. 15% der Jugendlichen zwischen 20 und 29 Jahren sind ohne Berufsabschluss. Der Zugang dieser Jugendlichen zum Arbeitsmarkt ist erschwert und ihr Risiko, dauerhaft in Armut leben zu müssen, steigt kontinuierlich. Ihnen fehlen vielfach Möglichkeiten das eigene Leben positiv zu gestalten; es mangelt an Perspektiven einer positiven Zukunft.

Die hohe Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss lässt sich dauerhaft aber nicht alleinig durch die Initiierung bestimmter einzelner Programme vermeiden, sondern nur durch eine Erweiterung und Flexibilisierung der herkömmlichen Funktionen von Schule. Unerlässlich sind dabei soziale und politische Strategien auf den Ebenen von Bund, Ländern und Kommunen, um Rahmenbedingungen für eine chancengerechte Bildung zu schaffen. Denn um den Zusammenhang von sozialer Herkunft und einer erfolgreichen Bildungsbiografie dauerhaft zu entkoppeln, müssen gleiche Zugänge zu Bildungsangeboten für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen werden: Schulsozialar-

beit leistet dazu einen wichtigen Beitrag. So ist die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Schulsozialarbeit seit langem unbestritten. Bereits auf dem Bildungsgipfel 2008 forderten Bund und Länder gleichermaßen die flächendeckende, verbindliche Absicherung der Schulsozialarbeit.

Viele Schulen haben aber weiterhin keine Angebote der Schulsozialarbeit: So ist laut Kinder- und Jugendhilfestatistik ein Rückgang der Personalstellen im Bereich Schulsozialarbeit zwischen 2002-2006 um 6% zu verzeichnen. Zudem sind die vorhandenen Stellen oftmals durch Länderprogramme und andere Drittmittel nur befristet gefördert. Kontinuität kann jedoch nur durch langfristige Finanzierungssicherheit und die Bereitstellung ausreichender personeller Ressourcen gewährleistet werden.

Mit der heutigen Veranstaltung „Bildung gerecht gestalten“ möchte der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit den Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und bildungspolitischen Herausforderungen richten, denen Jugendliche in ihrer Bildungsbiographie begegnen und die Anforderungen erfolgreicher Kooperationen von Jugendsozialarbeit und Schule in den Blick nehmen.

Ich freue mich sehr, Prof. Dr. Uwe Hirschfeld von der Evangelischen Hochschule Dresden und Prof. Dr. Wolfgang Schröer von der Universität Hildesheim zu begrüßen. In Ihren Eröffnungsvorträgen werden Sie die Schaffung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit aus Perspektive der Jugendsozialarbeit aufgreifen und Perspektiven und Herausforderungen in der Kooperation mit Schule beleuchten.

In den anschließenden Foren am Nachmittag werden aktuelle Fragen und Potentiale der Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit, Schule und lokalen Netzwerkakteuren diskutiert werden. Ich möchte recht herzlich die Referentinnen des Forums I Dr. Tilly Lex vom DJI München und Tina Aliche vom ISS Frankfurt/Main begrüßen. Wir freuen uns, mit Ihnen gemeinsam zu Bildungsbiografie und Chancengerechtigkeit zu diskutieren. Um präventive Aspekte in der Schulsozialarbeit wird es im Forum II gehen – ich freue mich, dass Vanessa Jantzer vom Universitätsklinikum Heidelberg referieren und Doris Pütz von der Ganztagschule

in Minden über präventive Aspekte der Ganztagschulbetreuung berichten wird. Es geht heute aber auch um die grundlegenden Fragen erfolgreicher Kooperation zwischen Jugendhilfe resp. Jugendsozialarbeit und Schule. Im Forum III werden Sie mit Dr. Nicole Ermel vom Landschaftsverband Rheinland und mit Michael Kaden von der ÜAG in Jena die Möglichkeit haben, Bedingungen erfolgreicher Kooperationen im kommunalen Raum zu diskutieren. Im Forum IV widmen wir uns dann dem wichtigen Thema eines erfolgreichen und begleiteten Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf. Ich begrüße recht herzlich Dr. Marc Thielen von der Goethe-Universität Frankfurt/Main und Ulrike Hestermann vom Internationalen Bund Frankfurt/Main als Referent/innen dieses Forums.

Recht herzlich begrüßen möchte ich Bettina Schäfer – sie wird uns heute durch den Tag führen. Allen Moderatorinnen und Moderatoren sei an dieser Stelle ebenfalls gedankt. Gern hätten wir eine Vertreterin/einen Vertreter des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend heute begrüßt, was terminbedingt leider nicht gelungen ist.

Im Namen des Deutschen Roten Kreuzes und des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wünsche ich Ihnen nunmehr einen interessanten und konstruktiven Tag. Ich freue mich auf neue Erkenntnisse und Anstöße, die wir als DRK-Bundesverband und als Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit in die Politik tragen werden und in den Verband für unsere Arbeit vor Ort.

Franziska Schmidt
Referentin für Jugendsozialarbeit im
DRK-Generalsekretariat,
Mitglied im Fachlichen Lenkungskreis des
Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld

Evangelische Hochschule Dresden

Vortrag: „Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit“

„Chancengerechtigkeit durch Bildungsgerechtigkeit – aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Aufgaben für Schule und Jugendhilfe“

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Theater lässt Brecht seinen Galilei sagen: „Unglücklich das Land, das Helden nötig hat!“ Ich fürchte die Debatten der letzten Zeit zur Bildungsgerechtigkeit sind ähnlich zu sehen: es wird heftiger und häufiger über sie gesprochen, weil es in der Praxis zunehmend schlechter um die Gerechtigkeit bestellt ist. In diesem Sinn haben wir es hier vielleicht mit einer Versammlung von „Helden“ zu tun, die den Finger auf eine Wunde legen. In den schwierigen Zeiten, in denen es, vor dem Hintergrund von Krise und Risiko, nur noch um Effizienz, Leistung, Eigenverantwortung usw. geht, in denen, wie es in einem Songtext der Popband Silly heißt, „alles wird besser, aber nichts wird gut“, da fragen Sie nach Gerechtigkeit!

Eine altmodische, eine veraltete Frage! Da ist es doch nicht verwunderlich, dass Streiter für Bildungsgerechtigkeit von manchen Gruppen als „Betonköpfe“ tituliert werden. Trotzdem kritisch zu bleiben und engagiert für Gerechtigkeit einzutreten, ist zu würdigen. Dafür sei Ihnen und den Veranstaltern gedankt. Doch möglicherweise werde ich mit meinem Vortrag der Rollenbeschreibung „edlen Helden“ (zu dem ich Sie eben

gerade stilisiert habe!) ein paar geänderte Absätze hinzufügen müssen. Ich werde meinen Vortrag in vier Abschnitte unterteilen.

Zunächst möchte ich versuchen zu klären, was denn unter Bildungsgerechtigkeit verstanden wird und was ich darunter verstehen möchte.

Dann, zweitens, werde ich die -durchaus widersprüchlichen- Hintergründe skizzieren, die m. E. zu den Konjunkturen bildungspolitischer Maßnahmen geführt haben (auf die die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit eine Reaktion darstellt). Drittens setze ich mich damit auseinander, welche Zukunftsmöglichkeiten in den gesellschaftlichen Umbrüchen ausgemacht werden können. Dabei zeige ich -notwendigerweise sehr polarisierend- sowohl eine destruktive, als auch eine produktive gesamtgesellschaftliche Perspektive der Kritik auf. Auf dieser konzeptionellen Basis kehre ich dann (viertens) wieder in den Bildungsbereich zurück und formuliere drei aktuelle Aufgaben für Schule und Jugendhilfe, die keineswegs „nur“ aktuell sind. - Sie merken schon, Ihre ich werde ihre Aufmerksamkeit etwas strapazieren und hoffe auf Ihre heldenhafte Geduld!

I

Der Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ ist recht neueren Datums. Vermutlich tauchte erstmals in einer größeren Öffentlichkeit im Vorwort zur ersten PISA-Studie auf, wo der ehemalige Hamburger Staatsrat Hermann Lange, angesichts der nachgewiesenen sozialen Selektivität des deutschen Schulwesens, auf die mangelnde Bildungsgerechtigkeit verwies. Damit ist auch schon der Hinweis verbunden, dass der Begriff der Bildungsgerechtigkeit nicht aus der Wissenschaft kommt, sondern aus der Bildungspolitik, genauer aus den öffentlichen Diskussionen zur Bildungspolitik. Entsprechend werden durchaus unterschiedliche Positionen mit dem Begriff verbunden.

Die Bandbreite reicht von administrativen Vorstellungen, die Bildungsgerechtigkeit dann als gewährleistet ansehen, wenn „subjektive“ Bewertungen ausgeschlossen und die schulischen Leistungen ausschließlich an objektiven und standardisierten Kriterien gemessen werden. Gerechtigkeit soll hier durch unparteiische und präzise Messinstrumente hergestellt werden. Diese Vorstellung wird von anderen als abwegig angesehen. Sie erinnern sich an die alte Forderung nach Chancengleichheit, kritisieren also die unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und fordern ausgleichende Maßnahmen. Dabei taucht das Problem auf, zu definieren, wann der soziale Ausgleich erreicht ist und es dann nach individueller Leistung gehen kann. Ab dem 21. Geburtstag? Mit der Rente? Oder nach der 10. Klasse? Betrachtet man die gegenwärtige Bildungs- und Jugendhilfepolitik mit ihrer Förderung der frühkindlichen Bildung, scheint sich die staatliche Perspektive auf das Ende der Kindergartenzeit einzustellen: bis dahin wird ausgeglichen was die Finanzen hergeben, dann muss das Kind zeigen, was es kann!

Um die Bandbreite der Konzepte von Bildungsgerechtigkeit noch vollständig zu machen: man kann sie auch vom Individuum her denken. Gerecht ist, was dem Einzelnen entspricht, was seine persönlichen Anlagen und Begabungen und Fähigkeiten optimal fördert. Wie kaum ein anderer Bereich bietet es sich in der Bildung an, vom Subjekt her zu fragen, was gerecht ist, was dem einzelnen Menschen, dem Individuum gerecht wird. Meine eigene Position schließt hier an, legt aber Wert darauf, die Vorstellung von Gerechtigkeit weiter zu fassen. Erstens möchte ich Bildung nicht auf Schule

reduzieren, zweitens die Gerechtigkeit nicht auf Bildung! Ich muss daher eine etwas größere thematische Runde drehen, und komme zu den gesellschaftlichen Umbrüchen.

II

Die Hintergründe der gesellschaftlichen Umbrüche wurden 1972 mit dem Bericht des Club of Rome erstmals ins allgemeine Bewusstsein der gerückt. „Die Grenzen des Wachstums“, so der Titel des Berichts, führte vor Augen, dass sich das Wirtschaftsmodell des Fordismus, Massenproduktion und Massenkonsum gesichert durch den demokratischen Sozialstaat, sich nicht unendlich fortsetzen ließ. Die Umverteilung von Zuwächsen findet ein Ende, wenn das Wachstum an Grenzen stößt. Diese Grenzen sind die der Ressourcen, aber auch der Märkte.

Ökonomisch wurde auf die Grenzen mit technischen (EDV-Steuerung!) und organisatorischen Innovationen reagiert. Die Schlagworte sind:

Lean production – just in time – lean management - Verkürzung der Lagerzeiten - Verlängerung der Maschinenlaufzeiten - Kürzere Produktionszyklen, Beschleunigung, Markt dirigismus, Kürze Fertigungstiefen usw. usw. -

diese Stichworte können hier nicht weiter ausgeführt werden, sie bilden aber die Folie, auf der neue Anforderungen an die Arbeitskräfte entstehen. Da qualifizierte Arbeitskräfte nicht vom Himmel fallen, bedarf es geeigneter Institutionen und Programme, die Menschen angemessen auszubilden.

Das hatte im Fordismus lange Jahre leidlich gut funktioniert, kam aber mit den Grenzen des Wachstums und den darauf reagierenden Produktionsstrategien in die Krise. In einer kritischen Theorietradition soll dieser Fordismus mit seinem auf ständigem Wachstum basierenden Reproduktionsmodell als „geschichtlicher Block“ verstanden werden, als ein zwar widersprüchliches, aber eben auch funktionierendes komplexes Gewebe der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche. Im geschichtlichen Block werden, so Antonio Gramsci „sozio-ökonomischer Inhalt und ethisch-politische Form“ einer Gesellschaft „identisch“ (Gramsci GH 6, 1251). Da sich die gesellschaftlichen Formationen aus sozialen und politischen Kämpfen entwickeln

und viele Bereiche auch weiterhin umkämpft bleiben, ist der geschichtliche Block als ein dynamisches Gebilde zu verstehen, ist in Bewegung und von Veränderungen geprägt.

Gleichwohl bilden sich auch relativ stabile Strukturen heraus, die eine Reproduktion der Gesellschaft sichern. Die Schule als Institution gehörte im Fordismus sicherlich zu den beharrlichen Reproduktionsstrukturen. Die schulischen Inhalte wechseln dagegen schneller. Um eine gewisse Stabilität zu erreichen, ist die Einbindung von unterschiedlichen Interessen in das hegemoniale Projekt nötig. Hegemonie heißt also nicht, andere Interessen zu eliminieren, Widersprüche auszuschließen, sondern vielmehr, sie so einzubinden, dass sich auch die subalternen sozialen Gruppen im herrschenden Konzept wieder finden, zumindest dazu keine eigene Alternative sehen.

Bildung kommt in einem geschichtlichen Block, insbesondere in der Phase seiner Ausarbeitung und Etablierung eine wichtige, dreifache Bedeutung zu: Zum einen bedarf es einer, den neuen Herausforderungen der Produktivkraftentwicklung angemessenen Ausbildung und Qualifikation von Arbeitskräften, zum zweiten müssen die „ethisch-politischen“ Regularien und Verkehrsformen der Bürger neu entwickelt und gelernt werden und drittens ist die Bildung das Feld, auf dem über diese beiden Aufgaben, ihre Definition, besonders heftig gestritten wird. Es ist also nicht zu erwarten, dass sich gerade in diesem Bereich klare und eindeutige Tendenzen zeigen, vielmehr sind diese in Widersprüche eingebettet.

Für jedes Beispiel moderner Umgestaltung von Schule, lässt sich auch ein Beispiel für „fordistisches Beharren“ finden. Neben den Ideen einer „autonomen Schule“, die sich auf einem (imaginären) „Bildungsmarkt“ zu bewähren habe, steht das Festhalten an völlig überkommenen Formen, wie z.B. den 45minütigen Wechsel des Unterrichtsfaches. Die spannende Frage ist nur, welche dieser Ideen und Praxen sich in produktiven Korrespondenzen mit den vorherrschenden Strömungen der Zeit befinden und welche nicht; welche Praxen eine Verbindung zu mächtigen Interessengruppen und Bewegungen haben und welche nicht.

In Anlehnung an Gramscis (analytische) Unterscheidung zwischen dem „sozio-ökonomischen Inhalt“ und der „ethisch-politischen Form“ will ich nun die Ganztagschulentwicklung in zwei Perspektiven betrach-

ten. Zunächst wird die Ganztagschulentwicklung vor dem Hintergrund der ökonomischen Veränderungen gesehen, dann in regulatorischer Hinsicht betrachtet, also auf ihren „ethisch-politischen“ Gehalt befragt. Wenn ich jetzt plötzlich von der Ganztagschule spreche, dann deshalb, weil sich in kaum einem anderen Bildungsthema die gravierenden Veränderungen so deutlich zeigen. Es liegt mir fern, Bildung auf Schule zu verengen. Doch an der Ganztagschule lassen sich Entwicklungen aufzeigen, die auch in anderen Bereichen anzutreffen sind (z.B. in der frühkindlichen Bildung oder im Weiterbildungssektor), aber eben nicht in dieser institutionell konzentrierten Form und mit dieser politisch konzentrierten Aufmerksamkeit.

Ökonomisch geht es, wie schon erwähnt, zunächst um die Ausbildung und Erziehung von Arbeitskräften, die den neuen Anforderungen der Wirtschaft genügen müssen, deswegen spreche ich zunächst einmal von diesen neuen Aufgaben.

Als exemplarisch kann man verstehen, wie Michael Schumann das neue Profil der Produktionsarbeiter beschreibt: erstens haben sie eine „erweiterte Zuständigkeit nicht nur für die Durchführung der jeweiligen Produktionsaufgaben, sondern auch für (zumindest Teilbereiche) der Wartung – Instandhaltung – Logistik – Planung. Technische, organisatorische und ökonomische Optimierung gehören tendenziell ebenso mit zu [ihrem] Geschäft wie die Berücksichtigung von Kundenwünschen und Kundenklagen.

[Zweitens] sind ausdifferenzierte, vertiefte Kooperationsbezüge in der Arbeit von Bedeutung, die nicht mehr beim eigenen Berufskollegen halt machen, sondern horizontal mit anderen Fachvertretern und vertikal mit mehreren, zum Teil hierarchisch höheren Ebenen Arbeitsbeziehungen herstellen“ (Schumann 2003, zit. n. Schöller 2004, 518f). Damit ändern sich die Vorstellungen von Qualifikation der Arbeitskraft grundlegend. Aspekte menschlicher Persönlichkeit und Tätigkeit, die früher eher störend waren, rücken nun in den Mittelpunkt. Wünschte sich Taylor, der erste Arbeitsorganisator, der wissenschaftliche Methoden in Anspruch nahm, den Arbeiter noch als „dressierten Gorilla“ am fordistischen Fließband, dessen subjektive Dimension möglichst auszuschalten war, setzt sich das aktuelle Bild des „Humankapitals“ heute aus „Fachkompetenzen (Wissen, Fertigkeiten), personalen Kompetenzen (Motivation, Verhalten, Werte) und sozial-kommunikativen Kompetenzen (besonders Imitations-

fähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Umsetzungsfähigkeit, Innovationsfähigkeit, kurz Lernfähigkeit und Flexibilität) zusammen.“ (Erpenbeck 2000, 187)

Also nicht mehr körperliche Kraft, Ausdauer und Sturheit stehen im Mittelpunkt, sondern geistige, charakterliche und soziale Dimensionen! In bildungspolitischen Dokumenten wird der Mangel an entsprechender Qualifikation als Gefährdung des Wirtschaftsstandorts Deutschland verhandelt, die „Humanressource“ werde in der globalen Konkurrenzsituation nicht ausgeschöpft, der „Rohstoff“, d. h. die Menschen mit ihren Kompetenzen nicht angemessen gefördert. „Die Kritik setzt entsprechend bei der mangelnden Effektivität schulischer Vermittlungsbemühungen an“, stellt Bettmer fest (2007, 187).

Kurz: Die alte, „fordistische Schule“ genügt nicht mehr den Anforderungen einer „post-fordistischen“ Arbeitswelt. Wobei natürlich auch hier zu gegenwärtigen ist, dass es „die“ postfordistische Arbeitswelt so allein nicht gibt. Neben neuen, vor allem hochtechnologischen Anforderungen und vom Arbeitsmanagement geforderten Kompetenzen, stehen traditionelle Bereiche (z.B. in kleinen Handwerksbetrieben), die den Verlust der alten Schule, der traditionellen Inhalte und Werte beklagen und sich vehement gegen jede Öffnung von Schule als -in ihren Augen- Verzicht auf Leistung, wenden.

Die alte Schule genügt aber oftmals auch nicht mehr den Erwartungen der SchülerInnen und ihren Eltern. Auch diese wissen heute, dass sie für ihr Arbeitsleben verwertbare Qualifikationen brauchen, um ihre Arbeitskraft mit Aussicht auf Erfolg auf dem Arbeitsmarkt anbieten zu können. Aber auch um sich als Konsumenten in einer weitgehend warenförmig strukturierten Welt bewegen zu können, brauchen sie Kompetenzen, die sie in der alten, der fordistischen Schule nicht erreichen können. Diese, von den Eltern an die Schule herangetragenen Erwartungen, sind natürlich auch nicht einheitlich, sondern unterscheiden sich nach sozialen Milieus in Inhalt und vor allem Heftigkeit.

Klar jedenfalls ist: In einer Situation, in der Arbeitskräfte ihr Berufsleben nicht mehr mit dem einmal in der Schule erworbenen Wissen an einem Arbeitsplatz bestreiten können, sondern mindestens dreimal umlernen müssen, rückt zum einen das Lernen selbst in den Vordergrund. Die „Erneuerung des Wissens und der Qualifikationen wird auf allen Ebenen unabdingbar, und die Fähigkeit neues Wissen zu absorbieren und

alte Wissensbestände neu zu rekombinieren, wird zu einer fundamentalen Anforderung, die (...) für die Gestaltung des Ausbildungssystems Konsequenzen hat“, stellt Lassnigg fest (zit. n. Atzmüller 2004, 599). Schule soll das „lebenslange Lernen“ vorbereiten und einüben. Doch geht es nicht nur darum, sich das ganze Leben über auf formale Lernverhältnisse einzulassen, also immer wieder Weiterbildungen und Schulungen, gar ein zweites Studium zu absolvieren, sondern es geht auch um das „lebensbreite“ Lernen. „Es wird Zeit“, sagte der Soziologe Wolf Lepenies, „Folgerungen aus der Tatsache zu ziehen, dass Zweidrittel des Humankapitals nicht in der Schule oder an der Universität, sondern durch die Eltern und im Erwachsenenlernen gebildet werden.“ (Lepenies, zit. n. du Bois-Reymond 2007, 49).

Der Schlüsselbegriff für dieses „in die Breite“ gehende Lernen ist die „Kompetenzentwicklung“. Sie „hat etwas mit biographischem Lernen zu tun. Kompetenzen können nicht wie traditionelle Qualifikationen vermittelt werden. Ihre Aneignung geschieht größtenteils im sozialen Umfeld, außerhalb institutionalisierter Lernprozesse“, so Erpenbeck (2000, 184). Die Schule ist damit aufgefordert, auch die Bereiche und Modalitäten des non-formalen und des informellen Lernens zu erschließen. Ob die angebotene Bildung taugt, zeigt sich dann auf dem Arbeitsmarkt, in der Verwertung der angeeigneten Kompetenzen. Damit tritt an die Stelle eines „alten“ Bildungsbegriffs, der -zumindest in den sonntäglichen Erklärungen- auf mündige, gar kritische Bürger und Bürgerinnen zielte, die Vorstellung der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel von Bildung.

Aber genau diese Beschäftigungsfähigkeit ist mit den alten Mitteln schulischen Lehrens nicht mehr herstellbar. In den Worten eines Unternehmensberaters: „die Zeit ist reif, dass wir uns Gedanken um den neuen Menschen machen sollten. Denn mit unserer Art von Erziehung, Schulbildung und Ausbildung ist es nicht mehr getan. Was wir brauchen sind keine Menschen, die den Computern Konkurrenz machen, indem sie ihr Gehirn ständig mit Fakten vollstopfen, sondern lebendige Wesen, die engagiert denken, fühlen und auch handeln können“ (Albrecht 2000, 194f).

Dazu werden Versatzstücke aus der Reformpädagogik, ihres oftmals gesellschaftskritischen und subjektmanipulatorischen Gehalts entkleidet, aufgegriffen und für die neuen Formen von Schule und Unterricht aktualisiert. In der Reformpädagogik, die in weiten Teilen Schule als Lern- und Lebensgemeinschaft

verstand, war das ganztägige Lernen (bis hin zu Internaten) eine Selbstverständlichkeit. Die gegenwärtigen Bemühungen um die Ganztagschule nutzen diesen Ansatz. Während die inhaltliche und formale Öffnung des „alten Unterrichts“ (z. B. mit fächerübergreifenden Projekten) zwar durchaus gewollt ist, aber an systemische und von Ausbildung und Selbstverständnis der LehrerInnen bedingte Grenzen stößt, bieten sich mit Ganztagsangeboten auch in den Schulen Öffnungsperspektiven, die ansonsten am „alten Unterricht“ festhalten. Auch das pädagogisch (zu Recht) oft geschmähte „Bikini-Modell“ -vormittags normaler Unterricht, nachmittags Zusatzangebote- ist eine grundsätzliche Öffnung hin zu den sozialen Erfahrungen und der Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen.

Mit den zusätzlichen Angeboten gewinnen die Schulen einen zeitlich, wie thematisch und methodisch erweiterten Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern. Das kann sich z.B. in Leistungskursen mit speziellen Themen oder in Förderkursen und Hausaufgabenbetreuung niederschlagen. Dabei wird, unabhängig von den konkreten Gegenständen, vor allem gelernt, dass Lernen sich nicht auf den „traditionellen“ Unterricht beschränken lässt, dass das Lernen nicht am Mittag endet, sondern tendenziell unendlich ist.

Wenn die Länge und Breite des Lebens zur Lernaufgabe wird, ist aber zugleich zu lernen, dass es nicht beliebig ist, irgendetwas zu lernen, sondern es darauf ankommt, verwertbare Inhalte und Kompetenzen zu erwerben. Das ist sicherlich in einem weiten Feld möglich: ob Sport oder Töpfern oder Physik-AG oder Schach oder oder ... Überall finden sich Kompetenzen, die in die Arbeitswelt übertragen werden können. Und sei es nur, dass sich ihre Nützlichkeit in der dauerhaften, oder zumindest immer wieder hergestellten körperlichen und geistigen Fitness der Subjekte zeigt. Was diese Lernerfahrungen aber begrenzt (um nicht zu sagen: pervertiert), ist genau die Frage nach ihrer Nützlichkeit, ist der Hintergedanke an ihre Verwertbarkeit. Gerade weil die Verwertbarkeit der in diesem Bereich erworbenen Kompetenzen nicht berechenbar ist, sondern nur als Möglichkeit erscheint, setzt sich der Gedanke daran umso verästelnder in allen Nischen und Rissen fest.

Aber es macht pädagogisch, wie politisch einen gewaltigen Unterschied, ob „soziale Erfahrungen“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ in kulturellen Praxen als Selbstzweck stattfinden oder institutionell unter dem

Gesichtspunkt der Nützlichkeit organisiert werden. Die Ganztagschule leistet also nicht nur einen Beitrag, lebenslang zu lernen und dabei alle Felder und Modalitäten des Lernens einzubeziehen, sondern sie erweist sich als der Ort, an dem zugleich die verwertungsgerechte Steuerung des lebenslangen und -breiten Lernens gelernt werden soll. Demgegenüber erscheinen die einzelnen inhaltlichen Angebote nebensächlich: es kommt nicht so sehr darauf an, was man managt, als vielmehr dass man es verwertbar managt.

Die Ganztagschule ist somit ein Punkt, wo der Hebel zur Transformation des schulischen Lernangebots ansetzen kann; es geht, in den Worten von Erpenbeck, um die „Umwandlung bisheriger Bildungsanbieter zu Dienstleistern im Kompetenzmanagement“ (2000, 185). Ein Management, das sich letztlich nicht auf die Schule begrenzen lässt, sondern auf den Alltag zielt. Wenn die fest gefügten Lebenswege schwinden, wenn sich Biografien als „patch-work“ darstellen, steigt sowohl der Bedarf an individueller Organisationsleistung, als auch an Fähigkeiten, mit diesen Ereignissen und Brüchen deutend umgehen zu können. Der Mensch muss ständig daran feilen, seine alltägliche Lebensführung zu effektivieren, sein individuelles und soziales Leben aktiv zu führen und eine vorausschauende Lebensplanung zu verwirklichen (vgl. Atzmüller 2004, 602f).

Die Instrumentalisierung von Schule ist an und für sich nichts Neues. Das war auch im Fordismus nicht anders. Schule muss dazu beitragen, die für die Arbeitswelt benötigten, geeigneten Qualifikationen zu entwickeln. Aber außer der Tatsache, dass dies im Fordismus weitgehend als „normale“, selbstverständliche Form der Bildung erschien und zumindest partiell mit den politischen Zielen eines mündigen Sozialpartners und Bürgers korrespondierte, zeichnen sich jetzt qualitative Unterschiede ab. Zum einen ergreift die Instrumentalisierung weitere, ehemals scheinbar „private“ Bereiche, zum anderen ist dies nur in Form einer Selbstinstrumentalisierung zu haben. Wie sich das auf die Gestaltung eines politischen Selbstverständnisses, auf das Bild des Staatsbürgers und auf die Zukunft der Demokratie auswirkt, ist nicht abzusehen – bedarf aber in jedem Fall der Thematisierung. Der traditionellen Schulpädagogik sind bei den skizzierten veränderten Qualifikationszielen (gegenwärtig) Grenzen gesetzt.

Daher, so stellt Manuela du Bois-Reymond fest, „sieht die Sozialpädagogik eine Chance, ihren Einflussbe-

reich auszudehnen und profiliert sich als ein ernst zu nehmender Partner neben den Schulpädagogen in der anstehenden Reform.“ (du Bois-Reymond 2007, 108)

An zwei Punkten kommt die Jugendhilfe, bzw. weiter gefasst die Sozialpädagogik in die Schule. Zum einen als die pädagogische und sozialpolitische Disziplin, die sich der Kinder und Jugendlichen annimmt, die dem zunehmenden Druck von Effizienz und permanenten Lernen nicht „gewachsen“ sind. Denn parallel zur Öffnung der Schule zeigt sich, wie eingangs schon erwähnt, auch eine erhöhte Kontrolltätigkeit durch Vergleichsarbeiten und Zentralprüfungen. Jugendhilfe dient hier vorrangig der individuellen Schadensbegrenzung und der (Wieder-) Herstellung von Beschulbarkeit. Peter Hartz (2001, 52) spricht unnachahmlich bildreich von Jugendlichen, die die Grundgeschwindigkeit für den „take off“ in den neuen Leistungshimmel nicht schaffen – um die kümmert sich dann die Sozialarbeit (natürlich nur mit bescheidenen Mitteln).

Zum zweiten hat die Sozialpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten Methoden und Arbeitsformen entwickelt, die darauf zielen, das soziale Selbstverständnis und Selbstmanagement ihrer Klienten im Rahmen der skizzierten Aufgabe steuernd zu fördern. Sie arbeitet dabei nicht nur mit anderen Methoden als die Schulpädagogik, sondern auch in anderen Bereichen. Während die Schule die klassische Einrichtung formalen Lernens ist und -zumindest in der erklärten Absicht- auf einer intentionalen Lernhaltung basiert, ist die Tätigkeit und „Wirkung“ Sozialer Arbeit im non-formalen, öfter sogar noch im informellen Bereich angesiedelt und basiert auf einer eher beiläufigen, latenten Lernhaltung – bis hin zu antipädagogischen Haltungen (auf beiden Seiten, sowohl bei „Klienten“ als auch Professionellen!). Sozialpädagogik und Soziale Arbeit haben es oftmals mit den Menschen zu tun, die als „bildungsfern“ oder „bildungsarm“ tituliert werden.

Zwei Begriffe übrigens, wenn Sie mir die Nebenbemerkung gestatten, die ich falsch und verheerend finde! Dazu später mehr. - Gerade wenn sich die Schule den Bereichen und Modalitäten des informellen und non-formalen Lernens zuwenden soll, müssen „sozialpädagogische“ Wege gefunden werden, die verhindern, dass alles was die „alte“ Schule anfasst auch wieder zur „alten“ Schule wird. Denn damit würde die Meta-Lernaufgabe, das verwertungsorientierte Selbstmanagement von Bildungsprozessen, konterkariert.



Es ist nun an der Zeit, über praktische Kritik zu sprechen. Vorweg noch einmal der Hinweis, dass es sich bei den eben skizzierten Punkten um Tendenzen und deren Zuspitzung handelt: so unabgeschlossen sie sind, so offen sind sie für eine bewusste weitere Gestaltung. Diese steht aber noch weitgehend aus. Vielmehr vollziehen sich die Entwicklungen weitgehend „hinterrücks“, getrieben von einer globalisierten Konkurrenz, die den einzelnen Unternehmen wenig Spielräume lässt – und die Politik hat es in den letzten Jahren, Jahrzehnten nicht nur versäumt, ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu ergreifen, sondern sich oftmals selbst entmachtet. Nun mögen Sie ja vielleicht schon meine Skizze der Hintergründe der bildungspolitischen Debatten als kritisch angesehen haben, was sie ja in einem analytischen Sinne auch sein sollten, doch stellt sich die Frage nach der praktischen Kritik, also die Frage nach den Alternativen – ich beschränke mich hier auf zwei.

Dabei sind zum einen Positionen auf Seiten von Kritikern auszumachen, die ob der engen Verbindung von schulischer Qualifikation und wirtschaftlicher Verwertung, die Vorstellung eines „lebenslänglichen“ Lernzwanges ebenso ablehnen, wie die in Anspruchnahme der Bereiche des non-formalen und insbesondere des informellen Lernens für die Qualifikation der Arbeitskraft. Sie kritisieren, dass die Bildung wirtschaftlichen Interessen untergeordnet werde. Aber diese Ablehnung ist m. E. ohne Perspektive. Sie ignoriert die tatsächlichen Machtverhältnisse und erzeugt die Illusion, man könne die Uhren zurückdrehen und die Zeiten des Fordismus wieder auferstehen lassen. Und selbst wenn das durchsetzbar wäre – wünschenswert ist es sicherlich nicht: Auch wenn heute manchen diese Zeiten als „goldene Zeiten“ vorkommen mögen, ist dies eine Verklärung der Vergangenheit.

Was den geschichtlichen Block des Fordismus ausmache, waren ja nicht nur soziale Sicherheiten und eine Bildungsreform (und vor allem -expansion), sondern auch bürokratische Enge und Normierung, Massengesellschaft, fest gefügte Geschlechterrollen und Familienmodelle usw. - wahrlich nichts, was ich heute so wieder haben möchte. Die Kritik an den Reformbestrebungen sollte ihren Blick auf die Hintergründe weiten, diese nicht nur als treibenden Faktor der neuen Bildungsvorstellungen denunzieren, sondern diese selbst nach ihren emanzipatorischen Perspektiven befragen. So sind die Veränderungen in der postfordis-

tischen Produktion nicht nur als intensivere Verwertung der Arbeitskraft zu analysieren, sondern auch als eine reale Möglichkeit, industrielle Arbeit nicht mehr nur als „Anhängsel der Maschine“ zu erfahren, im Arbeitsprozess Momente der Selbstverwirklichung zu antizipieren. Der stumpfsinnigen, einseitigen Belastung am Fließband ist m.E. doch eine hochqualifizierte, vielseitige, die Persönlichkeit des Subjekts herausfordernde Arbeit in Kleingruppen vorzuziehen, oder? Klar ist, im Rahmen der kapitalistischen Formbestimmtheit der Lohnarbeit ist das nicht der dominante Zug. Gleichwohl braucht es für die Perspektive einer Befreiung der Arbeit auch den Vorschein ihrer Möglichkeit. Von daher wäre in der politischen Analyse die Widersprüchlichkeit der Subjektivierung von Arbeit herauszustellen. So wenig wie ein Zurück zu den fordistischen Arbeitsbeziehungen geben kann, so wenig ist es wünschenswert. Was es bräuchte, wäre eine Vorstellung, wie Arbeit, befreit aus der kapitalistischen Verwertungslogik, nicht nur als abstrakte Verteilungsmasse, sondern als konkrete Form der Selbstverwirklichung entworfen und realisiert werden kann.

Damit bin ich wieder beim Thema der Gerechtigkeit. Nur geht es jetzt um die Frage, wie es mit der Gerechtigkeit insgesamt in der Gesellschaft bestellt ist. Welche Möglichkeiten sind auszumachen, die den Menschen, in den Betrieben, aber auch in der politischen Gestaltung, eine Mitsprache, gar Selbstbestimmung, ermöglichen? Endet die Demokratie am Werkstor und die Politik folgt nur noch den wirtschaftlichen „Sachzwängen“? Wie gerecht geht es zu, wenn 2,5 Millionen Kinder auf Sozialhilfeniveau leben müssen? Über Bildungsgerechtigkeit entscheidet letztlich nicht die Schule, auch nicht die Bildung, sondern der gesamtgesellschaftliche Zustand.

Dies ist auch das Ergebnis zweier großer Untersuchungen von Helmut Fend. In seiner Gesamtschulstudie von 1982 hatte er feststellen können, dass „die Gesamtschulen bei der Verteilung von Bildungschancen gerechter sind als die Schulen des gegliederten Systems“ (Fend 2009, 55). In der erst vor wenigen Jahren abgeschlossenen Jugendlängsschnittstudie LIFE, die den Lebensweg von über 1500 Personen vom 12. bis zum 35. Lebensjahr untersuchte, überraschte das Ergebnis, dass die soziale Selektivität „durch Förderstufen oder Gesamtschulen nicht reduziert [wird]! ... Wenn es um die weiteren Bildungsstufen geht, um die risikobehafteten Entscheidungen beim Schulabschluss, bei der Ausbildung und bei den Berufslaufbahnen, dann verliert sich der schulische Einfluss, und die familiären

Ressourcen in der Gestaltung der Entscheidungen treten in den Vordergrund.“ (Fend 2009, 56)

Ohne eine Reform der gesellschaftlichen Verhältnisse ist Bildungsgerechtigkeit nicht zu erreichen. Wer von Bildungsgerechtigkeit spricht und dabei nur die Bildung im Blick hat, verkennt deren Möglichkeiten. Gerechtigkeit und Bildung sind untrennbar verbunden, aber nicht aufeinander zu reduzieren. Bildungsgerechtigkeit, auch in der Schule und der Jugendhilfe, kann nur heißen, Bildung im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten zu sehen und zu thematisieren!

Hier findet sich vielleicht auch eine Erklärung, warum sich die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit heute wieder verstärkt stellt. Die soziale Selektivität des Schulsystems ist ja ein „alter Hut“ und keine neue Erkenntnis. Nicht nur Ralf Dahrendorf beklagte dies schon vor fast 50 Jahren als er in der Bundesrepublik „Bildung als Bürgerrecht“ proklamierte. Auch schon 1945 war vielen klar, dass sich ein demokratisches und soziales Staatswesen eigentlich nicht einem gespaltenen Schulsystem aus der Kaiserzeit verträgt – doch die Privilegienbewahrer haben sich damals in den westlichen Besatzungszonen durchgesetzt und nach dem Beitritt der ostdeutschen Länder auch bundesweit erneut durchgesetzt. (Das soll nicht heißen, dass die DDR-Schule nicht selektierte; ihre „Filter“ waren nicht sozial, sondern ideologisch – was keineswegs besser ist!)

Dass Bildungsgerechtigkeit nun wieder thematisiert wird, hängt m.E. daran, dass mit den skizzierten Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen, mit der Perspektive eines lebenslangen und lebensbreiten Lernens -bei allen angesprochenen Problemen!-, dass sich hierbei doch Möglichkeiten auftun, die soziale Selektion zu begrenzen. Ungerechtigkeit ist zwar stets die Quelle einer Forderung nach Gerechtigkeit, aber die Stärke der Forderung hängt oftmals von den Chancen der Realisierung ab. Noch nie war die deutsche Gesellschaft -trotz Finanzkrise- so reich wie heute, noch nie war der „Rohstoff“ Bildung für die Wirtschaft und die Politik so wichtig wie heute – wann also, wenn nicht heute, sollte man Gerechtigkeit wagen?

IV

Damit komme ich zum Schlussteil, zu den aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Aufgaben der Schule und der Jugendhilfe. Sicherlich könnte man mit diesem Thema noch Stunden füllen. Ich will mich daher auf drei Aufgaben konzentrieren. Sie richten sich sowohl an die Pädagoginnen und Pädagogen in der

Schule wie auch in der Jugendhilfe. Doch während die erste Aufgabenbeschreibung beide gleichermaßen betrifft, ist die zweite Aufgabe vor allem eine Forderung an die Schule: hier kann sie durchaus von (Teilen) der Jugendhilfe lernen. Meine dritte Forderung richtet sich dann stärker an die Jugendhilfe, die hier von manch kritischer Schul-Didaktik etwas lernen kann.

Also

1. Wenn sich Schule und Jugendhilfe für die Chancen der Kinder und Jugendlichen einsetzen wollen, dann haben sie auch dafür zu sorgen, dass sie dazu auch in der Lage sind.

Bildung heißt somit auch: die Interessen der in Schule und Jugendhilfe beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu klären und sich für ihre Wahrnehmung einzusetzen. Wenn, wie in Sachsen, die Hälfte der JugendarbeiterInnen selbst in prekären Beschäftigungsverhältnissen sind, kann man nicht ernsthaft glauben, Jugendlichen Perspektiven für die Zukunft zu eröffnen. Das gilt auch für Schulen. Auch sie brauchen an eine angemessene personelle Ausstattung und keine Verwaltung des absehbaren Lehrermangels. Lehrer und Lehrerinnen brauchen, wenn sie die SchülerInnen bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen sollen, entsprechende Stundenentlastungen. Die Schüler und Schülerinnen brauchen für ihre Entwicklung kleinere Klassen, usw. Den vielfältigen Anforderungen kann man nur durch eine enge Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule begegnen. In dessen Kern sehe ich die Soziale Arbeit in der Schule. Sie gehört endlich flächendeckend ausgebaut. Schulsozialarbeit nur punktuell als Feuerwehr einzusetzen verkennt, dass es längst an allen Ecken und Enden brennt.

Mit anderen Worten: Aufopferung und Selbstverleugnung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen kann weder in der Schule noch in der Jugendhilfe eine Basis der Bildungsarbeit sein. Der Stellenwert, der der Bildung zukommt, muss sich auch in der Bezahlung der Erzieherinnen, der Jugendarbeiter und der Lehrer ausdrücken, muss ihnen Arbeitsbedingungen einräumen, die das Arbeiten ermöglichen und nicht behindern. Die gegenwärtig in der Politik diskutierten Kürzungen im Sozial und Bildungsbereich konterkarieren dagegen jede Anstrengung um Chancengerechtigkeit!

2. Bildungsgerechtigkeit hat einen Ort im pädagogischen Geschehen und dieser heißt: Subjektorientierung.

Es ist Aufgabe von Jugendhilfe und Schule, nicht nur unbewusst die Mittelschichtorientierung von Bildung immer wieder zu reproduzieren und damit diejenigen zu bevorzugen, die in entsprechenden Milieus mit entsprechenden Normen und Werten aufgewachsen sind, die entsprechende Bildungsaspirationen mitbringen, zu bevorzugen, sondern sich bewusst auf die einzulassen, die als „bildungsfern“ oder „bildungsarm“ bezeichnet werden. Das Ärgernis dieser, sicherlich gut gemeinten Begriffe, hatte ich schon erwähnt. Drei Gründe sprechen gegen diese Bezeichnungen. Zum einen verkürzen sie Bildung in der Regel wieder auf Schule. Wer von „bildungsarmen“ Familien spricht, meint in der Regel eine gewisse Schuldistanz bei Eltern und Kindern. Zum zweiten, schreiben die Begriffe den Kindern, Jugendlichen und den Eltern die Bildungsferne und/oder -armut als Eigenschaft zu, macht sie dafür verantwortlich. Richtiger wäre es wohl, von Bildungsausschlüssen zu sprechen, davon, dass ihnen die Möglichkeiten der Bildung im selektiven Schulsystem vorenthalten werden. Und drittens: was denn Bildung ist, selbst wenn man sie nicht allein auf Schule reduziert, definiert sich zumeist an den Vorstellungen der Mittelschichten - und diese sind durchaus begrenzt. Die Erfahrung und die Kompetenz als alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern über die Runden zu kommen, wenn man von Hartz-4 lebt, zählt da so wenig als Bildung, wie die Erfahrung und die Kompetenz sich als Migrant in unterschiedlichen kulturellen Praxen bewegen zu können.

Ein erweitertes Bildungsverständnis, das die Bereiche des non-formalen und informellen Lernens einschließen will, garantiert für sich allein genommen, noch keinen sozialen Ausgleich. Im Gegenteil. Wenn die soziale Erfahrung der Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden sollen, dann ist sehr genau zu untersuchen, ob nicht neue Selektionsfilter etabliert werden. Nicht, dass Schüler und Schülerinnen mit beispielsweise Migrationshintergründen keine soziale Erfahrungen hätten -diese haben sie mit Sicherheit!, sondern dass eben diese zu ihrer Abwertung führen. Eva Hug (2007) berichtet von einer Untersuchung in der Schweiz -und ich fürchte, die Ergebnisse würde hier nicht anders ausfallen- bei der Lehrpersonen gefragt wurden „Weshalb haben Migrantenkinder weniger Schulerfolg als Schweizerkinder?“. Die Begründungen, so Eva Hug, lassen sich „in folgende Kategorien gruppieren: a) ‚nicht anregendes Familienmilieu‘, b) ‚fehlender Bezug zur Natur‘ [das mag spezifisch schweizerisch sein! UH], c) ‚eingeschränkte Erlebniswelt‘, d) ‚übersteigerte Erwartungen‘, e) ‚fehlende Identität‘“ (Hug 2007, 112).

Diese „Begründungen“ sagen viel über die offensichtlich unreflektierten Selbstbilder und Ansprüche der Lehrpersonen. Sie zeugen nicht von einer Kenntnis der Lebenswirklichkeiten von Migrantenkindern, sondern sie liefern Ausschlussgründe. Wenn ich also Subjektorientierung als wichtige Aufgabe der Jugendhilfe und der Schule beschreibe, dann meint das eben nicht, die Kinder und Jugendliche einfach „machen zu lassen“. Damit setzen sich nur die durch, die ohnehin schon gesellschaftlich stark sind. Eine subjektorientierte Bildung muss zuerst eine selbstkritische Pädagogik sein, die bereit ist, die eigenen Scheuklappen abzulegen und die Kinder und Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Kompetenzen wahrzunehmen, also auch die Praxen ernst zu nehmen, die nicht der eigenen Sozialisation entsprechen. Doch auch damit ist es noch nicht getan. Wer eine subjektorientierte Bildung betreiben will, kommt nicht drum herum, sich Gedanken über den gesellschaftlichen Kontext zu machen. Kinder und Jugendliche entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern in gesellschaftlichen Verhältnissen. Wer diese nicht befragt, welche Möglichkeiten sie den Subjekten bieten und wo sie diese behindern, kann auch nicht subjektorientiert Bildung befördern. Deshalb Drittens:

3. Bildungsgerechtigkeit hat Inhalte und Ansprüche und Leistungen:

Es reicht nicht Kinder sich entfalten zu lassen, als gäbe es da Keime, die, wenn man sie ordentlich gießt, schon von allein zu einer schönen Blume reifen. Bildung unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit hat zu vermittelnde Inhalte: die gesellschaftliche Reflexion des Individuums ergibt sich nicht von allein. Mit Oskar Negt (1997, 227-238) kann man ein Curriculum von fünf

Schlüsselqualifikationen benennen, die ohne inhaltliche Anstrengung nicht zu erreichen sind. Ich nenne sie nur in aller Kürze:

a) Die „Identitätskompetenz“ - Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen.

Zu früheren Zeiten ergaben sich die persönlichen Identitäten aus relativ stabilen sozialen und kulturellen Zusammenhängen, aus festgefügt und kontrollierten Norm- und Werteordnungen. Mit Beginn der Moderne lösten sich die traditionellen Bindungen auf, heute verlieren die kollektiven Identitäten weiter an Einfluss, sieht sich das Individuum zunehmend gezwungen, sich seine personale Identität selbst zu gestalten, will es nicht zwischen den verschiedenen, widerstreitenden Angeboten und Verpflichtungen zerrieben werden. Die populäre Rede ist die von den „patch-work-Identitäten“, die sich aus den unterschiedlichsten Mustern und Materialien zusammensetzen. Die „Identitätskompetenz“ zielt darauf, nicht in ein bewußtloses Abteilungsdenken zu verfallen, nicht nur Brüche, Sprünge, Widersprüche und Leerstellen auszuhalten, sondern die verschiedenen Aspekte der eigenen Persönlichkeit kritisch zu reflektieren und produktiv weiterzuentwickeln.

b) Die „technologische Kompetenz“ - Die gesellschaftlichen Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln.

„Technologische Kompetenz bedeutet ... nicht nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeiten, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologie.“ (Negt 1997, 228; Ausl. UH)

c) Die „Gerechtigkeitskompetenz“ - Sensibilität für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit.

Literatur

¹ Albrecht, Volker (2000): Arbeitsplätze für Menschen mit dauerhafter Lernbereitschaft; in: Hoß / Schrick (Hg.) (2000), S. 190-196.

² Atzmüller, Roland (2004): Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung im Postfordismus; in: PROKLA 137, S. 587-605.

³ Bettmer, Franz (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe; in: Bettmer u.a. (Hg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung; Wiesbaden, S. 187-211.

⁴ du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay; Opladen & Farmington Hills.

⁵ Erpenbeck, John (2000): Produktivität und Beschäftigung durch Kompetenzentwicklung; in: Hoß / Schrick (Hg.) (2000), S. 183-1896.

Die gesellschaftliche Fragmentierung, der Zerfall des Sozialen in kaum noch zusammenhängende Kulturen und Milieus, die Zementierung nur schwer greifbarer Formen ökonomischer und ideologischer Herrschaft - dies alles geht einher Gleichgültigkeit und Ignoranz auf der einen Seite, mit Wut und Empörung auf der anderen Seite. Gerechtigkeitskompetenz heißt, die sozialen Entwicklungen wahrzunehmen und als einen solidarischen Prozesse bewusst zu gestalten. Der Traum der Menschheit, sich Brüder und Schwestern zu sein, bedarf der beständigen Hoffnung, der ausdauernden gesellschaftlichen Analyse und der Toleranz im persönlichen Umgang.

d) Die „ökologische Kompetenz“ - Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen.

Hierzu muss ich weiter nichts sagen.

e) Die „historische Kompetenz“ - Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Nur wer in der Lage ist, sich der Geschichte zu erinnern, ist auch in der Lage, Hoffnung zu entfalten. Das mediale Dauerrauschen versucht Historisches in der Kurzweil zu ertränken. Der Verlust der eigenen biographischen wie gesellschaftlich-historischen Einordnung lässt den langen Atem persönlicher Entwicklung und sozialer Reform stocken. Es wäre für das Individuum wie für das Gemeinwesen fatal, wollte man sich dem Diktat ökonomischer und ideologischer Beschleunigung blind unterwerfen.

Dass es für diese Kompetenzen Auseinandersetzungen mit der Sache zu geben hat, leuchtet ein. Wie aber soll hier Leistung zu messen sein? Sicherlich nicht

zuvörderst im Diktat oder im Test oder in einer mündlichen Prüfung. Die Leistung zeigt sich hier, wenn die Bildungsbemühungen bei den jungen Menschen dazu beitragen, dass sie sich für ihre Interessen engagieren, dass sie sich gesellschaftlich einmischen, dass sie eine gerechtere Welt gestalten – dann haben auch Schule und Jugendhilfe zur Bildungsgerechtigkeit beigetragen!

Sie sehen, hier schließt sich der Kreis: das als erste Aufgabe geforderte Eintreten für eine angemessene Ausstattung von Schule und Jugendhilfe, von akzeptablen Arbeitsbedingungen, das Engagement für die eigenen Interessen, spiegelt sich im gesellschaftlichen Engagement der Kinder und Jugendlichen – dieses lässt sich nicht fürsorglich erzeugen, sondern nur durch die Arbeit am Eigenen. Wenn wir uns denn für Bildungsgerechtigkeit einsetzen wollen, dann heißt das nicht zuletzt, dass auch wir uns zu bilden haben. Aber wenn man Schule und Jugendhilfe ohnehin nicht verwöhnt, können wir uns ja wenigstens mal selbst was gönnen: da wäre Bildung doch ein guter Anfang.

Vielen Dank für Ihre – heldenhafte - Ausdauer!

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld
Evangelische Hochschule Dresden

⁶ Fend, Helmut (2009): Bildungsgerechtigkeit und außerschulische soziale Disparitäten – Ergebnisse der LIFE-Studie; in: Deutscher Lehrerverband (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Fachtagung 2008 - Dokumentation; Bonn, S. 54-57.

⁷ Gramsci, Antonio (GH): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe (10 Bände), hrsgg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug; Hamburg 1991 ff.

⁸ Hartz, Peter (2001): Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können; Frankfurt/Main.

⁹ Hug, Eva (2007): Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion; in: Widerspruch Nr. 52, S. 107-117.

¹⁰ Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche; Göttingen.

¹¹ Schöller, Oliver (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformationen in neoliberalen Zeiten; in: PROKLA 137, S. 515-534.

Prof. Dr. Wolfgang Schröer

Universität Hildesheim

Vortrag: „Jugendsozialarbeit – ein traditionelles Feld der Kooperation mit Schule: Wo liegen die neuen Herausforderungen angesichts des Wandels der Jugendphase?“

» Jugendsozialarbeit – ein traditionelles Feld der Kooperation mit Schule: Wo liegen die neuen Herausforderungen angesichts des Wandels der Jugendphase? «

Wolfgang Schröer
Universität Hildesheim

Bildung für den Übergang

- 1 Ein Blick zurück: Zur Be(un)ruhigung
- 2 Entgrenzung von Jugend
- 3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge
- 4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

1 Ein Blick zurück: Zur Be(un)ruhigung

Kooperationen zwischen Jugendsozialarbeit und Schule sind nicht neu!

Altes Problem: Fixierung auf ein primäres Übergangsmodell der Berufsausbildung

Klassische Forderung: Durchsetzung von erweiterten Ausbildungs- und Übergangsstrukturen

- Beyer 1901: Lehrwerkstätten
- Marie Baum 1910: Sozialpädagogik als Gewerkschaft für die weibliche Jugend

1 Ein Blick zurück: Zur Be(un)ruhigung

- Jugendsozialarbeit
- Carl Mennicke – 1930: „Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugendlichen“ sind „ganz besonders empfindliche soziale Bruchstellen“ und die „Arbeitsvermittlung (...) ein sozialpädagogisches Problem großen Stils“. Denn „würde der Arbeitsvermittler den sozialen und psychologischen Teil seiner Aufgabe wirklich erfassen, so müsste er auf Mittel und Wege sinnen, dem Arbeitslosen an Stelle der ihm mangelnden Arbeit Inhalte zu vermitteln, die eine gewisse Befriedigung für ihn bedeuten.“ (Mennicke 1930, S. 323)

1 Ein Blick zurück: Zur Be(un)ruhigung

- Repräsentationskrise von Schule – Regionale Öffnung und Kooperation
- Was Schule ist, muss immer wieder neu „erstritten“ werden
- Problem der Anerkennung einer Mehrwegestruktur im Übergangssystem
- Kosten der Abwertung von anderen Übergangswegen und Ausbildungswegen

2 Entgrenzung von Jugend

2 Entgrenzung von Jugend

Gegenwärtig wird die gesellschaftliche Veränderung von Jugend kaum diskutiert.

- Fixierung auf die Kinder
- Jugend letzte Chance, nicht zweite Chance
- Demographischer Faktor: Jugend als Minderheit

2 Entgrenzung von Jugend

Das Verhältnis von Arbeit und Bildung ist das zentrale Thema in der Geschichte der Jugendpolitik des 19. und 20. Jahrhunderts!

... dieses Verhältnis wird auch heute neu bestimmt.

2 Entgrenzung von Jugend

Zeitliche Entgrenzung

- Der fünfzehnjährige junge Schulabgänger war die Symbolfigur der Jugendpolitik des 20. Jahrhunderts
- Kids, Jugendliche und junge Erwachsene – Jugend – ein Prozess vom 12 bis zum 27 Lebensjahr
- *Quarterlife-Crisis* oder auf deutsch: *Die Sinnkrise der Mitzwanziger*

2 Entgrenzung von Jugend

Verhältnis von Jugend und Arbeit

Klassische Themen:

- Spannung von Bildungs- und Beschäftigungslogik
- Befreiung von Arbeitsverpflichtungen
- Ausweitung des Bildungsmoratorium?
Begrifflich: Jemanden die Schuld stunden? – Aufschub

2 Entgrenzung von Jugend

- Entgrenzung von Jugend
- Verarbeitlichung von Bildung
 - Beispiel: Schülerfirmen
 - Beispiel: Intensivierung von Schule
 - Beispiel: Europäische Jugendpolitik
 - Beispiel: Studium – work load
- Spannung von Bildungs- und Beschäftigungslogik wird relativiert

2 Entgrenzung von Jugend

Bisherige Grenzen von Bildung, Freizeit, Arbeit im Alltagsleben verschieben sich in der Jugend

Es entstehen Jugenden und soziale Segmentierungen

Jugendforschung und -hilfe haben einen Nachholbedarf, die neue Verhältnisse von Freizeit, Bildung, Arbeit Geschlecht, Behinderung und Bildung zu verstehen (Andreas Lange)

Prof. Dr. Wolfgang Schröer

Universität Hildesheim

Vortrag: „Jugendsozialarbeit – ein traditionelles Feld der Kooperation mit Schule: Wo liegen die neuen Herausforderungen angesichts des Wandels der Jugendphase?“

2 Entgrenzung von Jugend (Stauber & Walther 2002)

Bisherige Grenzen von Bildung, Freizeit, Arbeit im Alltagsleben verschieben sich in der Jugend

Es entstehen Jugenden und soziale Segmentierungen

Jugendforschung und -hilfe haben einen Nachholbedarf, die neue Verhältnisse von Freizeit, Bildung, Arbeit Geschlecht, Behinderung und Bildung zu verstehen (Andreas Lange)

2 Entgrenzung von Jugend

- These 1: Der „Positionale Wettbewerb“ (Brown) verschärft sich!
- These 2: Die Segmentierung von Jugend wird forciert!
- These 3: Jugend wird vom Ende bewertet, das es nicht mehr gibt!

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Die Jugendphase wird heute durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und institutionelle Erreichbarkeiten strukturiert!
- Entwicklung des Benachteiligungsbegriffs

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Kreis von Personen mit sog. „unterschiedlichen biografischen Brüchen“
- Ergänzung: ‚Junge AusländerInnen‘ und ‚junge SpätaussiedlerInnen‘
- Zudem: „speziell solche Gruppen, die auf dem Arbeitsmarkt als besonders benachteiligt gelten, wie z.B. Mädchen und junge Ausländer“.

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Mit der Zuschreibung „Sozial Benachteiligte“ sollte in den 1990er Jahren, eine abgrenzbare Personengruppe entsprechenden Maßnahmen zugeführt werden
- „HauptschulabgängerInnen ohne Abschluss, Jugendliche, die die Sonderschule besucht haben (...) sowie sozial benachteiligte Jugendliche, wie etwa verhaltensauffällige Jugendliche, Jugendliche aus dem Jugendhilfebereich, ehemals Drogenabhängige oder Straftatessene.“ (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1992):

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Letztlich die Kategorie: Marktbenachteiligte
- „Die Spezifika des deutschen Benachteiligungsbegriffs ist, dass er sich nicht auf die Folgen, sondern auf die Ursachen scheidender Übergänge bezieht: man ist nicht benachteiligt, weil man arbeitslos ist, sondern: man ist arbeitslos, weil man benachteiligt ist.“ (Andreas Walther)

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Der Benachteiligungsbegriff hat nur dann eine sozialpolitische Funktion, wenn er neue Zugänge eröffnet und neue Handlungsmöglichkeiten ermöglicht.
- „Ansonsten werden soziale Problemkonstellationen in ein Fähigkeits- bzw. Unfähigkeitsproblem verwandelt.“ (Lex 2001)

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Soziale Benachteiligung liegt vor, wenn „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen [...] dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen [...] beeinträchtigt werden“ (Kreckel 2001).

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Benachteiligungsperspektive:
- Wie wird gesellschaftliche Exklusion und Diskriminierung produziert?
 - Wie können einzelne Gruppen speziell institutionell gefördert werden?
- Inklusive Perspektive
- Frage nach den Bedingungen, die „social inclusiveness“ produzieren.
 - Programme und Konzepte, „in which participation with differences – rather than despite differences – is promoted“.

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Zukunft: Inklusive Übergangsstruktur in regionaler Kooperation
- Entgrenzung von Jugend: Junges Erwachsenen Alter als dritte Chance - neue Lebensphase des Übergangs
 - Pädagogik des Wiedersehens
 - Mischungen von Arbeit, Bildung, Freizeit, Geschlecht, Behinderungen wahrnehmen
 - Transparente Übergangsstrukturen statt Bermuda Vieleck der organisationalen Zuständigkeiten – Maßnahmenschungel

3 Soziale Benachteiligung und inklusive Übergänge

- Zukunft: Inklusive Übergangsstruktur in regionaler Kooperation
- Anerkennung unterschiedlicher Übergangswege und (Aus-)Bildungsstrukturen
- Regionale Verankerung
- Bedarfsorientierte Planung
- Tätigkeitsorientierte Beratung und Bildung
- Lokale Experimente und offene Gestaltungsräume

Prof. Dr. Wolfgang Schröer

Universität Hildesheim

Vortrag: „Jugendsozialarbeit – ein traditionelles Feld der Kooperation mit Schule: Wo liegen die neuen Herausforderungen angesichts des Wandels der Jugendphase?“

4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

- In der Gestaltung von Übergängen reden alle von Bildung, aber kaum jemand von der Lebenslage und den Handlungsspielräumen der Jugendlichen.
- Jugendarmut

4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

Bildung in der Jugendsozialarbeit

- Zugänge und biographische Optionen schaffen
- **Übergang rückt den Aspekt der prinzipiellen biographischen Offenheit und damit die Bewegung der Biographie in den Mittelpunkt**
- Die traditionelle Perspektive zwangsläufig die Frage nach dem Gelingen oder Scheitern

4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

Faustregel der Jugendsozialarbeit:

Nur über (wieder)hergestellten Selbstwert können neue Zugänge für die jungen Menschen geschaffen werden.

4 Bildung, Lebensbewältigung – zur Position der Jugendsozialarbeit

- Den Anker der Erreichbarkeit (Böhnisch) von der Lebensbewältigung aus definieren!

Anerkennung: Alltägliche Bewältigungs- und Bildungsanstrengungen der Jugendlichen wahrnehmen!

- Zugehörigkeit: Orte des Bewirkens und des Bilden Könnens schaffen!
- Beteiligung: Experimentier- und Gestaltungsspielräume erweitern!

- Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Impressionen



Impressionen





Dr. Tilly Lex

Deutsches Jugendinstitut München (DJI)

Vortrag: „Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel“

Fachtagung Kooperationsverbund
„Jugendsozialarbeit 16. November 2011“

Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung

Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel

Dr. Tilly Lex
Deutsches Jugendinstitut, München
Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“

Vorbemerkung

- Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt, Fachkräfte werden gesucht.
- Gehören damit die Übergangsprobleme der Vergangenheit an?
- Bildungsabschlüsse und berufliche Anschlüsse sind zunehmend entkoppelt.

Überblick

- **Fragestellung, Datenbasis, Design**
- **Ausgewählte Ergebnisse**
 - Schulerfahrungen, Problembelastungen
 - Vorbereitung auf den Übergang
 - Berufswünsche, Pläne und Realisierungen
 - Wie geht es weiter? Muster unterschiedlicher Verläufe
- **Fazit**

Fragestellungen der Studie

- Welche Wege nehmen Jugendliche von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit?
- An welchen Stellen dieser Wege entstehen Unsicherheiten, Umwege, Brüche – generell Risiken für das Gelingen des Übergangs?
- Für welche Jugendlichen entstehen welche Risiken?
- Wer kann/sollte intervenieren und unterstützen, damit die Jugendlichen die Risiken bewältigen können?

➔ Die Entwicklung wirksamer Unterstützungsstrategien im Übergang Schule – Beruf setzt systematisches Wissen voraus.

Stichprobe

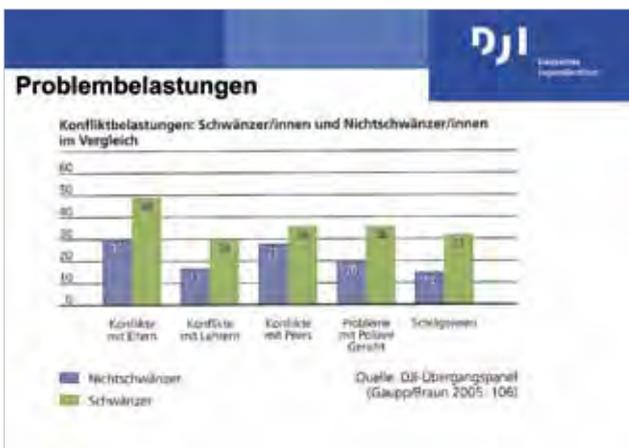
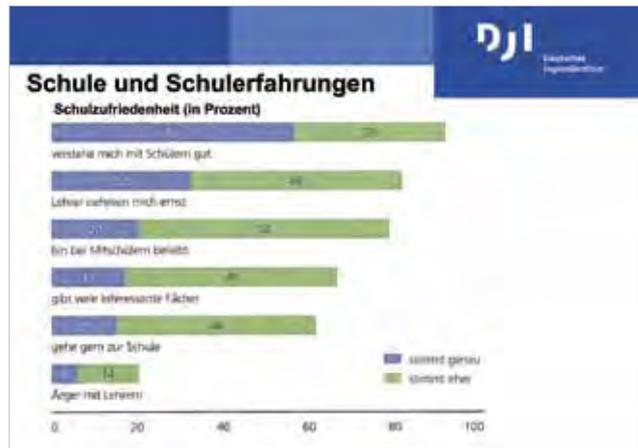
- Bundesweite Untersuchung: Zielpopulation sind Jugendliche mit schwierigen Startvoraussetzungen für den Übergang Schule – Ausbildung.
- Zum Zeitpunkt der Basiserhebung 14-17jährige Schülerinnen und Schüler im letzten Pflichtschuljahr in Hauptschulen bzw. im Hauptschulzweig an Schulen mit mehreren Bildungsgängen.
 - Basiserhebung mit ca. N=3.900 Jugendlichen
 - durchschnittliches Alter 15 Jahre/10 Monate
 - 43% Mädchen und 57% Jungen
 - 53% Jugendliche mit Migrationshintergrund (26% nicht in Deutschland geboren)

Schulerfahrungen, Problembelastungen

Schule und Schulerfahrungen

- Viele haben schon eine Klasse wiederholt (43%). Klassen wiederholen Jungen häufiger als die Mädchen
- 40% der Befragten gaben an, entweder in Deutsch oder Mathematik eine Note von ausreichend oder schlechter erhalten zu haben
- Viele blieben der Schule fern – schwänzten Schulstunden oder fehlten ganze Schultage

➔ **Trotz zum Teil negativer Schulerfahrungen geht die überwiegende Mehrheit gerne zur Schule**

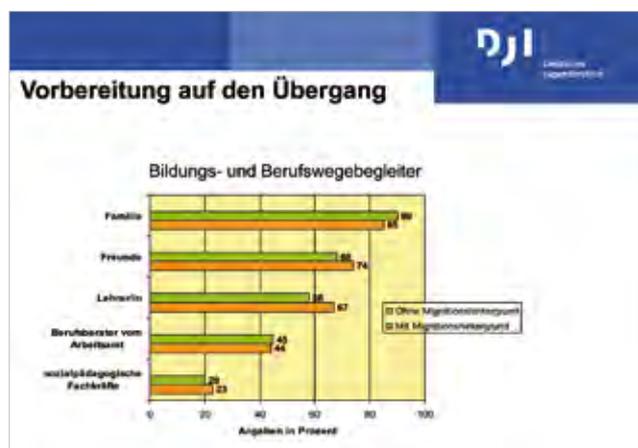


Vorbereitung auf den Übergang

Vorbereitung auf den Übergang

Berufswahlunterricht/ Berufsonientierung in der Schule	83 %
Besuch beim Berufsberater der Arbeitsagentur	67 %
Tests zur Feststellung der beruflichen Fähigkeiten & Wünsche	32 %
Praktikum in einem Betrieb	97 %

Als wie hilfreich bewerten die Jugendlichen diese Aktivitäten?

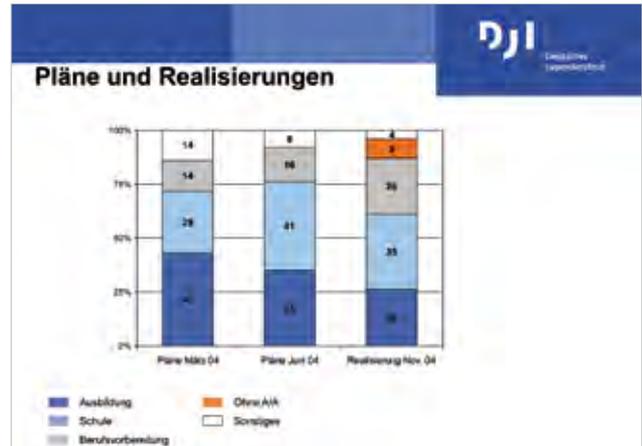


Dr. Tilly Lex

Deutsches Jugendinstitut München (DJI)

Vortrag: „Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel“

**Pläne und Realisierungen
Platzierungen**

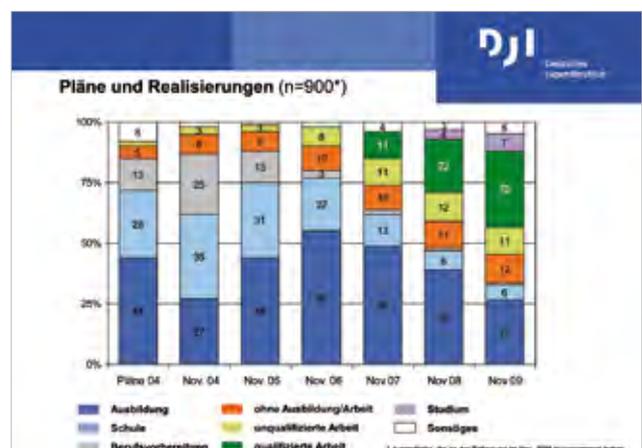


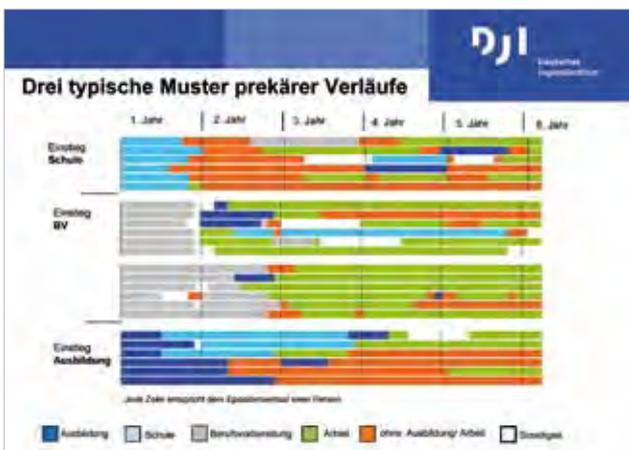
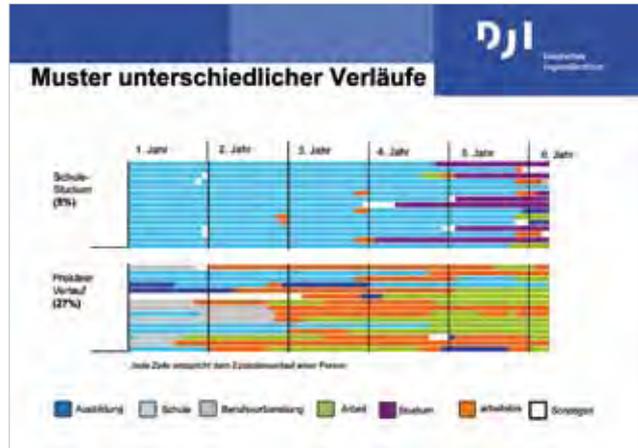
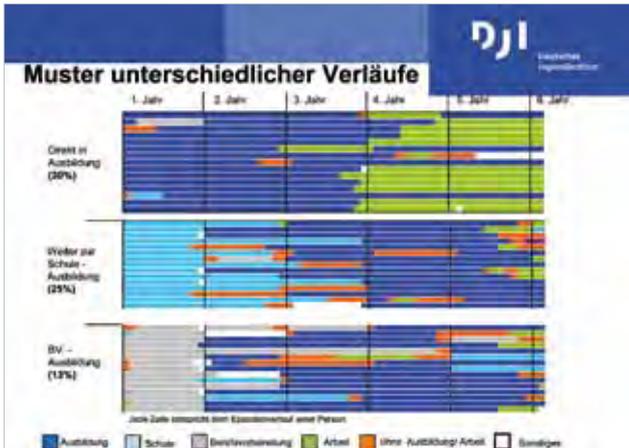
Einsiedlung in Ausbildung

Übergangsquoten in Ausbildung	2004
Mädchen	22
Jungen	29
Jugendl. ohne MH	35
Jugendl. mit MH	22
in der Türkei geb.	7
Ausländer nicht in D geboren	19
ohne Schulabschluss	22
kein klarer Berufswunsch	8
Gesamt	26

- Platzierungen (zum Zeitpunkt November 2004)**
- Einflussfaktoren (signifikante Effekte)**
- Migrationshintergrund → seltener Ausbildung
 - gute Noten → häufig weiterer Schulbesuch
 - fehlender Schulabschluss → seltener Ausbildung
 - junge Frauen → seltener Ausbildung, häufiger Schule
 - höhere regionale Arbeitslosenquote → häufiger ohne Ausbildung/Arbeit

**Wie geht es weiter?
Bildungs- und Ausbildungswege**





- ### Risikofaktoren
- Ein erhöhtes Risiko, ausbildungslos zu bleiben haben:
- Jugendliche mit Migrationshintergrund
 - Jugendliche, deren Eltern arbeitslos sind
 - Jugendliche mit unklaren beruflichen Plänen
 - Jugendliche mit schulischen Problemen (Schulschwächen, Klassenwiederholungen, schlechte Schulleistungen)
 - Jugendliche mit gehäuften persönlichen Problembelastungen (mehr als 3 Probleme (dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern, großen Ärger mit Gleichaltrigen, Probleme mit Schulden, Auseinandersetzungen/Schlägereien, Krankenhausaufenthalte...))

Fazit

- ### Handlungsbedarf
- Bildungs- und Ausbildungsverläufe in Schulen und Betrieben bei Bedarf flankierend begleiten und Abbrüche verhindern.
 - Zwischenschritte (in Schulen und berufsvorbereitenden Angeboten) begleiten, Anschlussperspektiven vorbereiten, Übergänge am Ende von Zwischenschritten sicher stellen.
 - Den Beginn von Maßnahmekarrieren und Ausstiegen erkennen und Lösungen suchen.
 - Aussteiger identifizieren, Mögliche Anschlüsse entwickeln, Wiedereinstiege unterstützen.

Tina Alicke

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
(ISS) Frankfurt/Main

Vortrag: „Resilienz und Lebensbewältigungs-
strategien junger Menschen beim Übergang von
der Schule in den Beruf“

Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Fachtagung des DRK:
Bildung gerecht gestalten – Chancengerechtigkeit in Schule fördern
16.11.2010

**Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien
junger Menschen beim Übergang von der Schule in
den Beruf**

Tina Alicke, M.A.
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)
www.iss-ilm.de



Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

SPiegel ONLINE

Arm, arbeitslos und ohne Bildung 06.06.2009

16 Prozent der ausländischen Jugendlichen verlassen die Schule ohne Abschluss. Jeder vierte Migrant gilt als arm.

Schlechte Chancen für Zuwanderer

Arbeitslosigkeit: Zuwanderer sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung etwa doppelt so oft betroffen



Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Defizit- vs. Ressourcenorientierung?

- Herkunft sowie Lebenslagen beeinflussen Bildungschancen
- Jugendliche mit Migrationshintergrund stammen überproportional häufig aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen und Einkommen.
- Zugleich müssen Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Dabei greifen allgemeine und migrationspezifische Risikofaktoren ineinander.

ABER

- Trotz risikobehafteter Rahmenbedingungen entwickelt ein Teil der Jugendlichen **unter Rückgriff auf Ressourcen konstruktive (Lebens-)Bewältigungsstrategien**, mit denen Krisen und Übergänge erfolgreich gemeistert werden können.



Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Resilienz ist:

die Fähigkeit von Menschen, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen (Welter-Enderlin, 2006)

das Phänomen unauffälliger bzw. guter Entwicklung trotz vielfach belastender Lebensumstände.

- Widerstandsfähigkeit, Stresstoleranzfähigkeit
- Verfügbarkeit altersadäquater u. entwicklungsfördernder Nischen
- Erlernen von Bewältigungskompetenzen

(Fischer, 2007)



Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Das Forschungsprojekt



Forum für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Projektbeschreibung

Auftraggeber: Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e.V. (AWO) gefördert mit Mitteln aus der Lotterie „GlücksSpirale“

Laufzeit: 2006 bis 2009

Auftrag: Forschungsprojekt zu jungen Menschen mit Migrationshintergrund und Hauptschulabschluss, die trotz Belastungen und schwierigen Lebensumständen den Übergang von Schule in Ausbildung meistern.



ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Fragestellungen

- Mit welchen Strategien bewältigen junge Menschen mit Migrationshintergrund und Hauptschulabschluss erfolgreich den Schritt in die Ausbildung?
- Welche Unterstützungsangebote sind vorhanden und wo sind Bedarfe?
- Welche Ressourcen bzw. Unterstützungsangebote erweisen sich für diese Zielgruppe als hilfreich?
- Welche Hinweise lassen sich zur Förderung dieser Zielgruppen beim Übergang in Ausbildung für die Soziale Arbeit ableiten?

ISS

ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Untersuchungsdesign

Zielgruppe

- 15 bis 21 Jahre
- türkischstämmige bzw. Spätaussiedlerjugendliche

Explorative Phase

- 7 Einzelinterviews

Präzisions- & Quantitative Erhebungsphase (n = 300)

Vergleich Übergang 1. Schwelle

- mit Hauptschulabschluss in reg. Ausbildung
- ohne reg. Ausbildungsplatz

Herkunftsvergleich

- türkischer Migrationshintergrund
- aus der ehem. Sowjetunion

Präzisions- & Qualitative Erhebungsphase (n = 15)

- Interviews zur vertiefenden Darstellung von Übergangsprozessen

ISS

ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Ressourcen bei der Bewältigung des Übergangs

Das Diagramm zeigt die Bewältigung als altersspezifische Aufgabe, die von verschiedenen Ressourcen beeinflusst wird. In der Mitte steht 'Bewältigung als altersspezifische Aufgabe', die nach unten zu 'Soziale / Leistungsfolge' führt. Um dieses Zentrum herum sind vier Ressourcenblöcke angeordnet: 'Institutionelle Ressourcen' (mit 'Institutionelle Unterstützung'), 'Personelle Ressourcen' (mit 'Kompetenzen / Fähigkeiten'), 'Soziale Ressourcen' (mit 'familiäre Unterstützung' und 'Integration in extrafamiliäre Netzwerke') und 'Soziale / Leistungsfolge' (unterhalb des zentralen Elements).

ISS

ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Ergebnisse des Projekts

Das Bild zeigt eine Gruppe von vier Jugendlichen, die in der Mitte von einem großen, bunten Puzzle umgeben sind. Die Jugendlichen sind lächelnd und scheinen stolz zu sein. Das Puzzle besteht aus mehreren farbigen Steinen in Gelb, Grün, Orange und Lila.

ISS

ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Ausgangslagen - Familiärer Hintergrund und Schulbildung

- **Schulerfolg und deutsche Sprachkompetenz sind zentral**
 - Bedeutung von Sprachkompetenz und Noten sind Jugendlichen bewusst
- **Migrationsgeschichte bestimmt den Spracherwerb**
 - Junge Menschen mit eigener Migrationserfahrung bewerten gezielter Spracherwerb als wichtiger; insbesondere bei Erfolg: Spätaussiedlerkennern
 - „Erfolgreiche“ sprechen in ihrer Peergroup häufiger deutsch
- **Erwerbsstatus in der Familie stellt Weichen**
 - „Erfolgreiche“ haben ältere Väter, die in Vollzeit berufstätig sind.
 - „Erfolgreiche“ haben Eltern mit geringerer Sozialstellung.

ISS

ISS Institut für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik e.V.
 hechten | planen | gestalten

Ergebnisse – persönliche Erfolgsfaktoren

- „... jeder will doch eine Ausbildung!“
 - Junge Menschen haben gesellschaftliche Anforderungen internalisiert.
- **Es ist notwendig, die eigenen Grenzen und Möglichkeiten im Blick zu behalten.**
 - Eine realistische Einschätzung der Rahmenbedingungen hilft bei Bewältigung.
- **Jugendliche, die den Übergang bewältigt haben, sind die „aktiveren GestalterInnen“. Sie...**
 - informieren sich tendenziell intensiver und häufiger,
 - entwickeln Strategien zur Zielerreichung durch Ausprobieren mehrerer Optionen,
 - haben konkretere und realistischere Zielvorstellungen,
 - verfolgen aktivere Strategien zur Zielerreichung.

ISS

Tina Alicke

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt/Main

Vortrag: „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf“



Unterstützung im sozialen Netzwerk

- **Unterstützung durch Eltern ist zentral**
 - Besonders die Unterstützung durch die Mütter wirkt sich auf die Übergänge aus.
- **Defizite sind durch Vertraute ausgleichbar.**
 - Jugendliche setzen eher auf Einzelpersonen. Die Filchierung der Netzwerke und die Qualität der Beziehungen sind entscheidend. Unterstützung muss in allen Bereichen vorhanden sein.
- **Soziale Ressourcen sind vorhanden, Wahrnehmung und Nutzung sind das Problem**
 - „Erfolgreiche“ nehmen Ressourcen eher wahr und nutzen sie besser. (Noch) Nicht-Erfolgreiche besuchen dabei Unterstützung.

ISS



Soziale Ressourcen



ISS



Institutionelle Unterstützung

- **Institutionelle Angebote sind zu wenig bekannt.**
 - Maßnahmen wie dem JMO kennen nur rund ein Drittel der Befragten.
- **Unterstützung sollte sich an Bedarfstypen ausrichten.**
 - Unterschiedliche Bedarfgruppen brauchen eine unterschiedliche Ausrichtung von Maßnahmen.
- **Engagement der Fachkräfte und personalisierte Unterstützung werden als besonders hilfreich empfunden.**
 - Je stärker die Problemlagen, desto notwendiger eine hochindividualisierte Unterstützung.
- **Notwendig sind Transparenz im „Bildungschunzel“ und Vernetzung.**
 - Undurchlässigkeit und intransparente von Maßnahmen sowie mangelnde Vernetzung werden als Problem gesehen.

ISS



Handlungsempfehlungen



ISS



Handlungsempfehlungen

(1) Individualisierung der Förderung

Allgemeine Entwicklungsstrategie
Lebensphasen übergreifende Unterstützung
Entwicklungsstrategien für Angebote
Ressourcen- und Kompetenzanalyse als Basis individueller Förderung
Passgenaue Angebote
Individuelle Begleitung im Übergang

ISS



Handlungsempfehlungen

(2) Vernetzung und Kooperation

Allgemeine Entwicklungsstrategie
Biografieorientierte Netzwerkbildung
Entwicklungsstrategien für Angebote
Initiierung nachhaltiger Bildungsketten
Transparenz und Schnittstellen-Management
Niedrigschwellige Zugänge und Bekanntheit der Angebote

ISS

Handlungsempfehlungen

(3) Familienunterstützende interkulturelle Arbeit

Allgemeine Entwicklungsstrategie
Nachhaltige interkulturelle Öffnung durch Qualifizierung der Fachkräfte
Entwicklungsstrategien für Angebote
Kultursensible Familienarbeit
Sprachförderung
Prävention durch langfristige Partnerschaften

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Einstellungswandel und Bewältigung – der „Klick“

- Auch nach Zeiten maladaptiver Bewältigung ist ein Einstellungswandel möglich.
- Einstellungswandel erfolgt durch das Zusammenspiel dreier Ebenen
 - Familiäre Unterstützung / „Anker“ (Normerwartungen, „Erndung“, Verantwortung)
 - Institutionelle Unterstützung (konkrete Unterstützung, Motivation, Identifikation und Nutzung von vorhandenen Ressourcen)
 - Eigene Überlegungen (Zukunftsgedanken, Normvorstellungen)

Bsp. maladaptive Bewältigung

Auswirkungen: Einstellungswandel (Motivationsverlust), negativer Einfluss peer, Schulprobleme

AVI: Nea, ich war ja auf mehreren Schulen, ich war, ich glaube auf 14 Schulen insgesamt. Ich war auf der letzten Scheiße dann, wo ich ... also mein ganzes Leben war normal, bis wir dann nach Hamburg gezogen sind, wo die Scheidung war, dann hatte ich halt irgendwie nicht mehr so an mich gedacht, so an die Zukunft und so. AVI: Irgendwann habe ich gedacht das ist witziger, wenn man andere Sachen macht ... ich hab es immer nur gehört, dass es wichtig ist, Schule und Ausbildung und was weiß ich, aber ich hab gedacht: „ach, das geht schon“, hab Ältere gesehen die andere Sachen machen und ich dachte das ist cooler, das geht auch. ...

Wahrnehmung von Ressourcen: wenig ausgeprägt

AVI: Ich könnte ja nie irgendwo hingehen oder so, müsste alles immer alleine machen, ist ja so.

Bewältigung von Krisen

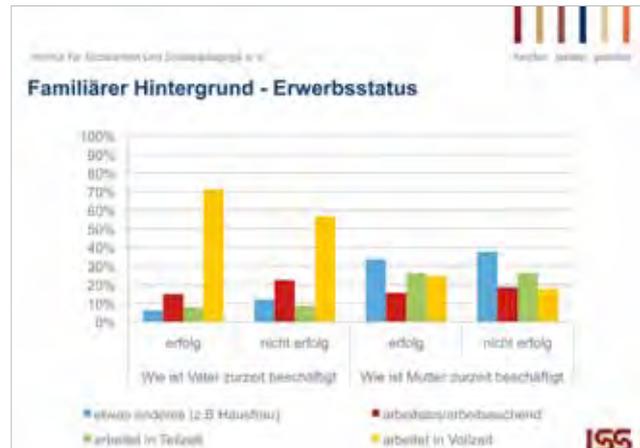
Bsp.: Institutionelle Unterstützung und „der Klick“

Denis (25), Eltern aus der Türkei: „Ich hatte halt Riesenglück, dass ich echt diesen Jugendclub eben mir hatte von der Diakonie ... so Jugendliche wie ich denken sich dann immer, ach die erzählen, okay hörst du hier rein da raus und so, macht trotzdem jeder nur seinen Kopf was er will. Aber wenn man so wirklich mal überlegt was einem gesagt wird und mal so nach den Sachen nachgeht, merkt man sich selbst schon so, gucke mal, cool, das verändert sich ja wirklich.“

Tina Alicke

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
(ISS) Frankfurt/Main

Vortrag: „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien junger Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf“



Vanessa Jantzer

Universitätsklinikum Heidelberg

Vortrag: „Ausgrenzung verhindern – Bildungspotentiale ausschöpfen – frühzeitig ansetzen: das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg“



Universitätsklinikum Heidelberg

Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg

Ausgrenzung verhindern – Bildungspotentiale ausschöpfen – frühzeitig ansetzen

Dipl. Psych. Vanessa Jantzer

Universitätsklinikum Heidelberg

Das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg

- Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen
- Ergebnisse der ersten wissenschaftlichen Begleitstudie (Phase 1)
- Fortentwicklung zum „Projekt Weichensteller“ (Phase 2)

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

Zielgruppe:

- sozial benachteiligte junge Menschen
- individuell beeinträchtigte junge Menschen

Das gemeinsame Ziel von Jugendhilfe und Schule ist es, die Integration von Kindern in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld wirksam zu fördern und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken.

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

Die Gemeinderatsentscheidungen zur SSA

- 2002 Schulsozialarbeit in Haupt- und Förderschulen
- 2004 Ausweitung auf die Grundschulbereiche in den Haupt- und Förderschulen
- 2008 Ausweitung auf alle Grundschulen
- 2009 Ausweitung auf die Realschulen

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

Die Schulen (2009)

2 Förderschulen	154 Schüler
4 Grund- und Hauptschulen	1.343 Schüler
1 Gesamtschule C-, B-Zug u. O-Stufe	957 Schüler
13 Grundschulen	2.989 Schüler
3 Realschulen	1.282 Schüler
23 Schulen	6.725 Schüler

7 Träger der freien Jugendhilfe stellen

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

Methoden

- Einzelfallarbeit
- Gruppenangebote
- Klassenangebote
- Netzwerkarbeit

individuell nach jeweiligem Schulstandort, z. B. Schülerberatung, Streitschlichtung, Sozialkompetenztrainings, Freizeitangebote, Hausaufgabenhilfe, Angebote zur beruflichen Orientierung, Schülercafé, Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und pädagogischen Einrichtungen.

Vanessa Jantzer

Universitätsklinikum Heidelberg

Vortrag: „Ausgrenzung verhindern – Bildungspotentiale ausschöpfen – frühzeitig ansetzen: das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg“

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

Die Kooperationsvereinbarung

Verbindliche Vereinbarung der Fach- und Finanzziele, Schwerpunkte und Standards zwischen

- Kinder- und Jugendamt
- Schulleitung
- Schulamt
- Kinder- und Jugendpsychiatrie
- Erziehungshilfeträger

Universitätsklinikum Heidelberg

Entwicklung der SSA, Rahmenbedingungen

- Jährliche **Controllingkonferenzen** an jedem Schulstandort zur Überprüfung des Grads der Zielerreichung.
- **Dokumentation und wissenschaftliche Begleitung** der SSA. Die Auswertung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt unter Einbindung aller Beteiligten.



Universitätsklinikum Heidelberg

Erste wissenschaftliche Begleitstudie des Modellprojekts Schulsozialarbeit

- **Längsschnittstudie (2002-2006):** Baseline plus jährliche Befragung aller Beteiligten
- Zusätzlich **Erhebung objektiver Daten** (Fehlzeiten, Versetzungen, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, berufliche Perspektiven, Jugendhilfemaßnahmen und deren Kosten)
- **Stichprobe:** Heidelberger Haupt- (8), Förder- (2) und Gesamtschulen (1)

Universitätsklinikum Heidelberg

Stichprobe (Durchschnitt über alle Erhebungen)

	Population	Rücklaufquote
Schüler	1325	83%
Lehrer	177	62%
Eltern	1325	39%

Universitätsklinikum Heidelberg

Zentrale Ergebnisse: objektive Kriterien

- Der Anteil der nicht-versetzten Schüler sinkt.
- Die berufliche Perspektive der Schulabgänger bleibt stabil.
- Die Anzahl der Hilfeempfänger sinkt.
- Die Anzahl der Schüler mit unentschuldigtem Fehltagen geht zurück.

Ein Balkendiagramm zeigt den Rückgang der Anzahl von Schülern mit unentschuldigtem Fehltagen über vier aufeinanderfolgende Zeitpunkte. Die Y-Achse ist mit 'Anzahl' beschriftet und reicht von 0 bis 100. Die X-Achse ist mit 'Schüler mit unentschuldigtem Fehltagen' beschriftet. Die Balken zeigen eine deutliche Abnahme von links nach rechts.



Zentrale Ergebnisse: objektive Kriterien

Schnelle Ergebnisse:

erreicht v.a. durch Einzelfallarbeit und punktuelles Klassenangebot.

Maßgebend für spätere politische Entscheidungen, d.h. den Ausbau der SSA.



Zentrale Ergebnisse: subjektive Kriterien

Sichtweise der Eltern



- Die Zufriedenheit der Eltern steigt, da sie das Gefühl haben, dass die SSA die Elternarbeit fördert. da sie sich zunehmend ernst genommen fühlen.
- Ein Großteil der Eltern schätzen die SSA als wichtig ein für Schule, Schüler und Eltern.



Zentrale Ergebnisse: subjektive Kriterien

Sichtweise der Lehrer

- Unterrichtsstörungen der Jungen gehen zurück.
- Ein Großteil der Lehrer hat regelmäßigen Kontakt zum Schulsozialarbeiter und fühlt sich durch SSA entlastet.
- Die wahrgenommene Gewaltbereitschaft der Schüler sinkt



Zentrale Ergebnisse: subjektive Kriterien

Sichtweise der Schüler

SSA wirkt sich insgesamt positiv auf das Schulklima aus.

Einfluss der Schulsozialarbeit aus Schülersicht



Zentrale Ergebnisse: subjektive Kriterien

Ergebnisse meist erst nach 4-5 Jahren,

da zunächst die nötige Beziehungsarbeit geleistet, sowie stabile Rahmenbedingungen geschaffen werden mussten.



Projekt Weichensteller



- eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Schulsozialarbeit

Vanessa Jantzer

Universitätsklinikum Heidelberg

Vortrag: „Ausgrenzung verhindern – Bildungspotentiale ausschöpfen – frühzeitig ansetzen: das Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg“

Universitätsklinikum Heidelberg

Hintergrund

- Anstieg von Verhaltensstörungen bei Grundschulkindern
- Frühe und dauerhafte Prävention ist am effektivsten
- Begrenzte Ressourcen- indizierte Prävention

Universitätsklinikum Heidelberg

Ziele des Projekts



- Gezielter Einsatz von Schulsozialarbeit für Heidelberger Schüler
- Möglichst frühes Angebot von Prävention
- Auffinden der entscheidenden Entwicklungsfaktoren („Weichen“)

Universitätsklinikum Heidelberg

Methode des Projekts

Anonymisierte schriftliche Befragungen (2010, 2012, evtl. 2014) von Heidelberger Eltern und Klassenlehrern von Schülern (ab Klasse 5) Eltern
Fragen zum Verhalten des Kindes, Regeln und Wertorientierungen in der Familie u.a.

Vorhersage: besteht das Risiko für eine negative Entwicklung

Überprüfung der Vorhersage: zeigt sich tatsächlich Risikoverhalten

- **Klassenlehrer**
Fragen zum Verhalten des Kindes in der Schule
- **Schüler**
Elternfragebogen plus Fragen zum

Universitätsklinikum Heidelberg

Zielpopulation

Jeweils vier Klassenstufen zu zwei oder drei Messzeitpunkten:

- 2010: Klasse 1,3,5 und 7
- 2012: Klasse 3,5,7 und 9
- Evtl. 2014: Klasse 5,7 und 9 (und 11)

Zu T1 wurden 2732 Schüler bzw. deren Eltern und Klassenlehrer an 23 Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Förderschulen in Heidelberg wurden um Teilnahme gebeten.

Universitätsklinikum Heidelberg

Vorteile für die Schulen

- Teilnahmedankeschön.
- Rückmeldung der Ergebnisse
→ Anpassung des Angebots der SSA an den Bedarf.
- Ergebnisse sind Grundlage bei politischen Entscheidungen über den Erhalt bzw. den Ausbau der Schulsozialarbeit.
- Messinstrument, durch das gezielt Prävention eingeleitet werden kann und Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf früh erkannt werden können.

Universitätsklinikum Heidelberg

Fazit

→ Schulspezifische und kommunale Entwicklung der SSA auf der Grundlage der wissenschaftlichen Ergebnisse und der praktischen Erkenntnisse.

Erfolgsfaktoren in HD:

- Kontinuierliche, kooperative Zusammenarbeit
- auf allen Ebenen
- im Rahmen klarer Strukturen
- unter verantwortlicher Nutzung der Freiräume
- und der Ressourcen im Stadtgebiet.

Doris Pütz

Eine-Welt-Schule Minden

Vortrag: „Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“

Bildung gerecht gestalten Daten und Fakten

- **2 000 000 000€** betragen die jährlichen Ausgaben für Nachhilfeunterricht
- **1 600 000€** betrug 2008 der Jahresumsatz der Elektronik-Spiele-Industrie
- Durchschnittsgrößen: 12m² pro Parkplatz, 10m² pro Kinderzimmer

Es betrifft uns alle!

- „Arme Kinder, können nicht lachen“
- „Arme Kinder sind hoffnungslos.“
- „Was Kinder betrifft, betrifft die Menschheit“ (M.Montessori)

Philosophie in der Grundschule



Befragung von Kindern für Kinder zum Thema Kinderarmut Was vermisst ein armes Kind?

- Eigenes Zimmer, Garten, gesunde Ernährung, schöne passende Kleidung, Freunde

Sind arme Kinder schlechtere Schüler und warum?

- 34% stimmten der Aussage zu
Gründe:
- Fehlende Schulmaterialien
- Fehlende Hilfestellungen von zu Hause
- Bedrängt durch die Probleme der Eltern
- Reiche Kinder bekommen prinzipiell bessere Noten
- Arme Kinder werden ausgeschlossen und gehänselt

Kinderarmut in der Schule

- Beispiel: Kopfnoten (Handreichung des Ministeriums NRW)
Zuverlässigkeit und Sorgfalt:
- SchülerInnen erscheinen pünktlich zum Unterricht
- halten Lern- und Arbeitsmaterialien im ordentlichen Zustand bereit
Leistungsbereitschaft:
- SchülerInnen arbeiten konzentriert auch über einen längeren Zeitraum...

Doris Pütz

Eine-Welt-Schule Minden

Vortrag: „Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“

Eine-Welt-Schule Minden – Gewinner des Präventionspreises 2009

Leben und Arbeiten in einer
Ganztagschule

Umgang mit den Grundbedürfnissen der Kinder

- Ernährung
- Kleidung
- Spielflächen

Ein Schultag in der Eine Welt Schule

Zeit	Planmäßiges Schwingenetz	Wie Wo
7.00 Uhr bis 8.00 Uhr	Frühbetreuung, freies Spiel	PM (pädagogische Mitarbeiter des Ganztags Schwingens)
7.30 Uhr bis 8.30 Uhr	Frühweiche, freies Spiel	Lehrkraft, Schulhof
8.00 Uhr bis 9.00 Uhr	Gitarren, Unerschwingen, Zeit für Gespräche mit Kindern und Eltern	Lehrkraft, Klassenraum
8.15 Uhr bis 9.00 Uhr	Eine Lesestunde	Lehrkraft, Klassenraum oder Außenraum
8.45 Uhr bis 9.30 Uhr	Frühstückspause	Lehrkraft, Klassenraum
9.00 Uhr bis 10.00 Uhr	1. Pausen, freies Spiel	Außenspielfläche durch zwei Lehrkräfte, Pausenspielfläche
10.00 Uhr bis 10.30 Uhr	Zweit. Unterrichtsstunde	Lehrkraft, Klassenraum oder Außenraum
10.30 Uhr bis 11.00 Uhr	2. Pausen, freies Spiel	Außenspielfläche durch zwei Lehrkräfte, Pausenspielfläche
11.00 Uhr bis 12.00 Uhr	3. Pausen, freies Spiel	Lehrkraft, Klassenraum, Fachräume
11.30 Uhr bis 12.30 Uhr	3. Pausen, freies Spiel	Außenspielfläche durch zwei Lehrkräfte, Pausenspielfläche
12.00 Uhr bis 12.30 Uhr	3. Pausen, freies Spiel	Lehrkraft, Klassenraum, Fachräume
12.30 Uhr bis 13.00 Uhr	Essenszeit, Betreuung, Mittagessen, Klassenrat, Freispiel	In 2-PM drei Gruppen, Gruppenräume, Klassenräume, Fachräume
13.00 Uhr bis 17.30 Uhr	Spätnachmittag, freies Spiel	PM, Gruppenräume



Ab 7.00 Uhr können die Kinder kommen

Eingangsdagnostik

Die Kinder kommen mit unterschiedlichem Entwicklungsalter



LA: 5,8 J., MZA: 4,5 J.



LA: 5,7 J., MZA 7,7 J.

Im Sinne einer gerechten Auslese, lautet die Prüfungsfrage heute für Sie alle gleich

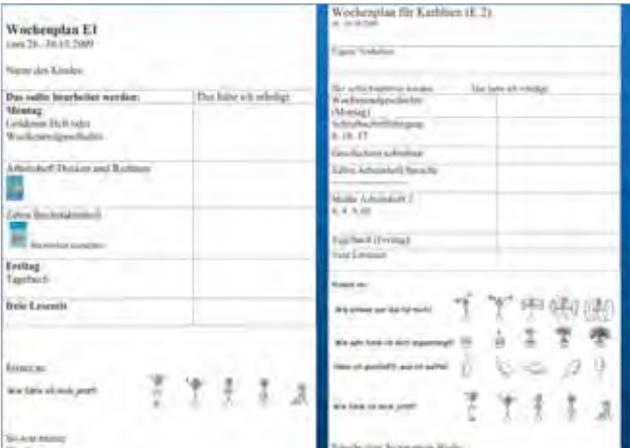
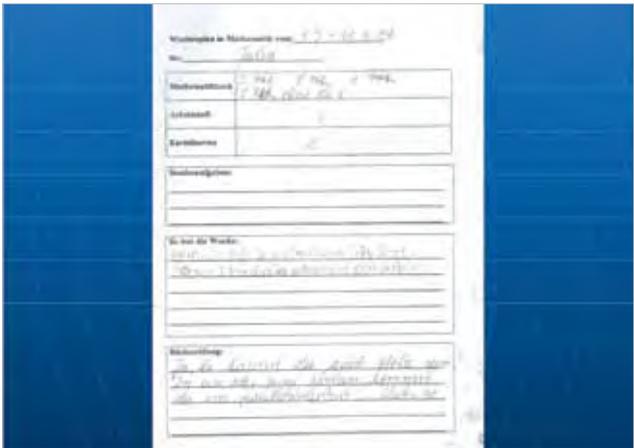


© 2008 Bertelsmann. Nach dem die Prüfungsfrage für beide gleich lautet: Klettern Sie auf den Baum!



Individuelle Förderung, ein Muss

- Individuell gestaltete Wochenpläne
- Äußere Differenzierung
- Hausaufgabenbetreuung
- AGs



Doris Pütz

Eine-Welt-Schule Minden

Vortrag: „Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“



AG und Förderangebote

Mathematik:
4 Stunden Mathieförderunterricht
3 Stunden Mathematik für Hochbegabte
Schach AG am Ratsgymnasium

Deutsch:
6 Stunden Rechtschreibförderung und Leseförderung
10 Stunden Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache
Kinder lesen für Kinder: Besuch in 2 Kindertagesstätten, Schüler lesen den Kindergartenkinder vor
Kinder lesen alten Menschen vor: Besuch in 2 Altersheimen
Regelmäßig besuchen die Schüler die Städtische Bücherei, die nur wenige Meter entfernt liegt (Projekt Lesebiber)

Fremdsprachen:
Englisch, 2 Stunden ab der ersten Klasse
Französisch für 4.Klassen

Naturwissenschaften:
4 Stunden Experimental AG

AG und Förderangebote

Sport:

- 2 Stunden Sportförderunterricht
- 2mal 2 Stunden Fußball
- 3 Stunden Schwimmen, Wassergewöhnung für die ersten Klassen
- 3 Stunden Schwimmen für vierte Klassen
- 2 Stunden Handball
- 2 Stunden Volleyball

AG und Förderangebote

Musisch-kreativer Bereich:

- Klavierunterricht nach Absprache
- 2 Stunden Gitarre
- 2 Stunden Schlagzeug
- 2mal 1 Stunde Flöten
- 3 Stunden Tanz AG
- 2 Stunden Kreativ AG
- 2 Stunden Kunst
- 2 Stunden Werken
- Musical AG

Und nicht zu vergessen:

- Schach-AG
- PC AG
- Koch- und Back AG



Klavierunterricht ist gegen eine geringere Gebühr möglich

Französisch-AG



Auch die Grundschulen sind heute mit Computern ausgestattet

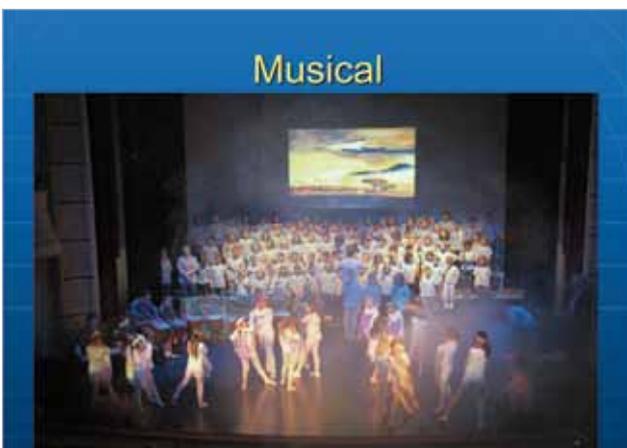


Basteln

Doris Pütz

Eine-Welt-Schule Minden

Vortrag: „Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“



Leistung ist wertvoll! Aber was ist Leistung?

Reflexion über den Leistungsbegriff in unserer Gesellschaft, Beispiel Schule
Phantasiereise: Der Leistungsbegriff in 30 Jahren

Die Leistungsverlierer in unserer Gesellschaft, Entwicklungsverläufe
Die Vermessenheit der Vermessung des Menschen
Leistung und Bildung

Gymnastik mit Flöte



Konzert im Altersheim



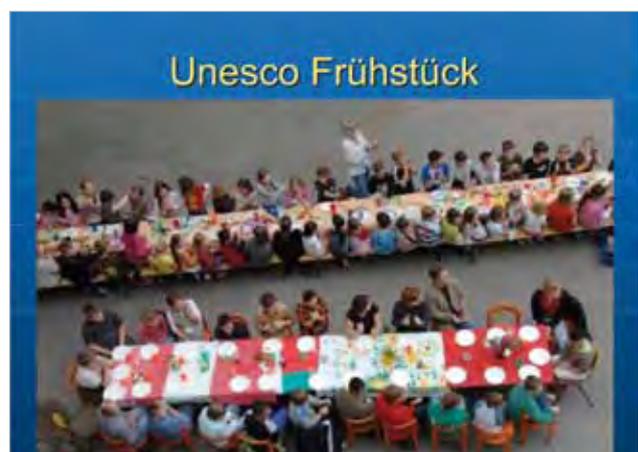
Eine-Welt-Dorf



Doris Pütz

Eine-Welt-Schule Minden

Vortrag: „Bildung gerecht gestalten – das Konzept der Eine-Welt-Schule Minden“



Zusammenarbeit

- Teamarbeit in der Schule
- Kindertagesstätten und Schule
- Schulforum
- Comenius
- Förderschulen
- Schule und Hort
- Schule, Beratungsstellen, Jugendamt, Polizei...



Eine Welt Schule Minden



Es betrifft uns alle!

„Jeder Mensch ist dazu bestimmt, ein Erfolg zu sein, und die Welt ist dazu bestimmt, diesen Erfolg zu ermöglichen!“

(Unesco Bericht, Wie wir leben lernen, 1973)

Wünsche an die Politik?

Dr. Nicole Ermel

Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Vortrag: „Kooperation als Netzwerk von Bildungsorten – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum“

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Chancengerechtigkeit in Schule fördern

„Kooperation als Netzwerk von Bildungsorten – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum“

Berlin, 16.11.2010

Dr. Nicole Ermel
Landschaftsverband Rheinland
LVR-Landesjugendamt



LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Was Sie erwartet...

1. **Aktueller Stand in NRW:** Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (5)
2. **Empirische Befunde Deutsches Jugendinstitut** (2)
3. **Gestaltungsdimensionen Bildungslandschaften** (1)
4. **Strukturqualität:** Bildungslandschaften (8)
Praxisimpuls: Bildungsbiographien (2)
5. **Prozessqualität:** Bildungslandschaften (2)
Praxisimpuls: Stakeholder-Matrix (3)
6. **Ergebnisqualität:** Bildungslandschaften (1)

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Aktueller Stand in NRW (1/5)

Bildungsnetzwerke (Institution Schule) – Bildungslandschaften (Institution Jugendhilfe)

Die Kommunen

- > nehmen den Standortfaktor „Bildung“ vielfach bewusst war
- > in NRW haben sich auf den Weg gemacht: u. a. Hilden, Krefeld, Duisburg
- > Die Umsetzungen der lokalen Bildungslandschaften sind vielfältig und beziehen sich auf die jeweiligen Gegebenheiten



LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Aktueller Stand in NRW (2/5)

Fachpolitische Zielvorgaben

„Ziel der regionalen Bildungsnetzwerke in NRW ist es, die Idee eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu unterstützen, indem die lokalen Bildungs-, Erziehungs- und Beratungssysteme zu einem Gesamtsystem zusammengeführt werden. [...] Der Ganztag mit 'mehr Zeit für mehr Bildung' stellt für die regionalen Bildungsnetzwerke ein zunehmend bedeutenderes Handlungsfeld dar.“ (ISA-Newsletter 1/2010, S. 5)



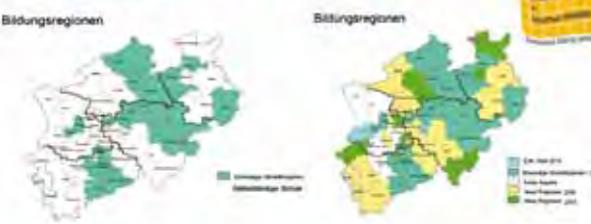
LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Aktueller Stand in NRW (3/5)

Bildungsregionen

Sitzungsregionen



Stand August 2008

Stand Oktober 2010

(vgl. Jennessen 2010)

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Aktueller Stand in NRW (4/5)

Regionale Bildungsnetzwerke:

Die Kommunen

- > sind in erster Linie verantwortlich für den Aufbau, die Gestaltung und die Pflege eines Bildungsnetzwerkes und die Entwicklung eines bildungspolitischen Gesamtkonzepts
- > übernehmen eine zentrale Steuerungsfunktion; die Autonomie der anderen Bildungsakteure bleibt erhalten
- > Kooperationsvertrag als zentrales Instrument der „Bildungsnetzwerke“ in NRW



LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Aktueller Stand in NRW (5/5)

Einschätzung der Bildungsnetzwerke aus Jugendhilfesicht

- > Im Mittelpunkt der Bildungsnetzwerke steht z. Z. (noch) der Bildungsort Schule
- > Das betrifft auch die Organisationsstruktur: Kreise sind keine homogenen Jugendhilfe-/Bildungslandschaften
- > Das ist der Genese der Initiative geschuldet, bedarf weiterer Etablierung und Verständigung über Kooperation von Jugendhilfe und Schule
(vgl. Mavroudis 2009)

LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Empirische Befunde des Deutschen Jugendinstituts (1/2)

1. Abhängigkeit des Gelingens der lokalen Bildungslandschaften von lokaler Konsensfindung
2. „Kooperation von Funktionseliten“ statt rationales Netzwerkmanagement
3. Keine Tendenz zur überregionalen „Formatierung“ der Lokalen Bildungslandschaften

LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Empirische Befunde des Deutschen Jugendinstituts (2/2)

4. Institutionelle Vernetzung „greift“ noch nicht durchgängig

- > Fortbestehen von Versäulungen trotz Fachbereichsintegration Schule/Jugendhilfe
- > Fehlen ordnungspolitischer Voraussetzungen für „integrierte Fachplanung“
- > „Bildungsbüros“ fungieren zum Teil nur als Schulbüros (vgl. Scholz 2010)



LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Gestaltungsdimensionen der Bildungslandschaften (1/1)

- > **Makroebene**
Perspektive Bildungssystem Bund und Land: Reglementarien, Gesetze, Verwaltungsreform
- > **Mesoebene**
Ebene Kommune: Kooperation der Bildungspartner im lokalen Raum; strategische, administrative Ebene Politik und Verwaltung
- > **Mikroebene**
Ebene konkrete Kooperation/Interaktion der Bildungspartner u. a. Jugendhilfe und Schule für und mit junge(n) Menschen
- > **Intrapersonale Ebene**
Ebene der einzelnen Personen: individuelle Einstellungen und Kompetenzen
(ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner, eigene Modifikation)

LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Strukturqualität: Gelingensfaktoren für lokale Bildungslandschaften (1/8)

- > Bildungslandschaften brauchen klar identifizierbare Personen bzw. (Teil)Institutionen, die getragen von politischen Aufträgen, die Bildungspartner betiligen, begleiten und die Abstimmungsprozesse moderieren. Bspw. Stabsstellen im Jugendamt mit Nähe zur Jugendhilfeplanung (z. B. Stabsstelle „integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“)
- > Verknüpfung von Bildungsorten und Bildungsmodalitäten (12. KJB) (nicht nur Ganztags) mit Ziel der Beförderung informeller Lernprozesse und anregender Lern- und Lebensumgebungen mit Relativierung curricularer Ansätze (vgl. Stolz 2010)

LVR-Landesjugendamt



 Qualität für Menschen

Strukturqualität: Gelingensfaktoren für lokale Bildungslandschaften (2/8)

- > Partizipationschancen der Kinder, Jugendlichen¹ und Familien in der zu entwickelnden „integrierten Fachplanung“ stärken und sozialräumliche Planungskonzepte weiterentwickeln: „Bildungslandschaften von unten“ denken (vgl. Reutlinger 2009; Stolz 2010)

Dr. Nicole Ermel

Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Vortrag: „Kooperation als Netzwerk von Bildungsorten – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum“

Strukturqualität: Anforderungen an die Jugendhilfe (3/8)
Jugendhilfeausschuss

- > verabschiedet ein Leitbild
- > erteilt den Auftrag an Verwaltung eine Übersicht über Angebote zu erstellen
- > initiiert Kooperation mit Schulausschuss u. a. im Rahmen gem. Sitzungen
- > stellt notwendige (Personal)Ressourcen im Jugendamt (auch Fortbildung der Fachkräfte ist von Bedeutung) zur Verfügung (vgl. Mavroudis 2010)

Strukturqualität: Anforderungen an die Jugendhilfe (4/8)
Jugendamtsverwaltung

- > begreift kommunale Bildungslandschaft als Querschnittsaufgabe für alle Fachabteilungen
- > initiiert offenen Dialog mit allen örtlichen Trägern der freien JH (insb. im Rahmen bestehender Gremien)
- > macht vorhandene Bildungslandschaft der Kinder- und Jugendhilfe transparent (vgl. Mavroudis 2010)



Strukturqualität: Anforderungen an die Jugendhilfe (5/8)
Jugendamtsverwaltung

- > initiiert kooperative Angebote in den Sozialräumen z. B. durch Öffnung von Gremien der Jugendhilfeplanung und Facharbeitskreisen für schulische Entscheidungsträger und Fachkräfte (entsprechend § 7 KJFG NRW)(vgl. Mavroudis 2010)
- > gestaltet Arbeit an/mit Zielen bezogen auf Bildung in Kommune (sowohl Jugendhilfe „intern“ als auch institutionsübergreifend)



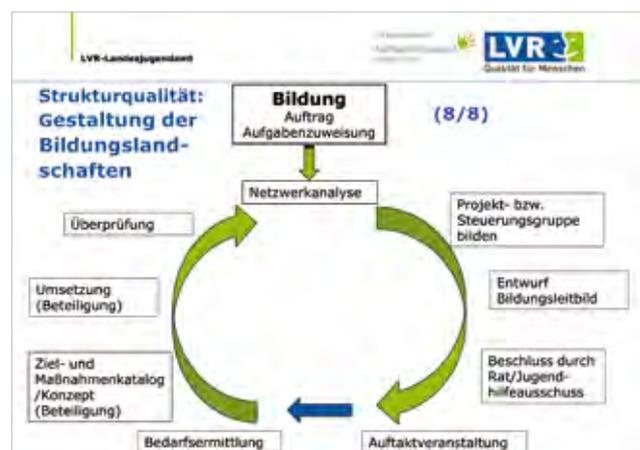
Strukturqualität: Anforderungen an die Jugendhilfe (6/8)
Jugendamtsverwaltung

- > erfasst im Rahmen der Jugendhilfeplanung Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und Familien
- > stellt diese einer breiten (Fach)Öffentlichkeit vor
- > verankert die lokale Bildungslandschaft



Strukturqualität: Anforderungen an die Jugendhilfe (7/8)
Jugendamtsverwaltung

- > entwickelt ein standortbezogenes Handlungskonzept zur lokalen Bildungslandschaft:
 - > Klärung Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe
 - > Transparentmachen der eigenen Steuerungsbereiche (u.a. finanzielle Planungsverantwortung)
 - > Kompetenzen insb. für non-formale und informelle Bildung
 - > Vernetzungsmöglichkeiten aller Personen, Angebote und Leistungen (vgl. Mavroudis 2010)



LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Strukturqualität: Bildungsbiographien (1/2)

Praxisimpuls



LASSEN WIR IHN SO STARK WERDEN, WIE ER SICH JETZT NOCH FUHLT.
MACH DICH STARK FÜR STARKE KINDER.
© 2014 Landesjugendamt Nordrhein-Westfalen

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Strukturqualität: Bildungsbiographien (2/2)

Analyse der Ist-Situation

Praxisimpuls

- > orientiert am Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen
- > Übergänge in den Blick nehmen
- > bestehende Kooperationen und Netzwerke transparent machen
- > erste Einschätzung: wo sind Dopplungen bzw. Lücken im Bildungssystem?

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Prozessqualität: Gestaltung der Vernetzung der Bildungspartner (1/2)

- > gemeinsame „Sprache“ und Routine entwickeln
- > Beteiligung konsequent ermöglichen
- > Annäherung an und Verständnis für andere Professionen fördern (Irritationsoffenheit)
- > Intentionen und Erwartungen klären
- > gemeinsame(s) Ziel(e) entwickeln
- > für Transparenz und Informiertheit sorgen
- > Klärung von Verantwortlichkeiten und Kompetenzen mit Ziel der Kontinuität



LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Prozessqualität: Herausforderungen der lokalen Bildungslandschaften (2/2)



- > verschiedene berufliche Selbst- und Bildungsverständnisse
- > unterschiedliche institutionelle Aufträge und Interessen
- > differierende gesetzliche Grundlagen
- > hierarchische vs. teambezogene Arbeitsstrukturen
- > unterschiedliche Herangehensweisen
- > Konkurrenzen
- > Handeln in Bildungslandschaften ist ambivalent

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Stakeholder (1/3)

Praxisimpuls

Als Stakeholder werden Personen bezeichnet, die ein bestimmtes **Interesse** an einem Projekt/Bereich/Sozialraum haben und **Einfluss** ausüben (können). Dabei können Interessen und Einflussmöglichkeiten sehr unterschiedlich sein. Aus der Identifikation der Interessen und Einflussmöglichkeiten der Stakeholder ergeben sich wichtige **Schlüsselpersonen**.

LVR-Landesjugendamt

Qualität für Menschen

Identifikation von Interessengruppen Stakeholder-Matrix (2/3)

Praxisimpuls

		Betroffenheit	
		niedrig	hoch
Einfluss	hoch	③ → hohes Unterstützungs-/Bedrohungspotenzial → ggf. überzeugen, für Prozess gewinnen	④ → hohes Unterstützungs-/Bedrohungspotenzial → involvieren
	niedrig	① → benötigen minimales Interesse, beobachten → informiert halten	② → evtl. wichtige Verbündete → gut informieren

Dr. Nicole Ermel

Landschaftsverband Rheinland (LVR)

Vortrag: „Kooperation als Netzwerk von Bildungsorten – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im kommunalen Raum“

LVR-Landesjugendamt

Identifikation von Interessengruppen (3/3)
Stakeholder-Matrix Beispiel Praxiseimpulse

Beispiel Stakeholder-Matrix: Jugendcafé in evangelischer Trägerschaft

LVR-Landesjugendamt

Ergebnisqualität: Bildungslandschaften (1/1)

- > Auseinandersetzung über **Bildungsverständnisse Leitbild, Gesamtstrategie und Konzept**
- > Erreichen einer neuen Qualität von Vernetzung:
 - Wicht nicht nur in Abstimmung sondern auch gemeinsame Bildungsaktivitäten
- > Bewusstsein für eine **Verantwortungsgemeinschaft inklusive einer organisatorischen Entsprechung als Teil der kommunalen Bildungsplanung**
- > Bildung wird als **Soziale Teilhabe** erfahrbar
 Verzahnung, Übergänge, Zugänge für alle (jungen) Menschen zu Bildungsangeboten, Vielfalt der Angebote

LVR-Landesjugendamt

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt:
Dr. Nicole Ermel
 LVR-Landesjugendamt Fachbereich Jugend
 Landschaftsverband Rheinland
 50663 Köln
 Tel 0221 809 6751
 Mail nicole.ermel@lvr.de

LVR-Landesjugendamt

Quellenangaben

ISA-Newsletter 1/2010:
[http://www.isa-net.de/](#)

Jennessen, Friedhelm (2010): Regionale Bildungsnetzwerke NRW, Arbeitstagung LVR, Köln 6. Oktober 2010, Folienvortrag

Stolz, Heins-Jürgen (2010):
[http://www.lvr.de/medien/Presse/Pressemitteilungen/2010/04/04_11_2010](#)
 Abruf vom 04.11.2010

Mavroudis, Alexander (2009):
[http://www.lvr.de/medien/Presse/Pressemitteilungen/2009/04/04_11_2010](#)
 Abruf vom 04.11.2010

Mavroudis, Alexander (2010): Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen in Bewegung. Die Jugendämter sind gefordert. In: Otto, Hans-Uwe/Bolkweg, Petra (Hg.) (2010): Kurze flexible Bildung. Bildungslandschaften in der Diskussion. Wiesbaden, (i.v.)

Maykus, Stephan (2010): Was können regionale Bildungslandschaften leisten? In: Dokumentation der Fachtagung „Gemeinsam erfolgreich – Jugendhilfe in Regionalem Bildungsnetzwerk“ am 23. April 2010 in Wissenschaftspark Geisenkirchen, S. 17 ff.

Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften – räumlich/sozial betrachtet. In: Böhme, J. (Hg.): Schularbeit im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden, S. 5, 119 ff.

Michael Kaden

ÜAG Jena gGmbH

Vortrag: „Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen...? Erfahrungen der Kooperation in den Projekten Kompetenzagentur und Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen...?

Erfahrungen der Kooperation in den Projekten
Kompetenzagentur und Schulverweigerung - Die 2. Chance



Michael Kaden – ÜAG gGmbH Jena

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

Gliederung

1. Kooperation im Projekt Kompetenzagentur Jena
 - 1.1 Kurzvorstellung
 - 1.2 Umsetzung der Kooperation
2. Kooperation im Projekt Schulverweigerung – Die 2. Chance
 - 2.1 Kurzvorstellung
 - 2.2 Umsetzung der Kooperation
3. Stolpersteine und Herausforderungen
4. Wie Kooperation gelingen kann...

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

1.1 Kurzvorstellung Kompetenzagentur Jena (seit 11/2006)

Zielsetzung: Berufliche und soziale Integration von Jugendlichen mit einem besonderen Bedarf an Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf

Finanzierung: Die Kompetenzagentur Jena wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert

Kofinanzierung durch die Stadt Jena

Projektpartner: ÜAG, AWO, IB, JENA

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

Zielgruppe

... besonders benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene (14-27 Jahre), die vom bestehenden System der Hilfeangebote für den Übergang von der Schule in den Beruf nicht profitieren bzw. von den Unterstützungsleistungen nicht erreicht werden

Besondere Zielgruppen der Kompetenzagentur Jena:

- Freier Zugang
- Schüler der Abgangsklassen
- Schüler des Berufsvorbereitungsjahres und der Berufsfachschule

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

1.2 Umsetzung der Kooperation

seit 01.09.2009 neue Verfahrensregelung zur Arbeit der Kompetenzagenturen an allgemeinbildenden Schulen

- Netzwerkmanagement - Schule als Netzwerkpartner
- Informationsveranstaltungen an Schulen
- Case Management

Logo: A (Berufshilfsagentur) | Logo: ÜAG (Übergangshilfsagentur) | Logo: sozial engagiert - fachlich kompetent

Netzwerkmanagement - Schule als Netzwerkpartner

„Die Arbeit der Kompetenzagenturen ist von ihrer Anlage her auf Kooperationen und Netzwerke angewiesen. Auch wenn die Kompetenzagenturen ihre Arbeit in allgemeinbildenden Schulen einschränken sollen, sind diese auch künftig Netzwerkpartner der Kompetenzagenturen.“

Michael Kaden

ÜAG Jena gGmbH

Vortrag: „Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen...? Erfahrungen der Kooperation in den Projekten Kompetenzagentur und Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Netzwerkmanagement - Schule als Netzwerkpartner

- Schulamit ist im Beirat der Kompetenzagentur vertreten
- Schulsozialarbeiter der kooperierenden Schulen in Steuerungsrunde vertreten
- Vorstellung der KA in Beratung der Schulsozialarbeiter, Dienstberatung Schule
- Regelmäßige Abstimmung mit Schulleitung, Schuljahresplanung (z.B. Teilnahme Tag der offenen Tür, Elternabende,...)
- Informationsveranstaltungen für Beratungslehrer „Berufsvorbereitende Angebote in Jena“
- Fachtag mit Netzwerkpartnern >>>



Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Angebote der Berufsvorbereitung in Jena

	BA 1 (10-11)	BA 2 (11-12)	BA 3 (12-13)	BA 4 (13-14)	BA 5 (14-15)	BA 6 (15-16)	BA 7 (16-17)
BA 1 (10-11)
BA 2 (11-12)
BA 3 (12-13)
BA 4 (13-14)
BA 5 (14-15)
BA 6 (15-16)
BA 7 (16-17)

Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Informationsveranstaltungen an Schulen

„Schule ist ein Ort, an dem das Angebot der Kompetenzagenturen vorgestellt werden kann. Träger der Kompetenzagenturen können weiterhin Einzel- und Gruppeninformationsveranstaltungen in den Schulen für Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern und Schulsozialarbeiter/innen zur Bekanntmachung des Angebotes der Kompetenzagenturen durchführen.“

Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Informationsveranstaltungen an Schulen

- Informationsveranstaltungen in Abgangsklassen
- Vorstellung der Kompetenzagentur in Elternabenden
- Elternbriefe
- Kooperation mit Elternsprechern
- Teilnahme an Tagen der offenen Tür
- Plakate und Flyer im Schulhaus >>>



Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Case Management Fälle - Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen im Case Management der Kompetenzagentur

„Die Kompetenzagenturen können weiterhin an Schulen tätig sein zum Zweck des Identifizierens und Abholens von einzelnen auch schon in der Schule schwer erreichbaren und integrierbaren Jugendlichen, die spätestens nach Abschluss der Schule endgültig drohen „verloren zu gehen“ und die intensive und langfristige Hilfen und Begleitung am Übergang Schule/Beruf benötigen. Hierzu können neben umfassenden Aufgaben des Case Managements für den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin alle erforderlichen, auf den Einzelfall zugeschnittenen Hilfen auch in der Schule angeboten werden, wie z.B. regelmäßige Beratungssprechstunden mit den Lehrern.“

Logo: A, Thüringer Bildungsgarantie, sozial engagiert - fachlich kompetent, www.ueag-jena.de

Case Management Fälle - Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen im Case Management der Kompetenzagentur

- Festlegung der kooperierenden Schulen im Beirat
- Erstkontakt zu Schülern in Schule
- gemeinsame Beratung mit Klassenlehrer, Eltern, Berufsberater
- Erstellung einer Übergangsprognose mit Beteiligten >>>



Übergangsprognose kompetenzagentur JENA

Der/die Schüler(in):
 Name, Vorname: _____
 Adresse: _____
 Telefon: _____
 Geburtsdatum: _____
 Schule: _____

Benötigt intensive Unterstützung, um den Übergang von der Schule in eine Ausbildung oder Fördermaßnahme erfolgreich zu bewältigen. Eine Begleitung durch die **Einwanderungsagentur Jena** wird vorgeschlagen.

Ein Scheitern beim Übergang von der Schule in den Beruf droht aus folgenden Gründen:

<input type="checkbox"/> hohe Fehlzinsen	<input type="checkbox"/> Schulabbruch
<input type="checkbox"/> schlechtes Aussehen	<input type="checkbox"/> Schulabschluss
<input type="checkbox"/> Schulabschluss gefälscht	<input type="checkbox"/> Schulabschluss nicht anerkannt
<input type="checkbox"/> fehlende familiäre Unterstützung	<input type="checkbox"/> Mangelnde Sozialkompetenz
<input type="checkbox"/> keine bzw. unklare Perspektiven nach der Schule	
<input type="checkbox"/> fehlende Personalausweise (persönlicher Akt) z.B. Sprachkenntnisse, Berufshilfe, Sozialhilfe	

2.1 Kurzvorstellung Schulverweigerung – Die 2. Chance (seit 11/2006)

Ziele: Senkung der Zahl der Schulabbrecherinnen. Die Kinder und Jugendlichen, die aktives oder passives Verweigerungsverhalten zeigen, sollen aufgefangen und wieder ins Regelschulsystem integriert werden.

Finanzierung: Das Projekt wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Kofinanzierung durch die Stadt Jena, ÜAG gGmbH, AWO.

Projektträger: Jugendamt Jena

Projektstruktur

2.2 Umsetzung der Kooperation

- Schule ist Antragsteller mit Schüler / Eltern für die Aufnahme ins Projekt
- Projektteilnehmer bleiben Schüler der Schule: Benotung durch Fachlehrer der Schule
- Schule stellt Arbeitsmaterial wie Lehrbücher zur Verfügung
- Fächer, die im Projekt nicht unterrichtet werden können, werden durch Fachlehrer der Schulen abgedeckt
- Schule erstellt Zeugnisse
- enger Kontakt zu Klassenlehrern, besonders bei Rückführung

Strukturen der Kooperation

- monatliche Abstimmung: Klassenlehrer, Case Manager, Schüler, Sozialpädagogin des Teilprojektes, Eltern – Erstellung Bildungs- und Integrationsplan
- monatliche Steuerungsrunde: Case Manager und Projektmitarbeiter
- Beirat (2 mal im Jahr): Schulleiter der Regelschulen, Schulamt, Koordinierungsstelle, Projektleiter (ÜAG, AWO)
- Abstimmung auf kurzem Weg zwischen Sozialpädagogin des Projektes, Case Manager der Koordinierungsstelle, Klassenlehrer

3. Stolpersteine und Herausforderungen

- Projektflut an Schule
- mangelnde Stetigkeit der Projekte
- Lehrer oft schwierig zu erreichen
- das Gelingen einer guten Zusammenarbeit ist maßgeblich von den Personen abhängig, viel Beziehungsarbeit notwendig
- Initiative geht meist von den Projekten der Jugendhilfe aus
- Informationen der Schule (z.B. Termine) werden nicht automatisch an Projekte weitergeleitet

Michael Kaden

ÜAG Jena gGmbH

Vortrag: „Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen...? Erfahrungen der Kooperation in den Projekten Kompetenzagentur und Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Logo: A | Überfachliche Ausbildungskompetenz | Beruf- und Existenzsicherung | sozial engagiert - fachlich kompetent | www.ueag-jena.de

... Stolpersteine und Herausforderungen

Kompetenzagentur:

- Übergangsprognose: für Lehrer Eingrenzung der Zielgruppe nicht befriedigend, denken für ihre gesamte Klasse („Und wer ist für die anderen Schüler da?“)

Schulverweigerung – Die 2. Chance:

- Engagement der Lehrer zusätzlich zu ihren Unterrichtsstunden
- rechtzeitiges Erkennen schulverweigerndes Verhalten (Vermittlung in Projekt wenn nichts mehr geht)
- Vermittlung verhaltensauffälliger Schüler in das Projekt

>>>

Logo: A | Überfachliche Ausbildungskompetenz | Beruf- und Existenzsicherung | sozial engagiert - fachlich kompetent | www.ueag-jena.de

4. Wie Kooperation gelingen kann...

- Schulen in Projektantragsphasen stärker einbeziehen
- Angebote / Leistung der Projekte klar benennen
- Rollen klären, Transparenz herstellen
- Grenzen des beruflichen Handelns anerkennen
- gemeinsam Ziele benennen
- gegenseitige Wertschätzung, sich auf gleicher Augenhöhe begegnen
- „Erfolge“ an Schule / Lehrer zurückmelden

>>>

Logo: A | Überfachliche Ausbildungskompetenz | Beruf- und Existenzsicherung | sozial engagiert - fachlich kompetent | www.ueag-jena.de

Wie Kooperation gelingen kann...

- kollektive Fallberatungen initiieren
- für Lehrer präsent sein – sich immer wieder ins Gedächtnis rufen
- Geduld haben ...



>>>

Logo: A | Überfachliche Ausbildungskompetenz | Beruf- und Existenzsicherung | sozial engagiert - fachlich kompetent | www.ueag-jena.de

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Michael Kaden
- Projektmanagement & Projekterwicklung -
Kellnerstraße 2
07745 Jena
Tel.: 03641/253 956
eMail: michael.kaden@ueag-jena.de
www.ueag-jena.de

>>>

Dr. Marc Thielen

Goethe-Universität Frankfurt/Main

Vortrag: „Potentiale und Grenzen schulischer Übergangsvorbereitung. Landesprogramme zur Lernkooperation Schule und Betrieb.“

Potentiale und Grenzen schulischer Übergangsvorbereitung
Landesprogramme zur Lernkooperation Schule und Betrieb

Vortrag auf der Tagung „Bildung gerecht gestalten“
Berlin, 16. November 2010

Dr. Marc Thielen
Goethe-Universität Frankfurt/M.

Gliederung

1. Formen und Programme der Übergangsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen
2. Zur Nachhaltigkeit schulischer Übergangsvorbereitung. Eine Verbleibsstudie zu den „SchuB-Klassen“
3. Perspektiven lebenslagensensibler Übergangsbegleitung

1. Formen und Programme der Übergangsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen

Formen der Berufsorientierung der Länder

Form	Länder	Programme	Merkmale
1. Integrativ	Bremen Thüringen Berlin (ab 2010)	„Praxistag“ „Berufstart plus“ „Duales Lernen“	Intensive Berufsorientierung für alle SchülerInnen (zum Teil mit Praxistagen)
2. Zielgruppenspezifisch ohne Praxistage	Baden-Württemberg Saarland Schleswig-Holstein	„Kooperationsklasse“ „Reformklasse“ „Flexible Übergangsphase“	Spezifische Klassen für Benachteiligte ohne fest verankerte Praxistage in Betrieben
3. Zielgruppenspezifisch mit Praxistagen	Alle übrigen Bundesländer inklusive Berlin	Konzept „Praxisklasse“ (verschiedene Namen?)	Spezifische Klassen für Benachteiligte mit wöchentlichen Praxistagen in Betrieben

Programme für Benachteiligte mit Praxistagen

Bundesland	Bezeichnung	Verbreitung/Schulform
1. Bayern	Praxisklasse	110 Hauptschulen
2. Berlin	Produktives Lernen (bis 2010)	12 Sekundarschulen
3. Brandenburg	Produktives Lernen	7 Gesamt- u. Oberschulen
4. Hamburg	Praxislerntag	50 Stadtteilschulen
5. Hessen	SchuB (Lernen u. Arbeiten in Schule u. Betrieb)	120 Förder-, Haupt- u. Realschulen, Gesamtschulen
6. Meckl.-Vorp.	Produktives Lernen	5 Regionalschulen
7. Niedersachsen	Berufsstarterklasse / Praxisklasse	46 Hauptschulen
8. NRW	BUS (Betrieb und Schule)	300 Förder-, Haupt- und Gesamtsch.
9. Sachsen	Produktives Lernen	7 Mittelschulen
10. Sachsen-Anhalt	Produktives Lernen i. Schule u. Betrieb	23 Sekundarschulen
11. Rheinland-Pfalz	Arbeitsweltklasse	30 Haupt- und Regionalschulen

Konzeptionelle Bestandteile

Konzept	Jahre	Teilnehmer	Praxisanteil	Bes. Angebote
Praxisklasse	1–2	Regel	1 Tag	Zuwendung für Betriebe bei Übernahme in Ausbildung
Duales Lernen	1	Regel	bis zu 3 Tage	Eingebunden in Ganztagschule
Produktives Lernen	2	Regel	3 Tage	Lernwerkstatt
Praxiserntetag	2	Regel	1–2 Tage	Besondere betriebliche Lernaufgaben
SchuB	2	12–15 TN	2 Tage	Fächerverbände, Sozialpädagogik
Berufsstarterklasse	2	Regel	2 Tage	Förderunterricht
BUS	1	12 TN	2 Tage	Nachbetreuung
Produktives Lernen in Schule u. Betrieb	2	15 TN	3 Tage	Trimester, Mentoren, jahrgangsübergreifend
Arbeitsweltklasse	1–2	bis 12 TN	1 Tage	Erlebnispädagogik, Reintegration in Regelklasse möglich und erwünscht

Dr. Marc Thielen

Goethe-Universität Frankfurt/Main

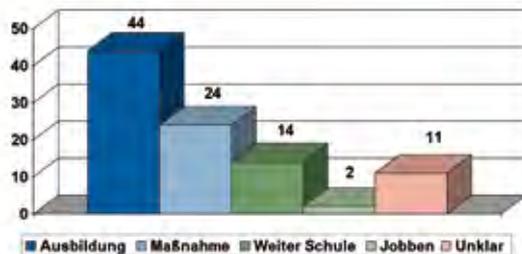
Vortrag: „Potentiale und Grenzen schulischer Übergangsvorbereitung. Landesprogramme zur Lernkooperation Schule und Betrieb.“

Exemplarisch: Die SchuB-Klassen in Hessen

- Integration berufspädagogischer, sozialpädagogischer & sonderpädagogischer Elemente
- **Beispiel – SchuB (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb) in Hessen:**
 1. **Praxistage** in Betriebe (2 Tage pro Woche; 3 Berufsfelder in 2 Jahren)
 2. **Kleine Klassen** (12 bis max. 15 Schülerinnen)
 3. **Sozialpädagogische Begleitung** (eine halbe Stelle pro Klasse)
 4. **Individuelle Förderplanarbeit**

2. Zur Nachhaltigkeit schulischer Übergangsvorbereitung. Eine Verbleibsstudie zu „SchuB“

Anschlüsse nach dem Ende der Maßnahme

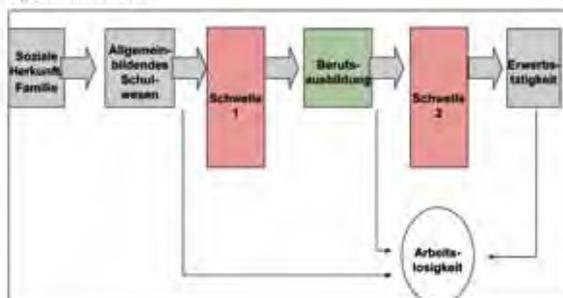


Die Verbleibsstudie zu SchuB-Absolventen

Verbleibsstudie SchuB (Bindl/Thielen 2010)		
1.	Sample	39 Absolventen 29 junge Männer, 10 junge Frauen
2.	Methode	Telefonische Befragung Teilstandardisierter Fragebogen
3.	Zeitraum	3 Jahre nach Schulentlassung Herbst 2006 – Winter 2009/10
4.	Erhebungen	5 Erhebungszeiträume

Normalbiografisch unterstellter Übergangsverlauf

„Schwellenmodell“



Ergebnis der Studie – Heterogene Übergänge

Nachschulische Karrieremuster von SchuB-Absolventen		
Übergangskarriere	Befragte	
1. Vorzüglicher Einstieg in eine berufliche Qualifizierung	10	
2. Diskontinuierlich-precäre Verläufe	8	
3. Originelle Gelegenheitsverläufe	6	
4. Unsichere berufliche Qualifizierung & Integration	6	
5. Stabile berufliche Qualifizierung & Integration	4	
6. Weiterführende Bildungs- und Berufsqualifizierung	4	

Übergangskarrieren

1. Verzögerter Einstieg in eine berufliche Qualifizierung (N=10)

- Oliver (19 Jahre)

Hauptschulabschluss	Berufgrundbildungsjahr (BGJ)	Ausbildung Metalbauer
---------------------	------------------------------	-----------------------
- Jonas (19 Jahre)

Hauptschulabschluss	Praktikum	Ausbildung Altenpfleger	Anstellung Altenpfleger
---------------------	-----------	-------------------------	-------------------------

Übergangskarrieren

2. Diskontinuierlich-prekäre Verläufe (N=8)

- Benjamin (20 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Koch	Abbruch	Ausbildung Restaurantfachmann	Wechsel des Betriebs
Betriebschließung	Arbeitslos	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)		
- Laura (18 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Altenpflegerin	Prüfungswiederholung	Abschluss Ausbildung
FSJ	Abbruch des FSJ	Krankheit Erwerbsunfähigkeit	Job Kellnerin

Übergangskarrieren

3. Originelle Gelegenheitsverläufe (N=6)

- Philipp (21 Jahre)

Hauptschulabschluss	Job Recycling	Bund	Arbeitslos	Job Dachdecker
Ausbildung Sprengler				
- Nabil (20 Jahre)

Hauptschulabschluss	Berufsfachschule	BvB Zeitarbeit	Job Friseur	
Arbeitslos	Job Saisonarbeiter			

Übergangskarrieren

4. Unsichere berufliche Qualifizierung und Integration (N=6)

- Samir (21 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Metzger	Gescheiterte Abschlussprüfung
---------------------	--------------------	-------------------------------
- Andreas (18 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Schreiner (BBW)	Ausbildungsabschluss	Arbeitslos
---------------------	----------------------------	----------------------	------------

Übergangskarrieren

5. Stabile berufliche Qualifizierung und Integration (N=4)

- Martin (18 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Gießereimechaniker	Übernahmeangebot
---------------------	-------------------------------	------------------

Übergangskarrieren

6. Weiterführende Bildungs- und Berufsqualifizierung (N=4)

- Kamil (20 Jahre)

Hauptschulabschluss	Ausbildung Kfz-Service-mechaniker	Ausbildung Kfz-Mechatroniker
---------------------	-----------------------------------	------------------------------

Dr. Marc Thielen

Goethe-Universität Frankfurt/Main

Vortrag: „Potentiale und Grenzen schulischer Übergangsvorbereitung. Landesprogramme zur Lernkooperation Schule und Betrieb.“

3. Perspektiven lebenslagensensibler Übergangsbegleitung



- **Komplexität** an Anforderung im Übergang kann durch präventive Ansätze nicht reduziert oder aufgehoben werden.
- Biografische Übergänge erweisen sich nur als begrenzt planbar. Potenzielle **Risiken** können kaum vorhersehbare Entwicklungen begünstigen.
- **Notwendig** ist die Verknüpfung von präventiven Ansätzen mit langfristiger Übergangsbegleitung.
- **Forschungsperspektivisch**: Vergleichsstudien zu inklusiven und zielgruppenspezifischen Modellen.



Kontakt:

m.thielen@em.uni-frankfurt.de

Ulrike Hestermann

Internationaler Bund (IB) Frankfurt/Main

Vortrag: „Berufseinstiegsbegleitung – ein neues Instrument: Erfahrungen, Handlungsbedarfe und Ausblicke“



Berufseinstiegsbegleitung – ein neues arbeitsmarktpolitisches Instrument
Erfahrungen und Perspektiven

Ulrike Hestermann
16.11.2010

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT



Übersicht:

- Eckdaten der Berufseinstiegsbegleitung
- Erste Ergebnisse und Erfolge
- Handlungsbedarf und Perspektive

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT



Berufseinstiegsbegleitung – Eckdaten I

- 2009: Modell an 1000 allgemeinbildenden Schulen, die zum HSA führen (finanziert durch BMAS)
- 2010: Einführung an weiteren 1000 Schulen (finanziert durch BMBF)
- Ausschreibung jeweils über Bundesagentur für Arbeit (BA)
- Zielgruppe: SchülerInnen der Vorabgangsklassen von Förder-, Haupt- und Gesamtschulen



Berufseinstiegsbegleitung – Eckdaten II

Aufgabe: Individuelle Begleitung und Unterstützung förderungsbedürftiger Jugendlicher

Schwerpunkte:

- Erreichung des Abschlusses einer allgemein bildenden Schule
- Berufsorientierung und Berufswahl
- Unterstützung im Übergangssystem (BerEb BK)
- Ausbildungsplatzsuche
- Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses
- Gefordert: Enge Abstimmung zwischen durchführendem Träger, Schule und Berufsberatung
- Einsatzort: Zu Beginn vorwiegend Schule, später diverse



Berufseinstiegsbegleitung – Eckdaten III

- Laufzeit: 1.2.2009 bis 31.1.2012, 1.12. 2010 -
- letzter Eintritt 31.12.2011/ 31.12.2014
- Förderdauer:
 - ab Vorabgangsklasse bis 6 Monate/12 Monate nach Ausbildungsbeginn bis zu 24 Monate nach Verlassen der Schule
- Einvernehmliche Erhöhung der Platzzahlen um bis zu 30% jederzeit möglich; keine Einbeziehung neuer Schulen
- Möglichkeit, parallel an anderer Maßnahme teilzunehmen
- 23.785 Plätze, davon 15.845 ab Februar 2009
- 10000 Plätze ab Dezember 2010 über BerEb – Bildungsketten (BK)



Berufseinstiegsbegleitung – weitergehende Aufgaben

- Individueller Förderplan und laufende Fortschreibung
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern, Ausbildern, Verantwortlichen in anderen Maßnahmen
- Verankerung und Vernetzung im regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
- Kooperation mit allen relevanten regionalen Akteuren



Ulrike Hestermann

Internationaler Bund (IB) Frankfurt/Main

Vortrag: „Berufseinstiegsbegleitung – ein neues Instrument: Erfahrungen, Handlungsbedarfe und Ausblicke“

Berufseinstiegsbegleitung – Evaluation

- Befragungen von TeilnehmerInnen (telefonisch; ca.5000)
- Eltern (250)
- Schulleitungen und Lehrkräfte (200)
- Träger und BerEbs
- Erster Bericht des BMAS an den Bundestag zum 31.12.2010



Berufseinstiegsbegleitung – Einstiegsprobleme 2009/2010

- Auswahl der Modellschulen
- Zeitpunkt des Modellstarts
- Informationspolitik zum Instrument
- Bundesweit heterogene Startbedingungen



Berufseinstiegsbegleitung – Bewertung

Berufseinstiegsbegleitung ist ein gutes Instrument der individuellen Begleitung: übergangsbegleitend und bildungsgangübergreifend!



Berufseinstiegsbegleitung – erste Ergebnisse 2009

- Erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung
- Initiierung von Lösungsalternativen für ganz schwache SchülerInnen
- Verbesserung der Noten, Steigerung der Versetzungsquote
- Bedarf höher als Platzzahlen, „Nachkauf“ an vielen Orten



Ergebnisse der Berufseinstiegsbegleitung 2010

- in der Regel, d. h. bei mehr als 80% eine Steigerung des schulischen Erfolges (Versetzung, bessere Noten, gewachsene Motivation)
- mehr Elternbeteiligung
- wachsende Anzahl von Bewerbungen
- bei stimmigen Voraussetzungen gute Übergänge in Ausbildung



Berufseinstiegsbegleitung – Erfolgsbedingungen

Stimmige Bedingungen für Integration in Ausbildung:

- Mindestvoraussetzungen der TN (nicht die schwächsten der Schwachen)
- Gute Zusammenarbeit der Akteure
- Gute Berufsorientierung und ausreichend Praktika in Betrieben
- Sicher gestellte personelle Kontinuität
- Vorhandene Ausbildungsplätze



Berufseinstiegsbegleitung – notwendige Rahmenbedingungen für das Personal

- Besonderes Profil erfordert entsprechende Qualifikation (pädagogische Ausbildung)
- Besonderes Profil erfordert entsprechend professionelle Fortbildung und Supervision
- Besonderes Profil erfordert Festlegung der institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit
- Implementierung und Weiterentwicklung erfordert regionalen und bundesweiten Austausch



Perspektiven für den Übergang Schule – Beruf

- Abstimmung auf andere Maßnahmen im Sinne eines kohärenten Fördersystems
- Berufseinstiegsbegleitung als flächendeckendes Regelangebot
- Früherer Beginn der Berufseinstiegsbegleitung (7. Klasse)
- Berufsorientierungskonzept für Gruppen und gezielte nachhaltige Begleitung für Einzelne
- Kooperation und klare Aufgabenteilung zwischen Agentur, Schule und Träger
- Kontinuität in der Zusammenarbeit durch langfristige Auftragsvergabe



Berufseinstiegsbegleitung - Handlungsbedarf

- Transparente Kriterien für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler
- Einbindung des regionalen Übergangsmangements in die Auswahl von Schulen und beauftragten Bildungsträgern
- Angleichung BerEb-BK und BerEb 421s SGB III
- Entwicklung/Existenz eines Konzepts der Elternarbeit
- Möglichkeit von zusätzlichen (Förder-)Angeboten durch die BA
- Kooperation und Koordination der regionalen BerEb



Berufseinstiegsbegleitung – Resümee

- Berufseinstiegsbegleitung ist ein gutes, notwendiges Instrument, das potenziell genau das beinhaltet, was die Zielgruppe für eine erfolgreiche Integration benötigt.
- Aber I: Die Rahmenbedingungen der Berufseinstiegsbegleitung müssen noch weiter korrigiert werden.
- Aber II: Die Berufseinstiegsbegleitung ersetzt nicht die Vernetzung und Zusammenarbeit, Abstimmung der beteiligten Institutionen, Personen, Akteure



Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!




**KOOPERATIONSVERBUND
JUGENDSOZIALARBEIT**

Stabsstelle
Chausseestraße 128/129, 10115 Berlin
www.jugendsozialarbeit.de



Impressionen





www.DRK.de

**Deutsches Rotes Kreuz
Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familie**

Carstennstr. 58
12205 Berlin
Tel.: 030 85 404-123
Fax: 030 85 404-468
<http://www.DRK.de>