



DREIZEHN

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSOZIALARBEIT

Nr. 3 Juni 2009
Herausgegeben vom
Kooperationsverbund
Jugendsozialarbeit



Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 13 SGB VIII), das den Anspruch junger Menschen auf angemessene Förderung formuliert.

Diesen Anspruch erfüllen unter anderem die sieben bundesweiten Organisationen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit, indem sie qualitativ hochwertige und individuelle Bildungs- und Unterstützungsangebote für Jugendliche bieten und weiterentwickeln.



Gleiche Chancen für alle? Bildungsgerechtigkeit und Jugendsozialarbeit

Wie kann Bildung gerechter werden?

Das Bildungssystem ist zu ändern SEITE 4

Kompetenzen sichtbar machen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen SEITE 28

Bildungscoaches für Migrantinnen und Migranten

Besser durch Mentoring SEITE 46



Editorial



Liebe Leserinnen und Leser,

der 2. Nationale Bildungsbericht belegt erneut, dass das deutsche Bildungssystem ungerecht ist. Zum Beispiel verstärkt sich für die 28 % aller Kinder, die in Armut leben, während der Schulzeit noch die Benachteiligung. Unser Bildungs- und Schulsystem fördert offensichtlich nicht alle Kinder und Jugendlichen angemessen. Und trotz Schulabschlusses scheitern wegen mangelnden Kompetenzerwerbs in der Schule zahlreiche Jugendliche daran, eine Ausbildung zu finden oder zu bewältigen. Rund 40 % aller Schulabgänger/-innen gelingt es derzeit nicht, direkt nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen; rund 15 % aller jungen Menschen bleiben langfristig ohne Ausbildung. Als eine Folge davon weitete sich das so genannte Übergangssystem stark aus.

Ein Bildungsgipfel ist daher zu wenig: Einerseits brauchen wir ein anderes Bildungssystem mit einem erweiterten Bildungsverständnis, andererseits müssen wir Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der materiellen Lebensverhältnisse junger Menschen im Blick behalten. Beide Aspekte werden in dieser DREIZEHN-Ausgabe ausführlich behandelt. Dabei legen wir dar, dass Jugendsozialarbeit und Jugendhilfe – mit ihrem Ansatz der individuellen sozialpädagogischen Unterstützung und mit informellen, nonformalen und formalen Bildungsgelegenheiten – wesentliche Beiträge zu ganzheitlicher Bildung und Bewältigung von Übergängen leisten, was auch der 12. Kinder- und Jugendbericht verdeutlicht. Aufgabe der Jugendsozialarbeit ist es zudem, alle Benachteiligungsmechanismen zu benennen und diesen möglichst entgegenzuwirken – eine schwierige und wichtige Aufgabe, der sich die Bundesorganisationen der Jugendsozialarbeit stellen, die im Kooperationsverbund agieren.

Zuletzt noch ein Hinweis in eigener Sache: Leider konnten wir unseren öffentlichen Zuwendungsgeber nicht bewegen, die DREIZEHN in dieser Form weiterhin finanziell zu fördern. Daher wird dies wohl die letzte Ausgabe sein. Sollte es doch mit der DREIZEHN oder einer anderen Publikation weitergehen, informieren wir Sie über unsere Website www.jugendsozialarbeit.de bzw. über die news.jugendsozialarbeit.de. Wir bedanken uns ganz herzlich für das große Interesse, das Sie der DREIZEHN entgegengebracht haben!

Ihr Walter Würfel
(Stellvertretender Sprecher Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit)

Korrektur

Beim Artikel „Individuelle Integrationsförderplanung in Jugendmigrationsdiensten“ kam es in Heft 2/2008 auf Seite 33 zu einem Irrtum:

Auftragnehmer des Projekts war die GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung, die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Evaluation durchführte.

Zu dem Irrtum erhielt die Redaktion ein Anwaltsschreiben, aus dem wir zitieren:

„Durch die vorgenannte Veröffentlichung vermitteln Sie die Information, die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung habe das Projekt „Evaluation der Integrationsförderplanung“ durchgeführt und Herr Sommer habe als „Abteilungsleiter“ bei dieser Gesellschaft an dem beschriebenen Projekt mitgewirkt. [...] Die Information ist falsch. Auftragnehmer des beschriebenen Projekts war unsere Mandantin (die GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung – Anmk. Red.). Sie hat das Projekt in den Jahren 2006 bis 2008 durchgeführt, der vollständige Abschlussbericht liegt hier vor. Herr Sommer war bis zum 30.09.2008 bei unserer Mandantin beschäftigt, und zwar keineswegs als „Abteilungsleiter“. Er hat im Beschäftigungsverhältnis zu unserer Mandantin an dem Projekt lediglich mitgearbeitet.“

Der Redaktion liegt ein Schreiben vom Autor des Artikels vor, in dem Herr Sommer ausführt, dass er als Bereichsleiter bei der GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung tätig war und das Projekt „Evaluation der Integrationsförderplanung“ leitete, wobei hierunter die Projektplanung und Umsetzung von der Konzeption bis hin zu Entscheidungen über die Mitarbeiterressourcen, die Auswertung und Berichterlegung fielen.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

CHAUSSEESTRASSE 128/129 | 10115 BERLIN
TEL. 030-288 789 538 | FAX 030-288 789 55
KOOPERATIONSVERBUND@JUGENDSOZIALARBEIT.DE
WWW.JUGENDSOZIALARBEIT.DE

gefördert vom:  Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



EIN ANWALT FÜR BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE.



Impressum

DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit ist zu beziehen über die Stabsstelle des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

Chausseestraße 128/129, 10115 Berlin
Tel.: 030-288789-538, Fax: 030-288789-55
E-Mail: dreizehn@jugendsozialarbeit.de

ISSN 1867-0571

V.i.S.d.P.:
Walter Würfel
(stv. Sprecher Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit)

Redaktion:
Marcus Vogt (verantwortlich)
Andrea Pingel
Brigitte Schindler
Klaus Wagner
Edith Neubert-Mai

Beirat:
Wolfgang Barth, Hans-Jürgen Deutrich, Michael Fährndrich,
Katharina Fournier, Ulrike Hestermann, Tina Hofmann, Michael
Kroll, Anne Kurth, Andreas Lorenz, Marion Paar, Thomas
Pudelko, Franziska Schmidt, Petra Tabakovic, Klaus Wagner,
Gretel Wildt, Walter Würfel, Andreas Zieske

Grafisches Konzept, Layout und Satz:
Oswald + Martin, Berlin

Titelfoto:
Matthias Steffen

Druck:
Druckcenter Meckenheim (DCM)

Beiträge von Autoren geben nicht unbedingt die Meinung
des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wieder. Der
Nachdruck von Beiträgen, auch auszugsweise, ist nur mit
Genehmigung der Redaktion gestattet.

Unaufgefordert eingesandte Manuskripte finden nur in Abspra-
che mit der Redaktion Beachtung.

Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit besteht aus:

AWO Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
Heinrich-Albertz-Haus, Blücherstr. 62/63, 10961 Berlin
Tel.: 030-26309-0, Fax: 030-26309-32599
E-Mail: info@awo.org, www.awo.org

**Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozial-
arbeit e.V.**
Wagenburgstraße 26–28, 70184 Stuttgart
Tel.: 0711-16489-0, Fax: 0711-16489-21
E-Mail: mail@bagejsa.de, www.bagejsa.de

**Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit
(BAG KJS) e.V.**
Carl-Mosterts-Platz 1, 40477 Düsseldorf
Tel.: 0211-94 48 5-0, Fax: 0211-48 65 09
E-Mail: bagkjs@jugendsozialarbeit.de, www.bagkjs.de

**Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der
Jugendsozialarbeit e.V. (BAG ÖRT)**
Marienburger Straße 1, 10405 Berlin
Tel.: 030-4050 5769-0, Fax: 030-4050 5769-19
E-Mail: info@bag-oert.de, www.bag-oert.de

Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Carstennstr. 58, 12205 Berlin
Tel.: 030-85404-0, Fax: 030-85404-450
E-Mail: drk@drk.de, www.drk.de

Internationaler Bund (IB)
Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V.
Valentin-Senger-Straße 5, 60389 Frankfurt am Main
Tel.: 069-94545-0, Fax: 069-945452-80
E-Mail: info@internationaler-bund.de
www.internationaler-bund.de

Der PARITÄTISCHE – Gesamtverband e.V.
Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin
Tel.: 030-24636-0, Fax: 030-24636-110
E-Mail: info@paritaet.org, www.paritaet.org

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend (BMFSFJ)



ANALYSEN UND DEBATTEN

- 04 **Bildungsgerechtigkeit – aber wie?**
- 12 Deutschland sortiert weiter
- 16 Winnenden und die Pädagogik für den konkreten Einzelnen – Ein Essay zum Bildungsverständnis von Jugendsozialarbeit
- 20 Bildung für den Übergang: Sozialpädagogische Anforderungen an Jugendsozialarbeit

IM FOKUS

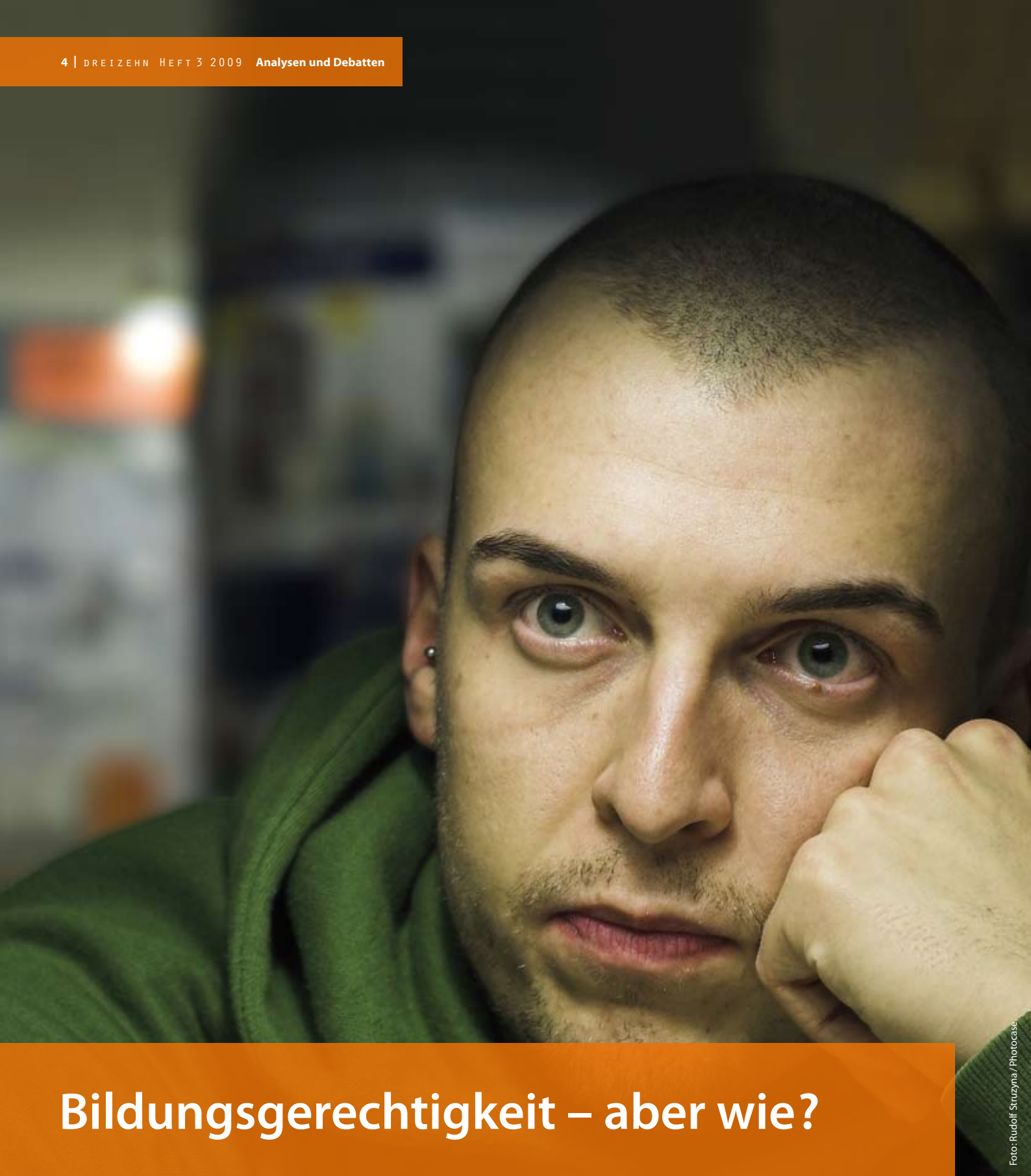
- 24 Mythos Überholspur – Die Bildungssituation von Mädchen und Jungen
- 28 **Kompetenzen sichtbar machen: Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen**
- 31 Zur Diskussion gestellt: Untersuchungsergebnisse zur Kompetenzfeststellung in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit
- 32 Entwicklungsförderung braucht diagnostische Kompetenz

PRAXIS

- 34 Geschmeidige Formulierungen, unklare Konsequenzen: Der Nationale Bildungsgipfel
- 38 Kommunale Bildungslandschaften – Mehr Chancen für benachteiligte junge Menschen?
- 42 Lern- und Lebensräume gestalten: Ansätze im Umgang mit Schulmüdigkeit und Schulverweigerung
- 46 **Bildungskoaches für Migrantinnen und Migranten: Mentees profitieren von Mentor/innen**
- 48 Projekt BeLeM: Berufliche Lebensplanung für junge Mütter

RUBRIKEN

- 02 Editorial
- 03 Inhalt
- 51 Impressum



Bildungsgerechtigkeit – aber wie?

Durch seine hohe Selektivität verwehrt das deutsche Bildungssystem vielen Jugendlichen die Beteiligung an weiterführender Bildung und trägt damit zur sozialen Spaltung der Gesellschaft bei. Was sind die Gründe hierfür und welche Möglichkeiten gibt es, mehr Gerechtigkeit im Bildungssystem zu verwirklichen?

Bildung ist eine wichtige Bedingung dafür, dass Menschen ihr Leben eigenverantwortlich gestalten können. Sie sichert die gesellschaftliche Teilhabe über Erwerbsarbeit und ist Grundlage einer sozial gerechten Gesellschaft. Ein beträchtlicher Teil junger Menschen ist jedoch von weiterführender Bildung ausgeschlossen. Für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Verteilung von Lebenschancen spielt das Bildungssystem in Deutschland eine zentrale Rolle. Wie dies funktioniert, warum dies so ist und welche Möglichkeiten es gibt, dies zu ändern, darauf wird im Folgenden eingegangen.

Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung

Eine wichtige Ursache für die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems ist sein organisatorischer Aufbau, die darin eingebundenen institutionellen Mechanismen und ein entsprechendes Lehrerhandeln. Obschon infolge von „Durchlöcherung, Flickerei und Anstückelei“ (Hildegard Hamm-Brücher) die Organisation des Bildungssystems vor allem oberhalb der Primarstufe (Grundschule) unübersichtliche Formen angenommen hat, ist seine Dreigliedrigkeit – d. h., die drei traditionellen Säulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium – nach wie vor bestimmend. Die frühe Selektion ist, international gesehen, eine Besonderheit.

Neben dem dreigliedrigen Schulsystem führt die Förderschule, auch als Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt bezeichnet, eine eigenständige Existenz. Diese wird damit begründet, dass die Regelschule den Lern- und sozialen Bedürfnissen bestimmter Kinder nicht gerecht werde und sie deshalb der Förderung in einer besonderen Schule bedürften. Tatsächlich ist der Unterricht hier jedoch durch einen didaktischen, methodischen, sozialen und zeitlichen Reduktionismus gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch gerade nicht gefördert, sie geraten vielmehr in eine für ihre weitere Entwicklung verhängnisvolle Schonraumfalle. Die Förderschule ist vor allem eine Armenschule; neun von zehn

Schülerinnen und Schülern kommen aus sozialökonomisch benachteiligten Milieus, Kinder aus Migrantenfamilien sind an Haupt- und Förderschulen extrem überrepräsentiert. Vier von fünf Schülern verlassen die Förderschulen ohne Schulabschluss.

Bildungsbenachteiligung findet sich vorrangig bei den unteren Sozialschichten und bei Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund. Das deutsche Bildungssystem ist offensichtlich nicht in der Lage, soziale Ungleichheiten zu kompensieren. Im Gegenteil, es verschärft die bereits in der Grundschule bestehenden Disparitäten, die dort allerdings noch weit weniger ausgeprägt sind als in der Sekundarstufe, durch die frühe Auslese. Für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gilt dies verstärkt.

Dies ist kein Zufall und keine Folge fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisse: Vielmehr ist die dem deutschen Bildungssystem zugrunde liegende Bildungsstrategie nicht auf die Integration aller jungen Menschen,

Die Förderschule ist vor allem eine Armenschule; neun von zehn Schülerinnen und Schülern kommen aus sozialökonomisch benachteiligten Milieus.

sondern an deren sozialer Segmentierung ausgerichtet. Das verbissene Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem durch Politik und gebildete Mittel- und Oberschicht – gegen alle wissenschaftlichen Befunde und gegen die Empfehlungen der OECD – zeigt, dass es gar nicht um den Abbau sozialer Schranken und die Herstellung von Chancengleichheit geht. Wenn heute Integration durch Bildung als bildungs- und sozialpolitische Leitidee postuliert wird, dann ist dieses Integrationsversprechen kaum mehr als ein „ideologisches Zuckerstück“ (Weiner), mit dem man die ständige Anpassung des Bildungssystems an die Strukturen der neoliberalen Marktgesellschaft schmackhaft zu machen versucht. Die Selektionsprozesse im Bildungssystem sind im Ergebnis zwar offensichtlich, verlaufen selbst aber

subtil. Zudem sind sie komplex gestaltet, sodass die Wirkung dieser Prozesse nur schwer deutlich gemacht werden kann.

Die Selektionsprozesse haben viele Facetten. Eine davon ist die frühe Leistungsdifferenzierung und Abschottung der einzelnen Bildungsgänge. Jugendlichen, die höhere Bildungsgänge absolvieren, wird eine individuell höhere Leistungsfähigkeit zugeschrieben, ohne dass die besonderen sozialen Bedingungen der Leistungserbringung berücksichtigt würden.

Die Hauptschule ist durch eine doppelte Schließung geprägt. Einige Bevölkerungsgruppen haben erschwerten Zugang zu höherer Bildung; dies lässt eingeschränkte Entwicklungsmilieus entstehen.

Eine weitere Facette sind die Empfehlungen von Lehrern für die weiteren Bildungsverläufe. Untersuchungen zeigen, dass diese häufig der sozialen Herkunft folgen, die Bildungsnahe der Herkunftsfamilie betonen und sich an den direkten und indirekten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern orientieren. Schon in der Grundschule nehmen Lehrerinnen und Lehrer die verschiedenen sozialen Klassenkulturen wahr und machen Prognosen für den weiteren Bildungsweg, bei denen die soziale Herkunft eine wichtige Rolle spielt. Der Unterricht ist (oftmals unbewusst) an den oberen Sozialgruppen ausgerichtet und die Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen erfolgt oftmals sozial-spezifisch stereotyp.

Auch Zensuren sind, wie verschiedene Untersuchungen zeigen, häufig schichtspezifisch verzerrt. Bei der Leistungsbewertung spielen nicht selten leistungsfremde Kriterien, wie die Einschätzung des Schülerverhaltens und die Schichtzugehörigkeit, eine wichtige Rolle.

Die empirische Bildungsforschung hat zweifelsfrei nachgewiesen, dass das dreigliedrige Bildungssystem nicht – wie vor

allem von konservativen Bildungspolitikern gebetsmühlenhaft behauptet – darauf angelegt ist, unterschiedliche Begabungen optimal zu fördern. Sie hat außerdem gezeigt, dass ein gemeinsamer Schulbesuch von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten nicht, wie befürchtet, negative Auswirkungen auf die Leistungen der Kinder aus den oberen Schichten hat. Vor allem das untere Leistungsdrittel profitiert aber von einem möglichst langen gemeinsamen Schulbesuch. Dagegen führt die frühe und starre Segmentierung im Schulsystem (speziell am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I) insbesondere an den Hauptschulen zu einem eingeschränkten Entwicklungsmilieu, weil sich die Risikogruppen dadurch hier konzentrieren und so erschwert wird, dass Jugendliche individuell in der Weise gefördert werden, wie dies nötig wäre.

Die Hauptschule als „Restschule“ ist somit durch eine doppelte Schließung geprägt. Zum einen sind für bestimmte Bevölkerungsgruppen die Zugänge zu höherer Bildung erschwert, zum anderen bewirkt gerade dies die Entstehung eines eingeschränkten Entwicklungsmilieus in dieser Schulform.

Dies hat Folgen für den weiteren Lebensweg dieser Jugendlichen, denn die Probleme des allgemein bildenden Schulsystems setzen sich im Berufsbildungssystem fort, wie der Berufsbildungsbericht 2009 wieder unmissverständlich festgestellt hat. Auch im Berufsbildungssystem hängt der Bildungserfolg in hohem Maß von der sozialen Herkunft und/oder dem Migrationshintergrund ab. So sind die Handlungsmöglichkeiten von Schulentlassenen mit niedrigeren Schulabschlüssen in Bezug auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen in extremer Weise eingeschränkt. Falls sie überhaupt einen Ausbildungsplatz erhalten, sind viele dieser Jugendlichen gezwungen, eine Ausbildung in einem nicht frei gewählten Beruf zu beginnen oder Ausbildungsverträge mit Betrieben abzuschließen, die kaum in der Lage sind, die Anforderungen der Ausbildungsordnung zu erfüllen. Häufig ist ihnen der Zugang zum



Foto: mairis/Photocase

betrieblichen Ausbildungssystem aber ganz verschlossen und sie müssen auf Ersatzangebote im Schulberufssystem oder Übergangssystem zurückgreifen, die aber nur selten eine berufliche Perspektive eröffnen.

Im allgemeinbildenden Schulsystem wie im Berufsbildungssystem besteht somit ein erheblicher Handlungsbedarf, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren.

Bildungsgerechtigkeit

Die Frage von Bildungsgerechtigkeit steht in einem engen Zusammenhang mit dem Verständnis von einer gerechten Gesellschaft. Nach John Rawls, dem wohl wichtigsten Gerechtigkeitstheoretiker des 20. Jahrhunderts, ist für eine gerechte Gesellschaft konstitutiv, dass Eigentum kein zu verabsolutierendes Naturrecht ist und die Zufälligkeit von Begabungen nicht über Lebenschancen entscheidet. Ob jemand intelligent oder dumm, schön oder hässlich ist, aus behüteten oder verwahrlosten familiären Verhältnissen kommt, reiche oder arme Eltern hat, darf in einer gerechten Gesellschaft nicht über die

individuellen Lebensentwürfe und deren Realisierungschancen entscheiden. Sozio-ökonomische Ungleichheiten sind nur dann zulässig, wenn sie zum Vorteil von jedem dienen. Chancenungleichheit ist nur dann tolerabel, wenn sie die Lage der Benachteiligten verbessert.

Für Amartya Sen, den indischen Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften von 1998, bedeutet Gerechtigkeit die gleiche Chance eines jeden, eine möglichst umfang-

Dagegen ist jeder Bücherwurm machtlos: Zensuren sind häufig schichtspezifisch verzerrt.

Probleme des allgemein bildenden Schulsystems setzen sich im Berufsbildungssystem fort, wie der Berufsbildungsbericht 2009 wieder unmissverständlich festgestellt hat.

reiche Palette an persönlichen Fähigkeiten erwerben zu können. Soziale Gerechtigkeit ist in erster Linie eine Frage der Startbedingungen. Im Umfang und in der Qualität der Verwirklichungschancen spiegelt sich die Freiheit des Einzelnen wider.



Foto: Matthias Steffen



Foto: birdsoar / Photocase

Ein solches Verständnis von Gerechtigkeit steht im Gegensatz zu den für unsere Gesellschaft charakteristischen Privilegien, die mit der Herkunft aus höheren sozialen Schichten verbunden sind und kaum in Frage gestellt werden. Dies hat Folgen für die gesamten Lebenschancen weit über Bildung hinaus.

Vor diesem Hintergrund wäre es verkürzt, in mangelnder Bildung die entscheidende oder gar ausschließliche Ursache für soziale Benachteiligung zu sehen. In Bezug auf die Erwerbschancen spielt z. B. eine wichtige Rolle, dass sich auf dem Arbeitsmarkt massive Verdrängungseffekte auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus vollziehen: Arbeitsplätze mit niedrigen Qualifikationsanforderungen werden mit „überqualifizierten“ Arbeitskräften besetzt, die ihrerseits von Arbeitsplätzen verdrängt worden sind, die ihrer Qualifikation entsprechen.

Angeichts des drastischen Abbaus einfacher Arbeitsplätze ist es deshalb problematisch, die Benachteiligung am Arbeitsmarkt vor allem mit mangelnder Bildung zu erklären, auch wenn sie häufig mit Bildungsdefiziten bzw. nicht marktfähigen Qualifikationen einhergeht. Benachteiligung am Arbeitsmarkt ist nicht zwangsläufig durch Bildungs- und Ausbildungsdefizite verursacht, sie steht auch in einem engen

Zusammenhang mit der Ausgestaltung des Bildungs- und Ausbildungssystems und der Situation auf den regionalen und sektoralen Arbeitsmärkten.

Insofern muss die gängige Vorstellung einer „Integration durch Bildung“ nicht nur als wohlgemeintes Angebot erscheinen, sie kann auch als Drohung verstanden werden. Der Ansatz „Integration durch Bildung“ greift zu kurz, solange die Beseitigung der ausgrenzenden Verhältnisse selbst nicht zur Debatte steht. Er steht in der Gefahr, die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg der Integration auf die Betroffenen selbst zu verschieben. Von da aus ist es dann nicht mehr weit, sie als „Versager“ zu etikettieren.

Wie kann das Bildungssystem gerechter werden?

Zur Beseitigung der für das Bildungssystem charakteristischen Selektions- und sozialen Zuweisungsprozesse bedarf es umfassender gesellschaftlicher Veränderungen, die nicht auf eine Reform des Bildungssystems begrenzt bleiben. Allerdings gibt es auch innerhalb des bestehenden Bildungssystems mannigfaltige Spielräume. Dabei ist jedoch immer auch die Frage zu stellen, ob sie in ihrer Wirkung dazu angelegt sind, die bestehenden Selektionsprinzipien und Segmentationsmuster zu erhalten oder gar

zu verschärfen oder ob sie zum Abbau von Segmentierung und Ausgrenzung beitragen.

Besonders gut sehen kann man dies bei den Gesamtschulen. Der Versuch, die Selektivität der Schule aufzuheben, zeichnete die Gesamtschulen in ihrer Anfangsphase aus. Aber auf Dauer sind auch hier, wie verschiedene Studien gezeigt haben, häufig die Selektionsmuster des dreigliedrigen Systems reproduziert worden.

Ähnliches gilt für Ganztagschulen mit ihren besonderen pädagogischen Programmen und Förderformen, zu denen praxisorientierte Bildungskonzepte und andere Formen der Gruppenbildung und Gruppenarbeit gehören. Auch hier ist es erforderlich, die jeweiligen Konzepte genauer darauf hin zu untersuchen, inwieweit sie der Selektivität entgegenwirken.

Sonderwege und Parallelsysteme für Benachteiligte, soweit sie die Selektivität des Bildungssystems aufrechterhalten, sind abzulehnen. Eine rein institutionelle Reform bzw. eine „rein mechanische Zusammenlegung von Schultypen“ (Hurrelmann) wird die gesellschaftlich begründeten Risiken (zunehmende Kinderarmut, Bildungsarmut und soziale Ausgrenzung) nicht einfach auflösen können. Dazu bedarf es weitergehender Ansätze.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Anregungen und Empfehlungen formuliert. Sie beziehen sich vor allem auf mögliche und wünschenswerte Veränderungen von Pädagogik und Lehrerbildung sowie auf die besondere Förderung benachteiligter Jugendlicher und die Schulsozialarbeit im Rahmen von Jugendsozialarbeit.

Pädagogik und Lehrer/innenbildung

Neben der Einrichtung kleinerer Klassen durch die Verringerung der Klassenstärken, wodurch eine bessere Förderung jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers möglich wird, sind auch Veränderungen in den pädagogischen Konzepten möglich und nötig. Eine Alternative zur herkömmlichen Form des schulischen Unterrichts ist z. B. eine andere Pädagogik des Lernens (praktisches Lernen, Projektlernen, Produktionsschulen u. a. m.) und die Abkehr von einem kognitiven mittel- und Oberschichtspezifischen Lernverständnis. Eine solche Pädagogik akzeptiert andere, nicht mittelschichtspezifische Denk- und Lernformen. Sie zielt darauf ab, Kompetenzen zu fördern und erhebt nicht kognitive Prozesse zum Selbstzweck. Sie rekurriert mehr auf eine inhaltliche als auf eine formale Logik, akzeptiert bildhafte Gesamtzusammenhänge gegenüber den analytisch zerlegend und klassifizierend

2006 verließen fast 76.000 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss allgemeinbildende Schulen.



Foto: Matthias Steffen



Foto: Matthias Steffen

angelegten Denkformen. Eine solche „rationale Pädagogik“ (Bourdieu/Passeron) kann einen Teil der Segmentations- und Selektionsprozesse verhindern oder wenigstens vermindern.

Zu ergänzen ist eine solche Pädagogik, die nicht diskriminierend gegenüber benachteiligten Personengruppen ist, durch eine Enthierarchisierung und soziale Durchmischung des Schulalltags sowie durch die Herausbildung einer wechselseitigen sozialen Verantwortungsstruktur unter Kindern und Mitschülern. Dadurch können stigmatisierende und soziokulturelle Barrieren in

wiederum stark durch die Lehrerbildung geprägt, auch wenn sicherlich keine direkte Kausalität zwischen Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsqualität besteht.

Besondere Förderung benachteiligter Jugendlicher

Benachteiligte Jugendliche lernen grundsätzlich nach denselben Regeln und Prinzipien wie alle anderen Jugendlichen, sie profitieren dabei aber vor allem von einer – sozialpädagogisch fundierten – besonderen Förderung im schulischen und individuellen Bereich sowie an den Übergängen durch eine begleitende Unterstützung über die Schule hinaus. Zur besonderen Förderung benachteiligter Jugendlicher gehört auch eine stärkere Berücksichtigung nonformaler und informeller Bildungsformen und Kompetenzen sowie die Einbeziehung ihrer sozial-familiären Lebenssituation.

Auch die systematische Einbeziehung von Betrieben in die Berufsorientierung, z. B. durch Praktika, kann ein erfolgreicher Weg sein. Jugendliche können hier ihre Leistungsfähigkeit zeigen, Schulzeugnisse und soziale Zuschreibungen können durch persönliches gegenseitiges Kennenlernen von Betrieb und Jugendlichen an Bedeutung verlieren. Dies kann dazu beitragen, die Übergänge ins duale Ausbildungssystem zu erleichtern. Berufseinstiegsbegleiter und so genannte Job-Coach(e)s können diesen Pro-

zess unterstützen. In all diesen Fragen ist die Schule auf eine viel engere und nachhaltig zuverlässige Kooperation mit der Jugendhilfe und vor allem der Jugendsozialarbeit angewiesen. Ein Bestandteil dieser Kooperation ist die Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit

Trotz ihrer konzeptionellen Profilschärfung in den letzten Jahren stellt sich Schulsozialarbeit als ein höchst heterogenes Arbeitsfeld dar, das immer noch nicht angemessen strukturell abgesichert ist. Sie kann eine wichtige Unterstützungsfunktion bei der Förderung einzelner Schüler/innen übernehmen, sie steht aber auch in der Gefahr, für unterschiedlichste Ziele politisch instrumentalisiert zu werden (z. B. als Lückenbüßer für die nachmittägliche Betreuung an Ganztagschulen). Förderlich kann Schulsozialarbeit dann sein, wenn sie als Angebot der Jugendhilfe (nach §§11 und 13 SGB VIII) in den Schulen integriert ist und ein infrastrukturelles Element der Schule wird. In diesem Sinne ist es notwendig, dass sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich an der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen Basis zusammenarbeiten, um Jugendliche in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern.

Schulsozialarbeit kann außerdem dabei helfen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

en, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung zu beraten und zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Sie kann überdies einen wichtigen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen mit schwierigen und riskanten Sozialisationsbedingungen leisten und diese Jugendlichen in ihrer schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung unterstützen.

Fazit

Nach Artikel 3, Abs. 3 Grundgesetz darf niemand wegen seiner Herkunft benachteiligt oder bevorzugt werden. Dennoch werden Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten alleine aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland systematisch benachteiligt. Die Selektivität des deutschen Bildungswesens folgt dabei einer inneren Logik, die keinesfalls zufällig ist. Den Bemühungen um die Herstellung von mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungswesen stehen noch immer ein partikulares Interesse an der Aufrechterhaltung von Bildungsprivilegien und die Verteidigung eines privilegierten sozialen Status entgegen. Dem entgegenzuwirken erfordert mehr als bildungspolitische Konzepte. Dies erfordert eine Bildungs- und Gesellschaftspolitik, die darauf ausgerichtet ist, auch die ausgrenzenden Verhältnisse selbst zu beseitigen. ■

In all diesen Fragen ist die Schule auf eine viel engere und nachhaltig zuverlässige Kooperation mit der Jugendhilfe und vor allem der Jugendsozialarbeit angewiesen.

der Leistungs- und Identitätsentwicklung beseitigt und ein gegenseitiges Verständnis und Erfahren unterschiedlicher Lebensumstände sowie soziale Kompetenzen wie gegenseitige Akzeptanz und Unterstützung gefördert werden.

Dies stellt auch Anforderungen an die Lehrer/innenbildung, denn die konkreten Handlungsabläufe und Arbeitsergebnisse sind in hohem Maße von den Qualifikationen des jeweiligen Lehrpersonals bestimmt. Diese Qualifikationen werden

DIE AUTOREN:

Prof. Dr. Gerhard Christe ist Dipl. Soziologe und Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Er leitet das Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ).

Der Dipl. Sozialwissenschaftler Roman Reisch ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ).

E-Mail: gerhard.christe@iaj-oldenburg.de bzw. roman.reisch@iaj-oldenburg.de

Abgeschoben: Rund 420.000 Schüler/innen besuchen Sonderschulen. Das sind circa 4,5 % aller Schüler/innen in Deutschland.



Foto: Christian Kuehler / Photocase

Deutschland sortiert weiter

Hunderttausende Kinder werden hierzulande vom allgemeinen Schulwesen ausgeschlossen und in Sonderschulen geschickt – damit sie die normalen Kinder nicht beim Lernen stören. Tatsächlich beraubt der Staat die Sonderschüler/innen ihrer Zukunftschancen. Dabei hat Berlin gerade eine UN-Konvention zu geltendem Recht gemacht, die Sonderschulen ächtet.

Die Geschichte der Sonderschulen ist eine Geschichte der stillen Dramen.

Paul zum Beispiel (Name geändert). „Mit viel, viel Aufwand habe ich nun erreicht“, erzählt seine Mutter, „dass mein Sohn im kommenden Schuljahr mit seinem Assistenten die Schule wechseln wird, zur Regelhauptschule. Klar ist, dass [in der Förderschule] riesengroße Lücken gezeitet wurden und aufgrund der mangelnden Unterrichtung der Schüler ein Besuch z. B. zum erweiterten Hauptschulabschluss ausgeschlossen ist. Alle Eltern [sollten] versuchen, ihr Kind rechtzeitig von der Förderschule zu nehmen.“

Oder Erik: Seine Eltern haben es geschafft – zunächst. Sie bringen ihren Sohn, der nicht gut sieht und zu epileptischen Anfällen neigt, täglich 50 Kilometer weit in eine inklusive Schule. Dort entdecken sie bei Erik neue Talente: Ihr Sohn ist zwar in Deutsch kein Ass – aber dafür überragt er in Mathematik seine Schulkameraden, selbst die Regelschüler. Doch schon bald beginnt der Kampf von neuem. Denn Erik nähert sich der sechsten Klasse. Nur ist eine weiterführende Schule, die besondere und normale Kinder gleichberechtigt lernen lässt, auch in 50 Kilometer Entfernung nicht mehr zu finden.

Solche Dramen gibt es viele. Sie spielen sich nur scheinbar still ab. Die Schmerzen der Beteiligten sind groß. Sie dringen kaum nach draußen, weil man die besonderen Schüler/innen in einem speziellen Schulwesen versteckt. 420.000 Kinder werden dort beschult – außerhalb des allgemeinen Schulwesens.

Jetzt allerdings wird wieder über die ausgesperrten behinderten Kinder gesprochen. Denn die Vereinten Nationen haben die Rechte der Menschen mit Handikaps deutlich gestärkt. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. „Um dieses Recht“ – so heißt es in Artikel 24 der Konvention für die Rechte Behinderter – „zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem“. Gleichzeitig verpflichten sich die Staaten, „Menschen

mit Behinderungen nicht ... vom allgemeinen Bildungssystem“ auszuschließen“.

Die Bundesrepublik Deutschland hat das Dokument unterzeichnet. Die UN-Konvention ist damit geltendes Recht in Deutschland. Das bedeutet: Sie muss nun das öffentliche Schulwesen fit machen für inklusives Lernen. Regelschulen müssen ihren Unterricht in Richtung individuelles Lernen verändern, Lehrer sollten sich fortbilden, Schulen müs-

Viele Bundesländer handeln heute noch gegen den Geist der Konvention.

sen barrierefrei werden, spezielles Förderpersonal muss finanziert werden. Zugleich besteht mit der Konvention der Auftrag, das Sonderschulwesen schrittweise abzubauen. Kurz: Die Bundesländer müssten ab sofort die allgemeinen Schulen für behinderte Kinder öffnen. Das Gegenteil ist der Fall.

Viele Bundesländer handeln auch heute noch gegen den Geist der Konvention. Kürzlich beantragte eine private Waldorfschule in Emmendingen, ihren Modellversuch auf Inklusion fortsetzen zu können. Seit 10 Jahren unterrichtet die Schule behinderte und normale Kinder gemeinsam. Doch Baden-Württemberg schritt gegen die Privatschule ein – und untersagte den inklusiven Unterricht. Ein Verwaltungsgericht musste das Land in die Schranken weisen.

Baden-Württembergs Kultusminister Helmut Rau (CDU) findet dennoch, dass die Forderungen aus der Konvention bereits Wirklichkeit sind. „Baden-Württemberg“, erklärt Rau, „erfüllt die Forderung der UN nach einer gleichwertigen Bildungsteilhabe für Menschen mit Behinderungen“. Sein bayerischer Amtskollege Ludwig Spaenle (CSU) denkt genauso: „Wenn es sein muss, lasse ich mich dafür auch verklagen.“

In ihrer Ständigen Konferenz haben die Kultusminister sogar etwas für die Sonderschulen getan. Sie haben beschlossen, einem Teil der Schüler/innen andere Abschlüsse zu geben. Doch was auf den ersten Blick wie eine löbliche Aktion aussieht, erweist



Foto: Matthias Steffen

Immer mehr Eltern wehren sich, ihr Kind auf einer Förderschule unterzubringen – weil es dort nicht angemessen gefördert wird.

sich bei genauerem Hinsehen als Etikettenschwindel: Anstatt die Sonderschulen zu reformieren und ihr Know-how ins allgemeine Schulwesen zu tragen, wird lediglich ein neues Zertifikat erfunden. Es hilft den betroffenen Jugendlichen kein bisschen, das ist auch gar nicht das Ziel. Es soll lediglich die Statistik der Schulabbrecher aufgehübscht werden. Hintergrund ist denn auch nicht die UN-Konvention. Es geht darum, die Zahl der Kinder ohne Schulabschluss bis 2015 zu halbieren – mit kosmetischen Methoden. Statt einer echten „Schule für alle“ gibt es jetzt also einen formalen „Schulabschluss für alle.“

Auch wegen solcher Alibimaßnahmen sind die Eltern behinderter Kinder oft so frustriert. Sie kämpfen einen jahrelangen Kampf – aber Politik und Schulverwaltung helfen ihren Kindern nicht. Es gibt zwar Eltern, die es wichtig finden, dass ihre behinderten Kinder im Schonraum einer Sonderschule groß werden, andere Eltern aber wollen genau dies nicht. Sie lehnen die reduktive Pädagogik von Sonderschulen ab. Sie merken: Mein Kind wird dort dümmer – und nicht klüger.

„Ferdinand wird älter, er braucht Kontakte zur Außenwelt“, sagt etwa Magdalena F. über ihren Sohn. Der Junge ist in der fünften Klasse, er hat das Downsyndrom. Die Schulbehörden wollten ihn zwingen, in eine Sonderschule zu gehen. Seine Mutter hat sich immer dagegen gewehrt. „Unser Kind lernte in der Sonderschule für Kinder mit so genannter geistiger Behinderung in einem Schuljahr zwei Buchstaben, im darauf folgenden Schuljahr im kooperativen Unterricht an einer Regelgrundschule das gesamte Alphabet.“

Ist dies ein Einzelfall? Ist Magdalena F. vielleicht eine unverbesserliche Person und ihr Sohn Ferdinand ein behindertes Wunderkind? Nein, auch die Wissenschaft hat sich des Phänomens angenommen. Sie kommt zu eindeutigen Schlüssen – die seltsam anmuten für ein Land, das qua Grundgesetz allen Menschen gleiche Entwicklungschancen garantiert. Der Hamburger Bildungsforscher Hans Wocken nämlich bestätigt, was viele Eltern von Sonderschülern immer geahnt haben: Die Sonderschule, die oft auch Förderschule heißt, fördert gar nicht. „Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht

hat“, schreibt Wocken, „desto schlechter sind sowohl seine Rechtschreibleistungen als auch seine Intelligenztestwerte.“ Der Forscher nennt die pädagogische Atmosphäre, die in den vermeintlichen Förderschulen herrscht, „kognitive Friedhofsruhe“. Ein schlechteres Zeugnis kann man einer Schule gar nicht ausstellen – dass sie das Gegenteil von dem bewirkt, was sie eigentlich erreichen soll. Denn Wocken kommt zu dem Ergebnis, dass die Dauer des Aufenthalts in der Sonderschule der am stärksten wirkende Faktor für die schlechten Ergebnisse ihrer Schüler/innen ist. Da bleibt eigentlich nur eine Konsequenz: Diese Schulform muss abgeschafft werden.

Aber diese Schulform wird nicht so leicht verschwinden. Viele Menschen denken, die Förderschulen seien ein kleiner randständiger Teil des Schulwesens. Das ist falsch. Es gibt mittlerweile zehn verschiedene Sonderschultypen. Die dafür diagnostizierten Behinderungen sind vielfältig: Emotionale und soziale Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Kranke, Sehen, Sprache oder mehrfach bzw. nicht klassifiziert. Sechs von zehn Sonderschüler/innen haben ihren Status wegen einer so genannten „Lern“-Behinderung. Und selbst für „auffällige“ Regelschüler/innen können Lehrer sonderpädagogischen Förderbedarf beantragen. Ein perfekt ausgebautes System unterhalb des gegliederten Schulwesens. Es hat eine starke Lobby – und eine eindrucksvolle Geschichte.

1881 wird in Deutschland die erste Hilfsschule eingerichtet. Nicht die Blödsinnigen werden dorthin geschickt, sondern „die letzten in der Classe“. Lisa Pfahl vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung hat herausgearbeitet, wie Sonderschulen legitimiert werden: Sie sollen beide Seiten entlasten. „Für die Volksschule bedeutet die Hilfsschule Befreiung von schwach begabten Schülern, die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken“, heißt es in dem zeitgenössischen Werk „Die Hilfsschule“. Und die „blutarmen ‚Schlafmützen‘, skrofulösen und tuberkulösen ‚Faulpelze‘, choreatischen ‚Ruhestörer‘

und epileptischen ‚Bettnässer‘ [werden] nicht mehr unverdienterweise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt.“

Das Spannende an Pfahls Forschungsarbeit ist, dass sie nicht nur den historischen Diskurs über Sonderschüler/innen untersucht,

80 Prozent der Sonderschüler/innen erhalten keinen Schulabschluss, 90 Prozent keinen Beruf.

sondern auch deren reale Chancen heute. Und dabei zeigt sich etwas Frappierendes: Beides spielt zusammen. Sonderschüler/innen haben auf dem Arbeitsmarkt extrem geringe Chancen. 80 Prozent von ihnen erlangen gar keinen Schulabschluss. Und 90 Prozent von ihnen erhalten keinen Beruf.

Das hängt mit einer doppelten Stigmatisierung zusammen. Der Arbeitsmarkt will objektiv von den Sonderschüler/innen nichts wissen. Und sie selbst setzen sich obendrein subjektiv einem unaufhörlichen Selbstverhör aus. „Sie fragen sich, warum es sie erwischt hat, zu den Unnormalen gestellt zu werden. Sie wollen wissen, ob und wann sie denn normal sind“, berichtet Lisa Pfahl. „Die jungen Erwachsenen bilden also Selbsttechniken aus, mit denen sie sich anzupassen versuchen. Sie kämpfen um einen Status der Normalität. Die Gruppe der Schulabgänger bleibt damit in den Folgen der schulischen Segregation berufsbiografisch ‚gefangen‘.

An Pfahls Fallstudien kann man ablesen, welche Verwüstungen der Sonderschulbesuch bei den Menschen anrichtet. Die ehemaligen Sonderschüler/innen verinnerlichen geradezu die historische Begründung für die Einrichtung ihrer Schulform. Sie sei von Anfang an auf einer Sonderschule gewesen, sagt etwa Jenny. „Der IQ-Test war sehr schwach, glaub ich, bei mir. Ich hatte halt eben, das wurde bei mir damals festgestellt, dass ich nie eine normale Schule besuchen werde“, sagt sie. Und dann: „Es wurde festgestellt, dass ich einfach eine Lernschwäche hatte, dass ich nicht wie andere Kinder halt eben [bin]“. ■

DER AUTOR:

Christian Füller ist Politikredakteur der taz und Autor. Gerade erschien bei Pattloch „Die Gute Schule: Wo unsere Kinder gerne lernen“.

E-Mail: ctf@taz.de

*Alarmierende Situation:
Deutschland weist nach
den USA die höchste
Zahl an Amokläufern
durch Jugendliche auf.*

Winnenden und die Pädagogik für den konkreten Einzelnen – Ein Essay zum Bildungsverständnis von Jugendsozialarbeit

Vielleicht entlastet es sogar, in einer Gesellschaft zu leben, in der neben dem lieben Geld vor allem die erregte Aufmerksamkeit, die Sensation zählt. Denn öffentliche Erregung als Währung hat immerhin den Vorteil, dass den Ereignissen, auch den schrecklichen, nur kurze Halbwertszeiten zugebilligt werden: So ist das Geschehen an der Winnender Albertville Realschule schon wieder fast vergessen; Politik und Medien erregen sich längst über Anderes, im Land

ist man zur pädagogischen Tagesordnung zurückgekehrt, in Winnenden gilt wieder die Schulpflicht. Tim K. wurde rasch zum Amokläufer erklärt und öffentlich als Täter verurteilt, kaum noch hallen die Konsequenzen nach, welche die von den Medien berufenen Experten empfohlen haben: Die Gesellschaft müsse aufmerksamer werden, Kinder und Jugendliche besser beobachten, überwachen und kontrollieren, die Schulen müssen gesichert werden, Lehrkräfte sollten

besser geschult werden, um kritische Entwicklungen zu erkennen, vor allem wären viele Stellen für Schulpsychologen und -psychologinnen nötig.

Vielleicht erscheint es makaber, einen Fall wie den von Winnenden noch einmal aufzugreifen, um die Aufgabe und Notwendigkeit von Jugendsozialarbeit zu diskutieren. Man kommt jedenfalls schnell in den Verruf, ein tragisches Ereignis nutzen zu wollen, um professionelle Konkurrenzen anzuschüren. Doch um solche geht es gar nicht – ganz im Gegenteil. Wer sich nämlich mit den – öffentlich bekannt gewordenen – Sachverhalten etwas näher befasst, wird Tim psychologisch und pädagogisch selbst als ein Opfer sehen, nämlich als einen in seiner Entwicklung leicht verspäteten Jungen, verfangen in einem Konflikt mit dem eigenen Vater, der die eigenen Perspektiven seines Sohnes nicht akzeptieren kann. Tim hat wohl einen erweiterten Suizid begangen, dabei seine alte Schule als Hintergrund benutzt – vermutlich, weil sie ihm lebensgeschichtlich sogar wichtig und wertvoll schien. Solche Psychodynamiken sind bekannt.

Das Geschehen von Winnenden belegt nachdrücklich, dass weder schematische Erklärungen („Amokläufer“), noch platte Forderungen („mehr Psychologen!“) Fälen gerecht werden, die Einzigartigkeit und lebensgeschichtliche Komplexität zeigen. Kein Lehrer, keine Lehrerin – auch keine Psychologin oder die Jugendsozialarbeit können eine solche Tat im Einzelfall sicher vorhersehen oder verhindern. Dennoch wirft das Geschehen auch ein Licht darauf, wie sich Schule und Gesellschaft in ihrer momentanen Verfasstheit strukturell auswirken und die Entwicklung junger Menschen beeinflussen.

Als soziale Struktur und Institution bietet Schule, allzumal mit ihren Selektionsfunktionen, kaum die Möglichkeit, sich auf Jungen und Mädchen in ihrer Individualität, auf ihre Lebenswelten und ihren Alltag einzulassen. Nur in den „Lücken“, welche das Arrangement Schule lässt, in den Pausen, beim Schulausflug eröffnen sich für gute

Lehrerinnen und Lehrer solche Perspektiven; erwarten sollte man sie aber nicht, weil die eine Hauptaufgabe des pädagogischen Personals darin besteht, guten Unterricht zu halten, Kindern etwas beizubringen und sie vorrangig in ihrer kognitiven Entwicklung zu fördern. Als eine weitere, ziemlich unangenehme Pflicht fällt ihnen hingegen zu, über Lernfortschritte zu urteilen und letztlich Entscheidungen über soziale Chancen treffen zu müssen. So bitter diese Wahrheit ist: Damit können nur Ansätze von Vertrauen entstehen. Kaum anders Schulpsychologinnen und Schulpsychologen: Sie arbeiten in einem klar definierten Setting, das notwendigerweise ein wenig weltfremd

Jugendsozialarbeit ist im Kern pädagogische Arbeit, die Ernst macht mit der Individualität, ohne gesellschaftliche Anforderungen aus dem Blick zu verlieren.

ist. Zu ihnen geht man, muss sich auf die Situation einlassen, sie testen und diagnostizieren, vielleicht eröffnen sie noch Wege in die Therapie. Es gehört zu ihrem Geschäft, all dies nicht in den alltäglichen Lebenszusammenhängen junger Menschen zu betreiben, sondern ausdrücklich den räumlich gesonderten Zusammenhang einer „Praxis“ zu wahren.

All dies, die Aufgaben und das notwendige fachliche Selbstverständnis von Lehrkräften wie von Psychologen, machen aber deutlich, dass die nach Winnenden ausgesprochenen Forderungen die Problemlagen von jungen Menschen wie Tim verfehlen. Sein Fall erinnert zunächst einmal daran, dass in pädagogischen Zusammenhängen, vielleicht in allen menschlichen Verhältnissen, immer mit einzigartigen Entwicklungen und Situationen zu rechnen ist, die weder planbar noch vorhersehbar sind. Schematische Arrangements wie das der Schule müssen notwendigerweise an den – um es etwas seltsam zu formulieren – Extremen normaler Entwicklung scheitern. Sie sind dafür nicht angelegt.

Not tut hingegen, intensiver über Formen einer Begleitung des Aufwachsens junger Menschen nachzudenken, die Individualität sozusagen bedingungs-, ja rücksichtslos anzuerkennen, weder so genannte Leistungsverweigerer oder Eigensinnige und Eigenbrödlers als Reparaturfall zu betrachten oder auszugrenzen, und sei es nur als Fälle für psychologische Diagnose und psychotherapeutische Bearbeitung.

Faktisch besteht nämlich längst das Problem, dass Öffentlichkeit und Sozialpolitik die ganze Jugendphase aus dem Blick verloren haben.

Es geht umgekehrt um eine Pädagogik, die sich dem konkreten Einzelnen stellt, die vor allem bereit ist, sich auf seine – notabene: – Lebenswelt und seinen Alltag einzulassen, um mit dem Einzelnen und für diesen zu kämpfen – in einem, zugegeben, oft schwierigen, konfliktreichen Verhältnis zu den Eltern und zu den Lehrerinnen und Lehrern, manchmal sogar zu den Mitschülerinnen und Mitschülern. Es geht um eine Pädagogik, die sich – um es ein wenig altmodisch zu formulieren – streng an dem wachsenden Willen des Jugendlichen ausrichtet und hilft, dass die Einzelnen erst erkennen, wo sie stehen und wo sie hinwollen. Eine Pädagogik ist gefragt, bei der die Leistung des jungen Menschen als solche zählt – und eben nicht sofort in ein Verhältnis zu anderen Bezugsnormen gesetzt wird oder an den Maßstäben psychischer Funktionalität gemessen wird. Es geht um eine Pädagogik, die sich sensibel auf die wirkliche Lebenssituation von jungen Menschen einlässt, begleitend, beratend, anregend und anstoßend wirkt, manchmal aber sich darauf beschränken muss, einfach anwesend zu sein in Gestalt eines menschlichen Zuhörers, der – so paradox das klingt – noch in der Lage ist, selbst dort zuzuhören, wo gar nichts gesagt wird, also Schweigen auszuhalten und durch Schweigen zu reden. Eine Pädagogik, die mit dem Einzelnen geht, sozusagen den Blick von der Seite auf sie oder ihn richtet, gleichwohl aber sich in einer sozialen und kulturellen Welt bewegt,

in der sich die Kinder und Jugendlichen aufhalten müssen, später dann aus eigener Bestimmung leben wollen und werden.

Das alles hört sich ungewöhnlich an, altmodisch und so gar nicht passend zu den Effizienzstrategien, welche heute das pädagogische Geschäft beherrschen. Die These lautet aber: Dieses Ungewöhnliche macht genau den Kern dessen aus, womit Jugendsozialarbeit zu tun hat (oder zu tun haben muss), wenn sie von Bildung spricht. Jugendsozialarbeit ist im Kern pädagogische Arbeit, die Ernst macht mit der Individualität, ohne gesellschaftliche Anforderungen aus dem Blick zu verlieren, freilich als Anforderungen, die einen Bildungsweg überhaupt erst ermöglichen. Individualität heißt, dass es nicht nur um das Wissen geht, sondern um Kenntnisse und Fähigkeiten, welche sich umfassend auf die ganze Lebenssituation eines jungen Menschen beziehen, Kenntnisse und Fähigkeiten, mit welchen sich junge Menschen selbst be- und ergreifen können. Da geht es nicht um Tests (wohl aber darum, wie man solche ertragen oder meistern kann), da geht es um Gefühle, um die Bereitschaft auch, sich auf soziale und moralisch relevante Situationen einzulassen zu dürfen und zu können. Gesellschaftliche Anforderungen dürfen nicht aus dem Blick geraten – und doch muss erlaubt sein, dass jemand einen eigenen Blick auf sie richtet, verwundert vielleicht, jedenfalls nicht gezwungen, sich ihnen zu unterwerfen.

Ein solch weiter Begriff von Bildung gibt den Horizont für eine Jugendsozialarbeit, die sich weder auf schon marginalisierte, ausgegrenzte Jugendliche beschränken kann – das Beispiel Winnenden zeigt, dass und wie für viele Jugendliche eine Begleitung und Unterstützung nötig werden kann, selbst wenn sie nicht desintegriert wirken, nicht auffallen. Faktisch besteht nämlich längst das Problem, dass Öffentlichkeit und Sozialpolitik die ganze Jugendphase aus dem Blick verloren haben; man richtet die Aufmerksamkeit auf Familien mit kleinen Kindern und übersieht, in welchem Maße Jugendliche und Heranwachsende geradezu



Foto: Muetzenmaedchen/Photocase

als Normalfall ihrer Lebenssituation unter extreme Belastungen kommen.

Der Druck in der Schule nimmt aber zu, Eltern haben weniger Zeit für sie, die Angebote der Jugendarbeit sind gekürzt worden. Dabei sind es die Jugendlichen, die den gegenwärtig zu beobachtenden gesellschaftlichen Veränderungen oft unmittelbar und besonders ausgesetzt sind: Lehrstellen sind eben wieder zu einem Lotteriespiel geworden, die Angst vor den Folgen der Wirtschaftskrise sitzt den jungen Menschen buchstäblich im Nacken. Deshalb brauchen sie besondere Unterstützung, die nicht sofort wieder mit Ausgrenzungsdrohungen einhergeht. Unterstützung, die ihnen das Gefühl gibt, dass sie ihr Leben führen dürfen – wieder klingt dies dramatisch, aber die Lage ist möglicherweise noch ernster, als viele glauben wollen. Die Jugendsozialarbeit darf sich deshalb nicht bloß als Jugendberufshilfe verstehen, darf nicht reduziert werden darauf, die Übergänge in die Arbeitswelt zu bahnen, indem sie Jugendliche „fit macht“ – die Jugendlichen müssen vielmehr erfahren dürfen, dass sie ein Recht auf ihr Leben haben.

Um nicht missverstanden zu werden: Jugendsozialarbeit arbeitet mit Schulen und Arbeitgebern zusammen und scheut keineswegs den Kontakt zu Psychologen, sie kooperiert mit Eltern. Doch: Wenn sie sich ein angemessenes Verständnis von Bildung zu

Die Jugendlichen müssen vielmehr erfahren dürfen, dass sie ein Recht auf ihr Leben haben.

eigen macht, dann ist sie vorrangig Anwalt von jungen Menschen, Vertretung und Begleitung, die die Welt erklärt und zugänglich macht, aber sie nicht aufzwingt. Anders als die Rhetorik der Effizienz, des Forderns und Förderns dies will, anders als die Kritik an der Kuschelpädagogik das behauptet, geht es dabei vorrangig darum, jungen Menschen zu ermöglichen, sich selbst anzunehmen, sich und die Welt auszuhalten, am Ende in ihrer Eigenheit und Subjektivität zu stärken. Manchem mag das altmodisch und überholt vorkommen – aber wenn schon Schutzschirme über bankrotte Unternehmen aufgerichtet werden, dann brauchen erst recht die Menschen Hilfe und Unterstützung, um überhaupt noch menschlich zu bleiben. ■

DER AUTOR:

Prof. Dr. Michael Winkler, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena.

E-Mail: michael.winkler@uni-jena.de

Damit die Lebenslage Übergang für junge Menschen mit schlechten Bildungschancen zu keinem belastenden Dauerzustand wird, ist die Jugendsozialarbeit gefordert.

Bildung für den Übergang: Sozialpädagogische Anforderungen an Jugendsozialarbeit

Um Jugendliche beim Übergang in das Erwachsenen- und Berufsleben erfolgreich zu unterstützen, muss die Jugendsozialarbeit eine Sozialpädagogik des Übergangs entwickeln, die junge Menschen biografisch begleitet und ihnen dabei neue Gestaltungsräume eröffnet.

Während sich die gegenwärtige Beschäftigungsförderung für junge Menschen vor allem auf Beschäftigungs- bzw. Qualifizierungsmaßnahmen und die Einbindung der Angebote in ein institutionelles Bildungs-

und Übergangsmanagement bezieht, ist im Hintergrund eine Lebenslage Übergang entstanden, die von den Jugendlichen alltäglich bewältigt werden muss. Ein zentrales Problem in diesem Zusammenhang ist die

Vorstellung eines „regulären“ Übergangs in Arbeit, der in den 1960er und teilweise 1970er Jahren einmal die Normalität gewesen sein mag, es aber heute für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht mehr ist. Der „rote Faden“ des Übergangs, der durch eine systematische Abfolge verschiedener Bildungsinstitutionen vorher bestimmt zu sein scheint und nur an wenigen Stellen „Weichenentscheidungen“ zulässt bzw. erfordert, führt für viele junge Menschen heute in eine Lebenslage Übergang, die nicht wenige als einen unübersichtlichen Bewältigungsraum erleben.

Zudem lässt sich der Übergang – wie es mitunter in den Beschäftigungspolitiken erscheint – nicht nur auf lineare Qualifizierungsprozesse im Rahmen institutioneller Curricula reduzieren, sondern er wird auch durch Orientierungs- und Umorientierungsphasen, Bildungsprozesse an nonformalen und informellen Lernorten, Zeiten von Arbeitslosigkeit, Beschäftigungs- und Qualifikationsmaßnahmen usw. bestimmt. In all diesen Kontexten können für den Übergang bedeutsame Erfahrungen und Bildungsprozesse ebenso verortet sein wie soziale Bezüge, Netzwerke usw., die für den weiteren Verlauf wichtig werden. Welche Bedeutung sie für einen Jugendlichen im Übergang haben, das lässt sich kaum pauschal sagen. Es hängt vor allem davon ab, wie sich solche Kontexte zum „biographischen Faden“ des Übergangs in Beziehung setzen, welche Anknüpfungspunkte an frühere Bildungsprozesse sie bieten, welche Perspektiven sie subjektiv eröffnen und wie diese bewertet werden, welche Motivationen sie wecken können, was sie versprechen und was nicht (vgl. Oehme 2007).

Lebenslage Übergang und die Jugendsozialarbeit

Für die Jugendsozialarbeit wäre es darum grundlegend, sich erst einmal – in ihrem Wahrnehmen der Lebenssituation der jungen Menschen und ihren pädagogischen Zugängen – aus der Fixierung an den bisherigen institutionalisierten Bildungswegen

zu lösen und die gesellschaftliche Gestalt der Jugend und der Übergänge ins Erwachsenenalter neu zu betrachten. Dabei gilt es nicht nur die informellen Bildungsprozesse im Jugendalter neu anzuerkennen, sondern die verschiedenen Bildungs- und Bewälti-

Ein zentrales Problem ist die Vorstellung eines „regulären“ Übergangs in Arbeit, der einmal die Normalität gewesen sein mag, es aber heute für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht mehr ist.

gungsprozesse sowie die Lebenslage Übergang im gegenwärtigen Wettbewerb um Bildungszertifikate zu verstehen. Dann werden auch die Probleme und Widersprüche, mit denen Jugendliche heute kämpfen, anders sichtbar: Denn „empirische Befunde über die Art und Weise, in der sich Heranwachsende an bestehenden kulturellen Praktiken orientieren, sich diesen anschließen und sich entlang der vorgefundenen ‚Verhältnisse‘ sozial verorten“, resümierte z. B. jüngst der Sozialisationsforscher Matthias Grundmann, „lassen sich sozialisationstheoretisch als Bewältigung“ von „Widerspruchserfahrungen“ deuten (Grundmann 2004, S. 29). Mit einem Verständnis der Lebenslage Übergang als fachlichem Ausgangspunkt kann die Jugendsozialarbeit auf die Bewältigungskonstellationen eingehen und ihre Unterstützung entsprechend ausrichten bzw. Lernkontexte so gestalten, dass sie neue Perspektiven eröffnen.

Gleichzeitig bilden sich – wie nicht nur die Jugendarmut zeigt – soziale Segmentierungsprozesse (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999) auch in der Jugendphase ab. Für junge Menschen – gerade für solche mit schlechten Bildungschancen und niedrigen formalen Qualifikationen – droht die Lebenslage Übergang in einen „dauerhaft transitorischen Zustand, eine permanente Zwischenposition oder Wettbewerb und Eingliederung lebenslänglich“ überzugehen (Castel 2000, S. 412).

Die Jugendsozialarbeit steht in diesem Zusammenhang vor der Herausforderung, dem kompensatorischen Randdasein in den arbeitsweltbezogenen sozialen Diensten zu entwachsen und zu einem neuen Kristallisationspunkt in regionalen Übergangs- und Bildungsstrukturen (vgl. Walther u. a. 2002)

Die Jugendsozialarbeit sollte sich aus der Fixierung an den bisherigen institutionalisierten Bildungswegen lösen und die gesellschaftliche Gestalt der Jugend und der Übergänge ins Erwachsenenalter neu betrachten.

zu werden. Bisher haben die Berufszentrierung und Formalisierung der Bildungswege sowie die Fixierung der Beschäftigungshilfen auf dem ersten Arbeitsmarkt für die Kinder- und Jugendhilfe – von der Schule über die Berufsausbildung zur Beschäftigung – kein eigenständiges Funktionsspektrum gleichsam als dritte Säule neben Schule und den unterschiedlichen (Aus-)Bildungsformen zugelassen.

Doch die Jugendsozialarbeit wird den gegenwärtigen Herausforderungen nicht gerecht, soweit sie nur kompensatorische Hilfen anbietet – wie eine nachholende oder begleitete Berufsausbildung oder die Beratung von sozialer Benachteiligung betroffener Jugendlicher und junger Erwachsener – und sich nur ergänzend auf die Bildungssequenzen im Lebenslauf bezieht, die zur Erwerbsarbeit führen sollen.

Stärkung der sozialpädagogischen Fachlichkeit

Für die Jugendsozialarbeit bedeutet dies, den eigenen sozialpädagogischen Zugang und Ansatz zu stärken. Dieser Zugang kann nicht einfach institutionell angelegt sein und sich auch nicht in einer nachrangigen Position zu „regulären“ Bildungs- und Ausbildungs- sowie Beschäftigungssystemen verorten. Eine „Sozialpädagogik des Übergangs“ (Pohl u. a. 2007) zieht sich durch die Institutionen hindurch und bezieht sich auf

die lokalen Übergangsstrukturen wie auf die jugendliche Übergangsphase insgesamt, nicht nur auf einzelne Institutionen und die Herstellung von institutionellen Anschlüssen (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 2005). Gleichzeitig muss sie auch ihre Grenzen reflektieren: Es gilt, professionelle Angebote der Jugendsozialarbeit in Bezug zu den non-formalen und informellen Kontexten von Jugendlichen (wie soziokulturellen Szenen, Jugendinitiativen, kirchlichen Gruppen, familiären Kontexten usw.) zu setzen, aber nicht, jeden Lernprozess und jeden Lebensbereich von Jugendlichen in den Dienst des Übergangs in Erwerbsarbeit zu stellen, so wie derzeit beispielsweise informelle Bildungsprozesse meist als „Ressource für den formellen Übergang“ diskutiert werden.

Wenn beispielsweise ein Jugendlicher neben seiner „Maßnahme“ zusammen mit anderen im Club Musik auflegt, ist das ein bildungsrelevanter Anknüpfungspunkt, aber es soll nicht automatisch in eine formal berufliche Perspektive gezwängt werden.

Für diesen Perspektivwechsel müssen die Jugendlichen als Akteure im Übergang wahrgenommen und anerkannt werden, als Gestalterinnen und Gestalter ihrer Übergänge ebenso wie als Mitgestalter von Lernorten, von Beschäftigungskontexten und Unterstützungsangeboten.

Dies setzt jedoch voraus, dass junge Menschen auch mitgestalten können: Eine wesentliche Aufgabe der Jugendsozialarbeit besteht darin, ihnen Tätigkeitsfelder lokal zu öffnen, in denen für sie diese Gestaltbarkeit in eigener Sache überhaupt erfahrbar wird, in denen sie verschiedene biographische Optionen erarbeiten und mit ihnen experimentieren können. Erst mit der Aussicht auf bzw. der Erfahrung von Möglichkeiten (nicht Zwängen) zur Gestaltung und Mitbestimmung wird Jugendsozialarbeit für junge Frauen und Männer attraktiv.

Die Jugendsozialarbeit nimmt mit dieser Ausrichtung stärker biografische Potentiale der jungen Erwachsenen (zu bewältigende Probleme, Beschäftigungsvorstellungen, Wünsche, Interessen, Fähigkeiten, Ideen

zur Gestaltung ihres Alltags oder ihres Stadtteils, Projektideen usw.) wahr, um sie mit den lokalen Handlungsmöglichkeiten (Beschäftigungs- bzw. Betätigungsmöglichkeiten im weitesten Sinne, Gestaltungsbedarf im Sozialraum, Bedarf an kulturellen und sozialen Projekten, wie die Betreuung von Kinderspielplätzen, Altenhilfe usw.) zu vermitteln. Die Jugendsozialarbeit könnte so zu einer Plattform werden, auf der die lokalen Gestaltungsmöglichkeiten und -bedarfe mit den sozialen und individuellen Bewältigungsaufgaben zusammengeführt werden.

Dies setzt allerdings voraus, dass ein Raum für Experimente geöffnet wird. Denn Jugendliche und junge Erwachsene brauchen einen offenen Gestaltungsraum, in dem sie an konkreten Aufgaben etwas Eigenes entwickeln können (Projekte jeder Art, Tätigkeitsfelder, soziale Netzwerke, Beziehungen zu allen möglichen lokalen Einrichtungen und der Wirtschaft, Freundschaften), wofür sie sich engagieren, weil sie darin einen Sinn finden und eigene Erfolge erfahren.

Die entsprechenden Lernkontexte müssen sich in die Biografien der jungen Erwachsenen „einklinken“ bzw. aus ihnen heraus entstehen und die konkreten Handlungs-

potenziale aus ihren Lebenslagen aufnehmen, die ja gerade in den anstehenden Bewältigungsherausforderungen, dem unentdeckten Gestaltungsbedarf von Stadtteilen und Regionen und in bisher brachliegenden (weil nicht finanzierten) Betätigungsmöglichkeiten liegen. Sie könnten damit den gegenwärtigen sozialen Problemen einen Ausdruck geben und die kollektiven Suchprozesse zu deren Bewältigung anschieben.

Ein solcher Anspruch auf experimentelle Gestaltung und Mitbestimmung verlangt nach einem mitunter wieder zu entdecken, öffentlich wahrnehmbaren sozialpädagogischen Selbstbewusstsein der Jugendsozialarbeit.

Ihre Kernfrage lautet auch heute wieder, wie sie – ausgehend von der alltäglichen Lebensbewältigung der jungen Menschen – sozialpädagogische Zugänge in öffentliche, regionalökonomisch sowie bildungs- und sozialpolitisch relevante Zusammenhänge einbringen kann und wie sie dabei kreative Bewältigungsstrategien der jungen Menschen (weiter-)entwickeln und in soziale (nicht nur arbeitsweltbezogene) Übergangsstrukturen transformieren kann. ■

DIE AUTOREN:

Dr. Andreas Oehme und Prof. Dr. Wolfgang Schröer; Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universität Hildesheim

E-Mail: andreas.oehme@uni-hildesheim.de bzw. schroer@rz.uni-hildesheim.de

Literatur

Böhnisch, Lothar/Arnold, Helmut/Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpolitik. Weinheim und München.

Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2005) (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Weinheim und München.

Brown, Phillip (2004): Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs? In: Mackert, J. (Hg.): Die Theorie sozialer Schließung. Wiesbaden, S. 233-256.

Castel, Robert (2000): Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.

Grundmann, Mathias (2004): Sozialisierungstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung. In: Dagmar Hoffmann/Hans Merckens (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisierungstheorien. Weinheim und München, S. 17-34.

Oehme, Andreas (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler.

Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2007): Sozialpädagogik des Übergangs und integrierte Übergangspolitik. Konsequenzen subjektorientierter Übergangsforschung. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, S. 227-250.

Walther, Andreas u. a. (Hrsg.) (2002): Misleading Trajectories? Integration Policies and Young Adults in Europe. Opladen: Leske & Budrich.

Obwohl Jungen und junge Männer häufig als „Sorgenkinder der Gesellschaft“ angesehen werden, haben sie auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen als Mädchen und junge Frauen.

Mythos Überholspur – Die Bildungssituation von Mädchen und Jungen

Lebenslanges Lernen und formale (Aus-)Bildungsabschlüsse sind zentral für eine gelingende Biographie. Jungen und junge Männer erhalten dabei zunehmendes Interesse in der öffentlichen, politischen und pädagogischen Diskussion, während die schlechtere berufliche Ausgangslage vieler Mädchen und Frauen aus dem Blick gerät.

Untersuchungen zur Bildungssituation stellen seit mehreren Jahren die schlechteren schulischen Leistungen von Jungen fest. In den Medien, in populärwissenschaftlichen Publikationen und auch in der Fachpresse wird immer wieder die These vertreten, dass „Mädchen und Frauen auf der Überholspur“¹ und Jungen „die Sorgenkinder

der Gesellschaft“² seien. Im März 2009 kommt der Aktionsrat Bildung im Jahresgutachten „Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem zum Ergebnis, dass Jungen im Bildungssystem eklatant benachteiligt würden. Jungen zeigen tatsächlich in der Schule im Durchschnitt schlechtere Leistungen als Mädchen und sind öfter sozial auffällig.

Sie bleiben häufiger sitzen und sind mit einem Anteil von 60 % in Sonderschulen für Lernbehinderte zu finden, und sie führen die Statistik der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss an.

Die Lern- und Entwicklungsförderung beider Geschlechter in der Schule ist unbefriedigend

Im internationalen Vergleich hinkt Deutschland, die so genannte „Bildungsrepublik“, hinterher und die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit ist sowohl für Jungen als auch für Mädchen nicht angemessen beantwortet: Ca. 30 % der Mädchen und beinahe 40 % der Jungen schließen unterhalb des Real-schulabschlusses ab und ca. 70 % der Mädchen und ca. 80 % der Jungen unterhalb der (Fach-)Hochschulreife.³ Die größten schulischen Erfolgsunterschiede machen sich weniger am Geschlecht als vielmehr an der sozialen Herkunft fest.

Wesentlich bedeutsamer für das ungleiche Geschlechterverhältnis ist ohnehin die Phase nach der Schule. Gerade bei den Jugendlichen mit schlechteren Startchancen bzw. aus bildungsfernen Elternhäusern schlägt sich der allgemein attestierte Bildungsvorsprung von Mädchen nicht in besseren Berufschancen oder einem erweiterten Berufswahlspektrum in der Ausbildung nieder. Die formal bessere Bildung junger Frauen zahlt sich nicht in einem entsprechenden Arbeitsplatz bzw. in einer entsprechenden Bezahlung aus; für Mädchen aus schwächeren sozialen Milieus gilt das verstärkt.

Mädchen lernen weniger sich selbst durchzusetzen und vermeiden den Wettbewerb mit anderen. In der 15. Shellstudie „Jugend 2006“ ist zu lesen, dass die jungen Männer trotz des höheren Bildungserfolges von jungen Frauen weiterhin einen Vorsprung haben, den sie für ihre berufliche Laufbahn gewinnbringend nutzen können.⁴ „Die Scheu junger Frauen, mit anderen in den Wettbewerb zu treten, wird sie auch in Zukunft daran hindern, in männlich geprägte Berufe vorzudringen.“⁵

Ausbildungschancen und Berufswahl

Über die Hälfte der weiblichen Auszubildenden wird in nur 10 Berufen ausgebildet.⁶ Trotz besserer schulischer Leistungen erweitert sich das Berufswahlverhalten von Mädchen und jungen Frauen nur langsam. Obwohl ihre Berufswünsche vielseitiger sind, dominieren sie in verwaltenden, pflegenden, erziehenden, künstlerischen und sprachwissenschaftlichen Bereichen. Die Berufe, die am häufigsten von Mädchen gewählt werden, haben – verglichen mit männlich dominierten Berufen – ein geringeres Sozialprestige und geringere Weiterbildungs- und Aufstiegschancen. Die Ausbildungsberufe mit den höchsten Vergütungen sind deutlich stärker von männlichen Auszubildenden besetzt, während die niedrigsten Vergütungen in den Berufen bezahlt werden, in denen überwiegend junge Frauen ausgebildet werden. Selbst Jungen ohne oder mit schlechtem Schulabschluss gelangen häufiger als Mädchen in Ausbildungen im Dualen System und haben damit verbunden besseren Verdienst und Aufstiegsmöglichkeiten.⁷

Als Folge des tradierten Berufswahlverhaltens und der Wettbewerbsscheu lässt sich schon kurz nach der Ausbildung nachweisen, dass das Einkommen junger Frauen geringer ist und die berufliche Position unter der von Männern rangiert.⁸

Trotz des Wandels der Rollenbilder ist der Bereich Kinder und Familie noch immer eine Domäne von Frauen. Damit kommt immer noch hauptsächlich Frauen die Aufgabe zu, Beruf und Familie zu vereinbaren.

Die Veränderung des Arbeitsmarktes stellt die traditionelle Geschlechteridentität von Jungen in Frage

Männlichkeit definiert sich traditionell über Erwerbsarbeit. Die Befähigung zu einer Erwerbsarbeit, die das „Ernähren einer Familie“ ermöglicht, gehört weiterhin zum Kerninhalt männlicher Geschlechtsidentität. Die weitere Dynamisierung und Unsicherheit des Arbeitsmarktes stellt diese – auch gesellschaftlich – getragene Definition jedoch zu-

¹ Presseerklärung der Deutschen Shell AG zur 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“

² Geo SPEZIAL 3/2003

³ Bildung in Deutschland 2008 – Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Herausgeber: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld 2008, S. 87

⁴ 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“, S. 448

⁵ Ebd.

⁶ Berufsbildungsbericht 2007, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007

⁷ Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin 2008

⁸ Aus: „Bildung in Deutschland – ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“ Herausgeber: Konsortium Bildungsberichterstattung, Bielefeld 2006

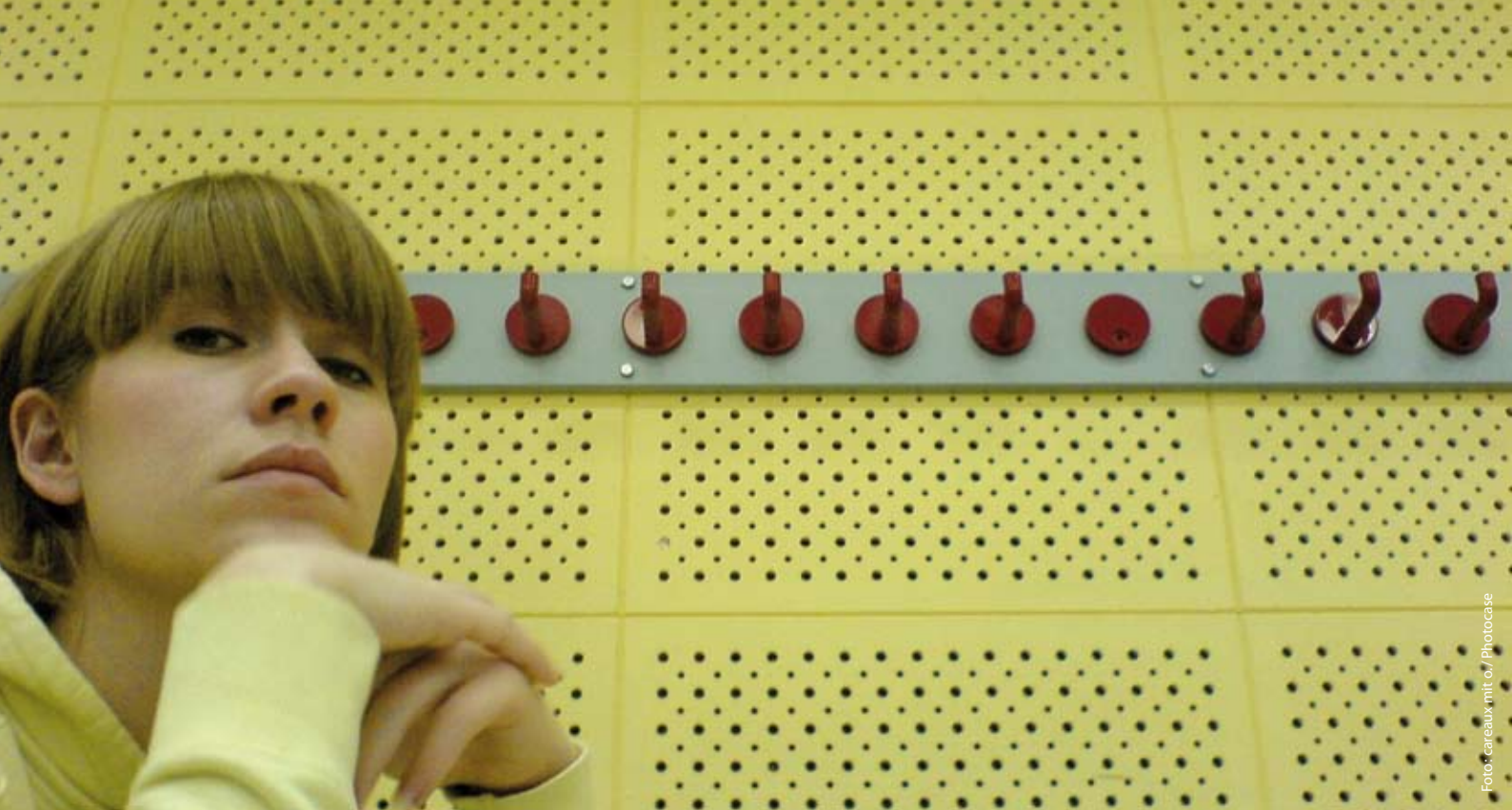


Foto: careaux mit o./ Photocase

Ein höherer Bildungserfolg führt für Mädchen und junge Frauen nicht automatisch zu einer größeren Auswahl an Berufsfeldern.

nehmend in Frage. Gerade für benachteiligte junge Männer, die perspektivisch eher keine gesicherte Beschäftigung erlangen werden, bedeutet dies eine Gefährdung männlicher Identität und birgt hohes Verunsicherungspotential. Die sich wandelnde Arbeitsgesellschaft verstärkt also die Rollenunsicherheit gerade in den sozial schwachen Milieus. Daraus können verschiedenste – zum Teil deviante Kompensationshandlungen – von jungen Männern resultieren.

Der Bereich Kinder und Familie steht dem gegenüber bisher kaum als weitere Möglichkeit der Identifikation und Selbstverwirklichung für Jungen und junge Männer offen. Gerade in diesem Bereich würden sich aber persönliche und gesellschaftliche Chancen für eine stabile Identität und Integration auch jenseits prekärer Arbeitsverhältnisse bieten.

Es wird deutlich, dass es nicht sinnvoll ist, die beiden Geschlechter gegeneinander auszuspielen. Vielmehr ist es dringend notwendig, dass sowohl Mädchen und Jungen nach ihren jeweiligen Bedürfnissen gefördert werden! Die Lebenslagen der Mädchen und Jungen, jungen Frauen und jungen Männern müssen differenziert in den Blick genommen werden, um bestehende Benachteiligungen abbauen zu helfen und entstehende abzuwenden. Dafür brauchen wir eine enge

Verknüpfung formaler, nonformaler und informeller Bildung. Die Jugendsozialarbeit macht Angebote in allen drei Bereichen. Ihre spezifische Kompetenz durch sozialpädagogische Förderung zielt auf das Erlernen von Schlüsselkompetenzen und sozialem Lernen.

Eine geschlechtsbezogene Pädagogik für Jungen und Mädchen ist Aufgabe und Herausforderung für eine zeitgemäße Jugendsozialarbeit

Im SGB VIII §9.3 wird als allgemeines Ziel der Kinder- und Jugendhilfe die Gleichstellung von Mädchen und Jungen formuliert. Auch die Anforderungen und Förderziele des Kinder- und Jugendplanes des Bundes besagen, dass als Querschnittsaufgabe in allen Programmen spezifische Belange von Mädchen und jungen Frauen zu berücksichtigen und die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen bzw. jungen Frauen und jungen Männern zu beachten und Benachteiligungen abzubauen sind.⁹

Das gestiegene allgemeine Interesse an der Jungenfrage bietet eine gute Chance zur Verwirklichung von geschlechterreflektierenden Angeboten für beide Geschlechter und sollte auch als solche umgesetzt werden. Es ist jedoch festzustellen, dass es nach wie vor nicht genug eigenständige Angebote

und Konzeptionen der Jungen- und Mädchensozialarbeit gibt. Auch sind koedukative Angebote bisher nicht flächendeckend geschlechtersensibel ausgerichtet.

Geschlechterreflektierende Jugendsozialarbeit heißt konkret: Jungen und Mädchen brauchen Vorbilder, die ihnen zeigen, dass Rollenvielfalt möglich ist und Geschlecht nicht zwangsläufig zu entsprechenden beruflichen und gesellschaftlichen Positionierungen führen muss.

Mädchen sind dahingehend zu fördern, dass sie mehr Zutrauen zu ihren Leistungen entwickeln und Ermutigung im mathematisch-, naturwissenschaftlich-, technischen Bereich erhalten. Sie brauchen eine gezielte Unterstützung an den Bildungsübergängen und die Honorierung ihrer besseren schulischen Leistungen in Ausbildung und Beruf. Jungen brauchen mehr Unterstützung für eine verbesserte Lesekompetenz, Übungsfelder für soziales und zwischenmenschliches Engagement, Anreize für schulisches Lernen durch eine an ihren Interessen orientierte Themenauswahl. Die Bildungsangebote für Jungen sollten außerdem immer auch die sozialen Kompetenzen der Jungen fördern und ihnen damit breitere und flexiblere Möglichkeiten zur Lebensbewältigung anbieten.

Für die fachlichen Standards der Jugendsozialarbeit ergeben sich daraus weitreichende Handlungsanforderungen: Geschlechterreflektierte Arbeit soll grundsätzliches Prinzip in allen Bereichen der Jugendsozialarbeit werden. Nur eine reflektierte Verknüpfung von Jungenarbeit, Mädchenarbeit und geschlechterreflektierte Koedukation führt zu einer qualifizierten Arbeit. Es müssen Ziele und Fachstandards für eine geschlechterreflektierte Jugendsozialarbeit formuliert werden. Konzepte und Instrumentarien für die geschlechtersensible Jugendsozialarbeit sind zu entwickeln und zu erproben. Zwischen den vorhandenen Angeboten der Mädchen- und Jungensozialarbeit sind Kommunikationsstrukturen zu entwickeln, die der Weiterentwicklung der geschlechtsgetrennten und koedukativen Angebote dienen.

In dieser Pädagogik der Vielfalt müssen neben dem Geschlecht unter anderem die Faktoren Herkunft, Alter, Religion und die individuellen Besonderheiten einer jeden Person anerkannt und wertgeschätzt wer-

Über die Benachteiligung von Jungen wird viel diskutiert. Ein Anstieg geschlechtersensibler Angebote bleibt jedoch aus.

den. Voraussetzung hierfür ist, dass pädagogische Mitarbeiter/innen für die spezifischen Lebenslagen von Jungen/jungen Männern und Mädchen/jungen Frauen (durch Aus- und Fortbildung, Gender, Training u. a.) sensibilisiert sind. Sie brauchen entsprechende Qualifizierungsangebote, die die Reflexion der eigenen Rolle und eine Erweiterung des Verhaltensspektrums beinhalten.

In Ausbildungs- und Studiengängen müssen die Elemente der geschlechtsbezogenen Pädagogik, der geschlechterreflektierten Arbeit und die Selbstreflexion der eigenen Geschlechtsidentität aufgenommen werden. Unterstützt und begleitet wird die geschlechterreflektierte Arbeit dadurch, dass bei der Weiterentwicklung von Personal- und Organisationsstrukturen gleichstellungsorientierte Prinzipien selbstverständlich beachtet werden.

Die öffentliche Reaktion auf die konstatierte (Bildungs-)Benachteiligung der jungen Männer ist größer, als es die Thematisierung der Benachteiligungsstrukturen für Mädchen und junge Frauen jemals war. Konkret ist aber kein Anstieg geschlechterreflektierender Angebote für Jungen festzustellen – vielmehr werden die Befunde dazu benutzt, um die weitere Notwendigkeit einer engagierten Mädchenarbeit in Frage zu stellen. Dies mag damit zusammenhängen, dass weiter unklar ist, welche Ziele eine Förderung der Jungen haben sollte, wenn sie nicht einfach nur die gesellschaftlich gewohnte Bevorteilung von Männern wieder herstellen will. ■

⁹ Kinder- und Jugendplan des Bundes vom 19.12.2000, S.4, S.11

DAS AUTORENTEAM:

Susanne Käßler und Claudia Seibold sind Referentinnen bei der BAG EJSA; Brigitte Schindler ist Referentin bei der BAG KJS; Andreas Zieske ist Geschäftsführer der BAG ÖRT

E-Mails: kaeppler@bagejsa.de, seibold@bagejsa.de, brigitte.schindler@jugendsozialarbeit.de, zieske@bag-oert.de

Kompetenzen sichtbar machen:

Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für die Jugendsozialarbeit

Höhere Mobilität und größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie transparente und durchlässige Bildungsniveaus – dies sind die Ziele des DQR. Dieser wird in einer ersten Phase überprüft und soll im Jahr 2010 verbindlich festgelegt werden.

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und seiner acht Niveaustufen¹ sind die Rahmenvorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens. Mit dem Beschluss des Europäischen Rates in Lissabon im Jahr 2000, Europa innerhalb von 10 Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln, wurde eine ehrgeizige Bildungsinitiative gestartet. In Deutschland sind die Auswirkungen dieses Beschlusses zunächst in der Umgestaltung der deutschen Hochschullandschaft spürbar geworden. 2002 hat der Europäische Rat in Kopenhagen ergänzend auch berufsbildungspolitische Ziele

festgelegt. Es geht darum, die berufliche Bildung zu fördern und die Mobilität von Arbeitskräften im nationalen und internationalen Kontext zu verbessern.

Dem Ziel, unterschiedliche nationale Bildungsniveaus auf europäischer Ebene vergleichbar zu machen und die Mobilität zu fördern, diente die Entwicklung und Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), den das Europäische Parlament und der EU-Ministerrat am 23. April 2008 in Kraft setzten. Ab diesem Zeitpunkt kann er sowohl für die bereits eingeführten Qualifikationsrahmen (wie Großbritannien und Irland) als auch für die in den weiteren

Mitgliedsstaaten noch zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument genutzt werden.

In Deutschland wurde zur Entwicklung des DQR 2006 eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz und des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung installiert. Der „Arbeitskreis DQR“ hat im Jahr 2008 unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung intensiv über Ziele, Leitlinien und Kompetenzkategorien für die Niveaustufen des DQR beraten.

Seit Februar 2009 liegt nun der „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen“ vor.

Vorgesehen ist, dass er bis Ende 2009 als Modell erprobt werden soll, um dann am Ende des Jahres eine Beschlussfassung über die Implementierung des Qualifikationsrahmens zu schaffen, die bis Ende 2012 abgeschlossen sein soll.

Ziele, Kernbegriffe und Deskriptoren des DQR

Der DQR zielt auf mehrere Ebenen:

- Es soll Transparenz über Bildungsniveaus geschaffen werden: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern.“²
- Die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt soll gefördert werden. „Als nationale Umsetzung des EQR soll der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Er (der DQR, B.M.) leistet einen Beitrag zur Förderung der

Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen.“³

- Und schließlich liegt das dritte Ziel, das der Deutsche Qualifikationsrahmen erreichen soll, auf der Ebene der Verbesserung des Bildungsniveaus und der Verbesserung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt. „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden.“⁴

Ein wesentlicher Kernbegriff, mit dem das Instrument DQR arbeitet, ist Kompetenz. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“.⁵ Mit dem Kompetenzbegriff verknüpft ist die „Outcome-Orientierung“. Denn zukünftig soll nicht mehr darauf geachtet werden, wie, wo und auf welchem Niveau Menschen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen erworben haben, sondern es sollen die Kompetenzen anerkannt werden, über die sie verfügen und die in Arbeitskontexten verwertbar sind.

Auf allen acht Niveaustufen werden Deskriptoren verwendet, die Kompetenzen beschreiben. Der DQR arbeitet dabei mit den Einteilungen Fachkompetenz und personale Kompetenz. Fachkompetenz wird in Wissen und Fertigkeiten eingeteilt, personale Kompetenz in Sozial- und Selbstkompetenz.

Bedeutung des DQR für die Jugendsozialarbeit

Da die Jugendsozialarbeit mit ihren Maßnahmen überwiegend im nonformalen Bildungssektor angesiedelt ist, geben die Deskriptoren eine Orientierung für das zu erreichende Niveau des Abschlusses der



Foto: Matthias Steffen

¹ Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Februar 2009 (www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Zu den acht Niveaustufen siehe im Besonderen S. 6-13

² Ebd., S. 3

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd., S. 6

⁷ Ebd.

Bildungsmaßnahmen. Die für den DQR gewählten Deskriptoren sind sicher diskussionswürdig, dennoch werden sie unbestreitbar Maßstäbe setzen, die in Lernorten der Jugendsozialarbeit Leitschnur sein werden.

Auch wenn das erste vorliegende Papier zum DQR bisher keine Angaben darüber macht, ob und wie außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Kompetenzen in Wert gesetzt werden können, hat die Jugendsozialarbeit bereits jetzt die Chance, den Outcome ihrer Maßnahmen und die dort zu erwerbenden Kompetenzen so zu beschreiben, dass sie zumindest Niveau eins abbilden können. Das Niveau eins wird wie folgt beschrieben: „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.“⁶

Diese Beschreibung des Niveau eins und auch die des Niveau zwei ist – u. a. auf entsprechende Hinweise der Jugendsozialarbeit selber – so allgemein gehalten, dass sie Inklusion zumindest ermöglicht. Damit können auch die Fähigkeiten von „zertifikatsarmen“ Jugendlichen, die über wenig formale Qualifikationen verfügen, mittels des Qualifikationsrahmens beschrieben werden. Fertigkeiten werden z. B. unter dem Begriff Fachkompetenz für das Niveau eins wie folgt beschrieben: „Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge

herstellen“⁷. Im Bereich Wissen heißt es, dass elementares allgemeines Wissen und ein erster Einblick in Lern- und Arbeitsbereiche vorhanden sein muss. Die Personen in Stufe eins verfügen demnach über kognitive und praktische Fertigkeiten, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Für die personale Kompetenz wird Sozialkompetenz so vorausgesetzt, dass sie mit anderen zusammen lernen oder arbeiten können und sich dabei mündlich und schriftlich informieren und austauschen können/müssen. Unter Selbstkompetenz wird verstanden, unter Anleitungen zu lernen oder zu arbeiten. Dabei soll das Handeln der Menschen so gestaltet sein, dass das eigene und das der anderen gleichermaßen eingeschätzt und Lernberatung angenommen werden kann.

Die Herausforderung für die Jugendsozialarbeit wird vor dieser Hintergrundfolie sein, die verschiedenen beruflichen Handlungsfelder in der ersten Erprobungsphase daraufhin zu überprüfen, ob und in welchem Maße die vorgegebenen Kompetenzen von Jugendlichen in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit erreicht und entsprechend beschrieben werden können.

Die Jugendsozialarbeit muss nun Instrumente entwickeln, mit denen sie ihre Maßnahmen outcomeorientiert evaluieren kann. Wenn es gelingt, den Ertrag der Maßnahmen für die Jugendlichen festzuhalten, wird die sozialpolitische Herausforderung darin bestehen, diesen als Äquivalent zum formalen Bildungssystem zu beschreiben und entsprechend anerkannt zu bekommen. Denn nur dann werden die Jugendlichen, die auf Maßnahmen der Jugendsozialarbeit angewiesen sind, diese als Eckpfeiler für ihre beruflichen Karrieren nutzen können, weil sie als Bausteine des beruflichen Systems anerkannt sind. Insofern ist die Jugendsozialarbeit gefordert, einen wesentlichen bildungs- und sozialpolitischen Beitrag zur Inklusion junger Menschen und zur besseren Erfassung und höheren Anerkennung informeller und nonformaler Bildung gleichermaßen zu leisten. ■

Zur Diskussion gestellt:

Untersuchungsergebnisse zur Kompetenzfeststellung in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit

Inwieweit die Kompetenzen, die Jugendliche in den Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Jugendberufshilfe erwerben, erfasst, dokumentiert und zertifiziert werden, wurde in dem vom BMFSFJ geförderten und von der IN VIA Sozialwissenschaftlichen Forschungsstelle (SoWiFo) im Meinwerk-Institut durchgeführten Projekt „Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit“ untersucht.

Als erstaunlichster Befund muss festgehalten werden, dass zwar die Kompetenzen der Jugendlichen zu Beginn vieler Maßnahmen umfassend erhoben werden (u. a. auch, weil es seit der Einführung des Neuen Fachkonzepts für alle BvB-Maßnahmen der BA verpflichtend ist), dass aber nur in wenigen Projekten systematisch Informationen über die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen während der Maßnahme erhoben werden.

Statt die Qualität von Maßnahmen an einem Zuwachs an informellen und formalen Kompetenzen der Jugendlichen zu messen, bilden offenbar allein die Übergangsquoten in Ausbildung das einzige Erfolgs- und Bewertungskriterium. Dass aber in der Praxis höchstens die Hälfte der Teilnehmenden in Ausbildung oder zumindest in Arbeit kommen, hat wiederum verschiedene Gründe und sagt wenig über die Maßnahme selber aus.

Zudem wurde festgestellt, dass die eingesetzten Verfahren der Kompetenzfeststellung häufig unterschiedliche Bausteine aus

öffentlich zugänglichen Verfahren beliebig adaptieren und kombinieren, ohne deren Zielsetzungen und spezifische Anwendungsgrenzen ausreichend zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund müssen die erzielten Ergebnisse der Kompetenzfeststellung jeweils kritisch überprüft werden.

Gleiches gilt auch für die systematische Verknüpfung zwischen der Kompetenzfeststellung bzw. den daraus erstellten „Kompetenzprofilen“ und den darauf aufbauenden Fördermaßnahmen.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Folgen, die aus den Verfahren zur Kompetenzfeststellung für die Förder- und Qualifizierungsplanung gezogen werden, mit den inhärenten oder propagierten Zielsetzungen der Verfahren übereinstimmen.

Angesichts dieser hier nur angedeuteten Befunde wird deutlich, dass dringend formative und summative Evaluationsstudien einzelner Maßnahmen und Verfahren benötigt werden, um den Einsatz der Mittel im Verhältnis zu ihrem Nutzen zu beurteilen und vor allem auch, um die Maßnahmen selbst optimieren zu können.

Denn der erhebliche Aufwand, der mit der Kompetenzfeststellung verbunden ist, lässt sich im Endeffekt nur rechtfertigen, wenn das Verfahren dazu führt, dass Jugendliche passgenauer gefördert und in ihren Kompetenzen tatsächlich gestärkt werden. ■

DIE AUTORIN:

Dr. Birgit Marx ist Leiterin des Meinwerk-Instituts – IN VIA Deutschland.

E-Mail: b.marx@meinwerk.de

DER AUTOR:

Dr. Rüdiger Preißer ist freier Mitarbeiter bei IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle (SoWiFo) im Meinwerk-Institut.

E-Mail: info@ruediger-preisser.de

Kompetenztraining
mittels vier Tennis-
bällen: Balance erfordert
Geschicklichkeit und
Gleichgewicht, die nicht
bei jedem/r Jugendlichen
gut ausgeprägt sind.

Entwicklungsförderung in der Jugendsozialarbeit braucht diagnostische Kompetenz

Damit Jugendsozialarbeit junge Menschen fördern kann, sind geeignete diagnostische Verfahren und Instrumente nötig. Doch mangelt es häufig an Diagnosekompetenzen, oder finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen bewirken, dass keine angemessenen Verfahren der Kompetenzfeststellung möglich sind.

Aufgabe der Jugendsozialarbeit ist die Förderung der schulischen, beruflichen und sozialen Integration derjenigen jungen Menschen, die in erhöhtem Maße auf Unterstüt-

zung angewiesen sind (SBG VIII, §13 Abs.1). Diese Förderung setzt geeignete diagnostische Verfahren und Instrumente voraus, denn nur wer individuelle Stärken und

Schwächen junger Menschen kennt, kann sie auch wirksam fördern. Die Stärkung diagnostisch-methodischer Kompetenz wird im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2008 als „zentrale Herausforderung“ für die notwendige Verbesserung der Förderung leistungsschwacher Jugendlicher benannt. Dieser Beschluss ist in der Praxis der Jugendsozialarbeit in seiner Tragweite noch nicht angekommen: Es mangelt an Diagnosekompetenzen einerseits. Andererseits erlauben die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen häufig weder angemessene, valide Verfahren der Kompetenzfeststellung, noch stehen genügend Ressourcen für die Kompetenzentwicklung zur Verfügung. Längst nicht immer ist fundierte Diagnose individueller Potenziale und Kompetenzen integraler Bestandteil eines abgestimmten umfassenden individuellen Förderplans. Nicht zufällig fordert das Bundesinstitut für Berufsbildung in seiner Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2009, dass gerade junge Menschen mit schlechten Startchancen noch besser und systematischer als bisher darin unterstützt werden müssen, ihre Stärken und Neigungen im Blick auf berufliche Anforderungen zu erkunden.

Vor diesem Hintergrund weisen die Autoren des vorliegenden Artikels auf ein methodisch fundiertes Diagnose- und Förderkonzept für Jugendsozialarbeit hin, dass junge Menschen bei der Bewältigung des Übergangs ins Berufsleben unterstützt und gut praktisch angewendet werden kann. Ziel des Konzeptes, das vom AWO Bundesverband in einer Rahmenkonzeption¹ vorgestellt und durch eine Expertise² von Assessmentexperten weiterentwickelt wurde, ist nicht allein die Kompetenzfeststellung, sondern die Stärkung der Leistungsfähigkeit junger Menschen durch frühzeitige, wiederholte und systematische Auseinandersetzung mit realistischen lebenswelt- und berufsbezogenen Anforderungssituationen. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass

- Anforderungen im Dialog mit Unternehmen, Schulen, Eltern u. a., bezogen auf

das Lebensumfeld junger Menschen bestimmt werden,

- junge Menschen lernen, eigene Interessen herauszubilden und eigene Fähigkeiten realistisch einzuschätzen.

Das Konzept sieht vor allem die Stärkung der Leistungsfähigkeit junger Menschen vor durch frühzeitige, wiederholte und systematische Auseinandersetzung mit realistischen Anforderungen.

Notwendig ist zudem eine differenzierte Auswahl und Anwendung jeweils geeigneter diagnostischer Verfahren, wie z. B. Assessmentverfahren, biographieorientierte Verfahren, Testverfahren. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit müssen systematisch für eine kompetente Anwendung dieser Verfahren und Methoden qualifiziert werden.³ Noch so gute Diagnostik- und Förderverfahren nutzen allerdings wenig, wenn sie in der Praxis der Jugendsozialarbeit nicht ausreichend verankert sind und wenn sie nicht stetig fortentwickelt und angepasst werden.

Denn die Anforderungen an einen angemessenen Nachweis von Kompetenzen und Fähigkeiten junger Menschen – insbesondere auch der informell und nonformal erworbenen – steigen stetig an. Spätestens mit der Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens wird dieser Nachweis noch bedeutsamer, denn gerade benachteiligte Jugendliche verfügen in der Regel über keine oder niedrige formale Qualifikationen.

Jugendsozialarbeit ist deshalb gefordert, im Sinne der Jugendlichen geeignete Diagnose- und Förderprozesse mit der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit und Trägern betrieblicher Ausbildung (SBG VIII, §13 Abs. 4) abzustimmen und abzusichern. Das kann aber nur gelingen, wenn auch förderpolitisch das Interesse an nachhaltig wirksamen und regional gut integrierten Diagnose- und Förderprozessen vorhanden ist. ■

¹ AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.): *Das Integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule-Beruf. Rahmenkonzeption Expertise.* Berlin 2007. (Gefördert durch das BMFSFJ)

² AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.): *Das Integrierte Potenzial-Assessment. Ein Diagnose- und Förderkonzept im Übergang Schule-Beruf. Expertise.* Berlin 2008. (Gefördert durch das BMFSFJ)

³ Die AWO Bundesakademie bietet ab Juni 2009 eine Fortbildung zur Planung und Anwendung hochwertiger Potenzial-Assessments im Übergang Schule-Beruf an, siehe: www.awo.org

DIE AUTOREN:

Berndt de Boer,
AWO-Bezirksverband
Brandenburg Ost e. V.;
Klaus Wagner, Referent
für Jugendsozialarbeit
beim AWO Bundesverband e. V.

E-Mail:
bdb@eurobrug.de bzw.
klaus.wagner@awo.org



Geschmeidige Formulierungen, unklare Konsequenzen:

Der Nationale Bildungsgipfel

Änderungen im deutschen Bildungs-, Übergangs- und Ausbildungssystem sind nötig, damit wirklich alle Jugendlichen gerechte Chancen bekommen. Dies bekräftigt auch die Politik, aber konkrete Umgestaltungen lassen weiter auf sich warten.

Die Statistiken sind so dramatisch wie eindeutig: Im Vergleich zu den Neunziger Jahren hat die Zahl derjenigen Schulabgänger in Deutschland, die nicht auf Anhieb eine Lehrstelle bekommen, um die Hälfte zugenommen.

Mittlerweile nehmen die so genannten Übergangssysteme fast ebenso viele Jugendliche auf, wie alle deutschen Unternehmen zu-

sammen an Ausbildungsplätzen bereitstellen. Selbst zweieinhalb Jahre nach ihrem Abschluss haben erst 60 Prozent der Real- und Hauptschüler ihren Weg in reguläre Ausbildungsgänge gefunden. Und acht Prozent aller Jugendlichen erhalten nicht einmal den Hauptschulabschluss, der Voraussetzung wäre, um überhaupt eine, wenn auch immer geringere, Chance auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Diese Datenreihe ließe sich fast beliebig fortsetzen; genügend Material dazu bietet der Zweite Nationale Bildungsbericht, aus dem all die erschreckenden Zahlen stammen. Im Grunde lässt sich dabei die große deutsche Ausbildungsmisere in drei wesentliche Risikofaktoren zusammenfassen: männlich, Migrant, höchstens Hauptschulabschluss. Jede dieser Eigenschaften erhöht schon für sich allein genommen die Gefahr, auf dem Weg zu mehr Bildungschancen und gesellschaftlicher Teilhabe auf der Strecke zu bleiben.

Je mehr von diesen Risikofaktoren sich jedoch in einer Person vereinen, desto katastrophaler entwickelt sich statistisch die Chance, den Berufseinstieg überhaupt jemals zu schaffen.

Da ist es kein Zufall, dass es eben jene drei Faktoren sind, die in der Debatte um mehr Bildungsgerechtigkeit viel zu lange als Tabuthemen behandelt wurden. So kümmern sich bis heute viele Lehrerinnen und Lehrer, meist unbewusst, weniger um die Probleme ihrer männlichen Schüler, die oftmals so viel linkischer, aggressiver, ja unsympathischer erscheinen als die beflissenen Mädchen in der ersten Bank.

Die fast gesamtgesellschaftliche, jahrzehntelange Weigerung, „Ausländer“ als Einwanderer anzuerkennen, hatte darüber hinaus dramatische Folgen: Sie milderte den Druck auf die Bildungsinstitutionen, systematische Integrationsstrategien zu entwickeln und sich an deren Erfolg öffentlich messen zu lassen. Der Pisa-Schock von 2001 war dann die Quittung dafür, dass das deutsche Bildungssystem die Migrantenkinder dauerhaft aus seinem Alltag herausgerechnet hatte – eben indem es bis vor kurzem kaum Förderangebote und Rücksichtnahmen gab.

Allmählich wachte auch die Politik auf und visierte unter anderem das leidige Thema Schulabschluss an: Als Reaktion auf den Nationalen Bildungsbericht brachten führende Sozialdemokraten die Idee eines Rechtsanspruchs auf einen Hauptschulabschluss ins Gespräch. Es wundert nicht, dass diese ganz offensichtlich populistisch motivierte

Debatte kaum praktische Folgen für die betroffenen Jugendlichen haben wird, machte sie doch deutlich, dass mancher deutscher Politiker immer noch nicht begriffen hat oder begriffen haben will, wo genau das Problem liegt: Es geht nicht darum, Jugendliche anstatt mit Kompetenzen mit Zertifikaten und Abschlüssen zu versehen,

Statt Kompetenzen zu erwerben, werden Jugendliche mit Zertifikaten und Abschlüssen versehen, die zunehmend entwertet werden durch sinkende Qualität und Anspüche.

die zunehmend entwertet werden durch weiter sinkende Qualität und Ansprüche, ob die betreffenden Schulformen nun noch Förder- oder Hauptschule, Regelschule oder ganz anders heißen. Es geht darum, dass Jugendliche umfassende Kompetenzen erwerben, so dass sie in die Lage versetzt werden, an der modernen Wissensgesellschaft aktiv teilzuhaben und ihr (Berufs-)Leben selbstständig und erfolgreich zu gestalten. Doch die dafür nötigen Maßnahmen sind zeitaufwändig, häufig kaum im Konsens zu realisieren, und sie kosten einen Haufen Geld – Geld für den notwendigen Paradigmenwechsel zu einer individuellen Förderung, die die Entwicklung umfassender sozialer, persönlicher und kognitiver Kompetenzen junger Menschen in den Mittelpunkt stellt. Daran ändert auch das zwischenzeitlich im Gesetz verankerte Anrecht auf Förderung wenig, das nicht mehr ist als ein nettes Symbol ohne konkrete Konsequenzen.

Womit wir beim Nationalen Bildungsgipfel wären. Der Nationale Bildungsbericht hatte ja nur die gewaltigen Dimensionen deutscher Bildungsungerechtigkeit Mitte vergangenen Jahres auf den Punkt gebracht. Was machte also die Politik? Sie erging sich auch hier in Symbolik und Unkonkretem. Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) überhöhte im Frühsommer einen lange geplanten Qualifizierungsgipfel mit einer einzigen forschen Rede zum Nationalen Bildungsgipfel und rief nebenher die

„Bildungsrepublik Deutschland“ aus. Dann heizte sie auch noch die Heilserwartungen an mit ihrer Bekräftigung, die Bürger interessierten sich nicht für Zuständigkeiten von Bund und Ländern, sondern für Ergebnisse.

Schon diese Maßnahme ist so zentral angesichts hunderttausender gescheiterter Schulkarrieren, dass ihre erfolgreiche Umsetzung allein einen Bildungsgipfel rechtfertigen würde.

Die Bilanz ihres Treffens mit den Ministerpräsidenten der Länder in Dresden im vergangenen Oktober war dann umso ernüchternder: Gerade einmal zwei Stunden saßen alle zusammen und tauschten vorbereitete Standpunkte aus, um anschließend vor die Presse zu treten und im Wesentlichen Bekanntes zu wiederholen, längst Beschlossenes zu bekräftigen und guten Willen zu beteuern. Das war's.

Zwar widmete sich unter Punkt 3 das Kommuniqué von Dresden auch der Problematik von Schulabschluss und Berufseinstieg. Doch auch die dort aufgeführten Ziele hatten wenig Neuigkeitswert. Statt dessen boten sie einen guten Überblick über die (durchaus positive) bildungspolitische Agenda der vergangenen Jahre auf diesem Gebiet. Die Reformierung des dualen Systems tauchte ebenso auf wie die bessere Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, die professionellere Berufsorientierung und Leistungsdiagnose an den Schulen und durch die Bundesagentur für Arbeit.

Konkretisiert wurden die meisten dieser Schritte nicht. Beispiel Duales System: Es ist mittlerweile Konsens unter Fachleuten, dass es hier einen großen Reformbedarf bei der Kompetenzabstimmung zwischen Bund und Ländern gibt, dass es überhaupt erstmal eine zentrale Steuerung geben müsste, um die teilweise chaotischen Verwaltungsabläufe zu verbessern.

Das Kommuniqué von Dresden ging darauf jedoch mit keinem Wort ein, ebenso wenig wie auf die nach der Föderalismusreform

noch drängendere grundsätzliche Neuordnung der Bildungskompetenzen von Bund und Ländern.

Am handfestesten, wenn auch wiederum nicht ein direktes Ergebnis des Bildungsgipfels, waren da noch die Einführung des Ausbildungsbonus für benachteiligte Jugendliche durch den Bund und die lange zuvor verabredete und begonnene Einführung von Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen, die auch die Ausbildungsfähigkeit garantieren soll. Beides Maßnahmen, die gerade für die so genannten Risikogruppen den Einstieg ins Arbeitsleben erleichtern sollten.

Und schließlich stand im Kommuniqué die Ankündigung, Bund und Länder wollten das Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung, das über die Jahre in Wirklichkeit ein „Verwahrsystem“ geworden ist, zu einem „Einstiegssystem“ weiterentwickeln. Schon diese Maßnahme für sich genommen ist so zentral, so entscheidend angesichts hunderttausender gescheiterter Schulkarrieren, dass ihre erfolgreiche Umsetzung allein einen Bildungsgipfel rechtfertigen würde.

Dass jedoch auch sie nur als ein Gedanke unter vielen auftaucht und natürlich einmal mehr ohne Konkretisierung, verrät mehr über den Geist von Nationalem Bildungsgipfel und Qualifizierungsinitiative, als den Urhebern recht war: An die Stelle richtungsweisender Initiativen trat ein Sammelsurium bekannter Ideen, die alle irgendwie richtig sind, denen kein Experte widersprechen kann, die aber auch wenig weiterhelfen, weil ihre Umsetzung kaum einmal Gegenstand des Kommuniqués, geschweige denn des Gipfels selbst war.

Dies verdeutlicht auch der Umgang mit dem Nationalen Bildungspanel. Dass gerade das Panel in der so langen wie unentschlossenen Dresdner Maßnahmenliste fehlte, mag von einer gewissen Inkonsistenz zeugen. Zwar haben tatsächlich die seit mehr als drei Jahren laufenden Vorarbeiten zum Panel mit dem Qualifizierungsgipfel zunächst einmal nichts zu tun gehabt, wie erwähnt gilt dies

aber ebenso für viele der im Kommuniqué aufgeführten Maßnahmen. Doch könnte sich gerade das Panel, das schon jetzt als größtes deutsches sozialwissenschaftliches Forschungsprojekt aller Zeiten gilt, als die bitter nötige Konkretisierung vieler Dresdner Absichtserklärungen erweisen. Die Bildungsbiographien von 60.000 Menschen aller Altersstufen soll das Panel in einer Längsschnittstudie über viele Jahre hinweg beobachten und auswerten – und stellt dabei eben jene Informationen über Mängel im Bildungssystem zur Verfügung, die nötig sind, wenn man es im Sinne einer vorausschauenden Politik wirklich zielgenau verbessern will. Dabei legt das Bildungspanel auch – wie im Nationalen Bildungsbericht dringend eingefordert – einen besonderen Augenmerk auf die Übergangssysteme. Auch deren Umbau zu Einstiegssystemen wird genau jenes Wissen über den Status Quo erfordern, das das Panel bereitstellen soll. Doch wie gesagt: Einen direkten und verbindlichen Hinweis zum Nationalen Bildungspanel suchen interessierte Zeitgenossen im Dresdner Papier vergebens.

In dieses verschwommene Bild passt denn auch eine letzte Fußnote zum Gipfel: Die konkreteste Ankündigung war das seit Jahren formulierte Ziel, bis 2010 drei Prozent des Volkseinkommens für die Forschung aufzuwenden, auf 2015 zu verschieben – über eine geschmeidige Formulierung, versteht sich, die jetzt insgesamt „zehn Prozent“ für Bildung und Forschung verspricht.

So blieb am Ende nach dem Jahr von Nationalem Bildungsbericht, Nationalem Bildungsgipfel und Qualifizierungsoffensive außer neuen Erkenntnissen über die Bildungswirklichkeit in unserem Land und die dazugehörigen Reaktionsmuster der Politik: praktisch nichts; vielleicht noch das lockere Versprechen, derartige Gipfel bei Gelegenheit zu wiederholen. Oder anders formuliert: Es wäre nichts geblieben, wäre das Jahr nicht mit einer gewaltigen Rezession zu Ende gegangen, in deren Folge plötzlich ein Konjunkturpaket geschnürt wurde. Und völlig überraschend waren sie dann doch da, die Milliarden für Schulen und Hoch-



schulen, die noch beim Gipfel im Oktober mit Hinweis auf die knappen Haushaltsmittel verweigert worden waren. Doch wofür sollen sie eingesetzt werden? Fürs Bauen – wogegen an sich nichts spricht, sehr wohl aber gegen die Exklusivität ihrer Zweckbestimmung: nur fürs Bauen.

So blieb am Ende außer neuen Erkenntnissen über die Bildungswirklichkeit in unserem Land und die dazugehörigen Reaktionsmuster der Politik: praktisch nichts.

Dennoch sind die Zukunftsperspektiven für die Bildung und für die Auszubildenden der Zukunft so schlecht nicht. Die guten Ideen liegen allesamt auf dem Tisch, die Tabus der Bildungsungerechtigkeit sind zumindest schon einmal ausgesprochen, und gleich nach der Bundestagswahl im Herbst, so haben sich Bundeskanzlerin und Ministerpräsidenten in Dresden versprochen, soll die leidige Finanzierungsfrage aller Maßnahmen geklärt sein. Genau dann dürften auch längst die Rufe nach einem dritten oder gar vierten Konjunkturpaket laut werden. Es sollte einen nicht wundern, wenn die Bundesregierung es in ihrer Kreativität schafft, die fälligen Ausgaben als neue Hilfe gegen die Krise zu verkaufen. Schließlich taugt ein wenig Extra-Engagement für die Bildung immer für ein paar gute Schlagzeilen – vor allem, wenn es geschmeidig formuliert ist. ■

DER AUTOR:

Jan-Martin Wiarda
arbeitet als Redakteur
im Ressort Chancen
bei der Wochenzeitung
DIE ZEIT.

E-Mail: jan-martin.
wiarda@zeit.de

Die Schaffung kommunaler Bildungslandschaften könnte Anlass zur Freude sein. Denn noch arbeiten Systeme wie Jugendhilfe und Schule meist unkoordiniert nebeneinander her.



Foto: Christian Wöller/Photocase

Kommunale Bildungslandschaften – Mehr Chancen für benachteiligte junge Menschen?

Der Aufbau kommunaler Bildungslandschaften kann eine Möglichkeit sein, die Lern- und Lebenswelt Jugendlicher zu verbinden und damit zu helfen, eine systematische Verknüpfung der einzelnen Angebote, Orte und Modalitäten der Bildung, Erziehung und Betreuung junger Menschen herzustellen.

Drastisch sinkende Zahlen an Schülerinnen und Schülern und die hohe Anzahl von jungen Menschen ohne abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung alarmieren die Gesellschaft. Zudem nimmt der Anteil der Kinder und Jugendlichen zu, die unter Armutsbedingungen aufwachsen und deren Bildungschancen aus diesem Grund eingeschränkt werden. Die Wirtschaft beklagt schon heute, dass in Anbetracht der demografischen Entwicklung und der Bildungsmisere ihr Bedarf an Fachkräften nicht mehr zu decken ist. Diese Fakten weisen auf die Reformbedürftigkeit des deutschen

Bildungssystems hin. Im 12. Kinder- und Jugendbericht fordert die Autorengruppe eine Neuorientierung in der Bildung. Die bestehende Ausrichtung auf die schulische Bildung wurde kritisiert und die Notwendigkeit betont, ein erweitertes Bildungsverständnis zu entwickeln, das neben der formalen auch die nonformalen und informellen Bildungsprozesse berücksichtigt und alle Lernorte – wie etwa die Jugendhilfe – in den Bildungsprozess mit einbezieht. Zugleich wurde auf die Anforderung verwiesen, ein einheitliches System von Bildung, Betreuung und Erziehung aufzu-

bauen. Vor allem junge Menschen, denen der Zugang zu formaler und nonformaler Bildung durch ungünstige soziale und familiäre Lebensverhältnisse erschwert wird und die damit auch in informellen Lernkontexten bildungsbenachteiligt sind, müssen unterstützt werden.

Gemeinsam Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen übernehmen

Oftmals haben es die Jugendhilfe und die Schulen mit den gleichen jungen Menschen zu tun, ohne voneinander zu wissen. Unabhängig voneinander legen beide Systeme Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen fest. Im Interesse der jungen Menschen könnte mehr erreicht werden, wenn beide Systeme strukturiert zusammenarbeiten würden. Gemeinsam müssen die Systeme Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung der Eltern aus dem individuellen Bedarf der jungen Menschen Förderziele entwickeln und umsetzen.

Um dies zu verwirklichen, müssen Schule und Jugendhilfe zu einer Organisationseinheit unter einer Gesamtleitung zusammengeführt werden. Der Deutsche Verein fordert in einem Diskussionspapier „kommunale Bildungslandschaften“ und versteht darunter „die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers. Diese Struktur, ihre Mitwirkenden und ihre fachlichen Beiträge zielen darauf ab, unter Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Situation von Kindern und Jugendlichen, die individuelle und institutionelle Förderung so zu gestalten, dass alle beteiligten Bereiche ihre Kompetenzen ganzheitlich darauf ausrichten, einen strukturierten Bildungs- und Förderverlauf für junge Menschen sicherzustellen.“¹

Das dem Konzept der Bildungslandschaft zugrunde liegende Bildungsverständnis, auf dem die Zusammenarbeit und Vernetzung

basiert, ist ein ganzheitliches und kommt damit der Jugendhilfe und der Jugendsozialarbeit sehr entgegen. Drei Merkmale sind hier besonders hervorzuheben:

- Eine optimale Entwicklungsförderung junger Menschen kann nur gelingen, wenn soziales, schulisches und emotionales Lernen miteinander verbunden werden.
- Diese kann nur erfolgreich ausgestaltet werden, wenn alle für die Bildung und Erziehung verantwortlichen Träger und Institutionen in verbindliche Kooperationsstrukturen eingebunden sind und die Familien aktiv mit einbezogen werden.
- Die Kommune ist die zentrale Plattform für die Bildung junger Menschen. Sie ist der Ort, an dem schulisches, soziales und emotionales Lernen und Bilden stattfindet.

Sozialraum ist Bildungsraum

Entscheidender Ansatzpunkt für die Gestaltung von Bildungsprozessen ist der kommunale Nahraum. Er prägt die Lebenswelt junger Menschen, dort gehen sie zur Schule und dort wachsen sie in sozialen Zusammenhängen auf. Der kommunale Raum bietet die Chance, ein Gesamtsystem von Bildung zu entwickeln und als tragende Struktur zu verankern. Deshalb spielen die Kommunen eine Schlüsselrolle für die Gestaltung des Bildungsraums, da sie die erforderlichen Voraussetzungen zur optimalen Nutzung der örtlichen Ressourcen sicherstellen und verbindliche Kooperationsstrukturen herstellen können.²

Der Aufbau kommunaler Bildungslandschaften ist ein möglicher Weg, die Lern- und Lebenswelt junger Menschen miteinander zu verbinden. Er kann eine wesentliche Grundlage dafür sein, eine systematische Verbindung der einzelnen Angebote, Orte und Modalitäten der Bildung, Erziehung und Betreuung junger Menschen herzustellen.³ Miteinbezogen werden müssen die Familien, die Angebote der Kindertagesbetreuung, die Schulen und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Darüber hinaus sind insbesondere die Sportvereine,

¹ Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften (DV 43/2007 AF II). Berlin 13. Juni 2007, S. 8f

² Ebd. S. 2

³ Ebd. S. 7

⁴ Ebd. S. 9



Alle Fotos: Matthias Steffen



Planungsbereich Schule: Eine systematische Zusammenführung mit Jugendhilfe ist erforderlich.

die Angebote der beruflichen Bildung, die Wirtschaft, die Träger und Einrichtungen kultureller Angebote, die Volkshochschulen und die Einrichtungen der Weiterbildung in die kommunalen Bildungslandschaften einzubinden.⁴

Ziel muss die Schaffung einer Struktur für das Aufwachsen und die Bildung junger Menschen sein. Die Planungsbereiche Schule und Jugendhilfe müssen systematisch zusammengeführt und mit weiteren Planungen in den Bereichen Soziales, Kultur, berufliche Bildung und Stadtentwicklungsplanung abgestimmt werden. So wird in vielen Kommunen eine stärkere Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bei der Begleitung und Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen angestrebt. Die Stadt Arnsberg hat zum Beispiel die Schul- und Jugendhilfeplanung organisatorisch zusammengeführt. In anderen Kommunen, wie zum Beispiel in Osnabrück, liegt der Schwerpunkt in der Gestaltung des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung. Dort wird die Kooperation zwischen Jugendhilfe, Schule und Ausbildungsbetrieben verbessert.

Anforderungen an die Entstehung von Bildungslandschaften

Für eine wirksame und geregelte Zusammenarbeit müssen Rahmenbedingungen erarbeitet werden, die das gesamte Spektrum von Zuständigkeiten erfassen. Nicht alle Fragen lassen sich dabei auf kommunaler Ebene lösen, Bildungsreformen sind auch auf Landes- und Bundesebene notwendig. Deshalb muss die Jugendhilfe an

der bildungspolitischen Neuausrichtung auf allen Ebenen beteiligt sein. Aus den Erfahrungen der Städte und Regionen, die bereits Bildungslandschaften aufbauen, können hierbei folgende wesentlichen Elemente identifiziert werden:

- **Kommunale Steuerung:** Der Aufbau von Bildungslandschaften muss angestoßen und begleitet werden. Sowohl das Jugendamt als auch die Schulaufsicht müssen an der gemeinsamen Steuerung beteiligt sein. Die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote muss durch die Kommune wahrgenommen werden.
- **Ressourcen:** Um die notwendigen Unterstützungsleistungen und Fördermaßnahmen für junge Menschen zu ermöglichen, benötigen die Steuerungsinstanzen Finanzmittel.
- **Öffentlicher Diskussionsprozess:** Zentral ist die Initiierung eines öffentlichen Diskussionsprozesses mit Vertreterinnen und Vertretern aus Kommunalpolitik und Verwaltung sowie mit bildungspolitisch relevanten Trägern und Einrichtungen. Zusammen müssen die Bildungsinfrastruktur und die Schwerpunkte der Bildungspolitik festgelegt werden.
- **Partizipative Prozesse:** Um benachteiligte Jugendliche zu erreichen, ist es erforderlich, sie nach ihren Anliegen zu befragen. An der Gestaltung ihrer Lernbedingungen müssen sie mitwirken können.
- **Entwicklung bildungspolitischer Leitlinien:** Idealerweise werden zu Beginn des Prozesses auf kommunaler Ebene bildungs-



politische Leitlinien entwickelt. In ihnen werden Ziele formuliert und konkrete Handlungsschritte abgeleitet.

- **Datenerfassung und Bildungsberichterstattung:** Daten über den Sozialraum und die Aufwachsens- und Bildungsbedingungen von Jugendlichen müssen über alle Lebensbereiche erhoben und ausgewertet sowie Strategien für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt werden. Darüber hinaus ist eine regelmäßige Bildungsberichterstattung erforderlich, um den weiteren Handlungsbedarf zu ermitteln.
- **Integrierte Fachplanung:** Die Schulentwicklungs-, Jugendhilfe-, Sozial- und Raumplanung sind Grundlage für gemeinsame Planungsprozesse. Aufbauend auf den spezifischen Lebenslagen von Jugendlichen müssen individuelle passgenaue Angebote entwickelt und es muss sichergestellt werden, dass der bzw. die Jugendliche bei Bedarf eine entsprechende Anschlussmaßnahme erhält.
- **Bildungsbüro und Netzwerk:** Zur Erreichung der Vorhaben sind Lenkungsorgane zur bildungspolitischen Steuerung und Bildungsbüros zur Organisation, Beratung und Koordination der Zusammenarbeit notwendig. Begleitend wird in Netzwerken die Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Bildungsakteuren vorgenommen.
- **Handwerk und Wirtschaft mit an den Tisch:** Um benachteiligten Jugendlichen Zugänge in die Ausbildung bzw. in den Beruf zu eröffnen, ist eine gute Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und dem Handwerk vor Ort entscheidend. Vertreter/innen aus die-

sen Bereichen müssen in das Netzwerk miteinbezogen werden.

- **Anregende Gestaltung des Wohngebiets und der Lernmilieus:** Es geht nicht nur um die Gestaltung pädagogischer Räume, sondern auch um die Schaffung eines anregenden sozialräumlichen Milieus. Unter Mitsprache und Mitwirkungsmöglichkeit der Jugendlichen müssen das Schulgelände und der Sozialraum entsprechend gestaltet werden.
- **Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen:** Die im Bildungsraum tätigen Fachkräfte müssen fachübergreifende Fort- und Weiterbildungen erhalten. In gemeinsamen Fortbildungen vor Ort können sie ihr gemeinsames Bildungsverständnis klären und sich über die zu gestaltenden Bildungsprozesse verständigen.

Die Jugendsozialarbeit verfügt über Erfahrungen und Konzepte zum Ausgleich von Benachteiligungen junger Menschen. Durch ihren Beitrag erhöht sie deren Teilhabechancen. Im Interesse der Kinder und Jugendlichen muss sich die Jugendsozialarbeit in die bildungspolitische Leitbildentwicklung einbringen und beschreiben, welche Bildungsangebote sie aufgrund ihrer Fachlichkeit gestalten kann. Sowohl die Jugendsozialarbeit als auch die Kommunen haben den Anspruch, die Bildungschancen benachteiligter Jugendlicher zu erhöhen. Es gilt, die Aufbruchstimmung zu nutzen und gemeinsam gute Aufwachsensbedingungen für junge Menschen zu schaffen und ihnen vielfältige Orte und Gelegenheiten zum Lernen zu bieten. ■

Jugendliche müssen Mitspracherecht bei der Gestaltung von Schul- und Sozialräumen haben.

DIE AUTORIN:

Regine Rosner ist Referentin bei IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland.

E-Mail: regine.rosner@caritas.de

Nach Schätzungen gehen 300.000 bis 500.000 Jugendliche nicht gerne zur Schule. Für viele von ihnen ist es oftmals nur ein kleiner Schritt bis zur Schulverweigerung.

Lern- und Lebensräume gestalten:

Ansätze im Umgang mit Schulmüdigkeit und Schulverweigerung

Persönlichkeit, Familie, Peergroup und die Schulsituation von Kindern und Jugendlichen sind vorrangige Einflussfaktoren, wenn nach Ursachen von Schulverweigerung gesucht wird. Präventions- und Interventionsansätze sind vor allem dann erfolgreich, wenn sie auf differenzierte Problemlagen zeitgleich und aufeinander abgestimmt angewendet werden.

Gehäufte Schulversäumnisse führen in der Regel zu sinkenden Schulleistungen und oft zu fehlenden Schulabschlüssen. Massive Schulverweigerung hat demnach häufig soziale Desintegration und das Scheitern der beruflichen Einmündung zur Folge. Gravier-

rend ist zudem, dass massives Schulschwänzen als „Risikomarker“ für Jugenddelinquenz gilt. Es stellt sich damit die dringende Aufgabe, die bisher zumeist punktuellen Ansätze und Erfolge zahlreicher Projekte gegen Schulverweigerung in der Jugendso-

zialarbeit auszubauen und in die Regelpraxis zu integrieren. Konkrete Ansätze hierzu liefert das Projekt „Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ der IN VIA Sozialwissenschaftlichen Forschungsstelle (SoWiFo) im Meinwerk-Institut.¹

In der Literatur wird im Zusammenhang mit Schulverweigerung von so genannten Multi-problemlagen gesprochen. Die Ursachen liegen in der Persönlichkeit des Jugendlichen selbst, aber auch in seinem sozialen Umfeld begründet. Die Entstehung und Entwicklung schulverweigernden Verhaltens besitzt ein hohes Maß an Eigendynamik und muss als zirkulärer, sich selbst verstärkender Prozess gesehen werden. Es gibt dabei nicht den „typischen“ Verlauf der Schulverweigerung oder „das typische Profil“ eines Schulverweigerers bzw. einer Schulverweigerin. Das Problem lässt sich auch nicht linear aus einer einzigen Ursache heraus erklären und lösen, sondern muss immer im Kontext aller Einflussgrößen betrachtet werden.

Persönlichkeit des Jugendlichen

Auf der personalen Ebene ist zu beobachten, dass die Jugendlichen zumeist eine niedrige Selbstwirksamkeit haben, d. h. sie nehmen negative Bewertungen bezüglich ihrer Fähigkeiten und deren Anwendung in Anforderungssituationen vor. Diese negativen Einschätzungen bzgl. der eigenen Fähigkeiten beeinflussen dann die Motivation und letztlich die Leistung. Zudem verfügen sie meist über einen geringen Selbstwert bzw. eine geringe Selbstachtung sowie über ein problematisches und verzerrtes Selbstkonzept, welches sich dadurch auszeichnet, dass die Wahrnehmung vom „Ich“ oder „Mich“ mit den Wahrnehmungen von den Beziehungen dieses „Ich“ zur Außenwelt und anderen Personen nicht mehr in einen realistischen Einklang gebracht werden kann.

Damit ergibt sich als zentraler Ansatzpunkt auf dieser Ebene die Stärkung der Persönlichkeit. Ziel muss es sein, dass die Jugendlichen eine höhere Selbstwirksamkeit entwickeln, einen respektvollen Umgang mit

sich selbst aufbauen und eine realistische Einschätzung erwerben. Konkrete Ansatzpunkte hierfür sind die Schaffung von Erfolgserlebnissen und der Aufbau sozialer Stützsysteme sowie das Prinzip der Annahme.

System Familie

Eine Vielzahl von andauernden Risikofaktoren ist im familiären Umfeld der Jugendlichen begründet. Im pädagogischen Alltag

Eine weitere Ursache ist elterliches Desinteresse am Schulbesuch und am schulischen und persönlichen Lernfortschritt der Kinder oder sogar eine generelle aversive Haltung zur Schule.

wird vielfach eine recht vereinfachende Ursachenzuschreibung vorgenommen: Desolate Familienverhältnisse, die sich meist in sozial schwachen und benachteiligten Familien finden lassen, werden als Hauptursache und Erklärung für die Schulverweigerung angeführt. Auch wenn Schulverweigerer/innen tatsächlich überdurchschnittlich stark aus sozial schwachen und benachteiligten Familien kommen und zahlreiche Studien den Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der Schulverweigerung statistisch belegen², so ist dies dennoch nicht die eigentliche Ursache. Schulverweigerung kommt vielmehr in allen sozialen Milieus und familiären Konstellationen vor.

Bei Schulverweigerern/innen ist die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind häufig negativ ausgeprägt. Eine weitere Ursache ist elterliches Desinteresse am Schulbesuch und am schulischen und persönlichen Lernfortschritt der Kinder oder sogar eine generelle aversive Haltung zur Schule. Eng damit verzahnt ist ein weiterer Risikofaktor: unzureichendes elterliches Kontrollverhalten, oder wenn Eltern nichts vom problematischen Verhalten ihrer Kinder wissen. Genauso belastend wird von den Jugendlichen inkonsequentes bzw. willkürliches Verhalten erlebt: Sie testen mit ihrem

¹ Ausgehend von den breitgefächerten Erfahrungen der zahlreichen Einzelprojekte, wurden zentrale Einflussgrößen und die übertragbaren Erfolgsfaktoren im Umgang mit diesem Problem herausgearbeitet (vgl. Bührmann/Hoffbauer im Jahrbuch). Insgesamt wurden die Materialien von rund 30 Projekten analysiert und ausführliche qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt 20 pädagogischen Fachkräften und Lehrern/innen und biographisch orientierte Leitfadeninterviews mit 25 Schülern/innen geführt. Ein Ergebnisbericht des Projekts ist unter www.meinwerk.de eingestellt.

² Z. B. Ricking, Heinrich: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg, 2003, S. 140ff.

Verhalten immer wieder ihre Grenzen aus und sind selbst verunsichert, wenn sie Hilfslosigkeit seitens der Eltern erleben.

Was immer auch die Motive oder die konkreten Erscheinungsformen sind, die Wahrnehmung des/der Jugendlichen ist dabei immer dieselbe: Meine Eltern interessieren sich nicht für mich und mein Leben. Es gibt

Gymnasiasten schwänzen seltener als Hauptschüler. In erster Linie kommen Schulverweigerer aus Haupt- und Förderschulen, dem Berufsvorbereitungsjahr sowie aus Berufsschulen.

quer durch die sozialen Schichten Orientierungslosigkeit und Hilfslosigkeit von Eltern im Umgang mit ihren schulverweigernden Kindern. Genau hier kann und muss sozialpädagogische Arbeit ansetzen, z. B. mittels präventiver Elternbildung, Elterntraining sowie Ansätzen der sozialräumlichen Familienbildung, konkreten Hilfen zur Erziehung oder Empowerment-Ansätzen, in denen Eltern dabei unterstützt werden, eigene Fähigkeiten und Ressourcen zu entdecken.

System Schule

Ein in diesem Kontext häufig zuerst betrachteter Aspekt ist die Schulform: Es gibt, um den Vergleich mit dem größtmöglichen Schulformenkontrast zu beginnen, deutliche Indizien dafür, dass Gymnasiasten/innen seltener schwänzen als Hauptschüler/innen. In erster Linie kommen Schulverweigerer bzw. -verweigerinnen aus Haupt- und Förderschulen bzw. dem Berufsvorbereitungsjahr sowie aus Berufsschulen.³

Es deutet sich damit an, dass die (aktive) Verweigerungsquote umso geringer ist, je höher das Bildungsniveau und damit die Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven der Jugendlichen sind. Schüler/innen aus dem unteren Qualifikationsbereich tragen demnach ein höheres Risiko zur Schulverweigerung. Allerdings sollte man auch hier sehr vorsichtig sein mit der Benennung solcher statistischer Bedingungsgrößen:

Zu bedenken ist, dass viele Schulverweigerer/innen bereits sehr umfangreiche Schulwechselkarrieren hinter sich haben. Bisher wenig erfasst sind in diesem Zusammenhang passive Formen der Schulverweigerung. Denkbar ist, dass diese viel häufiger als bisher angenommen auch bereits in höheren Schulformen auftreten, jedoch in diesem System nicht wahrgenommen werden bzw. mit dem Wechsel in eine andere Schulform „gelöst“ werden.

Nach ihren Gründen für ihr schulaversives Verhalten befragt, benennen die Schulverweigerer/innen folgende: negatives Schulklima, restriktives Erziehungsverhalten der Lehrer/innen⁴, Nicht-Wahrnehmung und Ignorieren des Problems von Seiten der Schule.⁵ Die Ansätze und konkreten Maßnahmen, die sich daraus für das Schulsystem ergeben, sind vielfältig. Exemplarisch seien einige Möglichkeiten genannt, die sich in den analysierten Projekten besonders bewährt haben. Ein erster Schritt sollte die grundsätzliche Sensibilisierung der Lehrkräfte für diese Problematik sein, als Grundlage für eine systematische Früherkennung an Schulen.

Bewährt hat sich dann ein zentrales und standardisiertes Erfassungssystem, in dem eine deutliche Zunahme von Zuspätkommen oder Fehlzeiten, auffällige Leistungsveränderungen sowie Veränderungen im Arbeits- und Sozialverhalten übergreifend dokumentiert werden. Hilfreich ist auch ein schulinterner Verfahrenskatalog mit festgelegter Schrittfolge, um unmittelbare und für den bzw. die Schüler/in sofort sichtbare Reaktionen sicherzustellen. Hier kann bereits ein gezieltes Nachfragen und Ansprechen ausreichen.

Bedeutsam ist vor allem die Gestaltung der Schule als gemeinsamen Arbeits- und Lebensraum, welcher durch einen hohen Grad an Aktivität, Partizipation und gegenseitiger (sozialer) Verantwortung geprägt ist. Konkret lässt sich dies beispielsweise durch Projektarbeit realisieren. In diesem Zusammenhang muss auch die Elternarbeit eine deutliche Aufwertung erfahren.

System Peers

Die Peergroup hat einen entscheidenden Einfluss auf das schulverweigernde Verhalten: Ein Großteil der Schulverweigerer/innen gibt an, durch ihre Peergroup animiert worden zu sein. „Freunde treffen“ wird als häufigster Grund für Schulschwänzen genannt. Schuldistanz ist dabei häufig ein „Kitt-“ und Loyalitätsthema in der Clique, es gilt als Mutbeweis oder aber es stellt eine reizvolle alternative Erlebniswelt dar im Gegensatz zur schulischen Langeweile. Ein zentraler Ansatz zur Prävention und Intervention auf dieser Ebene sind Peer-Involvement-Projekte, die in formellen Settings den Einbezug Jugendlicher in sie betreffende Zusammenhänge vorsehen: Den Jugendlichen wird Verantwortung übertragen, sie werden ernst- und wahrgenommen.⁶ Ein konkretes Beispiel hierfür ist das Peer-Tutoring, d. h. die Peers schlüpfen in die Expertenrolle und vermitteln Wissen bzw. Fertigkeiten an andere. Populär sind auch die vielerorts eingeführten Buddy-Projekte unter dem Motto „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“.⁷

Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen

Die im Rahmen des Projektes geführten Diskussionen mit den Fachkräften aus Schule und Jugendhilfe zeigen deutlich, dass Schule allein mit diesen Anforderungen überfordert ist. Es bedarf einer sozialpädagogischen Unterstützung sowie einer engen Verzahnung mit außerschulischen Angeboten und Projekten. Insbesondere die Schulsozialarbeit kann hier eine wichtige und hilfreiche „Scharnierfunktion“ übernehmen, die letztlich auch wichtige Impulse für die Schulentwicklung gibt.

Berücksichtigt werden müssen bei all dem auch die Rahmenbedingungen, in denen die einzelnen Systeme eingebunden sind. Als problematische Aspekte können hier der hohe Grad an sozialer Selektion und Exklusion im Bildungssystem herausgestellt werden. Die mögliche Ausgrenzung ist sehr deutlich im Bewusstsein der Schüler/innen

vorhanden und führten zu Demotivation. Es müssen Maßnahmen zur Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem ergriffen werden. Kompetenzen, die in anderen (non-formalen oder informellen) Kontexten erworben worden sind, müssen offiziell anerkannt werden.

Angebote und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit zur Unterstützung der Jugendlichen bei ihrer Reintegration unterliegen einer kurzfristigen Projektförderung. Durch ihre ständigen „Innovationen“ wirken sie sich kontraproduktiv auf den Aufbau nachhaltiger und kontinuierlicher Unterstützungsangebote aus. Anzustreben ist dementsprechend langfristige finanzielle Absicherung von kontinuierlichen Unterstützungsangeboten, die den Aufbau tragfähiger Beziehungen und Netzwerke ermöglichen.

Insbesondere die Schulsozialarbeit kann hier eine wichtige und hilfreiche „Scharnierfunktion“ übernehmen, die letztlich auch wichtige Impulse für die Schulentwicklung gibt.

Erfolgreiche Präventions- und Interventionsansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie zeitgleich und aufeinander abgestimmt in den unterschiedlichen Teilsystemen ansetzen. Beschränken sich die Bemühungen auf nur eines dieser Teilsysteme, so können diese noch so umfangreich sein, sie werden in der Regel zu keinem Erfolg führen. Damit wird schließlich die Vernetzung und Kooperation der unterschiedlichen Akteure in den einzelnen Teilsystemen zu einem konkreten Ansatzpunkt. Die umfassenden Präventions- und Interventionsansätze sind nur mit einer engen Verzahnung und Kooperation zwischen Schule, Familie und Jugendsozialarbeit möglich und erfordern Einmischung auf der sozialpolitischen Ebene. Hierfür bedarf es professionellen Personals, das die einzelnen Systeme bei der Entwicklung sinnvoller Lösungsansätze unterstützt und begleitet sowie die Vernetzung zentraler Akteure koordiniert und steuert. ■

⁶ Lütgenau, Bernd: *Peer-Involvement als präventive und interventive Strategie, um Unterrichtsabsentismus zu begegnen – mögliche Formen und theoretische Begründungen*. In: Herz, Birgit u. a. (Hrsg.): *Problem Schulabsentismus*. Bad Heilbrunn, 2004, S. 255-271; Vgl. auch Opp, Günther; Teichmann, Jana (Hrsg.): *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn, 2008.

⁷ Eine Übersicht über konkrete Projekte findet sich unter www.buddy-ev.de/Buddys_Bundesweit/

³ Z. B. Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haiko: *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München, 2002, S. 126

⁴ Gordon, Thomas: *Lehrer-Schüler-Konferenz*. München (17. Aufl.), 2004, S. 110ff., S. 164ff.

⁵ Dreikurs, Rudolf u. a.: *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim (9. Aufl.), 2003, S. 18ff.

DIE AUTOREN:

Dr. Thorsten Bührmann ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn.

Der Dipl. Päd. Christian Hoffbauer ist Mitarbeiter an der IN VIA SoWiFo im Meinwerk-Institut, Paderborn

E-Mail: buehrmann@email.de bzw. c.hoffbauer@meinwerk.de

Am Anfang waren es vor allem Mädchen, jetzt sind es auch zunehmend Jungen, die an einem Mentoring teilnehmen.



Foto: Matthias Steffen

Bildungscoaches für Migrantinnen und Migranten: Mentees profitieren von Mentor/innen

Ein erfolgreiches Projekt gegen schulische Defizite: An einer Berliner Hauptschule kümmern sich ehrenamtliche Mentor/innen speziell um Schüler/innen. Nicht nur deren schulische Leistungen und damit ihre Chancen auf den Berufseinstieg werden besser, auch sonst können die Mentor/innen den Jugendlichen wertvolle Hilfe geben.

„Das weiß ich noch nicht“ antwortet die 16-jährige Marua beim ersten Treffen auf die Frage, ob sie mit der 12 Jahre älteren Ayelet eine Vereinbarung der besonderen Art eingehen möchte. Die Vereinbarung nämlich, dass Ayelet die Mentorin für die Mentee Marua wird. Diese für beide Seiten freiwillige Verabredung ist elementarer Teil eines innovativen Projekts, das die Bürgerstiftung

Neukölln 2006 an der Kepler-Oberschule in Berlin begonnen hat. Vor allem Berufstätige oder Studierende, sowohl deutscher Herkunft als auch mit ausländischen Wurzeln versehen, haben sich bereit erklärt, Jugendliche, die überwiegend einen Migrationshintergrund aufweisen, auf deren Weg zum Schulabschluss bzw. zur Ausbildung ehrenamtlich zu unterstützen.



Foto: Marcus Vogt



Foto: Matthias Steffen

Mit Hausaufgabenhilfe beginnt meistens die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und den jungen Schülerinnen und Schülern, die sich helfen lassen wollen und Mentees genannt werden. Oft wird aus der schulischen Begleitung eine Unterstützung für etliche Lebenslagen und -bereiche: Große Schwester bzw. großer Bruder, gute Freundin bzw. guter Freund, Zuhörer für die kleinen und großen Alltagsnöte und nicht zuletzt auch ehrenamtlicher „Berufseinstiegsbegleiter“, der bei Berufswahl, Stellensuche und Bewerbungsschreiben unterstützt. Weil in vielen Familien das Interesse an der schulischen und beruflichen Entwicklung ihres Nachwuchses gering ausgeprägt ist, kommt das Mentorenprojekt immer besser bei den Schülerinnen und Schülern an – und sie suchen sich ihre temporären Bezugspersonen.

Die Nachfrage nach den Mentorinnen und Mentoren ist an der Kepler-Oberschule inzwischen so groß, dass das Projekt professionell organisiert werden muss, obwohl es neben öffentlichen Geldern auch immer noch zusätzlich auf Spenden angewiesen ist. Die Koordinatorin Ursula Rettinger, Diplom-Sozialpädagogin mit Zusatzausbildung in Psychologie, kann auf rund 21 aktive Mentorings verweisen, dazu gibt es 20 weitere Hilfsbereite, die sich vermitteln lassen wollen. Die Warteliste umfasst weitere 10 Jugendliche, die Mehrzahl davon Jungen, nachdem zunächst überwiegend Mädchen die Hilfe der Mentor/innen angenommen hatten. Ein Mal pro Woche bietet Rettinger in der Kepler-Schule eine Sprechstunde für

die Mentees an; die Mentor/innen treffen sich auch regelmäßig einmal im Monat mit ihr in der Bürgerstiftung Neukölln.

Ein Erfolgsrezept dieses ehrenamtlichen Projekts ist, dass es auf Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit basiert und damit auch eine partnerschaftliche Ebene erreicht wird – auch wenn ein Mal pro Woche verbindlich ein einstündiges Treffen stattfindet. Wie die Mentoren und ihre Mentees ihre Treffen gestalten, wie oft und wann sie sich begegnen, das alles bleibt den Paaren überlassen. Wichtig ist aber, dass im Falle einer Disharmonie zwischen Mentee und Mentor/in das Mentoring aufgelöst werden kann und die Jugendlichen einen neuen Coach bekommen, so dass sie in kein Loch fallen. Auch achtet die Koordinatorin darauf, dass der Altersabstand zwischen Mentor/in und Mentee nicht zu groß ist, damit sich ein guter gegenseitiger Zugang entwickeln kann. Der Kontakt zwischen den Mentor/innen und den Familien der Jugendlichen ist ausdrücklich erwünscht, hängt aber natürlich von der Zustimmung der Mentees ab.

Erfolge sind deutlich erkennbar: Die „erste Generation“ der Mentees arbeitet seit mindestens einem Jahr oder länger mit „ihrer“ Mentorin bzw. „ihrem“ Mentor zusammen. Und auch Marua ist nach dem ersten Treffen guter Dinge, in Ayelet eine Mentorin gefunden zu haben, die sie bis zum Ende ihres erweiterten Hauptschulabschlusses begleiten kann. ■

Marcus Vogt

Ein gutes Beispiel für ein Mentoring-Paar sind die 17-jährige Aysel (re.) und die 28-jährige Funda (li.). Aysels Notendurchschnitt stieg durch Fundas Unterstützung um mehr als eineinhalb Noten und ihr berufliches Ziel ist jetzt auch klar: Sie will Flugbegleiterin werden, davor aber die Ausbildung zur Hotelfachfrau absolvieren.

KONTAKT:

Bürgerstiftung
Neukölln/
Ursula Rettinger

E-Mail:
info@neukoelln-plus.de

Tel.: 030-627 38 013



Projekt BeLeM: Berufliche Lebensplanung für junge Mütter

Das Bremer Projekt BeLeM unterstützt junge Mütter auf deren schulischen und beruflichen Wegen. Sozialpädagogische Betreuung, Schulunterricht und eine Kindergruppe sind die essenziellen Bestandteile des Projekts.

Seit 1998 existiert die Berufliche Lebensplanung für junge Mütter, kurz BeLeM. Es ist an eine Allgemeine Berufsschule angegliedert, die benachteiligte beziehungsweise in puncto Schule und Ausbildung unterversorgte Jugendliche besuchen. Ein multiprofessionelles Team an Fachkräften steht BeLeM zur Verfügung, das sich um bis zu zehn junge Mütter kümmert. Acht Plätze davon sind für minderjährige Schulpflichtige

reserviert; zwei Plätze, die über das SGBII finanziert werden, stehen für nicht mehr schulpflichtige Mütter bereit. Die BeLeM-Mütter sind in der Regel zwischen 14 und 21 Jahre alt. Ihre Aufnahme hängt vom Alter des Kindes ab, das das dritte Lebensjahr nicht überschritten haben sollte. Da BeLeM kein Wohnprojekt ist, kommen die jungen Frauen aus verschiedenen Bremer Stadtteilen täglich mit ihrem Nachwuchs hierhin.



Großgeschrieben wird bei BeLeM vor allem der Schulbesuch. Er umfasst in der Regel eineinhalb Jahre, das Ziel der Mütter ist überwiegend der erweiterte Hauptschulabschluss. Der wäre ohne Kind auch in einem Jahr zu erreichen, doch aufgrund des Nachwuchses erhalten die jungen Mütter ein halbes Jahr mehr Zeit. Das zählt sich aus: Rund 50 Prozent meistern den Schulabschluss. Immer wieder bestehen einzelne BeLeM-Schülerinnen auch das Abitur und beginnen danach ein Studium.

Der Unterricht findet von montags bis freitags zwischen 10-15 Uhr statt. Hauptsächlich werden die berufsbildenden Fächer behandelt wie etwa Deutsch, Mathe oder Englisch. Das Besondere dabei ist der individuelle Förderansatz: Da die Niveaus aufgrund von Quereinstiegen und unterschiedlicher vorangegangener Fehlzeit, z. B. Freistellung wegen Schwangerschaft, sehr unterschiedlich sein können, müssen die Lehrkräfte ihre Stunden so gestalten, dass alle Teilnehmerinnen dem Stoff folgen können. Dies sei jedoch auch deshalb möglich, da sich „die Schülerinnen gegenseitig sehr helfen und auch angehalten sind, so viel wie möglich gemeinsam zu machen“, erklärt Klassenlehrerin Andrea Möhlmann, eine von drei Lehrkräften, und ergänzt, dass es überdies für die Schülerinnen eine wichtige Erfahrung sei, auch voneinander zu lernen, wenn andere bereits weiter seien. Einmal pro Woche gibt es Nachhilfeunterricht für die Schülerinnen.

Doch BeLeM hat noch mehr zu bieten. Zum Beispiel den Freitag als so genannten Projektetag. Dabei steht beispielsweise die Förderung der Beziehung zwischen Mutter und Kind im Mittelpunkt oder die Themen Gesundheit und Ernährung. Darin zeigt sich eine weitere Facette von BeLeM: eine Art ganzheitlicher Ansatz. Es sind dabei zum einen lebenspraktische Tipps für die jungen Mütter, beispielsweise zu Fragen der Erziehung, der Ernährung oder wie ein Brief an die Behörden sinnvoll verfasst wird. Insbesondere die Beziehung zwischen Mutter und Kind zu stärken, ist ein Hauptanliegen des BeLeM-Projekts, sichert es doch das doppelte Kindeswohl.

„Trotz der frühen Mutterschaft kommen die Mütter oft hoch motiviert zu uns, weil sie ihren Kindern andere und bessere Lebensbedingungen verschaffen wollen, als sie selber erlebt haben“, sagt die Projektkoordinatorin Bärbel Möller. Um langfristig bessere Lebensbedingungen für die jungen Mütter zu schaffen und ihnen Selbständigkeit zu ermöglichen, ist die Vorbereitung auf die Arbeitswelt elementar. Deshalb wird bei BeLeM viel Wert darauf gelegt, dass die jungen Mütter pro Schulhalbjahr ein dreiwöchiges Betriebspraktikum absolvieren. Das erste Praktikum gilt eher der generellen Orientierung auf dem Arbeitsmarkt, die beiden nachfolgenden sollen helfen, den Berufswunsch zu vertiefen. Die Praktika werden intensiv vor- und nachbereitet: Über die gemachten Erfahrungen verfassen

„So lange ich weiß, dass mit meiner Tochter alles okay ist, kann ich mich voll auf den Unterricht und auf BeLeM konzentrieren“ sagt die 18-jährige Natalja, die aus Russland stammt.

die jungen Frauen nicht nur allgemeine Berichte, sondern schreiben z. B. auch einen individuellen und sehr persönlich gehaltenen Abschlussbericht, in dem sie unter anderem darlegen, was neu, was schwierig war, welche Qualifikationen und Kompetenzen sie entwickelt und verbessert haben.

Flankiert wird das Ganze durch umfangreiches Bewerbungscoaching, z. B. in Form von Telefontraining oder durch Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsmappen. Das dritte Praktikum müssen die Mütter weitgehend alleine organisieren – quasi als Test, was die Trainings jeder Einzelnen gebracht haben.

Ein entscheidender Faktor, dass sich das Projekt positiv auf die jungen Mütter auswirken kann, ist die Kindergruppe. Denn die Mütter wissen, dass ihre Schützlinge dort während des Unterrichts gut versorgt und beaufsichtigt sind, was ihnen enormen Druck nimmt. Zum Beispiel für die in Brasilien geborene Daiana, die vorher viel Angst

um ihren Sohn hatte, sodass sie sich quasi ständig bei ihrem Kind aufhielt – weshalb an Schule kaum zu denken war. Durch die BeLeM-Kindergruppe hat die 17-Jährige jetzt den Freiraum, um sich auf Bildung und mehr auf sich selbst zu konzentrieren. Für viele Mütter resultiert daraus auch ein entspannteres Verhältnis zum Kind und – wenn vorhanden – auch zum Vater des Kindes bzw. zum Lebensgefährten.

Der Übergang in das „normale“ Leben muss für die jungen Frauen nicht abrupt erfolgen. Sie können am nachfolgenden Projekt „Spagat“ teilnehmen, das weitere Berufsvorbereitung bis hin zur Teilzeitausbildung ermöglicht. Die Mütter lernen dabei, mit der Doppelbelastung Kind - Arbeitsleben umzugehen. Auch dies ist ein Grund, warum Koordinatorin Möller sagt, dass BeLeM mittlerweile ein gewisses Renomee erworben hat und quasi ein Aushängeschild geworden ist. ■

Marcus Vogt

KONTAKT:

BeLeM - „Berufliche Lebensplanung für junge Mütter“

ein Projekt des zsb an der Allgemeinen Berufsschule

Bärbel Möller /
Andrea Möhlmann

Valckenburghstr. 9,
28201 Bremen

Tel. 0421-95 91 223
od. 0421-36 11 96 52

www.zsb-bremen.de



Zeitschriften
Broschüren
Kataloge
Plakate
Falbblätter
Design und Layout
Anzeigenakquise für Kundenobjekte

CD-Programmierung
Internet-Präsenzen-Fullservice
CD-ROM-Produktionen nach Master-CD
Individuelle EDV-Programmerstellung
Verpackungen und außergewöhnliche
Produktionen

kompetent → schnell → kostengünstig → zuverlässig

DCM Druck Center Meckenheim GmbH
Eichelnkampstraße 2
53340 Meckenheim
Telefon 0 22 25 / 88 93 - 5 50
Telefax 0 22 25 / 88 93 - 5 58
E-Mail dcm@druckcenter.de

DCM
www.druckcenter.de