
**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

**Die Förderung von benachteiligten Schülerinnen
und Schülern durch die Kooperationen
pädagogischer Fachkräfte**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Reichelt, Gerson

Berlin 2017

Erstgutachter

Prof. Dr. Christoph Wulf

Zweitgutachter

Prof. Dr. Bernd Wagner

Datum der Disputation: 20.11.2017

Abstract

The subject of interest for this work is to analyse the co- operative relations of pedagogical experts, who support underprivileged pupils. For this I investigated the model project *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* which was undertaken between 2006 - 2011 in seven different secondary modern schools in Berlin in collaboration with the recognized educational institution *Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands Berlin*.

In the context of scientific research for the project, I conducted expert interviews with specialists who were part of the project: school managers, teachers, educational project manager, socio- social pedagogues and working trainers.

The interviews were conducted in the style of qualitative content analysis from Mayring (Mayring, 2000). One key finding from the analysis was the urgent need for implementation and regularity of working practices.

Another finding is the ability, reliability, creativity and the true willingness of co- operation between all experts. However, I also found some less favourable aspects, for example: inflexibility, poor communication and the existing hierarchy in place had a negative impact on co- operation between pedagogical specialists. In conclusion I will consider and discuss the results in the context of changing societal settings for underprivileged pupils and will highlight different opportunities for practice and further research.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Abstract | 3 |
| Zusammenfassung | 9 |
| Einleitung | 11 |
| 1 Theoretische Grundlagen..... | 20 |
| 1.1 Historische Aspekte zu Kooperationen im Schul- und Bildungswesen - Anmerkungen zur Geschichte..... | 20 |
| 1.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Aufwachsens heute | 26 |
| 1.2.1 Der Einfluss von Mediatisierung und Virtualisierung auf die Lebenswelt von Schülern und Jugendlichen..... | 31 |
| 1.2.2 Der Einfluss der Gleichaltrigen- Gruppe | 34 |
| 1.2.3 Der Konsum legaler und illegaler Drogen als Herausforderung an Lehrer und Sozialpädagogen..... | 37 |
| 1.2.4 Veränderte Anforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt | 40 |
| 2 Forschungsstand | 42 |
| 2.1 Ausgewählte Projekte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und deren Forschungsstand..... | 44 |
| 2.2 Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung | 48 |
| 2.2.1 Aufgaben wissenschaftlicher Begleitforschung | 54 |
| 2.2.2 Kritische Aspekte wissenschaftlicher Begleitforschung | 55 |
| 2.2.3 Die Fach- und Sozialkompetenzen der Akteure wissenschaftlicher Begleitforschung | 57 |
| 2.3 Forschungshypothese und Forschungsfragen..... | 59 |
| 3 Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts Praxisklasse in der Berliner Hauptschule | 61 |
| 3.1 Zur Ausgangslage | 62 |
| 3.2 Das Pilotprojekt Berufsorientierter Zug in der Hauptschule (BOZ) | 65 |
| 3.2.1 Ziele des Pilotprojekts | 66 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.2.2 | Durchführung und wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts..... | 67 |
| 3.2.3 | Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse..... | 70 |
| 3.3 | Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts..... | 72 |
| 3.4 | Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitforschung - Das Modellprojekt Praxisklasse in der Berliner Hauptschule..... | 78 |
| 3.4.1 | Beschreibung des Modellprojekts..... | 79 |
| 3.4.2 | Praktische Umsetzung | 82 |
| 3.5 | Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Begleitforschung | 96 |
| 3.5.1 | Vorüberlegungen | 98 |
| 3.5.2 | Die Entwicklung des Leitfadens | 104 |
| 3.6 | Durchführung in zwei Untersuchungsphasen..... | 105 |
| 3.6.1 | Durchführung der 1. Untersuchungsphase | 107 |
| 3.6.2 | Durchführung der 2. Untersuchungsphase | 111 |
| 3.7 | Fragestellungen der 1. Untersuchungsphase..... | 112 |
| 3.8 | Zusammenfassung der Ergebnisse der 1. Untersuchungsphase | 114 |
| 3.8.1 | Die Kooperationen von Sozialpädagogen und Ausbildern..... | 117 |
| 3.8.2 | Die Kooperationen zwischen Lehrern und Ausbildern | 123 |
| 3.8.3 | Kooperationen und gegenseitige Erwartungen von Sozialpädagogen und Lehrern | 128 |
| 3.8.4 | Sozialpädagogen an der Schnittstelle zwischen pädagogischen Fachkräften und Schülern | 130 |
| 3.8.5 | Einschätzungen des Modellprojekts durch die Schulleiter..... | 133 |
| 3.9 | Handlungsempfehlungen für die pädagogischen Fachkräfte..... | 134 |
| 3.10 | Fragestellungen der 2. Untersuchungsphase..... | 135 |
| 3.11 | Zusammenfassung der Ergebnisse der 2. Untersuchungsphase | 136 |
| 3.11.1 | Akzeptanz des Modellprojekts von Seiten der pädagogischen Fachkräfte | 137 |
| 3.11.2 | Einschätzung der Kooperationsbeziehungen durch die pädagogischen Fachkräfte | 140 |
| 3.11.2.1 | Aus Sicht der Schulleiter | 141 |
| 3.11.2.2 | Aus Sicht der Sozialpädagogen | 143 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.11.2.3 | Aus Sicht der Ausbilder | 145 |
| 3.11.3 | Kritische Betrachtung des Modellprojekts durch die pädagogischen Fachkräfte | 148 |
| 3.11.3.1 | Aus Sicht der Schulleiter | 148 |
| 3.11.3.2 | Aus Sicht der Sozialpädagogen | 149 |
| 3.11.3.3 | Aus Sicht der Ausbilder | 151 |
| 3.11.4 | Einschätzungen des Modellprojekts durch die pädagogischen Fachkräfte | 153 |
| 3.11.5 | Einschätzung der Eignung des Modellprojekts bezogen auf die Schüler | 155 |
| 3.11.6 | Anregungen der pädagogischen Fachkräfte für die Zukunft des Modellprojekts | 159 |
| 3.11.6.1 | Aus Sicht der Schulleiter | 159 |
| 3.11.6.2 | Aus Sicht der Sozialpädagogen | 160 |
| 3.11.6.3 | Aus Sicht der Ausbilder | 162 |
| 3.11.7 | Vergleichende Aspekte zur 1. Untersuchungsphase | 163 |
| 3.12 | Auswertung der Ergebnisse | 164 |
| 3.13 | Diskussion ausgewählter Ergebnisse | 179 |
| 4 | Kooperation und Vernetzung - Aspekte der Kooperation in der Förderung benachteiligter Schüler | 183 |
| 4.1 | Kooperation - Diskussion eines Begriffs | 185 |
| 4.2 | Kooperationen und Vernetzung am Beispiel des Modellprojekts | 187 |
| 4.3 | Gelingensbedingungen von Kooperationen in Projekten von Jugendhilfe und Schule | 190 |
| 4.4 | Professionalität des Lehrers versus die Semiprofessionalität des Sozialpädagogen? | 196 |
| 4.5 | Kooperation von Schule und Jugendhilfe mit den Eltern der benachteiligten Schüler | 200 |
| 5 | Der Übergang von Schule zu Ausbildung | 201 |
| 5.1 | Benachteiligte Schüler - kritische Betrachtung eines Begriffs | 203 |
| 5.2 | Übergänge benachteiligter und beeinträchtigter Jugendlicher | 209 |
| 5.3 | Zum Begriff der Ausbildungsreife | 215 |
| 5.4 | Zum Bildungsbegriff in Schule und Jugendhilfe | 219 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6 | Die Umwidmung von Bildungsabschlüssen von Schülern als Herausforderung für die Zukunft..... | 222 |
| 7 | Schlussfolgerungen und Ausblick | 227 |
| | Literaturverzeichnis | 230 |

„Bildung, Ausbildung und Arbeit müssen allen offen stehen – sowohl denjenigen, die eine Lebensperspektive suchen als auch denen, die bereits resigniert haben.

...Wir wollen junge Menschen in ihrer Suche nach Perspektive unterstützen und müssen dazu neue Wege zulassen, auch Wege, die parallel verlaufen oder einander kreuzen, steinige Stolperstrecken neben asphaltierten Geradeauspisten. Nur so wird sich ein breitflächiges Verkehrsnetz, daß viele Ziele erreichbar macht, entwickeln....“

Aus der: Broschüre Übergang Schule – Beruf (hrsg. vom CJD 2001)¹

¹ Broschüre Übergang Schule – Beruf (hrsg. vom CJD 2001)

Zusammenfassung

Thema der vorliegenden Arbeit sind die Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte zur Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler² am Beispiel des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, das von 2006 bis 2011 an sieben Berliner Hauptschulen in Kooperation mit dem Bildungsträger Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands Berlin durchgeführt wurde. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts wurden, ausgehend von einer qualitativen Untersuchung, Experteninterviews mit den am Modellprojekt beteiligten pädagogischen Fachkräften, mit Schulleitern, Praxisklassenlehrern, dem sozialpädagogischen Projektleiter, Sozialpädagogen und Ausbildern durchgeführt. Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000) ausgewertet. Da es sich um anwendungsorientierte Forschung handelte, stand die Praxisorientierung im Vordergrund der Untersuchung. Die Ergebnisse der Untersuchung bilden die Basis einer Diskussion zu Kooperationsbeziehungen und Kommunikationsformen schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte am Beispiel des Modellprojekts.

Ein zentrales Ergebnis der Dissertation besteht in der Erkenntnis, dass für die Förderung benachteiligter Schüler in kombinierten Schule- Praxisprojekten die Implementierung, Verstetigung und Regelmäßigkeit von Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte relevant und förderlich sind.

Es finden vielschichtige und vielfältige Kooperationen zwischen pädagogischen Fachkräften statt, wobei sich sowohl in der Eigenwahrnehmung

² Die zu Recht gestiegene Sensibilität für die geschlechtsspezifischen Feinheiten der deutschen Sprache stellt jeden Autor und jede Autorin vor die Frage, wie er/sie der Geschlechterfrage sprachlich Rechnung trägt. Die amtlich korrekte Lösung, nämlich die Doppeldenomination (z.B. Schülerinnen/Schüler u. ä.) mag für Gesetze, Rechtsverordnungen usw. sinnvoll sein, die nur ein kleiner Kreis von Betroffenen von Anfang bis Ende liest. Bei Texten anderer Art führt sie nicht nur zu einer erheblichen Aufblähung ohne Zugewinn an Substanz, sie macht die Texte auch schwerer lesbarer. Eine ideale Lösung wurde bisher nicht gefunden. Im Folgenden wird deshalb der Einfachheit halber die männliche Form benutzt. Gemeint sind natürlich immer sowohl Frauen/Mädchen als auch Männer/Jungen.

als auch in der Beurteilung der jeweils anderen Fachkräfte ein breites Spektrum an Kooperationsbeziehungen zeigt. Kooperationen sind einerseits geprägt von der Bereitschaft zu Kooperationen, basierend auf der Identifikation mit den Aufgaben und Zielen des Modellprojekts, nämlich der Förderung benachteiligter Schüler durch die Verknüpfung von schulischem und Praxislernen, sowie durch Verlässlichkeit und Kreativität. Andererseits gibt es Defizite in der Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte, mangelnde Flexibilität und hierarchisches Verhalten, das sich unter anderem auf den beruflichen Status und die fachlichen Kompetenzen der Fachkräfte bezieht. Eine Tendenz zur Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten benachteiligter Schüler erfordert Unterstützung, insbesondere für die Ausbilder, durch psychologische Fachkräfte.

Auch die Kommunikationsformen wurden dargestellt und diskutiert, da sich hieraus Rückschlüsse auf die Kooperationsbeziehungen der Fachkräfte ziehen lassen. Tragfähige Kommunikationsformen und eine verbindliche Kommunikation sind bestimmend für die Verlässlichkeit und die Regelmäßigkeit der Kooperationen.

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Betrachtung geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und vor dem Hintergrund von Perspektiven zur Förderung benachteiligter Schüler am Übergang von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben dargestellt und diskutiert. In die Diskussion werden auch Schüler mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit einbezogen. Dabei werden Anschlussmöglichkeiten für die Praxis sowie für weitere Forschungen aufgezeigt.

Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen wie Globalisierung, Pluralisierung der Lebensverhältnisse und Individualisierung mit ihren Auswirkungen auch auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben zu neuen Herausforderungen und erhöhten (Leistungs)- Anforderungen für Schüler und damit auch für pädagogische Fachkräfte geführt.

Globalisierung und technologischer Fortschritt fordern einen steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften, während gering qualifizierte Jugendliche und junge Menschen aus prekären sozialen Verhältnissen sowie Schüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund sich zunehmenden Risiken am Arbeitsmarkt gegenübergestellt sehen. Wie in kaum einem anderen westeuropäischen Land sind Bildungsabschlüsse in Deutschland abhängig von der sozialen Herkunft. Dies belegen Untersuchungen in Deutschland, aber auch internationale Vergleichsstudien. So weisen PISA (Baumert 2000; Prenzel u. a. 2003, 2006) und IGLU (Bos; Lankes; Prenzel u. a. 2005) auf die zentrale Bedeutung der sozialen Situation für Erfolge und Misserfolge in der Bildungslaufbahn hin. Ergebnisse dieser Studien machen zugleich darauf aufmerksam, dass institutionelle – und damit gesellschaftlich gestaltbare – Merkmale von Schulsystemen das Ausmaß von Bildungsungleichheit mit bestimmen. Damit ist die soziale Herkunft entscheidend für spätere Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten sowie für die Einmündung in das Erwerbsleben. Hierzu liegen detaillierte Forschungsergebnisse u. a. des Wissenschaftszentrums Berlin vor. Solga merkt hierzu an: *„Es gibt umfassende wissenschaftliche Erklärungen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive für die abnehmenden Beschäftigungschancen gering qualifizierter Personen.“* (vgl. SOLGA 2005).

Übergänge sind individuell und von Unsicherheiten geprägt. Im ersten Nationalen Bildungsbericht (2006) wurden außerschulische Maßnahmen und schulische Bildungsgänge, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führen zu einem Übergangssystem zusammenfasst. Ca. eine halbe Million Jugendliche werden derzeit in unterschiedlichen Maßnahmen dieses Übergangssystems

aufgefangen (Baethge u.a. 2007). Die gestiegene Zahl von Einmündungen in das so genannte Übergangssystem, insbesondere in Maßnahmen der Agentur für Arbeit, aber auch in unterschiedliche schulische und außerschulische Formen der Berufsvorbereitung stellen eine enorme bildungspolitische und pädagogische Herausforderung dar. Übergänge von Schule zu Ausbildung werden als erste Schwelle, Übergänge von Ausbildung in das Erwerbsleben als zweite Schwelle bezeichnet. Die erste Schwelle des Übergangs zu bewältigen, ist eine Zielstellung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, das in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll.

Übergänge werden von schul- und sozialpädagogischen Experten sowie von weiteren Akteuren gestaltet und geprägt. Diese Prozesse gehen einher mit vielfältigen Kooperationen, wobei Kooperation verstanden werden soll im Sinne von van Santen und Seckinger als:

„...ein Verfahren - also kein inhaltlich definierbarer Handlungsansatz - der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird.“

(van Santen; Seckinger 2003, S. 29).

Kooperationen finden meist auf zwei verschiedenen Ebenen statt. Zu unterscheiden ist dabei die horizontale Kooperation, bei der verschiedene Institutionen miteinander kooperieren von der vertikalen Kooperation, bei der verschiedene Ebenen innerhalb derselben Institution zusammenarbeiten. Zugrunde liegt beiden Ebenen das Erkennen einer gemeinsamen Problemlage, zu deren Lösung eine Zusammenarbeit förderlich erscheint. Die Notwendigkeit von Kooperationsbeziehungen in Projekten des Übergangssystems ist unabdingbar, um den Prozess des Übergangs Jugendlicher von Schule zu Ausbildung zu begleiten und zu gestalten. Die Kooperationsbeziehungen der Akteure des Übergangssystems sollen in der Arbeit untersucht werden.

Die Idee meiner Arbeit entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, das von 2006 – 2011 in Berlin durchgeführt wurde. Empirische Grundlage meiner Arbeit ist die qualitative Untersuchung des Modellprojekts.

Im Schuljahr 2006/07 wurde das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, gefördert vom Europäischen Sozialfond in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport als Kooperationsprojekt des Christlichen Jugenddorfwerks Berlin (CJD Berlin) mit sieben Hauptschulen gestartet. Dass das Modellprojekt in Berlin geplant, konzipiert und durchgeführt wurde, war kein Zufall, sondern war zurückzuführen auf eine langjährige Entwicklung, in der Hauptschulen zunehmend zum Sammel- und Auffangbecken für benachteiligte und von Ausgrenzung bedrohte Schüler wurden; in der eine steigende soziale Selektion, insbesondere in sozialen Brennpunktgebieten stattfand und dadurch eine soziale Durchmischung an Hauptschulen mehr und mehr zurückging. Das Modellprojekt hatte die Qualifizierung und Förderung von Schülern mit spezifischen Lern- und Leistungsrückständen zum Ziel und war damit ein Projekt der Benachteiligtenförderung. Der zentrale Gedanke der Förderung bestand in der Kombination von schulischem Unterricht in eigens zusammengestellten Klassen mit benachteiligten Schülern bei gleichzeitiger Qualifizierung in ausgewählten Berufsfeldern in Praxislernwerkstätten.

Die Schulbesuchszeit verlängerte sich dadurch um ein Jahr. Der Schulabschluss wurde ergänzt mit einem Zertifikat in einer berufsfeldorientierten Qualifikation. Am Modellprojekt waren pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Berufen, unterschiedlichen Ausbildungen, Qualifikationen und Berufserfahrungen beteiligt.

Das Modellprojekt schloss sich an das Pilotprojekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule (BOZ)* an, das ebenso auf die Förderung benachteiligter Schüler durch die Verknüpfung von Schule und Praxiserwerb ausgerichtet und als Pilotprojekt angelegt war.

Der Fokus meiner Untersuchungen richtet sich dabei auf die Kooperationsbeziehungen der am Modellprojekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte und auf die Wirksamkeit der Zusammenarbeit. Die langfristige Wirkung von Kooperationen pädagogischer Fachkräfte, insbesondere in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler und damit auf die Intergration in Ausbildung muss weiteren Forschungen vorbehalten bleiben. Eine Verbleibsuntersuchung, die sich mit der tatsächlichen Einmündung der Schüler in

Ausbildungsverhältnisse befasst und Rückschlüsse auf die langfristige Wirksamkeit der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte zulässt, wurde bisher nicht durchgeführt. Mit der Übernahme des Modells Praxisklassen in das Berliner Schulgesetz als Regelangebot (siehe auch § 29 des Berliner Schulgesetzes in der Fassung vom 27.07.2011: Unterrichtsgestaltung, Duales Lernen) endete auch die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts.

Ziel der Arbeit war die Untersuchung und Diskussion der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte über die gesamte Projektlaufzeit. Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler wird in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. Da es sich bei den Schülern der teilnehmenden Schulen nahezu ausschließlich um benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schüler handelte, sollte die Untersuchung im Kontext der Förderung Benachteiligter betrachtet werden.

Ich möchte mich hier im Wesentlichen auf die Untersuchung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* beziehen, da u. a. aufgrund organisatorischer, aber auch methodischer Mängel der Durchführung nur unzureichende Daten zur Untersuchung des Pilotprojekts vorliegen.

Hauptinstrument der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts waren Experteninterviews, die mit ausgewählten pädagogischen Fachkräften in zwei Interviewphasen, nach ca. eineinhalb bis zwei und nach ca. viereinhalb Jahren durchgeführt wurden.

Es wurden Experteninterviews mit Schulleitern der teilnehmenden Schulen, mit Praxisklassenlehrern, mit Sozialpädagogen des Bildungsträgers CJD sowie dem sozialpädagogischen Projektleiter und Ausbildern der Praxislernwerkstätten durchgeführt. Die Tonaufzeichnungen³ der Interviews wurden transkribiert und teiltranskribiert und nach Methoden der qualitativen Sozialforschung ausgewertet.

Die Untersuchungen des Praxisfeldes und deren Ergebnisse sollen die Grundlage einer Diskussion über die erfolgreiche Begleitung und Förderung

³ Mit Ausnahme einiger Schulleiter- und Lehrerinterviews wurden alle Interviews aufgezeichnet. Zu den Interviews der Schulleiter und der Lehrer, von denen keine Tonaufzeichnungen vorliegen, wurden Gedächtnisprotokolle erstellt.

benachteiligter Schüler auf dem Weg zu einem Schulabschluss bilden. Insbesondere sollte der Frage nach den Faktoren, die die Kooperationsbeziehungen von Lehrern, Ausbildern und Sozialpädagogen positiv bzw. negativ beeinflussen, nachgegangen werden. Wie entstehen und wie gestalten sich Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher pädagogischer Fachkräfte, die jeweils eigene Berufserfahrungen, unterschiedliche Qualifizierungen und Berufsabschlüsse, sowie unterschiedliche (sozial)pädagogische Methoden, aber auch voneinander abweichende Deutungsmuster und Orientierungen einbringen, jedoch ein gemeinsames Ziel, nämlich die Begleitung und Förderung benachteiligter Schüler in Theorie und Praxis, in Schule und Praxislernwerkstätten, verfolgen? Zudem mussten von den pädagogischen Fachkräften neue Kommunikationswege- und -formen erschlossen werden, da sich Schulen und Praxislernwerkstätten an verschiedenen Orten Berlins befanden. Ob pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichem Status, der unter anderem in der gesellschaftlichen Reputation und nicht zuletzt in der finanziellen Anerkennung der Arbeit durch Entlohnung gründet, eine konstruktive und auf Dauer angelegte Zusammenarbeit entwickeln werden, war zunächst offen. Gleichwohl waren am Modellprojekt überwiegend pädagogische Fachkräfte beteiligt, die zum einen eine hohe intrinsische Motivation mitbrachten, zum anderen mit ihrer sozialpädagogischen und pädagogischen Haltung die Förderung und Begleitung benachteiligter Schüler unterstützten. Dass eine grundsätzlich positive Einstellung zum Modellprojekt und die Bereitschaft, Kooperationen zu entwickeln, zu gestalten und zu verfestigen, vorhanden war, lag nahe. Denn Schulleiter, Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder befürworteten das Konstrukt des Modellprojekts *Praxisklasse in der Hauptschule*: die Verknüpfung von Schule und Praxislernen unter Einbindung von intensiver sozialpädagogischer Betreuung. Dass sich die Lernerfolge der Schüler verbessern sowie Fehlzeiten und Abbruchquoten aufgrund der Kooperationen der Fachkräfte verringern würden, war ebenfalls zu vermuten. Die Auswirkungen der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte auf die Lernerfolge sowie auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Schüler wurden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht untersucht.

Zusammenfassend lassen sich Ergebnisse der Untersuchung auf mehreren Ebenen darstellen, die die Vorannahmen teilweise bestätigen, jedoch auch Diskrepanzen und kritische Aspekte in der Zusammenarbeit der pädagogischen Frachkräfte offenlegen:

1. Die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitforschung haben gezeigt, dass das Modellprojekt von allen pädagogischen Fachkräften als wirksam in Bezug auf die Förderung benachteiligter und beeinträchtigter Schüler eingeschätzt wird.
2. Kooperationen zwischen pädagogischen Fachkräften finden statt, werden jedoch unterschiedlich und zum Teil voneinander abweichend beurteilt.
3. Lehrer sind mit der Kooperation mit Sozialpädagogen und Ausbildern überwiegend zufrieden. Die Kommunikation mit den Sozialpädagogen schätzen sie als ausreichend ein.
4. Sozialpädagogen wünschen sich hingegen eine intensivere Kommunikation mit den Lehrern.
5. Die Kooperationen von Sozialpädagogen und Ausbildern sind von unterschiedlichen fachlichen Wissensständen geprägt. Diese beeinflussen die Kooperationsbeziehungen jedoch nicht negativ.
6. Die Ausbilder wünschen mehr Präsenz der Sozialpädagogen in den Praxislernwerkstätten sowie mehr Unterstützung bei der Arbeit mit psychisch verhaltensauffälligen Schülern.

Stehen bei den am Modellprojekt teilnehmenden Schülern überwiegend soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen im Vordergrund, so soll auch der Frage der Förderung Benachteiligter aufgrund von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit nachgegangen werden. Geflüchtete, insbesondere Schüler und Jugendliche bedürfen der besonderen Unterstützung.

Inwieweit Schul- und Praxisprojekte zur ausbildungs- und berufsvorbereitenden Förderung von Schülern mit Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund dazu beitragen, Potenziale Geflüchteter für die Gesellschaft nutzbar zu machen und so Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, muss die Praxis zeigen. Ob Projekte der

Benachteiligtenförderung wie das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, das offen für Benachteiligte mit und ohne Migrationshintergrund war, oder vergleichbare Projekte, die u. a. der Bildungsträger CJD aktuell durchführt, zur Verbesserung des Übergangs Geflüchteter von Schule zu Ausbildung beitragen können, sollte Aufgabe zukünftiger praxisrelevanter Forschungen sein.

Aufbauend auf einer empirischen Untersuchung des Modellprojekts gliedert sich die Arbeit in sieben Kapitel:

Das erste Kapitel beleuchtet historische Aspekte und stellt theoretische Grundlagen zu Kooperationen von Schule und Sozialpädagogik sowie sozialer Arbeit an Schulen vor. Hier wird vor allem das kritische und konfliktvolle Verhältnis von Sozialpädagogik und Schule von den Anfängen bis in die Gegenwart, in der die Zusammenarbeit auf vielen Ebenen zur Normalität geworden ist, betrachtet. Des Weiteren folgt eine Darstellung der Rahmenbedingungen des Aufwachsens heute, erstens in Bezug auf die veränderte Bedeutung von Mediatisierung und Virtualisierung sowie zweitens auf Grund des Einflusses von Gleichaltrigen- Gruppen. Als drittes gehe ich auf die Problematik des Konsums legaler und illegaler Drogen als Herausforderung für Lehrer und Sozialpädagogen ein. Der letzte Punkt des ersten Kapitels befasst sich mit veränderten Anforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und beschreibt die Notwendigkeit von Schulabschlüssen und qualifizierten Berufsausbildungen für das künftige Erwerbsleben.

Das zweite Kapitel beschreibt anhand ausgewählter Praxisprojekte den Forschungsstand in der Förderung benachteiligter Schüler und Jugendlicher. Im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels werden Methoden wissenschaftlicher Begleitforschung wie die anwendungsbasierte Begleitforschung und damit zentrale Aufgaben, aber auch kritische Aspekte wie beispielsweise das Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Auftragsforschung diskutiert. Zudem werden die Anforderungen an Begleitforschende selbst, die Fach- und Feldkompetenzen, aber auch soziale Kompetenzen haben sollten, thematisiert.

Im letzten Punkt des zweiten Kapitels wird die zentrale Forschungshypothese der Arbeit formuliert, die Frage nach dem Wesen und der Wirksamkeit von Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte in der

Benachteiligtenförderung am Beispiel des *Modellprojekts Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*:

Die Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte müssen zu einem festen Regelwerk werden, das persönliche Beziehungen braucht, jedoch auch unabhängig von diesen persönlichen Beziehungen weiterhin Bestand haben sollte. Kooperationsbeziehungen setzen die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zur Kooperation voraus, sie sind auch von persönlichen Handlungsorientierungen und Deutungsmustern geprägt und sie sind Hierarchieverhältnissen unterworfen. Daher müssen Beziehungen pädagogischer Fachkräfte ausgehandelt und stabilisiert werden.

Das dritte Kapitel, das den Hauptteil der Arbeit bildet, beschreibt einleitend die Ausgangslage in Bezug auf Bildungschancen benachteiligter Schüler in Berliner Hauptschulen und stellt ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts vor. Diese prekäre Ausgangslage führte zunächst zur Konzipierung und Durchführung des Pilotprojekts *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule* (BOZ) und aufbauend auf Erfahrungen des Pilotprojekts zur Durchführung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*.

Im weiteren Verlauf des dritten Kapitels wird das Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. Es sollten ausschließlich pädagogische Fachkräfte, die als Experten zu betrachten sind, in zwei Phasen interviewt werden. Experteninterviews bildeten die Grundlage der Untersuchung der bereits formulierten Forschungshypothese.

Danach folgt eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsgegenstands, der das Forschungsfeld darstellt. Zum einen werden die beteiligten Schulen in ihrem jeweiligen Umfeld sowie der Bildungsträger, das Christliche Jugenddorfwerk Berlin als Kooperationspartner und zum anderen die praktische Durchführung des Modellprojekts beschrieben. Als zweites werden Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Begleitforschung dargelegt und Vorüberlegungen, die für die Entwicklung des Leitfadens maßgeblich waren, beschrieben.

Im zentralen Teil des Hauptkapitels werden die Ergebnisse der Untersuchung, die Handlungsorientierungen, Einschätzungen und Deutungsmuster der

pädagogischen Fachkräfte im Einzelnen dargestellt, ausgewertet und diskutiert. Hier werden die Kooperationsbeziehungen aus Sicht der Fachkräfte in Gegenüberstellungen aufgezeigt. Als Ergebnis der Auswertung der ersten Untersuchungsphase wurden Handlungsempfehlungen für die Projektverantwortlichen formuliert.

Im vierten Kapitel werden theoretische Überlegungen zum Begriff der Kooperation vorgestellt. Wesenszüge von Kooperationen und Vernetzung werden am Beispiel des Modellprojekts erörtert und diskutiert. Außerdem werden Gelingensbedingungen von Kooperationen in sozialen Projekten, ebenso am Beispiel des Modellprojekts dargestellt. Die kritische Gegenüberstellung zweier pädagogischer Berufe, nämlich von Lehrern und Sozialpädagogen sowie ihre Potenziale in der Zusammenarbeit werden im vorletzten Teil des vierten Kapitels diskutiert. Im letzten Teil des vierten Kapitels gehe ich auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern der benachteiligten Schüler ein. Hierzu liegen Aussagen der Fachkräfte vor, die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht.

Ein zentraler Punkt des fünften Kapitels, das Aspekte des Übergangs von Schule zu Ausbildung fokussiert, ist die kritische Betrachtung des Begriffs benachteiligte Schüler, die die Zielgruppe des Modellprojekts darstellen. Des Weiteren werden Herausforderungen des Übergangs benachteiligter Schüler an der sogenannten ersten Schwelle diskutiert. Abschließend wird der im Fachdiskurs konträr verwendete Begriff Ausbildungsreife beleuchtet und diskutiert. Daran schließen sich Ausführungen zu einer Definition des Bildungsbegriffs in der Jugendhilfe an.

Das sechste und vorletzte Kapitel geht der Frage nach, inwieweit praxisbezogene Potenziale benachteiligter Schüler, aber auch Mehrsprachigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund für die Gesellschaft nutzbar gemacht werden können und inwieweit hierfür eine Umwidmung von Schulabschlüssen mit dem Schwerpunkt praktischer Fähigkeiten bzw. der Anerkennung von Mehrsprachigkeit auch in Form von Bildungsabschlüssen diskutiert und in die Praxis umgesetzt werden sollte. Das siebte Kapitel gibt einen Ausblick zu

Perspektiven in der Benachteiligtenförderung von Schülern am Beispiel des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Historische Aspekte zu Kooperationen im Schul- und Bildungswesen - Anmerkungen zur Geschichte

Über die Beziehung von Jugendhilfe und Sozialpädagogik zur Schule wird seit Jahrzehnten debattiert. Die Einschätzungen darüber, ob sich das Verhältnis verbessert hat und ob vielleicht sogar schon von einem fachlichen Miteinander gesprochen werden kann, gehen weit auseinander. Dennoch ist eine gewisse Pragmatik und eine Entspannung des Verhältnisses zu beobachten, was sich auch an der Ausweitung und der Ausdifferenzierung der schulbezogenen Angebote der Jugendhilfe, die in den letzten Jahren entstanden sind, festmachen lässt.

Ausgangspunkt jeder Forderung nach sozialpädagogischer Arbeit in der Schule war lange Zeit die Einsicht in die Notwendigkeit der Trennung der schulischen von den sozialpädagogischen Zielen, Zielgruppen und Methoden, die spätestens seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts an Boden gewann (Olk, Speck 2000). Aus heutiger und soziologischer Sicht sind es die Differenzierungsprozesse *nach oben* und *nach unten*, die diese Trennung bis in die jüngste Vergangenheit begründeten:

Schule muss als Funktionsträger von Gesellschaft Bildung und berufliche Vorbildung für entsprechende Qualifikationen vermitteln (Fend 1981).

Die Sozialarbeit jedoch soll Versagende, Benachteiligte und Abweichende aufspüren und durch besondere Maßnahmen unterstützen und integrieren.

Noch Getrud Bäumer (Bäumer 1929) sah Sozialpädagogik als einen der Schule gegenüber eigenständigen Beitrag.

So beschrieb sie die Sozialpädagogik als einen Ausschnitt der Pädagogik, der „*alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist.*“ (in: Thole 2012).

Jedoch hat zumindest in den letzten vier Jahrzehnten ein Wandel in der Gesellschaft stattgefunden, der nicht nur die Schule, sondern ebenso die Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen betrifft. Das Familienmodell der Nachkriegszeit mit meist einem Versorger ist weitgehend von anderen Familienmodellen und Lebensformen abgelöst worden. So gibt es seit mehreren Jahren eine Tendenz zur Ganztagsbetreuung von Kindern und Jugendlichen, die von Schulen und freien Trägern übernommen wird und Kooperationen von allen Beteiligten erfordert. Sowohl in Ballungsräumen als auch in kleineren Städten oder ländlichen Regionen gibt es heute vielfältige Arbeitszeitmodelle. Zwar gibt es regionale Unterschiede, insbesondere zwischen Stadt und Land, gleichwohl werden jedoch meist beide Partner im Arbeitsprozess beansprucht, d. h. eine Betreuung der Kinder bis in die Nachmittagsstunden ist unabdingbar und notwendig. Auch die Flexibilisierung der Arbeitszeit und die damit einhergehende Entgrenzung der Arbeit in vielen Bereichen des Erwerbslebens (Jurczyk; Schier; Szymenderski u. a. 2009) ändern daran nichts. Eher tragen diese dazu bei, dass mehr außerschulische Bildungs- und Betreuungsangebote nachgefragt und genutzt werden. Mit der Entgrenzung der Arbeit ist häufig ein Risiko übergroßer Vereinnahmung der Eltern durch die Arbeitswelt verbunden, die ein hohes Belastungspotenzial für Familien in sich trägt.

Diese Situation erfordert eher noch mehr Betreuungs- und Freizeitangebote, da die arbeitenden Eltern zum Teil auch im häuslichen Umfeld von Erwerbsarbeit in Anspruch genommen werden.

Flexible Arbeitszeit- und Arbeitsortmodelle bieten mehr Gestaltungsspielraum im Alltag, erzeugen jedoch gleichzeitig mehr Druck bei der Bewältigung des gesamten Alltags.

Sennet spricht vom flexiblen Menschen (Sennett 2006) und meint die Bereitschaft und Fähigkeit, die privaten Bedürfnisse den Notwendigkeiten der Arbeitswelt nicht nur anzupassen, sondern häufig auch unterzuordnen. Dies führt zu Verschiebungen der durch Schule und Tagesablauf der Kinder vorgegebenen Rhythmen.

Was bedeutet das für die veränderte Situation der Kooperationen pädagogischer Fachkräfte im Schul- und Bildungswesen? Es gibt weniger

personelle Kontinuitäten, d. h. Arbeitsverhältnisse sind oft von Fluktuationen geprägt, die einhergehen mit häufigerem Wechsel sozialpädagogischen Personals. Gründe hierfür sind unter anderem eine große Bandbreite von Entlohnungen durch freie Träger, aber auch durch kommunale Einrichtungen, ein von Flexibilitätsansprüchen geprägter Alltag, sich stark unterscheidende Anforderungen und Belastungen an das sozial- und schulpädagogische Personal sowie ein von Vielfalt gekennzeichnetes Einsatzfeld für schul- und sozialpädagogische Fachkräfte.

Daher haben sich Betreuungseinrichtungen als auch Jugendhilfeeinrichtungen bzw. freie Träger der Jugendhilfe weitgehend darauf eingestellt, pädagogischen Ansprüchen und Herausforderungen gleichermaßen zu genügen. Dies betrifft z. B. die Hausaufgabenbetreuung, aber auch die Wissensvermittlung sowie pädagogisch anspruchsvolle und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen abgesicherte Freizeitgestaltung. Diese grundlegend veränderte Situation hat neue Notwendigkeiten zur Kooperation und Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen, meist sozialpädagogischen Institutionen geschaffen. Damit ist ein neuer Markt mit neuen, erweiterten und differenzierteren Berufsbildern entstanden. So arbeiten heute in Schulen, in der schulischen und außerschulischen als auch in der sozialpädagogischen Betreuung neben Lehrern Sozialpädagogen mit Hochschul- und Fachhochschulabschluss, Schulsozialarbeiter und Erzieher⁴. Sozialpädagogen fungieren als Betreuer für alle Schüler außerhalb des Unterrichts. Und hier ist eine enge und zwangsläufig gegebene Kooperation möglich und notwendig, ganz im Gegensatz zu den Anfängen sozialpädagogischer Betreuung in der Schule, als Sozialpädagogen überwiegend mit Krisensituationen konfrontiert waren.

Sozialpädagogen und Schulsozialarbeiter hatten noch in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Aufgabe, sich überwiegend um Außenseiter, Lernschwache, Schulverweigerer oder schulmüde Schüler und Jugendliche zu kümmern. Schulsozialarbeit war eine Reaktion auf Probleme und Konflikte von Kindern und Jugendlichen, die mit den pädagogischen Mitteln der Schule nicht aufzufangen waren. So sehen Stickelmann und Will

⁴ Es gibt heute ein breites Spektrum an Abschlüssen, die an Hochschulen, Fachhochschulen oder Berufsfachschulen erworben werden können.

Schulsozialarbeiter als „Vermittlungs- und Anlaufinstanz sowohl für Kinder und Jugendliche, die Schule verweigern“ (Thimm 2000), wie auch für jene Jugendlichen in besonderen Lebenslagen, sogenannte Straßenkinder (Stickelmann 1999), die ganz aus der Schule herausfallen.

Es gibt hier ein großes Feld von Begrifflichkeiten für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen, die heterogen ist und die unterschiedliche Benachteiligungen und Defizite einschließt. Heute haben sich die Begriffe sozialer und kultureller Benachteiligungen sowie individueller Beeinträchtigungen durchgesetzt, auf die in Kapitel 5.1 differenziert eingegangen werden soll.

Mit der Ausdifferenzierung von Angeboten und gewachsenen Ansprüchen an Bildung und Bildungsabschlüsse haben sich auch die Anforderungen an schulische und außerschulische Betreuung gewandelt. Es kamen neue Bereiche zur Kompetenzerweiterung für die Schüler, aber auch neue Bereiche der Begleitung und Beratung der Schüler hinzu. An vielen Schulen ist es üblich, dass Berufsorientierung oder Berufsberatungen in unterschiedlicher Form, insbesondere mit außerschulischen Kooperationspartnern, angeboten werden. Hier sind freie Träger gefordert, aber auch die Berufsinformationszentren der Agentur für Arbeit. Ebenso gibt es Kooperationen mit den zuständigen Polizeiabschnitten, die z. B. Aufklärungs- und Informationsveranstaltungen zu Themen wie Umgang mit Gewalt, Mobbing, Gewaltprävention und anderen jugendrelevanten Themen anbieten⁵. Auch Kontakte zu Drogenberatungsstellen als Hilfs- und Unterstützungsangebote oder die Vermittlung zu diversen anderen Beratungsstellen gehören in vielen Schulen mittlerweile zu selbstverständlichen Angeboten, die sich nicht nur an Benachteiligte richten, sondern zum Allgemeingut und zu Orientierungsangeboten für alle Schüler geworden sind.^{6/7}

An vielen Schulen werden Mediatoren, sogenannte Schülerlotsen, ausgebildet. D. h. Schüler agieren hier als Mediatoren und geben ihre Erfahrungen an andere Schüler weiter. Es werden Kompetenztrainings für Schüler und

⁵ vgl. auch www.polizei-beratung.de, www.polizei.berlin.de [22.10.2016]

⁶ siehe www.berlin.de/sen/bjw/, www.vistaberlin.de [23.10.2016]

⁶ Als beispielgebend soll hier der Campus Rütli der ehemaligen Rütli-Schule in Neukölln genannt werden (Campus Rütli CR²: <http://campusruetli.de/>) [11.06.2016].

Jugendliche angeboten sowie Berufsbilder und Ausbildungswege vorgestellt. Damit wurde eine jahrzehntelange Trennung aufgehoben, die Kooperationen oft genug verhindert hatte.

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bestand lange in verschiedenen Versuchen der Integrierung sozialpädagogischer Ideen in die Schulpädagogik. So forderte etwa Mehringer⁸ eine engere Zusammenarbeit und meinte damit eine „sozialpädagogisch orientierte Schule“. Schulpädagogen, so Mehringer, sollten selber Sozialpädagogen werden (Mehringer 1961, S. 97), weil die Lehrerschaft zu wenig Verständnis für sozialpädagogische Problemstellungen hätte. Diese Problematik ist möglicherweise zum Teil noch vorhanden, es gibt jedoch inzwischen vielfach Beispiele guter Praxis der Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen auf Augenhöhe.

Maykus stellt hierzu jedoch kritisch fest:

„...So pflegen beide Seiten ihre Vorurteile und Mythen über vermeintliche Schwächen der jeweils anderen Seite. Fachkräfte der Jugendhilfe neigen angesichts einer tief in der Berufskultur verankerten Schulkritik oftmals dazu, der Schule und den Lehrkräften eine vermeintlich einseitige Orientierung auf unterrichts- und leistungsbezogene Kriterien vorzuwerfen, während sie ganzheitlich arbeiten. LehrerInnen wiederum kritisieren zum Teil an den SozialpädagogInnen deren idealistische und realitätsferne Vorstellungen, die mit schulischen Anforderungen und Abläufen wenig konform gehen.“ (Maykus 2004, S. 75).

Es hat sich, wie das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, aber auch viele andere Praxisbeispiele zeigen, ein Wandel dahingehend vollzogen, dass es eine Zusammenarbeit bzw. ein Verständnis auf Augenhöhe gibt. Anders als Mehringer verfolgte Iben's These nicht das Ziel einer sozialpädagogischen Schule, sondern die Sozialpädagogik sollte als eine dritte Erziehungsinstanz, *„... die sowohl der Schule als auch der Familie gegenüber ein Wächteramt ausübt und das Eigenrecht des Kindes und Jugendlichen dort*

⁸ Mir ist durchaus bewusst, dass der Autor aufgrund seiner Veröffentlichungen während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland nur unter Vorbehalt zitiert werden sollte, trotzdem ziehe ich seine Positionierung hier heran, da sie wegweisend für die Entwicklung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ist.

vertritt, wo es in übertriebener Leistungsorientierung missachtet zu werden droht, ... , vergessen und die Gegenwart des Kindes einer immer auch fragwürdigen Zukunft geopfert wird“ (Iben 1967, S. 371), auftreten.

Erst in den 1970er Jahren treten dann an die Stelle der klassischen pädagogischen Theoretiker zunehmend soziologische bzw. sozialisationstheoretische Begründungen. Abels fordert die Einführung von Schulsozialarbeit mit der Begründung, dass Chancenungleichheiten kompensatorisch bearbeitet werden (Abels 1971). Die Thematik der Zusammenarbeit rückt in den Hintergrund des Diskurses, welcher durch die Probleme an den neu geschaffenen Gesamtschulen geprägt wird. Zunehmend treten gesellschaftstheoretische Fragen in den Vordergrund, anstelle einer Forderung nach Zusammenarbeit tritt mehr und mehr die Analyse von Problemen zwischen Lehrern und Sozialpädagogen.

So stellte Tillmann 1976 fest:

„Die Unterdrückung der Versuche von Sozialpädagogen, in der reformierten Schule emanzipatorisch zu arbeiten, ist vielfach nachweisbar. Es ist dies jedoch kein Prozess, der als Unterdrückung ‚der Sozialpädagogik‘ durch ‚die Gesamtschule‘ interpretiert werden kann: Dahinter steckt der Widerspruch zwischen der Systemfunktion einer Schule (im Kapitalismus) - die sich selbstverständlich auch in der reformierten Schule durchsetzt - und den Versuchen von Pädagogen, ihre Arbeit an den Interessen der Schüler festzumachen. In diesem Widerspruch stecken jedoch Sozialpädagogen wie Lehrer.“ (Tillmann 1976, S. 66).

Anfang der 1990er Jahre, als entgegen vieler Prognosen die Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der ehemaligen DDR einen Institutionalisierungsschub erlebte, etablierte sich die Thematik der Kooperation als dauerhaftes Leitmotiv im Diskurs um Schulsozialarbeit in einer neuen Qualität. Da die Jugendhilfe in der DDR eine vornehmlich kontrollierende Funktion für die in ihrem Fokus stehenden Jugendlichen hatte, war die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule hier eher von sozialer Kontrolle als von tatsächlicher Unterstützung geprägt, die häufig mit Sanktionen für die Jugendlichen einherging und daher eine kontraproduktive Funktion der Zusammenarbeit darstellte.

Mit der Transformation und Umgestaltung des Schulwesens der DDR nach 1989 konnten nun völlig neue Wege von Schule, Jugendhilfe und freien Trägern der Jugendhilfe beschrrieben werden.

Zukunftsweisend sei hier der Titel des Artikels von Karlheinz Thimm „*Kooperation ist Pflicht, keine Kür*“ (Thimm 1999) genannt, in dem sich die programmatische Verwendung des Begriffs Kooperation in konzentrierter Form ausdrückt.

Der lange währende Widerspruch ist jedoch nicht unauflösbar und er ist begleitet von einer Entwicklung hin zu einer Zusammenarbeit von Lehrern, Sozialpädagogen und anderen pädagogischen Fachkräften bis hin zu gefestigten Kooperationsbeziehungen und Beispiel gebender Zusammenarbeit. Leistungsanforderungen der Schule bestehen weiterhin, die Sozialpädagogik soll jedoch als Unterstützungsangebot für die Schule und damit als ein Partner der Zusammenarbeit verstanden werden. Die Akteure sind in ein anderes Verhältnis zueinander getreten, wodurch der Widerspruch sich zunehmend auflöst.

1.2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Aufwachsens heute

In den letzten Jahren hat sich eine breite öffentliche Diskussion um die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland entwickelt.^{9/10}

Die Bedingungen des Aufwachsens in Deutschland, und nicht nur dort, sondern auch in den meisten OECD-Staaten¹¹, sind im Wandel begriffen. Sie sind u. a. geprägt davon, dass der Theorie und Praxis von Bildung, Betreuung und Erziehung heute im Gegensatz zu vorangegangenen Generationen vor 100 oder auch noch vor 50 Jahren - eine wesentlich höhere Aufmerksamkeit zu kommen.

⁹ vgl. z. B. Winterhoff, Michael (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.

¹⁰ Des Weiteren gibt es eine vielfältige Ratgeberliteratur für Kinder und Jugendliche in Schule, Alltag und Familie.

¹¹ Meine Ausführungen beziehen sich jedoch ausschließlich auf Deutschland.

Was bedeutet das insbesondere für die Entwicklung und für die Statuspassage¹² (Schittenhelm 2008, S. 55) Jugendlicher von der Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben?

Diese Aufmerksamkeit in Bezug auf Bildung, Betreuung und Erziehung ist ungleich verteilt. Der Frage jedoch, warum es Schüler und Jugendliche mit Benachteiligungen und infolge dessen mit ungünstigen Startchancen in Ausbildung und Erwerbsleben und somit Bildungsungerechtigkeit gibt, soll hier nicht nachgegangen werden, denn dass eine Gesellschaft unterschiedliche Statusgruppen aufweist, muss als gegeben hingenommen werden. Ich gehe hier von dem Ansatz aus, dass Chancen ungleich verteilt sind, dass aber durch die Entwicklung und die Verbesserung von Bildungschancen, an der viele Akteure und Fachkräfte beteiligt sind, eine relative Chancengerechtigkeit angestrebt werden soll und hergestellt werden kann; relativ, weil die soziale Herkunft in Deutschland besonders starken Einfluss auf die schulische Entwicklung und damit auf die Ausbildung und auf berufliche Entwicklungen nimmt, wie zahlreiche Studien der letzten Jahre belegen (Solga 2005; Krug; Popp 2008; Maaz; Neumann; Baumert 2014).

So stellt Steinkamp bereits 1998 fest:

„Die Befunde zur Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen machen deutlich, wie ausgeprägt und gleichzeitig relativ unbeeinflusst von der Öffnung des Bildungswesens und der individuellen fachlichen Leistung des Einzelnen die Mechanismen der Reproduktion ungleicher Lebenschancen in der deutschen Gesellschaft funktionieren.“ (Steinkamp 1998, S. 251 f.).

Wir leben in einer Gesellschaft, in der immer weniger Kinder geboren werden, diese Kinder jedoch immer mehr im Fokus gesellschaftlicher Entwicklungen stehen und auf vielfältige Weise umworben und zu Bestandteilen des Arbeits-Konsum- und Freizeitverhaltens werden.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelte sich im Gegensatz zum 19. Jahrhundert eine große Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme (Schimank 2007); es entwickelte sich ein eigenständiges familienergänzendes

¹² Schittenhelm (2006) verwendet den Begriff im Zusammenhang mit Statusübergängen junger Migrantinnen. Hier soll der Begriff für die Statuspassage Jugendlicher beiden Geschlechts verwendet werden.

Betreuungs- und Erziehungssystem sowie ein mehrgliedriges Bildungssystem. Dazu entstand eine Struktur mit sich ergänzenden Betreuungs- und Erziehungsfunktionen von Familie und Jugendhilfe und einem mehr und mehr damit verknüpften Schulsystem. Schule ermöglichte Freizeitangebote für die Schüler, für deren Gestaltung, Durchführung und Betreuung Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen zuständig waren.

Dieses Schulsystem ist vielfältiger und differenzierter geworden und bietet viele Möglichkeiten sowohl der Bildung und Entwicklung, jedoch auch des Scheiterns. In diesem Zusammenhang weist bereits Drink (Drink 2008) darauf hin, dass Schule heute vor der Anforderung steht, neue Aufgabenfelder zu entwickeln, damit soziale Benachteiligung, Sprachprobleme und Schuldistanz abgebaut werden können. Diese Aufgabenfelder beinhalten neben Schulsozialarbeit und vielfältigen Freizeitangeboten auch Förderangebote für Praxislernen und Spracherwerb. Da Lern- und Leistungsschwächen sich bereits in der Grundschule zeigen können, müssen erste Anzeichen erkannt werden, um eine geeignete Prävention und Förderung gezielt einsetzen zu können. (Ehrenspeck; de Haan; Thiel 2008, S. 240).

Für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schüler und Jugendliche ist die Ausdifferenzierung von Bildungs- und Ausbildungsangeboten verbunden zum einen mit der Möglichkeit, auf Umwegen eine Ausbildung zu absolvieren und damit einen Abschluss zu erreichen, zum anderen mit der Option zu scheitern, da der Zugang zu Fach- und Hochschulen bei bestimmten vorgegebenen Bildungswegen (z. B. Lehrausbildung) nur bedingt und mit Überwindung großer Hindernisse möglich ist.¹³

Außerdem gibt es ein umfassendes Angebot institutioneller und außerinstitutioneller Einrichtungen, die sich im Umfeld schulischer und außerschulischer Betreuung bewegen. Hierzu zählen u. a. Sport-, Tanz- und Musikvereine, aber auch Trainingskurse unterschiedlicher Art. Es gibt

¹³ Die Möglichkeiten, über verschlungene Bildungswege oder über den sogenannten zweiten Bildungsweg, z. B. die § 11- Regelung des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) (In anderen Bundesländern gibt es ähnliche Regelungen.) ein Studium zu absolvieren, werden aus verschiedenen Gründen kaum genutzt. Diese Gründe können in der mangelnden Unterstützung der Herkunftsfamilien, aber auch in einer (scheinbaren) Überforderung der betroffenen Jugendlichen liegen.

Angebote in vielfältigen Bereichen der Freizeitgestaltung als auch Angebote der ausbildungsvorbereitenden Förderung auf unterschiedlichen Gebieten.

Die schulischen und außerschulischen Angebote reichen von Betreuungsangeboten über sogenannte Arbeitsgemeinschaften, die nichtkommerzielle Kurse¹⁴ anbieten bis hin zu anspruchsvollen Bildungsmöglichkeiten, die das Curriculum der Regelschule ergänzen und erweitern.

Die Partizipation an diesem Schulsystem und an diesen Angeboten ist jedoch sehr unterschiedlich verteilt, denn in kaum einem europäischen Land ist der Zugang zu Bildung so stark von der sozialen Herkunft abhängig wie in Deutschland und die soziale Herkunft ist maßgeblich entscheidend für Bildungschancen in Deutschland. So ist der Anteil von Kindern aus akademischen Elternhäusern, die Zugang zu weiterführenden Schulen haben bzw. studieren, signifikant höher als der Anteil von Kindern aus nicht akademischen Haushalten, wie eine Analyse von offiziellen Bildungsstatistiken der 90er Jahre¹⁵ belegt: 82 % der Kinder aus Akademikerfamilien oder von Selbstständigen mit Abitur beginnen mit einem Universitätsstudium, aber nur 11 % der Facharbeiterkinder und 2 % der Kinder aus Familien von un- und angelernten Arbeitern¹⁶. Die Studienchancen der Spitzengruppe liegen also um das 14fache bzw. 41fache über denen von Arbeiterkindern. Die Bildungswege der Kinder von Un- und Angelernten enden häufiger auf Förderschulen (Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt) (7 %) als auf Fachhochschulen oder Universitäten (jeweils 2 %) (Geißler 2006, 287 f.).

Dieses Konstrukt besteht bereits seit Jahrzehnten und konnte auch durch die Umwälzungen im Zuge der Bildungsreformen in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nicht überwunden werden. Es fand sogar eine Verfestigung dieser Bildungsungleichheiten statt, wie zahlreiche Studien und Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen bzw. Bildungserfolg befassen, zeigen (siehe auch OECD – Bildungsbericht 2014). Diese Untersuchungen zeigten, dass die Bedingungen

¹⁴ Die Bandbreite reicht hier in Abhängigkeit der Schule von Sport- Theater- und Tanz- AG's bis zu Töpfer- oder Computer- AG's.

¹⁵ Aktuelle Zahlen sind von mir nicht ausgewertet worden, dürften sich jedoch nur unwesentlich verändert haben.

¹⁶ Hierzu zählen sämtliche gering- oder nichtqualifizierten Beschäftigten.

für benachteiligte Jugendliche, eine höhere Qualifikation zu erwerben oder erfolgreich ein Studium zu absolvieren, ungünstiger geworden sind. Zugang zum Arbeitsmarkt findet heute zum großen Teil über erfolgreiche Bildungsabschlüsse und qualifizierte Ausbildungen statt, da sich die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt verändert haben. Erforderten noch in den 80er und 90er Jahren viele Lehrausbildungen als Zugangsvoraussetzung einen mittleren Schulabschluss, so ist heute dafür ein Abitur notwendig.

Unbestritten ist, dass im Wettbewerb um das knappe Angebot an Ausbildungsplätzen ein möglichst erfolgreicher Schulabschluss die beste Voraussetzung für den Einstieg in Ausbildung und Erwerbsleben darstellt. War es in den 50er Jahren noch möglich, sich ohne Ausbildung „hochzuarbeiten“, so ist dies spätestens seit der Bildungsexpansion der 70er Jahre nicht mehr möglich. Jugendliche ohne Schulabschluss konnten in dieser Zeit problemlos als Hilfsarbeiter in ein durch industriegesellschaftliche Verhältnisse geprägtes Beschäftigungssystem integriert werden. So konnte noch in den 60er Jahren ein männlicher Duisburger Jugendlicher, der die Schulpflicht erfüllt hatte, ohne das Ende der allgemeinbildenden Schule zu erreichen, ohne weiteres zu Krupp oder Thyssen gehen und eine Beschäftigung aufnehmen. Er wurde dann etwa als Bote beschäftigt, bis er mit 18 oder 19 Jahren körperlich soweit herangereift war, dass er ebenso wie seine ausgebildeten Alterskollegen am Hochofen eingesetzt werden konnte. Seine Karriere im Stahlwerk führte zu denselben Löhnen und Einkommen, wie die der Ausgebildeten. Er hatte keine Benachteiligung zu fürchten. Er verdiente Geld, er konnte eine Familie gründen und er konnte leben wie alle anderen in den sozialen Milieus, die durch die zugleich massenbeschäftigende und massenproduzierende Industrie geprägt waren.

Mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft, gerade in vielen Bereichen der Bildung geht einher, dass verschiedene Einflussfaktoren stärkere Bedeutung erlangen. Im Folgenden sollen ausgewählte Einflussfaktoren, wie z. B. der Einfluss von Mediatisierung und Virtualisierung, der Einfluss der Gleichaltrigengruppe, der Einfluss legaler und illegaler Drogen sowie veränderte Anforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beschrieben werden.

1.2.1 Der Einfluss von Mediatisierung und Virtualisierung auf die Lebenswelt von Schülern und Jugendlichen

Digitale Medien sowie der scheinbar uneingeschränkte Zugang zu neuen Medien beeinflussen auch die Lebenswelt von Schülern und Jugendlichen grundlegend.

Die Herausforderungen durch digitale Medien sind insbesondere für Schüler und Jugendliche hoch. Einerseits erscheinen die technischen Möglichkeiten der Nutzung nahezu unbegrenzt. Die Wissensaneignung durch Erfahrung wird andererseits eingeschränkt und reduziert. Digitale Medien können auch für Benachteiligte dazu beitragen, Lernprozesse sowie den Alltag zu erleichtern. Gleichwohl wiegen negative Einflüsse in vielen Bereichen des Alltags und Risiken des Missbrauchs die Vorteile der Nutzung digitaler Medien häufig nicht auf.

Der Umbruch zum digitalen Lernen und die Präsenz sogenannter neuer Medien in vielen Bereichen des Alltags erfordern neue pädagogische Konzepte.

Der Bericht des Deutschen Bundestages greift den Begriff der „Mediatisierung“ als die Durchdringung des Alltags durch die Ausweitung und die zunehmende Nutzung elektronischer Medien auf.¹⁷ Im Zusammenhang mit der sich ausweitenden Computernutzung wird „Virtualisierung“ als ein Aspekt der Mediatisierung benannt. Hier richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Erweiterung und Ausdifferenzierung computervermittelter virtueller Welten und auf die Herauslösung von Wahrnehmen und Handeln aus räumlichen und leiblichen Bezügen (BMFSFJ 2006, S.69).

Die zunehmende Digitalisierung und die damit einhergehende digitale Mediatisierung hat die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen in den letzten 20 Jahren grundlegend verändert. Medien beeinflussen die Lebensführung Jugendlicher in den Bereichen Interaktion, Freizeitgestaltung, Wissensaneignung sowie Bildung. Insbesondere digitale Medien spielen eine bedeutende Rolle im Leben von Jugendlichen, so auch im Leben benachteiligter Schüler. Dass digitale Medien mit ihrer Hard- und Software (z.

¹⁷ Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht des Deutschen Bundestages – 15. Wahlperiode. Drucksache 15/6014 (2005), S. 60.

B. Handys, Smart- und iPhones und andere mobile Endgeräte) mit ihren unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten, aber auch das klassische Fernsehen, aus dem Alltags- und Freizeitverhalten nicht mehr wegzudenken sind, zeigen unter anderem die Untersuchungen des Forschungsprojekts Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Informationen durch 12- bis 19-Jährige am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig aus dem Jahr 2013 (Schorb 2013). So finden Informationsbeschaffung und Kommunikationen überwiegend auf medialem Wege statt, wie das ausgewählte Ergebnis aus oben genannter Untersuchung zeigt:

„Da hat man halt alles auf einem Blick.“ Das Internet ist für Jugendliche eine wichtige Quelle, die einen nahezu unerschöpflichen Fundus an Informationen bietet. Welches internetfähige Gerät (z. B. Smartphone oder heimischer Computer) sie für die Informationssuche im Netz heranziehen, ist abhängig von Thema, Recherchezweck und Situation.¹⁸

Die Häufigkeit, mit der Jugendliche Computer und Internet nutzen, hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Hierzu veröffentlicht das Statistische Jahrbuch Deutschland regelmäßig repräsentative Ergebnisse. So zeigt eine Umfrage zur Mediennutzung durch Jugendliche in der Freizeit in Deutschland im Jahr 2015, dass bereits insgesamt 94 Prozent der befragten Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche das Handy bzw. Smartphone nutzen. Auf den Plätzen zwei und drei folgen das Internet (92 Prozent) und das Fernsehen (80 Prozent).¹⁹

Neben den Möglichkeiten der Aneignung von Medienkompetenzen, die für das Berufsleben in fast allen Bereichen unabdingbar geworden sind, weisen kritische Autoren auch auf die Gefahren bzw. die Nachteile intensiven Medienkonsums Jugendlicher hin. Dass der Medienkonsum, insbesondere die Nutzung sogenannter mobiler Endgeräte, mehrere Stunden des Tages in Anspruch nimmt und damit für anderes nicht zur Verfügung steht, hat auch Auswirkungen auf das Lernverhalten- und Sozialverhalten.

¹⁸ Siehe auch http://www.kmw.uni-leipzig.de/fileadmin/redaxo/PDF_Dateien_Formulare/MeMo_Report.pdf [04.01.2017] - ausgewählte Ergebnisse

¹⁹ <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/29153/umfrage/mediennutzung-durch-jugendliche-in-der-freizeit/> [04.01.2017]

So werden als mögliche psychische und physische Folgen unkontrollierten Medienkonsums Jugendlicher unter anderem aggressives Sozialverhalten, sozialer Rückzug und Selbstbildstörung sowie die Herausbildung eines unrealistischen Körperbilds, teils verbunden mit Essstörungen, aber auch Aufmerksamkeitsdefizite, körperliche Störungen wie z. B. Augenbeschwerden, Kopf- und Rückenschmerzen und Schlafstörungen oder Schlafmangel als Folgen beschrieben²⁰.

Sicher ermöglicht der Zugang zu elektronischen Medien einen immensen Zugriff auf Informationsquellen unterschiedlichster Art, der jedoch ohne professionelle Anleitung der Beliebigkeit ausgeliefert ist. Manfred Spitzer, spricht von der digitalen Demenz (Spitzer 2012), die Heranwachsenden eher schadet, insbesondere wenn sie ohne die Steuerung kompetenter und verantwortungsvoll handelnder Erwachsener stattfindet. So weist Spitzer darauf hin, dass bei Kindern und Jugendlichen die Lernfähigkeit drastisch vermindert wird, süchtig macht und langfristig dem Körper und vor allem dem Geist schadet (ebd. 2012).

Gleichwohl lassen sich große Unterschiede bei Schülern und Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien feststellen.

Untersuchungen zur unterschiedlichen Mediennutzung bezogen auf den Bildungsgrad bzw. die besuchte Schulform und das Alter zeigen, dass Hauptschüler wesentlich mehr Zeit mit Computerspielen und mehr Zeit mit Fernsehkonsum verbringen als Schüler, die ein Gymnasium besuchen.²¹ In einer 2009 durchgeführten Umfrage gaben 44% der befragten Hauptschüler an, täglich Computerspiele zu nutzen, bei Gymnasialschülern waren es 31%. Nicht ganz so gravierend stellt sich der Unterschied beim Fernsehkonsum dar. Hier gaben 92% der Hauptschüler an, täglich fernzusehen, bei Gymnasialschülern waren es 89%. Auch findet die digitale und mediale Kommunikation auf verschiedenen Ebenen statt (z. B. die Interaktion in sozialen Netzwerken oder die Kommunikation in Foren oder während sogenannter W- Lan- Partys), die jedoch nur bedingt zur Entwicklung bzw. zum Training sozialer Kompetenzen,

²⁰ Siehe auch *Deutsches Ärzteblatt* (2007): Heft 38 in www.erziehungstrends.net [22.10.2016]

²¹ <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72656/umfrage/mediennutzung-durch-jugendliche-in-der-freizeit-nach-schulformen/> [22.10.2016]

wie sie in vielen Bereichen des späteren Erwerbslebens gefordert werden, geeignet sind, da Interaktionen nur virtuell und nicht „face to face“ stattfinden.

Drei Herausforderungen seien zusammenfassend beschrieben:

1. Jugendliche verbringen viel mehr Zeit mit digitalem Medienkonsum, die deshalb für andere Erlebnisräume nicht zur Verfügung steht. Die mit Medienkonsum verbrachte Zeit fehlt für Aktivitäten mit Gleichaltrigen und Familienangehörigen. Konfliktbewältigung wird häufig durch Flucht in eine Scheinwelt vermieden.
2. Kommunikation findet viel häufiger virtuell statt, reale Erfahrungen werden dadurch eingeschränkt, ebenso die Herausbildung sowie das Training sozialer Kompetenzen die (nicht nur) im späteren Erwerbsleben notwendig sind.
3. Informationsbeschaffung ist auf nahezu allen Ebenen möglich, ist jedoch beliebig und bedarf daher professioneller Anleitung und Steuerung.

Angesichts stetig wachsender technischer Möglichkeiten im Umgang mit der virtuellen und medialen Welt scheint eine Einbeziehung in die Gestaltung von Lernen und Freizeit, insbesondere von benachteiligten Schülern und Jugendlichen wichtig, da ein sinnvoller und nutzbringender Umgang mit Medien erlernt und gesteuert werden sollte. Da der Stellenwert digitaler Medien in Schule und Freizeit sowie im Alltag hoch ist und von den technischen Entwicklungen bestimmt wird, sollten auch pädagogische Fachkräfte den Herausforderungen im Umgang und in der Nutzung digitaler Medien und der damit verbundenen technischen Geräte gewachsen sein. Digitale Medien verändern die Erfahrungs- und Erlebniswelt von Schülern und Jugendlichen, daher bedarf die Steuerung der Nutzung insbesondere im schulischen Umfeld klarer Regeln.

1.2.2 Der Einfluss der Gleichaltrigen- Gruppe

Zum Begriff der Peergroup oder auch Gleichaltrigen- Gruppe liegen viele begriffliche Annäherungen und Definitionen vor, von denen die folgende zu

Grunde gelegt werden soll: Als Peergroup bezeichnet Manfred Kirchgeorg²² eine

„soziale Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen, in der das Individuum soziale Orientierung sucht und die ihm als Bezugsgruppe dient. Peer Groups haben eigene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen. Diese sind geprägt durch Unabhängigkeit von den Werten und Erwartungen der Erwachsenen. Peer Groups weisen jedoch eine starke Konformität gegenüber den Verhaltensnormen der eigenen Gruppe auf und akzeptieren die Führungsrolle von Meinungsführern.“

Im Folgenden soll die Bezeichnung Gleichaltrigen- Gruppe verwendet werden, da es um Jugendliche geht, die sich in einer ähnlichen und vergleichbaren Lebensphase befinden.

Gleichaltrigen- Gruppen basieren auf Freiwilligkeit, das heißt Jugendliche können ihre Gruppe(n) selbst wählen. Andererseits ist die Bildung der Gleichaltrigen- Gruppe abhängig von der Wohngegend und vom Wohnumfeld, von der Nachbarschaft, von der Schule sowie von örtlichen Gegebenheiten. Außerdem haben Schichtzugehörigkeit und Wohnort einen großen Einfluss. Kontakte in den Gleichaltrigen- Gruppen sind geprägt von sozialen Beziehungen der Anerkennung, die Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls haben.

Die Chancen, andere Gruppen und Cliques kennen zu lernen sind, vor allem für benachteiligte Jugendliche, eher gering. Darauf weisen bereits zahlreiche Autoren hin (Schümer u. a. 2003; Eckert u. a. 2000; Bietau 1989; Helsper 1989). D. h. mit der Schicht- und damit der Gruppenzugehörigkeit ist die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu vorgegeben. Sozial- kulturelle Homogenität spielt auch eine bedeutende Rolle bei der Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen oder Jugendkulturen.

Gleichaltrigen- Gruppen als Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen Jugendlichen den Erwerb von Kompetenzen, die sich insbesondere auf sozial-kommunikative, auf sprachlich- kulturelle sowie auf personale Kompetenzen in Zusammenhang mit der Identitätsfindung beziehen.

²² www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/meinungsfuehrer.html [03.02.2016]

Gleichaltrigen- Beziehungen stellen für die meisten Heranwachsenden einen wichtigen und positiven Erfahrungsraum dar, in dem sie lernen können, soziale Netzwerke aufzubauen, zu fördern und aufrechtzuerhalten. Die Gestaltung der Gleichaltrigen- Beziehungen erfordert aufgrund der Freiwilligkeit ein hohes Maß an Kooperations- und Kritikfähigkeit, denn die Dauer der Gruppen ist fragil und meist temporär im Gegensatz zur Einbindung in die Familie oder auch in Schule oder in eine Ausbildungsgruppe, da hier keine Freiwilligkeit gegeben ist. Daher sind die Voraussetzungen, soziale Kompetenzen zum Aufbau und zur Entwicklung eines Netzwerks zu erlernen, in der Gleichaltrigen- Gruppe eher gegeben als in der Familie oder in der Schule. Hier gilt es jedoch zu beachten, wie verbindlich und stabil die Verankerung im schulischen Umfeld ist. Gibt es eine große Schnittmenge zwischen der Gleichaltrigen- Gruppe außerhalb der Schule und Gleichaltrigen im schulischen Kontext, so spielt diese ebenso eine wichtige Rolle beim Erlernen sozialer Kompetenzen und dem Aufbau von Netzwerken.

Welche Risiken und negativen Aspekte bestimmen Gleichaltrigen- Gruppen? Hier sind vor allem verwehrte Zugänge für Ausgegrenzte oder Nicht-Zugehörige zu den informellen Netzwerken der Gleichaltrigen- Gruppen zu nennen, die nicht nur soziale Isolation zur Folge haben, sondern auch die Ausbildung der damit verbundenen sozialen, sprachlich- kulturellen sowie personalen Kompetenzen verhindern. Vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien, die von Armut sowie von sozialer und kultureller Benachteiligung betroffen sind oder auch aus Flüchtlings- oder Zuwandererfamilien stammen, haben es oft schwer, Kontakte mit Gleichaltrigen aufzubauen, zumal es aufgrund häufig beengter Wohnverhältnisse für sie kaum möglich ist, andere Gleichaltrige nach Hause einzuladen.

Gelingt es jedoch, Zugang zur Gleichaltrigen- Gruppe zu finden, so kann dies u. a. positive Auswirkungen auf das Lernverhalten und die schulische Entwicklung, aber auch auf den Erwerb sprachlich- kommunikativer Kompetenzen haben. Hier erhalten z. B. Jugendliche mit Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund²³ in den Gruppen und Cliques bessere Möglichkeiten als in der Familie, ihre deutschen Sprachkenntnisse zu erproben und zu

²³ Es geht um Jugendliche mit sowohl nichtdeutscher als auch deutscher Muttersprache.

vertiefen, denn oft wird in der Familie nur die Sprache des Herkunftslandes gesprochen (siehe auch Roppelt 2003). Der Einfluss der Gleichaltrigen-Gruppe ist außerordentlich wichtig für den Spracherwerb, insbesondere für mehrsprachige Jugendliche. Für benachteiligte Schüler und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund kann die Gleichaltrigen- Gruppe eine wichtige Bezugsgröße bedeuten, in der wegweisende Entwicklungen, auch in Bezug auf Lernverhalten und Lernmotivation eingeleitet werden.

1.2.3 Der Konsum legaler und illegaler Drogen als Herausforderung an Lehrer und Sozialpädagogen

Der Einfluss sowohl legaler als auch illegaler Drogen unter Jugendlichen sollte, insbesondere im schulischen Alltag, nicht unterschätzt werden. Drogenkonsum ist heute unter Jugendlichen in nahezu alle sozialen Schichten festzustellen. Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, dass der Substanzgebrauch Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland Veränderungen unterliegt. Es sind kurz- und langfristige Anstiege, aber vor allem Rückgänge in der Verbreitung des Konsums und der Konsumintensität zu erkennen. Schaut man sich die Zahlen des Drogen- und Suchtberichts von 2013²⁴ an, so ergibt sich ein differenziertes Bild, zum einen in Bezug auf die besuchte Schulform der Schüler und Jugendlichen, zum anderen in Bezug auf die untersuchte Altersgruppe. Bei den 12- bis 17- Jährigen ist der regelmäßige Alkoholkonsum nach der aktuellen Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) seit 2001 von 17,9 % auf 14,2 % (2011) zurückgegangen. Der Tabakkonsum hat sich bei den Jugendlichen innerhalb von zehn Jahren sogar mehr als halbiert (27,5 % auf 11,7 %) und der Cannabiskonsum ist ebenfalls weiter rückläufig, von 9,2 % auf 4,6 % (Drogen- und Suchtbericht 2013).

Obwohl der Drogenkonsum laut Statistik der BZgA, wie oben genannte Zahlen zeigen, in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen ist, ist das Problem des Konsums illegaler Drogen, insbesondere in Schulen und Einrichtungen mit

²⁴ www.drogenbeauftragte.de [01.10.2013]

einem hohen Anteil an benachteiligten Schülern präsent. Soziale Ungleichheit hat auch Auswirkungen auf die gesundheitliche Chancenungleichheit von Jugendlichen in Deutschland. Unbestritten ist, wenn auch die Untersuchungsergebnisse hier nicht eindeutig sind, dass soziale Ungleichheiten und damit die besuchte Schule Einfluss auf Konsummuster bzw. auf das Suchtverhalten haben.

So weist die Drogenaffinitätsstudie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) für das Jahr 2011 darauf hin, dass es vor allem deutliche Unterschiede im Tabakkonsum, bezogen auf soziale und auf Bildungsunterschiede gibt. Unter Schülern der Haupt- und Realschulen ist das Rauchen weiter verbreitet als unter Schülern, die ein Gymnasium besuchen (Sekundarstufe I). Auch bei Schülern berufsbildender Schulen, bei Auszubildenden, jungen Erwerbstätigen und Arbeitslosen ist die Raucherquote zum Teil deutlich höher als bei Schülern der gymnasialen Oberstufe oder bei Studierenden²⁵.

Dem sozialen Kontext, d. h. auch dem Wohnumfeld, der Wohngegend und der bereits beschriebenen Gleichaltrigen- Gruppe, in welcher die Jugendlichen eingebunden sind, kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, da in diesem Lebensabschnitt der Einfluss verschiedener Sozialisationsinstanzen wirksam wird und Jugendliche sich im Spannungsfeld zwischen Elternhaus, Freundeskreis und Schulverpflichtungen orientieren müssen. Konsum, auch illegaler Drogen kommt an vielen Schulen fast täglich vor. Die besondere Herausforderung für Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte besteht insbesondere an (Haupt)Schulen darin, dass Probleme im Zusammenhang mit Drogenkonsum rechtzeitig erkannt werden müssen; d. h. es ist eine Sensibilisierung aller beteiligten Akteure notwendig, um im zweiten Schritt Hilfs- und Unterstützungsangebote vorzuhalten und weiterführende und klare Regeln in Bezug auf Drogenkonsum zu etablieren und diese auch konsequent durchzusetzen. So weist das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI – Hamburg) in seiner Informationsschrift zum Umgang mit legalen und illegalen Drogen an Schulen aus dem Jahr 2009 u. a.

²⁵http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen_2012/Drogenaffinitaetsstudie_BZgA_2011.pdf [11.01.2016]

darauf hin, dass im Falle des Verdachts des Konsums illegaler Drogen in der Schule oder im Umfeld der Schule zum Schutz aller Schüler über die Schulleitung die Polizei zu informieren ist.²⁶

Für dieses verantwortungsvolle Handeln müssen mehrere Voraussetzungen geschaffen werden. Eine Sensibilisierung setzt sowohl rechtliche als auch gesundheitspolitische und gesundheitsrelevante Kenntnisse über den Drogenkonsum Jugendlicher voraus. Da das Feld überwiegend von Jugendlichen konsumierter illegaler Drogen sehr vielfältig ist und zudem einer ständigen Veränderung unterliegt, ist es wichtig und notwendig, hierüber zeitgemäßes Wissen zu erwerben und dieses Wissen in regelmäßigen Abständen zu aktualisieren. Dazu können externe Fortbildungen, aber auch Teamsitzungen mit allen Beteiligten nützlich sein, in denen u. a. Informationen über kompetente Hilfsangebote ausgetauscht und weitergegeben werden. Ist die interne Kommunikation in Schulen oder Jugendhilfeeinrichtungen stockend oder findet sie gar nicht statt, so kann dies Auswirkungen auf die Weitergabe und Auswertung wichtiger Informationen des problematischen Drogenkonsums einzelner Jugendlicher oder auch von Gruppen Jugendlicher haben. Daher besteht die Notwendigkeit eines offenen Umgangs aller Fachkräfte mit diesem Thema, Offenheit in der Diskussion und Gesamteinschätzung im Team der Fachkräfte und einer klaren, an der gesetzlichen Lage orientierten Haltung und Einstellung aller Akteure. Eine offene Kommunikation ist die Voraussetzung für kooperatives Handeln, auch an unterschiedlichen Standorten eines Projekts oder an mit Schulen kooperierenden Einrichtungen. Das können z. B. Sport- oder andere Freizeiteinrichtungen, aber auch Lehrwerkstätten, in denen Praxisunterricht stattfindet, sein. Gibt es räumliche Distanzen zu verschiedenen Einrichtungen, das heißt, dass die Jugendlichen z. B. das Schulgebäude verlassen, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass Drogen konsumiert werden, größer. In diesem Falle ist es wichtig, dass die Akteure voneinander wissen sowie direkte und unkomplizierte Kommunikationswege nutzen und gegebenenfalls Vorfälle von Drogenkonsum zeitnah thematisieren. Die Verständigung der Akteure über Handlungsrichtlinien wiederum setzt eine gute

²⁶ <http://li.hamburg.de/contentblob/2817578/data/pdf-legale-und-illegale-drogen-in-schulen-pdf-1-mb%29.pdf> [10.01.2016]

und umfassende Vernetzung im Sozialraum voraus, z. B. mit Beratungsstellen aber auch mit den örtlichen Drogenberatungsstellen, mit den zuständigen Polizeiabschnitten, mit Jugendhilfeeinrichtungen und nicht zuletzt sollte in konkreten Fällen umgehend Kontakt zu den Erziehungsberechtigten aufgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Umgang mit legalen und illegalen Drogen mit den folgenden Herausforderungen an Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte einhergeht:

1. Problematisches Konsumverhalten muss von den einzelnen Fachkräften erkannt und thematisiert werden.
2. Es muss eine zeitnahe Kommunikation der beteiligten Akteure sowie ein Informationsaustausch aller beteiligten Fachkräfte und in deren Folge kooperatives Handeln stattfinden.
3. Es müssen Kontakte zu externen Hilfs- und Unterstützungsangeboten hergestellt, genutzt und ausgebaut werden.

1.2.4 Veränderte Anforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Tiefgreifender und für die Vermittlung realistischer Vorstellungen über die Qualifikationsanforderungen an modernen Arbeitsplätzen bedeutsamer sind die Veränderungen, die sich aus der fortschreitenden Nutzung neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation ergeben. Sie haben allgemein zu einer sich schon aus der arbeitsplatzspezifischen Nutzung von Informationstechniken ergebenden Veränderung und Erhöhung von Qualifikationsanforderungen geführt, die in aller Regel auch komplexer geworden sind. In diesem Zusammenhang haben sich allgemeine, weitgehend nicht arbeitsplatzspezifische Qualifikationsanforderungen, sogenannte Soft Skills²⁷ entwickelt, die oft als neue Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Sie betreffen unter Anderem soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz und

²⁷ Unter Soft Skills lassen sich weit mehr als die hier nur auszugsweise aufgezählten Kompetenzen fassen.

Verantwortungsbereitschaft, aber auch Lernfähigkeit und Flexibilität. Im Zuge dieser Entwicklung haben auch die grundlegenden Kulturtechniken, die als Ausbildungsvoraussetzungen allgemein erwartet werden, an Bedeutung gewonnen. Sie werden ergänzt durch eine sogenannte „Computer Literacy“²⁸, die zunehmend vorausgesetzt wird.

In diesen Entwicklungen zeigt sich der Abschied von der die industriegesellschaftlichen Verhältnisse bestimmenden Produktionsweise, in der Massenproduktion noch mit überwiegend gering qualifizierten Arbeitskräften zu bewältigen war. Neben oft wenig anspruchsvoller beruflicher Qualifikation mussten die Beschäftigten hier vor allem die klassischen Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Pflichtbewusstsein einbringen und bereit sein, erhebliche Belastungen in Form von körperlicher Anstrengung, Umwelteinflüssen oder Monotonie der Arbeitsabläufe zu ertragen. Selbst Jugendliche ohne Schulabschluss konnten bis weit in die 60er Jahre hinein problemlos als Hilfsarbeiter und über Anlern Tätigkeiten in ein durch solche Verhältnisse geprägtes Beschäftigungssystem integriert werden. So konnte noch in den 60er Jahren ein männlicher Berliner Jugendlicher, der die Schulpflicht erfüllt hatte, ohne einen Abschluss zu erreichen, ohne Weiteres zu Siemens oder Osram gehen und eine Beschäftigung aufnehmen. Seine Karriere führte zu denselben Löhnen und Einkommen, wie die der Ausgebildeten. Das einzige, was ihm in der Regel verschlossen blieb, war der Aufstieg zum Industriemeister. Dieser war den Ausgebildeten vorbehalten.

Das Ende dieser Produktionsverhältnisse bedeutet, dass es in Deutschland direkte Übergänge von der Schule in Erwerbsarbeit praktisch nicht mehr gibt. Auch junge Menschen, die schließlich keine Ausbildung abschließen, verwenden einige Zeit zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Eintritt in Erwerbsarbeit auf unterschiedliche Formen (vor)beruflicher Qualifizierung oder absolvieren zumindest ein Berufsvorbereitungsjahr oder andere vollzeitschulische Angebote beruflicher Schulen. Fachkenntnisse, soziale Kompetenzen und persönlichkeitsbezogene Merkmale sind im Zuge dieser Entwicklung für den Berufseinstieg und für den Zugang zu Ausbildung

²⁸ Computer Literacy – Dieser Begriff steht im weitesten Sinne für die Kompetenz, Computerprogramme im Alltag zu nutzen.

und Erwerbsarbeit wichtiger geworden. Die moderne Arbeitswelt braucht zunehmend den eigenverantwortlich und selbständig handelnden Erwachsenen. Neben den in den Strukturen von Bildung und Ausbildung liegenden Ursachen, insbesondere der Verlängerung der Schulpflicht, der Ausweitung weiterführender Bildungsgänge, dem Ausbau vollzeitschulischer beruflicher Bildungsangebote und dem veränderten Bildungsverhalten sowie gestiegenen Hürden für den Berufseinstieg dürfte hier eine weitere Erklärung dafür liegen, dass junge Menschen immer älter werden, bevor sie eine Erwerbstätigkeit aufnehmen.

Das Durchschnittsalter der Auszubildenden in Deutschland (West) ist in nur zwei Jahrzehnten zwischen 1970 und 1990 um mehr als zwei Jahre von 16,6 auf 19 Jahre angestiegen (vergl. Berufsbildungsbericht 2001, S. 76). Auch hat sich die pädagogische Qualität der Ausbildungsbetriebe verändert hat. Gerade in den großen Ausbildungsbetrieben hat Ausbilderprofessionalität die fürsorglich patriarchalischen Lehrverhältnisse früherer Jahrzehnte weitgehend abgelöst. Im Zuge dieser Entwicklung haben auch die Lernziele der allgemeinbildenden Schule an Bedeutung gewonnen. Allgemeinbildung hat nicht mehr nur als Zertifikat in der Konkurrenz um den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung Bedeutung, sondern ist mit den ihr entsprechenden fachlichen und sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten, bezogen auf die Anforderungen an moderne Arbeitsplätze wichtiger geworden.

2 Forschungsstand

Die Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Schüler und Jugendlicher ist nicht erst seit IGLU und PISA²⁹ sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Bildungspolitik ein viel diskutiertes Thema. Zur Verbesserung der Bildungschancen gehört neben einem erfolgreichen Schulabschluß auch ein passender Ausbildungsplatz. Bei vielen

²⁹ vgl. PISA-Berichte von 2006, 2009, 2012 sowie KMK-Bildungsstandards (2004).

benachteiligten und beeinträchtigten Schülern und Jugendlichen³⁰ besteht jedoch eine Diskrepanz zwischen Interessen- und Arbeitsmarktorientierung, wie dies bereits der Abschlussbericht³¹ des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* gezeigt hat. Häufige Berufswünsche waren hier momentan begehrte Ausbildungsberufe wie z. B. KFZ- Mechatroniker, Maler/ Lackierer oder Fachverkäufer, aber auch Fachkraft im Gastgewerbe oder Friseurin/ Friseur, die als Zugangsvoraussetzung einen qualifizierten Schulabschluss erfordern.

Zudem können Benachteiligte den Anforderungen in Regelschulen³² oft nicht gerecht werden. Jedoch erhöhen sich die Möglichkeiten zum Erreichen eines Ausbildungsplatzes mit entsprechenden Fach- und Sozialkompetenzen.

Hier setzen Ideen und Konzepte der Förderung für Benachteiligte in kombinierten Schule- Praxis- Projekten an, in denen Schüler und Jugendliche mit Hilfe intensiver pädagogischer und sozialpädagogischer Betreuung Benachteiligungen reduzieren oder überwinden sollen. Das Ziel vieler Projekte sind neben dem Erwerb sozialer Kompetenzen die Verbesserung der Chancen für eine künftige Berufsausbildung durch den Erwerb von praxisbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten. In diese Förderung sollen zunehmend auch Schüler eingebunden werden, die durch Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund benachteiligt und von Bildungsbeteiligung und damit von Partizipation ausgeschlossen sind.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, wird in speziellen Schule- Praxis- Projekten für Benachteiligte schulischer Unterricht durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen und praktischer Fähigkeiten ergänzt. Es gibt viele Beispiele guter Praxis, deren Erfahrungen übertragbar und dadurch für vergleichbare Projekte nutzbar gemacht werden können. Die soziale und insbesondere die berufliche Integration junger Menschen ist eine

³⁰Auf die in der Arbeit im Fokus der Untersuchung stehende Zielgruppe sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schüler und Jugendlicher gehe ich detailliert in Kapitel 5.1 dieser Arbeit ein.

³¹ Unveröffentlichter Projektbericht: Evaluation des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*. Abschlussbericht zur qualitativen Erhebung 2012, ESF-Modellprojektnummern: 2006000461 / 2008000002.

³² Der Begriff Regelschulen steht hier für die Integrierten Sekundarschulen (ISS), die im Schuljahr 2010/11 im Rahmen der Berliner Schulstrukturreform aus Haupt- Real- und Gesamtschulen hervorgegangen sind.

gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die nur durch das Engagement aller beteiligten Akteure und Fachkräfte zu bewältigen ist.

2.1 Ausgewählte Projekte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und deren Forschungsstand

In den letzten Jahren hat sich in Deutschland ein umfassendes Netz von Einrichtungen und Institutionen, die sich die Gestaltung des Übergangs benachteiligter Schüler von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben zur Aufgabe gemacht haben, herausgebildet. Eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Formen, Inhalten und Bezeichnungen berufs- und ausbildungsvorbereitender Maßnahmen zeigen unterschiedliche Wege auf, die schul- und sozialpädagogischen Herausforderungen in dieser Phase des Übergangs zu bewältigen. So sind in den vergangenen Jahren verschiedene Modelle zur beruflichen Orientierung, insbesondere im Zusammenhang mit der besseren Vorbereitung benachteiligter und leistungsschwacher Schüler auf den Übergang von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben entwickelt worden. Zielgruppe waren insbesondere Schüler an Förder- und Hauptschulen, in denen der Anteil sozial benachteiligter Jugendlicher hoch war. Abschlüsse von Förder- und Hauptschulen stellen ungünstige Voraussetzungen beim Übergang dar, da Schüler dieser Schulen zum Teil mit Absolventen von Schulen, die höhere Schulabschlüsse ermöglichen, konkurrieren müssen.

So wurden einerseits, teilweise in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und mit kommunalen Bildungsträgern Angebote einer intensivierten Berufsorientierung entwickelt, andererseits wurde im Rahmen einer die Berufsorientierung in den Mittelpunkt stellenden pädagogischen Schulentwicklung eine Öffnung der Schule gegenüber der Arbeitswelt mit erweiterten Praktika eingeleitet. Beispiele hierfür waren Jahrespraktika in einigen Kölner Hauptschulen mit einem Praktikumstag pro Woche im 10. Schuljahr oder mehrwöchige Praktika in Jugendhilfe- Betrieben in einigen Leipziger Mittelschulen zusätzlich zum üblichen Betriebspraktikum, oder auch Sonderformen des schulischen Angebots für Schüler mit gehäuften Schulversäumnissen und Schuljahreswiederholungen, die in einer Ahlener Hauptschule etwa die Hälfte

ihrer Zeit auf Praktika in Betrieben, die andere Hälfte auf die Vorbereitung zum externen Hauptschulabschluss verwendeten. Auch in Berlin wurden, insbesondere in sozialen Brennpunktgebieten Projekte zum Erreichen von Ausbildungsreife und Berufsbefähigung initiiert. So etwa in einer Hauptschule³³ im Märkisches Viertel, die sich zusammen mit der örtlichen Wohnungsbaugesellschaft die Ziele gesteckt hatte, einerseits die Identifikation der Schüler mit dem Wohnumfeld zu erhöhen und andererseits handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, was hier mittels Instandsetzung und Sanierung von Wohnungen unter pädagogischer und fachlicher Anleitung umgesetzt wurde.

Auch die Zukunftsbau GmbH als Bildungsträger für sozial benachteiligte und von Ausgrenzung Bedrohte Schüler und Jugendliche hat in den letzten Jahren immer wieder Programme aufgelegt mit dem Ziel, Schulabschlüsse nachzuholen, sich soziale Kompetenzen anzueignen und zu trainieren und damit Ausbildungsfähigkeit zu erwerben. Beispielgebend sei hier das Projekt FSTJ + Schulabschluss³⁴ aufgeführt, das im Jahr 2004 in Berlin- Wedding startete.

Ziel war hier der Erwerb eines (Haupt)Schulabschlusses durch die zusätzliche Einbindung spezifischer Lehrkapazitäten³⁵. Es sollten diejenigen Schüler und Jugendlichen eine Chance auf den Erwerb des Schulabschlusses erhalten, die aufgrund von mehrdimensionalen sozialen oder individuellen Benachteiligungen oder auch aufgrund von mangelhaften Deutschsprachkenntnissen im Rahmen des bestehenden Angebots an Regelschulen dazu nicht in der Lage waren. Hier fand intensive Nachhilfeförderung, die auf den Schulabschluss vorbereiten sollte, in Kleingruppen oder im Einzelunterricht statt.

Eine Kooperation pädagogischer Fachkräfte, nämlich von Sozialpädagogen und Lehrern, war in diesem Projekt jedoch nicht vorgesehen.

³³ Da es sich bei den hier angeführten Beispielen ausschließlich um temporäre Projekte handelte, erscheint kein Verweis zur Quellenangabe.

³⁴ Freiwilliges soziales Trainingsjahr + Schulabschluss, siehe auch <http://www.zukunftsbau.de/index/1462/> [20.03.2015]

³⁵ Hierzu wurden Förderlehrer mit sozialpädagogischem oder erziehungswissenschaftlichen Hintergrund eingestellt. Die Zukunftsbau GmbH als freier Bildungsträger konnte die Maßgabe der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte selbst festlegen.

Neben diesen schulischen Bemühungen für eine zielgerichtete Berufsorientierung insbesondere für schulleistungsschwache Schüler gibt es eine wachsende Zahl von Projekten der Jugendsozialarbeit, die sich an Benachteiligte wenden. Auch in diesen Projekten ist die Vorbereitung auf die Eingliederung in das Beschäftigungssystem vorrangiges Ziel. Dazu werden sowohl berufspraktische Arbeit in Werkstätten, oft auch Betriebspraktika, als auch speziell auf die Schüler ausgerichteter Unterricht und Unterstützung zum Erwerb von Ausbildungsreife angeboten. Die Chancen dieser Projekte liegen vor allem in der Praxisorientierung und in der Einbeziehung sozialpädagogischer Unterstützung. Einen richtungweisenden Impuls erfuhr die schulische Berufsorientierung u. a. durch das im nächsten Kapitel beschriebene Pilotprojekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule* (BOZ) und das nachfolgende Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, welches der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sein soll. Beide Projekte hatten die Förderung benachteiligter Schüler mit dem Schwerpunkt Praxislernen, auf der Basis der Zusammenarbeit von Schule und einem sozialpädagogisch orientierten Bildungsträger, zum Ziel.

So vielfältig wie die Praxisbeispiele von Projekten und Modellen zur Förderung benachteiligter Schüler und Jugendlicher sind, so vielfältig sind die Forschungen und Untersuchungen zu dieser Thematik, wobei die Praxis der Theorie oft einen Schritt voraus ist. Als beispielgebend in der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung von Übergängen in Arbeit, insbesondere benachteiligter Jugendlicher ist das Deutsche Jugendinstitut in München zu nennen, das in den letzten Jahren unterschiedliche qualitative und quantitative Forschungen (Förster; Kuhnke; Skrobaneck 2006) hierzu durchgeführt hat.

So veröffentlichte das DJI München bereits 2006 einen Forschungsbericht³⁶ des Modellprogramms Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ), in dem Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen untersucht wurden. Die richtungweisende Erfahrung und Kompetenz der Fachkräfte dieses Modellprogramms lag vor allem darin, „*dass pädagogisches Handeln mit lokaler Kooperation verknüpft wurde*“ (Förster;

³⁶ siehe auch www.dji.de/uebergang [12.04.2012]

Kuhnke; Skrobanek 2006, S. 240). Der Forschungsbericht befasst sich auch mit dem Vergleich des Modellprogramms FSTJ mit dem Programm zu Beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)³⁷. In beiden Projekten wurde ein enges Netzwerk unterschiedlicher Partner geknüpft, um eine Betreuung für die Jugendlichen, die maßnahmenübergreifend war, zu gewährleisten. An der Ausrichtung und den Zielen dieses Programms orientierte sich auch das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*.

Kooperationen von Sozialpädagogen und Schulpädagogen in ausbildungsvorbereitenden Projekten und zur Gewährleistung eines geregelten Schulablaufs gibt es nicht nur in Hauptschulen, jedoch stehen die Kooperationsbeziehungen hier besonders im Fokus, da Hauptschulen sich häufig mit einer Bündelung von Problemen, die Schuldistanz mit einschließt auseinandersetzen haben. Im aktuellen Schulentwicklungsplan³⁸ für Berlin werden Risikofaktoren wie z. B. materielle, soziale oder kulturelle Armut, aber auch individuelle Beeinträchtigungen für Schulleistungsschwächen benannt.

Die vielfältigen Risikofaktoren sind in Praxisberichten hinreichend beschrieben worden. Aus Sicht der Schulforschung werden „... zur Wahrnehmung erzieherischer Aufgaben der Schule und speziell in Schulen mit den in den PISA- Studien ausgemachten ‚Risikogruppen‘, d. h. Schülern mit mangelhaften Basiskompetenzen und solchen aus ungünstigen sozialen bzw. familiären Verhältnissen, Sozialpädagogen benötigt, um die Verhaltensvoraussetzungen für den Schulunterricht zu schaffen und zu sichern.“ (Walter; Leschinsky 2008, S. 399).

Die Theorie, die sich an der Praxis orientiert und ihr gleichzeitig wichtige Impulse gibt, kann somit den Prozess der Weiterentwicklung der Kooperationsbeziehungen voranbringen.

Eine gesamtdeutsche Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule steht bisher aus. Gleichwohl gibt es eine große Anzahl regionaler Projektberichte,

³⁷ Die Abkürzungen stehen für zwei Formen der Benachteiligtenförderung: Freiwilliges soziales Trainingsjahr (FSTJ) und Berufliche Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE). Das FSTJ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) als Modellprogramm zur beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen aufgelegt und von 1999 – 2004 realisiert.

³⁸ Schulentwicklungsplan für das Land Berlin 2014 – 2018, S. 32.

Erfahrungsberichte über Beispiele guter Praktiken sowie Veröffentlichungen wissenschaftlicher Begleitungen und Begleitforschungen.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, die Zusammenarbeit schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte am Beispiel des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* zu betrachten, kritische Aspekte zu diskutieren und Handlungsempfehlungen zu erarbeiten.

2.2 Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung

Bei der wissenschaftlichen Begleitforschung handelt es sich um einen Forschungstyp, der sich im Spannungsfeld von Praxis, Wissenschaft und Politik bewegt. Er ist geeignet, erstens befristete, meist innovative Modellprojekte konzeptionell zu entwickeln und empirisch zu untersuchen, wird zweitens meist mit öffentlichen Mitteln finanziert und kommt drittens häufig im Bildungsbereich zur Anwendung. Daher sollten Begleitforschende ausgeprägte Theorie- Fach- und Feldkompetenzen im Bereich des beforschten Programms und Projekts vorweisen können. Das heißt sie sollten zum einen vertraut sein mit den wissenschaftlichen Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung und deren Anwendung (Kromrey 2009). Des Weiteren benötigen sie eine ausgewiesene Fachkompetenz in Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie im Bildungsbereich, wenn es sich um ein Modellprojekt aus diesem Themenspektrum handelt und nicht zuletzt sollen Begleitforschende durch ihr institutionelles Wissen und ihre Kenntnis des zu untersuchenden Feldes Zugang zum Projekt und zu deren Akteuren haben.

Gleichwohl gilt es zu bedenken, dass Begleitforschende häufig in einer Mehrfachrolle agieren; sie wirken an der Erstellung des Projektkonzepts und an der Mittelbeantragung mit, sie sind an der Durchführung der Begleitforschung beteiligt, sie überprüfen die Umsetzung und Zielerreichung und sind damit in den komplexen Prozess der wissenschaftlichen Begleitforschung in unterschiedlichen Funktionen eingebunden.

Bei der Durchführung wissenschaftlicher Begleitforschung, insbesondere bei der Untersuchung praxisnaher Projekte in Schule, Bildung und sozialpädagogischen Feldern kann es jedoch zu Überschneidungen und

Vermischungen in der Anwendung von Methoden kommen (Kromrey 2007, S. 113). So ist z. B. die Abgrenzung von wissenschaftlicher Begleitforschung und Evaluation auch im Sprachgebrauch nicht immer eindeutig und kann problematisch sein. Von Projektverantwortlichen sowie von Vertretern der finanzierenden Institutionen werden die Begriffe häufig für ein und dieselbe Forschung verwendet.

Da die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* im Auftrag der Senatsverwaltung von Berlin³⁹ durchgeführt wurde, waren neben der empirischen Forschung und der Dokumentation der Ergebnisse eine Unterstützung bei der Entwicklung und Gestaltung des Modellprojekts gleichermaßen wichtig.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich daher um angewandte Forschung, die Elemente einer Evaluation enthält:

Von 2004 - 2006 und von 2006 - 2012 wurden in Berlin zwei Kooperationsprojekte zur Förderung benachteiligter Schüler durchgeführt. Die Kooperation bestand zwischen Regelschulen und einem freien Bildungsträger und beinhaltete schulischen Unterricht an Hauptschulen und Praxisunterricht in Praxislerngruppen. Aufgrund des neuen pädagogischen Ansatzes und der Bedeutung dieser Kooperationsprojekte für die Entwicklung der Benachteiligtenförderung wurden diese Projekte wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitforschung umfasste:

- die Planung vor Beginn des Projektstarts,
- die Konzeption der Durchführung der wissenschaftlichen Begleitforschung,
- die Kontaktaufnahme zu allen Akteuren einschließlich der pädagogischen Fachkräfte des Modellprojekts,
- die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitforschung mit der Erhebung von Daten sowie
- die Auswertung der Daten und
- die Formulierung von Handlungsempfehlungen.

Handlungsleitend für die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitforschung war die Frage: Wie kann die Praxis von wissenschaftlichen

³⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Ergebnissen profitieren und wie können diese Ergebnisse für die Praxis der Förderung benachteiligter Schüler nutzbar gemacht werden?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung kamen qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung zur Anwendung. So wurden für das Pilotprojekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule* (BOZ) (2004 – 2006) ausschließlich quantitative Daten mittels Fragebögen erhoben, während das Modellprojekt (2006 – 2012) qualitativ mittels Experteninterviews untersucht wurde. Qualitative Forschungsmethoden schienen besonders hilfreich, um am Beispiel von Kooperationsbeziehungen der am Modellprojekt beteiligten Fachkräfte Handlungsmuster zu rekonstruieren und Rückschlüsse in Bezug auf die Wirksamkeit der Förderung von benachteiligten Schülern ziehen zu können.

Seit etwa zwei Jahrzehnten ist eine breite Anwendung qualitativer Forschung bzw. qualitativer Methoden auch in Deutschland festzustellen. Inzwischen sind qualitative Forschungsmethoden zu einem wichtigen und ganz normalen ‚Segment‘ im Spektrum der Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, aber auch in den Bezugswissenschaften wie der Soziologie, der Psychologie, der Geschichtswissenschaft oder der Ethnologie geworden (Flick u.a. 1991).

In den letzten Jahren hat sich eine große Vielfalt an Methoden und Forschungspraktiken entwickelt. Bereits Steinke (Steinke 1999, S. 18 f.) weist auf die Heterogenität der Forschungsperspektiven und der theoretischen Hintergründe der verschiedenen Ansätze innerhalb der qualitativen Sozialforschung hin. So könnte man auch von qualitativ-interpretativen Forschungskonzepten sprechen. Aus den umfangreichen Ansätzen und Formen qualitativer Forschung möchte ich mich hier auf den Ansatz von Krüger beziehen.

Krüger sieht in der qualitativen Forschung einen Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit (Krüger 2000).

Dabei soll der praxisrelevante Bezug der Untersuchung im Vordergrund stehen, da die Untersuchung des Modellprojekts insbesondere interessant ist in Bezug auf die Ergebnisse und deren Bedeutung für die Umsetzung in die Praxis und damit für die Gestaltung und Durchführung zukünftiger

Kooperationsprojekte. Konzepte und Praxisbeispiele zur Förderung benachteiligter Schüler sind ein vieldiskutiertes Thema sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Erziehungswissenschaft. So können Beispiele guter Praxis einen Beitrag zur Diskussion der Bildungsförderung Benachteiligter in Berlin und darüber hinaus liefern.

Qualitative- (empirische) Forschung beinhaltet nach Heinz- Hermann Krüger) die folgenden vier wesentlichen Kriterien:

Erstens sollen die ganzheitlichen Eigenschaften eines sozialen Feldes möglichst gegenstandsnah erfasst werden (vgl. auch Terhard 1997, S. 27). Terhard nimmt dabei Bezug auf Bourdieus Begriff des sozialen Feldes und meint differenzierte gesellschaftliche Bereiche, mit eigenen Ressourcen und eigenen Spielregeln für das soziale Verhalten innerhalb dieses Feldes (vgl. in: Müller 1992, S. 263). Das soziale Feld umfasst im untersuchten Modellprojekt die Experten als Bestandteil eines komplexen Gebildes, die auf unterschiedlichen Ebenen agieren und wiederum in Interaktionen mit ihrem sozialen Umfeld stehen und in dieses eingebunden sind. Das soziale Feld soll jedoch weiter gefasst werden in Anlehnung an Bourdieus Feldbegriff und meint hier alle Akteure in ihrer sozialen Umwelt und im Sozialraum (Deinet 2005). Dabei geht es um die Interaktionen der Akteure wie z. B. der pädagogischen Fachkräfte untereinander, sowie um ihre Stellung in diesem Gefüge, um das Zusammenspiel von Schulleitern, Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern, aber auch um das Interagieren von Schülern, Eltern und Kontaktpersonen der Schüler, deren Umfeld und Freundeskreis und deren aller Eingebundensein in den Sozialraum.

Qualitative Forschung soll die ganzheitlichen Eigenschaften eines sozialen Feldes mittels leitfadengestützter Interviews, die auch lange Erzählpassagen enthalten können, aus denen sich Rückschlüsse auf das soziale Feld ziehen lassen, möglichst gegenstandsnah erfassen. Dafür ist die Offenheit des Feldzugangs eine wichtige Voraussetzung.

Krüger sieht diese als zweites wesentliches Kriterium qualitativer empirischer Forschung, da hierdurch eine möglichst komplexe Analyse des Gegenstandsfeldes erfolgen soll:

„Qualitative Forschungsstrategien wollen dem jeweiligen Gegenstandsbereich keine vorab formulierten Theoriekonzepte überstülpen ..., sondern Verallgemeinerungen und Modelle aus der möglichst unverstellten Erfahrung des Forschers im Untersuchungsfeld selbst gewinnen.“ (Krüger 2000 S. 324.)

Voraussetzung für das Erfassen der betrachteten sozialen Welt war auch im untersuchten Projekt die Offenheit des Feldzugangs, d. h. die entwickelten Fragestellungen wurden im Prozess teils erweitert und modifiziert.

Zudem diente der Leitfaden der Orientierung und der Strukturierung des Gesprächsverlaufs. Ein starres Festhalten an vorformulierten Fragen war nicht vorgesehen. Gleichwohl sollte durch Fragenkomplexe des Interviewleitfadens eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu vorgegebenen Themen ermöglicht werden. Eine Modifizierung der Fragestellungen ergab sich auch aus den unterschiedlichen Funktionen und den unterschiedlichen beruflichen Erfahrungsräumen der pädagogischen Fachkräfte.

Ein offener Feldzugang war notwendig, einerseits aufgrund der Erwartungen, die mit der wissenschaftlichen Begleitforschung verbunden waren. Zwischenergebnisse der Begleitforschung sollten dazu dienen, kritische Aspekte der Untersuchung zu berücksichtigen und Handlungsempfehlungen, die sich aus der Untersuchung ergaben, im weiteren Verlauf des Modellprojekts umzusetzen.

Andererseits sollte eine unabhängige wissenschaftliche Untersuchung zur Wirksamkeit des Projekts durchgeführt werden, die jedoch von den Rahmenbedingungen, die mit der Finanzierung durch den Europäischen Sozialfond festgelegt waren, bestimmt wurden. Hier waren der Förderzeitraum, die bewilligten Personalkosten sowie die Kosten für Sachmittel zu berücksichtigen.

Als drittes wesentliches Kriterium qualitativer Forschung nennt Krüger die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den Erforschten als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses (Krüger 2000, S. 324).

Die Erhebung qualitativer Daten als Form der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde intensiv geplant und vorbereitet. Dazu gehörten auch

Phasen des gegenseitigen Kennenlernens der Begleitforschenden und der pädagogischen Fachkräfte. Der Interviewer und Begleitforschende nahm Teil am Alltagsgeschehen in allen beteiligten Einrichtungen des Modellprojekts, so in den Schulen, bei Tagen der offenen Tür, in den Praxislernwerkstätten, im Rahmen informeller Gespräche mit Fachkräften als auch in Sitzungen beim Bildungsträger.

Als viertes gemeinsames Merkmal nennt Krüger die Orientierung am Verstehen als Erkenntnisprinzip (Krüger 2000, S. 324). Verstanden werden sollen die Sicht eines oder mehrerer Subjekte, der Ablauf sozialer Situationen oder die auf eine Situation zutreffenden kulturellen bzw. sozialen Regeln. Die Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Arbeitsfeld, das geprägt war von bestimmten Verhaltens- und Umgangsformen miteinander, das aber insbesondere geprägt war vom pädagogischen Auftrag und durch berufliche Erfahrungen sowie einem Regelwerk verbindlichen Sozialverhaltens, sollten in das Verstehen der Interviews einfließen.

Mit dem Instrument Experteninterview (Liebold; Trinczek 2009) konnten und sollten die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte, nämlich der am Projekt beteiligten Experten und damit der Ablauf sozialer Situationen und die Anwendung sozialer Regeln untersucht und rekonstruiert werden.

Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000) ausgewertet. Dabei stand die Praxisorientierung der Untersuchung besonders im Vordergrund. Mayring weist auf sozialwissenschaftliche Standards hin, die die Inhaltsanalyse als eine schlussfolgernde Methode sieht, die durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen will.“ (Mayring 2003, S. 12). Insofern waren die Aussagen der Interviewten insbesondere im Kontext der Kommunikation mit anderen Interviewten zu betrachten und zu bewerten.

In einem ersten Schritt wurde das umfangreiche Datenmaterial gesichtet, teiltranskribiert und auf verwertbare Textpassagen reduziert.

Im zweiten Schritt wurden Aussagen zusammengefasst und es wurden Kategorien gebildet.

Der dritte Schritt beinhaltete eine explizierende Inhaltsanalyse. Untersuchte Inhalte sollten so gut wie möglich verständlich gemacht werden.

In einem vierten Schritt der Auswertung sollten spezifische Aspekte und Aussagen besonders hervorgehoben werden.

Ergebnisse der Auswertung sollten kritische Aspekte offenlegen und Herausforderungen für die Zukunft des Modellprojekts beschreiben.

Da es sich um ein Modellprojekt mit sozialpädagogischer Intention handelte, umfasste die Begleitforschung als Konsequenz aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung insbesondere eine Rückkopplung der Ergebnisse an die Projektverantwortlichen, die verbunden war mit Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Projektleitung und die pädagogischen Fachkräfte.

2.2.1 Aufgaben wissenschaftlicher Begleitforschung

Die Aufgaben und damit die Zielstellung wissenschaftlicher Begleitforschung können unterschiedlich fokussiert sein und hängen von verschiedenen Faktoren ab, so z. B. von der Dauer eines Modellprojekts, das wissenschaftlich begleitet wird, vom Auftraggeber der wissenschaftlichen Begleitforschung und von der Bedeutung der Forschungsergebnisse für die Praxis. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld von wissenschaftlichen Standards, Praxisrelevanz und politischen Erwartungen.

Aufgaben wissenschaftlicher Begleitforschung lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, so aus der Perspektive der Forschenden, aus der Perspektive der Auftraggeber und aus der Perspektive der Beforschten.

Soll die Begleitforschung wissenschaftlichen Ansprüchen wie Objektivität und Unvoreingenommenheit der Forschenden in der Hypothesenbildung genügen, so darf kein Druck aufgrund politischer Vorgaben und Zielvorstellungen ausgeübt werden. Das heißt, Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitforschung müssen unabhängig und dürfen nicht durch Vorannahmen beeinflusst sein. Dies spielt insbesondere im Bildungsbereich und in innovativen sozialen Projekten eine nicht unwesentliche Rolle, da hier Zielvorgaben häufig von

politischen Interessen geleitet sind. Außerdem sollte die Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis gewährleistet sein und ermöglicht werden. Die Aufgaben wissenschaftlicher Begleitforschung lassen sich auf drei Ebenen betrachten: Die erste Ebene betrifft die Unterstützung von Projekten, die zweite die Forschung und die dritte Ebene bezieht sich auf die Dokumentation der Ergebnisse.

Zur Unterstützung des Modellprojekts gehörte die Konzeption und Planung der Durchführung sowie die Beratung der pädagogischen Fachkräfte. Die zweite Ebene beinhaltete die Erhebung und Auswertung qualitativer Daten, während durch die Dokumentation der Ergebnisse wissenschaftliche Erkenntnisse weitergegeben und nutzbar gemacht werden sollten. Dies stellte die dritte Ebene dar. Diese Erkenntnisse sollten dazu beitragen, auf kritische Aspekte hinzuweisen und eine konstruktive Weiterentwicklung des Modellprojekts anzuregen und zu befördern.

Die einzelnen Funktionen und Prozessphasen der Begleitforschung sind in der praktischen Anwendung miteinander verschränkt und überlagern sich teilweise.

2.2.2 Kritische Aspekte wissenschaftlicher Begleitforschung

Wissenschaftliche Begleitforschung ist eine komplexe Forschungsmethode, die sich in unterschiedlichen Spannungsfeldern bewegt. Zum einen ist sie ausgerichtet auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und zum anderen auf die Nutzbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis.

Luchte spricht von wissenschaftlicher Begleitung als Dialog von Forschung und Gestaltung (Luchte 2005, S.189) und wirft die Frage des Nutzens von Begleitforschungen für die Praxis auf. Entsteht tatsächlich ein Dialog zwischen Forschern und Beforschten? Und inwieweit wird durch diesen Dialog die Unabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung beeinträchtigt?

Die vorliegende Begleitforschung sah eine Rückkoppelung der Ergebnisse an die sozialpädagogische Projektleitung und die pädagogischen Fachkräfte vor, die Entwicklung eines Dialogs im Sinne wechselseitiger Einflussnahme war jedoch nicht vorgesehen.

Die Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis ist eher als positiver Aspekt zu bewerten, da Forschungsergebnisse in Praxisprojekten umgesetzt werden können. Wissenschaftliche Begleitforschung wird damit zur angewandten Forschung (Bortz; Döring 2006, S. 99).

Beinhaltet die Begleitforschung neben der empirischen Forschung außerdem fachliche Beratung, so ließe sich dieses Spannungsfeld auflösen, indem der Prozess der wissenschaftlichen Begleitung unterteilt wird in eine Erhebungsphase und in eine Beratungsphase. Diese Unterteilung fand jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht statt, da mit der Untersuchungsphase sowie einem Projektbericht⁴⁰ für den Auftraggeber, der Handlungsempfehlungen enthielt, die Begleitforschung abgeschlossen war. Eine Überprüfung der Umsetzung der Handlungsempfehlungen war nicht mehr Bestandteil der Begleitforschung und fand daher auch nicht statt. Insofern war die Untersuchung als angewandte Forschung einzustufen, die als Auftragsforschung konzipiert und durchgeführt wurde.

Ebenso blieb offen, inwieweit die Lern- und Praxisleistungen der benachteiligten Schüler durch die intensive Kooperation der pädagogischen Fachkräfte tatsächlich langfristig verbessert werden konnten.

Daher wäre eine sich anschließende Verbleibuntersuchung der Schüler, die die Beschäftigungs- oder Bildungswege der Praxisklassenschüler erfasst, aufschlussreich für eine Beurteilung der Wirksamkeit des Modellprojekts. Eine Verbleibuntersuchung der Schüler und daraus abzuleitende Erkenntnisse wären auch sinnvoll in Bezug auf die Gestaltung des Übergangs benachteiligter Schüler von Schule zu Ausbildung oder in weiterführende Maßnahmen. Eine solche Verbleibuntersuchung, die sich an der Praxis orientiert, ließe sich als angewandte Forschung einordnen.

Ein weiteres Spannungsfeld, in dem sich wissenschaftliche Begleitforschung bewegt, ist der latente Widerspruch zwischen Grundlagen- und Auftragsforschung. So sieht Sembill in der Grundlagenforschung eine Forschung, auf deren Resultate immer wieder zurückgegriffen werden kann,

⁴⁰ Ich verweise hier nochmals auf den unveröffentlichten Projektbericht: Evaluation des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*. Abschlussbericht zur qualitativen Erhebung 2012, ESF-Modellprojektnummern: 2006000461 / 2008000002.

weil sie nachvollziehbar, vom Auftraggeber unabhängig und intersubjektiv überprüf- und replizierbar ist (Sembill 2006, S. 62), während nach Büchter und Göderz Auftragsforschung zeitnah und effizient das liefern soll, was mit dem jeweiligen Projektantrag versprochen worden war und nach außen hin die Relevanz des Modellversuchs legitimieren soll (Büchter; Göderz 2007). Dieses Spannungsfeld zeigt, dass Grundlagenforschung im Rahmen von Begleitforschungsprogrammen berücksichtigt werden kann, jedoch aufgrund der Vorgaben der Auftraggeber häufig nicht im Vordergrund der Forschung steht, da nur bestimmte Aspekte eines Modellprojekts untersucht werden sollen. Auch der teils enge zeitliche Rahmen von Auftragsforschung kann die Unabhängigkeit von Forschungsergebnissen beeinträchtigen, da die Wirksamkeit von Modellprojekten insbesondere im Bildungsbereich auf Mittel- und Langfristigkeit angelegt ist und Konzepte der Förderung benachteiligter Schüler und Jugendlicher häufig erst nach einer Start- und Anlaufphase von einigen Monaten oder ein bis zwei Jahren vollständig umgesetzt werden können.

Trotz dieser kritischen Aspekte sollten Modellprojekte weiterhin wissenschaftlich begleitet und beforscht werden, da eine Zusammenführung von einzelnen Forschungsergebnissen innovativer Modellversuche einen Beitrag zur Grundlagenforschung leisten kann, und so eine Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen schul- und sozialpädagogischer Projekte auf breiter Basis ermöglicht.

Bei der der Arbeit zugrunde liegenden Begleitforschung handelte es sich um eine Auftragsforschung, die gleichwohl mit der Zielstellung verbunden war, übergreifende Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Modellprojekts in Bezug auf die Förderung benachteiligter Schüler hinaus zu gewinnen.

2.2.3 Die Fach- und Sozialkompetenzen der Akteure wissenschaftlicher Begleitforschung

Wissenschaftliche Begleitforschungen finden eine breite Anwendung u. a. in Schul- und sozialen Projekten als auch im Gesundheitsbereich. Besonders wenn es um soziale Einrichtungen geht, werden vom Begleitforscher, der

Wissenschaftler und Experte des sozialen Feld gleichermaßen sein soll, fundierte theoretische Kenntnisse, Fachkenntnisse über das untersuchte Feld als auch Sozialkompetenzen gefordert. Eine präzise Benennung der Profession wissenschaftlicher Begleitforschung gibt es jedoch nicht, denn Begleitforschende gehören vielfältigen Herkunftsberufen und Professionen an. So sind Unterschiede im Qualifikationsprofil, im Feldzugang und in der institutionellen Anbindung der Akteure zu verzeichnen. Eine dem gesamten Aufgabenspektrum genügende Disziplin gibt es nicht. Wissenschaftliche Begleitforschung spiegelt daher die Heterogenität und Vielfalt des Aufgabenbereichs wieder.

Das spezielle Kompetenzprofil, das die einzelnen Akteure wissenschaftlicher Begleitforschung zur Übernahme dieses multifunktionalen Aufgabenbereichs benötigen, wird größtenteils über erfahrungsbasierte Selbstlernprozesse, aber auch durch inhaltliche und methodische Fort- und Weiterbildungen angeeignet. Durch die Synthese von Handlungswissen und theoretischem Wissen und durch die Kombination von Analyse- und Gestaltungskompetenz gewinnt das Kompetenzprofil Begleitforschender seine besondere Qualität und Kreativität. Aufgrund der ambivalenten Stellung von wissenschaftlicher Begleitforschung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis bleibt eine begleitende kritische Reflexivität unabdingbare Voraussetzung für professionelles Handeln. Selbstreflexion stellt dabei eine wichtige Quelle der Kompetenzentwicklung wissenschaftlicher Begleitung dar.

Bortz und Döring weisen auf zwei zentrale Kompetenzfelder⁴¹ hin: die soziale und die fachliche Kompetenz (Bortz; Döring 2006, S. 103-104).

Einerseits erfordert der Umgang mit verschiedenen Funktionsträgern und Berufsgruppen ein hohes Maß an Feingefühligkeit, an sozialer Kompetenz und an diplomatischem Geschick. Hier entstehen Überschneidungen zur Fachkompetenz und zur Notwendigkeit von Kenntnissen des Feldes, denn der Begleitforschende muss die Akteure und ihre Funktionen im Projekt kennen und deren Stellung im Gesamtgefüge eines Projekts berücksichtigen. So sollten z. B. bei der Begleitforschung des Modellprojekts Interviewtermine mit

⁴¹ Die Autoren ziehen keine klare Trennlinie in Bezug auf die Forschenden. Hier werden Kompetenzen beschrieben und diskutiert, die vom Evaluator als auch vom Begleitforschenden gefordert werden.

Ausbildern der Praxislehrwerkstätten mit dem pädagogischen Projektleiter abgestimmt sein, um Konflikte im Zusammenhang mit der Begleitforschung zu vermeiden, denn der Projektleiter war für die Koordinierung der Abläufe und die Erstellung von Dienstplänen verantwortlich.

Andererseits sind fundierte Fachkenntnisse über Theorie und Praxis schulischer Abläufe und aktuelle Herausforderungen in der Bildungspolitik wie z. B. die Debatte um die Förderung Benachteiligter in Berliner Schulen, Fragen der Inklusion benachteiligter Schüler sowie die Einrichtung und Gestaltung von Willkommensklassen für Geflüchtete notwendig.

Die Heterogenität des Aufgabenbereichs und die Ambivalenz der Rolle des Begleitforschenden sind eine Herausforderung, die wissenschaftliches Vorgehen und sozial angemessenes Handeln miteinander verbinden soll.

2.3 Forschungshypothese und Forschungsfragen

Die Risiken für Schüler mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen, den schulischen Alltag und infolge dessen den Übergang von Schule zu Ausbildung zu bewältigen, sind hoch. Lassen sich für Schüler Lernformen entwickeln, die Potenziale jenseits schulischen Lernens durch praktische Tätigkeiten fördern, so können schulische Defizite ausgeglichen werden. Ein zertifizierter Schulabschluss mit dem Nachweis von Berufsfeldqualifikationen erhöht die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die Unterrichtung in Schule und Praxisfeldern erfordert die intensive Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Fachkräfte, die sich der Förderung der Schüler jenseits des Regelschulbetriebs intensiv widmen können. Auch Schüler mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sind häufig der Gruppe Benachteiligter zuzuordnen. Der Kompetenzerwerb in Praxisfeldern mit einer den Schulabschluss ergänzenden Zertifizierung kann die Chancen auf einen Ausbildungsplatz verbessern. Entstehen verlässliche Strukturen der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte, so kann dies zum Gelingen der Förderung benachteiligter Schüler beitragen.

Die visionäre Überlegung von Hentigs aus dem Jahr 1976 hat dabei ein Idealbild der Zusammenarbeit vor Augen:

„Die Aufteilung der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik wird ihre Bedeutung verlieren, weil Schule ein Lebens- Raum, nein eine bestimmte Lebens- Zeit ist, in der alles vorkommen kann, und weil es keinen Sinn hat, die Lebensprobleme der einen Person wahr- und ernst zu nehmen, die der anderen nicht.“ (von Hentig 1976).

Die Umsetzung dieser Idealvorstellung in die Praxis war auch handlungsleitend für das Modellprojekt.

Die Untersuchungen des Modellprojekts sollen die Grundlage einer Diskussion über die erfolgreiche Begleitung vor allem schuldistanzierter Schüler und den Einfluss der Kooperationen schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte auf diesen Prozess sein.

Ausgehend von den untersuchten Praxisprojekten, dem Pilotprojekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule* (BOZ) und dem Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, unter Einbeziehung von Beispielen guter Praxis und der aktuellen Forschungsliteratur stelle ich die folgende Hypothese auf:

Kooperationsbeziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften⁴² wirken sich positiv auf das Lern- und Sozialverhalten und auf den Kompetenzerwerb in Praxisfeldern von Schülern mit multiplen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen, in der vorliegenden Arbeit benachteiligte Schüler genannt, aus, unter folgenden Voraussetzungen:

- Die Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte müssen zu einem festen Regelwerk werden, das persönliche Beziehungen braucht, jedoch auch unabhängig von diesen persönlichen Beziehungen weiterhin Bestand haben sollte.
- Kooperationsbeziehungen setzen die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zur Kooperation voraus.
- Kooperationsbeziehungen sind auch von persönlichen Handlungsorientierungen und Deutungsmustern geprägt.
- Kooperationsbeziehungen sind Hierarchieverhältnissen unterworfen, Beziehungen müssen ausgehandelt und stabilisiert werden.

⁴² *Pädagogische Fachkräfte* wird hier als übergeordneter Begriff verwendet für alle miteinander kooperierenden Akteure; das sind zum einen Schulleiter und Lehrer, zum anderen der sozialpädagogische Projektleiter sowie Sozialpädagogen und Ausbilder.

Wenn es gelingt, Schülern durch eine Verknüpfung von Schule und Praxislernen im Rahmen von Praxisklassen und einer konstruktiven Kooperation der Fachkräfte neben fachlichen auch soziale Kompetenzen, die sowohl im gesellschaftlichen als auch im Erwerbsleben notwendig sind, zu vermitteln, sollte dies die Chancen auf eine Ausbildung und somit einen Einstieg in das Erwerbsleben erhöhen. Die Kooperationen der Fachkräfte im Modellprojekt tragen maßgeblich dazu bei, benachteiligten Schülern das Erreichen von Schulabschlüssen zu ermöglichen.

Die Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung weisen bereits 2005 auf zentrale Aspekte der Benachteiligtenförderung hin:

„Unverzichtbar sind ein hohes persönliches Engagement der Beteiligten, die Identifikation mit der Aufgabe, die Bereitschaft zur eigenen Fort- und Weiterbildung und die Fähigkeit, die jungen Menschen ganzheitlich wahrzunehmen. Hinzu kommt die notwendige Bereitschaft, mit den abgebenden Schulen, ..., den Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, ..., dem Wohn- und Lebensumfeld der Jugendlichen und ggf. der Jugend- und Sozialhilfe zu kooperieren.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 25).

Inwieweit die beteiligten pädagogischen Fachkräfte durch ihr persönliches Engagement, durch ihre Identifikation mit der Aufgabe, das heißt mit ihrem (sozial)pädagogischen Auftrag, mit der Fähigkeit, die jungen Menschen ganzheitlich wahrzunehmen und der Bereitschaft, miteinander zu kooperieren, zur konstruktiven Gestaltung des Modellprojekts beitragen, gilt es in der vorliegenden Arbeit zu untersuchen.

3 Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts Praxisklasse in der Berliner Hauptschule

Zur Verbesserung der Schul- und Ausbildungschancen von sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülern hat der Senat von Berlin gemeinsam mit dem Europäischen Sozialfonds ein Modellprojekt mit dem Titel *„Praxisklasse in der Berliner Hauptschule“* aufgelegt. Mit dem

Modell sollten Defizite im fachlichen, sozialen und motivationalen Bereich von Schülern abgebaut und damit die Chancen auf einen Ausbildungsplatz wesentlich verbessert werden. Mit der Umsetzung wurde das Christliche Jugenddorfwerk Berlin (CJD⁴³) beauftragt, das sich auch an dem Programm beteiligte. Das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* baute auf Erfahrungen des Pilotprojekts *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule* (BOZ) auf, das ebenfalls wissenschaftlich begleitet wurde. Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts als auch des Pilotprojekts wurde das Institut für Interkulturelle Erziehung der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin beauftragt. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts begann mit dem Schuljahr 2006/07 und endete am 31.12.2011.

3.1 Zur Ausgangslage

Die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang junger Menschen in Ausbildung und Beruf sind in den letzten Jahren schwieriger geworden. Trotz vielfältiger politischer und bildungspolitischer Bemühungen ist die Situation am Ausbildungsmarkt nach wie vor kritisch. Schüler mit schlechteren Startchancen, vor allem diejenigen ohne oder mit schwachem Schulabschluss, sind von der veränderten Situation am Ausbildungsmarkt besonders stark betroffen. Eine zunehmende Zahl von Hauptschülern haben daher auf dem Ausbildungsmarkt kaum eine Einstiegschance. Erschwerend erweisen sich häufig ihre gering ausgeprägten sozialen Kompetenzen, ihre eingeschränkte Mobilität und ein geringes Unterstützungspotenzial durch das familiäre Umfeld. Weitere Gründe liegen in den gestiegenen beruflichen Qualifikations- und Leistungsanforderungen für zukünftige Fachkräfte. Aufgrund dieser Entwicklung haben es sich in den letzten Jahren verschiedene regionale sowie überregionale Bildungsträger zur Aufgabe gemacht, Kooperationen von

⁴³ Die Abkürzung CJD steht hier sowohl für die Institution und den Bildungsträger Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands - Berlin als Kooperationspartner des Pilotprojekts und des Modellprojekts als auch im Folgenden für die Räumlichkeiten der Einrichtung, nämlich Praxislernorte, Beratungs- und Klassenräume sowie die Büros der Sozialpädagogen, die für informelle Gespräche der Fachkräfte, für Teamsitzungen sowie für Einzelgespräche mit Schülern zur Verfügung standen.

Schulen und außerschulischen Praxiseinrichtungen mit dem Ziel zu begründen, Schüler durch veränderte Lernsituationen neu zu motivieren, sowie den Erwerb praktischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen durch professionelle Anleitung bei parallelem Erwerb des Hauptschulabschlusses zu ermöglichen. Dass das Modellprojekt in Berlin geplant, konzipiert und durchgeführt wurde, war kein Zufall. Dieser Umstand ist zurückzuführen auf eine langjährige Entwicklung, in der Hauptschulen zunehmend zum Sammel- und Auffangbecken für benachteiligte und von Ausgrenzung bedrohte Schüler wurden, in der eine steigende soziale Selektion, insbesondere in sozialen Brennpunktgebieten stattfand und eine soziale Durchmischung an Hauptschulen dadurch mehr und mehr zurückging. Dies wiederum hatte sowohl Auswirkungen auf die Arbeitsbelastungen des Lehrpersonals als auch auf die Abbrecher- bzw. die Abschlussquoten der Schüler. Hohe Abbrecherquoten in den Hauptschulen waren auch mit ursächlich für eine nahezu gleichbleibend hohe Jugendarbeitslosigkeit (vgl. auch www.bpb.de [01.03.2016]), die zu Warteschleifen führte und von Schulabgängern als auch -abbrechern mit Übergangsmaßnahmen der Jobcenter ausgefüllt werden mussten. Zu diesen Übergangsmaßnahmen zählen Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen⁴⁴ oder berufsvorbereitende Maßnahmen der Jobcenter⁴⁵, die die Zugangsvoraussetzungen für einen Ausbildungsplatz meist nicht verbesserten.

Der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung stellt insbesondere für Hauptschüler aufgrund multipler Problemlagen eine häufig nicht zu bewältigende Herausforderung dar. Um schulumüde und oft sozial benachteiligte Schüler bzw. Schüler mit mangelhaften Deutschsprachkenntnissen individuell zu fördern und ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz und damit den Einstieg in das Erwerbsleben zu erhöhen, sind unterschiedliche Programme entwickelt und in die Praxis umgesetzt worden.

⁴⁴ Im Land Berlin sind dies sogenannte 1,50- Jobs oder auch Maßnahmen mit Mehraufwandsentschädigung (MAE), mit deren Durchführung staatlich anerkannte Beschäftigungsträger beauftragt wurden. Zusätzlich zum Arbeitslosengeld II (ALG- II) erhält der MAE-Teilnehmer 1,50 Euro pro geleisteter Stunde.

⁴⁵ Jobcenter sind Teil der Agentur für Arbeit. Sie sind zuständig für Menschen im Arbeitslosengeld- II- Bezug und damit auch für die meisten erwerbslosen Jugendlichen unter 25 Jahren.

Die Förderung von schuldistanzierten Jugendlichen bezüglich ihres Übergangs in eine passende Berufsausbildung wird im Rahmen unterschiedlicher Projekte auch in Berlin angeboten. Es wurden nach einer Pilotphase sogenannte *Praxisklassen in Hauptschulen* eingerichtet. Die Notwendigkeit der Einrichtung von Praxisklassen ergibt sich unter anderem aus der spezifischen Situation an Berliner Hauptschulen. Teilweise 80% und mehr der Schüler im Gegensatz zu 13,34%^{46/47} der Gesamtbevölkerung haben einen Migrationshintergrund. An einigen Hauptschulen liegt der Anteil von Schülern nichtdeutscher Muttersprache bei annähernd 100%. Bei Schülern deutscher Herkunft verringert häufig die Bildungsferne und die mangelnde Unterstützung der Elternhäuser bzw. das soziale Umfeld, der soziale Status der Eltern, der meist in Zusammenhang steht mit geringem Einkommen und niedriger beruflicher Qualifikation, eine hinreichende Förderung bezüglich der Bildungschancen der Schüler. Verschärft wird diese Situation durch eine Getthoisierung in bestimmten Quartieren der Stadt:

„In den Großstädten bilden sich Quartiere heraus, in denen sich die ‚Überflüssigen‘ konzentrieren: die marginalisierten Einheimischen und die diskriminierten Zuwanderer, die in den ‚besseren‘ Vierteln keine Wohnung mehr finden.“ (Häußermann 2000, S. 13f.).

Die Verstetigung sozialer Probleme in Brennpunktgebieten Berlins trug ebenso dazu bei, Alternativen zum Erreichen eines Schulabschlusses für benachteiligte Schüler zu entwickeln.

Aus der Statistik der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005, S. 8 ff.) geht ausserdem hervor, dass in Berlin beispielsweise im Schuljahr 2004/2005 3,6 % aller Schüler an mehr als 20 Tagen fehlten. Mehr als 40 Tage im Schuljahr fehlten immerhin noch 0,8 % der Schüler. Besonders hoch erwiesen sich nach der Berliner Statistik die Fehlzeiten der Schüler an Hauptschulen. 16,5 % der Hauptschüler fehlten im Schulhalbjahr 2004/2005 mehr als 20 Tage. Aufgrund dieser Situation war es richtungweisend, aber auch notwendig, das Modellprojekt in Berlin durchzuführen.

⁴⁶ <http://www.berlin.de/lb/intmig/presse/archiv/20050413.1000.36587.html> [26.01.2008]

⁴⁷ Aktuelle Zahlen hierzu habe ich in die Arbeit nicht mit einbezogen. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund dürfte jedoch keinesfalls geringer, eher höher geworden sein.

3.2 Das Pilotprojekt Berufsorientierter Zug in der Hauptschule (BOZ)

Das Projekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule*⁴⁸ wurde als gemeinsames Pilotprojekt des CJD Berlin mit der Heinz- Brandt- Oberschule und der Johann- Thienemann- Oberschule in Berlin geplant. Ich verwende hier den Begriff Pilotprojekt, da es sich im Gegensatz zu dem nachfolgenden Modellprojekt um ein Vorhaben mit einem innovativen pädagogischen Ansatz handelte, das jedoch in einem sowohl zeitlich als auch personell und in Bezug auf die teilnehmenden Schulen geringerem Umfang konzipiert wurde. Es wurde, ebenso wie das sich daran anschließende Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* wissenschaftlich begleitet.

Das Projekt war Vorläufer des Modellprojekts und wurde von September 2004 bis Juni 2006 in Berlin als ein Qualifizierungsprojekt für Hauptschüler an zwei Berliner Schulen durchgeführt.

Bei der Planung des Pilotprojekts wurden auch internationale Erfahrungen auf dem Gebiet der Benachteiligtenförderung von Schülern mit einbezogen. Im Rahmen des seit 2001 an der Breitscheid- Oberschule in Berlin- Moabit bestehenden ESF- Projekts „Transmission II - Hilfen beim Übergang Schule- Beruf“⁴⁹ fanden Besuche schulischer Fachkräfte⁵⁰ zu vergleichbaren Förderprojekten in den Niederlanden und Schweden statt. Durch diesen Erfahrungsaustausch der Fachkräfte wurden neue Wege zur Bewältigung und Überwindung von sozialen Benachteiligungen durch Kooperationen von Schule und außerschulischem Praxisunterricht aufgezeigt, die in dieser Form in Berlin neu waren. Diese Idee sollte auch an Berliner Schulen in die Praxis umgesetzt werden.

⁴⁸ Im Folgenden soll für das Pilotprojekt die Kurzform BOZ (Berufsorientierter Zug in der Hauptschule) verwendet werden.

⁴⁹ <http://www.cjd.de/fileadmin/assets/zentrale/2009/09/206/uebergangschuleberuf.pdf>
[18.04.2016]

⁵⁰ Hier sind die pädagogischen Fachkräfte des Bildungsträgers CJD und der Hauptschulen (Heinz- Brandt- Oberschule und Johann- Thienemann- Oberschule) gemeint.

3.2.1 Ziele des Pilotprojekts

Das Pilotprojekt richtete sich in erster Linie an sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Schüler der 8. und 9. Klasse, die überwiegend aus sozioökonomisch deprivilegierten und auf unterschiedliche Weise benachteiligten Familien kamen und kaum eine Chance sahen, einen Hauptschulabschluss zu erlangen. Die Gründe für die Benachteiligungen der Familien und damit die der Schüler waren vielfältig. Im Vordergrund für die Teilnahme am Pilotprojekt standen jedoch die mangelhaften Lernleistungen und die schulabstinente Haltung der Schüler und damit ungünstige Voraussetzungen für einen Start in Ausbildung und Erwerbsleben. Hauptziel des Pilotprojektes BOZ war es, Schülern ausgewählter Hauptschulen in sozialen Brennpunktgebieten Berlins durch die Beschulung in Praxisklassen ergänzend zum Regelunterricht Praxisunterricht zu erteilen und so einen Hauptschulabschluss mit einem Zertifikat in einem von mehreren Praxisfeldern zu ermöglichen. Praxisunterricht versprach einen besseren Zugang zum Lernen und sollte mit Erfolgen in Bereichen des Praxislernens verknüpft werden, um auf diese Weise Leistungsdefizite im schulischen Unterricht ausgleichen.

Hierdurch sollten die Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung verbessert oder nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht Warteschleifen auf dem Weg in eine Ausbildung verkürzt werden.

In speziell für benachteiligte Schüler zusammengestellten Klassen sollte fachtheoretischer schulischer Unterricht in Kombination mit praktischen Grundunterweisungen in einem von sieben Berufsfeldern in Praxislernwerkstätten an einem zentralen Ort durchgeführt werden. Des Weiteren sollte schulisches Lernen durch das Aneignen von Sozialkompetenzen sowie das Einüben von Strukturen der Selbstorganisation die Motivation zum Lernen wecken. Auch das Arbeiten in Gemeinschaft sowie die Selbstreflexion fachlicher Leistungen und sozialer Kompetenzen sollten mit sozialpädagogischer Unterstützung und Begleitung gefördert werden.

Im Hinblick auf eine zukünftige Ausbildung und das spätere Erwerbsleben sollten mit sozialpädagogischer Unterstützung Bewerbungsstrategien erarbeitet und einfache Bewerbungstrainings durchgeführt werden. Die praktischen

Grundunterweisungen sollten dazu beitragen, Potenziale jenseits des Schulunterrichts zu erkennen und zu fördern sowie praxisrelevante Kompetenzen und somit realistische Berufsvorstellungen bei den Schülern zu entwickeln.

3.2.2 Durchführung und wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts

Das Pilotprojekt startete im September 2004 und hatte eine Laufzeit von zwei Jahren. Beteiligte Schulen waren die Heinz- Brandt- Oberschule in Berlin- Weissensee sowie die Johann- Thienemann- Oberschule in Berlin- Steglitz.

Die Schulen befinden sich in sogenannten sozialen Brennpunktquartieren Berlins, in denen die Situation der Schüler beim Übergang von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben u. a. gekennzeichnet war durch:

- eine ständig steigende Zahl von Schulverweigerern und Schuldistanzierten,
- sinkende Chancen beim Eintritt in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis, auch bei erfolgreichem Schulabschluss⁵¹,
- die fehlende Vermittlung von berufsorientierenden Qualifikationen im allgemeinbildenden Schulsystem,
- die unzureichende Vermittlung von notwendigen sozialen Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt und damit
- die fehlende Motivation vieler Hauptschüler für den Besuch einer Regelschule.

Die Heinz- Brandt- Oberschule befindet sich in der Langhansstraße in Berlin- Pankow, Ortsteil Weissensee, einem traditionellen Arbeiterbezirk. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache⁵² lag an der

⁵¹ Dies ist zurückzuführen auf einen Zusammenhang von sozialer und regionaler Herkunft, die häufig sozialräumlich bedingt ist, sowie den damit verminderten Bildungschancen, wie sie u. a. Häußermann und Solga beschreiben (Häußermann 2009; Solga 2001).

⁵² Im Schulporträt der Johann- Thienemann- Schule wird der Begriff *Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache* verwendet, nicht der Begriff *Schüler mit Mehrsprachigkeit*, den ich in der vorliegenden Arbeit verwende.

Heinz- Brandt- Oberschule im Schuljahr 2004/05 bei 14,3 %⁵³. Die Arbeitslosenquote lag hier deutlich über dem Berliner Durchschnitt von ca. 17,4 %⁵⁴ und der Sozialindex war negativ ausgewiesen.⁵⁵

Die Johann- Thienemann- Oberschule befindet sich in der Karl- Stieler- Straße in Steglitz, einem typischen Berliner Mittelschichtbezirk. Der Sozialindex weist deutlich positivere Tendenzen als der für das soziale Umfeld der Heinz- Brandt- Oberschule aus. Dennoch war sie als Hauptschule ein Sammelbecken für Schüler aus unterschiedlichen sozialen Problemfeldern. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit an der Johann- Thienemann- Oberschule lag im Schuljahr 2004/05 bei 35,3 % und im Schuljahr 2005/06 bei 36,7 %.

Beide am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen waren Hauptschulen, in denen ein einfacher bzw. erweiterter Hauptschulabschluss erworben werden konnte. Ein Schwerpunkt des Pilotprojekts lag in der praxisorientierten Grundunterweisung. So sollten im Berufsfeld Handel/ Lager Grundlagen des Rechnungswesens im Einzelhandel, in der Bürokommunikation Grundlagen des kaufmännischen Schriftverkehrs, in der Farb- und Raumgestaltung Grundlagen des Malerhandwerks, in der Holztechnik das Be- und Verarbeiten von Holz, in der Gastronomie das Zubereiten von Speisen, in der Metalltechnik die Grundlagen der Metalltechnik und in der Zweiradtechnik die Wartung, Reparatur und Pflege von Fahrrädern vermittelt werden.

Der Praxisunterricht umfasste wöchentlich drei Tage mit 17 Arbeitsstunden à 60 Minuten. Der fachtheoretische Anteil betrug wöchentlich an zwei Tagen 16 Unterrichtsstunden (alternativ in 40 bzw. 45 Minutenstunden in Form von Unterrichtsblöcken) nach der von der Senatsverwaltung vorgegebenen Stundentafel und wurde in sogenannten Praxisklassen durchgeführt.

Der Praxisklassenunterricht fand in den Räumlichkeiten der beteiligten Schulen statt. Die praktische Unterweisung wurde in den Praxislernwerkstätten des

⁵³ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): „Schulporträt Johann- Thienemann- Oberschule“. <https://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis/> [22.04.2016].

⁵⁴ Es wurden statistische Daten von 2004 zu Grunde gelegt.

⁵⁵ Vgl. Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz Berlin (2003): „Sozialstrukturatlas Berlin 2003“. <https://www.berlin.de/suche/?q=sozialstrukturatlas+berlin+2003> [01.05.2016].

Bildungsträgers CJD im Bezirk Mitte⁵⁶ durchgeführt. Die Schüler waren also an zwei Tagen der Woche in *ihrer* Schule, während sie an drei Tagen der Woche Praxisunterricht an einem anderen Ort, in einem anderen Bezirk und in einem anderen sozialen Umfeld hatten. Die Zusammensetzung der Lerngruppen war hier auch eine andere als die in den Praxisklassen der Schulen, denn die Zuordnung zu einem Berufsfeld und damit zu einer Lernwerkstatt fand in Einzelgesprächen bei der Aufnahme in eine Praxisklasse statt. Aufgrund dieser örtlichen Gegebenheiten – nämlich weit voneinander entfernt liegenden Durchführungsorten (Schulen und Praxislernwerkstätten), zeigte sich bereits, dass eine intensive und zeitnahe Kommunikation und damit umfassende Kooperationen der Fachkräfte notwendig sind. Insgesamt haben an dem Modellversuch des Pilotprojekts an beiden teilnehmenden Schulen 23 Schüler teilgenommen⁵⁷.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts hatte zum einen das Ziel, Leistungsveränderungen der Schüler mittels Fragebögen zu erfassen.

Zum anderen sollten wiederum mittels Fragebögen an Hand von Kompetenzbewertungen Veränderungen von Sozialkompetenzen abgebildet werden.

Hierzu wurden einerseits Fremdeinschätzungen von Leistungen, andererseits von Fach- und Sozialkompetenzen durch die Ausbilder erfragt. Hierzu zählten Freude an der Arbeit; Leistungsentwicklung/ Lernzuwachs, Verstehen von Lehrunterweisungen, Arbeitstempo, Ausdauer beim Arbeiten, Merkfähigkeit von Arbeitsschritten sowie selbständiges und zielstrebiges Arbeiten, aber auch regelmäßiges Erscheinen, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Auftreten gegenüber Anderen, Umgangsformen sowie die Einhaltung von Verhaltensregeln.

Des Weiteren wurden Selbsteinschätzungen der Schüler erfragt. Als Kriterien für die Selbsteinschätzung wurden die folgenden fünf Themenbereiche zugrunde gelegt:

⁵⁶ Die Praxislernwerkstätten befanden sich zum damaligen Zeitpunkt im zentralen Gebäude des Bildungsträgers CJD: Am Karlsbad 16.

⁵⁷ siehe CJD interne Erhebungen: www.cjd.de [14.09.2009]

Zeitmanagement, Kritikfähigkeit, Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern/Schülern, eigene Wahrnehmung bei der Arbeit sowie eine Einschätzung der Perspektiven für eine spätere Ausbildung.

3.2.3 Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung machten eine positive Entwicklung der am Pilotprojekt teilnehmenden Schüler insbesondere in Bezug auf das Lernverhalten deutlich. Es zeigte sich, dass Schüler sowohl in der Schule als auch in den Praxislernwerkstätten neu motiviert werden konnten. Besonders auffällig war, dass es nur sehr wenige Fehltage oder Verspätungen gab. Auch in Elternversammlungen wurde das Projekt von den Eltern als sehr positiv eingeschätzt („*Endlich geht mein Sohn wieder gerne zur Schule.*“). Ebenfalls waren die Ausbilder im Bildungszentrum CJD und die Lehrer der beiden Schulen mit dem Verlauf zufrieden.

Es war von Beginn an eine hohe Motivation der beteiligten pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die übergreifende Zusammenarbeit, insbesondere der Sozialpädagogen und der Ausbilder in den Praxislernwerkstätten mit den kooperierenden Schulen als auch der Lehrer mit den Sozialpädagogen und den Ausbildern zu beobachten.

Gründe hierfür lagen unter anderem:

- in der Bereitschaft der Praxisklasselehrer zum Unterrichten benachteiligter Schüler im Rahmen des Pilotprojekts,
- in der Bereitschaft der Lehrer, der Sozialpädagogen des Bildungsträgers und der Ausbilder zur Zusammenarbeit,
- in einer institutionenübergreifenden Organisationstruktur, die Kooperationen der pädagogischen Fachkräfte ermöglichte.

Durch die intensive Zusammenarbeit von Ausbildern und Lehrern wurde ein praxisorientierter Unterricht ermöglicht. Die Zertifizierung von erreichten berufsorientierenden Qualifikationen motivierte die Schüler neu und spornte sie zum Lernen an. In Selbst- und durch Fremdeinschätzungen mussten sie sich kontinuierlich mit ihren Leistungen und ihrem Sozialverhalten auseinandersetzen. Die Leistungsfeststellung zur Zertifizierung der

Qualifizierungsbausteine stellte die Schüler vor neue Herausforderungen bezüglich künftiger Ausbildungsvorstellungen und Berufswünsche.

Gemeinsam mit Lehrern und Sozialpädagogen wurden Bewerbungsstrategien erarbeitet, Bewerbungsunterlagen erstellt und einfache Bewerbungstrainings durchgeführt. Die Nutzung von verschiedenen Medien zur Informationsbeschaffung spielte dabei eine wesentliche Rolle. Die ersten Erfahrungen in Betrieben der freien Wirtschaft waren ein weiterer Schritt zur Entwicklung von realistischen Berufsvorstellungen bei den Schülern.

Das Pilotprojekt hat gezeigt, dass sich für Schüler, insbesondere in sozialen Brennpunktgebieten die Chancen zur Erreichung eines qualifizierten Schulabschlusses erhöhen, wenn eine Kooperation und Vernetzung von Schul- und sozialpädagogischen Fachkräften implementiert werden kann, bei gleichzeitiger Anpassung des Lehr- und Lernfeldes auf die Bedürfnisse und Potenziale der Schüler. Die Untersuchung ließ Schlussfolgerungen in Bezug auf Stärken und Schwächen des Projektansatzes zu. Allerdings war der Umfang der Daten gering und zum Teil mussten diese stark ausgedünnt werden, da erhebliche methodische Mängel bei der Erhebung der Daten vorlagen. Daher ist die Aussagekraft deutlich eingeschränkt.

Das Pilotprojekt BOZ war ein innovatives Experiment und es war richtungweisend für das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, weil hier die Idee umgesetzt wurde, benachteiligten, lernschwachen, schulumüden Schülern das Erreichen eines Schulabschlusses, des Hauptschulabschlusses zu ermöglichen. Dies gelang durch die Kombination von schulischem Unterricht und Praxislernen mit sozialpädagogischer Begleitung, und insbesondere durch das Erkennen und Fördern von Potenzialen der Schüler, die überwiegend in praktischen Bereichen lagen. Es zeigte sich eine positive Tendenz in Bezug auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses. Aufbauend auf den positiven und richtungweisenden Ergebnissen des Pilotprojekts wurde das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* konzipiert, das im Folgenden dargestellt und diskutiert werden soll.

Bereits mit der Durchführung des Pilotprojekts BOZ zeigte sich, dass neue Formen von Kooperationen auf verschiedenen Ebenen notwendig wurden. Auf

organisatorischer Ebene waren verschiedene Standorte in den Ablauf des Schul- und Praxisunterrichts zu integrieren, die Schulen befanden sich in Weissensee und Steglitz, während sich die zentralen Praxislernwerkstätten des Bildungsträgers CJD in Tiergarten befanden. Zum anderen mussten unterschiedliche Berufsgruppen, nämlich schul- und sozialpädagogische Fachkräfte sowie Ausbilder miteinander kooperieren. Dies führte zu neuen Formen der Zusammenarbeit.

Als Ergebnis des Pilotprojekts wurde die Idee eines Modellprojekts entwickelt, das als ESF- gefördertes Programm aufgelegt wurde und wissenschaftlich begleitet werden sollte.

Lag der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts überwiegend auf der Untersuchung der Wirksamkeit der Kombination von Schulunterricht und Praxislernen für benachteiligte Schüler, so sollten im Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* die Zusammenarbeit und die Kooperationsbeziehungen der am Modellprojekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte untersucht werden. Dies sind Schulleiter, (Praxis)Klassenlehrer, der sozialpädagogische Projektverantwortliche, Sozialpädagogen und Ausbilder.

3.3 Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts

Das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* wurde wissenschaftlich begleitet, um die mittelfristige Wirksamkeit des Projekts in Bezug auf die Beschulung von benachteiligten Schülern in Praxisklassen, unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit aller beteiligten pädagogischen Fachkräfte⁵⁸ zu untersuchen. Am Modellprojekt waren pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Berufen, unterschiedlichen Ausbildungen, Qualifikationen und Berufserfahrungen beteiligt. Bei dem Modellprojekt handelte es sich um einen innovativen pädagogischen Ansatz

⁵⁸ Mit der Bezeichnung *pädagogische Fachkräfte* sind hier der sozialpädagogische Projektleiter, Sozialpädagogen, Ausbilder in den Praxislernwerkstätten als auch Schulleiter und Lehrer gemeint. Gemeint sind folglich alle beteiligten pädagogischen Fachkräfte.

zur Qualifizierung und zur Vermittlung überwiegend sozial benachteiligter Schüler in Ausbildung. Dieser Ansatz war perspektivisch von überregionaler Bedeutung. Es handelte sich insofern um einen neuen Ansatz, da eine Form der Unterrichtung für benachteiligte Schüler in einem geschützten Rahmen geschaffen wurde, die schulischen Unterricht in Praxisklassen und Praxisunterricht in Praxislernwerkstätten miteinander verband.

Eine Stigmatisierung aufgrund von Benachteiligungen sollte ebenso wie eine latente Defizitorientierung aufgrund mangelhafter schulischer Leistungen vermieden werden. Der geschützte Rahmen, den der Bildungsträger CJD mit seinem Konzept und seinen Erfahrungen bot, sollte ein Lernen ohne Ausgrenzung ermöglichen, um so der Notwendigkeit zusätzlicher Förderung gerecht werden zu können. Die am Modellprojekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte arbeiteten an verschiedenen Standorten Berlins, die alle Durchführungsorte des Modellprojekts waren. Für einige pädagogische Fachkräfte war es notwendig, regelmäßig oder auch nach Bedarf an mehreren Durchführungsorten präsent zu sein. So nahmen die Praxisklassenlehrer der Schulen regelmäßig an Teamsitzungen mit den Sozialpädagogen im zentralen Gebäude des Bildungsträgers CJD teil, wo sie auch die Praxislernwerkstätten und Praxislernorte besuchten und mit Schülern und Ausbildern sprachen, während die Sozialpädagogen vor Ort im CJD erreichbar waren und nur bei Notwendigkeit zu konkreten Anlässen und in Absprache mit den Praxisklassenlehrern die Schulen besuchten. Dabei gab es für die Sozialpädagogen feste Zuständigkeitsbereiche, das heißt jede Sozialpädagogin war Ansprechpartnerin für eine bestimmte Schule.

Aufgrund des innovativen pädagogischen Ansatzes des Modellprojekts erschien eine wissenschaftliche Begleitforschung, insbesondere in Bezug auf die Untersuchung der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte sinnvoll und erforderlich.

Da es sich um ein Modellprojekt mit komplexen Strukturen, in dem unterschiedliche pädagogische Fachkräfte - Sozialpädagogen und Ausbilder sowie Lehrer und Schulleiter und nicht zu vergessen die

Projektverantwortlichen auf der Verwaltungsebene⁵⁹ - beschäftigt waren, wurden für die wissenschaftliche Begleitforschung qualitative Methoden gewählt. Die Einstellungen, Orientierungen und Handlungsmotivationen der pädagogischen Fachkräfte sowie positive und kritische Aspekte der Durchführung ließen sich am besten und repräsentativ durch Experteninterviews erfassen und abbilden, denn

„...ausgehend von ihrem spezifischen Praxis- und Erfahrungswissen, dass sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht, haben sie die Möglichkeit geschaffen, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren.“ (Bogner; Littig; Menz 2002, S. 45). Die Deutungen dieses Praxis- und Erfahrungswissen und ihrer Anwendung, die sich in Prozessen und Abläufen des Alltags wiederholte, sollten in die Untersuchung einfließen.

Zentrales Gütekriterium der qualitativen Forschung sollte hier die Gegenstandsangemessenheit⁶⁰ sein (Flick 2002), also die Maßgabe, dass das Forschungsdesign sich an der Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes, dem Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*, einem schul- und sozialpädagogisch geprägten Praxisbeispiel, auszurichten hat und nicht umgekehrt.

Das Modellprojekt war ein Zusammenschluss von langjährig in Schule und Jugendhilfe tätigen pädagogischen Fachkräften und Experten und ist unter anderem entstanden durch die Initiative und unter Mitwirkung dieser Fachkräfte mit implizitem und explizitem Erfahrungswissen in Bildungsprozessen mit benachteiligten Schülern. Um dies in der Untersuchung angemessen abzubilden und zu berücksichtigen, wurden Experteninterviews als am besten geeignete Erhebungsmethode gewählt.

Ob jemand als Experte angesprochen wird, ist nach Meuser und Nagel in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse (Meuser; Nagel 2005, S. 443). Das zentrale Interesse richtete sich auf die pädagogischen Fachkräfte. Daher beziehe ich mich in meinen Ausführungen auf diejenigen Experten, die

⁵⁹ Dies waren Fachkräfte, jedoch nicht zwingend pädagogische Fachkräfte.

⁶⁰ Gegenstandsangemessenheit bedeutet hier, die Methode ordnet sich dem Gegenstand unter.

selbst Teil des Handlungsfeldes waren, das den Forschungsgegenstand ausmachte.

Die Interviews mit ausgewählten pädagogischen Fachkräften sollten in zwei Zeitphasen innerhalb der gesamten Projektlaufzeit von fünf Jahren durchgeführt werden.

Eine erste Interviewphase wurde nach ca. eineinhalb Jahren durchgeführt. Dieser Zeitraum wurde gewählt, da einerseits nach ca. eineinhalb Jahren die unmittelbare Anlaufphase des Modellprojekts abgeschlossen war und zum anderen die Akteure der wissenschaftlichen Begleitforschung⁶¹ die Durchführungsorte und die pädagogischen Fachkräfte und damit das zu untersuchende Feld kennenlernen konnten. Den Interviews waren Ortstermine in den Schulen, in den Praxislernorten, den Lernwerkstätten des Bildungsträgers CJD und die Teilnahme an gemeinsamen Teamsitzungen sowohl von Sozialpädagogen und Praxisklassenlehrern als auch an Teamsitzungen mit Praxisklassenlehrern und Schulleitern vorangegangen.

Nach Abschluss der ersten Interviewphase folgten eine Auswertung der Interviews und ein Projektbericht mit Handlungsempfehlungen für die Fachkräfte, der der Leitung des Modellprojekts zur Verfügung gestellt wurde.

Um mögliche Veränderungen der untersuchten Aspekte, der Einstellungen, Orientierungen und Handlungsmotivationen der pädagogischen Fachkräfte zu deren Kooperationsbeziehungen untereinander und die mittelfristige Wirksamkeit des Modellprojekts in Bezug auf Veränderungen der Leistungen und der sozialen Kompetenzen der Schüler während der Projektlaufzeit festzustellen, wurden die Experten in einer zweiten Phase - nach ca. viereinhalb Jahren - nochmals interviewt. Hierbei musste berücksichtigt werden, dass der Personalschlüssel der Sozialpädagogen sich verändert hatte, er wurde um zwei Stellen erweitert. Die Perspektive der neu hinzugekommenen Sozialpädagoginnen wurde in die Auswertung mit einbezogen.

Auch die Ergebnisse der zweiten Untersuchungsphase wurden ausgewertet und gemeinsam mit den Ergebnissen der ersten Untersuchungsphase in einem

⁶¹ Die wissenschaftliche Begleitforschung wurde von einem Koordinator aus dem Wissenschaftsbereich sowie vom Interviewer durchgeführt.

Abschlussbericht zusammengefasst. Aufgrund der Fülle des Datenmaterials, das im gesamten Untersuchungszeitraum erhoben wurde, wurden für die Auswertung nur ausgewählte Aussagen aus den jeweiligen Expertengruppen herangezogen.

Die Ergebnisse dieser Erhebungen, auf die ich in Kapitel 3.8 und 3.11 eingehe, ließen Rückschlüsse auf den Stand der Zusammenarbeit, deren Einschätzungen durch die Fachkräfte sowie die Auswirkungen der Zusammenarbeit auf den Projektverlauf zu.

Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung standen die Kooperationsbeziehungen aller beteiligten Fachkräfte. Inwiefern kooperieren die Fachkräfte, die unterschiedliche Berufsbiografien, unterschiedliche Ausbildungen, unterschiedliche Arbeitsbereiche und nicht zuletzt vielfältige unterschiedliche Berufserfahrungen vorzuweisen haben, die unterschiedliche pädagogische Ansätze verfolgen sowie unterschiedlich entlohnt werden, in einem Projekt, das einerseits den Anforderungen schulischen Lernens genügen soll, andererseits sozialpädagogische Handlungsweisen und Ziele verfolgt und in das die Vorbereitung auf den Berufsalltag der Schüler mit einer weiteren Berufsgruppe, nämlich Auszubildenden, integriert wurde, miteinander. Auf die Problematik der unterschiedlichen Status von Professionellen und Semiprofessionellen gehe ich bereits an anderer Stelle der Arbeit⁶² ein.

Wie wirken sich die Kooperationen der pädagogischen Fachkräfte auf den Verlauf des Projekts aus und wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren?

Welche Kommunikationsformen wurden genutzt und haben sich bewährt?

Gab es spürbare Veränderungen der Teilnehmenden bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Umgangsformen?

Ausgehend von diesen Fragestellungen wurden, basierend auf einer eingehenden Prüfung des Feldes⁶³ leitfadengestützte Experteninterviews mit ausgewählten Fachkräften durchgeführt. Es wurden Interviewleitfäden für die jeweiligen Expertengruppen entwickelt.

⁶² In Kapitel 4.4 dieser Arbeit wird die Thematik Professionalität des Lehrers versus Semiprofessionalität des Sozialpädagogen diskutiert.

⁶³ Siehe auch Kapitel 3.4 dieser Arbeit: Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitforschung – Das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule*.

Die Fragestellungen der Leitfäden unterschieden sich insofern, als sich der pädagogische Auftrag sowie die Aufgabenbereiche der Experten gegenüber den Schülern unterschieden und dies seinen Niederschlag in Aufbau und Strukturierung der Leitfäden fand.

Die wissenschaftliche Begleitforschung sollte die besondere Situation des Modellprojekts berücksichtigen. Das Modellprojekt zeichnete sich durch die folgenden Kriterien aus:

1. Die Teilnehmenden am Modellprojekt waren ausschließlich Schüler mit multiplen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen. Diese Benachteiligungen, deren Folgeerscheinungen sich bereits in der bisherigen Schulbiografie bzw. in den bisherigen Schulleistungen abbildeten, waren wesentliche Kriterien für die Aufnahme in eine Praxisklasse und damit für die Teilnahme am Modellprojekt.
2. Die Förderung von individuellen Potenzialen auch jenseits schulischer Leistungen sollte durch die ausgewiesene Verknüpfung von schulischem Unterricht und Praxisunterweisung in verschiedenen ausgewählten Bereichen angestrebt und erreicht werden.
3. Die Durchführung fand an verschiedenen Schulstandorten (Regelschulen) in Berliner Bezirken und an einem zentralen Durchführungsort der Praxisunterweisung, in den Praxislernwerkstätten des Bildungsträgers CJD, statt. Dies erforderte eine höhere Mobilität von den Schülern und zum Teil auch von den pädagogischen Fachkräften.
4. Die Fünf- Tage- Woche (Montag bis Freitag) wurde unterteilt in zwei Tage Praxisklassenunterricht in den jeweiligen Regelschulen und drei Praxistage mit praktischer Unterweisung in verschiedenen Berufsfeldern an einem zentralen Ort, in den Lernwerkstätten des Bildungsträgers CJD. Die Schul- und Praxistage waren für jede Schule unterschiedlich, so dass in den Schulen ein fester Klassenverbund bestand (die Praxisklasse), und in den Lernwerkstätten gemischte Lerngruppen mit Schülern aller teilnehmenden Schulen gebildet wurden. Hierdurch ergaben sich neue Konstellationen in den

Lerngruppen, die zum Erfahrungsaustausch und zu neuer Lernmotivation der Schüler beitragen.

5. Das Zusammenwirken, Agieren und Kooperieren verschiedener pädagogischer Fachkräfte und Professioneller⁶⁴ wurde durch die beschriebenen Strukturen im Verbund des Modellprojekts, wie z. B. räumlich z. T. weit auseinanderliegende und über die gesamte Stadt verteilte Standorte notwendig.

Der Zwischenbericht der ersten Erhebungsphase enthielt Handlungsempfehlungen⁶⁵, die den Projektverantwortlichen übermittelt wurden.

Hierzu zählten die Implementierung kollektiver Beratung, die regelmäßige Teilnahme der Fachkräfte an Supervisionen, zielgerichtet ausgewählte Weiterbildungen und die Planung und Durchführung von Team-Tagen.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung war es vor allem, prozessbegleitend zu untersuchen, wie ein Modellprojekt für benachteiligte Schüler, das Schule und Praxis miteinander verbindet, gelingen kann. Es sollte untersucht werden, in welcher Form Fachkräfte am selben Standort als auch an unterschiedlichen Standorten zusammenarbeiten und miteinander kooperieren. Als Ergebnis der Erhebung qualitativer Daten und deren Auswertung sollten Erkenntnisse der Untersuchung im Verlauf der Durchführung für das Projekt nutzbar gemacht werden, indem in einem Projektbericht auf positive als auch auf kritische Aspekte der Zusammenarbeit hingewiesen wurde.

3.4 Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitforschung - Das Modellprojekt Praxisklasse in der Berliner Hauptschule

In den letzten Jahren sind in Deutschland, vor allem in Ballungsräumen eine Vielzahl an Einrichtungen und Projekten entstanden, die sich der

⁶⁴ Hier sind Lehrer und Schulleiter gemeint, die natürlich auch als pädagogische Fachkräfte zu betrachten sind.

⁶⁵ Hier sei darauf hingewiesen, dass die Handlungsempfehlungen in erster Linie für die pädagogischen Fachkräfte des Bildungsträgers CJD relevant waren, da Schulleiter und Lehrer üblicherweise Angestellte des Landes Berlin sind und damit anderen Weiterbildungsmodalitäten unterliegen.

Benachteiligtenförderung auf unterschiedliche Weise widmen. Die Zugangsvoraussetzungen zum Ausbildungsmarkt, insbesondere für Schüler und Jugendliche mit schlechteren Startchancen haben sich verändert. So finden ca. 15 – 20 % der Schüler eines Altersjahrgangs nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule keinen Ausbildungsplatz.

1. Die Anforderungen von Betrieben, Verwaltungen, sowie öffentlichen und privaten Dienstleistern an Auszubildende sind in den letzten 20 Jahren größer geworden und steigen weiterhin.
2. Warteschleifen im Übergangssystem führen für manche Jugendliche nicht in Ausbildungsverhältnisse, sondern in temporäre Beschäftigungen oder in die Arbeitslosigkeit.
3. Die Konkurrenz für begehrte Ausbildungsplätze ist hoch. Daher sind Schüler mit niedrigerem oder keinem Schulabschluss bei der Verteilung von Ausbildungsplätzen benachteiligt.

Das im Folgenden dargestellte Modellprojekt sollte dazu beitragen, die Chancen von benachteiligten Schülern auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen, Potenziale zu erkennen und zu fördern, Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit durch berufsvorbereitende Qualifizierung Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

3.4.1 Beschreibung des Modellprojekts

Das Qualifizierungsprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* war ebenso wie das vorangegangene Pilotprojekt ein Modell⁶⁶ zur Förderung von Schülern mit spezifischen Lern- und Leistungsrückständen und damit ein Projekt der Benachteiligtenförderung. Die Autoren des Pisa- Konsortiums⁶⁷ haben den Begriff Risikoschüler geprägt, der auch in der Antragstellung für den Projektantrag verwendet wurde. Ziel war jedoch nicht eine Defizitorientierung in Bezug auf Risiken und Leistungsschwächen der Schüler,

⁶⁶ Das Modellprojekt startete im Schuljahr 2006/07 und endete im Schuljahr 2011/12. Es schloss sich an das Qualifizierungsprojekt BOZ (Berufsorientierender Zug in der Hauptschule) an, das als Pilotprojekt angelegt war.

⁶⁷ <http://www.dipf.de/de/ueber-uns/personen> [22.02.2017]

sondern das Fördern von Potenzialen. Spieß und Tredop sprechen von Risikobiografien für Schüler und Jugendliche, (Spies; Tredop 2006) und meinen alle benachteiligten und von Ausgrenzung bedrohten Schüler und Jugendlichen. Der Begriff Risikoschüler und seine Verwendung werden in Kapitel 5.1 dieser Arbeit, auch und besonders in Bezug auf das Modellprojekt erläutert und diskutiert. Das Modellprojekt richtete sich an Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 8, die in ihrem 9. Schulbesuchsjahr standen und unter den bisherigen Bedingungen aufgrund multipler Problemlagen voraussichtlich keinen Schulabschluss erreichen würden, die ein verändertes soziales Umfeld benötigten, die sich auf eine Ausbildung oder den Einstieg in Erwerbsarbeit vorbereiten wollten und die zudem gern handwerklich – praktisch tätig waren bzw. die durch eine spezifische Förderung mit hohen berufsbezogenen Praxisanteilen zu einer positiven Lern- und Arbeitshaltung geführt werden sollten. Hier zeigt sich die Breite der potenziell Teilnehmenden: Das Modellprojekt richtete sich ebenso an Schüler, deren Motivation für eine handwerkliche Ausbildung besonders hoch war.

Es werden in diesem Zusammenhang auch die Begriffe Schulmüdigkeit, Schulverweigerung, Schulvermeidung, Schuldistanz oder Schulverdrossenheit (Kaiser 2011, S. 63) verwendet. All diese Begrifflichkeiten weisen auf die Problemlagen der Schüler von Praxisklassen hin. Hier vermischen sich Begriffe, die die Probleme der Schüler nur unzureichend beschreiben, die jedoch auf eine Bewertung des Verhaltens der Schüler abzielen. Diese defizitorientierte Bewertung der Schüler war nicht Anliegen des Modellprojekts. Im Vordergrund standen das Erkennen, Offenlegen und Fördern von Potenzialen. Aufgrund der spezifischen ethnischen Vielfalt der Schüler, insbesondere in sogenannten sozialen Brennpunktquartieren Berlins, sollte das Modellprojekt außerdem offen sein für Schüler mit Mehrsprachigkeit⁶⁸ und Migrationshintergrund⁶⁹. Maßgeblich war jedoch in

⁶⁸ Der Begriff Mehrsprachigkeit steht für eine nichtdeutsche Muttersprache sowie Kenntnisse der deutschen Sprache. Im Vordergrund soll hier das Potenzial von multiplen Sprachkenntnissen und der spielerische Umgang damit stehen, nicht die defizitäre Orientierung an mangelhaften Deutschsprachkenntnissen.

⁶⁹ Für den Begriff Migrationshintergrund werden unterschiedliche Definitionen verwendet. Es soll hier die Definition des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge im weiteren Sinne verwendet werden, nach der Menschen mit Migrationshintergrund „*alle nach 1945 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland*

diesem Zusammenhang der soziale und der Bildungshintergrund der Herkunftsfamilien und damit verbundene Benachteiligungen, nicht zuerst die ethnische Herkunft.

Ziele des Modellprojekts waren:

- dass Schüler einen qualifizierenden Schulabschluss, und damit die Berufsbildungsreife mit einer Zertifikation der berufsfeldorientierten Grundqualifikationen in einem von sieben Berufsfeldern erwerben,
- dass Schüler berufsfeldorientierte Grundqualifikationen in einem Berufsfeld und somit Ausbildungsfähigkeit erwerben,
- einen Motivationsschub bei Schülern durch neue, praxisbezogene Lernsituationen in Werkstätten zu befördern,
- die Chancen für Schüler auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen und damit den Übergang von der Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben zu verbessern.
- soziale Kompetenzen wie z. B. Pünktlichkeit, gesellschaftlich akzeptierte Umgangsformen, Teamfähigkeit und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten und Kritik zu erwerben und weiterzuentwickeln.

Das Ziel, einen (Haupt)Schulabschluss zu erreichen wurde erweitert durch das Angebot und die Verpflichtung, in Praxislerngruppen Praxiskenntnisse in einem von sieben möglichen Berufsfeldern zu erwerben. Durch diese Ergänzung des schulischen Curriculums mit dem Schwerpunkt praktischer Wissensaneignung sollten Potenziale gefördert und eine neue Motivation zum Lernen geschaffen werden. Die Schüler bekamen die Möglichkeit, sich unter fachlicher Anleitung praktische Kompetenzen in ausgewählten Berufsfeldern anzueignen, die zusätzlich zur Benotung der schulischen Leistungen zertifiziert wurden.

Diese Zertifizierung eines Berufsfeldes sollte Lernleistungsschwächen ausgleichen und damit zumindest im Bereich eines Berufsfeldes durch den Nachweis von Fachkenntnissen Ausbildungsfähigkeit beweisen. Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife 2006) benennt

geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder einem in Deutschland geborenem Elternteil“ sind. (siehe auch: www.bamf.de) [15.09.2016].

allgemeine Merkmale der Arbeitsfähigkeit wie z. B. physische und psychische Belastbarkeit, die die Schüler in den Praxislerngruppen trainieren konnten, sowie die Bewältigung eines 8- Stunden-Arbeitstages⁷⁰, an die die Schüler unter fachlicher Anleitung herangeführt wurden.

Vor allem aber sollte durch die neue Lernsituation in einem neuen Umfeld und mit neuen Bezugspersonen das Lernen mit Erfolgserlebnissen verknüpft werden. Das Lernen sollte wieder Freude machen und die Lernmotivation sollte auf diese Weise wiedererlangt und bestenfalls erhöht werden.

3.4.2 Praktische Umsetzung

Das Modell beinhaltete verbindlichen schulischen Unterricht sowie Praxislernen für alle Praxisklassenschüler.

Der reguläre schulische Unterricht fand an zwei Tagen der Woche in eigens zusammengestellten Praxisklassen in den jeweiligen Regelschulen statt.

Die Praxisklassenlehrer waren erfahrene Lehrer der Regelschulen, denen der Umgang mit benachteiligten Schülern sowie deren soziales Umfeld vertraut waren. Die Entscheidung der Lehrer, als Praxisklassenlehrer im Modellprojekt zu arbeiten, beruhte auf Freiwilligkeit. Lehrer wurden nicht angewiesen, in eine Tätigkeit als Praxisklassenlehrer zu wechseln. Das hieß, Lehrer aus dem Stammkollegium der Schulen wurden für die gesamte Projektlaufzeit freigestellt, um Praxisklassen zu unterrichten. Grundlage für den Unterricht waren die Rahmenlehrpläne der Berliner Schulen der jeweiligen Jahrgangsstufen. Die Vermittlung des Lernstoffs, dem konkrete Praxisbeispiele aus den Praxislernwerkstätten des Bildungsträgers CJD zugrunde gelegt wurden, fand jedoch in enger Abstimmung von Lehrern und Ausbildern statt, so dass die Schüler unmittelbare Bezüge zwischen im Unterricht Gelerntem und deren Anwendung, zwischen Theorie und Praxis herstellen konnten. Der fachliche Austausch zwischen Praxisklassenlehrern und Ausbildern fand während der regelmäßigen Treffen von Lehrern und Anleitern in den Lernwerkstätten des CJD statt, so dass die Lehrer über die aktuellen

⁷⁰ Da es sich um Schüler im 8. bis 10. Schuljahr handelte, waren die Praxistage auf sechs, nicht auf acht Stunden ausgerichtet.

Aufgabenfelder informiert waren und die Praxisaufgaben im Unterricht vor- auf- und nachbereiten konnten.

Die Auswahl der Schüler wurde gemeinsam getroffen von Schulleitern, Lehrern und ausgewählten Sozialpädagoginnen⁷¹, wobei Lehrer der jeweiligen Schulen im Vorfeld Empfehlungen für potenzielle Praxisklassenschüler aussprachen. Diese Empfehlungen beruhten auf der Beurteilung der Schulleistungen und des Sozialverhaltens der Schüler durch die Klassenlehrer in Absprache mit Fachlehrern. Es fanden mehrfach Vorgespräche mit Schülern und gegebenenfalls mit deren Eltern oder Erziehungsberechtigten statt, bevor eine Entscheidung von Lehrern mit dem sozialpädagogischen Projektleiter⁷² in Absprache mit dem Schulleiter getroffen wurde. Trotz der durch EU- Mittel geförderten und damit privilegierten finanziellen Situation des Modellprojekts und der intensiven Förderung durch erfahrene Fachkräfte sowie die Aussicht auf eine berufsfeldorientierende Qualifikation war es anfangs schwierig, an den kooperierenden Schulen ausreichend Teilnehmer für die Praxisklassen zu finden. Die Gründe hierfür lagen möglicherweise im Unbekannten, Neuen, auf das sich die Schüler einlassen mussten, aber auch in der Zielstellung des Modellprojekts, nämlich der Maßgabe der Anwesenheit im Unterricht und in den Praxislerngruppen als Voraussetzung der Teilnahme. Lag seitens der Schüler keinerlei Bereitschaft vor, sich auf diese Bedingungen und auf das Praxislernen einzulassen, schien eine Teilnahme ungeeignet.

Um eine Kontinuität der Durchführung mit dem vorgesehenem Fachpersonal, den dafür notwendigen Räumlichkeiten und den Praxislerngruppen zu gewährleisten, war eine relativ stabile Teilnehmerzahl über die gesamte Projektlaufzeit notwendig. Daher wurde ein aufwendiges Auswahlverfahren durchgeführt, um potenzielle Abbrüche gering zu halten. Sollten Schüler die Teilnahme am Modellprojekt aufgrund hoher Fehlzeiten oder offensichtlich mangelnder Eignung⁷³ doch vorzeitig beenden, gab es für sie die Möglichkeit, wieder in eine Klasse der Regelschule aufgenommen zu werden.

⁷¹ Hierzu wurden aufgrund ihrer Erfahrungen Sozialpädagoginnen, die bereits am Pilotprojekt (BOZ) teilgenommen hatten, beauftragt.

⁷² Der sozialpädagogische Projektleiter war verantwortlich für geförderte Ausbildungen und für die Praxislerngruppen in Trägerschaft des CJD.

⁷³ Hierzu zählten beispielsweise dauerhafte Abwesenheit oder wiederholte Regelverstöße wie Drogenkonsum während der regulären Schul- und Praxislernzeiten.

Am Beispiel der Hermann- Köhl- Schule soll das Auswahlverfahren für die Teilnahme an Praxisklassen beispielgebend beschrieben werden:

Ca. acht Monate vor Beginn des Schuljahres 2006/07 wurde von der Schulleitung eine Liste mit potenziellen Praxisklassenschülern erstellt. Hierzu wurden erstens Einschätzungen von Schulsozialarbeitern herangezogen, die das Verhalten der Schüler außerhalb des Unterrichts im Freizeitbereich der Schule beurteilten. Des Weiteren wurden Einschätzungen der die 8. Klassen unterrichtenden Lehrer herangezogen. Hier standen insbesondere Schüler im Fokus, die die Lehrer für überfordert hielten und deren Versetzung gefährdet schien. Als drittes Kriterium der Auswahl für die Teilnahme an einer Praxisklasse zählte eine besonders motivierte Teilnahme am Arbeitslehreunterricht (AL- Unterricht⁷⁴) bei eher schlechten schulischen Leistungen.

Auch Schüler der 9. Klassen, die versetzungsgefährdet schienen, wurden für Praxisklassen vorgeschlagen, da hier von verfestigten Leistungsrückständen auszugehen war.

Ca. fünf Monate vor Beginn des Schuljahres 2006/07 fand im Bildungszentrum CJD eine Informationsveranstaltung zum Modellprojekt, in der Rahmenbedingungen und Modalitäten der Durchführung vorgestellt wurden, statt. Hierzu wurden interessierte Eltern und Schüler postalisch eingeladen.

Danach hatten Eltern und Schüler die Möglichkeit, individuelle Besichtigungstermine im Hauptgebäude des Bildungsträgers CJD und für die hier befindlichen Praxislernorte zu vereinbaren. Für Fragen und Erläuterungen standen Praxisklassenlehrer, Sozialpädagogen und der sozialpädagogische Projektleiter zur Verfügung.

In den folgenden Wochen fanden Gespräche mit potenziellen Praxisklassenschülern statt, die von Sozialpädagogen des Bildungsträgers geführt wurden.

⁷⁴ Auf das Wahlpflichtfach Arbeitslehre wurde bereits hingewiesen. Da die Ausgestaltung und Prägung dieses Unterrichtsfachs jedoch schulabhängig und daher unterschiedlich ist, sei hier nochmals auf den AL- Unterricht dieser Schule hingewiesen: Im AL- Unterricht der Klassen 7/8 erarbeiten sich die Schüler Grundkenntnisse und- fertigkeiten in den Bereichen Technik, Küche und Handarbeit, bereiten ein Praktikum vor und nach und stärken ihre Entscheidungsfindung bei der Berufswahl; dieser Unterricht ist überwiegend praxisorientiert.

In der letzten Woche des laufenden Schuljahres wurden die Praxisklassen aufgestellt.

Ein erstes Treffen von Praxisklassenlehrern, Sozialpädagogen des CJD sowie zukünftigen Praxisklassenschülern mit dem Ziel, konkrete organisatorische Informationen für den Start des Modellprojekts im Schuljahr 2006/07 weiterzugeben, wurde ebenso für die letzte Schulwoche anberaumt.

Hier zeigte sich bereits ein Rahmen und damit auch mögliche Grenzen des Modellprojekts. Zum einen sollten benachteiligte Schüler intensiv und praxisorientiert gefördert werden, zum anderen wurde mit der Teilnahme eine grundsätzliche Bereitschaft und Motivation zum schulischen und praktischen Lernen gefordert. Wenn auch das Lernen in Praxislerngruppen, dies zeigt schon die zeitliche Aufteilung des Wochenablaufs, einen größeren Anteil in Anspruch nahm, so galt doch der Rahmenlehrplan für Berliner Hauptschulen auch für die Praxisklassen. Er war für Praxisklassenschüler bindend.

Diese Kombination aus Praxis und Theorie umfasste die Chance, einen praxisrelevanten Abschluss zu erhalten, sie beinhaltete aber auch die grundsätzliche Bereitschaft der Schüler, am Modellprojekt und damit am schulischen Unterricht teilzunehmen. Durch die Praxisorientierung in von Hauptschülern überwiegend begehrten Berufsfeldern schien diese Alternative zur Fünf- Tage- Beschulung für viele Schüler attraktiv, so dass es von einigen Schulen mehr Anmeldungen als zur Verfügung stehende Plätze gab.

An drei Tagen der Woche fand praktischer Unterricht in Praxislerngruppen in den Lernwerkstätten des beruflichen Bildungszentrum des Bildungsträgers CJD in den Berufsfeldern Gastronomie/ Hauswirtschaft, Büro/ Handel, Friseur/ Körperpflege, Metalltechnik, Fahrradtechnik, Holztechnik sowie Farb- und Raumgestaltung statt. Die Praxislerngruppen setzten sich aus jeweils sechs - acht Schülern und einem Ausbilder zusammen, wobei in diesen Gruppen Schüler nach Praxisfeldern zusammengefasst wurden, das heißt in einer Praxislerngruppe waren Schüler aus Praxisklassen verschiedener Schulen. Bei den angebotenen Berufsfeldern handelte es sich sowohl um bei Hauptschülern überwiegend begehrten Berufsfeldern⁷⁵ als auch um Berufsbilder mit

⁷⁵ Es sei hier verwiesen auf eine aktuelle Übersicht von unter Schülern begehrten Ausbildungsberufen: www.ausbildung.de [15.01.2017].

realistischen Perspektiven auf dem ersten Arbeitsmarkt, das heißt mit der Aussicht, später eine Arbeit zu finden. Die Ausbilder waren ausgebildete Handwerksmeister mit Berufserfahrung und Erfahrungen als Ausbilder, jedoch ohne spezifische pädagogische Ausbildung. Gleichwohl soll auch für Ausbilder der Begriff pädagogische Fachkraft verwendet werden, da eine Ausbildereignungsprüfung Bestandteil jeder Meisterprüfung ist.

Die Schulbesuchszeit erhöhte sich durch die Teilnahme am Modellprojekt gegenüber dem Regelschulbesuch um ein Jahr.

Das Modellprojekt startete im Schuljahr 2006/07 mit Praxisklassen aus sieben Regelschulen⁷⁶, die sich in verschiedenen Stadtbezirken Berlins mit jeweils unterschiedlichem, überwiegend problembelasteten sozialen Umfeld befinden. Die Einzugsgebiete der Schulen waren gekennzeichnet von überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit, von geringerem Durchschnittseinkommen, geringerer Mobilität und meist geringem Bildungsgrad der Herkunftsfamilien⁷⁷ sowie von einem überwiegend niedrigen Sozialindex⁷⁸. Da sich die Schulen jedoch in verschiedenen Stadtteilen Berlins befinden, kann eine verallgemeinernde Aussage zur Sozialstruktur hier nicht getroffen werden. Vielmehr möchte ich auf die Heterogenität der Sozialräume verweisen. So zeigte z. B. das soziale Umfeld der Johann- Thienemann-Oberschule in Steglitz, dass eine Pauschalisierung nicht greift, sondern dass die Bezeichnung *benachteiligte Schüler* als Sammelbezeichnung für Schüler mit multiplen Problemlagen verwendet wurde und dass sich Berliner Hauptschulen zunehmend zum Sammelbecken für benachteiligte Schüler entwickelten. Der Fokus des Modellprojekts lag tatsächlich auf der Beschulung und Förderung

⁷⁶ Bei den meisten der zum Untersuchungszeitraum teilnehmenden Regelschulen ist davon auszugehen, dass diese Schulen weiterhin existieren und sich an den genannten Standorten befinden. Es handelt sich hier jedoch um eine Zustandsbeschreibung zum Untersuchungszeitpunkt.

⁷⁷ Eine Untersuchung dieser Kriterien wurde in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen. Gleichwohl lassen sich Rückschlüsse aus den Aussagen und Beobachtungen von Lehrern und Sozialpädagogen über die Schüler ziehen. Es ist eher darauf hinzuweisen, dass die zu diesem Zeitpunkt noch als Hauptschulen fungierenden Schulen als Auffangbecken für benachteiligte Schüler dienten. Für detaillierte Fakten verweise ich auf die Gesundheitsberichterstattung, Spezialbericht 2007 - 1, Basisdaten zur gesundheitlichen und sozialen Lage von Kindern in Berlin, hrsg. von der Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz www.berlin.de/sen/gessoz/gesundheits-und-sozialberichterstattung/gesundheitsberichterstattung-epidemiologie/spezialberichte/ [15.11.2016]

⁷⁸ Siehe auch Sozialstrukturatlas Berlin 2008 (TB0201010K14200901.pdf) [19.01.2016].

der Schüler, mit einem Schwerpunkt des Praxislernens, und auf der Bedeutung der Kooperationen pädagogischer Fachkräfte, nicht auf der Untersuchung der sozialen oder psychosozialen Hintergründe der Schüler bzw. deren Herkunftsfamilien. Dass der Anteil von benachteiligten Schülern einer Schule in Zusammenhang mit einem problembelasteten sozialen Umfeld steht, kann vermutet werden und ist naheliegend, da Bildungschancen in Deutschland maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. Solga; Powell; Berger u. a. 2009). Dieser Zusammenhang wurde jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht.

Die Durchführungsorte des Modellprojekts befanden sich, wie bereits beschrieben in verschiedenen Berliner Bezirken. Zum einen war für die Auswahl der Schulen maßgeblich, dass diese Schulen Hauptschulen waren, da die Abbruchquote von Hauptschülern und der Anteil von Schulabstinz an Hauptschulen in Berlin seit Jahren nahezu konstant hoch waren und weiterhin hoch sind (vgl. hierzu auch Bildung in Deutschland 2008, S. 87 ff). Zum anderen war das sozialräumliche Umfeld der Hauptschulen, wie ebenfalls bereits beschrieben, von sozialen Ungleichheiten geprägt. Das Modellprojekt schuf für Schüler die Möglichkeit, an neuen Lernorten zu lernen, außerhalb des vertrauten, aber auch zum Teil problembelasteten Kiezes und half damit, neuen Sozialraum für neues Lernen zu erschließen. Dazu war es notwendig, Wege innerhalb der Stadt zurückzulegen, denn die Praxislernorte befanden sich zum damaligen Zeitpunkt im zentralen Gebäude des Bildungsträgers CJD in Berlin-Tiergarten. Für Schüler aller teilnehmenden Schulen ergaben sich hierdurch Fahrwege, die bewältigt werden mussten. Dies war zum einen eine Herausforderung für die Schüler. Sie mussten pünktlich am neuen Ort sein, sie mussten lernen, sich im öffentlichen Nahverkehr zu orientieren, sie mussten einplanen, an welchen Tagen sie an welchem Standort zu sein hatten und sie mussten die Regeln und Ordnungen des für sie neuen Hauses beachten und respektieren.

Für die pädagogischen Fachkräfte ergaben sich ebenso neue Herausforderungen, denn die Schüler waren in Schulen und an den Praxislernorten unter der Aufsicht der Fachkräfte, außerhalb dieser Orte jedoch nicht. Verhaltensregeln, die in Schulen und im CJD galten, konnten außerhalb

dieser Orte nicht kontrolliert werden. Daraus ergab sich eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität der Fachkräfte, z. B. in Bezug auf Alkohol- oder Drogenmissbrauch. Problematischer Konsum wurde mit den Schülern zeitnah thematisiert und durch unmittelbare Kommunikation mit pädagogischen Fachkräften an anderen Standorten konnten notwendige Sanktionen umgesetzt, aber auch Unterstützungsangebote wie zum Beispiel die Vermittlung zu externen Beratungsstellen entwickelt werden.

Die Bewerbung und die Teilnahme am Modellprojekt stand Berliner Hauptschulen offen. Wie es zur Auswahl der teilnehmenden Schulen kam, wird nicht benannt und war für die Durchführung des Modellprojekts nicht erheblich, da es mehr Hauptschulen mit Förderbedarf als Möglichkeiten der Förderung für benachteiligte Schüler in Berlin gab.

Zwei der teilnehmenden Schulen, die Hermann- Köhl- Oberschule und die Johann- Thienemann- Oberschule konnten jedoch auf Erfahrungen aus dem Pilotprojekt *Berufsorientierter Zug in der Hauptschule (BOZ)* und die daraus resultierenden Kontakte zum Bildungsträger CJD zurückgreifen.

Im Folgenden sollen die sieben Hauptschulen beschrieben werden.

1. Die Heinz- Brandt- Oberschule befindet sich in der Weissenseer Langhansstraße 120 in Pankow, einem Altbauviertel mit eher geringem Anteil nichtdeutscher Bevölkerung und, abweichend von den Wohngebieten der übrigen Schulen⁷⁹ einem mittleren Sozialindex. Die Schule befindet sich in einem Backsteinbaukomplex, es gibt einen weitläufigen Schulhof, der mit Büschen und Bäumen bestanden ist. Klassenräume und Flure sind hell und sauber, die Fachräume für den naturwissenschaftlichen Unterricht sind frisch renoviert. Das Fach Arbeitslehre wird in einem extra Gebäude unterrichtet. Es gibt neu eingerichtete Fachräume für Metallverarbeitung, Holzverarbeitung und Elektronik sowie zwei Computerräume. Auch eine Schulküche, die von den Schülern selbst betrieben wird, ist vorhanden. Theaterveranstaltungen finden in der Aula statt.

Die Schulstation, die an allen Schultagen geöffnet ist, steht für jeden Schüler zur Verfügung, so auch für die Praxisklassenschüler. Sie ist mit ihrem Angebot im Alltag der Schüler ständig präsent und sie ist unkompliziert erreichbar. Zu

⁷⁹ Eine weitere Ausnahme stellt die Johann- Thienemann- Oberschule in Berlin- Steglitz dar.

den Angeboten zählen Betreuungs- und Beratungsangebote, Krisenintervention als auch die Zusammenarbeit mit der Jugendgerichtshilfe, mit Jugendämtern und freien Trägern. Ein Schülerclub, der verschiedene Freizeitangebote, aber auch Möglichkeiten bietet, sich für die eigene Schule zu engagieren (z.B. die Produktion einer Schülerzeitung) ist ebenfalls vorhanden. Die Schule hat bereits am Pilotprojekt BOZ teilgenommen und konnte daher auf Erfahrungen mit benachteiligten Schülern als auch auf Erfahrungen in der Kooperation mit dem CJD als Trägereinrichtung für Praxislernen an Schulen zurückgreifen.

Im August 2006 (Schuljahr 2006/07) wurde die erste Praxisklasse an der Schule eingerichtet. Die Schule stellte für die gesamte Projektlaufzeit Praxisklassen. Zusätzlich wurden auch Schüler aus umliegenden Schulen aufgenommen, da es hier mehrere Interessenten für das Modellprojekt gab.

Die Schüler der Praxisklassen nutzten alle Einrichtungen der Schule und konnten alle schulischen Angebote wahrnehmen (z.B. Angebote des Schulsozialpädagogen, Schülermediation, aber auch die schuleigene Kantine, sowie den Schülerclub mit schuleigenen Freizeitangeboten).

2. Die Hermann- Köhl- Schule befindet sich in der Kurfürstenstraße 53-54 in Tempelhof- Schöneberg. Die Schule ist ein Backsteinbau mit einem von der Straße abseitigen Schulhof. Die Flure sowie die Klassenräume sind sauber und funktionsgerecht eingerichtet. Neben verschiedenen Fachunterrichtsräumen gibt es eine große Aula, die gleichzeitig als Musikraum dient und für Aufführungen genutzt wird. Es gibt eine schuleigene Band, Räumlichkeiten für eine Schulstation sind ebenfalls vorhanden und werden intensiv genutzt.

Die Schulstation wird an vier Tagen der Woche durch Schulsozialarbeiter betreut und steht für alle Schüler offen. Laut Aussage des langjährigen Schulleiters hat es in den letzten Jahren keine Vorfälle in Zusammenhang mit Gewalt an seiner Schule gegeben.

Im August 2006 wurde eine Praxisklasse an der Schule eingerichtet, die im Schuljahr 2007/08 fortgeführt wurde. Die Schule nahm über den gesamten Zeitraum von fünf Jahren am Modellprojekt teil.

3. Die Rütli- Schule befindet sich in der Rütlistraße 45, in einer Seitenstraße Nordneuköllns. Das Schulgebäude wurde zu Beginn des vorigen

Jahrhunderts errichtet, war zunächst Gemeindeschule in Rixdorf (Neukölln) und wurde danach mehrfach zur Kaserne umfunktioniert.

Die Schule verfügt über eine Schulstation, die jeweils mit einer halben Stelle mit zwei muttersprachlichen Sozialarbeitern besetzt ist (türkisch, arabisch). Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund liegt bei über 80%. Es gibt einen eigenen Raum für eine Schul-Mediatorin, der von allen Schülern aufgesucht werden kann. Auch Schülerkonfliktlotsen, die vor Ort arbeiten, werden hier geschult. Schulräume und Flure sind sauber, tragen jedoch deutliche Abnutzungsspuren. Es gibt komfortabel eingerichtete Werkräume für das Unterrichtsfach Arbeitslehre⁸⁰, sowie ein modern ausgerüstetes Computerkabinett.

Die Schüler der Praxisklassen nutzen alle Einrichtungen der Schule und können alle schulischen Angebote wahrnehmen (z.B. das Angebot des Schulsozialpädagogen, eine schuleigene Kantine, Schulmediation).

Im August 2006 (Schuljahr 2006/07) wurde die erste Praxisklasse⁸¹ an der Schule eingerichtet. Obwohl zu diesem Zeitpunkt bereits vielfältige soziale und sozialräumlich bedingte Probleme der Schülerschaft der Rütli-Schule, auch öffentlich bekannt waren,⁸² befürwortete der amtierende Schulleiter das Modellprojekt nur bedingt und ließ offen, ob die Schule für die gesamte Projektlaufzeit als Kooperationspartner zur Verfügung stehen würde.

Die Rütli-Schule stellte dann tatsächlich nach dem ersten Durchgang (Schuljahr 2006/2007) keine weiteren Praxisklassen, da es nicht genügend Anmeldungen zur Aufstellung einer Praxisklasse gab.

Dass sich die Schule aufgrund massiver Herausforderungen durch große Teile der Schülerschaft von einer sogenannten Problemschule zum Campus Rütli - CR², einer Gemeinschaftsschule mit vielfältigen Kooperationen und

⁸⁰ Arbeitslehre als Wahlpflichtfach, das praktische Orientierung bietet und der Berufsvorbereitung dient, wird auch an der Rütli-Schule angeboten.

⁸¹ Die Praxisklassen an der Rütli-Schule hießen nicht Praxisklassen, sondern waren wie die anderen Klassen nummeriert (z. B. 9a).

⁸² Es sei hier an den Brandbrief erinnert, den die Lehrerschaft an die Senatsverwaltung schickte und der von den Medien aufgegriffen und veröffentlicht wurde. In dem Brandbrief wird u. a. die außer Kontrolle geratene Gewalt unter Schülern und gegenüber der Lehrerschaft sowie Aggressivität, Respektlosigkeit und Intoleranz von Seiten der Schüler mit arabischem Migrationshintergrund gegenüber Erwachsenen und damit auch gegenüber der Lehrerschaft angeprangert. (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>) [09.01.2017]

Vorzeigeprojekten⁸³, auch und insbesondere für benachteiligte Schüler und für Schüler mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit entwickeln würde, war zum Zeitpunkt des Einstiegs in das Modellprojekt nicht vorhersehbar.

4. Die Johann- Thienemann- Oberschule befindet sich in der Karl- Stieler- Straße 10 in Steglitz in einem bürgerlichen Wohngebiet mit mittlerem Sozialindex im Südwesten Berlins. Die Johann- Thienemann- Oberschule stellt insofern eine Ausnahme dar, als dass der Sozialraum hier nicht per se problematisch ist, also nicht von einem niedrigen Sozialindex auszugehen und das Wohngebiet nicht primär als Problemkiez einzustufen ist.

Die Schulstation ist mit zwei Sozialpädagogen besetzt, von denen einer eine unbefristete Stelle innehat. Die Schulstation hält ebenso Freizeitangebote für alle Schüler vor. Der Betrieb der schuleigenen Kantine wird durch den Schulleiter organisiert und von den Schülern durchgeführt.

Es gibt ein breites Spektrum in der sozialen Herkunft der Schüler als auch eine hohe Heterogenität von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit. Zahlen hierzu liegen nicht vor. Laut Aussage des Schulleiters gibt es jedoch eine große Fluktuation von Schülern mit Migrationshintergrund⁸⁴. Die Schule hatte bereits am Pilotprojekt BOZ teilgenommen und konnte daher ebenso wie die Heinz- Brandt- Oberschule auf langjährige Erfahrungen in der Beschulung von benachteiligten Schülern als auch in der Kooperation mit dem CJD als Trägereinrichtung für Praxislernen an Schulen zurückgreifen.

5. Die Oberschule an der Dahme befindet sich in der Grünauer Regattastraße 84 in Treptow-Köpenick. Die Schule besteht aus drei Gebäuden und hat einen weitläufigen Schulhof, der abseits der Straße an einen Kiefernwald grenzt. Das Hauptgebäude ist ein roter Backsteinbau, Flure und Klassenzimmer sind hell und sauber. Es gibt sowohl einen mit PC's ausgestatteten Klassenraum als auch eine Metall- und Holzwerkstatt für den Arbeitslehreunterricht. Unmittelbar vor der Schule hält die Straßenbahn, die von vielen Schülern benutzt wird. Eine *Raucherecke* gibt es an und in der

⁸³ Siehe auch Campus Rütli – CR² (<http://campusruetli.de/>) [11.06.2016]

⁸⁴ Der Schulleiter verwendete hierfür die nicht wertungsfreie Bezeichnung Diplomatenkinder in Verbindung mit auffälligem Sozialverhalten.

Schule nicht. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund ist gering⁸⁵. An der Schule gibt es einen Schulsozialarbeiter, der von allen Schülern in Anspruch genommen werden kann (1/2 Stelle, unbefristet), außerdem werden eigene Schülerkonfliktlotsen ausgebildet. Zwei Lehrer arbeiten als Mediatoren an der Schule.

Im August 2006 (Schuljahr 2006/07) wurde die erste Praxisklasse an der Schule eingerichtet. Die Fortführung des Modellprojekts mit weiteren Praxisklassen in den folgenden Schuljahren war jedoch zu diesem Zeitpunkt ungewiss, da nicht vorhersehbar war, ob genügend Anmeldungen für weitere Praxisklassen zustande kommen würden.

Tatsächlich wurden dann ab dem Schuljahr 2008/09 an der Oberschule an der Dahme keine weiteren Praxisklassen zusammengestellt. Die Schule nahm infolgedessen nicht mehr am Modellprojekt teil. Damit endete auch die Kooperation mit dem CJD als Bildungsträger der Praxiseinrichtungen.

6. Die Kurt- Löwenstein- Schule befindet sich in der Wildenbruchstraße 53 in Treptow- Köpenick unmittelbar an der Grenze zu (Nord)Neukölln.

Die Schule ist ein nüchterner Zweckbau, die Flure der Schule sind sauber und hell. Breite Fensterfronten aus Glas lassen genügend Tageslicht ins Innere. Der Haupteingang ist geschlossen, Zugang ins Gebäude ist nach Beginn des Unterrichts nur mittels einer Wechselsprechanlage möglich. Das bedeutet, dass Zuspätkommende die erste Unterrichtsstunde versäumen und bei verspätetem Schulbeginn unmittelbar auf dieses Versäumnis hingewiesen werden. Unterrichtsräume für die Arbeitslehre sind ebenso vorhanden wie ein Computerkabinett.

Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund liegt über 80%, wobei mehr als 20 Nationen vertreten sind. Türkischstämmige Schüler bilden die große Mehrheit, gefolgt von Schülern arabischer Herkunft. Ein Sozialpädagoge und Schulsozialarbeiter ist vor allem für die aufsuchende Elternarbeit verantwortlich. Außerdem gibt es einen so genannten Trainingsraum. Hier sollen Schüler, nachdem sie den Unterricht verlassen mussten, ihr delinquentes

⁸⁵ Für den Untersuchungszeitraum liegen jedoch keine statistischen Angaben zum Migrationshintergrund der Schüler dieser Schule vor.

Verhalten zunächst schriftlich reflektieren, um anschließend gemeinsam mit dem Lehrer einen Rückkehrplan in den Unterricht zu entwerfen.

Im August 2006 wurde die erste Praxisklasse an der Schule eingerichtet, im Schuljahr 2007/08 eine Weitere. Die Schule nahm im gesamten Projektzeitraum am Modellprojekt teil. Ab dem Schuljahr 2008/09 konnten pro Schuljahr zwei Praxisklassen aufgestellt werden.

7. Die Eberhard- Klein- Oberschule befindet sich in der Skalitzer Str. 55 im Herzen Kreuzbergs in Friedrichshain- Kreuzberg. Die Schule ist ein komplexes Backsteingebäude aus der frühen Gründerzeit, das zu Beginn der 90er Jahre durch moderne Umbauten erweitert wurde. Das Innere des Gebäudes ist sauber und hell und vermittelt einen angenehmen und einladenden Eindruck. Das Schulgelände mit dem dazugehörigen Schulhof befindet sich zwischen der Skalitzer Straße und dem Görlitzer Park, ist jedoch nur über den Haupteingang von der Skalitzer Straße zugänglich, das heißt der Schulhof ist kein Durchgangsgebiet für Schulfremde. Die Schule ist mit großzügigen Werkstätten für die Arbeitslehre ausgestattet (z.B. eine Werkstatt für Metall- sowie Holzverarbeitung), auch ein modern eingerichteter PC- Raum ist vorhanden. Des Weiteren verfügt die Schule über eine eigene, gut ausgestattete Schülerbibliothek.

Es gibt eine Schulstation, die an vier Tagen der Woche durch Schulsozialarbeiter betreut wird. Die Schulstation ist für alle Schüler, die Schüler der Praxisklassen eingeschlossen, offen.

Der Schulleiter begleitet sein Amt an dieser Schule seit 22 Jahren. Laut Aussage des Schulleiters besteht ein gutes Arbeitsverhältnis zwischen dem Kollegium und ihm als auch innerhalb des Kollegiums.

Im Untersuchungszeitraum lag der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Sinne oben genannter Definition⁸⁶ bei 100%.

Die Eberhard- Klein- Schule war im Untersuchungszeitraum eine kombinierte Haupt- und Realschule.

Alle beteiligten Schulen waren zum Untersuchungszeitpunkt Hauptschulen. Mit der Umstrukturierung und Umwandlung der Berliner Hauptschulen im Schuljahr 2010/11 in sogenannte Integrierte Sekundarschulen verlor der

⁸⁶ Ich beziehe mich hier auf die Aussage des Schulleiters.

Begriff Hauptschüler, der häufig stigmatisierend angewendet wurde, seine Gültigkeit.

Gleichwohl waren mit dieser Strukturreform die Problemlagen bezüglich schulischer Leistungsdefizite aufgrund multipler Benachteiligungen nicht aufgehoben. Vielmehr verlagerten sich die Probleme von der Hauptschule in die Integrierte Sekundarschule und bestanden weiterhin fort. Dies ließ eine zusätzliche Förderung benachteiligter Schüler in gesonderten Förderprojekten umso dringender erscheinen.

Der Durchführungsort für den Praxisunterricht sowie für die sozialpädagogische Beratung der Schüler waren die Praxislernwerkstätten und Räumlichkeiten des CJD.

Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands Berlin als Trägereinrichtung und als Kooperationspartner des Modellprojekts befand sich im Untersuchungszeitraum Am Karlsbad 16 in Tiergarten im Bezirk Mitte. Das CJD Berlin ist ein Bildungsträger mit einem breiten Angebot für Schüler und Jugendliche mit Förderbedarf und für Benachteiligte, in dessen Leitbild⁸⁷,

- der junge und auch der erwachsene Mensch in seiner bildungsmäßigen Entwicklung und mit seiner persönlichen und sozialen Bedürftigkeit im Mittelpunkt des Handelns steht,
- Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer beruflichen Orientierung, Vorbereitung und Ausbildung sowie der persönlichen Lebensentwicklung unterstützt werden sollen,
- Menschen mit persönlichen Defiziten in verlässlichen und tragfähigen Beziehungen bei der Entwicklung neuer Strategien zur Lebensbewältigung unterstützt werden sollen,
- großer Wert auf die Entfaltung der individuellen Begabungen und der Förderung und Entwicklung individueller Lebensreife gelegt wird,
- Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen durch eine gezielte Förderung bei der Integration in unsere Gesellschaft geholfen

⁸⁷ www.cjd-berlin-brandenburg.de [20.03.2016]

werden soll und wo Menschen zur gelingenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben qualifiziert und beraten werden.

Mit seinen langjährigen und überregionalen Erfahrungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich bot das CJD Berlin in seinen Einrichtungen die Voraussetzungen für die Umsetzung des Praxisunterrichts für Praxisklassenschüler an drei Tagen der Woche sowie die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen an.

Die Wahl des Praxisbereichs wurde nach Vorgesprächen, die gemeinsam mit Lehrern, mit den Sozialpädagogen und dem Schüler durchgeführt wurden, nach Wunsch der Schüler und nach Möglichkeiten der Belegung und Auslastung der Praxisbereiche festgelegt.

Nach einer sechswöchigen Erprobungsphase war auf begründeten Wunsch eines Schülers und nach Prüfung der Begründung und der organisatorischen Gegebenheiten in den einzelnen Praxisbereichen durch die pädagogischen Fachkräfte des CJD ein Wechsel in ein anderes Berufsfeld möglich. Nach dem Wechsel blieb der Schüler dann für die verbleibende Zeit im gewählten Praxisfeld. In diesem Berufsfeld erfolgte der qualifizierende Abschluss.

Es war ein Durchlauf von vier Jahrgängen mit etwa 470 Schülern vorgesehen. In den Praxisklassen waren jeweils 12 - 18 Schüler angemeldet.

An der Umsetzung des Modellprojekts waren Schulleiter, Lehrer, ein sozialpädagogischer Projektleiter, Sozialpädagogen und Ausbilder beteiligt. Es waren 12 Ausbilder in sechs Lernwerkstätten beschäftigt, das heißt zwei Ausbilder pro Werkstatt, desweiteren fünf Sozialpädagogen, von denen drei auf langjährige Berufserfahrungen zurückgreifen konnten. Zwei Sozialpädagoginnen wurden im August 2007 neu in das Projekt aufgenommen. Eine Praxisklasse wurde von jeweils einem Praxisklassenlehrer betreut. Die Sozialpädagogen, deren Büros sich im Gebäude des CJD befanden, waren Ansprechpartner für die Praxisklassenlehrer und für die Ausbilder. Außerdem standen sie für die sozialpädagogische Begleitung und Beratung der Schüler bzw. bei Bedarf oder Notwendigkeit beratend für die Eltern zur Verfügung. Die sozialpädagogische Beratung und Betreuung umfasste vielfältige Aufgaben, wie z. B. Klärungsgespräche bei Konflikten mit anderen

Praxisklassenschülern, aber auch mit Ausbildern, die Unterstützung bei der Suche von und der Vermittlung in Schülerpraktika benötigten, sowie die Intervention bei Fehlzeiten oder Zuspätkommens mittels Telefonaten bei Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Die Sozialpädagogen und die Ausbilder trafen sich 14tägig zu gemeinsamen Sitzungen im CJD, die Lehrer der Praxisklassen waren einmal wöchentlich im CJD anwesend. Hier ging es um einen Informationsaustausch mit den Sozialpädagogen, teils in informellen Bürogesprächen, teils nahmen die Lehrer auch an Teamsitzungen mit Sozialpädagogen und Ausbildern teil. Außerdem besuchten die Lehrer die Praxislernorte, sprachen mit den Anleitern und erlebten die Praxisklassenschüler während ihrer Tätigkeiten in den Praxislerngruppen. Dies geschah wöchentlich und diente dazu, die Praxisklassenschüler in ihrem gesamten Lern- und Sozialverhalten einschätzen und beurteilen zu können, um die Schüler dadurch gezielt und nach Bedarf zu unterstützen und zu fördern. Die Lehrer suchten bei ihren Vor- Ort- Terminen im CJD jeweils ein bis zwei Praxislernwerkstätten für jeweils ca. eine halbe Stunde auf. Die Schulleiter wurden regelmäßig durch die an ihrer Schule tätigen Praxisklassenlehrer über den Unterricht in den Praxisklassen und gegebenenfalls über besondere Vorkommnisse informiert.

Das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* sollte mit der Idee des berufsorientierenden Schulabschlusses Impulse für die Förderung von Schülern geben und jungen Menschen trotz ungünstiger Voraussetzungen die Chance auf Teilhabe an der Gesellschaft durch qualifizierte Erwerbsarbeit auf der Grundlage einer Ausbildung ermöglichen.

Aufbauend auf Erfahrungen aus Schulen in Berliner Brennpunktgebieten, in denen prekäre soziale Verhältnisse und hohe Arbeitslosigkeit auch den Schulalltag beeinflussen, wurde das vorliegende Modell mit einem neuen Ansatz konzipiert und durchgeführt.

3.5 Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Zentrales Instrument der Begleitforschung war die Erhebung qualitativer Daten mittels Experteninterviews.

Unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte sowie deren Einstellungen und die Veränderungen der Einstellungen während der Projektlaufzeit lassen sich durch die Offenlegung und den Vergleich verschiedener Sichtweisen zu ausgewählten Aspekten am besten beschreiben. Mittels Experteninterviews wurden Kommunikationsprozesse der Experten und deren Kooperationsbeziehungen im Modellprojekt untersucht. Es zeigte sich, dass sich die Interaktionen und Kooperationen der Fachkräfte im Verlaufe der Durchführung auf verschiedenen Ebenen entwickelten. Zum einen mussten ein unterrichtsfachlicher Austausch zwischen den Praxisklassenlehrern und den Anleitern der Praxislerngruppen hergestellt und im Prozess des Austauschs mussten Kooperationsbeziehungen entwickelt werden. Zum anderen mussten auf organisatorischer und (sozial)pädagogischer Ebene Formen der Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen entwickelt werden, in die auch die Ausbilder der Praxislerngruppen eingebunden wurden. Aufgrund des Zusammenwirkens pädagogischer und sozialpädagogischer Fachkräfte gingen pädagogische und sozialpädagogische Konzepte in der Praxis ineinander über bzw. diese ergänzten sich gegenseitig. Gleichwohl bezogen sich Leistungsbewertungen ausschließlich auf den Schul- und Praxisunterricht.

Und nicht zuletzt sollten auch die Schulleiter Teil der Kooperationsbeziehungen sein, obgleich diese nicht unmittelbar in die praktischen Abläufe der Durchführung involviert waren. Neben den organisatorischen, unterrichtsfachlichen und sozial(pädagogischen) Schnittstellen und Anknüpfungspunkten war es auch notwendig, eine konstruktive Atmosphäre der Zusammenarbeit der Fachkräfte auf zwischenmenschlicher Ebene zu schaffen. Dies sollte selbstverständlich und kein Spezifikum dieses Modellprojekts sein, doch wie die Ergebnisse der Experteninterviews belegen, wirkte sich ein wertschätzender und konstruktiver Umgang der Fachkräfte miteinander, über berufliche Qualifikationen und Berufserfahrungen hinweg, durchaus positiv auf deren Zusammenarbeit und die Durchführung des Modellprojekts aus.

Die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews bot sich bei der vorliegenden wissenschaftlichen Begleitforschung an, um die Komplexität der Kooperationsbeziehungen und die Kommunikation der Fachkräfte und deren

Wirksamkeit zu untersuchen und an Hand der Auswertung der Interviews Rückschlüsse, die für die weitere konstruktive Gestaltung des Modellprojekts förderlich sind, zu ziehen.

3.5.1 Vorüberlegungen

Hier soll die Fragstellung der Untersuchung noch einmal differenziert betrachtet werden. Werden die Kooperationsbeziehungen oder die Auswirkungen der Kooperationsbeziehungen untersucht und inwieweit lässt sich diese Differenzierung im Experteninterview trennen? Primär geht es um die Kooperationsbeziehungen der Fachkräfte und damit auch um deren Auswirkungen auf den Verlauf und die Durchführung des Modellprojekts. Jedoch geht es hier nicht um die Auswirkungen im Sinne der Vermittelbarkeit der Schüler in Ausbildungen, berufsvorbereitende Maßnahmen oder Freiwilligendienste, sondern um die Gestaltung des Schul- und Praxisunterrichts in der regulären Schulzeit in den Praxisklassen im Rahmen des Modellprojekts. Für die Untersuchung der Einmündung von benachteiligten Schülern in Ausbildungen wären weitere Forschungen notwendig, die den Verbleib der Schüler nach Beendigung der Praxisklassen untersuchen müssten und somit Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Modellprojekts in seiner Gesamtheit erlauben würden.

Kooperationen prägen Verlauf, Wirksamkeit und Effizienz von Einrichtungen und Institutionen, denn Zusammenarbeit und Kommunikation sind Bestandteile kreativen Zusammenlebens und -arbeitens.

Kooperationsbeziehungen stehen in einem übergeordneten Zusammenhang und haben Auswirkungen auch auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler. Van Santen und Seckinger sprechen von verschiedenen Ebenen der Kooperation (van Santen; Seckinger 2003). Inwieweit funktionierende Kooperationen zu erhöhter sozialer Kontrolle oder eher zu negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler führen können, soll an anderer Stelle diskutiert werden. Hier lassen sich Bezüge herstellen zum Schul- und Hortsystem in der DDR, in dem eine erhöhte soziale Kontrolle die Entwicklung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen vielfach negativ beeinflusste,

indem Kooperationen pädagogischer Fachkräfte und staatlicher Institutionen zu unverhältnismäßigen Sanktionen der Kinder und Jugendlichen führen konnten. Die im Modellprojekt entwickelten und praktizierten Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte trugen eher dazu bei, Fürsorge- und Erziehungsaufgaben zu übernehmen und damit mögliche oder auch offensichtliche Defizite der elterlichen Erziehung auszugleichen. Die wissenschaftliche Begleitforschung fokussiert die Kooperationsbeziehungen der Fachkräfte und deren Auswirkung auf die Durchführung und damit auf das Lernverhalten der Schüler und das Erreichen eines Schulabschluss. Die Fachkräfte im Modellprojekt sind als Experten zu betrachten.

Daher soll im Folgenden der Expertenbegriff nach Gläser und Laudel verwendet werden, wonach Experten Menschen sind, „*die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen*“ (Gläser; Laudel 2006, S. 10). Experteninterviews seien eine geeignete Methode, dieses Wissen zu erschließen.

Gleichwohl waren auch die informellen Erfahrungswelten der Akteure zu beachten, insofern es sich um ein sozialpädagogisch ausgerichtetes Projekt handelte, in dem die Beziehungen der pädagogischen Fachkräfte miteinander und untereinander, also soziale Interaktionen und das Fachwissen der Akteure den Verlauf des Modellprojekts und damit mögliche Handlungsoptionen mitbestimmten und prägten.

Als spezieller Typ des Leitfadeninterviews wurde das Experteninterview in Anlehnung an Meuser und Nagel (Meuser; Nagel 2003) verwendet. Der Interviewte wird hierbei nicht als Person befragt, wie in biographischen Interviews, sondern als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld oder als Repräsentant einer bestimmten Gruppe von Experten (vgl. Flick 2005, S. 140). Warum sind die Fachkräfte im Modellprojekt Experten? Zum einen möchte ich der Frage nachgehen, warum in der Untersuchung ausschließlich pädagogische Fachkräfte als Experten herangezogen wurden, zum anderen stellt sich die Frage, was Fachkräfte hier zu Experten macht. Jede Fachkraft in ihrem Aufgabenbereich und in ihrem speziellen Arbeitsgebiet ist Experte, weil sie aufgrund ihrer Berufserfahrung in einem spezifischen Bereich, aber auch in der

Komplexität des Arbeitsfeldes, aufgrund der spezifischen Ausbildung und in Kooperation mit anderen Fachkräften des Projekts professionell agiert.

Da die Kooperationsbeziehungen der *Fachkräfte* im Modellprojekt untersucht wurden, nicht die Kooperationen der Fachkräfte des Modellprojekts mit externen Einrichtungen oder Beratungsstellen oder z. B. mit Eltern oder Erziehungsberechtigten der Schüler, sollten also die Fachkräfte in ihrer Eigenschaft und Funktion als Experten interviewt werden, um Erkenntnisse über die Zusammenarbeit der Fachkräfte im Modellprojekt zu gewinnen. Der Begriff Fachkraft wird mit einem gewissen Selbstverständnis verwendet, gehe ich doch davon aus, dass sowohl die pädagogischen als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte sowie die Ausbilder Standardanforderungen ihres Fachs genügen. Das heißt sie haben im Falle der Sozialpädagogen eine Ausbildung mit staatlicher Anerkennung, im Falle der Lehrer einen Hochschulabschluss mit Staatsexamen, im Falle der Ausbilder eine Lehr- oder Meisterausbildung mit einer Anerkennung von der Industrie- und Handelskammer⁸⁸ bzw. der Handwerkskammer. Fachkräfte haben durch ihre überwiegend mehrjährige Berufserfahrung und durch ihr Eingebundensein in ein Team von Fachkräften und das Agieren innerhalb einer Institution eine Kompetenz entwickelt, die sie zu Fachkräften und damit zu Experten ihres Faches macht. Obwohl sich die Autonomie ihres Handelns stark unterscheidet, kann ein Interagieren mit Kollegen – und hier sind die Akteure des Modellprojekts gemeint – auf unterschiedlicher fachlicher Ebene vorausgesetzt werden, denn Unterricht wird praxisorientiert und praxisbezogen vermittelt, Sozialpädagogen informieren sich über die Abläufe im Unterricht und an den Praxislernorten und können aufgrund dieser Informationen bei Bedarf zeitnah handeln oder durch ihre Mittlerfunktion an der Schnittstelle von pädagogischen Fachkräften als auch von Schülern notwendige Handlungsschritte einleiten. Die Ausbilder erleben Schüler über sechs Stunden am Tag an den Praxislernorten und werten das Verhalten mit Lehrern und Sozialpädagogen aus, um ebenso Handlungsempfehlungen umzusetzen und so ihrem pädagogischen Auftrag gerecht zu werden, der sich an der viel diskutierten

⁸⁸ Der IHK-Abschluss belegt den Nachweis einer bestandenen Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer (IHK) in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer Aufstiegsfortbildung.

Formel vom Fördern und Fordern⁸⁹ (Braun, F. 2001) orientiert. Insofern findet ein Austausch über das Sozial- und Lernverhalten der Schüler statt, der primär Handlungsempfehlungen oder auch die Umsetzung von Anweisungen und die Entwicklung von Handlungsstrategien zum Ziel hat. Jedoch unterscheidet sich die Handlungsautonomie der Praxisklassenlehrer von der der Sozialpädagogen und derjenigen der Ausbilder der Praxislerngruppen insofern, als dass Praxisklassenlehrer ihren Unterricht im Klassenzimmer durchführen und gestalten und ihre Entscheidung der Leistungsbeurteilungen eigenständig treffen, während Ausbilder in offenen Werkstätten arbeiten und in Konflikt- oder Stresssituationen unmittelbar die Unterstützung der Sozialpädagogen vor Ort wahrnehmen können und dies auch tun. Die Sozialpädagogen wiederum können kurz- und mittelfristig Entscheidungen treffen, die gegebenenfalls mit anderen Fachkräften abgestimmt sind, notfalls aber auch sofort und eigenständig umgesetzt werden können.

Dass ein gemeinsames (sozial)pädagogisches Ziel verfolgt wird, in deren Mittelpunkt eine Zielgruppe, nämlich die der benachteiligten Schüler steht, das jedoch auf unterschiedlichen Wegen erreicht wird, macht die Akteure ebenso zu Fachkräften wie zu Experten ihres Fachs. Die gemeinsame Zielgruppe und das gemeinsame Ziel machen die Zusammenarbeit von Experten notwendig und ermöglichen diese.

Was macht Praxisklassenlehrer im Modellprojekt zu Experten?

Praxisklassenlehrer sind Hauptschullehrer mit mehrjähriger Erfahrung an Schulen in sozialen Brennpunkten, die vertraut sind mit den Problemlagen von benachteiligten Schülern und kompetent in ihren Handlungsstrategien, das heißt sie können auf Erfahrungen, die für die Unterrichtung dieser Schüler notwendig sind, zurückgreifen. Dies äußert sich beispielsweise in speziellen Formen von Krisenmanagement, aber auch in einem überdurchschnittlichen Maß an Konfliktlösungskompetenz. So sollten Praxisklassenlehrer wissen, in welcher Situation sie wo Unterstützung anfordern können. Auch ihre Erfahrungen in der Interaktion mit Eltern und Erziehungsberechtigten sowie detaillierte Kenntnisse des sozialen Umfelds der Schule machen sie zu

⁸⁹ Die eher vage Formulierung des Förderns und Forderns ist hier gemeint als Annäherung der teilweise voneinander abweichenden Ansprüche von Ausbildern und Lehrern in Bezug auf Lern(an)forderungen an die Schüler.

Experten. Aufgrund der häufig problembelasteten sozialen Situation der Herkunftsfamilien⁹⁰ der Schüler weisen Praxisklassenlehrer außerdem ein höheres Maß an Empathie auf, die allgemein bei Lehrern erwartet wird, hier jedoch in besonderem Maße vorhanden sein sollte.

Und nicht zuletzt macht ihre Authentizität im Lehren und Handeln, die für pädagogische Fachkräfte im Allgemeinen und für Lehrer im Besondern notwendig ist, sie zu Experten ihres Fachs.

Warum sind Sozialpädagogen Experten?

Sozialpädagogen sind, vergleichbar den Praxisklassenlehrern, Fachkräfte mit langjährigen Erfahrungen in der Betreuung von Jugendlichen und Schülern in sozialen Brennpunktgebieten Berlins. Zu ihrer fachlichen Kompetenz und ihrer Vernetzung mit Hilfeeinrichtungen, Beratungsstellen und Institutionen wie Jugendämtern, Jobcentern und Polizeiabschnitten kommen ihre sozialen Kompetenzen wie Empathie und Authentizität hinzu, die auf ihrer Profession⁹¹ als Sozialpädagogen gründen. Handlungsmaxime, Orientierungen und Methoden Sozialer Arbeit mit Schülern und Jugendlichen sind so vielfältig wie die Soziale Arbeit und ihre Einrichtungen und Projekte selbst. Die besondere Prägung des Modellprojekts, für das nicht ohne Grund das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands als Kooperationspartner gewählt wurde, hat es sich zur Aufgabe gemacht, gemäß ihrem Leitbild: *Keiner darf verloren gehen*, benachteiligten Jugendlichen und Schülern mit geringeren Bildungschancen und ungünstigen Voraussetzungen auf dem Ausbildungsmarkt in einer Gesellschaft, in der frühzeitig nach Leistungen selektiert wird, in einem geschützten Rahmen die Chance auf einen Schulabschluss und damit auf eine Perspektive in der Arbeitswelt zu geben. Insofern handeln sozialpädagogische Fachkräfte hier als Experten, als das sie mit Professionalität und Empathie dazu beitragen, die Defizite Benachteiligter zu mindern und vielleicht sogar zu überwinden. Gleichwohl ist zu bedenken, dass Schule nur einen Teil des

⁹⁰ Die soziale Situation der Herkunftsfamilien wurde in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Aufgrund verschiedener Hinweise der Fachkräfte ist jedoch von sozialen Benachteiligungen der Herkunftsfamilien auszugehen.

⁹¹ Ich verwende hier bewusst den Begriff Profession, gleichwohl ist mir die Diskussion zur Professionalität der Lehrer versus die Semiprofessionalität von Sozialpädagogen bekannt. Hier soll jedoch die Breite der Methoden, Handlungsstrategien und Entscheidungsmöglichkeiten von Sozialpädagogen im Vordergrund stehen.

Alltags und einen Ausschnitt im Leben der Schüler darstellt und daher den Einflussmöglichkeiten der Sozialpädagogen auf Veränderungsprozesse Grenzen gesetzt sind. Auch diese Bewusstheit, die ihr Handeln prägt und beeinflusst, macht sie zu Experten.

Hinzu kommt die ambivalente Rolle der Sozialpädagogen, die zum einen zur Verschwiegenheit angehalten sind und dadurch die Entstehung einer Beziehung und eines Vertrauensverhältnisses gegenüber den Schülern ermöglichen, auf der anderen Seite aber die Verpflichtung haben, auf Gesetzes- oder Regelverstöße adäquat zu reagieren. Hier kommt eine Besonderheit sozialpädagogischen Handelns zum Tragen, die sich sowohl fachlich als auch juristisch in einer Grauzone bewegt. Bei akuter Selbst- oder Fremdgefährdung ist die Verpflichtung zur Verschwiegenheit nachrangig. Auch dieses sozialpädagogische Handeln macht sie zu Experten ihres Fachs. In ihrem Handeln und Auftreten müssen Sozialpädagogen authentisch und glaubwürdig sein, insbesondere für die Schüler, aber auch für die anderen Fachkräfte sowie für das gesamte soziale Umfeld, einschließlich der Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler.

Warum sind die Ausbilder Experten?

Auch hier stehen Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen und Schülern, basierend auf pädagogischen Grundkenntnissen⁹² im Vordergrund. Hinzu kommen die Möglichkeit und die Notwendigkeit unmittelbarer und zeitnaher Unterstützung der Ausbilder durch Fachkräfte vor Ort, aber auch durch die Praxisklassenlehrer, die wöchentlich als Gesprächspartner zur Verfügung stehen sowie bei Bedarf regelmäßige kollegiale Beratungen und im Einzelfall Fallbesprechungen anbieten und durchführen. Nicht zuletzt sind Ausbilder aufgrund ihrer Fachausbildungen und ihrer beruflichen Erfahrungen Experten ihres Fachs, nämlich in ihrem jeweiligen Handwerks- und Praxisbereich. Diese Dualität macht sie zu Experten.

Daher beziehe ich mich auf die Aussagen und die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte, die auch Experten sind, weil sie aufgrund ihrer

⁹² Die Meisterprüfung für Handwerksmeister beinhaltet, wenn auch in geringem Umfang, die Vermittlung pädagogischer Kenntnisse.

Tätigkeiten ein hohes Maß an institutionellem Wissen der Einrichtungen (Schulen und Praxislernorte) als auch der täglichen pädagogischen und organisatorischen Abläufe im Modellprojekt haben.

3.5.2 Die Entwicklung des Leitfadens

Die Interviews folgten einem Leitfaden, der die unterschiedlichen Sichtweisen der Fachkräfte erfasste und dadurch eine Vergleichbarkeit ermöglichte. Der Leitfaden sollte ein repräsentatives Abbild der Wahrnehmungen und Einstellungen der Fachkräfte zu ausgewählten Themen sowie zu möglichen Veränderungen der Einstellungen im Untersuchungszeitraum wiedergeben. Die für die Interviews relevanten Themenkomplexe:

- eine Einschätzung der Situation des Modellprojekts in Bezug auf die Wirksamkeit, nämlich auf Kommunikationsstrukturen und Kommunikationsformen zwischen Sozialpädagogen, Ausbildern und Lehrern,
- Kooperationen zwischen den pädagogischen Fachkräften sowie
- spürbare Veränderungen der Teilnehmer bezüglich ihres Lern- und Praxiserfolgs und ihrer Sozialkompetenzen,
- Anregungen für die weitere Gestaltung der Zusammenarbeit

ergaben sich aus erkenntnisgeleiteten Vorüberlegungen:

Erstens - eine frühzeitige Förderung insbesondere praktischer, aber auch sozialer Kompetenzen von Schülern, begleitet von schul- und sozialpädagogischen Fachkräften, in enger Zusammenarbeit mit qualifizierten Ausbildern der Praxislerngruppen sowie in Abstimmung mit den Schulleitern der Regelschulen führt nicht nur zu einem Schulabschluss, sondern erhöht die Ausbildungschancen durch zusätzliche Praxiskompetenzen und verbessert so den Übergang von Schule zu Ausbildung und in das künftige Erwerbsleben.

Die zweite Vorüberlegung bezog sich auf die Kenntnisse des Feldes, nämlich den Standort des Bildungsträgers CJD in Berlin- Tiergarten und die am

Modellprojekt beteiligten Schulen, die sich überwiegend in sozialen Brennpunktgebieten Berlins befinden. Die Schulen waren gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Schülern mit sozialen Benachteiligungen bzw. einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit.

Als drittes war das Ziel der Untersuchung - die Frage nach den Kooperationsbeziehungen und den Kommunikationsformen der Fachkräfte untereinander leitend für die Zusammenstellung der Themenkomplexe.

3.6 Durchführung in zwei Untersuchungsphasen

Da sich die wissenschaftliche Begleitforschung über die gesamte Projektlaufzeit erstreckte und sowohl Zwischenergebnisse nach ca. zwei Jahren als auch Endergebnisse nach ca. viereinhalb Jahren erhoben werden sollten, wurden Experteninterviews in zwei Interviewphasen⁹³ durchgeführt. Die Interviewphasen selbst erstreckten sich aus praxisrelevanten Gründen über mehrere Wochen. Interviewtermine, die die Abläufe in Schulen und Praxiseinrichtungen berücksichtigten und die alltäglichen Zeitpläne möglichst wenig beeinträchtigen sollten, mussten vereinbart werden.

Die erste Phase begann ca. eineinhalb Jahre nach Projektbeginn. Der zeitliche Vorlauf von eineinhalb Jahren wurde eingeräumt, um eine Einschätzung nach einer Anfangs- und Startphase, in der sich organisatorische Strukturen einspielen mussten, zu ermöglichen. Die zweite Interviewphase wurde ca. viereinhalb Jahre nach Projektbeginn durchgeführt. Der Zeitraum der Durchführung aller Interviews umfasste in jeder Durchführungsphase ca. 12 Monate⁹⁴.

⁹³ Ich verwende hier den Begriff Interviewphase, zum einen, weil der Durchführungszeitraum mehrere Monate umfasste, zum anderen, weil während der ersten Interviewphase aus organisatorischen Gründen zunächst Schulleiter, danach der sozialpädagogische Projektleiter und Sozialpädagogen, dann Ausbilder und abschließend die Praxisklassenlehrer interviewt wurden.

⁹⁴ Dieser zeitliche Rahmen war aus organisatorischen Gründen notwendig, aber auch weil die wissenschaftliche Begleitung berufsbegleitend durchgeführt wurde. Ein Nachteil in Bezug auf die Ergebnisse konnte dadurch nicht festgestellt werden.

Die Interviews mit Schulleitern und Lehrern fanden in den jeweiligen Regelschulen statt.

Für die Interviews mit den Schulleitern stand in jeder der am Modellprojekt teilnehmenden Schulen ein Büro zur Verfügung, in dem ungestört Interviews durchgeführt werden konnten. Unterbrechungen der Interviews fanden nicht statt. Termine mit den Schulleitern wurden überwiegend für den Beginn des Schultages vereinbart und auch am Morgen vor Beginn des regulären Schulbetriebs durchgeführt. Die Interviews mit Praxisklassenlehrern fanden in Freistunden oder nach der regulären Unterrichtszeit statt. Auch hierfür standen Räumlichkeiten zur Verfügung, in denen die Interviews störungsfrei durchgeführt werden konnten.

Die Interviews mit dem sozialpädagogischen Projektleiter, den Sozialpädagogen und den Ausbildern fanden in den Räumlichkeiten des CJD statt. Hierfür wurden Büros oder Klassenräume genutzt. Für die Durchführung der Interviews mussten Termine nach der regulären sozialpädagogischen Betreuung bzw. nach Beendigung des Betriebs in den Praxislernwerkstätten gefunden werden. Daher erstreckte sich diese Interviewphase über mehrere Monate. Die Durchführung der Interviews verlief weitestgehend störungsfrei.

Ich als Interviewender war zum Zeitpunkt der ersten Erhebung allen Interviewpartnern, das heißt allen Fachkräften persönlich bekannt. Da die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts sowie deren Akteure im Rahmen von gemeinsamen Sitzungen zur organisatorischen und fachlichen Durchführung allen beteiligten Fachkräften vorgestellt und erläutert wurden, war hier bereits auf die Datenerhebung in Form von Interviews hingewiesen worden. Für die Ausbilder der Praxislernwerkstätten nahmen Vertreter jeweils eines Praxisbereichs teil. Planung und Ablauf der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde den Ausbildern durch den leitenden Sozialpädagogen des Modellprojekts in mehreren Teamsitzungen übermittelt und erklärt.

Bereits im Vorfeld der Untersuchung zeigten sich seitens der pädagogischen Fachkräfte überwiegend Zustimmung für eine wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts und damit die Bereitschaft zur Mitwirkung auch für die Durchführung von Experteninterviews.

3.6.1 Durchführung der 1. Untersuchungsphase

Die Interviews der ersten Phase⁹⁵ wurden in vier Zeitabschnitten an unterschiedlichen Orten⁹⁶ durchgeführt.

Im ersten Abschnitt im Sommer und Herbst 2007 wurden Interviews mit den Schulleitern der kooperierenden Hauptschulen durchgeführt. Die Treffen fanden nach vorheriger Terminvereinbarung in den jeweiligen Schulen im Lehrer- bzw. Schulleiterzimmer statt. An die Interviews, die jedoch nicht dem für die anderen Fachkräfte erarbeiteten Leitfaden folgten, schloss sich meist eine Führung des Schulleiters durch die Schule an, die es mir ermöglichte, einen Eindruck von der Schule zu gewinnen. Insbesondere wurden Bereiche und Räumlichkeiten vorgestellt, die in Zusammenhang mit Praxisklassen von Bedeutung waren, wie z. B. die Kriseninterventionsräume der Eberhard- Klein-Oberschule. Auch wurde in diesem Zusammenhang bereits auf das sozialräumliche Umfeld der Schule sowie auf die von den Schulleitern wahrgenommene soziale Situation der Herkunftsfamilien der Schüler hingewiesen.

Die Schulleiter nahmen im Gefüge der Fachkräfte in Bezug auf die Kooperationsbeziehungen insofern eine Sonderstellung ein, als dass sie nicht unmittelbar an den Kooperationen der pädagogischen Fachkräfte beteiligt waren, da sie eher steuernde Funktionen⁹⁷ hatten und nicht unmittelbar in Kooperationen eingebunden waren.

Das wurde auch in den Treffen deutlich. So äußerte sich ein Schulleiter beispielsweise über die Auswahl der Praxisklassenlehrer folgendermaßen:

„...PK- Lehrer wurden nicht bestimmt, sondern aufgrund ihrer Kompetenz im Umgang mit Risikoschülern, ihrer langjährigen Berufserfahrung und aufgrund ihrer Bereitschaft, im Rahmen des Modellprojekts Praxisklassenschüler zu unterrichten, ausgewählt.“ (Schulleiter, 1. IW, S. 2).

Hier zeigte sich bereits, dass Schulleiter einerseits Experten im Sinne Meuser

⁹⁵ Hier ist die erste Erhebung, beginnend ca. eineinhalb Jahre nach dem Start des Modellprojekts gemeint.

⁹⁶ Interviews wurden in den Schulen als auch beim Bildungsträger CJD durchgeführt.

⁹⁷ So waren Schulleiter gegenüber den Praxisklassenlehrern weisungsbefugt.

und Nagels⁹⁸ (Meuser; Nagel 2003, S. 443) waren, nämlich teilnehmende Akteure, andererseits die Planung und Durchführung des Verlaufs von außen mit bestimmten, indem sie auf die personelle Struktur der pädagogischen Fachkräfte Einfluss nahmen.

Aus dieser Sonderstellung resultiert ein vom Leitfaden für die übrigen pädagogischen Fachkräfte abweichender Interviewverlauf und eine abweichende Fokussierung der Fragestellung. Zu den Interviews mit den Schulleitern liegen Inhaltsprotokolle, jedoch keine Tonaufzeichnungen vor. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Einige Treffen konnten erst nach der zweiten oder dritten Verabredung stattfinden, da Interviewtermine kurzfristig aktuellen Terminen der Schulleiter nachgeordnet werden mussten. Es wurden Gedächtnisprotokolle erstellt. Der Hinweis auf Anonymisierung entfiel, da die Schulleiter ohnehin den jeweiligen Schulen zugeordnet werden konnten. Alle Schulleiter zeigten sich bereit, die wissenschaftliche Begleitforschung organisatorisch zu unterstützen und den Praxisklassenlehrern zeitliche Freiräume für die Interviewdurchführung zu ermöglichen.

In einem zweiten Zeitabschnitt im Februar und März 2008 wurden Interviews mit den Sozialpädagogen des Bildungsträgers CJD durchgeführt. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten des CJD im Büro des sozialpädagogischen Projektleiters oder im Büro der Sozialpädagogen statt, sofern hier eine störungsfreie Gesprächssituation möglich war. Das hieß, im Raum sollten nur Interviewer und zu Interviewende anwesend sein. Eingehende Telefonate sollten vermieden werden, um Unterbrechungen der Interviews auszuschließen.

Die Interviews dauerten zwischen 40 und 80 Minuten. Auch hier wurden die Termine jeweils vorher mit dem Sozialpädagogen oder dem Projektleiter vereinbart. Als günstige Zeitpunkte wurden meist Vormittage an einem Freitag gewünscht und vereinbart, da es zu dieser Zeit im CJD in der Regel ruhiger als an den anderen Wochentagen zugeht. Dies wurde als Erfahrungswert von Seiten der Sozialpädagogen benannt. Es wurden ausschließlich

⁹⁸ Der Interviewte ist Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld oder Repräsentant einer bestimmten Gruppe von Experten.

Einzelinterviews durchgeführt. Vor Beginn wurde auf die digitale Tonaufzeichnung der Interviews hingewiesen, mit der sich alle Interviewten einverstanden erklärten. Des Weiteren wurde auf die Verpflichtung zur Verschwiegenheit bezüglich der Zuordnung zu einzelnen Personen, sowie auf die Anonymisierung aller Namen im Falle der Veröffentlichung des Projektberichts hingewiesen. Dies wurde von den Sozialpädagogen zur Kenntniss genommen. Jedoch bestand keiner der interviewten Sozialpädagogen auf einer Anonymisierung der Interviews.

Ein dritter Abschnitt der Interviewdurchführung fand im April und Mai 2008 statt. Es wurden sechs von 12 Ausbildern aus sechs Praxislernwerkstätten in Büros oder Klassenräumen des CJD interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Ausgewählt wurden die Ausbilder⁹⁹ vom sozialpädagogischen Projektleiter, der auch die Terminvorschläge für die Interviews bestätigte. Die Interviews fanden während der regulären Arbeitszeit, jedoch nach Beendigung der Arbeit in den Lernwerkstätten statt, so dass keine zusätzliche Betreuung für die Schüler notwendig wurde. Auch hier wurde vor Beginn auf die digitale Tonaufzeichnung der Interviews hingewiesen, mit der sich alle Interviewten einverstanden erklärten. Ebenso wurde auf die Verpflichtung des Interviewers zur Verschwiegenheit bezüglich der Zuordnung zu einzelnen Personen sowie auf die Anonymisierung aller Namen im Falle der Veröffentlichung des Projektberichts hingewiesen. Dies wurde von den Ausbildern zur Kenntniss genommen.

Im Juni und Juli sowie im September und Oktober 2008 wurden in einem vierten Interviewabschnitt die Lehrer¹⁰⁰ der Praxisklassen nach ca. zwei Jahren Projektlaufzeit interviewt. Es wurden insgesamt sieben Praxisklassenlehrer interviewt. Die Interviews fanden nach Wunsch in der jeweiligen Schule oder

⁹⁹ Die Auswahl der Ausbilder beinhaltet deren Einverständnis zum Interview.

¹⁰⁰ Zu den Interviews mit Lehren liegen aufgrund der teilweisen Durchführung ohne Tonaufzeichnungen für einige der Interviews nur Gedächtnisprotokolle vor, so dass in den Auswertungen die Positionen der Interviewten, jedoch nicht ihre Äußerungen im Wortlaut wiedergegeben werden.

freitags¹⁰¹ beim Bildungsträger CJD statt. Da einige Terminvorschläge relativ kurzfristig vor den Sommerferien anberaumt worden waren, war es teilweise schwierig, einen Termin zu vereinbaren. Eine Schule konnte im vorgegebenen Zeitraum keinen Interviewtermin ermöglichen, so dass dieser wesentlich später nachgeholt werden musste. In einer anderen Schule wurde der bestätigte Termin mehrfach verschoben. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 80 Minuten. Auch die Lehrer wurden auf die digitale Tonaufzeichnung sowie auf die Verpflichtung zur Verschwiegenheit meinerseits sowie auf die Anonymisierung aller Namen im Falle der Veröffentlichung des Projektberichts hingewiesen. Dies wurde von den Lehrern zur Kenntnis genommen. Jedoch bestand keiner der interviewten Lehrer auf einer Anonymisierung der Interviews.

Alle Fachkräfte zeigten eine hohe Bereitschaft, ihre Erfahrungen und ihr institutionelles Wissen in Interviews zur Verfügung zu stellen. Während die Schulleiter die Interviews dazu nutzten, ihre Schulen mit ihren meist vielfältigen Aktivitäten wie z. B. im Falle der Heinz- Brandt- Oberschule die jährlichen Schulfeste, an denen auch Vertreter des CJD teilnahmen oder die Hermann- Köhl- Oberschule mit ihren Kriseninterventionsräumen zur Konfliktbewältigung der Schüler zu repräsentieren, war es für Praxisklassenlehrer wichtig, praxisrelevante Ideen für die Unterrichtung der Praxisklassen vorzustellen. Hierzu zählte z. B. die Erarbeitung eines Konzepts zur Renovierung einer Wohnung. Für die Sozialpädagogen ebenso wie für den sozialpädagogischen Projektleiter standen deren positive Einstellungen zur Idee des Modellprojekts im Vordergrund. Diese Einstellungen waren von hoher intrinsischer Motivation gekennzeichnet sowie von der Überzeugung, für benachteiligte Schüler, und hier waren die Schüler mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit einbezogen, die Startchancen in das Berufsleben durch die Vermittlung praktischer Fähigkeiten zu verbessern. Für die Ausbilder war es wichtig, die Wahrnehmung der Schüler aus ihrer Perspektive darzulegen und auf die Tatsache, dass sie sich sechs Stunden am Tag mit Schülern in den Praxislernwerkstätten bzw. an den Praxislernorten, z. B. in der Küche des

¹⁰¹ Manche Praxisklassenlehrer schlugen hierfür einen Freitag vor, da sie regelmäßig freitags im CJD waren.

Lehrrestaurants aufhielten, hinzuweisen. Dabei war es ihnen besonders wichtig, besondere Herausforderungen wie z. B. den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern zu benennen.

3.6.2 Durchführung der 2. Untersuchungsphase

In einer zweiten Erhebungsphase ca. viereinhalb Jahre nach Beginn des Modellprojekts sollten in der Wiederholungsbefragung wiederum Experten (Schulleiter, Lehrer¹⁰², der sozialpädagogische Projektleiter, Sozialpädagogen und Ausbilder), die bereits zu Beginn des Modellprojekts Interviewpartner waren, interviewt werden. Dazu wurde ein Interviewleitfaden auf der Grundlage der bereits genannten Fragestellungen erarbeitet, der sich am Leitfaden der vor zwei Jahren durchgeführten Interviews orientierte und somit eine Vergleichbarkeit ermöglichte.

Die Kontaktaufnahme mit den Schulleitern zur Vereinbarung von Interviewterminen erfolgte zunächst telefonisch zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres 2010/11. Bei der konkreten Terminvereinbarung zeigte sich dann jedoch, dass Termine aus unterschiedlichen Gründen wie z. B. Krankheit oder kurzfristig angesetzte wichtigere Termine, mehrfach verschoben werden mussten bzw. nicht stattfinden konnten, wodurch sich die Durchführung der Interviews in den Schulen bis zum Beginn der Sommerferien hinzog. Ein Schulleiter, der die erste Phase des Modellprojekts von seiner damaligen Schule aus begleitet hatte und inzwischen nicht mehr als Schulleiter tätig war, konnte nur privat erreicht werden. Die Angaben aus dem mit ihm durchgeführten Interview fließen ebenfalls in die Auswertung ein. In den Schulen wurden Räumlichkeiten der Schulleiter zur Verfügung gestellt, so dass die Interviews, ebenso die Interviews mit Lehrern, weitestgehend ohne Störungen verliefen. Die Durchführung der Interviews mit dem sozialpädagogischen Projektleiter, den Sozialpädagogen und den Ausbildern im CJD war im Anschluss an die Interviews in den Schulen geplant und fand im Zeitraum August/ September 2011 statt. Die Terminvereinbarungen mit den

¹⁰² Auch hier liegen zu den Interviews mit Schulleitern und Lehrern zum Teil nur Gedächtnisprotokolle vor, so dass in den Auswertungen die Positionen der Interviewten, jedoch nicht ihre Äußerungen im Wortlaut wiedergegeben werden.

Sozialpädagogen waren unkompliziert, als Ort wurde jeweils das Bildungszentrum CJD vereinbart. Die Interviews mit den Ausbildern konnten aus organisatorischen Gründen¹⁰³ erst im Dezember 2011 und im Januar 2012 durchgeführt werden.

Die Interviews fanden während des laufenden Schulbetriebs in den Schulen bzw. während der regulären Arbeitszeit der Sozialpädagogen im CJD, jedoch außerhalb der Betreuungszeiten der Schüler statt und dauerten ca. 50 – 70 Minuten.

Die Interviews im Bildungszentrum CJD fanden ebenso wie in der ersten Untersuchungsphase im Büro der jeweiligen Mitarbeiter bzw. im Restaurantbereich oder in Klassenräumen statt. Hier gab es kurze Unterbrechungen aufgrund von Kollegenanfragen, die jedoch nicht zu Beeinträchtigungen der Interviews führten. Vor Beginn der Interviews wurde wiederum auf die Anonymität der Befragung hingewiesen, auf die jedoch in den meisten Fällen kein Wert gelegt wurde. So lassen auch einige Aussagen erkennen, ob die Sprechposition eher Schulleitern, Sozialpädagogen oder Ausbildern zuzuordnen ist. Auch bei der zweiten Erhebung war die Bereitschaft der Fachkräfte, für Interviews zur Verfügung zu stehen, gleichermaßen hoch.

3.7 Fragestellungen der 1. Untersuchungsphase

Mit den Fragestellungen der ersten Untersuchungsphase sollten die Entwicklungen von formalen und informellen Strukturen der Zusammenarbeit offengelegt sowie kritische Aspekte der Kooperation aufgezeigt werden.

In einer zweiten Interviewphase sollten mögliche Veränderungen im Prozess der Durchführung sowie Einstellungsveränderungen der pädagogischen Fachkräfte untersucht werden.

Es wurde ein Interviewleitfaden für alle pädagogischen Fachkräfte mit vergleichbarer Struktur und vergleichbaren Themenfeldern entwickelt, dieser wurde jedoch je nach Beruf, Funktion und Aufgabenbereich der Fachkräfte im

¹⁰³ Die Interviewdurchführung konnte nur in wöchentlichem oder zweiwöchentlichem Rhythmus erfolgen, da die Ausbilder hierfür nur außerhalb ihrer Tätigkeit in den Praxislernorten zur Verfügung standen.

Modellprojekt variiert. So wurden von Sozialpädagogen als auch vom sozialpädagogischen Projektleiter die Kooperationsbeziehungen mit Ausbildern und Lehrern, von Ausbildern die Kooperationsbeziehungen mit Sozialpädagogen und Lehrern und von Lehrern die Kooperationsbeziehungen mit Sozialpädagogen und Ausbildern erfragt. Der Leitfaden für die Lehrer beinhaltete zusätzlich Fragen nach der Motivation, sich für die Unterrichtung von Praxisklassen bereit zu erklären.

Der Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitern wich insofern vom Standardleitfaden ab, als das hier insbesondere nach der Einbindung der Praxisklassen in den gesamtschulischen Ablauf, nach positiven und negativen Erfahrungen mit den Praxisklassen und nach einer Bewertung der Perspektiven für das Modellprojekt gefragt wurde.

Ziel der Untersuchung sollten Erkenntnisse über den aktuellen Stand des Modellprojekts nach eineinhalb Jahren unter Berücksichtigung der folgenden fünf Themenbereiche sein:

Erstens: Zum Einstieg in das Interview wurde nach Ausbildung, Berufserfahrungen und vor allem nach Berufserfahrungen im aktuellen Arbeitsverhältnis, also beim Bildungsträger CJD oder in den jeweiligen Schulen gefragt.

Im zweiten Themenkomplex ergaben sich Abweichungen vom Leitfaden für Sozialpädagogen und Ausbilder. Wurden von den Sozialpädagogen hier zunächst organisatorische Abläufe und der Aufgabenbereich sowie ihre Verfügbarkeit als Ansprechpartner für die Schüler erfragt, so wurden von den Ausbildern eine Einschätzung ihrer Arbeit mit den Schülern und ihre Wahrnehmung der Schüler in den Praxislernorten erfragt.

Der dritte und zentrale Themenbereich befasste sich mit den Kooperationen und der Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt. Dies war von großer Bedeutung, da diese Form der Kooperation von Fachkräften neu war und sich erst Schritt für Schritt etablieren musste. Zu Beginn wurden organisatorische Abläufe wie Zusammenkünfte mit anderen pädagogischen Fachkräften, aber auch thematische Schwerpunkte und die Häufigkeit dieser Treffen erfragt. Aus diesen neu entstandenen organisatorischen Strukturen erwachsen Formen der Zusammenarbeit, die von den Fachkräften beschrieben

wurden. Der innovative Charakter dieser Formen der Zusammenarbeit soll im Folgenden beschrieben und interpretiert werden.

Des Weiteren wurden Fragen über Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte untereinander, zu Verantwortlichkeiten, aber auch nach der eigenen Einschätzung der Zusammenarbeit gestellt.

Im vierten Themenkomplex ging es um die Kompetenz- und Leistungsbewertung einzelner Schüler. Außerdem wurde nach Diskrepanzen in der Einschätzung der Kompetenz- und Leistungsbewertung einzelner Schüler im Vergleich zu anderen Fachkräften gefragt.

Der fünfte und letzte Punkt befasste sich mit kritischen Aspekten sowie mit Anregungen für den weiteren Verlauf des Modellprojekts.

3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse der 1. Untersuchungsphase

Bei allen befragten pädagogischen Fachkräften¹⁰⁴ lässt sich eine mehr oder weniger große Zustimmung zum Modellprojekt feststellen. Dies führt in Abhängigkeit von der Motivation der Fachkräfte und deren Möglichkeiten im Einzelnen zu teils eigenverantwortlichen Initiativen und Bemühungen für erfolgreiche Zusammenarbeit. Das heißt, bei hoher Motivation, wie sie sich z. B. bei den Sozialpädagogen zeigte, war auch ein intensives Bemühen erkennbar, konkrete Anliegen mit den Lehrern und den Ausbildern zu erörtern sowie Lösungswege zu diskutieren und umzusetzen.

Gleichwohl werden die Kooperationsbeziehungen von den verschiedenen Fachkräften unterschiedlich bewertet. Diese unterschiedliche Einschätzung und Bewertung soll detailliert beschrieben werden:

- In der Zusammenarbeit nehmen Sozialpädagogen eine Schlüsselposition sowohl für die Ausbilder als auch für die Lehrer ein, da sie sich an der Schnittstelle des Informationsaustauschs befinden.
- Von Lehrern als auch von Sozialpädagogen wird berichtet, dass es einen intensiven Informationsaustausch über alle wichtigen Ereignisse bezüglich der Schüler im Modellprojekt gibt.

¹⁰⁴ Dass Fachkräfte hier als Experten zu betrachten sind, habe ich bereits in Kapitel 3.5.1 dargelegt.

- Manchmal empfinden die Sozialpädagogen die Zeit des fachlichen Austauschs mit den Lehrern jedoch als zu kurz.
- Von Lehrern und Ausbildern wird die ihnen zur Verfügung stehende Zeit zum Informationsaustausch und für informelle Gespräche als ausreichend empfunden.
- Die Kommunikation mit einer der teilnehmenden Schulen wird jedoch wegen schlechter Erreichbarkeit von Seiten der Sozialpädagogen bemängelt.
- In der Vorstellung und Interpretation der pädagogischen Formel vom *Fördern und Fordern* gibt es offensichtliche Unterschiede zwischen Lehrern und Ausbildern. Einige Lehrer vertreten die Auffassung, das die Ausbilder durchaus höhere Anforderungen an die Schüler stellen sollten.
- Auch wurde von mehreren Lehrern der Wunsch geäußert, mittel- oder langfristige Projektarbeit mit Ausbildern in den Praxislernwerkstätten des Bildungsträgers zu organisieren und durchzuführen, da nahezu alle Lehrer einen Leistungsunterschied der Schüler in der Schule gegenüber den Leistungen an den Praxislernorten im CJD sehen. Es werden nach Aussagen der Lehrer im praktischen Bereich in den Lernwerkstätten bessere Leistungen gegenüber den Leistungen im schulischen Unterricht erreicht.
- Auch berichten die Lehrer über eine größere Motivation der Schüler beim Lernen in den Lernwerkstätten im Gegensatz zu ihrem Unterricht.
- Aus der Sicht der Lehrer sollen die Schüler auch in den Werkstätten gefördert, jedoch noch stärker gefordert werden.
- Gleichwohl beklagen die Lehrer teilweise einen Mangel an sozialer Kompetenz der Ausbilder vor allem im Umgang mit der Altersgruppe¹⁰⁵ der Praxisklassenschüler.
- Die Kooperation von Sozialpädagogen und Ausbildern wird unterschiedlich beurteilt: Die Sozialpädagogen wünschen sich zum Teil mehr sozialpädagogische Kompetenz von den Ausbildern und damit verbunden mehr Konsequenz in der Umsetzung von Anweisungen und Regeln.

¹⁰⁵ Die Einsatzmöglichkeiten für Ausbilder in Werkstätten unterschiedlicher Beschäftigungsgeber sind vielfältig. Daher beziehen sich die Berufserfahrungen der Ausbilder überwiegend auf die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, weniger auf die Arbeit mit 14-16jährigen Schülern, während die Praxisklassenlehrer explizit Schüler dieser Altersgruppe unterrichten.

- Von den Ausbildern wird gegenüber den Sozialpädagogen die Akzeptanz unterschiedlicher Aufgabenbereiche und die Nichteimischung der Sozialpädagogen in den Werkstattablauf erwartet.
 - Die Kooperation der Praxisklassenlehrer mit den pädagogischen Fachkräften im CJD, mit Sozialpädagogen und Ausbildern sowie die damit verbundene Kommunikation der Lehrer mit den Sozialpädagogen im CJD wird von den Schulleitern überwiegend positiv bewertet und unterstützt.
 - Jedoch gibt es Schulleiter, die neben dem Projekt Praxisklassen außerdem die Teilnahme an anderen geeigneten Projekten zur Berufsorientierung ihrer Schüler in Betracht ziehen und daher der Kooperation mit dem Bildungsträger CJD weniger Bedeutung beimessen. Das äußert sich z. B. in geringeren Bemühungen um die Aufstellung nachfolgender Praxisklassen.
 - Weiterhin zeigt sich, dass persönliche Befindlichkeiten nicht ohne Einfluss auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte bleiben. Das heißt, dass ein wohlwollender Umgang der Fachkräfte miteinander positive Auswirkungen auf die Arbeitsatmosphäre, insbesondere im Modellprojekt und damit auf die Zusammenarbeit im Ganzen hat. Denn die Mitgestaltung des Modellprojekts Praxisklassen, die auf der Basis von enger Kooperation und Vernetzung fusst, wird auch von personenbezogenen sozialen Kompetenzen und den Beziehungen der Fachkräfte untereinander geprägt und beeinflusst. Die Kommunikation mit Eltern wurde nicht erfragt, gleichwohl gab es in den Interviews Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte zur Elternarbeit.
 - Die Elternarbeit wird vor allem von Lehrern, aber auch von den Sozialpädagogen als schwierig, mühsam und wenig erfolgreich wahrgenommen, da viele Eltern weder telefonisch noch persönlich erreichbar sind und daher Kommunikation nicht möglich ist. Das heißt, dass nicht mit Unterstützungsarbeit der Eltern oder der Erziehungsberechtigten z. B. bei Fehlzeiten gerechnet werden kann.
- Das Verhältnis der einzelnen pädagogischen Fachkräfte¹⁰⁶ in ihrer Funktion als Lehrer, Sozialpädagoge oder Ausbilder zu den Schülern war aufgrund des

¹⁰⁶ Aufgrund der Sonderrolle der Schulleiter im Gefüge der Fachkräfte gehe ich hier nicht detailliert auf die Schulleiter ein. Gleichwohl ist der pädagogische Auftrag der Schulleiter dem

spezifischen pädagogischen Auftrags sehr unterschiedlich. Daher schien es wichtig, die verschiedenen Erfahrungen, Einschätzungen und Wissensstände der Fachkräfte zusammen zu führen, um das Ziel, Ausbildungsfähigkeit und damit bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt, erreichen zu können.

3.8.1 Die Kooperationen von Sozialpädagogen und Ausbildern

Sozialpädagogen bedienen aufgrund ihres vielfältigen und eher unspezifischen Berufsbildes ein breites Aufgabenspektrum. Sie haben ein vielfältiges Aufgabengebiet mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen¹⁰⁷. So gehören zu den klassischen sozialpädagogischen Tätigkeiten auch Verwaltungs- und Koordinationsaufgaben aber auch vieles andere mehr. Das Berufsbild umfasst sozialpädagogisches Handeln in vielen Bereichen und vor allem mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen wie z. B. Schülern, Jugendlichen, Senioren, aber auch Wohnungslosen, psychisch Erkrankten, körperlich beeinträchtigten oder suchtmittelabhängigen Menschen. Ausbilder hingegen sind Handwerker ihres Faches. Der Bezeichnung Handwerker soll im Folgenden für handwerkliche Berufe im weitesten Sinne verstanden werden. Hier zeigt sich schon, dass die beruflichen Konzepte und Herangehensweisen das Potenzial für Differenzen in sich bergen. Auf der einen Seite steht die pragmatische Zielorientierung. Ein Werkstück wird hergestellt und muss fertig werden. Auf der anderen Seite werden verschiedene Handlungsmöglichkeiten erörtert und diskutiert, bis eine Entscheidung gefällt wird. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen bieten Chancen für Aushandlungsprozesse und Zusammenarbeit, bergen aber auch das Potenzial für Konflikte bei unterschiedlichen Sichtweisen.

Als zentrale Schnittstelle pädagogischer Fachkräfte im Modellprojekt sollen die Kooperationen zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern sowie kritische Aspekte bei deren Zusammenarbeit betrachtet werden.

Die Kommunikation zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern bedarf keiner technischen Hilfsmittel, da Büros und Lernwerkstätten im gleichen

der Lehrer zuzurechnen. Der sozialpädagogische Projektleiter lässt sich in seiner Funktion den Sozialpädagogen zuordnen.

¹⁰⁷ Daher arbeiten im sozialpädagogischen Bereich neben ausgebildeten und staatlich anerkannten Sozialpädagogen u. a. auch Psychologen, Soziologen oder Pädagogen.

Gebäudekomplex untergebracht sind. Insofern ist es möglich, aktuelle und weniger aktuelle Anliegen täglich persönlich zu besprechen. So wird die Kommunikation sowohl von den Sozialpädagogen als auch von den Ausbildern als überwiegend unkompliziert eingeschätzt. Da es von Sozialpädagogen und Ausbildern unterschiedliche Auffassungen, Einschätzungen und Herangehensweisen zu sozialpädagogischen Handlungsweisen gibt, kommt es zu Diskussionen, die im Folgenden noch näher betrachtet werden sollen. Ergänzend gibt es in den ca. 14täglichen Teamsitzungen die Möglichkeit, Organisatorisches, aber auch konkrete Anliegen und Probleme zu besprechen. Diese Möglichkeit wird von beiden Seiten intensiv genutzt, das heißt die Ausbilder bringen z. B. ihre Probleme mit einzelnen Schülern in die Teamsitzungen ein und gemeinsam mit den Sozialpädagogen können Lösungen erörtert werden. Außerdem führen die Ausbilder ein Klassenbuch:

„da wird regelmäßig alles eingetragen; eine Spalte mit Bemerkungen; und das wird an die Sozialpädagogen weitergegeben. Je nachdem, was es auch ist, wird sich dann gleich zusammengesetzt oder zum Feierabend, wenn die Schüler ´raus sind, damit der Ablauf nicht gestört wird. Und dann wird das geklärt.“ (Ausbilder, 1. IW, S. 4)¹⁰⁸

Die Ausbilder nehmen Einschätzungen und Bewertungen der Schüler vor und vermerken Vorkommnisse schriftlich. Diese Bewertungen wollen sie jedoch mit den Sozialpädagogen erörtern. Sie leiten die Verantwortung an die Sozialpädagogen weiter, indem sie *das*, nämlich die Ereignisse und Vorkommnisse und ihre Bewertungen der Schüler mit ihnen, den Sozialpädagogen teilen und diskutieren. Die Sozialpädagogen wiederum setzen sich mit den Ausbildern zusammen und tragen mit ihrer Kompetenz zur Klärung alltäglicher Probleme bei. Dies zeigt ein Aufeinanderangewiesensein, Offenheit im Gespräch, Lösungsorientierung sowie die Bereitschaft zur Kooperation.

Über Anwesenheits- und Fehlzeiten der Schüler in den Schulen werden die Sozialpädagogen meist telefonisch oder per E-Mail informiert. Die

¹⁰⁸ Die Bezeichnung der pädagogischen Fachkraft, die Position der durchnummerierten Interviews (Die Abkürzung IW steht für Interview.) und die Seitennummer des Transskripts dienen der Zuordnung von Zitaten zu den durchgeführten Interviews.

Sozialpädagogen geben diesbezügliche Informationen an die Ausbilder weiter und unterstützen somit die Ausbilder bei der täglichen Planung und Strukturierung der Lern- und Arbeitsaufgaben für die Schüler.

Zunächst wird in den Interviews sowohl von den Sozialpädagogen als auch von den Ausbildern eine relativ dynamische Zusammenarbeit beschrieben. Hierbei könnte es sich jedoch um eine Form sozialer Erwünschtheit handeln, da das Modellprojekt aus Sicht der beteiligten Experten erfolgreich erscheinen soll.

Wird konkret nach Problemen gefragt, so zeigen sich auf beiden Seiten Konflikte und Barrieren in der Kommunikation und infolge dessen in der Kooperation.

Außerdem wird ein Hierarchiegefälle gegenüber den Ausbildern deutlich, das sich zum einen darauf gründet, dass die Sozialpädagogen wesentlich mehr Informationen über die Schüler bekommen (z. B. aus den Schulen), zum anderen darauf, dass sie aufgrund ihrer Ausbildung als Sozialpädagogen eine höhere sozialpädagogische Fachkompetenz vorweisen können, die im Umgang mit den Schülern dringend benötigt wird. So äußert sich die Wahrnehmung der Sozialpädagogen in der folgenden Aussage:

„Den Ausbildern fehlt im Grunde genommen.... Viele Ausbilder hier haben wenig pädagogisches Wissen, und aufgrund dessen haben sie eine andere Einschätzung.“ (Sozialpädagogin, 5. IW, S. 2)

Hieraus ließe sich folgern, dass sich ein festgefügtes Hierarchiegefälle etabliert hat, das die Kommunikation zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern bestimmt. Die unterschiedlichen Positionen aufgrund beruflicher Qualifikationen und aufgrund der Funktion im Modellprojekt sind den Akteuren bewusst und weisen ihnen eben jene Rolle zu, die sie ausfüllen. Diese klare Aufteilung der Rollen bestimmt die Kommunikation zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern. Auch der gemeinsame Standort von Praxislernwerkstätten und Sozialpädagogenbüro in einem Gebäude trägt meist zur unmittelbaren Klärung unterschiedlicher Ansichten bei:

„Daher würde ich sagen, dass sie (die Ausbilder) unterschiedlicher Ansichten sind, aber durch das Gespräch kommt man sich ja näher und tauscht sich aus. Ich kann ihn aufklären, weil er bestimmte Dinge nicht weiß und in der Regel gibt es immer eine Übereinkunft am Ende, wo ich sagen kann: Ausbilder

und ich sind einer Meinung oder wir finden eine Lösung, mit der wir beide einverstanden sind.“ (Sozialpädagogin, 5. IW, S. 2)

Bei der Herstellung von Übereinkunft zu unterschiedlichen fachlichen Positionen sind neben unterschiedlichen Wissensständen auch persönliche Befindlichkeiten und personenbezogene Kompetenzen zu berücksichtigen, da Kommunikationsprozesse hier häufig von Einzelpersonen getragen werden.

Die Intensität der Kooperationen wird aber auch von der Fachkompetenz der Ausbilder, die sich von der der Sozialpädagogen unterscheidet, beeinflusst. Zum einen kritisieren die Sozialpädagogen die *Art der Unterweisung* der Ausbilder, ihre pädagogischen Methoden, möglicherweise auch ihre Art der sozialen Interaktionen mit den Schülern, zum anderen kritisieren sie die mangelhafte Einhaltung und Durchsetzung von Regeln, die für Sozialpädagogen wichtig sind. So wird von einer Sozialpädagogin folgende Kritik geäußert:

„Manche Ausbilder kommen nicht so gern, weil sie wissen, dass wir an deren Art der Unterweisung oder an der Handhabung der Pausenzeiten etwas auszusetzen haben, die kommen natürlich nicht so gerne.“ (Sozialpädagogin, 1. IW, S. 2)

Ausserdem haben die Ausbilder laut Aussage der Sozialpädagogen, aber auch laut Aussage der Lehrer kaum Erfahrungen mit dieser Altersgruppe der Schüler, da sie vorher meist mit 17- 19jährigen zu tun hatten, die nicht mehr Schüler waren. Die Anleitung 14- 16jähriger Schüler bedarf der Unterstützung von Seiten der Sozialpädagogen z. B. in Form von Vereinbarungen oder konkreten Absprachen mit den Schülern.

Das Verhalten der Schüler ist laut Einschätzung der Sozialpädagogen in den Lernwerkstätten ein anderes als im Gespräch mit ihnen ausserhalb der Lernwerkstätten.

„Es ist auch so gedacht, dass wir unsere Schüler in den Werkstätten aufsuchen, dass wir in die Werkstätten gehen, um den ganz normalen Tagesablauf zu beobachten, kennen zu lernen, zu sehen, Mensch wie verhält er sich da, wie stellt er sich an, wie verhält er sich dem Ausbilder gegenüber, wie verhält er sich den Mitschülern gegenüber, die ja nicht immer aus seiner Klasse sind, auch aus anderen Klassen. ...Manchmal denke ich, die benehmen

sich dann plötzlich ganz anders, und das ist ja nicht Sinn der Sache.“
(Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2)

Hier stellt sich die Frage, welcher Aufgabenbereich von den Ausbildern abzudecken ist. In den Werkstätten werden Fachkompetenzen in den jeweiligen Bereichen vermittelt. Es geht jedoch gleichermaßen um die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Umgangsformen. Hier gibt es offensichtlich Differenzen zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern in der Wahrnehmung des Sozialverhaltens der Schüler. Die Sozialpädagogen sind nicht einverstanden damit, dass die Ausbilder weniger Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen legen. ..., *die benehmen sich dann plötzlich in der Werkstatt ganz anders, das ist ... nicht Sinn der Sache.* Für die Sozialpädagogen ist es wichtig, gemeinsame, weitgehend übereinstimmende Vorstellungen sozialer Kompetenzen zu vermitteln.

Die Ausbilder sehen sich auch als Vertrauensperson:

„Das ist klar, sie (die Schüler) müssen ihre Qualifizierungsbausteine durcharbeiten, dafür bin ich da, ihnen das handwerklich zu geben, Aber auch sehr häufig ... wird man schon fast zum Familienmitglied, denn man hört ja die Probleme, was haben sie für Probleme, ...man ist dann Mama, Papa, Bruder, alles auf einmal.“ (Ausbilder, 1. IW, S. 3)

Insbesondere durch die Situation in den Lernwerkstätten, die die Grenzen eines Ausbilder- Schüler- Verhältnisses verschwimmen lassen, kommt es immer wieder zu Gesprächen, die die Privatsphäre der Schüler betreffen. Die Ausbilder werten dies als Vertrauensbeweis. Sie sind dann *Mama, Papa, Bruder*, für die Schüler, *alles auf einmal*.

Auch von den Sozialpädagogen wird berichtet,

„dass so Details oder bestimmte Informationen aus dem Privatleben oft den Ausbildern mehr zugetragen werden, denn die Ausbilder sind ja sechs Stunden mit den Schülern zusammen, die müssen sich den ganzen Tag mit denen beschäftigen, ... dass manches uns von denen mitgeteilt wird.“

(Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2-3)

So sehen sich Sozialpädagogen oft als Berater für vielfältige Bereiche des Alltags, sowohl in Schule und Werkstatt als auch im Privaten. Dabei haben sie

nach eigener Aussage Vorbildfunktion für die Teilnehmer, außerdem sind sie ebenso wie die Ausbilder häufig Vertrauensperson.

Ihre nahezu permanente Präsenz zeigt ihnen aber auch ihre Ambivalenz aus Sicht der Schüler.

„Unsere Funktion wechselt ja auch ständig, mal sind wir die Guten, manchmal aber auch die Bösen, ...“ (Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2)

Es wird deutlich, dass sowohl Ausbilder als auch Sozialpädagogen zu vertrauenswürdigen Ansprechpartnern für die Schüler werden können. Umso wichtiger scheint der Austausch von Informationen zwischen diesen Fachkräften, da Sozialpädagogen über sozialpädagogische Handlungsweisen verfügen und gegebenenfalls auf professioneller Ebene Kontakt zu Lehrern und Eltern aufnehmen können. Außerdem besteht für Sozialpädagogen die Möglichkeit, bei schwerwiegenderen Problemen (z. B. Verdacht auf Drogenmissbrauch) externe Hilfe hinzu zu ziehen. So sollte die Kooperation von Ausbildern und Sozialpädagogen eine umfassende Betreuung der Teilnehmer ermöglichen. Außerdem sollten beide, Sozialpädagogen und Ausbilder, durch ihre Zusammenarbeit auf Probleme der Schüler und deren Ursachen zeitnah reagieren können.

Es zeigt sich jedoch in den alltäglichen Diskussionen z. B. über die Arbeitsabläufe in den Lernwerkstätten und den Umgang mit den Schülern auch eine Wertschätzung der jeweils anderen Berufsgruppe, wenn eine Sozialpädagogin anerkend äußert:

„Das ist aber auch unterschiedlich, viele Ausbilder haben schon viel Erfahrung und haben sich pädagogisches Wissen aufgrund ihrer Erfahrung angeeignet.“ (Sozialpädagoge, 5. IW, S. 2)

Zusammenfassend läßt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit mit den Ausbildern von Seiten der Sozialpädagogen ambivalent eingeschätzt wird. Einerseits werden die kurzen Wege der Kommunikation und die direkte Ansprechbarkeit in problematischen Situationen und für Organisatorisches positiv eingeschätzt.

Andererseits wird die teils mangelhafte sozialpädagogische Kompetenz sowie ein Durchsetzungsverhalten gegenüber den Schülern, das aus Sicht der

Sozialpädagogen zu wünschen übrig läßt (vgl. auch Sozialpädagogie, 4. IW, S. 3), kritisiert.

Die Ausbilder sind auf eine regelmäßige und gut funktionierende Kommunikation mit den Sozialpädagogen angewiesen, da diese Ansprechpartner in nahezu allen Belangen bezüglich der Schüler während des Praxisunterrichts für sie sind.

Die Ausbilder äußerten sich überwiegend zufrieden über die Kooperation mit den Sozialpädagogen. Auch bewerten sie die von den Lehrern über die Sozialpädagogen an sie weitergeleiteten Informationen als positiven Aspekt der Zusammenarbeit.

Die Kooperation zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern gründete auf gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung und wurde zeitnah und täglich praktiziert. Von den Sozialpädagogen wurde die teilweise mangelhafte Fachkompetenz der Ausbilder kritisch angemerkt. Sowohl Sozialpädagogen als auch Ausbilder sehen sich als Vertrauenspersonen und damit als wichtige Ansprechpartner für die Schüler. Dies bestärkt die Notwendigkeit unmittelbaren fachlichen Austauschs. Kooperation wird hier zu einem Regelwerk, das den Alltag bestimmt. Das Selbstverständnis der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Ausbildern wirkt sich förderlich auf die Arbeit mit der Zielgruppe, die benachteiligten Schülern und auf die Schüler selbst aus.

3.8.2 Die Kooperationen zwischen Lehrern und Ausbildern

Die Zusammenarbeit mit den Lehrern wird von den Ausbildern übereinstimmend positiv bewertet. Es gibt regelmäßigen Informationsaustausch. Gespräche zwischen Ausbildern und Lehrern finden in den Praxislernwerkstätten und Büroräumen des CJD statt, wenn die Lehrer freitags hier vor Ort sind. In Ausnahmefällen gibt es auch Telefonate zwischen Ausbildern und Lehrern, außerdem werden Informationen der Ausbilder über einzelne Schüler über die Sozialpädagogen an die Lehrer weitergegeben und umgekehrt erfahren die Ausbilder Informationen aus den Schulen über die Sozialpädagogen.

Die Einschätzungen von Schülern stellen sich im Gespräch zwischen Ausbildern und Lehrern oft sehr ähnlich dar.

„Es ist eher so, daß, wenn mich eine Lehrerin fragt, wie sich jetzt der Schüler X gemacht hat, wenn ich dann erzähle, ob er sich verbessert oder verschlechtert hat, dann höre ich auch manchmal, das trifft auch in der Schule zu, das das besser oder schlechter geworden ist. Aber die sagen mir jetzt nicht genau, was, wieso, warum.“ (Ausbilder, 3. IW, S. 2).

In den persönlichen Begegnungen zwischen Ausbildern und Lehrern gibt es kaum konflikthafte Situationen. Die Lehrer suchen die Praxislernwerkstätten auf und die Ausbilder *erzählen dann...* Die Lehrer sind froh, dass die Schüler in den Werkstätten gut betreut werden. Die Einschätzungen sind von wechselseitigem Respekt und von Vertrauen in das Beurteilungsvermögen des jeweils Anderen geprägt.

Gleichwohl bestehen Ausbilder manchmal auch auf ihrem Vertrauensverhältnis gegenüber den Schülern aufgrund der Beschäftigungs- und Ausbildungssituation in den Lernwerkstätten und damit auf ihrer Pflicht zur Verschwiegenheit. Damit verbunden ist ein eingeschränkter Informationsaustausch mit Lehrern über Schüler, bei denen die Übereinstimmung der Einschätzungen von Ausbildern und Lehrern nicht gegeben ist.

„Wenn der Schüler hier bei mir ist, wenn er weiß, dass ich weiß, wie er in der Schule ist, hätte ich vielleicht die Befürchtung, dass er sich dann hier negativ verändern würde, weil er vielleicht das Gefühl verliert, dass er mir eher vertrauen kann, also wenn er weiß, der Lehrer erzählt immer alles Herrn X., was ich in der Schule gemacht habe, das gefällt mir nicht. Weil ich hab' auch echt das Phänomen, die sind hier super gut bei mir, aber in der Schule ist das wieder anders. Die sind dann wirklich handwerklich begabt, kommen hier immer her, denen macht das hier Spaß, aber in der Schule ist das anders, und wenn ich sie dann drauf anspreche, wie bist'n du in der Schule oder so, dann weiss ich nicht genau, wie der drauf reagieren würde, ob er sich dann bei mir verschlechtern würde oder nicht. Das weiß ich nicht.“

(Ausbilder, 3. IW, S. 2)

Die Ausbilder bestehen auf einem Vertrauensbonus gegenüber den Schülern, den sie für sehr wichtig halten. Sie nehmen die positive Entwicklung der Schüler im Kontext von Praxislernen wahr und möchten die Schüler darin bestärken und sie dazu anleiten, sich praktische Fähigkeiten anzueignen.

Ergänzen Ausbilder und Lehrer ihre Informationen und Wissensstände über Schüler in Gesprächen in der Werkstatt, so ist es ihnen möglich, eine umfassende pädagogische Betreuung zu gewährleisten, denn die Ausbilder erhalten dann z. B. Kenntnisse über den Schüler, die der Lehrer möglicherweise nur von den Eltern erfährt. Das Vertrauensverhältnis zwischen Ausbildern und Schülern und das zwischen Lehrern und Schülern scheint ein eher voneinander Abweichendes zu sein. Vergleicht man die Funktion des Lehrers mit der des Ausbilders, so erscheint dies plausibel, denn der Lehrer unterrichtet eine Praxisklasse mit ca. 18 Schülern in Unterrichtseinheiten, während der Ausbilder mit sechs bis acht Schülern in einer Praxislerngruppe einen sechsstündigen Arbeitstag verbringt. Die Interaktionen mit den Ausbildern sind hier intensiver und bieten mehr Raum für persönliche Belange und Probleme der Schüler. Die Lehrer haben auch Zugang zu außerschulischen und privaten Erlebnisräumen der Schüler, jedoch nicht vordergründig durch Gespräche mit den Schülern sondern eher über Gespräche mit den Eltern.

„Das Schulische erzählen sie immer, in erster Linie natürlich, wenn's Probleme gibt. In zweiter Linie dann, wenn sich jemand besonders verändert hat zum Positiven, das hört man auch. Manchmal hört man auch, was so im privaten Umkreis von den Schülern läuft, von den Lehrern. Die haben natürlich durch die Elternabende nochmal einen anderen Einblick auch als wir und das hört man dann auch manchmal.“ (Ausbilder, 2. IW, S.3)

Die Kooperation zwischen Ausbildern und Lehrern ist deshalb von großer Bedeutung, weil sowohl Ausbilder als auch Lehrer Leistungen bewerten, die in ihrer Gesamtheit die Beurteilung der Schüler ergeben (Hauptschulabschluss + Zertifikat in einem Handwerksmodul).

Von einigen Ausbildern wird bemängelt, dass die zu Verfügung stehende Zeit für persönliche Gespräche mit den Lehrern (freitags im CJD bzw. in den Lernwerkstätten) nicht ausreichend ist. Da Telefonate mit Lehrern nur in Ausnahmefällen geführt werden, müssen Terminabsprachen, Organisatorisches

oder Probleme einzelner Schüler mit den Sozialpädagogen besprochen werden, auch wenn diese den schulischen Ablauf betreffen.

Die Sicht der Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Ausbildern unterscheidet sich von der Sicht der Ausbilder. Auch die Lehrer stellen zunächst fest, dass viele Schüler von Erfolgserlebnissen in den Lernwerkstätten berichten. Die Ausbilder sehen zum Teil gute praktische Leistungen von Schülern, deren Leistungen in der Schule überwiegend mangelhaft bewertet werden.

„Also sie (die Schüler) verhalten sich insofern doch schon etwas anders, als sie ja dort oft mehr Erfolgserlebnisse als in der Schule haben. Und insofern ist es ja doch immer so, dass, wo man Erfolge hat, geht man auch gerne hin, und sie freuen sich sehr, wenn wir sie auch im Praktikum ...ist es ganz wichtig, dass man sie besucht.“ (Lehrer, 1. IW, S. 3)

Es zeigt sich jedoch in den Aussagen der meisten Lehrer, dass zum einen die Ansprüche an die zu erbringenden Leistungen von den Ansprüchen der Ausbilder an die Schüler abweichen, so die Wahrnehmung der Lehrer. Das heißt, die Lehrer stellen höhere Leistungsanforderungen, zumal im theoretischen Bereich als dies in den Lernwerkstätten geschieht. Daher sind die Schüler lieber im Praxisunterricht, wo sie außerdem mehr Bewegung haben und im Gegensatz zum Schulunterricht nicht still sitzen müssen. Zum anderen gibt es nach einem Arbeitstag in der Werkstatt häufig greifbare Ergebnisse, von denen die Schüler berichten können.

Es gibt verschiedene Angebote von Seiten der Lehrer, Schul- und Praxisunterricht zu kombinieren und kreativ miteinander zu verknüpfen, denn die Lehrer sind sich ihres schulischen Auftrages bewußt:

„...die Konditionierung lautet bei diesen Schülern: Ich bin dumm. Ich kann nichts, eigentlich bin ich hier verkehrt. Und diese Konditionierung auf zu brechen, kostet sehr viel Zeit. Und es geht schneller als in der Werkstatt, weil da haben die noch nicht diese lange Vorerfahrung, vielleicht mal ein Jahr Arbeitslehre oder so. Aber im Prinzip ist es ja etwas, was sie verhältnismäßig gern machen. Und da ist dieses Problem nicht so groß, dass man sagen muss, so zu sagen erstmal das andere aufbrechen und dann was Positives drauf setzen, das geht da einfach schneller.“ (Lehrer, 1. IW, S. 4).

...das andere aufbrechen und dann was Positives drauf setzen - das ist die Vorstellung der Lehrer, wenn es darum geht, dass Praxislernen von Schule profitieren soll, verfestigte Strukturen aufbereichen, die mit Defizitären Erfahrungen der Schüler verbunden sind, *was Positives drauf setzen*, etwas Positives, Neues entstehen zu lassen, Praxislernen und Arbeiten, dass den Schülern Freude macht.

Angebote der Lehrer bestehen z. B. im konkreten Vorschlag, mittelfristig über Projekte, die in den Lernwerkstätten umgesetzt werden sollen, informiert zu werden, um diese praxisorientierten Projekte durch theoretisches Wissen zu untermauern bzw. die Wissensgrundlage für praktische Vorgänge gemeinsam mit den Schülern zu erarbeiten und so die Ausbilder in ihrer Arbeit zu unterstützen.

„Die theoretische Vorarbeit könnte in der Schule geleistet werden (Materialauswahl, Skizzen, Kostenvoranschläge), danach käme die praktische Umsetzung, z. B. Angebote einholen und im Baumarkt vergleichen.

Die Schule kann durch ihre Arbeit die Arbeit der Ausbilder erleichtern mit Hilfe gemeinsamer Planung. Es muss nicht von Anfang an perfekt sein, sondern kann im Prozess nachgebessert werden.“ (Lehrer, 3. IW, S. 4-5)

Diese Angebote müssten gemeinsam mit dem Projektleiter des Bildungsträgers und den Ausbildern erarbeitet werden.

Mehrere Lehrer äußerten den Wunsch, dass in den Lernwerkstätten neben der Förderung im praktischen Bereich auch konkrete Forderungen in Bezug auf Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Leistung gestellt und umgesetzt werden sollen. Für die Umsetzung dieser Forderungen sehen die Lehrer die Ausbilder in der Pflicht. Eine Verständigung über das Verhältnis von Fordern und Fördern müsste zwischen Lehrern und Ausbildern stattfinden bzw. es müssten gemeinsam Richtlinien, die dann in den Schulen und im Praxisbereich auch konsequent umzusetzen sind, erarbeitet werden.

3.8.3 Kooperationen und gegenseitige Erwartungen von Sozialpädagogen und Lehrern

Es wurden zwei Expertengruppen befragt, die einen jeweils unterschiedlichen pädagogischen Auftrag, jedoch ein gemeinsames Ziel haben. Es zeigt sich, dass die Kooperation hier besonders viel Engagement erfordert.

Zunächst lässt sich feststellen, dass es eine hohe Motivation und ein großes Engagement von Seiten der Sozialpädagogen gibt. Dies äußert sich unter anderem darin, dass die Sozialpädagogen zum Teil außerhalb der regulären Arbeitszeiten mit den Lehrern telefonisch Informationen austauschen bzw. Berufliches besprechen. Die Kommunikation ist insbesondere mit *den* Lehrern gut und konstruktiv, mit denen bereits eine mehrjährige erprobte Zusammenarbeit und daher eine Vertrauensebene entwickelt und gefestigt werden konnte.

Hier wird täglicher Kontakt per E-Mail und/ oder per Telefon praktiziert. Kurze Informationswege, die nicht geplant werden müssen und täglich genutzt werden können, werden als optimal wahrgenommen.

Die Beziehungen der Sozialpädagogen zu den einzelnen Schulen sind jedoch sehr unterschiedlich. So gestaltet sich der Kontakt teilweise einseitig, was bei den Sozialpädagogen Unzufriedenheit auslöst. Eine Sozialpädagogin äußerte ihren Unmut folgendermaßen:

„Ich habe ja nicht den Anspruch, dass jeder Lehrer der gleiche Kommunikationstyp ist. Sie können ja mit mir reden, wie sie wollen, nur sollen sie mit mir reden.“ (Sozialpädagogin, 1. IW, S. 2).

Die Erwartungshaltung von Sozialpädagogen und Lehrern an Kooperation ist teilweise unterschiedlich, lässt sich jedoch nicht verallgemeinern. Gleichwohl zeigt sich, dass Lehrer auf Grund ihres Berufsbildes und ihrer professionellen Autonomie keine Notwendigkeit sehen, ihre Erfahrungen und ihr pädagogisches Handeln mit Sozialpädagogen zu diskutieren. Hier lässt sich eine Denkweise der Lehrer unterstellen, die eine Aufgabenteilung von Unterricht und Praxislernen sowie sozialpädagogischer Betreuung favorisiert und eine Einmischung in schulische Belange eher nicht wünscht. Auf Seiten der Sozialpädagogen ist diese Haltung nicht zu finden, denn sie suchen die

Kommunikation mit den Lehrern und fordern diese gegebenenfalls ein, um auf schulische oder außerschulische Probleme adäquat und zeitnah reagieren zu können.

Es zeigt sich aber auch, dass eine große Bandbreite von Kommunikationsmöglichkeiten vorhanden ist, die jedoch vor allem von den Lehrern sehr unterschiedlich genutzt wird. Hier wird das persönliche Gespräch, wenn es um einzelne Schüler geht, bevorzugt, während organisatorische Belange überwiegend per E-Mail geklärt werden.

Von den Sozialpädagogen werden kurze Informationswege, das heißt täglicher Kontakt mit den Lehrern gewünscht, um besondere Vorkommnisse ebenso wie Organisatorisches zeitnah besprechen zu können. Ziel sollte es auch hier sein, ein verlässliches Netzwerk der Kommunikation und der Kooperation aufzubauen, das von guten persönlichen Beziehungen getragen wird und außerdem regelhaften Strukturen folgt, die auch nach einem Personalwechsel Bestand haben und funktionieren.

Die Sozialpädagogen besuchen in regelmäßigen Abständen die von ihnen betreuten Praxisklassen in den jeweiligen Schulen. Diese Besuche dienen auch dem Zweck, den Schülern die Vernetzung und enge Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen und damit die institutionenübergreifende Betreuung zu vermitteln.

Von Seiten der Lehrer besteht ebenfalls ein Interesse, Informationen z. B. über Anwesenheits- und Fehlzeiten an die Sozialpädagogen zu übermitteln und auf diese Weise die Arbeit der Sozialpädagogen und den Ablauf in den Praxislernwerkstätten zu unterstützen.

Positive Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler, die sich auf die übergreifende Betreuung zurückführen lassen, werden auch von den Lehrern beobachtet:

„Für gut die Hälfte, vielleicht sogar drei Viertel kann man sagen, dass sie deutlich zuverlässiger geworden sind. Auch der Unterrichtsbesuch hat sich wirklich deutlich verbessert. Gerade im letzten halben Jahr hatten wir deutlich weniger Ausfälle als zuvor.“ (Lehrer, 1. IW, S. 1)

Trotz unterschiedlicher Berufskulturen (vgl. auch Speck 2006, S. 272), das heißt unterschiedlicher pädagogischer Handlungsstrategien, Orientierungen,

Zielvorstellungen und Kommunikationsformen von Lehrern und Sozialpädagogen ist die Bereitschaft zur Kooperation und zu deren pragmatischer Umsetzung vorhanden, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität.

3.8.4 Sozialpädagogen an der Schnittstelle zwischen pädagogischen Fachkräften und Schülern

Sozialpädagogen nehmen eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Lehrern, Ausbildern und Schülern ein. Durch ihre Position an der Schnittstelle zwischen Lehrern und Ausbildern, aber auch zwischen Fachkräften und Schülern stehen sie im Zentrum der Kooperationsbeziehungen. Sie befinden sich in einer multifunktionalen Rolle, die sie aufgrund ihrer Berufserfahrungen und ihrer sozialpädagogischen Handlungsstrategien auch ausfüllen.

„Unsere Funktion wechselt also auch ständig, mal sind wir die Guten, manchmal aber auch die Bösen, weil wir ja zu Hause anrufen, aber andererseits, wenn die Schüler sich über die Ausbilder ärgern oder über Mitschüler oder über die Umstände hier im Haus beschweren, dann kommen sie zu uns, dann sollen wir sofort was machen, das wird auch erwartet...“
(Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2)

In dieser Position sind die Sozialpädagogen besonderen Herausforderungen ausgesetzt, die eine große Bandbreite an professionellem Handeln erfordert. Sozialpädagogen sind Vertrauensperson und Kontrollierende gleichermaßen. Dies beinhaltet, dass klare Regeln von ihnen umgesetzt werden müssen.

„Also es gibt da eine Regel, die wir versuchen, auch den Schülern bei zu bringen, wie im normalen Arbeitsleben: Wir sagen den Schülern, bis 9:00 müsst ihr euch gemeldet haben hier, wenn ihr euch nicht bis 9:00 gemeldet habt, rufen wir eure Eltern oder euch persönlich an und fragen nach, aber eigentlich ist es eure Pflicht, hier anzurufen, weil es eben in der Arbeitswelt auch so ist.“ (Sozialpädagoge, 3. IW, S. 1)

Des Weiteren sehen die Sozialpädagogen ihre Aufgaben darin, die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen unterstützend zu begleiten, ihnen

dabei zu helfen, Konfliktsituationen zu bewältigen und ihnen Werte zu vermitteln.

„... Respekt gegenüber anderen Erwachsenen: Ausbildern, Sozialpädagogen, gegenüber allen Menschen, die hier im Haus sind, dass man da ihnen ein Stück mit was auf den Weg gibt und ihr Verhalten reflektiert und ihnen eine Möglichkeit gibt, dann doch noch eine lebenswerte Zukunft zu haben.“

(Sozialpädagoge., 4. IW, S. 1)

Das Umsetzen von Regeln und Verhaltensvorgaben findet in Abstimmung mit den anderen Kollegen statt. Und doch gibt es verschiedene Arbeitsweisen, die sich häufig ergänzen.

„Es arbeitet jeder anders, na klar haben wir Richtlinien und Vorgaben, aber es ist schon sehr unterschiedlich (die Arbeitsweise der Sozialpädagogen; Anm. d. Verf.). Jeder hat seine Stärken.“ (Sozialpädagoge, 1. IW, S. 1)

Verschiedene individuelle Handlungsansätze der Sozialpädagogen werden von diesen als Potenziale, nicht als Problem wahrgenommen. Auch die unterschiedlichen Berufserfahrungen sind hier von Bedeutung. Einige Kollegen kommen aus der Berufsausbildung bzw. aus der Berufsberatung und können ihr Fachwissen in die Arbeit mit den Schülern einbringen.

Die Kommunikation mit den Schülern hängt nach Meinung der Sozialpädagogen von der eigenen Arbeitsweise sowie von der Bezugsperson ab.

„...nicht jeder Schüler kommt mit mir klar,...Schüler, die irgendwie Probleme haben mit der Anwesenheit oder Unterrichtsprobleme, für die bin ich natürlich eine Person, die fordert, die etwas einfordert. Für andere Personen, die diese Norm schon gefestigt haben, da bin ich eine ganz andere Person, da ich nicht mehr so fordere.“ (Sozialpädagoge, 3. IW, S. 1)

Diese Einstellung des Sozialpädagogen setzt ein umfassendes Einschätzungsvermögen der einzelnen Schüler voraus, dass unter anderem auf der Grundlage der Zusammenarbeit und des regelmäßigen Austauschs mit den anderen Fachkräften, den Ausbildern und den Lehrern entsteht. Lücken in der Zusammenarbeit behindern den Informationsfluss und erschweren die Arbeit der Sozialpädagogen.

Die Sozialpädagogen stehen, wie bereits dargelegt, in engem Kontakt mit den Lehrern, wobei es vorwiegend um Informationen über Fehlzeiten bzw. Abwesenheit, aber auch um besondere Vorkommnisse, die einzelne Schüler betreffen, geht. Dabei sind es laut Aussage der Lehrer die Sozialpädagogen, die häufig bei den Lehrern nachfragen, sowohl telefonisch als auch per E-Mail. Dies ermöglicht eine umfassende Betreuung, die von den Schülern als intensive soziale Kontrolle wahrgenommen wird.

„Die E-Mails halte ich für sehr sehr wichtig, das ist für die Schüler ganz wichtig, weil die Schüler kriegen dadurch sehr schnell ein Feedback. Wenn sie am nächsten Tag in die Schule kommen und ich frage, was war denn gestern in der Werkstatt los? So die ersten ein, zwei Monate, bis sie raus kriegten, woher ich das weiß, gucken sie also ganz irritiert, weil sie sich das gar nicht vorstellen können, dass ich von anderen Dingen Bescheid weiß und umgekehrt auch. ...Die Frage ist nicht, was hab' ich gemacht, sondern woher wissen sie das. Und das ist also wirklich eine ganz entscheidende Sache. ...Diese geschlossene Front muss ganz eindeutig sein.“ (Lehrer, 1. IW, S. 5)

Die Schnittstellenfunktion der Sozialpädagogen zwischen den pädagogischen Fachkräften muss zum einen institutionell geschaffen werden, das heißt ein Sozialpädagoge muss entsprechende Kapazitäten haben, um als Ansprechpartner für Fachkräfte und Schüler zur Verfügung zu stehen, und diese Funktion muss zum anderen auch ausgefüllt werden. Die Aufgabe der Sozialpädagogen in dieser Funktion ist es, als Mittler und Vermittler zwischen Lehrern und Ausbildern, aber auch zwischen Schülern, Lehrern und Ausbildern zu agieren. Sie müssen Kritik von Seiten der Schüler aushalten, Lob angemessen einordnen und ihre professionelle Distanz wahren können.

Ziel der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte ist ohne Zweifel eine bessere Betreuung der Schüler, die zur Erreichung eines Schulabschlusses beitragen soll. Durch regelmäßige Absprachen und geeignete Kommunikationsformen sowie durch eine Zusammenarbeit, die auch von personenbezogenen Handlungskompetenzen getragen wird, kann diese Betreuung erreicht werden. Dass dieses Netz sozialer Kontrolle sinnvoll und erfolgreich ist, zeigt sich auch darin, dass die Schüler eine konstruktive Zusammenarbeit schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte wahrnehmen.

3.8.5 Einschätzungen des Modellprojekts durch die Schulleiter

Nach ca. zwei Jahren wurde an allen Schulen eine Befragung der Schulleiter zu allgemeinen Erfahrungen mit dem Modellprojekt, zur Kommunikation mit den Sozialpädagogen des Bildungsträgers CJD sowie zu kritischen Anmerkungen durchgeführt. An fünf von sieben Schulen gab es überwiegend positive Erfahrungen. An diesen Schulen wurde das Modellprojekt als für die teilnehmenden Schüler geeignet eingeschätzt. Diese Einschätzungen beziehen sich sowohl auf die Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen und mit dem sozialpädagogischen Projektleiter des Bildungsträgers als auch auf Leistungsverbesserungen der Praxisklassenschüler. Die Kommunikation wurde überwiegend als gut, zuverlässig und unkompliziert beschrieben. Die Schulleiter unterstützen und befürworten ausdrücklich eine weitere konstruktive Zusammenarbeit mit dem Bildungsträger aufgrund der bisherigen Erfahrungen¹⁰⁹.

Der Schulleiter einer Schule schätzte das Modellprojekt als weniger geeignet ein. Mögliche Gründe hierfür liegen in der Attraktivität alternativer Förderprogramme¹¹⁰ für benachteiligte Schüler, die einerseits höhere Anforderungen an die Schüler stellen und andererseits aufgrund der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen aus Sicht des Schulleiters mehr Erfolg bei der Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse versprechen. Außerdem zeigte sich, dass nicht genügend Schüler dieser Schule für Praxisklassen empfohlen werden konnten.

In einer Schule konnten trotz positiver Erfahrungen mit dem Modellprojekt nicht genügend Praxisklassenschüler für das Schuljahr 2007/08 ausgewählt und gewonnen werden. Gründe hierfür lagen u. a. in personellen Wechseln von Praxisklassenlehrern sowie im Wechsel des Schulleiters der Schule.

Kritische Anmerkungen der Schulleiter wurden überwiegend zur schwierigen Beschulung der Praxisklassenschüler aufgrund von alltäglichen Problemen wie mangelhafter Disziplin oder Konzentrationsschwierigkeiten der Schüler

¹⁰⁹ Da für diese Befragungen ausschließlich Gedächtnisprotokolle vorliegen, erscheinen hier keine Quellenangaben.

¹¹⁰ Gemeint ist hier das Projekt Produktives Lernen an Berliner Schulen (PLEBS), das bereits in mehreren Integrierten Sekundarschulen Berlins etabliert werden konnte.

geäußert. Hierzu gab es konkrete Rückmeldungen von Praxisklassenlehrern an die Schulleiter. Dies wiederum bestätigte, auch aus Sicht der Schulleiter, die Notwendigkeit intensiver Förderung der Schüler in separaten Praxisklassen und damit die Sinnhaftigkeit des Modellprojekts.

3.9 Handlungsempfehlungen für die pädagogischen Fachkräfte

Am Ende der ersten Erhebungsphase stand ein Projektbericht, der die Untersuchungsergebnisse zusammenfasste und Handlungsempfehlungen für die Projektleitung enthielt. Die Untersuchungen der Kommunikationsstrukturen und der Kooperationsbeziehungen der Fachkräfte haben gezeigt, daß gelingende Kooperation sowohl grundlegender Bereitschaft zur Zusammenarbeit als auch klarer Regeln bedarf.

Als Konsequenz aus den Auswertungen wurden Themen der Fachkräfte aufgegriffen, die kritische Aspekte in der Zusammenarbeit offenlegten.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse sollten für die weitere erfolgreiche Entwicklung des Projekts folgende Empfehlungen berücksichtigt werden:

1. Planung und Durchführung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen für Sozialpädagogen und Ausbilder,
2. Durchführung von sozialpädagogischen Weiterbildungen insbesondere für die Ausbilder,
3. Angleichung des zeitlichen Rahmens des Informationsaustauschs von Lehrern und Ausbildern nach aktuellem Bedarf in Absprache aller Beteiligten,
4. Verpflichtende kollegiale Beratung (Fallbesprechungen) als regelmäßiges Angebot für Sozialpädagogen und Ausbilder, optional auch für Lehrer,
5. Planung und Durchführung gemeinsamer Praxisprojekte von Lehrern und Ausbildern gegebenenfalls in den Räumlichkeiten des CJD,
6. Information und Einbindung der jeweils andern Fachkräfte bei konkreten Anlässen und Aktivitäten (z. B. bei Veranstaltungen in den Schulen),

7. Verbindliche Angebote von Supervisionen von Seiten des Bildungsträgers für Sozialpädagogen und Ausbilder, optional auch für Lehrer,
8. Planung und Durchführung von Team- Mediationen bei Bedarf und Notwendigkeit,
9. regelmäßige Analyse, Diskussion und Auswertung des aktuellen Standes der Zusammenarbeit aller Fachkräfte in gesonderten Teamsitzungen,
10. Förderung der Kooperationen durch die Projektleitung.

Aufgrund des verbleibenden Untersuchungszeitraums des Modellprojekts von zwei Jahren können über die langfristigen Wirkungen der Handlungsempfehlungen nur bedingt Aussagen getroffen werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass eine Umsetzung der empfohlenen Maßnahmen zu dauerhaften Wirkungen führen wird.

3.10 Fragestellungen der 2. Untersuchungsphase

Die Fragestellungen der zweiten Untersuchungsphase wichen insofern von denen der ersten Untersuchungsphase ab, da hier neben allgemeinen Einschätzungen vor allem Einstellungsänderungen sowie Entwicklungen und Abweichungen zur Anfangsphase des Modellprojekts erfasst werden sollten.

Da es keine Veränderungen der Positionen der pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt gab, wurden Berufserfahrungen, Arbeits- und Aufgabenbereiche nicht nochmals erfragt.

Zugrunde gelegt wurde ein Interviewleitfaden mit den folgenden Fragestellungen:

Erstens wurde nach der allgemeinen Akzeptanz des Modellprojekts von Seiten der Fachkräfte nach viereinhalb Jahren gefragt.

Der zweite zentrale Themenkomplex beinhaltete Fragen zur Einschätzung der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt. Hier wurden die Fragestellungen des Leitfadens insofern modifiziert, als dass die für die Fachkräfte tatsächlich relevanten Kooperationsbeziehungen erfragt wurden. Sozialpädagogen wurden nach der Zusammenarbeit mit Ausbildern

und Lehrern, Ausbilder wurden nach Kooperationsbeziehungen mit den Sozialpädagogen, aber auch mit den Lehrern und die Lehrer nach der Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und Ausbildern gefragt. Aufgrund ihrer bereits beschriebenen Sonderstellung, die eine übergeordnete Position im Gefüge der Fachkräfte darstellte, ging es von Seiten der Schulleiter eher um eine Gesamteinschätzung der Kooperationsbeziehungen im Modellprojekt.

Als drittes wurde nach kritischen Betrachtungen des Modellprojekts gefragt.

Der vierte und der fünfte Themenkomplex lassen sich zusammenfassen. Hier ging es zum einen um eine Einschätzung des Modellprojekts und zum anderen um eine Einschätzung der Eignung und Wirksamkeit des Modellprojekts in Bezug auf die Zielgruppe, nämlich die Schüler. Abschließend wurde nach Anregungen für die Zukunft des Modellprojekts sowie nach Visionen in der Arbeit mit benachteiligten Schülern und deren Förderung gefragt.

3.11 Zusammenfassung der Ergebnisse der 2. Untersuchungsphase

Die Ergebnisse der zweiten Untersuchungsphase zeigen nur geringfügige Abweichungen von den Ergebnissen der ersten Untersuchungsphase.

So wurden Handlungsempfehlungen aus dem Zwischenbericht, wie z. B. die Einführung kollegialer Beratung, die Teilnahme an spezifischen Fortbildungen für Sozialpädagogen und Ausbilder¹¹¹ sowie die Implementierung von Supervisionen für Sozialpädagogen und Ausbilder aufgenommen und umgesetzt. Die positive Einstellung der Fachkräfte zum Modellprojekt und zu den Modalitäten der Durchführung sowie eine relativ hohe intrinsische Motivation der Fachkräfte, gepaart mit weiterhin teils großer Eigeninitiative und dem Bemühen, stabile Kooperationsbeziehungen mit allen beteiligten Fachkräften zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln, sind auch nach der zweiten Untersuchungsphase festzustellen.

Zunächst werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst:

Es besteht weiterhin eine große Akzeptanz des Modellprojekts von Seiten der beteiligten pädagogischen Fachkräfte.

¹¹¹ Sozialpädagogen, Ausbilder und der sozialpädagogische Projektleiter erarbeiteten gemeinsam einen Fortbildungsplan mit relevanten Themen für den Zeitraum von einem Jahr.

Das Modellprojekt Praxisklassen wurde sowohl von den Praxisklassen-Lehrern als auch von den Sozialpädagogen und den Ausbildern positiv aufgenommen und mit überdurchschnittlichem Engagement umgesetzt.

Hinsichtlich der Bewertung des Modellprojektes kommt es zwischen den Aussagen der Schulleiter und Lehrer und denen der Sozialpädagogen und Ausbilder jedoch zu teils voneinander abweichenden Einschätzungen.

Von den Schulleitern wird eine hohe Zustimmung des Modellprojekts durch die Lehrer beschrieben.

3.11.1 Akzeptanz des Modellprojekts von Seiten der pädagogischen Fachkräfte

Es wurde zunächst gefragt, wie das Modellprojekt von den pädagogischen Fachkräften angenommen wurde. Auffallend ist, dass alle Befragten das Modellprojekt grundsätzlich positiv beurteilen. Die Sozialpädagogen nehmen jedoch im Gegensatz zu den Schulleitern eine Differenzierung vor, die an anderer Stelle¹¹² detailliert beschrieben wird. Sie gehen intensiv auf die Situation der Ausbilder in den Lernwerkstätten ein. Da hier offensichtlich eine Ambivalenz von Akzeptanz und kritischen Aspekten vorliegt, soll diese Problematik an entsprechender Stelle beschrieben werden.

Die Akzeptanz durch das Fachpersonal und die gefestigte Stellung des Modellprojektes zeigen sich in der Normalität des Alltags:

„Ich kann das mittlerweile nur von außen betrachten, nicht nur als Schulleiter, aber natürlich hat sich das Modellprojekt mittlerweile wirklich etabliert. Es ist zur Normalität geworden“. (Schulleiter, 4. IW, S.1).

Der Schulleiter hat durch seine Leitungsposition und die damit verbundene Vernetzung mit anderen Schulen und Schulleitern Möglichkeiten der vergleichenden Beurteilung und Einschätzung des Modellprojekts im Gegensatz zu Lehrern, Sozialpädagogen oder Ausbildern, die nur *ihre* Schule oder *ihr* Projekt kennen. Diese positive Einschätzung, die offensichtlich auch

¹¹² Siehe Kapitel 3.11.3: Kritische Betrachtung des Modellprojekts durch die pädagogischen Fachkräfte

von Fachkollegen geäußert wird, lässt Anerkennung, die hier als Normalität bezeichnet wird, erkennen.

Es gibt vor allem in Bezug auf die benachteiligten Schüler eine positive Grundeinstellung, die als Herausforderung beschrieben wird:

Beispielhaft, auch für die Einschätzung seitens der Sozialpädagogen und Ausbilder soll hier der sozialpädagogische Projektleiter zu Wort kommen:

„...also die Schüler sind bekannt mit ihren Schwierigkeiten in der Theorie und das man das als Herausforderung sieht, mit welchen Mitteln und Methoden können wir in der Praxis, also gerade die Ausbilder, die Schüler soweit neu motivieren, also ich glaub' das wurde schon als Herausforderung angesehen, aber auch positiv...“. (sozialpädagogischer Projektleiter, 5. IW, S. 8).

Der Projektleiter sieht die Arbeit mit den Schülern nicht primär als problematisch an, sondern als Herausforderung, als positive Herausforderung mit konstruktiven Ideen und Methoden, die dazu beitragen, die Schüler neu zu motivieren, insbesondere in der praktischen Arbeit und im Praxislernen. Das impliziert eine positive Einstellung zur Arbeit mit den benachteiligten Schülern und Freude an der Herausforderung.

Insbesondere die Schulleiter berichten überwiegend von einer hohen intrinsischen Motivation und eigenverantwortlichem Engagement der Lehrer:

„Praxisklasse ... wurde von vornherein hervorragend angenommen, die Lehrer waren bereit, zwischen Schule und Potsdamer Platz hin und her zu pendeln. Sie sind sehr froh, dass sie den Erfolg sehen können. Sie (die Lehrer, Anm. d. A.) haben sich über das normale Maß hinaus engagiert.“ (Schulleiter, 1. IW, S.2).

Die Schulleiter sprechen hier für die Lehrer. Sie sind insofern berechtigt, die Einschätzungen der Lehrer zu formulieren und weiterzugeben, als dass sie als Schulleiter auf autorisierte und verbindliche Aussagen der Lehrer zurückgreifen können. Auch hier wird ein hohes Engagement, verbunden mit einer Zustimmung zum Modellprojekt und zur Kooperation mit den beteiligten Akteuren, den pädagogischen Fachkräften deutlich.

Einhergehend mit dem Engagement lässt sich auch nahezu durchgängig eine hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen und den

Ausbildern sowie die Bereitschaft, neue Konzepte zu diskutieren und umzusetzen, beobachten. Außerdem werden Kontinuität und Erfahrung der Lehrer sowohl von den Schulleitern als auch von den Sozialpädagogen als besonders wichtig herausgestellt:

„Ich denke, es ist sehr wichtig, dass Kollegen das nicht einmal machen, man muss da Erfahrungen machen. Es ist ja nicht so, das durch die Beschulung in Praxisklassen alle Probleme der Schüler erledigt sind.“

(Schulleiter, 2. IW, S. 4).

Durch eine regelmäßige und langfristige Zusammenarbeit der Lehrer mit den Sozialpädagogen sowie deren Engagement ist die Akzeptanz des Modellprojekts durch die schulischen Fachkräfte zum Selbstverständnis geworden.

Bei der Auswahl der Praxisklassenlehrer war auch die Kompetenz der Lehrer wichtig, die vom Schulleiter richtig eingeschätzt werden musste:

„Aber ich habe mir natürlich auch welche ausgesucht, wo ich dachte, die können das“ (Schulleiter, 5. IW, S. 3).

Es werden hier Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen angesprochen, zum einen geht es um die Fach- und Sozialkompetenzen der Lehrer, die zum Leiten einer Praxisklasse mit benachteiligten Schülern nicht allein ausreichen. Daher geht es zum anderen um erweiterte pädagogische Kompetenzen im Umgang mit Schülern sowie um die Fähigkeit und die Bereitschaft, über den *Tellerrand* der schulischen Alltagsabläufe hinwegzuschauen, um die Bereitschaft, mit sozialpädagogischen Fachkräften eines freien Bildungsträgers zusammenzuarbeiten. Hier greifen Erfahrungen, Eigenmotivation und Freude an Innovationen ineinander und bilden die Voraussetzung für eine gelingende Vernetzung der Akteure.

Die Interviewten konstatieren eine hohe Akzeptanz des Modellprojekts von Seiten der pädagogischen Fachkräfte insgesamt, das heißt es gibt ein überdurchschnittliches Engagement sowie eine große Identifikation mit den Aufgaben und Zielen des Modellprojekts.

3.11.2 Einschätzung der Kooperationsbeziehungen durch die pädagogischen Fachkräfte

In der zweiten Untersuchungsphase wurde des Weiteren nach den Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern gefragt. Wie bereits die vorherigen Erhebungen gezeigt haben, sind die Aussagen der Schulleiter von denen der Sozialpädagogen und der Ausbilder zu unterscheiden, so auch in der Frage nach der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte untereinander. Es zeigt sich jedoch auch hier, dass von allen Akteuren die Zusammenarbeit über den gesamten Zeitraum als gut bzw. sehr gut beurteilt wird.

Im Mittelpunkt der Aussagen der pädagogischen Fachkräfte stehen die Einschätzungen hinsichtlich der engen Vernetzung der drei Akteursgruppen, von Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern. Die Zusammenarbeit beruht u. a. auf einer positiven Grundeinstellung zur Kooperation und auf einem hohen Maß an eigenverantwortlichem Engagement. Es gab von Beginn an gemeinsame Zielvorstellungen, an denen im Verlauf der Jahre gearbeitet wurde und die ausgebaut werden konnten. Hier werden von den Interviewpartnern sowohl engagierte Lehrer als auch engagierte Sozialpädagogen sowie engagierte Ausbilder benannt. Zudem gibt es verlässliche Kommunikationswege und konkrete Ansprechpartner, die als solche bekannt sind. Die Kommunikationswege sind kurz und unkompliziert und die Beteiligten sehen keine Hemmschwellen, um z. B. zum Hörer zu greifen. Die zu vermittelnden Inhalte werden ständig und selbstverständlich zwischen den Anleitern und den Lehrern kommuniziert. Dadurch können die Lehrer flexibel auf die jeweils aktuellen Anforderungen, die sich z. B. aus der Arbeit in den Praxislernwerkstätten ergeben, reagieren. Die Sinnhaftigkeit der praktischen Unterweisungen soll für die Schüler erkennbar sein:

„Die Lehrer wissen, wenn ihre Schüler hier im Haus sind, werden sie ganztägig von den Sozialpädagogen betreut, ...mit den Schulen erfolgt eine tägliche Rückmeldung, das heißt also entweder telefonisch oder per Mail teilt der Lehrer dem Sozialpädagogen mit, wie es in der Schule lief und umgedreht genauso, ... Der Lehrer kann auf den vorherigen Tag reagieren wie der

Sozialpädagoge hier und das überrascht natürlich die Schüler sehr, dass der Informationsfluss erstmal schon da ist und wir genau wissen, was am Vortag in der Schule passiert ist oder auch nicht und der Lehrer auch die Rückmeldung hat und darauf eingehen kann. Also das kriegen die sehr schnell mit.“ (sozialpädagogischer Projektleiter, 7. IW, S. 3).

Insofern konnten in der zweiten Erhebungsphase keine nennenswerten Veränderungen der Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Einschätzung der Kooperationsbeziehungen untereinander festgestellt werden.

Gleichwohl sollen die Äußerungen der Fachkräfte differenziert betrachtet werden. Im Folgenden sollen Aussagen der Schulleiter, deren Einschätzungen von den Lehrern geteilt werden, als auch die Aussagen der Sozialpädagogen und der Ausbilder dargestellt werden.

3.11.2.1 Aus Sicht der Schulleiter

Insbesondere die Schulleiter stellen die Zuverlässigkeit und die verlässliche Zusammenarbeit mit den Kollegen im CJD, den Sozialpädagogen, und hier wird auch namentlich der sozialpädagogische Projektleiter benannt, heraus. So äußert ein Schulleiter seine Zufriedenheit folgendermaßen:

„Ich finde es sehr schön, dass es sehr gut über die Lehrer und die Leute des CJD läuft“ (Schulleiter, 2. IW, S.1).

Der Schulleiter kann sich auf funktionierende Zusammenarbeit verlassen und stützt sich auf ein intaktes Gefüge in der Lehrerschaft. Insbesondere die kurzen und informellen Kommunikationswege zwischen den beteiligten Akteuren: Ausbildern, Sozialpädagogen, Lehrern und Schulleitern werden herausgestellt und als hilfreich in der Zusammenarbeit beschrieben. Sollten keine außergewöhnlichen Probleme auftreten, so wird der Schulleiter lediglich in regelmäßigen Abständen über den aktuellen Stand bezüglich der Schüler, aber auch über organisatorische Belange informiert. Dies findet sowohl in informellen Gesprächen als auch in offiziellen Sitzungen mit den Lehrern statt. Hierbei greifen die Schulleiter auf ein langfristig und kontinuierlich gewachsenes Arbeits- und Vertrauensverhältnis zu den Praxisklassenlehrern

zurück, die sich in den meisten Fällen aus eigener Motivation für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt haben.

„Bei den Lehrern gibt es Stabilität und Kontinuität. Die Lehrer begleiten die Praxisklassen seit sechs Jahren.“¹¹³ (Schulleiter, 2. IW, S. 3)

Kontinuität gepaart mit positiver gemeinsamer Arbeitserfahrung lassen Strukturen wachsen, die für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit nötig sind, was für den Erfolg des Modellprojektes unerlässlich scheint. Dies wiederum bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal im CJD, den Sozialpädagogen und den Ausbildern. So äußert ein Schulleiter:

„Strukturen der Vernetzung sind phantastisch, sind so schön gewachsen, dass es wirklich traurig und schade wäre, die zu zerschlagen“ (Schulleiter, 1. IW, S. 3).

Gleichwohl sehen die Schulleiter auch die problematischen Auswirkungen, sollte die personelle Kontinuität, z. B. bei den Ausbildern nicht mehr gegeben sein:

„... von den Kollegen wurden mal Probleme geschildert, die möchte ich ihnen gar nicht vorenthalten. Die Kollegen legen natürlich auch Wert auf Kontinuität, auch auf Qualität. Und da waren sie manchmal in manchen Bereichen nicht so glücklich, weil dann jemand, mit dem sie gut zusammengearbeitet haben in den Werkstätten, aufgehört hat. Da muss mal das Personalkarussell ´ne ganze Weile sich ziemlich stark gedreht haben. Und danach haben mir meine Lehrer gesagt, dass sie dann das Gefühl hatten, dass die Qualität der Leute dann auch nicht mehr die war, die sie eigentlich mal gewöhnt waren. Aber da habe ich lange nichts mehr gehört. Insoweit nehme ich an, dass sich da auch wieder einiges verändert hat.“ (Schulleiter, 2. IW , S. 3).

Insbesondere von Seiten der Schulleiter und der Lehrer wird personelle Kontinuität in der Zusammenarbeit gefordert und erwartet, da diese gerade in der Benachteiligtenförderung mit Schülern besonders wichtig ist. Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder als Bezugspersonen können zum Aufbau

¹¹³ Diese Aussage bezieht sich auf Praxisklassenlehrer der beiden Schulen, die bereits am Pilotprojekt BOZ teilgenommen haben.

stabiler Beziehungen beitragen, wo bisherige Bildungsbiografien von Brüchen und Abbrüchen gekennzeichnet waren.

Hier wird von Seiten der Schulleiter und der Lehrer ein Verständnis von Kooperation bzw. ein fachliches Niveau vorausgesetzt, dass auch in der Zusammenarbeit vermittelt und bestärkt werden kann. Gelingende Kooperation gründet nicht nur auf persönlichem Engagement, sondern ebenso in der Kontinuität der Beziehungen der Fachkräfte und in ähnlichen Orientierungen und Deutungsmustern, aber auch in vergleichbaren Vorstellungen fachlicher Kompetenzen.

Ein Schulleiter äußert sich über den Umgang an anderen Schulen mit dem Modellprojekt bzw. der pädagogischen Idee dahinter kritisch. Nach seiner Beobachtung sei es so, dass:

„...es auch Schulen gibt, die die Praxisklassen als Abschiebestation sehen, für Schüler, die in den Regelklassen zu anstrengend sind.“ (Schulleiter, 5. IW, S. 4). Hier lassen sich weder Akzeptanz noch eine auf Bereitschaft und Motivation beruhende Zusammenarbeit feststellen.

3.11.2.2 Aus Sicht der Sozialpädagogen

Auch von den Sozialpädagogen wird die Kooperation der Fachkräfte als effektiv beschrieben und die unkomplizierte Kommunikation über kurze Wege positiv hervorgehoben. Die Schnittstelle zwischen Sozialpädagogen bzw. Ausbildern und Lehrern wird als regelhaft und weitestgehend unproblematisch dargestellt.

Die Sozialpädagogen beziehen sich in ihren Aussagen insbesondere auf die Schnittstellenfunktion zwischen ihnen und den Ausbildern, da die Kooperation und Kommunikation zwischen diesen Fachkräften die täglichen Abläufe unmittelbar beeinflusst. Auch hier wird Kooperation und Kontinuität positiv miteinander in Verbindung gebracht:

„Durch persönliche Kontakte sind Strukturen entstanden. Dadurch, dass die erste Runde sehr eng war, und die Sozialpädagogen immer blieben, konnten die anderen eingearbeitet werden. Die Struktur ist ja dann geblieben, also Sozialpädagogen, Ausbilder, Lehrer...“ (Sozialpädagogin, 6. IW, S.1).

Neben den positiven Bewertungen über das Engagement und die Kontinuität der Sozialpädagogen wird jedoch auch deutlich, dass sich häufiger personeller Wechsel insbesondere bei den Ausbildern in der Vergangenheit eher negativ auf die Zusammenarbeit ausgewirkt hat. Es gab wechselnde Ansprechpartner in den Lernwerkstätten, was insbesondere die Schulleiter negativ wahrnahmen:

„Die Fluktuation bei den Ausbildern ist sehr viel größer als bei den Sozialpädagogen, bei den Sozialpädagogen gibt es mehr Kontinuität, die Sozialpädagogen müssen dann neue Beziehungen zu den Ausbildern aufbauen, es muss funktionieren, ...“ (Schulleiter, 4. IW, S. 3).

Hier kommt eine Situation zum Tragen, die die Arbeit vieler sozialer Projekte, die unter dem Dach sogenannter freier Träger agieren, beeinflusst - die Finanzierung und Finanzierbarkeit pädagogischer Fachkräfte. Da die Entlohnung von Ausbildern aufgrund ihrer Qualifikation gegenüber sozialpädagogischen Fachkräften niedriger ist, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit für Ausbilder, in ein anderes Arbeitsverhältnis mit besserer Bezahlung zu wechseln. Diese Situation beeinträchtigte auch die Durchführung des Modellprojekts.

Dieser Missstand im Modellprojekt, nämlich der häufige Wechsel von Ausbildern in einigen der Praxislernwerkstätten, blieb nicht ohne Auswirkungen in der Kooperation der Fachkräfte. Insbesondere Lehrer mussten infolge dessen neue Beziehungen zu den Ausbildern aufbauen und die Auswirkungen der personellen Wechsel, z. B. neue Ansprechpartner für die Sozialpädagogen und besonders für die Schüler, wurden von den Schulleitern teils kritisch beobachtet. Jedoch konnten die Sozialpädagogen in ihrer Mittlerfunktion dazu beitragen, die Kooperationsbeziehungen, die sich bereits etabliert hatten, zu stärken und neu zu gestalten.

Die Einarbeitung neuer sozialpädagogischer Mitarbeiter und Ausbilder bzw. die tägliche Zusammenarbeit und Auseinandersetzung werden jedoch auch als positive Herausforderung gesehen:

„... die Rückmeldung, die ich persönlich auch durch O- Töne bekam, gemischt aber auch mit Rückmeldungen von der Modellprojektleitung oder von einzelnen Kollegen war so, dass die meisten sagen, Mensch, man ist hier sofort mit einer Dynamik im Team drin, man fühlt sich gut aufgenommen, gut

begleitet und unterstützt und die waren sofort mitten im Geschehen, also ich habe nur positive Rückmeldungen bekommen.“ (sozialpädagogischer Projektleiter, 8. IW, S. 4). Die tägliche Gestaltung der Zusammenarbeit wird für die Sozialpädagogen als dynamischer Prozess und als Herausforderung im positiven Sinne gesehen.

3.11.2.3 Aus Sicht der Ausbilder

Aus Sicht der Ausbilder stellt sich die Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften auf zwei Ebenen dar. Zum einen erleben sie die Kooperation mit den Sozialpädagogen im Haus, die von täglichen Begegnungen und fachlichem Austausch geprägt ist und ihren Arbeitsalltag maßgeblich mitbestimmt. Daher werden sowohl die Kooperation als auch die Kommunikation mit Sozialpädagogen ausführlich und mit unterschiedlichen Bewertungen beschrieben. Zum anderen gibt es regelmäßige wöchentliche Begegnungen mit den Lehrern in den Praxislernwerkstätten.

Aus Sicht der Ausbilder werden drei wesentliche Aspekte zur Kooperation und Kommunikation mit den Sozialpädagogen beschrieben:

Erstens: Klare Strukturen der Vernetzung sind durch gemeinsame Bemühungen entstanden und werden genutzt. Ein Ausbilder beurteilt das so:

„Also ich find schon, dass man ganz klar Strukturen und ein Netzwerk erkennt, wir haben unseren Freitag, der ja freigehalten ist für die Lehrer, für Gespräche mit den Schülern oder zwischen Ausbildern, Lehrern und Sozialpädagogen, wie auch immer, das funktioniert.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 2).

Zweitens: Fachliche Differenzen mit den Sozialpädagogen werden nicht aufgeschoben, sondern zeitnah und vor Ort geklärt. Hier zeigt sich, dass trotz unterschiedlicher Kommunikationsformen an einer Problemlösung gearbeitet wird:

„Zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern gibt es immer Reibereien, immer, das ist aber auch normal, weil die Pädagogik nicht immer ganz mit dem übereinstimmt, was in der Werkstatt dann passiert. ... Wir sind Handwerker, wir können nicht alle bauchpinseln, wie das vielleicht ein Sozialpädagoge machen würde, der sich dann hinsetzt und sagt, Mensch und

komm'mal, sondern da fällt auch mal vielleicht ein herberes Wort und dann wird mal auf den Tisch gehauen bei uns: Jetzt muss das aber mal funktionieren. ... Die Diskrepanz gibt es immer zwischen Ausbilder und Sozialpädagogen, die gibt es auch in unserem Praxisklassenprojekt und das ist normal.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 2).

Die Ausbilder identifizieren sich mit ihrer Rolle als Handwerker und nehmen mit dieser Rolle eine authentische Haltung ein. Ihre Lehrmethoden und ihre Umgangsformen unterscheiden sich offensichtlich von denen der Sozialpädagogen. Die Ausbilder sehen in dieser Differenz jedoch keinen problematischen Widerspruch sondern die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit.

Drittens: Kooperationen mit den Sozialpädagogen sind notwendig und finden täglich statt. Der zeitliche Rahmen dafür ist jedoch unzureichend und sollte aus Sicht der Ausbilder größer sein. Auch die räumliche Distanz zwischen den Werkstätten und den Büros der Sozialpädagogen, nämlich lange Flure, mehrere Etagen, andere Gebäudetrakte, wird teilweise als unbefriedigend wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird der Wunsch nach mehr Präsenz der Sozialpädagogen in den Werkstätten geäußert.

Übereinstimmend kritisieren die Ausbilder den Zeitmangel der Sozialpädagogen in Bezug auf deren Anwesenheit in den Lernwerkstätten und die damit verbundene mangelnde pädagogische Unterstützung durch die Sozialpädagogen:

„Ich hab den Eindruck, dass die Sozialpädagogen selbst sehr überlastet sind und dadurch uns nicht richtig unterstützen können, so wie wir es bräuchten.“ (Ausbilder, 9. IW, S. 4).

Gelingende Kooperation verbindet sich für die Anleiter mit konkreter Anwesenheit der Sozialpädagogen vor Ort, nämlich in ihren Werkstätten. Diese Anwesenheit würde sie bei ihrer täglichen Arbeit mit den Schülern bestärken und unterstützen. Beratende Gespräche mit den Sozialpädagogen in deren Büros sind ebenso wichtig, aber insbesondere in kritischen Situationen mit einzelnen Schülern, die zunehmend häufiger vorkommen. Auch bei Kriseninterventionen wäre die Anwesenheit eines Sozialpädagogen wünschenswert.

„Die Sozialpädagogen sind zu kurz in den Werkstätten, das ist keine pädagogische Arbeit, nicht dass sie es nicht leisten, sondern das sie es zeitmäßig nicht leisten können, das ist nicht möglich. Und wenn man versucht, alleine zu strampeln als Ausbilder, immer zu strampeln, und der Kollege ist zwar da, hat aber keine Möglichkeit, so mit einzugreifen in das Geschehen, dann ist das sehr traurig und nicht Ziel dieses Projektes.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 2)

Die Kooperation und Kommunikation mit den Lehrern wird als ausreichend und zufriedenstellend beschrieben. Möglichkeiten der Kontaktaufnahme außerhalb der regulären und regelmäßig wöchentlich stattfindenden Treffen im CJD sind bekannt und können im Bedarfsfall genutzt werden:

„Wenn ich einen Lehrer erreichen will, dann hab ich die Möglichkeit, das vom Büro aus zu tun, telefonisch oder per E-Mail, beide Möglichkeiten, ich kann im Sekretariat anrufen, hinterlass 'ne Nachricht und dann melden die sich zurück. Sie würden sich zurückmelden sag ich mal, ich hab's noch nicht gemacht, aber es würde so passieren.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 3).

Sollten weitergehende Fragen seitens der Ausbilder an die Lehrer bestehen, können sich die Ausbilder jederzeit an die Sozialpädagogen wenden, denn:

„ ... die Lehrer und die Sozialpädagogen tauschen sich ja auch aus, ich glaube die tauschen sich mehr aus, die haben mehr Zeit, sich zu unterhalten, ich bin ja in der Werkstatt.“ (Ausbilder, 9. IW, S. 2).

Die Ausbilder haben ihre handwerklichen Belange im Blick, sehen ihre Arbeit mit den Schülern als primäre Aufgabe, wobei sie mehr Unterstützung durch die Sozialpädagogen auch aufgrund zunehmender psychischer Verhaltensauffälligkeiten der Schüler wünschen. Gespräche mit Lehrern über Leistungsbewertungen einzelner Schüler werden unmittelbar und vor Ort durchgeführt. Die Klärung organisatorischer Fragen leiten die Ausbilder an die Sozialpädagogen weiter.

3.11.3 Kritische Betrachtung des Modellprojekts durch die pädagogischen Fachkräfte

Im Verlauf der Interviews wurde auch nach kritischen Aspekten zum Modellprojekt gefragt. Die Fragen wurden von den Schulleitern bzw. von den Sozialpädagogen sehr unterschiedlich aufgenommen, während die Äußerungen der Sozialpädagogen und die der Ausbilder ähnliche kritische Aspekte aufwiesen.

3.11.3.1 Aus Sicht der Schulleiter

Im Vordergrund der Einschätzungen der Schulleiter steht eine positive Sicht des Modellprojekts. Im Fokus dieser positiven Beurteilung stehen einerseits die hohe Quote erfolgreicher Schulabschlüsse, die zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungsphase schon vorhersehbar war, sowie andererseits die möglich gewordene Beschulbarkeit von Schülern bei nach wie vor bestehenden multiplen Benachteiligungen. Beides wäre nach dem Urteil der Schulleiter in den Regelklassen nicht möglich gewesen. Parallel zu dieser positiven Einschätzung werden die gute und erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen betont sowie das große Engagement der Ausbilder.

„Alles, was wir an Kritik hatten, hat sich mit den Jahren ausgebürgert, sozusagen. Mittlerweile läuft das eben so gut wie ein gut funktionierendes Uhrwerk mit allen positiven und negativen Sachen.“ (Schulleiter, 1. IW, S. 3)

Aufgrund dieser Erfahrungen der letzten Jahre besteht der Wunsch nach Fortführung dieses Modellprojekts:

„Ich hoffe, dass es weitergehen wird, ich hoffe, dass es Zukunft hat. Ich hoffe nicht, dass das wieder abgeschafft wird, weil es dann vermutlich Geld kosten wird.“ (Schulleiter, 1. IW, S. 3).

Doch auch die Schulleiter sehen die Notwendigkeit kontinuierlicher Ansprechpartner in den Lernwerkstätten und kritisieren den teils häufigen Wechsel des Ausbilderpersonals. Es wird jedoch auch auf die langjährige, gute und zuverlässige Zusammenarbeit mit der überwiegenden Mehrzahl der Ausbilder hingewiesen.

3.11.3.2 Aus Sicht der Sozialpädagogen

Aus Sicht der Sozialpädagogen gibt es eine differenzierte Auflistung kritischer Aspekte. Dabei stehen die Personalsituation der Ausbilder und die finanziellen Rahmenbedingungen des Modellprojekts im Fokus der Kritik:

„Das ist ein großes Problem, das diese Beständigkeit, die die Schüler eigentlich auch brauchen, eine Ansprechperson dann wirklich auch über diese zwei Jahre zu haben, ...wenn sie dann oft unterbrochen wird, wegen Personalwechsel, das sehen die Lehrer als problematisch an und das sehe ich auch persönlich als problematisch an, für diese speziellen Schüler.“
(Sozialpädagogin, 7. IW, S. 4).

Für mangelnde personelle Kontinuität bzw. zu häufigen Wechsel der Ausbilder in verschiedenen Werkstätten werden folgende Ursachen genannt:

- Zum einen die teils mangelhaften sozialpädagogischen Kompetenzen der Ausbilder, die jedoch in den Einstellungsgesprächen auf die problematische Schülergruppe hingewiesen wurden,
- vor allem aber die unzureichende Bezahlung der Ausbilder,
- die befristeten Arbeitsverhältnisse der Ausbilder, die jedoch strukturell bedingt sind. Als Begründungen werden bildungsträgerinterne Umsetzungen sowie Sozialauswahl bei Personalentscheidungen genannt,
- die Diskrepanz von Vorstellung und Realität der Arbeit mit den Praxisklassenschülern seitens der Ausbilder, die mittelfristig zu Unzufriedenheit mit dem Aufgabenbereich und infolge dessen zum Arbeitsplatzwechsel führt,
- und die unzureichende finanzielle Ausstattung für zusätzliche, die Gruppengemeinschaft fördernde Aktivitäten wie z. B. Ausflüge, aber auch gemeinsame Unternehmungen und Reisen.

So zeigte sich im Verlauf des Modellprojekts, dass die Ausbilder den Anforderungen im Umgang mit den Schülern häufig nicht gewachsen waren, da der pädagogisch- didaktische Anteil ihrer Ausbildung offensichtlich so unzureichend war, dass eine Arbeit mit benachteiligten Schülern teilweise zur Überforderung führte. Zudem lag die Bezahlung neu eingestellter Ausbilder unter marktüblichen Gehältern, sodass die Attraktivität anderer

Arbeitsplatzangebote größer war als die unterbezahlte Tätigkeit mit äußerst problematischen Schülern und Jugendlichen. In der Folge kam es u. a. deshalb mehrfach zu Personalwechseln:

„Das wird hier auch mit als das, wie gesagt, mit das größte Problem in der Entwicklung des Modellprojekts gesehen, wenn es an freien Trägern angebunden ist, der Wechsel, dass der Träger das nicht gewährleisten kann“. (Sozialpädagoge, 7. IW, S. 3).

Die Personalsituation der Ausbilder wird von allen Sozialpädagogen problematisch gesehen, auch aufgrund von internen Umsetzungen:

„Und dann gibt's eine andere Problematik, das durch betriebsinterne Personalstrukturen Mitarbeiter, die eigentlich motiviert sind, aber noch nicht so lange hier sind, entlassen werden, und Mitarbeiter in das Modellprojekt reinkommen, die gar nicht in das Modellprojekt möchten, aber ihnen keine andere Möglichkeit bleibt, sie können dann nur nein sagen und werden dann arbeitslos sozusagen. ... Also wir haben, wenn ich sehe, zwei bis drei Mitarbeiter, sag ich mal so, wenn sie könnten, würden sie nicht in dem Modellprojekt arbeiten und das macht die ganze Arbeit etwas schwierig.“ (Sozialpädagoge, 7. IW, S. 1).

Von der Modellprojektleitung werden auch Überforderung mit der Zielgruppe der Schüler und die teils *„...mangelnde innere Bereitschaft, mit den schwierigen Jugendlichen zusammen zu arbeiten...“* (sozialpädagogischer Projektleiter, 7. IW, S. 1) als Gründe für die Fluktuation von Ausbildern gesehen. Nicht zuletzt wird die finanzielle Ausstattung der Einrichtung kritisiert: *„Ich hätte da schon gerne mehr Geld, ich sag jetzt mal ganz platt, um dann also mehr noch einzurichten.“* (sozialpädagogischer Projektleiter, 6. IW, S. 4). Diese Kritik ist der Idee geschuldet, dass mit den bestehenden finanziellen Ausstattungspotentialen neue attraktive Ausbildungsbereiche im CJD nicht eingerichtet werden können, weswegen weitere finanzielle Unterstützung auch von Seiten anderer Geldgeber ermöglicht werden sollte.

3.11.3.3 Aus Sicht der Ausbilder

Von den Ausbildern werden im Wesentlichen zwei kritische Aspekte beschrieben.

Im Verlauf der letzten Jahre wird eine deutliche Veränderung der Zielgruppe der Schüler von lernschwachen schuldistanzierten Schülern hin zu Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und unterschiedlichen psychischen Störungsbildern konstatiert. Diese Störungen können jedoch von den Ausbildern nicht differenziert diagnostiziert werden. Auch besteht aus Gründen der Schweigepflicht keine Möglichkeit, Einsicht in eventuell vorhandene Krankenakten zu nehmen. Der Praxisunterricht mit den Schülern gestaltet sich daher für die Ausbilder zunehmend schwieriger, da ihnen im Berufsalltag keine psychologischen Fachkräfte zur Seite stehen:

„Es sind Sachen vorgefallen, wo die (die Schüler, Anm. d. A.) einfach psychische Anfälle kriegen, wo ich sage, ich weiß damit nicht mehr umzugehen, tut mir leid, ich bräuchte eigentlich einen Psychologen an meiner Seite, der mir jetzt hilft (zu erkennen), was hat dieses Kind (hat), und das nimmt zu“
(Ausbilder, 9. IW, S. 2).

Die Ausbilder befinden sich in einer Situation, die externe Unterstützung erfordert. Sie nehmen eine Tendenz zur Zunahme von Schülern mit psychischen Störungen wahr, sind jedoch nicht ausgebildet für den Umgang mit diesen Schülern und sie sind nicht ausreichend vorbereitet auf mögliche Krisensituationen.

„Das Projekt wurde gestartet mit lernschwachen Schülern. Leider haben wir keine lernschwachen Schüler mehr so in dem Sinne. Vielleicht liege ich auch falsch, aber wir haben immer mehr erkrankte Kinder. Lernschwache kann ich unterscheiden, zwischen Kindern, die psychische Störungen aufweisen, das kriegt man sofort 'raus oder sonstige Erkrankungen haben und das hat stark zugenommen und so stark, dass das immer schwerer wird und wir bzw. ich mir gesagt habe, ich weiß nicht wo da die Reise hinführen soll“ (Ausbilder, 9. IW, S. 3)

In Verbindung mit der Beschreibung verhaltensauffälliger Schüler wird der Wunsch nach psychologischer Unterstützung der Ausbilder in den Lernwerkstätten geäußert.

Als zweiter kritischer Aspekt wird die aus strukturellen Gründen mangelnde Unterstützung der Ausbilder durch die Sozialpädagogen benannt. Diese sind mit vielfältigen Aufgaben betraut, so dass der zeitliche Rahmen der Sozialpädagogen zur pädagogischen Unterstützung der Ausbilder in den Lernwerkstätten diesen zu knapp bemessen scheint. Dies hat auch Auswirkungen auf die Kooperation mit den Ausbildern insofern, dass z. B. Dreiergespräche zwischen Ausbildern, Sozialpädagogen und Schülern nicht im gewünschten Maße geführt werden können. Die Ausbilder wünschen mehr Unterstützung durch die Sozialpädagogen.

So äußert ein Ausbilder seine Kritik an dieser Situation:

„Also ganz klar die Zeit der Sozialpädagogen ist für mich ein absoluter Kritikpunkt im Moment, sie kommen nicht zu der Arbeit, die sie leisten wollen, auch weil der Zeitaufwand zu hoch ist für Schreibarbeiten, was auch immer. Die Zeit ist verloren, mit uns (den Ausbildern) zusammen, vor allem mit den Schülern zusammen. Denn sie sind ja Pädagogen, und wenn ein Pädagoge den halben Tag was schreiben muss, dann ist das nicht das Gelbe vom Ei. Und das ist mein absoluter Kritikpunkt im Moment.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 2).

„Das hat definitiv Auswirkungen auf die Gruppe, auf die Schüler, die Schüler merken sehr schnell, ob man sich für sie interessiert oder nicht....“ (Ausbilder, 10. IW, S. 3)

Außerdem verknüpft der Ausbilder damit die Erwartung pädagogischer Unterstützung durch die Sozialpädagogen:

„Für mich ist es wichtig, dass der Pädagoge auch die pädagogische Arbeit leisten kann, von der Zeit her, und das funktioniert eben nicht, die Kollegen haben uns aufgeklärt, was sie alles zu tun haben, und sie sind mit so viel Verwaltungsarbeit beschäftigt, dass sie eigentlich mehr Sekretärinnen und Sekretäre sind als in irgendeiner Richtung Sozialpädagogen.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 4).

Die Kritik der Ausbilder benennt konkrete Schief lagen des Modellprojekts aus der Perspektive der Ausbilder: ein fehlendes Fachwissen und mangelhafte

Methodenkompetenz im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern sowie zu geringe Präsenz der Sozialpädagogen, von denen sie unmittelbare Unterstützung in den Lernwerkstätten wünschen und erwarten.

3.11.4 Einschätzungen des Modellprojekts durch die pädagogischen Fachkräfte

Einschätzungen von ausgewählten Fachkräften zur Entwicklung und zum Verlauf des Modellprojekts insbesondere im Zeitraum der zweiten Erhebungsphase sollen hier zusammenfassend wiedergegeben werden. Das Modellprojekt hat sich durch Anregungen von Innen und Außen im Prozess verändert und wurde ständig weiterentwickelt. Auf regelmäßigen Teamsitzungen wird die Umsetzbarkeit innovativer und zweckmäßiger Ideen diskutiert:

„Das Regelwerk hat sich bewährt und es gibt bestimmte Sachen, über die reden wir im Team, ob sie gut laufen oder nicht laufen, aber das ist eine Sache, die läuft schon lange und da brauchen wir nichts zu verändern.“
(sozialpädagogischer Projektleiter, 7. IW, S. 1).

Es zeigt sich, dass der alltägliche Ablauf im CJD routiniert durchgeführt wird und gut strukturiert ist. Die regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen im CJD sind das Forum, in dem Sozialpädagogen, Ausbilder und Modellprojektleitung Vorgehensweisen erarbeiten und Veränderungen beschließen:

„Wir haben ein ganz unterschiedliches System von Teamsitzungen. Es gibt kurze Tageteamsitzungen von Montag bis Donnerstag früh's, dann gibt's wöchentlich eine Teamsitzung, da ist Fallbesprechung über Jugendliche, dann gibt es alle 14 Tage eine Sozialpädagogenteambesprechung und dann gibt es mindestens einmal im Monat eine große Teambesprechung, da sind alle dabei. Und dann gibt's nachmittags die Zeit von 14:30 bis 15:00, wo sich kleine Teams zusammensetzen können, wenn es um spezielle Sachen geht.“
(Sozialpädagoge, 7. IW, S. 2).

Insbesondere die Ausbilder konnten die gewachsenen Anforderungen durch die stetige Erweiterung des Modellprojekts in ihren Berufsalltag integrieren. Ein Ausbilder beschreibt die aktuelle Situation:

„...Wir haben ja ein riesengroßes Team jetzt. Das hat sich ja sehr stark etabliert bei uns im Haus hier und (man kann sagen) dass es (das Modellprojekt) auch gut angenommen wird.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 1).

Selbstkritisch fasst er zusammen:

„Wir haben ein größeres Team, da gibt es mehr Gesprächsbedarf, logischerweise als früher mit vier Leuten, und das ist auch ein Lernprozess, den wir alle durchmachen.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 1).

Das Modellprojekt hat sich etabliert und ist richtungweisend in der Berliner Schul- und Bildungsträgerlandschaft hinsichtlich der Förderung und Unterstützung von benachteiligten Schülern geworden. Mehrjährige Erfahrungen und entsprechende Rahmenbedingungen, so z. B. sehr gut ausgerüstete Praxislernwerkstätten im CJD und eingespielte Teams ermöglichen eine passgenaue, auf die Gruppe der Schüler zugeschnittene Beschulung und Betreuung. Vor allem die räumliche Distanz von Schule und Praxislernwerkstätten wird als positiv und sehr sinnvoll eingeschätzt und hat sich bewährt.

„...unsere Jugendlichen sind so, teilweise mit der psychischen Reife erklärbar, mit dem mangelnden Selbstbewusstsein, ... und von daher glaube ich, dass es gut ist, wenn man diese Praxisorte nicht am Ort Schule ansetzt, so dass sie gezwungen sind, sich eben an einen anderen Ort zu begeben, mit anderen Schülern, in anderen Zusammensetzungen, mit anderen Personen agieren, um einfach ja später eben auch nicht so leicht in Konflikte zu geraten.“ (Schulleiter, 4. IW, S. 2).

Vom Schulleiter wird weiter beschrieben, dass

„...aufgrund geringer Frustrationstoleranz Überreaktionen entstehen, die sich nicht selten in Aggressionen äußern. Aus diesem Grunde spricht alles dafür, die Bedeutung dessen deutlich hervorzuheben, dies nicht am Lernort Schule zu verankern.“ (Schulleiter, 4. IW, S. 3).

Ebenso wird Mobilität bzw. die Vermittlung von Mobilität als notwendige Kompetenz auch hinsichtlich zukünftiger Ausbildung für wichtig erachtet.

Von mehreren Schulleitern wird übereinstimmend die besonders enge Betreuung, verbunden mit sozialer Kontrolle positiv herausgestellt, weil es die geeignete Form für die Zielgruppe der Schüler darstellt: *„Wichtig ist die*

Kommunikation untereinander und der Schüler muss merken, da gibt es Abstimmung, das ist die Erfahrung, die am wichtigsten ist“ (Lehrer, 8. IW, S. 3). Hierzu wird weiter das notwendige Engagement der Lehrer und Sozialpädagogen beschrieben, mit z. T. drakonischen Worten:

„Wenn die nicht die tägliche Kontrolle haben, wie gesagt Namensliste, alle da, wenn nicht zu Hause anrufen, wo isser, schläft er noch, Eimer Wasser übern Kopf gießen, herschicken. Dann passiert nichts, dann sind die verloren, dann sind die, die auf Trebe gehen und sagen, Schule interessiert mich nicht. Das wird so kommen, wenn sie das (die soziale Kontrolle, Anm. d. A.) so einschlafen lassen.“ (Lehrer, 1. IW, S. 2).

Verlässliche Formen der Kooperation und Vernetzung sind entstanden, die sowohl von Schulleitern und Lehrern als auch von Sozialpädagogen und Ausbildern gesehen werden und die auf einer gemeinsam erarbeiteten Struktur gründen.

3.11.5 Einschätzung der Eignung des Modellprojekts bezogen auf die Schüler

Die Interviewpartner wurden nach ihrer Einschätzung der Eignung des Modellprojekts in Bezug auf die Schüler befragt. Der Begriff Eignung implizierte bei den pädagogischen Fachkräften häufig die Frage nach dem Erfolg des Modellprojekts. So wird die Eignung im Folgenden teilweise auch mit dem Erfolg des Modellprojekts gleichgesetzt. Übereinstimmend wird von allen pädagogischen Fachkräften auf die überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote der Schüler verwiesen, die einen (Haupt)Schulabschluss erreicht haben oder erreichen werden. Insbesondere wurden die Schüler hervorgehoben, die diesen Abschluss nach Einschätzung der Schulleiter und der Lehrer ohne den Besuch einer Praxisklasse nicht erreicht hätten. Auch berichten die pädagogischen Fachkräfte übereinstimmend von positiven persönlichen Rückmeldungen einzelner Schüler und Jugendlicher nach deren Abschluss des Modellprojekts.

„Ich hab’s auch bei einer Schülerin gesehen, wo ich’s nicht geglaubt habe. Die Schülerin hat mir erzählt, ich mach‘ jetzt grad ein Praktikum in einer

Arztpraxis. Ich hab' da bei dem Arzt angerufen, die ist einfach gut, vom Äußeren, am Auftreten müsste man noch ein bisschen feilen, aber die hat alles gebracht... . Da hab' ich gedacht, das ist ganz wunderbar.“ (Sozialpädagoge, 6. IW, S. 2).

Für die Einschätzung des Erfolgs des Modellprojekts erscheint es wichtig, Gründe aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu benennen. Diese beschreiben Schulleiter, Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder übereinstimmend:

1. Eine enge Vernetzung des Fachpersonals und damit eine enge Betreuung der Schüler sichern eine kontinuierliche Teilnahme und damit eine Motivationssteigerung, die zu Leistungsverbesserungen führt.
2. Die Verbindung von theoretischer Wissensvermittlung und praxisnaher Umsetzung in der erprobten Form wird von allen Fachkräften, insbesondere aufgrund des intensiven Praxisanteils als besonders geeignet für die Schüler erachtet.
3. Die große geographische Distanz zwischen Schulen und Praxislernwerkstätten zwingt zur Mobilität und zum Verlassen des gewohnten Wohn- und Lebensumfeldes und eröffnet neue und anregende Perspektiven.

Von den Schulleitern und Lehrern wird insbesondere darauf verwiesen, dass das Modellprojekt Schülern mit multiplen Beeinträchtigungen und dazu in einer kritischen Lebensphase wie z. B. Pubertät, Ablösung von der Schule sowie vom Elternhaus, beruflicher Orientierung, ermöglicht, einen Schulabschluss zu erreichen, der die Voraussetzung für anschlussfähige Ausbildungswege darstellt.

„Ich finde das ein absolut positives Element, um genau die Schüler zu erreichen, ..., die nämlich ansonsten keinen Abschluss kriegen würden. Und genau für die ist es richtig. Sie können nicht 100%ig alle erreichen, die schwänzen, es wird immer eine gewisse Schwänzerquote geben, aber die Schwänzerquote (im Modellprojekt, Anm. d. A.) ist drastisch zurückgegangen, weil diese Möglichkeit existiert und man die eben dann erreicht. Neun von zehn, denen wir es anbieten, machen erstmal mit und davon machen 80%

ihren Abschluss. Und die Quote derjenigen, die da eine Lehrstelle haben, war immer relativ hoch. Also 50% der Beteiligten hatten eine Lehrstelle nach zwei Jahren. Aufgrund der Erfahrungen, die sie durch die Arbeit in den Werkstätten des CJD und der Praktika in Betrieben erworben haben.“ (Lehrer, 1. IW, S. 2). Es wird auch darauf hingewiesen, dass die finanziellen Mittel, mit denen das Modellprojekt ausgestattet ist, vergleichsweise gering ausfallen, stellt man ihnen die Kosten langjähriger Alimentierung durch den Staat gegenüber:

„Ein Hartz- IV- Empfänger kostet 1/2 Mio Euro, ein PK- Schüler 100.000, wenn er eine Ausbildung und Arbeit hat, bezahlt er das Geld als Steuer sowieso wieder zurück. Es ist eine positive Rechnung, wenn man einen Menschen in Arbeit bringt.“ (Lehrer, 1. IW, S. 5).

Insofern ist zu resümieren, dass alle Befragten das Modellprojekt als sehr erfolgreich nicht nur hinsichtlich der pädagogisch- didaktischen, sondern auch hinsichtlich der ökonomischen Effekte bewerten.

Die Sozialpädagogen nennen bei der Einschätzung der Eignung des Modellprojekts zuerst die enge Betreuung der Praxisklassenschüler.

„...ja ich denke, ... die Verbindung von Theorie und Praxis und auch diese enge Betreuung und sehr oft ist es aber auch wirklich diese Unterstützung, ...Das sind so meine Belohnungen, wo ich denke, bloß keinen aufgeben, weitermachen, ...“. (Sozialpädagogin, 6. IW, S. 4).

Die Sozialpädagogen verweisen weiterhin zum einen auf den Erfolg aufgrund der hohen Quote erfolgreicher Hauptschulabschlüsse und damit wesentlich besserer Zugangsvoraussetzungen zum Ausbildungsmarkt, zum anderen verweisen sie auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Umgangsformen und Konfliktfähigkeit. Stellvertretend für andere beschreibt ein Sozialpädagoge seine Sicht dazu wie folgt:

„Man kann den Erfolg ganz klar an Zahlen festlegen. Also erstmal diesen Schulabschluss, den Hauptschulabschluss kriegen unsere Schüler wirklich nicht geschenkt, also es ist kein Modellprojekt, wo die Teilnahme auch den Schulabschluss sichert und das finde ich auch gut so, sondern der Zensuredurchschnitt muss das schon hergeben und wenn man dann sieht, dass jährlich 70 % der Schüler, die das Modellprojekt dann verlassen, hier nach zwei Jahren den Schulabschluss erhalten, ist das schon sehr gut, weil wir

haben natürlich die Rückmeldung von den Lehrern, die die Schüler oft schon länger kennen, als diese zwei Jahre, die sagten, also wer da weiterhin bei uns in die Schule gegangen ist, hätte 100%ig nicht geklappt, entweder wär er nicht mehr gekommen oder er hätte gar keinen Abschluss gekriegt. Und das wir nebenbei als sekundären Faktor noch viele in Ausbildung, schulische oder betriebliche Ausbildung oder in Arbeitsvermittlung kriegen oder einfach sie motiviert haben, nach der Schule etwas weiterzumachen und das ist bei ungefähr 60%, wo wir das wissen und verfolgen können, da finde ich einfach den Erfolg des Modellprojekts an diesen Sachen beweisbar.“ (sozialpädagogischer Projektleiter, 7. IW, S. 3).

Insbesondere die Ausbilder sehen eine positive Entwicklung, auch aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung, dass sich hier Schüler handwerkliche und soziale Kompetenzen aneignen und parallel dazu einen Schulabschluss erwerben.

„Ich gebe diesem Projekt einen absolut hohen Stellenwert. Ich finde diese Arbeit, die alle hier leisten, nicht nur hier sondern auch in der Schule, und alles, was drum herum ist, eine wahnsinnig wichtige, wertvolle Arbeit.

Ich denke, nein ich weiß, dieses Projekt ist wichtig, ich sehe die Entwicklung der Schüler in den zwei Jahren, über die gesamte Zeit hinweg und ich bin mir sicher, dass die Hälfte der Schüler dies nicht schaffen würden sonst, was wir als Ziel haben. Ich sehe das Projekt als Erfolg und nicht weil ich drin arbeite, sondern ich mein' das wirklich so wie ich es sage.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 4).

Gründe für die Eignung sehen die Ausbilder vor allem in der intensiven Vermittlung von praxisnahen Kompetenzen durch praxiserprobte Fachkräfte.

Nicht zuletzt werden in nahezu allen Interviews positive Rückmeldungen von Schülern erwähnt, die für sich selbst einen Erfolg sehen:

„...wir machen tolle Erfahrungen. Letzte Woche kam meine Kollegin wieder und meinte, viele Grüße von dem und dem, der hat endlich die Kurve gekriegt und hat uns besucht und ist jetzt verheiratet und (in) Ausbildung, also tatsächlich ‚retten‘ wir Jugendliche.“ (Ausbilder, 2. IW, S. 4).

Oder ein anderer: *„...es kommen ja auch manche Jugendliche, die früher das CJD besucht haben, wieder zu uns in die 10. Klasse, um hier noch ihren HSA zu versuchen.“* (Lehrer, 2. IW, S. 3). Praxisklassen werden von den Befragten übereinstimmend als wirksames, erfolgreiches und gut geeignetes

Förderangebot für Schüler eingeschätzt, zum einen aufgrund enger Betreuung und umfassender Theorie- Praxis- Verknüpfung und zum anderen aufgrund der überdurchschnittlich hohen Quote bereits erreichter (Haupt)Schulabschlüsse.

3.11.6 Anregungen der pädagogischen Fachkräfte für die Zukunft des Modellprojekts

Bei der Frage nach Anregungen für die Zukunft sollte es um Ideen und Visionen, aber auch um konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Durchführung gehen. Während sich die Ideen der Sozialpädagogen und die der Ausbilder überwiegend auf konkrete Änderungsvorschläge wie z. B. die Erweiterung des Praxisangebots bezogen, lagen die Anregungen der Schulleiter eher im visionären Bereich.

3.11.6.1 Aus Sicht der Schulleiter

Die Schulleiter wünschen sich, dass die im Laufe der Projektjahre erarbeitete und gewachsene aktive und engagierte Zusammenarbeit mit dem CJD Berlin weitergeführt wird. Insbesondere das Zusammenspiel von theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Tätigkeit wird herausgestellt und soll weiter intensiviert werden. Des Weiteren sollten die gewonnen Erfahrungen aus dem Modellprojekt dazu beitragen, die Übergänge in die Berufs- und Arbeitswelt besser als bisher zu gestalten. Von einem Schulleiter wird dies folgendermaßen zusammengefasst:

„Schule sollte bekannt machen, sollte Beziehungen herstellen können und sollte den Jugendlichen, sofern sie dazu bereit und in der Lage sind, eben diese Angebote unterbreiten können. Also wenn sie so wollen, duale Bildung¹¹⁴ ein Riesenkomplex, an Schule überall da, wo soziale Kompetenzen und Interessen und Neigungen eine Rolle spielen, so würde ich das beschreiben. Das muss nicht jedes Unterrichtsfach leisten, aber es muss Blöcke, Bereiche geben, in

¹¹⁴Der Interviewte bezieht hier in seine Zusammenfassung das gesamte Feld der dualen Bildung ein, wobei seine Vorstellung sich insbesondere auf die Idee der Praxisklassen stützt.

denen dieses so betont wird, dass wir zumindest Schüler entlassen, die in ihren Umgangsformen, in ihrem Auftreten und ihrem Verhalten so sind, dass diejenigen, die sie in Ausbildung bringen wollen, mit ihnen arbeiten können.“ (Schulleiter, 4. IW, S. 4).

Und er schließt an:

„Das Praxisklassenmodell sollte weiterhin vorgehalten werden, und es wäre schade, wenn so ein Angebot nicht mehr existieren würde. ... Wir können es uns nicht leisten, Jugendliche, die im Rahmen unseres normalen schulischen Regelsystems durchs Rost fallen, auf der Strecke zu lassen.“ (Schulleiter, 4. IW, S. 4).

Hier wird die Hoffnung geäußert, Praxisklassen und die Kooperation mit dem Bildungsträger CJD zu erhalten und damit Schülern, die an einer Regelschule vermutlich keinen Abschluss erreicht hätten, einen Schulabschluss zu ermöglichen.

Es wird auch der Wunsch nach konzeptioneller Veränderung von Praxisklassen geäußert. So sollte die Idee von Schwerpunktschulen, die über das gesamte Stadtgebiet verteilt sind, diskutiert werden, damit für alle potenziell benachteiligten Schüler eine Praxisklasse angeboten werden kann, die verkehrstechnisch günstig zu erreichen ist. Ebenso sollte in diesem Zusammenhang über ein Netz von über die Stadt verteilten Werkstatteinrichtungen mit sozialpädagogischer Betreuung diskutiert werden, in denen z. B. ein gastronomischer Service für die Schwerpunktschulen vorgehalten werden könnte.

Die Schulleiter sehen einen Ausbau der Schule- Praxis- Kombination mit dem Erwerb von Wissen sowie von praktischen und sozialen Kompetenzen als zukunftsfähiges Modell. Unterschiedliche Standorte von Schule und Werkstätten haben sich bewährt und sollten beibehalten werden.

3.11.6.2 Aus Sicht der Sozialpädagogen

Die Sozialpädagogen, die täglich mit den kritischen Aspekten konfrontiert und in die stetige Weiterentwicklung des Modellprojekts involviert sind, äußern Anregungen für die Zukunft auf verschiedenen Ebenen:

Zum einen sollten weitere Ausbildungsmodule in die bisherige Struktur integriert werden, das heißt es sollen weitere Berufsfelder erschlossen werden, wobei auch den Sozialpädagogen bewusst ist, dass dieser Idee aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt sind.

Außerdem sollten Module hinzukommen, die die sozialen Kompetenzen stärken. Vorgeschlagen werden hier Kurse zur Vermittlung von Umgangsformen, gutem Benehmen, aber auch Kurse in Antiaggressionstraining oder gewaltfreier Kommunikation.

Des Weiteren könnten Kurse in Tanz- und Theaterpädagogik angeboten werden, um so das Selbstwertgefühl der Schüler zu stärken.

Zum anderen sollten von Seiten des Bildungsträgers mehr Ausbildungs- und Arbeitsmarktanalysen durchgeführt werden, um die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für die Schüler zu erhöhen. CJD- intern wird seit längerem diskutiert, dass Berufsfelder einerseits interessenorientiert ausgerichtet sein sollen, andererseits am Ausbildungsmarkt orientiert sein müssen, um einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen. Die Interessenorientierung steht meist in Zusammenhang mit einer Motivationssteigerung. Soll der Wunschberuf Wirklichkeit werden, so muss ein guter Abschluss erreicht werden. Diese Diskrepanz muss auch aus Sicht der Sozialpädagogen überwunden werden.

Beispielhaft soll hierzu die Äußerung eines Sozialpädagogen angeführt werden:

„Das würde ich mir wünschen, die weitere gemeinsame Beobachtung auf dem Markt, das die Schüler darüber hinaus nicht nur den Schulabschluss kriegen, sondern wo wir ganz gezielte Berufsorientierung machen in Bereiche, wo sich Chancen für eine Ausbildung und einen Arbeitsplatz ergeben. Es geht darum, Wünsche und Chancen bestmöglich miteinander zu verknüpfen, immer mit dem Blick auf den wirtschaftlichen Rahmen, auf das Budget, das wir im Modellprojekt haben, da haben wir aber auch intern immer interessante Diskussionen, auch hier im Haus,....“ (Sozialpädagoge, 8. IW, S. 4).

Als dritte Anregung wird der Wunsch nach weiteren Kooperationspartnern in der Wirtschaft eingebracht. Beziehungen zu kleineren und größeren Unternehmen müssen aufgebaut und gefestigt werden. Sie sollen dazu beitragen, das Feld der Arbeitserprobung und der arbeitsmarktnahen

Praxiserfahrungen zu erweitern und so die Ausbildungsfähigkeit zu befördern. Diese Forderung ergeht besonders an Unternehmen, deren Eigentümer einen Migrationshintergrund haben, denn:

„...die haben ja eine wahnsinnig gute Struktur, die haben ja eine Infrastruktur, die haben Zeitungen, die haben Fernsehen, die haben ja alles, aber wir haben diese Goldkettchenbubis hier, die uns erzählen, ... , absurd, was da wieder abgelaufen ist gerade und da ist alles blockiert.“
(Sozialpädagoge, 6. IW, S. 5).

Damit verbindet sich auch die Erwartung, diese Unternehmen bezüglich der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen in die Verantwortung zu nehmen.

3.11.6.3 Aus Sicht der Ausbilder

Die Ausbilder, die den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit mit den Schülern in den Praxislernwerkstätten verbringen, beziehen ihre Anregungen konkret auf die von ihnen geäußerte Kritik. Zum einen wird hier der Wunsch formuliert, psychologische Fachkräfte in den Praxisunterricht einzubinden, die die Ausbilder in kritischen Situationen gegebenenfalls unterstützen könnten.

„... was ich mir wünsche, wäre ein Psychologe an meiner Seite, der mit mir in der Werkstatt ist, der mich unterstützt, hilft und sagt, hör' mal zu, jetzt kannst du mit den Schülern, die du fördern kannst, die sich langweilen, ab in die Theorie, aber diejenigen, die halt nicht lesen und nicht schreiben können und halt verhaltensgestört sind, mit denen machen wir jetzt mal Entspannungsübungen oder wir malen mal was mit denen oder die werden gefördert nach ihren Bedürfnissen, das würde ich mir wünschen Ich bräuchte 'ne Unterstützung in der Werkstatt, wenn jemand da ist, der mir hilft, wenn's brennt, das wäre für mich eigentlich das Allerwichtigste.“ (Ausbilder, 9. IW, S. 2).

Zum anderen wird eine höhere Präsenz der Sozialpädagogen in den Lernwerkstätten gewünscht. Die Ausbilder erhoffen sich davon mehr pädagogische Unterstützung durch die Sozialpädagogen sowie mehr Möglichkeiten, vor Ort pädagogisch fundiert agieren zu können.

„Ich würde mir wünschen, als langjähriger Mitarbeiter hier, dass die Sozialpädagogen mehr Zeit zur Verfügung hätten, um ihre pädagogische Arbeit an den Jugendlichen ausüben zu können und nicht mit irgendwelchen Statistiken oder Schreibaarbeiten beschäftigt sind und irgendwas vorzubereiten (haben, Anm. d. A.).“ (Ausbilder, 10. IW, S. 3)

Deutlich wurde, dass vielfältige Anregungen und Ideen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte zur zukunftsorientierten Weiterentwicklung des Modellprojekts vorgeschlagen wurden. Diese Anregungen sind auch das Ergebnis jahrelanger Zusammenarbeit sowie vielfältiger Erfahrungen der Akteure mit dem Modellprojekt, mit seinen Stärken wie auch mit seinen Schwächen. Deutlich wird dies vor allem in einer vergleichenden Perspektive, die im Folgenden dargestellt werden soll.

3.11.7 Vergleichende Aspekte zur 1. Untersuchungsphase

Die Personalsituation an den Schulen hat sich gegenüber der Anfangsphase nur geringfügig verändert. Das heißt konkret, die interviewten Schulleiter standen auch damals als Gesprächspartner zur Verfügung. Auch die meisten Sozialpädagogen sind von Beginn an im Modellprojekt tätig. Mit Ausnahme einiger Personalwechsel im Ausbildungsbereich kann hier von Kontinuität gesprochen werden, die insbesondere für eine erfolgreiche Arbeit mit benachteiligten Schülern von großer Bedeutung ist.

Vergleicht man die Ergebnisse, die in der Ersterhebung nach ca. eineinhalb Jahren gewonnen wurden, so lässt sich folgendes zusammenfassen:

Nach wie vor ist bei den Lehrern eine stabile und hohe intrinsische Motivation festzustellen. Auch das Engagement der Schulleiter scheint ungebrochen auf hohem Niveau stabil.

Anfangsschwierigkeiten bezüglich Absprachen zur Umsetzung theoretischen Wissens in die Praxismodule konnten überwunden werden. Gegenseitige Besuche von Lehrern und Sozialpädagogen in Schulen und beim Bildungsträger CJD trugen zum Informations- und Erfahrungsaustausch bei und haben sich als regelhafte Routinen etabliert.

Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen, Ausbildern und Lehrern konnte weiter ausgebaut und verbessert werden. Die bereits damals als konstruktiv beschriebene Zusammenarbeit konnte stabilisiert werden. Förderlich für die Zusammenarbeit waren auch die Rückmeldungen von Erfolgserlebnissen sowie die positive Bilanz überdurchschnittlich vieler erfolgreicher Schulabschlüsse.

Kooperationen der pädagogischen Fachkräfte sind überwiegend von gegenseitiger Anerkennung geprägt und sie sind zum Selbstverständnis geworden.

Das Modellprojekt hat den Wandel von einem Pilot- Modellprojekt hin zu einem etablierten Modellprojekt mit Regelangebotscharakter vollzogen.

Praxismodule wurden erweitert, es konnten Kooperationspartner für Praktika und zur Arbeitserprobung gewonnen werden, weitere Partner aus der Wirtschaft und aus dem Dienstleistungssektor sowie aus dem Pflegebereich sollen in die Kooperation mit Praxisklassen eingebunden werden.

Handlungsempfehlungen aus der Zwischenauswertung wurden kritisch aufgenommen und umgesetzt: Es werden regelmäßig Fort- und Weiterbildungen sowie kollektive Beratungen für die pädagogischen Fachkräfte im CJD angeboten und durchgeführt. Kritische Anregungen wie z. B. der Wunsch nach einer Team- Mediation und regelmäßigen Supervisionen wurden aufgenommen und zeitnah umgesetzt.

3.12 Auswertung der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse der gesamten Untersuchung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung, so zeigen sich Einstellungen und Handlungsorientierungen der pädagogischen Fachkräfte, die zum einen für eine Berufsgruppe mit einem spezifischen Aufgaben- und Berufsbild stehen, zum anderen aber auch die individuellen Motivationen und Handlungsorientierungen der Fachkräfte wiedergeben. Dass Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder in einem Kooperationsprojekt zusammenarbeiten und miteinander interagieren, ist das Beispielgebende dieses Modellprojekts.

Es zeigen sich Ambivalenzen, aber auch gemeinsame Handlungsorientierungen, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Zunächst sollen Praxisklassenlehrer im Fokus der Betrachtungen stehen.

Insbesondere die Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase zeigen unter den Lehrern eine hohe Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit der Sozialpädagogen. Dies findet auch seinen Niederschlag in positiven Leistungsveränderungen der Praxisklassenschüler und vor allem in ihrer verbesserten Motivation, die Schule zu besuchen und Freude am Lernen zu entwickeln.

Hier soll ein Schulleiter, stellvertretend für die Lehrer, zu Wort kommen, der die Auswirkungen der Kooperationen zwischen Lehrern und Sozialpädagogen beschreibt. Diese Auswirkungen machen sich auch im Kollegium der Schule und in der Unterrichtung der Praxisklassen bemerkbar:

„Strukturen der Vernetzung sind phantastisch, sind so schön gewachsen, dass es wirklich traurig und schade wäre, die zu zerschlagen“ (Schulleiter, 1. IW, S. 1).

Der Schulleiter möchte die Strukturen der Vernetzung mit dem CJD nicht mehr vermissen, denn sie erleichtern ihm die Arbeit. *Sie sind so schön gewachsen*, das heißt sie haben sich entwickelt. Dafür musste von beiden Seiten Engagement, Kraft und Zeit investiert werden. Außerdem mussten Bedingungen geschaffen werden, die ein Wachsen ermöglichten. Die Entwicklung dieser Kooperationen ist für den Schulleiter nicht selbstverständlich, aber er geht davon aus, dass sie weiterhin Bestand haben werden und dass eine Weiterführung des Modells von Schule und Praxisunterricht in irgendeiner Form auch in Zukunft bestehen wird. Es wäre schade, wenn die Strukturen der Vernetzung zerschlagen würden. Dann würde es das Angebot von Schul- und Praxisunterricht für benachteiligte Schüler seiner Schule in der bewährten Form nicht mehr geben. *Das wäre wirklich schade.*

Bezüglich der Leistungsanforderungen an die Schüler im praktischen Bereich war jedoch eine Diskrepanz zwischen Lehrern und Ausbildern festzustellen.

Praxisklassenlehrer sind Lehrer, die in einer Praxisklasse zusammengefasste Schüler unterrichten. Hier handelt es sich um benachteiligte Schüler mit

multiplen Beeinträchtigungen, die häufig als sogenannte Problemschüler eingestuft werden und von Regelklassen der Hauptschulen in Praxisklassen versetzt wurden. Praxisklassenlehrer haben sich im Laufe ihres Berufslebens vielfältige Erfahrungen in der Unterrichtung und im Umgang mit benachteiligten Schülern angeeignet. Ihre Entscheidung, eine Praxisklasse zu übernehmen, steht im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen, lässt sich aber auch zurückführen auf eine gewisse Begeisterung dafür, neue Aufgaben zu übernehmen und Herausforderungen zu bewältigen. Sowohl in Gesprächen mit Schulleitern als auch in Interviews mit den Lehrern selbst wurde eine Eigenmotivation, Praxisklassen zu unterrichten, und infolge dessen die Schüler gemeinsam mit Sozialpädagogen und Ausbildern des kooperierenden Bildungsträgers CJD zu begleiten, festgestellt. In einer konstituierenden Sitzung zum Beginn des Modellprojekts mit Projektverantwortlichen, Schulleitern, Lehrern und dem sozialpädagogischen Projektleiter brachten die künftigen Praxisklassenlehrer konkrete Ideen und Vorschläge für die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit ein. Gleichwohl war es ihr Ziel, die Schüler zu einem Schulabschluss mit einem Abschlusszeugnis zu führen, der um ein Zertifikat über den Nachweis praktischer Fähigkeiten erweitert werden sollte. Der Erwerb praktischer Fähigkeiten wird auch in Hauptschulen angeboten, so z. B. im Arbeitslehreunterricht vieler Schulen. Hier jedoch sollte der Fokus primär auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten und damit auf die Vorbereitung des Berufsalltags gelegt werden. Ein Teil der Unterrichtung, nämlich der praxisorientierte Teil wurde aus der Schule ausgegliedert. Die Lehrer haben mit dieser Aufteilung in Theorie- und Praxisvermittlung Aufgaben abgegeben und waren dazu angehalten, mit den Ausbildern der Praxislernwerkstätten und mit den sozialpädagogischen Betreuern des Bildungsträgers zusammenzuarbeiten.

Lehrer sind jedoch von Handlungsorientierungen geprägt, die sich von denjenigen der Sozialpädagogen in mehreren Punkten unterscheiden.

Ein wesentlicher Aspekt ihres Lehrerauftrags ist die Wissensvermittlung, die als Ziel die Bewertung der Leistungen der Schüler in Form von Leistungsnachweisen beinhaltet. Auf diese Zielführung kann und darf der Lehrer in seiner Rolle nicht verzichten. Eine vergleichbare Form der

Leistungsbewertung besteht für Sozialpädagogen nicht. Gleichwohl haben Lehrer als auch Sozialpädagogen einen Erziehungsauftrag, jedoch mit unterschiedlichen Handlungsmaximen und Methoden, die zum Teil von Ambivalenzen geprägt sind und voneinander abweichen. So sind Sanktionen Teil der Bewertung defizitärer schulischer Leistungen durch die Lehrer, während Sozialpädagogen Begründungen für Probleme erfragen und gemeinsam mit den Schülern nach Lösungswegen suchen. Die Leistungsbewertung und damit die Beurteilung der Schüler sind fest verankert im Denken der Lehrer. Sie sind Teil des Selbstverständnisses des Lehrerberufs.

„Da sind aber auch welche, bei denen gar nichts ... die wir nicht auffangen können. Bei manchen geht einfach gar nichts. Vielleicht müssen die erst ganz unten landen, bis irgendwann die Erkenntnis kommt ... dass sie ihren Schulabschluss packen.“ (Lehrer, 3. IW, S. 2).

Ganz unten landen steht für ein Scheitern, dass zu einer Versetzungsgefährdung oder gar zum Abbruch der Schule führen kann.

Hier setzt der Nutzen der Zusammenarbeit für die Arbeit mit benachteiligten Schülern an, denn Sozialpädagogen können gemeinsam mit dem Schüler schulische und praktische Leistungen reflektieren und in Absprache mit Lehrern und Ausbildern gezielt Schritte zur Förderung, aber auch zur Vermeidung von Abbrüchen erarbeiten.

Auch das Vertrauensverhältnis der Praxisklassenlehrer zu den Schülern unterscheidet sich von dem der Sozialpädagogen zu den Schülern und mehr noch von dem der Ausbilder zu den Schülern.

„Wenn der Schüler hier bei mir ist, wenn er weiß, dass ich weiß, wie er in der Schule ist, hätte ich vielleicht die Befürchtung, dass er sich dann hier negativ verändern würde, weil er vielleicht das Gefühl verliert, dass er mir eher vertrauen kann, also wenn er weiß, der Lehrer erzählt immer alles Herrn X., was ich in der Schule gemacht habe, das gefällt mir nicht.“ (Ausbilder, 5. IW, S. 4)

Die Wissenstände von Praxisklassenlehrern und Ausbildern über die Schüler sind offensichtlich unterschiedlich. Dies hat seine Gründe unter anderem in der Gruppengröße. In Praxisklassen lernen 16 - 18 Schüler im Gegensatz zu sechs - acht Schülern in den Praxislernwerkstätten. Das heißt der Ausbilder leitet an,

hier findet bereits ein Dialog mit dem Schüler statt, denn der Ausbilder benötigt eine verbindliche Rückmeldung darüber, was der Schüler verstanden hat und was er nicht verstanden hat. Und er spricht mit dem Schüler über handwerkliche oder praxisrelevante Belange und darüber hinaus über schulische Probleme und möglicherweise auch über Privates. Der Lehrer unterrichtet die Schüler. Auch hier finden Dialoge statt, die jedoch weniger Raum für Privates ermöglichen. Zum anderen finden die Dialoge zwischen Lehrer und Schüler überwiegend im Kontext des Klassenverbands statt, so dass Schüler schon aus diesem Grunde ihre Äußerungen filtern, um Vertrauliches nicht der ganzen Klasse preiszugeben. Zweiergespräche finden allenfalls außerhalb des Klassenverbands statt. Diese unterscheiden sich jedoch von den Werkstattgesprächen zwischen Ausbilder und Schüler insofern, als dass sie nicht den Charakter des Alltäglichen haben. Andererseits haben Lehrer Informationen über Schüler, die sie von den Eltern im Rahmen der Elternabende bekommen.

Ein weiterer gravierender Unterschied, der Differenzen im Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Ausbildern gegenüber den Schülern bedingt, ist der Zeitfaktor, der auch in Zusammenhang zur Klassen- bzw. Gruppengröße steht. Während die Ausbilder einen sechsstündigen Arbeitstag mit den Schülern in der Lernwerkstatt verbringen, unterrichten die Praxisklassenlehrer die Schüler stundenweise.

Das den Ausbildern von den Lehrern anvertraute Wissen erfordert eine hohe Sensibilität im Umgang mit diesem Wissen, denn die Schüler genießen die Anerkennung und Wertschätzung ihrer praktischen Arbeit durch die Ausbilder. Demgegenüber sind negative schulische Leistungen im Kontext von Praxislernen für die Schüler mit Scham besetzt. Der Ausbilder ist sich seiner Rolle als Vertrauensperson der Schüler bewusst und vermeidet durch die Offenlegung seines Wissens über den Schüler aus zweiter Hand eine umfassende soziale Kontrolle. Gleichwohl findet ein Informationsaustausch zwischen Lehrern und Ausbildern statt, der jedoch die Grenzen der Vertraulichkeit respektiert. Der Schüler wird durch die Kooperation von Lehrern und Ausbildern nicht zum gläsernen Schüler. Umso wichtiger waren Teamsitzungen und Fallbesprechungen über einzelne Schüler, die die

Entwicklung der Schüler in Schule und Praxislernen in den Vordergrund stellen.

Sozialpädagogen nehmen im Modellprojekt eine zentrale Stellung an der Schnittstelle zwischen Lehrern und Ausbildern, aber auch zwischen Fachkräften und Schülern ein. Der pädagogische Auftrag der Sozialpädagogen ist ein anderer als derjenige der Lehrer. Auch die Handlungsmethoden sind andere. Was Sozialpädagogen, Lehrer und Ausbilder zusammenführt, ist die Zielorientierung, die Schüler auf dem Weg in Ausbildung und Erwerbsleben zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten. Die Rolle der Sozialpädagogen wird von Seiten der Schüler ambivalent wahrgenommen, im Gegensatz zur Lehrerrolle, die die Schüler als eindeutig wahrnehmen:

„Unsere Funktion wechselt also auch ständig, mal sind wir die Guten, manchmal aber auch die Bösen, weil wir ja zu Hause anrufen, aber andererseits, wenn die Schüler sich über die Ausbilder ärgern oder über Mitschüler oder über die Umstände hier im Haus beschweren, dann kommen sie zu uns, dann sollen wir sofort was machen, das wird auch erwartet...“
(Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2).

Die Rolle der Sozialpädagogen ist mit Erwartungshaltungen, auch und insbesondere von Seiten der Schüler verbunden. Den Sozialpädagogen ist bewusst, dass sie von den Schülern instrumentalisiert werden. Sie schreiben sich Funktionen zu, die sie selbst jedoch ambivalent wahrnehmen. Mal *sind sie* für die Schüler *die Guten*, dann fordern die Schüler Unterstützung von ihnen ein, z. B. in Konfliktsituationen mit Ausbildern. Die Sozialpädagogen müssen dann zuhören, abwägen und gegebenenfalls relativieren. Sie müssen in jedem Fall professionell handeln. Dies tun sie, indem sie Entscheidungen treffen, die durch gemeinsame pädagogische Richtlinien abgedeckt sind oder indem sie Rücksprache unter Kollegen, nämlich mit anderen pädagogischen Fachkräften nehmen. So kann die Sichtweise zu einem konkreten Problem oder zu einer Situation durch kollegiale Beratung, die auch spontan stattfinden kann, mit anderen Sozialpädagogen, mit Lehrern, Ausbildern oder dem sozialpädagogischen Projektleiter erfolgen. Durch dieses professionelle Handeln vermitteln sie den Schülern gegenüber Verlässlichkeit und eine eindeutige Haltung, zum anderen stärken sie die Zusammenarbeit der

Fachkräfte, indem Handlungsstränge sowie Sichtweisen und die damit verbundene fachliche, aber auch die persönliche Positionierung mit- und untereinander abgestimmt werden. Dabei bewahren die Sozialpädagogen eine fachliche Eigenständigkeit im Handeln, die sie Lehrern und Ausbildern gegenüber vertreten können. Sie handeln autonom und doch beinhaltet ihr Handeln weitest gehende Übereinstimmung mit den pädagogischen Fachkräften. Insofern profitieren Sozialpädagogen auch von der Teamentwicklung im Modellprojekt, sowie vom Nutzen gemeinsamer Weiterbildungen und von regelmäßigen Supervisionen.

Gleichwohl müssen sie, die Sozialpädagogen es auch aushalten, die Rolle *der Bösen* zu besetzen, nämlich dann, wenn sie z. B. im Falle von Abwesenheit *zu Hause anrufen* oder wenn sie Regelverstöße der Schüler kritisieren. Die Schüler wissen, dass die Sozialpädagogen mit den Lehrern zusammenarbeiten und hoffen doch, Schlupflöcher in der Zusammenarbeit der Fachkräfte zu finden und für sich nutzen zu können. Gelingt dies nicht, so wird den Sozialpädagogen *die Rolle der Bösen*, die Regelverstöße offenlegen, zugeschrieben. Auch hier trägt die Rückversicherung durch die Kollegen zu Verlässlichkeit und zu klaren pädagogischen Haltungen sowie fachlich abgesicherten Handlungsmustern bei.

Im Zusammenhang mit der zentralen Position der Sozialpädagogen im Gefüge der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt sollen zwei Aspekte kritisch betrachtet werden.

Zum einen soll das Verhältnis von Sozialpädagogen und Lehrern beleuchtet werden. Des Weiteren möchte ich anhand der Untersuchung kritische Aspekte der Kooperation von Sozialpädagogen und Ausbildern herausarbeiten.

In einer unausgesprochenen Hierarchie stehen die Sozialpädagogen zwischen Lehrern und Ausbildern. Sowohl der Bildungsabschluss als auch die Einkommenssituation ist der der Lehrer nachgeordnet. Die Einstufung der gesellschaftlichen Reputation der Sozialpädagogen gegenüber derjenigen der Lehrer¹¹⁵ ist auch in der Fachwelt umstritten und soll hier nicht näher betrachtet und diskutiert werden. Jedoch sind die Rahmenbedingungen der

¹¹⁵ Ein Ranking pädagogischer Berufe liegt nicht vor, jedoch wird die gesellschaftliche Stellung von Lehrern häufig höher als die von Sozialpädagogen/ Sozialarbeitern eingestuft.

Arbeitsverhältnisse von Sozialpädagogen meist ungünstiger als diejenigen von Lehrern, da hier vielfach befristete Arbeitsverhältnisse bestehen, während Lehrer üblicherweise in einem Angestelltenverhältnis mit dem Land Berlin oder in einem Beamtenverhältnis¹¹⁶ eingestellt sind.

Stellt man die Qualifikationen von Sozialpädagogen und Ausbildern gegenüber, so ist eine Höherqualifikation der Sozialpädagogen festzustellen. Sowohl auf Grund der Qualifikation, der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten und letztendlich auch der Entlohnung sind Ausbilder in einer Hierarchie Sozialpädagogen nachgeordnet.

Die Kommunikation zwischen Sozialpädagogen und Lehrern ist von Ambivalenzen geprägt. Wird von Seiten der Lehrer berichtet, dass sie mit der Zusammenarbeit, die sich für die Lehrer großenteils auf Informationsaustausch und Organisatorische Belange bezieht, überwiegend zufrieden sind, so kritisieren die Sozialpädagogen, dass manche Lehrer nicht gut erreichbar sind und daher für Absprachen, aber auch für den zeitnahen Austausch wichtiger Informationen nicht zur Verfügung stehen.

So kritisiert ein Sozialpädagoge:

„Ich habe ja nicht den Anspruch, dass jeder Lehrer der gleiche Kommunikationstyp ist. Sie können ja mit mir reden, wie sie wollen, nur sollen sie mit mir reden.“ (Sozialpädagoge, 1. IW, S. 2).

Häufig ist der Informationsaustausch über Schüler per Fax oder E-Mail für die Sozialpädagogen nicht ausreichend. Informationen über die Anwesenheit der Schüler in der Schule sind wichtig. Die Sozialpädagogen benötigen jedoch für ihre sozialpädagogische Betreuung weitere Hintergrundinformationen. Warum fehlt ein Schüler? Wurde er nach Hause geschickt oder ist er gar nicht in der Schule angekommen? Gibt es Informationen der Eltern über die Abwesenheit? Dieser Informationsbedarf ließe sich mit einem Telefonat klären. Wichtiger jedoch scheint für die Sozialpädagogen das persönliche Gespräch mit Lehrern sowohl über die Situation und über Vorkommnisse in den Praxisklassen als auch über einzelne Schüler. Darüber wollen und müssen die Sozialpädagogen mit den Lehrern reden, um das Verhalten der Schüler beim Bildungsträger in

¹¹⁶ Eine Ausnahme stellen die Lehrer von Schulen in freier oder konfessioneller Trägerschaft dar, die nicht vom Land Berlin angestellt und somit nach Träger - bzw. schulspezifischen Tarifverträgen eingestellt sind.

den Praxislernwerkstätten einschätzen und adäquat handeln zu können. Dabei nehmen die Sozialpädagogen Abstriche in ihrem Bedürfnis hin, miteinander zu reden. Sie erwarten nicht, *dass jeder Lehrer der gleiche Kommunikationstyp ist*. Das heißt, sie setzen *ihre* Form der Kommunikation und *ihren* Kommunikationstyp voraus und erwarten diese Kommunikationsform auch von ihrem Gegenüber, dem Kommunikationspartner Lehrer. Gleichwohl ist ihnen bewusst, dass diese Erwartungshaltung zu hoch gegriffen ist und dass gegenüber den Lehrern *kein Anspruch* auf eine intensive Kommunikation, wie sie diese möglicherweise unter Sozialpädagogen voraussetzen und praktizieren, besteht. Daher nehmen sie sich in ihrer Erwartungs- und Anspruchshaltung gegenüber den Lehrern zurück. Trotzdem fordern sie Kommunikation, die für sie unabdingbar ist ein: *Sie können ja mit mir reden, wie sie wollen, nur sollen sie mit mir reden*. Lässt sich dieses Ungleichgewicht in der Vorstellung des Miteinander Redens auf unterschiedliche Berufskulturen und auf das Hierarchiegefälle zurückführen? Fallbesprechungen über einzelne Schüler finden auch zwischen Praxisklassenlehrern bzw. zwischen Lehrern und Schulleiter statt. Die Sichtweise der Einschätzung der Leistungen der Schüler, aber auch des Verhaltens sowie mögliche Deutungsmuster unterscheiden sich jedoch von denen der Sozialpädagogen. Lehrer nutzen ein Benotungssystem, in dem die Leistungen der Schüler abgebildet werden. Hier gibt es klare Bewertungsmaßstäbe von sehr gut bis ungenügend, während Sozialpädagogen diese Benotung nicht vornehmen und eine Leistungseinschätzung nicht in ihrem Aufgabenbereich liegt. Vielmehr betrachten sie die Entwicklung des Schülers im Kontext von Schule und Praxisausbildung, die auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen mit einschließt.

Offensichtlich sind die Lehrer zurückhaltender in ihrem Mitteilungsbedürfnis gegenüber den Sozialpädagogen. Möglicherweise sehen sie auch aufgrund ihrer beruflichen Autonomie keine Veranlassung, ihre pädagogischen Einschätzungen zu einzelnen Schülern mit den Sozialpädagogen zu teilen. Die Forderung der Sozialpädagogen nach intensiverer und umfassender Kommunikation mit Praxisklassenlehrern hat einen Entwicklungsprozess in Gang gesetzt und damit Zusammenarbeit befördert, die für beide Seiten nutzbar gemacht werden konnte.

Die Kooperationsbeziehungen zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern im Modellprojekt sind von Pragmatismus geprägt. Sozialpädagogen und Ausbilder begegnen sich täglich mehrmals. Die Kommunikation findet ausschließlich in persönlichen Gesprächen statt. Der Umgang miteinander ist von gegenseitiger Offenheit, aber auch von kritischen Haltungen geprägt

Die Sozialpädagogen mit ihren sozialpädagogischen Fachkenntnissen und ihrem darauf gründenden Einschätzungsvermögen der Schüler sehen Defizite im (sozial)pädagogischen Handeln der Ausbilder. Sie versuchen, die Ausbilder, nach Möglichkeit zu unterstützen, sehen jedoch die strukturellen Mängel der sozialpädagogischen Qualifikation der Ausbilder. Hier ist aus ihrer Sicht Unterstützung dringend geboten:

„Den Ausbildern fehlt im Grunde genommen.... Viele Ausbilder hier haben wenig pädagogisches Wissen, und aufgrund dessen haben sie eine andere Einschätzung.“ (Sozialpädagoge, 5. IW, S. 2).

Zunächst wird die Differenz in der fachlichen Kompetenz von Seiten der Sozialpädagogen wertungsfrei dargestellt: *Viele Ausbilder ... haben wenig pädagogisches Wissen.* Es besteht ein Verständnis dafür, denn die Sozialpädagogen wissen, dass die Ausbilder in erster Instanz Handwerker sind und ihr handwerkliches Können im Vordergrund steht. Trotzdem arbeiten die Ausbilder in einem Projekt für benachteiligte Schüler, in einem Projekt, das keine Beschäftigungsmaßnahme ist, sondern der Ausbildungsvorbereitung dienen soll. Das Ziel ist es, handwerkliche Fähigkeiten zu vermitteln und dazu bedarf es neben den Fachkenntnissen als Handwerker auch pädagogischer und sozialpädagogischer Kompetenzen; pädagogische Kompetenzen, um handwerkliches Wissen und Können fachgerecht zu vermitteln und sozialpädagogische Kompetenzen, um in geeigneter Weise auf die Bedürfnisse der benachteiligten Schüler eingehen zu können. So sind beispielsweise ein höheres Maß an Geduld beim Erklären handwerklicher Prozesse, aber auch eine höhere Frustrationstoleranz bei Verweigerungshaltungen oder störendem bzw. psychisch auffälligem Verhalten notwendig und gefordert. Dass sie, die Ausbilder aufgrund ihres fehlenden pädagogischen Wissens, dass ihnen die Sozialpädagogen nicht nur unterstellen, sondern in Gesprächen und während der Werkstattbesuche feststellen, die Schüler *anders* einschätzen, kritisieren die

Sozialpädagogen. *Anders* ist hier wiederum wertungsfrei formuliert, meint jedoch eine Einschätzung, die nicht der umfassenderen und sozialpädagogisch fundierten Einschätzung der Sozialpädagogen entspricht. Daher ist der fachliche Austausch über einzelne Schüler, in welche die Einschätzungen der Lehrer, der Sozialpädagogen und der Ausbilder mit einfließen, für die Förderung der Schüler besonders wichtig.

Die Ausbilder sind ein wichtiger Baustein im Modellprojekt und im Kooperationsverbund der pädagogischen Fachkräfte, denn sie begleiten die Schüler an drei Tagen der Woche für jeweils sechs Stunden in den Lernwerkstätten. Die Lernsituation unterscheidet sich insofern von der Unterrichtssituation, als dass zum einen die Schüler in Kleingruppen praktisch tätig sind, sie zum anderen großenteils stehende Tätigkeiten ausführen und die Pausenzeiten mit den Ausbildern frei verhandelbar sind. Gleichwohl kann es in den Lernwerkstätten zu Krisen oder Konfliktsituationen zwischen Schülern, aber auch zwischen Schülern und Ausbildern kommen. Der Ausbilder ist für einen geregelten Ablauf des Arbeits- und Lehrtages in der Werkstatt verantwortlich. In Krisen- und Konfliktsituationen ist er auf die Unterstützung der Sozialpädagogen, die sich im gleichen Haus, jedoch in ihren Büros befinden angewiesen. Jedoch auch ohne konkrete Konfliktsituationen wünschen die Ausbilder die Unterstützung der Sozialpädagogen in Form von mehr Präsenz:

„Die Sozialpädagogen sind zu kurz in den Werkstätten, das ist keine pädagogische Arbeit,... Und wenn man versucht, alleine zu strampeln als Ausbilder, immer zu strampeln, und der Kollege ist zwar da, hat aber keine Möglichkeit, so mit einzugreifen in das Geschehen, dann ist das sehr traurig und nicht Ziel dieses Projektes.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 1).

Die zu kurze Anwesenheit der Sozialpädagogen in den Lernwerkstätten kritisieren die Ausbilder als *keine pädagogische Arbeit*. Gemeint sind kurze Begrüßungen, schauen, ob alles in Ordnung ist. Dann sind die Ausbilder wieder allein mit den Schülern. Sie fühlen sich nicht angemessen unterstützt und haben weiterreichende Vorstellungen von der pädagogischen Arbeit der Sozialpädagogen. Durch eine höhere Präsenz der Sozialpädagogen in den Lernwerkstätten wäre es möglich, gemeinsam Gespräche mit den Schülern zu

führen, die Ausbilder in ihren Anweisungen zu bestärken oder in Konfliktsituationen Unterstützung zu bekommen. *Alleine zu strampeln* steht hier sinnbildlich dafür, einen Weg zurück zu legen, der anstrengend ist. Anstrengend sind die Wissensvermittlung, die Kommunikation und potenzielle Auseinandersetzungen mit den Schülern. Ausbilder sind keine Lehrer und auch keine Sozialpädagogen. Daher ist ihr Repertoire in Bezug auf Handlungsstrategien mit benachteiligten Schülern eingeschränkt. Es kommt offensichtlich immer wieder zu Situationen und Auseinandersetzungen, die sie nicht bewältigen können. Dies ist frustrierend und deprimierend zugleich. *Alleine zu strampeln*, Anstrengungen möglicherweise nicht bewältigen zu können, erzeugt Unzufriedenheit mit der Gesamtsituation und mindert die Motivation der Ausbilder, denn das ist *nicht Ziel dieses Projektes*. Gemeint ist hier die aus Sicht der Ausbilder fehlende Präsenz und Unterstützung durch die Sozialpädagogen.

Des Weiteren scheint die Situation aus Sicht des Ausbilders deprimierend, da er keine Möglichkeiten zur Veränderung, bedingt durch die strukturellen Gegebenheiten, so wie sie sind, sieht. Der Kollege, im konkreten Fall die Sozialpädagogin, ist zwar da, das heißt sie ist vor Ort, im Gebäude, hat aber aufgrund ihrer Auslastung durch andere Tätigkeiten, nämlich vorwiegend administrative Arbeiten, die einen nicht geringen Anteil sozialpädagogischer Arbeit ausmachen, nicht die Zeit und damit nicht die notwendigen Kapazitäten, die der Ausbilder sich wünscht, um ihn in der Werkstatt zu unterstützen. Einige Ausbilder haben sich mit der Situation arrangiert, andere haben infolge dieser für sie belastenden Situation als persönliche Konsequenz das Arbeitsverhältnis beim Bildungsträger CJD beendet oder im Falle eines befristeten Arbeitsverhältnisses¹¹⁷ eine Verlängerung nicht angestrebt. Diese Situation wiederum führte zu einer temporären Unzufriedenheit unter Schulleitern und Lehrern, da diese während der Projektlaufzeit mit häufiger wechselnden Ansprechpartnern zu tun hatten. Dieser Umstand erschwerte für die Lehrer die Zusammenarbeit, da neue Beziehungen zu den Ausbildern erarbeitet und aufgebaut werden mussten. Für Schulleiter, aber mehr noch für

¹¹⁷ Ein Teil der Ausbilder war, vergleichbar den Sozialpädagogen in befristeten Anstellungsverhältnissen beschäftigt.

Praxisklassenlehrer war die Verlässlichkeit und Kontinuität der Ansprechpartner beim Bildungsträger ein zentraler Aspekt der Kooperation.

Trotz der Kritik an der mangelnden Anwesenheit der Sozialpädagogen in den Werkstätten und dem Wunsch nach mehr Unterstützung durch die Sozialpädagogen wird von den Ausbildern auf die Unterschiede in der Kommunikation mit den Schülern und die Auseinandersetzungen mit den Sozialpädagogen hingewiesen. Diese Unterschiede werden jedoch nicht als Problem wahrgenommen:

„Zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern gibt es immer Reibereien, immer, das ist aber auch normal, weil die Pädagogik nicht immer ganz mit dem übereinstimmt, was in der Werkstatt dann passiert. ... Wir sind Handwerker, wir können nicht alle bauchpinseln, wie das vielleicht ein Sozialpädagoge machen würde, der sich dann hinsetzt und sagt, Mensch und komm' mal, sondern da fällt auch mal vielleicht ein herberes Wort und dann wird mal auf den Tisch gehauen bei uns: Jetzt muss das aber mal funktionieren. ... Die Diskrepanz gibt es immer zwischen Ausbilder und Sozialpädagogen, die gibt es auch in unserem Praxisklassenprojekt und das ist normal.“ (Ausbilder, 10. IW, S. 3).

Reibereien zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen sind normal. Auseinandersetzungen und Meinungsverschiedenheiten werden nicht als Belastung empfunden, sondern gehören für die Ausbilder zum Alltag, *weil die Pädagogik nicht immer ganz mit dem übereinstimmt, was in der Werkstatt dann passiert.* Auch hier zeigt sich eine Differenz in den Wissensständen von Sozialpädagogen und Ausbildern, die von den Ausbildern jedoch nicht als problematisch angesehen wird. *Die Pädagogik,* gemeint sind hier die Handlungs- und Deutungsmuster der Sozialpädagogen, *stimmt nicht mit dem überein, was in der Werkstatt passiert.* Die Ausbilder handeln aus ihrer Sicht plausibel. Diese Handlungsweisen stehen im Widerspruch zu den Begründungen und Denkmustern der Sozialpädagogen. Diese pädagogischen Denkmuster sind für die Ausbilder möglicherweise nicht nachvollziehbar. Dadurch entstehen *Reibereien.* Auch die Art des verbalen Umgangs mit den Schülern kann zum Anlass für Auseinandersetzungen, für *Reibereien* werden. Die Ausbilder bevorzugen eine direkte und ungeschützte Kommunikation mit

den Schülern. Sie wollen die Schüler *nicht bauchpinselfn*, im Gegensatz zu den Umgangsformen der Sozialpädagogen mit den Schülern, die geduldiger sind und aus Sicht der Ausbilder mehr als nötig auf sie Schüler eingehen. Das kann verletzend wirken. Aus der Sicht der Ausbilder gehört aber eine direkte und *herbe* Ansprache zum normalen Umgangston: ... *dann wird mal auf den Tisch gehauen ... Jetzt muss das aber mal funktionieren*. Begründungen und Argumentationen für notwendige Schritte im Lern- und Arbeitsprozess zu liefern, ist nicht das Anliegen der Ausbilder. Das überlassen sie den Sozialpädagogen und sie sind zufrieden mit dieser Aufgabenteilung.

Das Modellprojekt Praxisklassen wurde für eine spezifische Zielgruppe konzipiert, für benachteiligte Schüler, die in Regelschulklassen einen Schulabschluss voraussichtlich nicht erreichen würden. Die Einstufung von Benachteiligungen ist jedoch diffus und unspezifisch und beschreibt eine heterogene Zusammensetzung der Praxisklassen. Neben sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülern sowie Schülern mit Mehrsprachigkeit wurde von den pädagogischen Fachkräften eine Zunahme von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Erkrankungen beschrieben. Während Verhaltensauffälligkeiten von den Lehrern nicht explizit als problematisch benannt wurden, traten diese in den Lernwerkstätten im Bereich des Praxislernens offen zu Tage. Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler wurden zunehmend zum Problem für einige Ausbilder:

„Das Projekt wurde gestartet mit lernschwachen Schülern. Leider haben wir keine lernschwachen Schüler mehr so in dem Sinne. Vielleicht liege ich auch falsch, aber wir haben immer mehr erkrankte Kinder. Lernschwache kann ich unterscheiden, zwischen Kindern, die psychische Störungen aufweisen, das kriegt man sofort ’raus oder sonstige Erkrankungen haben und das hat stark zugenommen und so stark, dass das immer schwerer wird und wir bzw. ich mir gesagt habe, ich weiß nicht wo da die Reise hinführen soll“ (Ausbilder, 9. IW, S.4).

Der Ausbilder nimmt eine klare Unterscheidung zwischen lernschwachen Schülern, der eigentlichen Zielgruppe des Modellprojekts und Schülern mit psychischen Erkrankungen vor. Für den Ausbilder zeigt sich eine Zunahme von unberechenbaren Situationen, die für ihn im Praxisalltag schwer zu

bewältigen sind. Er ist mit seinem Methodenspektrum, das er bisher im Umgang mit lernschwachen Schülern anwenden konnte, am Ende. Er vermutet bei einigen Schülern psychische Störungen.¹¹⁸ Für die Unterrichtung von Schülern mit psychischen Erkrankungen ist er nicht ausgebildet. Hilflosigkeit und Resignation machen sich breit. Er *weiß nicht, wo die Reise hinführen soll*, das heißt er hat keine Idee davon, wie er in Zukunft, wenn verhaltensauffällige Schüler nicht die Ausnahme sondern eher die Mehrzahl in den Praxislerngruppen sind, allen Schülern etwas beibringen soll. Daher wünscht er Unterstützung durch psychologisch geschulte Fachkräfte. Dass ein Bedarf an psychologischen Fachkräften besteht, äußert der Ausbilder deutlich. Und er hat dieses Anliegen auch schon in Teamsitzungen mit Sozialpädagogen und dem sozialpädagogischen Projektleiter eingebracht. Über weitere Schritte bezüglich der Einbindung psychologischer Fachkräfte zur Unterstützung der Ausbilder während der Projektlaufzeit liegen jedoch keine Erkenntnisse vor:

„... was ich mir wünsche, wäre ein Psychologe an meiner Seite, der mit mir in der Werkstatt ist, der mich unterstützt, hilft und sagt, hör 'mal zu, jetzt kannst du mit den Schülern, die du fördern kannst, die sich langweilen, ab in die Theorie, aber diejenigen, die halt nicht lesen und nicht schreiben können, und halt verhaltensgestört sind, mit denen machen wir jetzt mal Entspannungsübungen oder wir malen mal was mit denen oder die werden gefördert nach ihren Bedürfnissen, das würde ich mir wünschen Ich bräuchte 'ne Unterstützung in der Werkstatt, wenn jemand da ist, der mir hilft, wenn's brennt, das wäre für mich eigentlich das Allerwichtigste.“ (Ausbilder, 9. IW, S. 5).

Der Ausbilder sieht perspektivisch eine Notwendigkeit der Aufteilung seiner Arbeit in die Arbeit mit normalen, das heißt mit nicht verhaltensauffälligen und mit verhaltensauffälligen Schülern und mit der Aufteilung der Arbeit auch eine Erweiterung des Betreuungspersonals der Schüler. Aus seiner Sicht könnten Entspannungsübungen bei verhaltensauffälligen Schülern in kritischen Situationen helfen. Für den Ausbilder stellt sich die Vorstellung der psychologischen Unterstützung eher diffus dar, einerseits wünscht er zur Krisenintervention *einen Psychologen an seiner Seite*, andererseits vermutet er,

¹¹⁸ Gemeint sind hier psychische Erkrankungen.

dass Entspannungsübungen, die auch ein Ergotherapeut übernehmen könnte, für die Schüler hilfreich sein könnten. Seine eigene Aufgabe sieht er primär in der praxisorientierten Förderung der Schüler.

3.13 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Als Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* und unter Bezugnahme aktueller bildungspolitischer Debatten in der Benachteiligtenförderung sollen verschiedene Aspekte diskutiert werden:

Benachteiligte Schüler haben eine höhere Chance auf schulischen Erfolg, wenn sie in gesonderten Projekten, in sogenannten Praxisklassen gefördert werden. Die Förderung umfasst schulisches Lernen und Praxislernen gleichermaßen. Neben Lehrern stehen Sozialpädagogen und Ausbilder für das Praxislernen zur Verfügung. Die Förderung findet an verschiedenen Standorten statt, in Schulen als auch in Praxislernwerkstätten eines anerkannten Bildungsträgers. Die Schulen und der Bildungsträger befinden sich in unterschiedlichen Bezirken Berlins. Bei der Zusammenstellung der Praxisklassen wurden keine Differenzierungen von Benachteiligungen und Beeinträchtigungen vorgenommen, das heißt eine Klasse oder eine Praxislerngruppe konnte zusammengesetzt sein aus lernschwachen, aus sozial benachteiligten Schülern oder Schülern mit Mehrsprachigkeit. Diese Heterogenität spiegelt die Zusammensetzung der Schülerschaft vieler Berliner Schulen wieder.

Durch schulischen Erfolg können Abbrüche verhindert werden, Folgekosten von Abbrüchen sind für die Gesellschaft hoch sie und vermindern die Integration von Schülern in Erwerbsarbeit und damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Sind bestehende Regelschulen, ist das Schulsystem nicht geeignet und nicht ausreichend, um benachteiligte Schüler angemessen in Regelschulklassen zu unterrichten? Gibt es nicht genügend praxisorientierte Angebote auch in Regelschulen? Sind tatsächlich Förderprojekte notwendig? Und werden die Schüler hier tatsächlich auf den Berufsalltag vorbereitet, der überwiegend leistungsorientiert ist.

Das Ziel, einen Schulabschluss zu erreichen, steht zunächst allen Schülern offen. Gleichwohl sind die Abbruchquoten von (Haupt)¹¹⁹schülern seit Jahren gleichbleibend hoch. Schüler mit Abgangszeugnis geraten in Warteschleifen und in Maßnahmen des Übergangsmangements, die häufig nicht in Ausbildungsverhältnisse führen. Jugendliche, die sich auf ein Erwerbsleben vorbereiten sollten, werden langfristig zu Empfängern staatlicher Transferleistungen. Dies verursacht gesellschaftliche und individuelle Schieflagen. Zum einen sind die Kosten jahrelanger Alimentierung durch den Staat hoch. Geringe Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und soziale Problemlagen bedingen sich dabei oft wechselseitig. Bildungsbenachteiligung begünstigt Armut, gesundheitliche Probleme und mindert kulturelle Teilhabe. Auch das soziale Umfeld, der Sozialraum können die Chancen auf erfolgreiche Bildungswege beeinträchtigen, denn wo Schüler Eltern oder Erziehungsberechtigte langfristig ohne Beschäftigung erleben, ist die Motivation zu Veränderungen häufig nicht gegeben.

Zum anderen erzeugt die verhinderte Teilhabe an Ausbildung und Erwerbsleben Frustration und Passivität unter Jugendlichen. Erfolgserlebnisse bleiben aus. Bildungsbiografien werden blockiert, Potenziale bleiben ungenutzt.

Schulisches Lernen, insbesondere unter benachteiligten Schülern, wird oft als unbrauchbar, nutzlos und realitätsfern wahrgenommen. Schule, Klassenräume, das gesamte schulische Umfeld ist für viele Schüler mit defizitärem Erleben verknüpft und daher häufig negativ besetzt. Schulisches Lernen ist mit Misserfolgserlebnissen verknüpft. Eine schlechte Bewertung impliziert schlechte Leistungen, ob das Bemühen um gute Leistungen groß oder eher nicht so groß war, wird in der Benotung der Leistungen meist nicht abgebildet. Schulisches Lernen erzeugt kaum vorzeigbare Ergebnisse und erfordert häufig Lerntechniken und Mechanismen, die benachteiligte Schüler nicht beherrschen. Im Gegensatz hierzu bot Praxislernen mehrere Vorzüge, die für Schüler offensichtlich waren. Praktische Tätigkeiten, die nicht ausschließlich auf

¹¹⁹ Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Berliner Schulstrukturreform (Schuljahr 2010/11) aus Hauptschulen Integrierte Sekundarschulen (ISS) gebildet wurden und die Bezeichnung Hauptschüler sich auf die Zeit vor der Berliner Schulstrukturreform bezieht.

Handwerkliches¹²⁰ begrenzt sind, werden im Gegensatz zu schulischem Lernen als nutzbringend und anwendbar eingeschätzt. Praxislernen ist nicht auf den Klassenraum beschränkt. Die Schüler haben auch innerhalb der Lernwerkstätten mehr Bewegungsspielraum. Das trägt für viele Schüler zu höherer physischer und psychischer Belastbarkeit, nicht nur im Werkstattalltag bei. Praktische Arbeiten sind ziel- und ergebnisorientiert. Lernen kann wieder Freude machen. Defizite im schulischen Lernen können durch positive Leistungen und Erfolge im Praxisbereich kompensiert werden. Sollte nun schulischer Unterricht für benachteiligte Schüler abgeschafft werden, um Frustration, Verweigerung und Abbrüche zu vermeiden und praktische Lernerfolge zu ermöglichen? Sollten Lernwerkstätten für benachteiligte Schüler eingerichtet werden, in denen ausschließlich praktische Fähigkeiten vermittelt, jedoch kein Lesen und Schreiben, keine Sozialkunde und keine Mathematik gelehrt werden? Das Modellprojekt Praxisklassen wollte schulisches Lernen durch Praxislernen untermauern und Schüler auf dem Weg zur Ausbildungsfähigkeit unterstützen und begleiten. Anforderungen an die Schüler wurden auch hier gestellt. Die pädagogische Formel vom Fördern und Fordern kam umso mehr zum Tragen, als das die Förderung der Schüler unabdingbar mit Anforderungen in Schule und Praxislernwerkstätten verknüpft war. Diese Anforderungen wurden von den Schülern als Herausforderungen angenommen, die sie zum Lernen motivierten. Dazu bedurfte es nicht nur kompetenter Ausbilder, gut ausgestatteter Lernwerkstätten und für die Schüler geeigneter Lehrer. Es bedurfte vor allem der Bereitschaft zur Kooperation aller beteiligten Akteure sowie Rahmenbedingungen und Strukturen, die Kooperationsbeziehungen zuließen und begünstigten. Diese Strukturen konnten geschaffen werden. Es sind Kooperationsbeziehungen entstanden, die einem Regelwerk mit transparenten Strukturen wie regelmäßigen Teamsitzungen und wechselseitigen Besuchen der Fachkräfte untereinander folgen, die aber auch auf hoher intrinsischer Motivation der Fachkräfte und auf dem Ausbau persönlicher Beziehungen gründen.

¹²⁰ Es gab auch Lernwerkstätten im Bereich Einzelhandel/ Logistik; perspektivisch sollten zukünftig die Bereiche Hardware/ Software in das Praxislernen miteinbezogen werden.

Warum wurde ein Modell zur Förderung benachteiligter Schüler entwickelt, dass Praxisklassen und Praxislerngruppen bildete, die aus den Regelschulklassen der Hauptschulen ausgegliedert wurden? Verstärkt nicht diese Separierung Benachteiligter die Stigmatisierung ohnehin schon Stigmatisierter? Die Praxis hat gezeigt, dass zum einen die Teilnahme an Praxisklassen nicht als Stigma wahrgenommen wurde. Praxisklassenschüler waren sogar privilegiert gegenüber den Schülern der regulären Klassen, da sie nach einem anderen Stundenplan unterrichtet wurden, der zunächst weniger schulischen Unterricht beinhaltete. Dass sich die Schulbesuchszeit um ein Jahr verlängerte, wurde nicht als Nachteil gesehen. Zum anderen waren Praxisklassenschüler gegenüber den Regelschülern privilegiert, weil sie an einem anderen Ort lernen konnten, weil sie in Praxislernwerkstätten tätig sein konnten und weil sie ein neues Umfeld erschließen konnten. Demgegenüber wurde ein Scheitern im Modellprojekt und damit eine Rückkehr in die Regelschulklasse¹²¹ als Stigma erlebt, denn die Rückkehr in die Schulklasse bedeutete für den Schüler eine fehlende Eignung für Praxisklassen und den Verlust einer den Schulabschluss ergänzenden Zertifizierung für eine Berufsfeldorientierung und damit geminderte Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche. Eine Förderung und Betreuung, wie sie im Modellprojekt geleistet wurde, hätte im Regelschulbetrieb nicht erfolgen können. Auch die sozialpädagogische Elternarbeit, die jedoch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung nicht untersucht wurde, hätte zu Ungleichbehandlungen, zu Missgunst und Schief lagen innerhalb des Klassenverbands führen können. Vor allem aber hat die Bildung von Praxisklassen zu gemeinsamem Lernen und Praxislernen von Schülern mit vergleichbaren Wissensständen und damit zu einer Neumotivation des Lernens geführt. Die Kooperationen der pädagogischen Fachkräfte, die Verknüpfung von schulischem und Praxislernen und die sozialpädagogische Betreuung der Schüler im Modellprojekt haben mit einem Beispiel guter Praxis einen maßgeblichen Beitrag zur Förderung benachteiligter Schüler geleistet. Praxisklasse wurde identitätsstiftend für viele der teilnehmenden Schüler.

¹²¹ Dieser Fall trat im Modellprojekt nur sehr selten auf und findet daher keine weitere Erwähnung.

Insofern hatte das Modellprojekt, insbesondere im Umfeld der teilnehmenden Schulen eine Strahlkraft und Außenwirkung, die das Erreichen eines qualifizierenden Schulabschlusses wieder erstrebenswert erscheinen ließ.

4 Kooperation und Vernetzung - Aspekte der Kooperation in der Förderung benachteiligter Schüler

Die Forderung nach bzw. der öffentliche Konsens über die Notwendigkeit von Kooperationen in Jugendhilfe und Schule ist seit mehreren Jahren groß. Es gibt mittlerweile eine kaum noch zu überschauende Anzahl an Stellungnahmen¹²² zur Notwendigkeit einer breiteren Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Hierzu zählen Stellungnahmen und Empfehlungen bundesweiter Gremien, angefangen von den Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter zur *Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule* von 1993 bis zu dem Bericht über gemeinsame Beratungen der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe* von 1999 sowie den *Empfehlungen und Arbeitshilfen für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule*, die der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000 vorgelegt hat. Auch die Konferenz der Jugendminister hat sich 2001 mit diesen Fragen befasst und Empfehlungen beschlossen (vgl. Jugendministerkonferenz 2001b). Alle Stellungnahmen bringen zum Ausdruck, dass es bei Kooperationen zunächst einmal um die Zusammenarbeit zweier oder mehrerer prinzipiell selbständiger Institutionen mit einer breiten Palette von Aufgabenfeldern geht.

¹²² Vgl. auch Deutsches Jugendinstitut, Deutsche Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - Jugendaufbauwerk (BAG JAW), Kultusministerkonferenz (KMK) und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Jugendministerkonferenz, Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden, Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe, Deutscher Bundesjugendring, Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter.

So wird u. a. bereits im 11. Kinder- und Jugendbericht eine weitest gehende Übereinstimmung über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule konstatiert (vgl. auch BMFSFJ 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2002, S.161).

In Berlin hat die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule inzwischen Tradition, sie ist in vielen Schulen bereits zum Selbstverständnis geworden. Bildungsangebote werden hier gemeinsam gestaltet von engagierten Lehrern und von den Fachkräften der Jugendhilfeeinrichtungen. Das können Sozialpädagogen von freien Trägern der Jugendhilfe, aber auch Erzieher und Sozialpädagogen der bezirklich angebotenen und bereitgestellten Hortbetreuung sein. Weitere Akteure der Zusammenarbeit sind Schulleiter, aber auch Ausbilder und Handwerksanleiter, die in vielen Schulen den Arbeitslehre- und Praxisunterricht gestalten. Eine besondere Situation stellen hier Praxisklassen für benachteiligte Schüler und Schüler mit Mehrsprachigkeit dar, in denen der Unterricht durch Praxismodule ergänzt wird.

Eine neue Qualität der Zusammenarbeit und Vernetzung verschiedener Bildungspartner ist im Wachsen, auch als Folge der gemeinsam erarbeiteten und verbindlich festgelegten Gesamtstruktur zur Kooperation der beiden Bereiche Jugendhilfe/ sozialpädagogischer Bereich und Schule. Diese Gesamtstruktur der Zusammenarbeit ergibt sich aus rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule und den Kooperationsvereinbarungen vieler Schulen mit Trägern der Jugendhilfe.

Die rechtlichen Grundlagen hierfür sind in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung offen, bieten jedoch klare Vorgaben hinsichtlich der Verantwortlichkeiten. So verlangen § 80 und 81 des SGB VIII/ KJHG vom Jugendhilfeträger die Zusammenarbeit mit allen wichtigen Trägern und vor allem mit Schulen und der Schulverwaltung. An die Schulen ergeht die eher unspezifische Aufforderung, stärkere Kooperationsbezüge zur Jugendhilfe zu entwickeln (Henschel, Krüger, Schmitt u. a. 2008, S. 502).

Kooperationen werden insbesondere dann notwendig, wenn es um die Verzahnung und das Zusammenwirken von Schule und ergänzenden praxisorientierten Projekten geht, in denen verschiedene pädagogische Fachkräfte und Akteure interagieren. Gemeint sind hier vor allem Projekte, die

zum Ziel haben, die Potenziale benachteiligter Schülern, die an einer Regelschule voraussichtlich keinen Abschluss erreichen würden, zu fördern.

4.1 Kooperation - Diskussion eines Begriffs

Kooperationen sind allgegenwärtig, nicht nur in Projekten und schulischen Einrichtungen, die der Unterstützung von Schülern und Jugendlichen beim Übergang von der Schule zu Ausbildung dienen. Hilfepläne, Informationsaustausch und Abstimmungsprozesse bzw. die Kooperation und Kommunikation von Akteuren unterschiedlicher Institutionen und Einrichtungen tragen dazu bei, Übergänge vorzubereiten und zu ermöglichen. Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt ist u. a. aufgrund gestiegener Anforderungen geprägt von einem Mangel an Ausbildungsplätzen, insbesondere für Schüler mit ungünstigeren Zugangsvoraussetzungen. Durch Kooperationen von Fachkräften in Schule und Jugendhilfe können Voraussetzungen geschaffen werden, die dazu beitragen, benachteiligten Schülern weiterführende Bildungswege zu öffnen.

Der Begriff Kooperation ist schillernd und wird selbstredend und mit unterschiedlichen Imaginationen verwendet. Viele Akteure, insbesondere im Bereich von Sozialpädagogik, Jugendhilfe und Schule verwenden den Begriff Kooperation und meinen damit die Realität der Kooperation, die sich aus ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen speist. So sprechen van Santen und Seckinger vom Mythos Kooperation:

„Alle reden über Kooperation, in der festen Überzeugung genau zu wissen, was damit zum Ausdruck gebracht wird, aber jeder meint etwas anderes und manchmal bedeutet die Rede über Kooperation auch gar nichts“ (Santen, van; Seckinger 2003, S. 22).

Der Begriff Kooperation ist in nahezu allen Bereichen von Schule, Jugendhilfe und sozialen Einrichtungen positiv besetzt. Kooperation ist daher eine mit vielen positiven Erwartungen überladene Problemlösungsstrategie, auf die insbesondere in der Sozialen Arbeit und in sozialpädagogischen Projekten gern zurückgegriffen wird, wenn es um die Bewältigung komplexer Aufgaben geht.

So geht es nicht mehr um die Frage, ob Kooperation stattfinden soll oder nicht, sondern wie Kooperation konstruktiv und nutzbringend gestaltet werden kann. Kooperationen finden auf unterschiedlichen Ebenen statt. In der Fachliteratur wird unterschieden auf der einen Seite zwischen Kooperationen in Organisationen und Einrichtungen und auf der anderen Seite zwischen übergeordneten Kooperationen (Santen, van; Seckinger 2003). Bauer und Keupp sprechen von institutioneller und interinstitutioneller Kooperation (Bauer, Keupp 2011), oder auch von Kooperationen auf zwei Ebenen. Zu unterscheiden ist die horizontale Kooperation, bei der verschiedene Institutionen miteinander kooperieren und die vertikale Kooperation, bei der verschiedene Ebenen innerhalb derselben Institution zusammenarbeiten. Der Grad der Kooperation kann dabei von dem reinen Austausch von Informationen über das Abstimmen von Maßnahmen bis hin zur gemeinsamen Zusammenarbeit am selben Prozess reichen. Es wird stets von einer Freiwilligkeit der Zusammenarbeit ausgegangen.

Die Kooperationsbeziehungen im Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* verbinden verschiedene Schulen, die Lernwerkstätten des Christlichen Jugenddorfwerks Berlin und das CJD als Trägereinrichtung zu einem komplexen Gefüge. Gleichmaßen finden innerhalb jeder einzelnen Schule Kooperationen zwischen den Praxisklassenlehrern und den Schulleitern statt, denn Lehrer und Schulleiter stimmen Konzepte und Vorgehensweisen miteinander ab. Auch innerhalb des Bildungsträgers finden Kooperationen und Abstimmungsprozesse statt zwischen Sozialpädagogen, Ausbildern und Projektverantwortlichen. Insofern sind im genannten Modellprojekt sowohl institutionelle als auch interinstitutionelle Kooperationen zu beobachten. Bezugnehmend auf das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* soll Kooperation verstanden werden als:

die wertschätzende Zusammenarbeit von Akteuren und Experten in einem institutionenübergreifenden Projekt von Schulen und freiem Bildungsträger. Kooperationsbeziehungen werden bestimmt von Prozessen gegenseitiger Abstimmung und beruhen maßgeblich auf der konstruktiven Mitarbeit und dem Gestaltungswillen der Akteure, die jedoch nicht unabdingbar von diesen

abhängig ist, da Kooperation einem festen Regelwerk folgen soll, dass bei Bedarf und Notwendigkeit verändert werden kann.

4.2 Kooperationen und Vernetzung am Beispiel des Modellprojekts

Vernetzung ist ein relativ unscharfer Begriff, insbesondere was die Abgrenzung zu Kooperationen betrifft. Gleichwohl steht Vernetzung für eine Reihe von Netzwerken unterschiedlichster Ausprägung. Van Santen und Seckinger verstehen unter Vernetzung

„...die Herausbildung, Aufrechterhaltung und Unterstützung einer Struktur, der die Förderung von kooperativen Arrangements unterschiedlicher Personen oder Institutionen dienlich ist.“ (Santen, van; Seckinger 2003 S. 29).

Vernetzung meint auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Partner zur besseren Nutzung der vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen. Hier geht es zum einen um die Fach- und Sozialkompetenzen der Fachkräfte, um ihr institutionelles Wissen sowie um ihr implizites und explizites Erfahrungswissen, aber auch um die Ressourcen und Potenziale der Fachkräfte. In sozialen Projekten tätige Fachkräfte bringen zum einen Berufserfahrungen ein, sei es aus dem Berufsleben oder aus Praktika während der Ausbildung oder während des Studiums und zum anderen ihre Befähigung, auf fachlicher Ebene Kontakte zu knüpfen, geeignete Unterstützungsangebote zu vermitteln und deren Eignung für die eigene und andere Zielgruppen einschätzen zu können. Welche Ressourcen Fachkräften zur Verfügung stehen und in welchem Maße sie diese nutzen und ausschöpfen, ist individuell sehr verschieden. So werden Sozialarbeiter sowie Sozialpädagogen und in Unterrichtung und Lehre Tätige überdurchschnittlich häufig als vom Burnout - Syndrom Betroffene aufgeführt (Burisch 2006, S. 23). Inwiefern Fachkräfte ihre Ressourcen für den Aufbau und den Erhalt von Vernetzungen nutzbar machen, hängt auch davon ab, welcher Gestaltungsspielraum ihnen zugestanden und ermöglicht wird.

Es wird zwischen natürlichen und professionellen Netzwerken (Schubert 2014, S. 82; Schubert, Veil 2013) bzw. zwischen natürlicher und professioneller

Vernetzung unterschieden, wobei in meinen Ausführungen vor allem Aspekte professioneller Vernetzung betrachtet werden sollen.

Natürliche Netzwerke werden überwiegend von sozialen Ressourcen gespeist und beruhen meist auf persönlichen Beziehungen der Fachkräfte, während professionelle Netzwerke, insbesondere wenn es um sozialraumrelevante Vernetzung geht, von fachlichen Ressourcen geprägt sind, auf organisationaler Kooperation gründen und von Institutionen aufgebaut und unterstützt werden. Mit fachlichen Ressourcen ist hier vor allem professionelles Handeln auf der Grundlage von Fachkompetenzen gemeint.

Kooperation und Vernetzung bedingen sich einerseits, andererseits profitieren Kooperationspartner von den unterschiedlichen Netzwerken verschiedener Kooperationspartner, wodurch ein Nutzen für die Fachkräfte, aber auch für die Schüler entsteht; für die Fachkräfte, weil sie ihre professionellen Angebote der Vernetzung als Schulleiter, Lehrer und Sozialpädagogen erweitern können und als Schüler, weil sie Nutznießer der Vernetzung sind, indem sie die Netzwerke der jeweils *anderen* Fachkräfte nutzen können, z. B. das Netzwerk einer am Projekt beteiligten Schule oder die Vernetzung der Sozialpädagogen im Sozialraum. So entstehen Synergieeffekte, die über den Nutzen von Kooperationsbeziehungen hinausgehen. Der anfängliche Aufwand für die Akteure ist groß, doch stellt sich mit der Zeit der Nutzen der Vernetzung ein. Der geleistete Aufwand und die Investitionen der Akteure, Vernetzung zu implementieren, ist wiederum zurückzuführen auf eine hohe überwiegend intrinsische Motivation der Fachkräfte, die in Interviews mit Sozialpädagogen und Lehrern ausgewählter Praxisprojekte explizit benannt wird¹²³. Der Ausbau von Vernetzungen soll die Ganzheitlichkeit der pädagogischen und der sozialpädagogischen Arbeit untermauern und er soll nützlich sein für eine positive Entwicklung der benachteiligten Schüler. Die Grenzen der professionellen Vernetzung zur natürlichen Vernetzung sind hier insofern fließend, da Fachkräfte in sozialen Berufen und hier explizit Sozialpädagogen und Lehrer ihre Fach- und Sozialkompetenzen gleichermaßen einbringen.

¹²³ So wird auch in der dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* eine durchgängig hohe intrinsische Motivation von Seiten der Sozialpädagogen und von Seiten der Lehrer geäußert.

Vernetzung in sozialen Projekten im Allgemeinen, so auch in Projekten von Jugendhilfe und Schule ist hilfreich und gewinnbringend, um Erfahrungen auszutauschen, Kooperationen zu ermöglichen, zu erleichtern und zu verbessern. Schaut man sich die Kooperationsbeziehungen auf verschiedenen Ebenen an und betrachtet einzelne Einrichtungen eines Kooperationsverbundes, die wiederum mit anderen Einrichtungen, sei es im Sozialraum oder mit übergeordneten Einrichtungen kooperieren, so entfaltet sich ein umfangreiches Netzwerk, dass für alle beteiligten Akteure nutzbar und nützlich sein kann.

Im untersuchten Modellprojekt ließen sich neben den Kooperationsbeziehungen der Fachkräfte miteinander auch Vernetzungen der Akteure nach außen, das heißt mit externen Schulen, Einrichtungen und Institutionen auf drei Ebenen beobachten:

Erstens: Die Schulleiter konnten aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrungen und ihres Status als Schulleiter auf vielfältige Kontakte zu Kollegen anderer Schulen, aber auch auf Kontakte zu politischen Gremien auf Bezirks- und Landesebene zurückgreifen.

Zweitens: Die Sozialpädagogen waren überwiegend im Sozialraum, aber auch regional vernetzt mit Berufsinformationszentren, mit den Vertretern der örtlichen Polizeiabschnitte und mit Unterstützungseinrichtungen im Bezirk wie z. B. Sozial- oder Suchtberatungsstellen.

Drittens: Der sozialpädagogische Projektleiter war innerhalb des Bildungsträgers CJD Berlin mit seinen vielfältigen Aufgabenbereichen mit unterschiedlichen Projekten, so z. B. mit Projekten zur Ausbildungsförderung, Projekten zur Haftvermeidung durch soziale Integration¹²⁴ oder mit Projekten der Migrations- und Flüchtlingsarbeit vernetzt.

Kooperationsbeziehungen pädagogischer Fachkräfte im Modellprojekt, die auf mehreren Ebenen etabliert waren, wurden ergänzt und erweitert durch die Vernetzung der Fachkräfte im Sozialraum sowie mit Einrichtungen und Institutionen der Jugendhilfe.

¹²⁴ Der Bildungsträger bietet auch Programme, die der Haftvermeidung durch soziale Integration (HSI) in Form von freier gemeinnütziger Arbeit dienen (Arbeit statt Strafe) an.

4.3 Gelingensbedingungen von Kooperationen in Projekten von Jugendhilfe und Schule

Kooperationen werden maßgeblich von der Kommunikationsstruktur und den Kommunikationsformen der Akteure mitbestimmt und geprägt. Dabei gibt es unterschiedliche Formen der Kommunikation, die die Qualität und Intensität von Kooperationen beeinflussen. Kooperationen in sozialen Einrichtungen, aber auch in mit Schulen kooperierenden Projekten werden zum einen bestimmt von persönlichen Beziehungen und Interaktionen der Akteure und zum anderen vom Informationsaustausch, der in Kooperationsbeziehungen vereinbart und in die Praxis umgesetzt wurde. Um Informationen über die Anwesenheit der Schüler, aber auch über besondere Vorkommnisse oder organisatorische Absprachen von Schulen zum Bildungsträger und umgekehrt zu übermitteln, mussten die Fachkräfte täglich und zuverlässig miteinander kommunizieren. Die Kommunikation stellte eine zentrale Voraussetzung für tragfähige Kooperationen im Modellprojekt dar. Dabei waren die Kommunikationsformen bestimmend für die Interaktionen. Wurden für organisatorische Belange wie z. B. Anwesenheitslisten der Schüler elektronische Kommunikationswege genutzt, so spielte die verbale Kommunikation eine tragende Rolle für Sozialpädagogen und Lehrer. Sozialpädagogen und Lehrer sprechen, handeln und kommunizieren mittels Sprache. Dabei nutzen sie zum einen das informelle, häufig spontane Gespräch¹²⁵, zum anderen Teamsitzungen und Dienstbesprechungen. Mit dieser Form der Kommunikation, dem informellen Gespräch, das nahezu immer anwendbar ist und Interaktionen, das heißt die Mitteilung einer Information sowie eine unmittelbare Bestätigung oder Rückmeldung ermöglicht, kann Kooperation zeitnah stattfinden. Verbale Kommunikation, die ergebnisorientiert ist und somit konsequentes Handeln ermöglicht, ist bestimmend für verlässliche und auf Langfristigkeit angelegte Kooperationen.

¹²⁵ Ich verwende hier den umgangssprachlichen Ausdruck, da diese Form der Kommunikation, das Gespräch meist spontan stattfindet und umgangssprachlich geführt wird.

Über Bedingungen und Voraussetzungen gelingender Kooperation in Schule und Sozialarbeit wird sowohl im Fachdiskurs als auch in der Praxis diskutiert. Allenthalben wird von der Verbesserung der Kooperation oder auch von gelingender Kooperation gesprochen. Dabei finden vielfältige Bestrebungen und Bemühungen, gerade in der Sozialen Arbeit, der Jugendhilfe und den Einrichtungen des Übergangsmanagements statt, um die Kooperationsbeziehungen von verschiedenen Akteuren und Fachkräften zu verbessern und in ein Regelwerk zu übertragen, das auch unabhängig von individuell geprägter Handlungsmotivation weiterbesteht (vgl. auch Hartnuß; Maykus 2004).

Die Erwartungen, die mit Kooperationen verbunden sind, sind vielfältig. Ob und wie Kooperationen in Organisationen und Einrichtungen gelingen, hängt von mehreren Faktoren ab, so unter anderem von den Rahmenbedingungen, in die Kooperationsbeziehungen eingebettet sind. Für eine erfolgreiche Kooperation gibt es zwar keine Patentrezepte, es gibt jedoch Voraussetzungen, die als fördernde Gelingensbedingungen bezeichnet werden können. Umso wichtiger ist es, das sich die Kooperationspartner darüber verständigen, welche Gelingensbedingungen für die Kooperation verbindlich sein sollen.

So gibt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Bildungsserver Berlin- Brandenburg 2016) die folgenden Qualitätskriterien und Indikatoren mit auf dem Weg zu einer gelingenden Kooperation:

- Vorhandensein von unterzeichneten Kooperationsvereinbarungen
- Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit als Leitgedanken
- Grundkonsens zu gemeinsamen Zielen und Werten
- klare Definitionen von Grenzen und Zielen der Kooperation
- Offenheit beider Systeme - nämlich Schule und Jugendhilfe
- Transparenz vorhandener Konzepte
- gegenseitige fachliche Wertschätzung, Akzeptanz und Offenheit
- gegenseitige Kenntnis von Aufgaben und Arbeitsstrukturen
- Einbindung aller Akteure und Ebenen von Beginn an (inklusive der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen)
- regelmäßige Information aller Akteure
- Vorhandensein von Zeit und Räumen

- Verbindliche Bereitstellung von Ressourcen
- Personalentwicklung - Förderung der Kompetenzen und Qualifikationen von Mitarbeiter.

Am Beispiel des in der vorliegenden Arbeit untersuchten Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* sollen ausgewählte Bedingungen gelingender Kooperation beschrieben und diskutiert werden.

1. Ein Grundkonsens zu gemeinsamen Zielen und Werten war eine wesentliche Voraussetzung für eine tragfähige Zusammenarbeit. Lies sich davon ausgehen, dass ein Konsens in Bezug auf die Notwendigkeit der Förderung der Schüler in theoretischen und praktischen Belangen bestand, so gab es Abweichungen in den Vorstellungen darüber, welche Leistungen und Anstrengungen tatsächlich von den Schülern gefordert werden sollen. Waren Lehrer der Auffassung, dass an die Praxisklassenschüler höhere Anforderungen, vergleichbar denen in den Regelklassen gestellt werden sollten, so hatten die Ausbilder eher geringe Anforderungen. Ein Werkstück musste nicht um jeden Preis fertig werden und wenn ein Fahrrad nicht vollständig montiert war, so hatte der Schüler doch rudimentäre Grundkenntnisse erworben. Diese Differenzen stellten das gemeinsame Ziel, das Erreichen eines Schulabschlusses, jedoch nicht grundsätzlich in Frage. Auch ein Wertekonsens, der sich an einem humanistischen Menschenbild und dem Leitmotiv des Christlichen Jugenddorfwerks *Keiner darf verloren gehen* orientierte, war handlungsleitend für alle pädagogischen Fachkräfte. Es bestand auch Konsens darüber, dass benachteiligte Schüler besonderer Förderung in einem Projekt ausschließlich für Benachteiligte bedürfen, dass es sich lohnt, Potenziale praktischer Fähigkeiten und Potenziale von Mehrsprachigkeit zu erschließen und zu fördern.
2. Die Ziele, aber auch die Grenzen der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte wurden klar benannt. Ein wesentliches Ziel bestand darin, durch Kooperationen Fehlzeiten, Leistungseinbrüche in der Schule und Abbrüche zu vermeiden und damit eine Betreuung der Schüler, die dazu beitrug, neu zum Lernen zu motivieren, zu gewährleisten. Dabei

wurde die Autonomie der Fachkräfte gewahrt. Leistungsbewertungen blieben den Lehrern vorbehalten, Sozialpädagogen waren für die sozialpädagogische Betreuung und Beratung der Schüler zuständig und Ausbilder übernahmen den Praxisbereich des dualen Lernens. Diese Zuständigkeiten der Aufgabenbereiche waren klar definiert und wurden von den kooperierenden Fachkräften respektiert.

3. Es gab ein Konzept¹²⁶ zur Förderung benachteiligter Schüler, das für alle Fachkräfte verbindlich und das von Beginn an transparent war. Schulisches und Praxislernen sollten gleichwertig nebeneinander stehen. Da die Konzeption des Modellprojekts das Zusammenwirken von Schulen und Praxislernwerkstätten vorsah, traten keine Widersprüche in der praktischen Umsetzung und in der Durchführung auf. Gleichwohl blieben die Bewertungen der Fach- und Sozialkompetenzen den jeweils zuständigen Fachkräften vorbehalten.
4. Kooperationsbeziehungen waren von gegenseitiger fachlicher Wertschätzung, von gegenseitiger Akzeptanz, aber auch von Offenheit geprägt. Diese Faktoren trugen maßgeblich zu gelingender Kooperation in der Durchführung des Modellprojekts bei. Trotz fachlicher Differenzen und unterschiedlicher Methoden und Handlungsmuster, insbesondere zwischen Lehrern und Sozialpädagogen, jedoch auch innerhalb der jeweiligen Berufsgruppen, war eine gegenseitige Wertschätzung handlungsleitend. Die Akzeptanz der Fachkräfte untereinander ergab sich unter anderem aus den gemeinsamen Zielvorstellungen und dem bereits dargelegten Wertekonsens. Die Zustimmung zur Förderung und Unterstützung benachteiligter Schüler an der Schwelle des Übergangs von Schule zu Ausbildung begründete auch eine Offenheit, die Diskussionen über kritische Aspekte wie z. B. die Beurteilung der mangelnden Eignung von Praxisklassenschülern für das Modellprojekt zuließ.

¹²⁶ Das Konzept zum *Modellprojekt Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* wurde mit Beteiligung der Begleitforschenden erarbeitet und war Bestandteil der Antragstellung zur wissenschaftlichen Begleitforschung.

5. Die gegenseitige Kenntnis von Aufgaben und Arbeitsstrukturen aller Fachkräfte war von Beginn an gegeben. Dies war für die Durchführung unabdingbar, denn die Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachkräfte gingen ineinander über und ergänzten sich gegenseitig. Bereits im Vorfeld der Durchführung des Modellprojekts wurden Aufgabenfelder und Zuständigkeitsbereiche der Akteure diskutiert und festgelegt. Schon hier zeigte sich, dass Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder die Aufgabengebiete der jeweils anderen Fachkräfte kannten. Mängel in den Wissensständen wurden beseitigt. So nutzen Lehrer die Möglichkeit, Praxislernwerkstätten zu besuchen und sich über den aktuellen Stand z. B. in der Friseurlernwerkstatt zu informieren. Ausbilder informierten sich über den Stand im Mathematikunterricht, aber über die Möglichkeiten der Vermittlung in Schülerpraktika mit Unterstützung der Sozialpädagogen. Die Schulleiter besuchten den Bildungsträger CJD, um sich über Arbeitsweisen und Arbeitsstrukturen eines Bildungsträgers, in dem auch geförderte Ausbildungen angeboten und durchgeführt werden, zu informieren. Sozialpädagogen besuchten die Schulen, nahmen an Sitzungen teil, und wurden über den sozialpädagogischen Projektleiter über personelle Veränderungen informiert. Diese gegenseitigen Kenntnisse der Aufgaben und Arbeitsstrukturen trugen zu einem Selbstverständnis in der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen im Modellprojekt bei.
6. Eine weitere wichtige Rahmenbedingung stellte das Vorhandensein von Räumlichkeiten und von zeitlichen Ressourcen dar. Der Bildungsträger stellte komfortabel ausgestattete Praxislernwerkstätten, Klassenräume für den Theorie- Praxisunterricht, Räumlichkeiten für die Hausaufgabenbetreuung, aber auch für Beratungen von Schülern und Eltern und für Informationsveranstaltungen zur Verfügung. Dagegen beklagten die Ausbilder die geringen zeitlichen Ressourcen der Sozialpädagogen zur Unterstützung in den Praxislernwerkstätten. Die Kooperationsbeziehungen zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen konnten aufrechterhalten werden. Es zeigte sich jedoch eine latente Unzufriedenheit der Ausbilder bezüglich der mangelnden zeitlichen

Kapazitäten der Sozialpädagogen. Diese Unzufriedenheit führte bei Ausbildern in einzelnen Fällen zur Beendigung ihrer Tätigkeit im CJD und damit zur Umorientierung zu anderen Bildungsträgern.

7. Dass die Förderung der Kompetenzen und Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte zu gelingender Kooperation im Modellprojekt beigetragen hat, lässt sich vermuten. Aufgrund von Handlungsempfehlungen an die Projektverantwortlichen nach der ersten Untersuchungsphase wurden verbindliche Jahresplanungen zur Weiterbildung aller pädagogischen Fachkräfte des Bildungsträgers erstellt, die insbesondere Themen zur Förderung benachteiligter Schüler und von Schülern mit Mehrsprachigkeit fokussierten. Dies betraf Sozialpädagogen und Ausbilder. Des Weiteren wurden kollegiale Beratungen sowie Supervisionen und nach Bedarf Teammediationen durchgeführt. Die Qualifizierung der Schulleiter und Lehrer wurde hiervon nicht berücksichtigt, da Lehrer üblicherweise Angestellte des Landes Berlin sind und daher einem anderen Weiterbildungsmodus unterliegen. Es fanden jedoch auch gemeinsame Informationsveranstaltungen zu aktuellen Entwicklungen am Ausbildungsmarkt sowie zur Berufsbildung und beruflichen Orientierung von Schülern im Rahmen des Bildungsträgers für alle pädagogischen Fachkräfte statt.

Inwieweit gemeinsame Weiterbildungen für Lehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder zu relevanten Themen, die den Übergang von Schule zu Ausbildung betreffen, für die gelingende Kooperationen nutzbringend wären, müsste die Praxis zeigen. Mit dem Beispiel der Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt konnten zukunftsweisende Impulse für die Durchführung von kombinierten Schule- Praxisprojekten für benachteiligte Schüler gesetzt werden.

4.4 Professionalität des Lehrers versus die Semiprofessionalität des Sozialpädagogen?

In den letzten Jahren hat sich die Zahl der Sozialpädagogen in Deutschland der der Lehrer nahezu angeglichen. Während der Lehrerberuf jedoch einer jahrhundertealten Profession angehört, ist der Berufsstand des Sozialpädagogen erst in den letzten Jahrzehnten entstanden und auch aufgrund verschiedener Kriterien, hierzu zählen u. a. die strukturelle Abhängigkeit, die Qualifikation sowie die Entlohnung, nicht den klassischen, akademischen Professionen zuzurechnen. Qualifikationen, insbesondere von Lehrern, Handlungsautonomie, aber auch die Entlohnung, sind von einem Wandel geprägt, in dem die Unterschiede von Professionellen und Semiprofessionellen sich zunehmend annähern. So sind Lehrer und Sozialpädagogen in Schulen in die Betreuung der Schüler häufig gleichermaßen eingebunden. Es treffen also Angehörige einer Profession und Angehörige einer Semiprofession in der Schule zusammen. Die Aufgabe der Lehrer, der professionellen Pädagogen, nämlich die Wissensvermittlung und ihr Erziehungsauftrag ist seit Jahrhunderten klar und eindeutig. Es bestand bisher kein Grund, diesen Erziehungsauftrag in Zweifel zu ziehen. Die Anwesenheit des Schulsozialarbeiters oder des Sozialpädagogen tut dies aber durch seinen Berufsauftrag. Die reine Wissensvermittlung wird weiterhin dem Professionellen auf diesem Gebiet, dem Lehrer zugestanden. Für den Erziehungsauftrag ist er aber nicht mehr uneingeschränkt zuständig. Sein Aufgabengebiet wird von einer semiprofessionellen Berufsgruppe beschnitten. Das würde kein Problem darstellen, wenn durch diese Beschneidung nicht die Professionalität des Lehrers, zumindest in einigen Bereichen an sich in Frage gestellt würde. Mitglieder einer Profession teilen die Wahrnehmung gemeinsamer beruflicher Identität. Davon kann man bei Schulsozialarbeitern nicht grundsätzlich ausgehen und vor allem teilen sie nicht ein Gefühl gemeinsamer beruflicher Identität mit dem Lehrer, denn im Vordergrund steht für sie nicht die Wissensvermittlung, sondern die sozialpädagogische Betreuung der Schüler und Jugendlichen. Gemeinsame berufliche Identität ist schon deshalb nicht gegeben, weil es unterschiedliche praktische und

theoretische Ansätze zu sozialpädagogischer Arbeit in Schulen und Projekten der Jugendhilfe gibt. Auf der einen Seite steht die Idee weitgehender Unabhängigkeit der Sozialarbeit von schulischem Einfluss, auf der anderen Seite die der engen Kooperation mit Lehrern und Schulleitung auf nahezu allen Gebieten. Eine weitere Diskrepanz zeigt sich darin, dass für Professionsmitglieder, nämlich Lehrer, der einmal erworbene Status meist endgültig und dauerhaft¹²⁷ ist, da nur wenige die Profession wieder verlassen. Der Status des Sozialpädagogen ist dem des Lehrers nicht vergleichbar, auch auf Grund der Tatsache, dass der Sozialpädagoge in der Regel eine dreijährige Fachhochschulausbildung¹²⁸ absolviert im Gegensatz zur fast doppelt so langen universitären Lehrerausbildung. Da pädagogische Berufe im Allgemeinen von Kontinuität profitieren, diese beim Sozialpädagogen aber oft nicht gegeben ist, wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Sozialpädagogen erschwert, denn der Lehrer muss in kurzen Zeiträumen neue Regeln der Zusammenarbeit aushandeln. Irgendwann lässt die Bereitschaft des Lehrers dazu möglicherweise nach.

Professionsmitglieder haben häufig gemeinsame Wertvorstellungen, so auch Lehrer. Diese sind in der Sozialen Arbeit ebenso vorhanden, wenn auch auf einer breitgefächerten Ebene. Gemeinsame Wertvorstellungen zeigen sich in den Zielen der Sozialarbeit, nämlich Schüler und Jugendliche bei der Bewältigung kleiner und großer Probleme des Alltags sowie beim Übergang von Kindheit und Jugend in das Erwachsenenleben zu unterstützen und zu begleiten. So kann es durchaus vorkommen, dass Berührungspunkte in den Wertvorstellungen und Deutungsmustern der Lehrer zu denen der Sozialpädagogen auftreten. Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf die Übereinstimmung der Rollendefinition gegenüber Kollegen und Professionslaien. Diese ist von Seiten der Lehrer aus klar und eindeutig, von Seiten der Sozialpädagogen jedoch durchaus nicht immer. Die Rolle des Lehrers ist für diesen klar definiert und er weiß auch, wie er sich von außen betrachtet sehen möchte. Diese Übereinstimmung in der Rollendefinition aus

¹²⁷ Im Land Berlin arbeiten Lehrer sowohl im Angestelltenverhältnis als auch im Beamtenverhältnis.

¹²⁸ Die Bildungs- und Ausbildungswege in der Sozialen Arbeit sind vielfältiger geworden. Der Bildungsabschluss von Sozialpädagogen oder Sozialarbeitern ist jedoch in jedem Fall dem des Lehrers (Staatsexamen) nachgeordnet.

der Sicht der Sozialpädagogen gibt es nicht, da dieser mitunter ein Auseinanderklaffen zwischen Anspruch und Realität feststellt. Dem Lehrer kommt die Aufgabe der Wissensvermittlung zu. Wissensvermittlung ist im Zeitalter von Internet und sogenannten neuen Medien jedoch zum Teil über die Köpfe der Lehrer hinweggewachsen. Es ist eine Illusion geworden, zu glauben, dass sich die Autorität des Lehrers in erster Linie auf seinen Wissensumfang gründet. Die Notwendigkeit der damit verbundenen Umstrukturierung von Schule und Unterricht ist dem Sozialpädagogen natürlich bekannt. Die Rollendefinition des Sozialpädagogen wird zwar von seinen Kollegen eindeutig wahrgenommen und fachgerecht eingeschätzt, vom Lehrerkollegium aber nicht in jedem Fall.

Als weiteres Kriterium von Profession soll die Position eines Professionsangehörigen in der Gesellschaft näher betrachtet werden: Die Profession ist deutlich erkennbar von ihrer sozialen Umwelt abgegrenzt. Dies trifft sowohl für die Profession des Lehrers als auch für die Semiprofession des Sozialpädagogen nur zum Teil zu. Der Lehrer kommuniziert im übertragenen Sinne über die Schüler mit der Gesellschaft. Da er den Hauptteil seiner Arbeit mit Schülern und Jugendlichen verbringt, ist eine Abgrenzung von der sozialen Umwelt kaum möglich. Noch weniger kann sich der Sozialpädagoge von seiner sozialen Umwelt abgrenzen, denn um vertrauenswürdig zu erscheinen und ein glaubwürdiger Ansprechpartner für die Probleme der Schüler und Jugendlichen zu sein, darf er sich gerade nicht von seiner sozialen Umwelt abgrenzen. Er muss in seinem Denken und Handeln authentisch sein. Dieses Merkmal kann ihn mit dem Lehrer auf eine Stufe stellen. Es kann ihn aber abheben vom routinierten und professionellen Handeln und Auftreten des Lehrers. Der Sozialpädagoge muss sich aber auch professionell verhalten können, indem er sich von seiner sozialen Umwelt abgrenzt, um nicht in ihr aufzugehen und so die Außenperspektive zu verlieren, die zur Betrachtung und Einschätzung vieler kritischer Situationen unbedingt notwendig ist. Durch bewusste Abgrenzung zur sozialen Umwelt nähert er sich der Position des Lehrers an.

Die Diskussion um die Professionalität des Lehrers versus der Semiprofessionalität des Sozialpädagogen hat mittlerweile eine lange

Geschichte und sie hat in vielen Einrichtungen von Schule und Jugendhilfe inzwischen eine neue Dimension angenommen. Tatsächlich hat sich die Zahl der Sozialpädagogen in Deutschland in den letzten Jahren der der Lehrer nahezu angeglichen. Es gibt ca. 780 000 berufstätige Lehrer und nahezu ebenso viele Sozialpädagogen¹²⁹. Trotz unterschiedlicher Berufsbilder und einer unterschiedlichen Selbst- als auch Fremdwahrnehmung ist eine gewisse Entspannung in der Zusammenarbeit eingetreten.

Waren es in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts und darüber hinaus noch unterschiedliche Aufgabenfelder und der Wunsch nach Nichteinmischung in das jeweils andere Aufgabengebiet, die zu Abgrenzungen geführt haben, so sind es heute meist Formen der Zusammenarbeit (Reichelt 2003, S. 51-53), bei denen wechselseitige Ergänzungen, als auch Erweiterungen und Überschneidungen der Aufgabenfelder stattfinden, insbesondere wenn es sich um Schule und Freizeitgestaltung von sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Schülern handelt. Analysiert etwa Kentler noch die bisherige Praxis der sozialpädagogischen Fachkräfte mit dem Ergebnis, dass Sozialpädagogen überall herangezogen werden sollen, wo Not am Mann ist (Kentler 1972), dass sie häufig Aufgaben wahrnehmen müssen, für die sie nicht ausgebildet sind und die einer sozialpädagogischen Funktion widersprechen, sowie der Tatsache, dass sozialpädagogische Anforderungen oft als von den Lehrern zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, so soll es jetzt darum gehen, Angebote und Aufgaben zu ergänzen und zu erweitern. Der vielfältige Aufgabenbereich von Sozialpädagogen bis hin zu Problemlösungsansätzen im familiären Bereich erfordert Fach- und Sozialkompetenzen, die von den Lehrern geschätzt und auf Augenhöhe wahrgenommen werden.

Da Aufgabenbereiche von Lehrern und Sozialpädagogen an Schnittstellen ineinander übergehen oder sich gar überschneiden, kann davon ausgegangen werden, dass es kein *versus* mehr gibt, dass Professionalität hier einer Fach- und Sozialkompetenz auf professioneller Ebene gegenübersteht, in der

¹²⁹ Vgl. Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland (2000) (Hrsg.: Statistisches Bundesamt Stuttgart). Eine einheitliche Statistik hierzu liegt z. Z nicht vor, da verschiedene Bildungsabschlüsse an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben werden können (Statistische Bundesamt 2015, www.destatis.de).

aufgrund der Kooperation und Zusammenarbeit konstruktiv gemeinsame Ziele verfolgt werden.

4.5 Kooperation von Schule und Jugendhilfe mit den Eltern der benachteiligten Schüler

Kooperation meint die Zusammenarbeit von Fachkräften mit dem Ziel, durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Verbesserung der Handlungsfähigkeit sowie der Problemlösungskompetenz in Projekten und Einrichtungen anzustreben. Vernetzung meint *„die Herausbildung, Aufrechterhaltung und Unterstützung einer Struktur, der die Förderung von Kooperationen unterschiedlicher Personen oder Institutionen dienlich ist“* (van Santen, Seckinger, 2003, S. 29). Die Zusammenarbeit schließt jedoch auch die Erziehungsberechtigten, dies sind meist die Eltern der Schüler, mit ein.

Die ebenso spezifische wie privilegierte¹³⁰ Situation des Modellprojekts Praxisklasse in der Berliner Hauptschule bestand darin, dass die Sozialpädagogen durch zeitnahe und unkomplizierte Kommunikation mit den Lehrern über die Schüler, über besondere Vorkommnisse, Abwesenheit oder Fehlzeiten informiert waren und wenn nötig, sofort intervenieren konnten. Das hieß sie konnten bei Abwesenheit der Schüler Kontakt zu den Eltern aufnehmen und so gegebenenfalls langfristig Schulabstinenz verhindern. Sie konnten auch anderweitig sozialpädagogisch agieren und z. B. in einem ersten Schritt die Ursachen der Abwesenheit erfragen. Durch unmittelbare Kontaktaufnahme zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten¹³¹ war es zudem möglich, Hilfsangebote zu unterbreiten oder gemeinsam zu erörtern und bei Bedarf oder Notwendigkeit Kontakte zu Hilfeeinrichtungen herzustellen oder zu vermitteln. Die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten unterstützte insofern das Anliegen der Akteure des Modellprojekts, als das soziale

¹³⁰ Privilegiert war die Situation insbesondere aus zwei Gründen: Zum einen aufgrund des Personalschlüssels der Fachkräfte, der durch die Finanzierung durch den Europäischen Sozialfond ermöglicht wurde und zum anderen durch die explizite Bereitschaft der Fachkräfte, fachdisziplinübergreifend miteinander zu kooperieren.

¹³¹ Dies erfolgte üblicherweise telefonisch, in Ausnahmefällen gab es auch aufsuchende Elternarbeit der Sozialpädagogen.

Kontrolle der Schüler durch die pädagogischen Fachkräfte im Sinne der Schüler angestrebt und umgesetzt wurde.

Die Kommunikation der Fachkräfte mit den Eltern wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht untersucht, gleichwohl ist diese Kommunikation ein wichtiger Aspekt, der das Erreichen eines Abschlusses positiv beeinflussen kann und in einer gesonderten Arbeit untersucht und erforscht werden sollte.

Aufgrund der Aktualität und Brisanz der Notwendigkeit intensiver Förderung von benachteiligten Schülern¹³² in Berlin sollte der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gerade auf lokaler bildungspolitischer Ebene mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

5 Der Übergang von Schule zu Ausbildung

Die Phase des Übergangs von Schule in die Erwachsenenwelt stellt eine sensible Phase in der Entwicklung junger Menschen dar. Übergänge sind individueller geworden und damit auch die Bildungswege Jugendlicher. Sie sind geprägt von Unsicherheiten und Herausforderungen, insbesondere für die Schüler, jedoch auch für Eltern, Lehrer und für an der Gestaltung des Übergangs beteiligte Akteure.

Schon Ulrich Beck formulierte bereits 1986 zukunftsweisend:

„In der individualisierten Gesellschaft muss der Einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen.“

(Beck 1986).

Hurrelmann spricht von einer Ent- Standardisierung von Lebensläufen (Hurrelmann 2003), Walther von sogenannten nicht standardisierten Übergängen (Walther 2007). Beide Autoren kommen in Übereinstimmung mit Beck zu dem Schluss, dass es keine festen Fahrpläne durch das Leben mehr gibt. Es gibt zwar gesellschaftliche Vorgaben, die sich auch auf die Berufs- und

¹³² Der Bezeichnung der Zielgruppe geht hier über die in Kap. 5.1 diskutierte Begriffsbestimmung hinaus, da unmittelbare Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten in allen Förderprojekten, z. B. auch in Projekten mit Geflüchteten angestrebt werden sollte.

Erwerbsarbeitswahl beziehen können. Es gibt jedoch kaum tradierte Zwänge hinsichtlich der Entscheidung für einen zukünftigen Beruf. Dies kann zum Dilemma werden. Zum einen stehen viele Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten zur Wahl. In Deutschland sind dies aktuell ca. 330 anerkannte Ausbildungsberufe¹³³ (Esser 2015). Zum anderen sind die Zugangsvoraussetzungen für viele Ausbildungen so hoch, dass sie von der Gruppe benachteiligter Schüler nicht erfüllt werden können. Ungünstige Voraussetzungen sowie ungleich verteilte Chancen machen den Übergang für benachteiligte Schüler und Jugendliche zum Risiko. Dabei stellt der schulische Bildungsabschluss eine wichtige Ressource dar, da dieser mitentscheidend für weitere Bildungswege ist.

Welchen Bildungsabschluss Jugendliche anstreben, ist jedoch nicht unabhängig von Faktoren ihrer sozialen Herkunft. Dies bedeutet, dass die Bildungs- und Ausbildungschancen sozial benachteiligter Schüler meist geringer sind als die von Schülern ohne soziale Benachteiligung.

Die Pluralisierung der Lebensverhältnisse, das heißt auch eine Vielzahl von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, erschwert es insbesondere Jugendlichen aus prekären sozialen (Familien)Verhältnissen, sich adäquat zu orientieren. Sie benötigen Unterstützung dabei, einen geeigneten Beruf zu wählen bzw. den dafür notwendigen Ausbildungsplatz zu bekommen oder überhaupt erst eine Entscheidung zu treffen, welche Ausbildung geeignet sein könnte und vor allem realistisch ist. Es gibt zwar vielfältige Möglichkeiten, um verschiedene Lebensentwürfe zu erproben, die mittelfristig angelegt sind und meist mehrere Stationen bereits im Vorfeld einer beruflichen Ausbildung beinhalten. Doch ist der Ausgang häufig ungewiss und nicht für alle Jugendlichen mit einer Zunahme an Perspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten verbunden, da potenzielle Abbrüche die Chance auf einen Ausbildungsplatz keineswegs erhöhen. Um die Ausbildungschancen für Schüler mit sozialen Benachteiligungen, die häufig mit Lernproblemen bzw.

¹³³ Vgl. Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Juni 2015, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Begriff *anerkannter Ausbildungsberuf* ist durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegt und bildet die rechtliche Grundlage für die inhaltliche Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung.

Misserfolgserebnissen in der Schule einhergehen, zu erhöhen, müssen neue Wege gefunden und beschritten werden. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe und zugleich eine Herausforderung für Fachkräfte, Politiker und für die Wissenschaft.

5.1 Benachteiligte Schüler - kritische Betrachtung eines Begriffs

Für die Gruppe der Schüler und Jugendlichen, um die es in der vorliegenden Arbeit geht, gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen und Begriffen, für deren einheitliche Verwendung, auch unter Fachkräften und Experten keine Übereinstimmung besteht. Diese (Ziel)Gruppe ist ebenso heterogen und vielschichtig, wie es die Verwendungsweise der Begrifflichkeiten hierzu ist. Auch Art und Formen von Benachteiligungen sind vielfältig und heterogen.

Um sich auf ein gemeinsames Verständnis und eine einheitliche Bezeichnung zu einigen, bedarf es einiger Überlegungen.

Wenn es um Benachteiligungen und um Beeinträchtigungen von Schülern und Jugendlichen geht, wird oft von sozialer Benachteiligung sowie von individueller Beeinträchtigung gesprochen. So ist der Begriff *sozial benachteiligte Schüler und Jugendliche* in der Fachsprache der Jugendhilfe und in der Jugend- und Schulsozialarbeit ein nicht mehr weg zu denkender Terminus Technikus geworden.

Die Autoren des PISA- Konsortiums verwenden zur Beschreibung benachteiligter Schüler den Begriff Risikoschüler und stufen als Risikoschüler diejenigen ein, die höchstens Kompetenzstufe I erreichen. Arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau wird beispielsweise als Kompetenzstufe I der Mathematikkompetenz beschrieben. Diese Schüler gehören laut PISA- Konsortium zur Risikogruppe, da sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz sowie im späteren Berufsleben erhebliche Probleme haben werden (PISA- Konsortium Deutschland 2008).

Die Autoren des PISA- Konsortiums bewerten zunächst ausschließlich die fachlichen Kompetenzen. Potenziale jenseits schulischer Leistungen wie z. B. praxisnahe Fähigkeiten oder Mehrsprachigkeit werden nicht berücksichtigt und nicht erfasst. Damit steht diese Leistungseinstufung im Widerspruch zu den

Kompetenzen benachteiligter Schüler und erkennt die Potenziale jenseits von Arithmetik und Geometrie. Da mangelhafte fachliche Kompetenzen und Leistungsnachweise über defizitäre schulische Leistungen jedoch das Risiko der Ausbildungsplatzsuche erhöhen, kommt es häufig zu Ausgrenzungen und infolge dessen zu Benachteiligungen. Insofern ist die Bezeichnung Risikoschüler auch zu verstehen im Sinne des Pisa- Konsortiums.

Da der Begriff Risikoschüler jedoch nur eine eingeschränkte Sichtweise wiedergibt, nämlich die Position schulischer Leistungsbewertung, soll im Folgenden der Begriff *benachteiligte Schüler* verwendet werden. Der Verweis auf Benachteiligungen soll nicht stigmatisieren, sondern soll auf Beeinträchtigungen hinweisen. Nicht die Defizite schulischer Leistungen sollen in den Vordergrund gestellt werden, sondern die Herausforderung, Benachteiligungen zu reduzieren und bestenfalls zu überwinden. Im Rahmen der Untersuchung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* wurde sowohl von pädagogischen Fachkräften¹³⁴ als auch von Projektverantwortlichen nicht von Risikoschülern, sondern von Praxisklassenschülern oder von Schülern gesprochen. Eine Stigmatisierung sollte vermieden werden und war hier auch nicht beabsichtigt, eher eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit intensiver Förderung und Betreuung.

Gleichwohl ist der Begriff *soziale Benachteiligung* in der Fachdiskussion umstritten, weil er zum einen unscharf ist und zum anderen als diskriminierend wahr genommen werden kann, (Biermann, Rützel 1999); unscharf aus mehreren Gründen. Soziale Benachteiligung ist als übergeordneter Begriff u. a. auch für materielle, für soziokulturelle sowie für religiöse Benachteiligungen zu verstehen, die meist undifferenziert als soziale Benachteiligungen wahrgenommen werden. Soziokulturelle Benachteiligungen finden u. a. ihren Ausdruck in kinderunfreundlichen Umständen wie z. B. beengtem Wohnraum, unzureichenden Entfaltungsmöglichkeiten, Defiziten in der Erziehung, in mangelhaft geregelten Strukturen des Alltags, in der Wertevermittlung, sowie in fehlenden Vor- und Leitbildern. Materielle Benachteiligungen gehen häufig mit sozialen und soziokulturellen Benachteiligungen einher.

¹³⁴ In Anlehnung an die Autoren des PISA- Konsortiums wurde die Bezeichnung *Risikoschüler* von einem Schulleiter im Interview verwendet.

Benachteiligungen treten meist nicht statisch auf, sie können kumulieren oder auch additiv wirken, das heißt Schüler in Förderprojekten leiden häufig unter multiplen Benachteiligungen, die z. B. durch soziale Ausgrenzung sowie durch die Herkunft bedingt sein können. Benachteiligte Schüler sind häufig mehrfach benachteiligt. Sie sind somit von multiplen Beeinträchtigungen betroffen.

Fülbier bezeichnet diejenigen jungen Menschen als sozial benachteiligt, die

„ohne besondere Hilfen keinen Zugang zur Ausbildung und Arbeit finden und ihre soziale, berufliche und persönliche Integration in die Gesellschaft nicht allein bewältigen können.“ (Fülbier 2001).

Nach Fülbier ist zudem in der Regel immer dann von einer sozialen Benachteiligung auszugehen, wenn die altersmäßige gesellschaftliche Integration nicht wenigstens durchschnittlich gelungen ist (Fülbier 2002). Dies trifft zu für Jugendliche, die z. B. nicht über altersgemäße Grundformen der Kommunikation oder auch über nicht ausreichende Deutschsprachkenntnisse verfügen. Ist z. B. die deutsche Schriftsprache, die auch das mündliche Ausdrucksvermögen widerspiegelt, unzureichend im Sinne der Bewertungsmaßstäbe des deutschen Schulsystems, so ist von einer Benachteiligung auszugehen. Inwieweit Mehrsprachigkeit und damit verbunden nicht ausreichende Deutschsprachkenntnisse als mittelfristige Benachteiligung oder langfristig eher als Potenzial einzuordnen sind, hängt von weiteren benachteiligenden Faktoren, aber auch von den Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern mit Mehrsprachigkeit ab. So gibt es zunehmend mehr Tendenzen, insbesondere im öffentlichen Sektor, Auszubildenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auch bei weniger guten schulischen Leistungen Ausbildungen zu ermöglichen, in denen Mehrsprachigkeit benötigt wird und von Vorteil sein kann. Es sei in diesem Zusammenhang auf die Initiative des Beruflichen Qualifizierungsnetzwerks für Migrantinnen und Migranten e. V. (BQN Berlin e. V.) *Berlin braucht dich*¹³⁵ verwiesen, die Mehrsprachigkeit als Potenzial erkennt und in der dieses Potenzial mit der Ausbildung junger Menschen zukunftsweisend genutzt werden soll. Allein die Tatsache mangelhafter Deutschsprachkenntnisse sollte

¹³⁵ Siehe auch: www.berlin-braucht-dich.de. [13.01.2016]

nicht als dauerhafte Benachteiligung eingestuft werden, da diese durch entsprechende Förderung, auch in Regelschulen überwunden werden können. Als zugehörig zur Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher beschreibt Fülbiert des weiteren insbesondere Haupt- und Sonderschüler ohne Schulabschluss, Absolventen eines Berufsvorbereitungsjahres, Abbrecher von Maßnahmen der Arbeitsverwaltung¹³⁶ schulischer und beruflicher Bildungsgänge, Langzeitarbeitslose, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen, junge Menschen mit Sozialisationsdefiziten, junge Menschen, die sich in besonderen sozialen Problemlagen befinden, junge Menschen mit Migrationshintergrund und Aussiedler mit Sprachproblemen, auch dann, wenn ihre schulischen Qualifikationen höher als der Hauptschulabschluss liegen; schließlich junge Menschen mit misslungener familiärer Sozialisation und durch gesetzliche Rahmenbedingungen benachteiligte Mädchen und junge Frauen (Fülbiert 2005).

Die Betroffenen gelten als sozial benachteiligt, wenn ihre Lebenschancen erheblich eingeschränkt werden, weil sie z. B. einer der genannten Gruppen angehören.

Soziale Benachteiligung kann sich jedoch auch auf andere Formen der Ausgrenzung beziehen, die in der sozialen Stellung oder in der Sonderstellung der Familie gründen oder auch auf den Bildungshintergrund¹³⁷ der Herkunftsfamilie zurückzuführen sind.

Soziale Benachteiligungen sind vielschichtig und führen häufig zu Bildungsbeeinträchtigungen, insbesondere zu Risiken bei der Bewältigung des schulischen Alltags. Die unterschiedlichen Ausprägungen sozialer Benachteiligungen bedürfen alle besonderer Förderung, um Bildungsbenachteiligung auszugleichen und damit Chancengerechtigkeit anzustreben und so bessere Chancen für die betroffenen Schüler und Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt zu ermöglichen.

¹³⁶ Hier sind die Instanzen der Agenturen für Arbeit wie z. B. Jobcenter gemeint.

¹³⁷ Die Autoren des Bildungsberichts 2016 (ebd. S. 27) verwenden den Begriff bildungsbezogene Risikolage. Dieser entspricht inhaltlich dem in früheren Bildungsberichten verwendeten Begriff bildungsfernes Elternhaus.

Ein zweiter Aspekt sind individuelle Beeinträchtigungen, die ebenso ein Risiko bei der Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen darstellen können.

Individuelle Beeinträchtigungen wie z. B. Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, Dyskalkulie und andere physische und psychische Defizite stehen häufig in engem Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung. Sie können dazu beitragen, diese zu befördern oder sie bedingen sich wechselseitig.

Die Frage, inwieweit durch Inklusion der Reduzierung von sozialen Benachteiligungen entgegengewirkt und damit auch die Lernchancen verbessert werden können, muss an anderer Stelle untersucht werden, da es in der vorliegenden Arbeit zwar um Schüler, jedoch um jugendliche Schüler geht, die sich an der Schwelle von der Schule zu Ausbildung oder in andere weiterführende Maßnahmen und schließlich am Übergang von Schule in das Erwerbsleben befinden. Inklusive Maßnahmen sollten jedoch bereits in Kindertagesstätten oder Grundschulen eingeleitet werden, um Benachteiligungen entgegenwirken zu können oder diese zumindest zu reduzieren.

Die gesetzliche Definition individueller Beeinträchtigungen wird im Sozialgesetzbuch der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt.

Im SGB VIII Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe 2012, ursprüngliche Fassung von 1990, werden individuelle Beeinträchtigungen folgendermaßen beschrieben. Sie liegen:

„in der Person der jungen Menschen selbst: Ausschlaggebend für die misslungene gesellschaftliche Eingliederung sind Defizite in kognitiven, physischen, psychischen oder sozialen Bereichen, die sich z. B. in Konzentrationsmängeln, besonderer Leistungsschwäche und aggressivem Verhalten niederschlagen.“

(SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar zum SGB VIII, Jung 2008).

Das SGB fasst junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigten insofern zusammen, da ihnen gleichermaßen Förderbedarf zusteht.

So zählen zur Zielgruppe laut §13 SGB VIII insbesondere:

- junge Menschen aus sozialen Brennpunkten,

- junge Menschen, die aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten keine Möglichkeit haben, einen Schulabschluss zu erreichen und damit auch keinen Chancen auf einen angemessenen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben,
- junge Menschen aus ausländischen Familien, die entweder erst kurz in Deutschland leben (z. B. Spätaussiedler aus Osteuropa oder Asylbewerber) oder aber auch nach mehreren Generationen in Deutschland eine sprachliche und kulturelle Integration nicht schaffen oder beabsichtigen.

Auch die gesetzlichen Bestimmungen machen deutlich, dass soziale Benachteiligung und individuelle Beeinträchtigung eine gemeinsam zu bewältigende Herausforderung darstellen. Die hier zu betrachtende Zielgruppe schließt jedoch auch Jugendliche ein, die als Schulumüde, Schulverweigerer oder Schulabstinenten bezeichnet werden. Diese Begriffe zeigen bereits, dass hier ein Regelverstoß gegenüber der Schulpflicht, also das negative Verhalten der Schüler im Vordergrund steht, das Unterstützung und Förderung verlangt, jedoch auch Sanktionen nach sich ziehen kann.

Ob soziale Benachteiligungen, individuelle Beeinträchtigungen oder eine Verweigerungshaltung gegenüber der Schulpflicht, all das führt für die Schüler und Jugendlichen zu einem Risiko, nämlich dem Risiko, den Anforderungen der Schule nicht zu genügen, einen Schulabschluss nicht zu erreichen und den Übergang in die Berufsvorbereitung nicht zu bewältigen. Benachteiligungen, werden so als Risiken im doppelten Sinne wahrgenommen, zum einen als Risiko für den Schüler als Individuum, zum anderen als Risiko, das der Schüler aufgrund mangelnder Teilhabe an Bildung und Ausbildung und damit am Erwerbsleben für die Gesellschaft darstellen kann. Diese beiden Ebenen des Risikos bedingen sich wechselseitig. Gelingt es, durch geeignete Förderung Benachteiligungen und Beeinträchtigungen zu reduzieren oder gar zu überwinden, einen qualifizierten Bildungsabschluss zu erreichen, der eine Ausbildung ermöglicht und die vorhandenen Potenziale wie z. B. handwerkliche Fähigkeiten oder Mehrsprachigkeit zu erkennen und zu entfalten, so kann das Risiko von mittelfristiger Erwerbslosigkeit und damit mehrjähriger Alimentierung durch den Staat zum Nutzen für die Gesellschaft

aufgehoben werden. Für Schüler sind aufgrund von Benachteiligungen und Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art oder in Folge problembelasteter Lebenslagen die Bewältigung des Schulalltages und damit das Erreichen der vorgegebenen Lernziele sowie das Erreichen von Schulabschlüssen mit erheblichen Risiken verbunden. Benachteiligte Schüler bedürfen der besonderen Förderung durch Unterstützungsangebote in der Schule sowie außerschulischer Institutionen, freier Bildungsträger oder Träger der Jugendhilfe. Um diesem besonderen Förderbedarf gerecht zu werden, ist die enge Zusammenarbeit und Vernetzung schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte sowie weiterer beteiligter Akteure notwendig.

Soziale Benachteiligungen und Beeinträchtigungen aufgrund von Mehrsprachigkeit sollen jedoch durchaus als temporär betrachtet werden, denn Projekte wie das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* können dazu beitragen, Risiken gescheiterter Schulabschlüsse und Risiken gescheiterter Ausbildungswege zu überwinden und Perspektiven für das Berufsleben zu entwickeln.

5.2 Übergänge benachteiligter und beeinträchtigter Jugendlicher

Konzepte der Kategorisierung von Übergängen sind vielfältig. Nach Lindacher (Lindacher 2015) lassen sich Übergänge vor dem Hintergrund multipler disziplinärer Kontexte betrachten, so aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie, der Betriebs- und Wirtschaftswissenschaft oder aus sozialpädagogischer Perspektive. Hier soll eine sozialpädagogische Betrachtungsweise, die Schüler und Jugendliche im Kontext von schulischer und außerschulischer Unterstützung sieht, diskutiert werden.

Der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, der mit einem Statuswechsel einhergeht, ist eine besonders wichtige Phase im Lebensverlauf junger Menschen. Soziale Kompetenzen und erworbenes Wissen können und sollen in der Praxis erprobt und angewendet werden. Dass Übergänge von Schülern und Jugendlichen an der Schwelle von Schule zu Ausbildung mit Risiken verbunden sind, zeigt die Praxis in vielen Bereichen. So ist z. B. die

Quote abgebrochener Lehrausbildungen in den letzten Jahren mit ca. 25% gleichbleibend hoch, wie Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigen (BIBB 2012). Aber auch die Vielzahl von berufsvorbereitenden Maßnahmen, von geförderten Ausbildungsangeboten der Arbeitsagenturen sowie freier Bildungsträger und von Trägern der Jugendhilfe, Praktika und Freiwilligendienste zeigen, dass Übergänge nicht reibungslos bewältigt werden. Risiken des Übergangs, die häufig im Scheitern durch den Abbruch einer Maßnahme oder Ausbildung bestehen, können durch diese vielseitigen Angebote gemindert werden. Diese Übergangsmaßnahmen dienen der Qualifizierung, aber auch der Orientierung für eine künftige Ausbildung und das spätere Erwerbsleben.

Im ersten nationalen Bildungsbericht wurden außerschulische Maßnahmen und schulische Bildungsgänge, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führen, in einem sogenannten Übergangssystem zusammengefasst. Hierzu zählen das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), soweit es nicht als erstes Ausbildungsjahr anerkannt wird, die Berufsfachschulen, die keinen fachlichen Abschluss vermitteln, Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und sonstige Bildungsgänge, wie z. B. Lehrgänge der Arbeitsverwaltung und Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter, sofern sie nicht im Rahmen des dualen Systems stattfinden, aber auch (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)

Angebote des Übergangsmanagements¹³⁸ können sehr vielfältig sein und tragen der Entstandardisierung des Übergangs von Schule zu Ausbildung Rechnung, denn die Vorstellung einer weitgehend einheitlichen Bildungsbiografie, die

¹³⁸ Hier sei nochmals auf die hohe Zahl Jugendlicher, die sich im Übergangssystem befinden, hingewiesen: Ca. eine halbe Million Jugendliche werden in unterschiedlichen Maßnahmen aufgefangen (Baethge u. a. 2007). Neuere statistische Angaben hierzu zeigen nur geringfügige Abweichungen der Untersuchungen von Baethge u. a. aus 2007.

durch wenige klar definierte Übergänge gekennzeichnet ist, entspricht der Realität tatsächlich immer weniger. Das einfache Modell eines durch zwei oder drei Schwellen, den Eintritt in die Schule, den Übergang in die berufliche Bildung und danach in das Erwerbsleben geprägten Bildungsverlaufs, dass zumindest für Männer lange Zeit Gültigkeit hatte, muss durch eine Vorstellung variabler Übergänge ersetzt werden.

Die Zugänge zur beruflichen Bildung sind jedoch nicht allein von schulischen Leistungen und Schulabschlüssen, sondern auch von der sozialen Herkunft abhängig. So zeigen empirische Analysen von Lebensverlaufsdaten, die im Auftrag des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung durchgeführt wurden,

„dass vermehrt Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind und die in gestressten Familienverhältnissen leben, auf der Hauptschule zurückgeblieben sind“. (Solga, Wagner 2001, S. 107 ff.).

Der Unterstützung und Begleitung von Benachteiligten kommt in dieser sensiblen Lebensphase eine besondere Bedeutung zu, da zum einen geeignete Hilfestellungen der Eltern und Erziehungsberechtigten bezüglich beruflicher Orientierung und Bildungsberatung häufig nicht gegeben sind und zum anderen aufgrund multipler Problemlagen die Risiken des Scheiterns bei der Bewältigung des Übergangs höher sind als bei nicht Benachteiligten (vergl. auch Butterwegge in Henschel; Krüger; Schmitt u. a. 2008, S. 280 ff.). Bezogen auf diese Zielgruppe hat sich in den letzten Jahrzehnten ein breites Spektrum an regionalen und überregionalen Bildungsträgern herausgebildet, die unterschiedliche Angebote zwischen Schule und Ausbildung auch für benachteiligte Schüler vorhalten. Die Angebote dieser Bildungssträger sind nicht nur, aber größtenteils verortet zwischen dem Ende der regulären Schulpflicht - für Schulabbrecher gibt es Projekte zum Nachholen eines Schulabschlusses - und idealerweise dem Beginn einer Ausbildung, oder aber dem Einmünden in Beschäftigungslosigkeit, denn viele regionale Förderprogramme der Bundesländer, aber auch Förderprogramme des

Europäischen Sozialfonds sind ausgerichtet auf Jugendliche bis zum vollendeten 27. Lebensjahr¹³⁹.

So bietet das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands als überregionaler Bildungsträger unterschiedliche Förderprogramme wie z. B. das Nachholen des Schulabschlusses als zweite Chance für Schulabbrecher¹⁴⁰, aber auch geförderte Ausbildungen sowie berufliche Ausbildungen und Qualifizierungen für Jugendliche ab dem 18. Lebensjahr sowie berufsvorbereitende Maßnahmen an.

In den letzten Jahren wurden immer wieder regionale und bundesweite Programme aufgelegt, die der Bewältigung der kritischen Phase des Übergangs von Schule zu Ausbildung und Erwerbsleben dienen.

Bei der Konzeption und Durchführung dieser Angebote wurde auch den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung getragen. So fand in den letzten Jahren infolge der sich grundlegend wandelnden Situation durch Migration und Zuwanderung insbesondere junger Menschen, aber auch Geflüchteter eine Verschiebung der Zielgruppe der benachteiligten Schüler hin zu Jugendlichen mit Mehrsprachigkeit statt, da diese Jugendlichen aufgrund mangelhafter oder nicht vorhandener Deutschsprachkenntnisse per se auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligt sind. Immer mehr Bildungsangebote haben primär die sprachliche Förderung im Blick mit dem Ziel, Jugendlichen durch Qualifizierung und Berufsausbildung auf Dauer eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Da Abbrüche entwicklungsbedingt bereits in der Sekundarstufe auftreten können, setzen die meisten Projekte, die Abbrüche und Schulverweigerung vermeiden und den Übergang begleiten sollen, bereits in den letzten Schulbesuchsjahren an¹⁴¹. Bereits hier ist eine Einschätzung der Potenziale, aber auch der Problemlagen benachteiligter und gefährdeter Schüler durch schulische und außerschulische pädagogische Fachkräfte (Lehrer,

¹³⁹ Eine Ausnahme stellt hier der Bundesfreiwilligendienst (BFD) dar, da die Teilnahme an Programmen des BFD bis zum Eintritt in die Rente möglich ist. Der BFD eignet sich jedoch auch für Jugendliche zur Überbrückung von Wartezeiten und ist daher ebenso Bestandteil des Übergangssystems.

¹⁴⁰ Vergl. auch das bereits abgeschlossene Modellprojekt Transmission II, das in Trägerschaft des CJD durchgeführt wurde (www.cjd-berlin-brandenburg.de) [02.04.2014].

¹⁴¹ Beispielgebend sei hier das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* genannt.

Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter) notwendig, um eine Vermittlung in geeignete Förderprojekte einzuleiten und zu ermöglichen. Da Fördermöglichkeiten und die finanzielle Beteiligung mit Landesmitteln oder durch andere Geldgeber regional sehr unterschiedlich verteilt und oft unübersichtlich sind, ist die Vernetzung von Schulen mit kommunalen Trägern und Beratungsstellen sowie den Berufsberatungszentren der Arbeitsagenturen um so wichtiger, da hier Erfahrungen in der Akquise von Fördermitteln kommuniziert und weitergegeben werden können.

Berufsvorbereitende und -orientierende Angebote der Benachteiligtenförderung (Bojanowski; Eckardt; Ratschinski; Günter 2004, Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] 2007) sind von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie z. B. der personellen Ausstattung sowie der Qualifizierung der Fachkräfte, den räumlichen Gegebenheiten der Projekte und der Vernetzung mit Kooperationspartnern abhängig, unterscheiden sich jedoch insofern von den Angeboten der Regelschulen, für die die genannten Rahmenbedingungen ebenso notwendig sind, als dass sie eine intensive und schülerzentrierte Betreuung gewährleisten sollen. So sind in der Benachteiligtenförderung überwiegend sozialpädagogische Fachkräfte tätig, während in Schulen Lehrer und Sozialpädagogen, meist als Schulsozialarbeiter, angestellt sind. Sozialpädagogische Angebote an Regelschulen, die häufig ähnliche Schwerpunkte wie die Angebote für Benachteiligte beinhalten, gehören mittlerweile, im Gegensatz zu den Anfängen der Schulsozialarbeit heute zum Selbstverständnis. Zu diesen Angeboten zählen lebensweltbezogene Schülerberatung, soziale Kompetenzförderung in Gruppen, Kooperationen mit der Schulleitung, Beratung von Lehrern, Netzwerkarbeit im Gemeinwesen, Mitwirkung bei Unterrichtsprojekten, erlebnispädagogische Angebote, Berufsorientierung sowie Streitschlichterprogramme und Mediation.

Eine Form der intensiven Betreuung von benachteiligten Schülern, die sich von dem Angebot an Regelschulen unterscheidet, besteht im Förderunterricht in kleinen Lerngruppen. Dies wurde auch im Modellprojekt *Praxisklasse in der*

Berliner Hauptschule im Praxisunterricht in den Praxislernwerkstätten des Bildungsträgers CJD¹⁴² mit Erfolg praktiziert.

Das Modellprojekt *Praxisklasse* setzte auf zwei Ebenen an. Hier sollten Potenziale jenseits schulischen Lernens erkannt, geweckt und gefördert werden. Da Schüler, die Praxisklassen besuchten, den Anforderungen in den Regelklassen nicht genügen konnten und aufgrund ihrer mangelhaften schulischen Leistungen mit ihren Defiziten konfrontiert wurden, sollte eine Form des Lernens gefunden werden, die eine Entwicklung und Kompetenzzaneignung jenseits schulischer Leistungsanforderungen zulässt. Dies wurde erreicht durch eine Integration handwerklicher und praktischer Wissensaneignung in den gesamten Lernprozeß.

Zum anderen wurde durch das Zusammenwirken unterschiedlicher pädagogischer Fachkräfte eine Verbindlichkeit in der Betreuung geschaffen, in der Probleme frühzeitig erkannt, bearbeitet und bewältigt werden konnten. Schüler waren nicht sich selbst überlassen. Fehlzeiten in der Schule wurden den Sozialpädagogen des Bildungsträgers übermittelt und zeitnah mit den Schülern ausgewertet. Ebenso bekamen die Lehrer zeitnah Mitteilungen über Vorkommnisse, aber auch über Lernerfolge und positive Entwicklungen der Schüler in den Praxislernwerkstätten. Dies hatte zur Folge, dass sich mangelhafte Leistungen nicht verfestigten, dass Schüler gezielt unterstützt werden konnten, auch bei drohender Schulabstanz und somit Abbrüche weitestgehend verhindert werden konnten.

Hierzu bedurfte es auch einer Verbindlichkeit und Verlässlichkeit seitens der Fachkräfte, die u. a. durch eine hohe intrinsische Motivation und durch Kontinuität in der Beziehungsarbeit mit den Schülern insbesondere von Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern erreicht wurde. Dass eine intensive Betreuung und das Zusammenwirken unterschiedlicher Fachkräfte sich positiv auf den Entwicklungsverlauf von Risikogruppen auswirken, ist aus vielen Bereichen der Sozialen Arbeit bekannt, insbesondere wenn krisen- und problembehaftete Lebenssituationen durchlaufen werden (Thiersch 1986, 2001;

¹⁴² Hier war pro Praxistag ein Anleiter für sechs - acht Praxisklassenschüler zuständig. Da die Praxislernwerkstätten von Montag bis Freitag mit unterschiedlichen Lerngruppen belegt waren, standen für jeden Werkstattbereich zwei Anleiter zur Verfügung.

Otto; Oelkers 2006; Galuske 2011). Diese Wirkung zeigte sich auch im untersuchten Modellprojekt.

Gleichwohl sollte das Zusammenwirken der Fachkräfte und die Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen nicht zu einer Form der sozialen Kontrolle führen, die beispielsweise das Schulwesen in der DDR prägte. Hier gab es eine nahezu lückenlose soziale Kontrolle für Kinder, die nach dem Unterricht in der Schule betreut wurden, sogenannte Hortkinder. Die Betreuung nach der Schule war jedoch offen für alle Schüler, benachteiligte Schüler wurden nicht gesondert betreut. Im Regelfall gab es eine flächendeckende Zusammenarbeit zwischen Hortnern¹⁴³ und Lehrern. Die Schüler wurden betreut und gleichzeitig kontrolliert und konnten dieser Kontrolle kaum entgehen. Heinz Prüß beschreibt die Situation folgendermaßen:

„Die Schule der DDR hatte immanent eine soziale Funktion und damit auch qualitativ akzeptierte Segmente, die keine gesonderte soziale Arbeit in der Schule erforderlich machten. Enge Beziehungen wurden zwischen allen Erziehungsträgern hergestellt und Zusammenarbeitsformen insgesamt und partiell entwickelt. So unterlag das Kindes- und Jugendleben einer fast vollständigen Pädagogisierung.“ (Prüß 1997, S. 47 ff.).

Um die nicht nur für benachteiligte und beeinträchtigte Schüler und Jugendliche kritische und von potenziellen Risiken beeinträchtigte Phase des Übergangs von Schule in weiterführende Maßnahmen oder idealtypischerweise in ein Ausbildungsverhältnis erfolgreich zu bewältigen, sind Fachkräfte und deren Bereitschaft zur Zusammenarbeit sinnvoll und notwendig. Diese sollte jedoch eine autonome Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler und Jugendlichen zulassen und ermöglichen.

5.3 Zum Begriff der Ausbildungsreife

Übergänge werden von verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bestimmt und beeinflusst, so auch der Übergang

¹⁴³ Hier ist festzustellen, dass es sich fast ausschließlich um Hortnerinnen handelte.

Jugendlicher von Schule zu Ausbildung. Einerseits sind gute schulische Leistungen wichtige Voraussetzungen zur Erlangung eines Ausbildungsplatzes, zum anderen gewinnen aber auch soziale Kompetenzen wie Umgangsformen und Ausdrucksvermögen in vielen Bereichen zunehmend an Bedeutung. Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Schule vermittelt werden, stimmen häufig nicht mit den Anforderungen der Arbeitswelt überein, so die Einschätzung von Ausbildern. Auch wird die mangelnde Vermittlung von Alltags- sowie von sozialen Kompetenzen in der Schule von Seiten der Ausbildungsbetriebe als nicht ausreichend kritisiert.

Im bereits 2006 von die Bundesagentur für Arbeit veröffentlichten Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg., 2006) werden in einem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife neben schulischen Basiskenntnissen wie (Recht)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören gleichermaßen psychologische Leistungsmerkmale wie Sprachbeherrschung, rechnerisches und logisches Denken, physische Merkmale wie ein dem Alter angemessener Entwicklungsstand ohne gesundheitliche Einschränkungen, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens wie z. B. Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, aber auch Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und eine gewisse Leistungsbereitschaft und nicht zuletzt Berufswahlreife, die mit Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz einhergeht, aufgelistet.

Schon hier wird deutlich, dass Schüler, die diese Kriterien nicht oder nur teilweise erfüllen, geringere Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche haben denn die Anforderungen, insbesondere für benachteiligte Schüler sind hoch.

In der aktuellen schulpädagogischen und bildungssoziologischen Literatur gibt es eine Vielzahl von Fachbegriffen für das Konstrukt der Ausbildungsreife.

Das Benutzen von Begriffen und die Verwendung eines bestimmten Vokabulars evoziert Handlungsweisen, besonders wenn es um das sensible Feld der Bildung und den Bereich Jugendliche am Übergang von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben geht. Fachbegriffen werden von verschiedenen Akteuren unterschiedliche Bedeutungen zugemessen. In der jeweiligen Zuschreibung von Bedeutungen zeigt sich bereits eine Wertung und

Positionierung. Daher soll im Folgenden der Begriff Ausbildungsreife kritisch betrachtet werden.

Die Ausbildungsreife von Schülern ist ein vielfältig und kontrovers diskutiertes Thema. Es gibt eine Vielzahl von Begriffen und Erklärungen, die sich mit dem Konstrukt der Ausbildungsreife beschäftigen. Zu diesen Begriffen zählen insbesondere Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungseignung, Berufs- bzw. Arbeitsfähigkeit oder auch Beschäftigungsfähigkeit. Im Wesentlichen handelt es sich jedoch um die Begriffe Reife, Eignung und Fähigkeit (vgl. auch Schober 2005; Ulrich 2005), die sowohl in der Fachliteratur als auch in der Praxis diskutiert werden und die vor allem mit sehr unterschiedlichen Forderungen und Bewertungen verbunden sind. So unterscheidet Ratschinski (Ratschinski 2012) drei Konzepte, die die Widersprüchlichkeit zwischen unterschiedlichen Positionen aufzeigen:

1. Das Konzept der Ausbildungsreife, das den Zustand, in dem ein Jugendlicher ohne Hilfe eine Ausbildung bewältigt, beschreibt,
2. das Konzept der Berufseignung, das mit guten Berufsleistungen und mit Berufszufriedenheit einhergeht und
3. das Konzept der Vermittlungsfähigkeit, die vom Markt, von den Betrieben und von Merkmalen der Person abhängt. Sie ergibt sich aus den Bemühungen verschiedener Akteure und ist gekennzeichnet von pragmatischen Aspekten der Übergangshilfen.

Ausbildungsfähigkeit, insbesondere die Ausbildungsfähigkeit von benachteiligten Schülern wird von verschiedenen Akteuren sehr unterschiedlich beurteilt, daher kommt es zu teils widersprüchlichen Bewertungen der tatsächlichen Ausbildungsfähigkeit der Schüler.

Ausbildungsfähigkeit ist ein eher statischer Begriff, da es hierbei um „*die auf einen konkreten Zeitpunkt bezogene Wahrscheinlichkeit, ob ein Jugendlicher den Anforderungen einer Berufsausbildung gewachsen ist*“, (Schober 2005a, S. 106) geht. Ausbildungsreife beschreibt dagegen eher die Dynamik eines Reifungs- und Entwicklungsprozesses.

Mutscheller beschreibt Ausbildungsreife als „*Stand in einem Entwicklungsprozess, den junge Menschen erreicht haben sollen, um für eine Berufsausbildung qualifiziert zu sein.*“ (Mutscheller 1998, S. 113). Ulrich

erweitert diese Definition, indem er auf den Aspekt der physischen und psychischen Entwicklung der Jugendlichen eingeht. Ausbildungsreife meint hier *„den Stand der körperlichen, intellektuellen und seelischen Reife, einer Berufsausbildung gewachsen zu sein, ohne dass die weitere physische und psychische Entwicklung durch die ausgeübte Tätigkeit beeinträchtigt wird.“* (Ulrich 2005).

In Gegenüberstellung dazu umfasst Berufseignung *„all jene Aspekte von Eignung, die sich auf die Anforderungen ... in einem bestimmten Ausbildungsgang ... beziehen“* (Meyer- Haupt 1998, S. 105). Diese Eignung muss jedoch zum einen aus der Sicht der auszubildenden Einrichtungen oder Institutionen, zum anderen aus der Sicht der Schüler und Jugendlichen betrachtet werden. So wird von Seiten der auszubildenden Einrichtungen verstärkt auf fachliche und soziale Defizite der Schüler und Jugendlichen hingewiesen, eine Ausbildungs- oder Berufseignung erscheint auf Grund dieser Defizite oft mangelhaft, die Einschätzung der Schüler und Jugendlichen steht zu diesen Einschätzungen häufig im Widerspruch.

Während Berufseignung sich jedoch auf einen bestimmten Beruf bezieht, geht es bei der Ausbildungsreife um alle Aspekte, die zur Aufnahme einer Berufsausbildung befähigen.

Grundsätzlich lassen sich zwei verschiedene Perspektiven und damit zwei konträre Standpunkte zur Einschätzung und Beurteilung der Ausbildungsreife unterscheiden, zum einen aus Sicht der Ausbildungsbetriebe und Praxiseinrichtungen und damit aus Sicht der Ausbilder, die Anforderungen für das zukünftige Arbeitsleben vermitteln sollen, zum anderen aus schulischer Sicht und damit aus Sicht der Lehrer, die wiederum andere Leistungskriterien als die der Ausbildungsbetriebe zu Grunde legen.

Von Seiten der Ausbildungsbetriebe wird vor allem die mangelnde Ausbildungsreife der Auszubildenden beklagt, die sich sowohl auf fachliche als auch auf soziale Kompetenzen bezieht, während die Schule ein Abschlusszeugnis als Voraussetzung für den Einstieg in Ausbildung ausstellt. Ausbildungsreife ist mit vielfältigen und gestiegenen Anforderungen verbunden, die für eine Berufsausbildung benötigt werden. Können diese

Anforderungen nicht erfüllt werden, sinken die Chancen auf einen (nicht geförderten) Ausbildungsplatz.

Lässt sich das Dilemma mangelnder Ausbildungsreife benachteiligter Schüler, dass ein Hemmnis beim Übergang von Schule zu Ausbildung darstellt, durch zusätzliche Förderung lösen?

Damit benachteiligte Schüler mit mangelhaften Voraussetzungen eine Ausbildung absolvieren können, müssen Ausbildungen geschaffen werden, die zum einen den Fähigkeiten und Wissensständen der Jugendlichen entsprechen. Zum anderen müssen geeignete Fördermöglichkeiten für Schüler geschaffen werden, die sie dabei unterstützen, Fach- und Sozialkompetenzen, die in der Arbeitswelt unabdingbar sind, zu erwerben, zu trainieren und zu verbessern.

Das Modellprojekt *Praxisklasse* hat gezeigt, dass durch den Erwerb schulischen Wissens sowie praktischer und sozialer Kompetenzen mangelnde Ausbildungsreife als Hindernis beim Übergang in das Erwerbsleben überwunden werden kann.

5.4 Zum Bildungsbegriff in Schule und Jugendhilfe

Bildung ist seit einigen Jahren wieder zu einem zentralen gesellschaftlichen und politischen Thema geworden. Am Ausgang des 20., des sogenannten „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Rauschenbach 1999) spielte Bildung in den Fachdiskursen der Jugendhilfe eine eher untergeordnete Rolle.

Mit der Jahrtausendwende wurde in Folge verschiedener historischer Entwicklungen und politischer Ereignisse ein neuer Bildungsdiskurs, vor allem in der Jugendhilfe eingeleitet, der folgende Ziele in den Vordergrund stellte: Zum einen sollte Bildungsgerechtigkeit stärker gefördert werden, des Weiteren sollten konkrete Perspektiven in der Bildung entwickelt und drittens sollten verstärkt ganzheitliche Unterstützungs- und Förderangebote konzipiert werden.

Erklärtes Ziel war es jetzt, Bildung von sozialpädagogischer und von schulischer Seite gleichermaßen zu befördern. Dies kommt bereits im 12. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ 2005) zum Ausdruck. Bildung sollte um

Betreuung und Erziehung erweitert werden und sollte vor allem auf Bereiche ausgeweitet werden, die den Lebens- und Sozialraum der Schüler abbildeten und erfassten. Dabei sollte Bildung, Betreuung und Erziehung durch gegenseitige Abstimmungsprozesse der Fachkräfte und in Kooperation miteinander erfolgen. Im Kontext des 12. Kinder- und Jugendberichts wurde der Begriff der *Bildungslandschaften* geprägt, der gemeint war als politisches Modell pluraler Bildungsorte. Bildung sollte nicht mehr ausschließlich auf Schule begrenzt sein, sondern umfasste gemeinnützige und konfessionelle Einrichtungen und Vereine, sowie freie soziale Träger und Träger der Jugendhilfe.

Diese Bildungslandschaften sind durch zwei wesentliche Strukturmerkmale gekennzeichnet, zum einen durch die Vielfalt der Einrichtungen, Vereine und Träger, wobei diese an die Wertorientierung der Träger geknüpft ist, und zum anderen durch die Methodenvielfalt. Außerschulische Bildungsaufgaben sind vielfältig und sie sind auf eine ganzheitliche Entwicklung ausgerichtet.

So besteht die Aufgabe der Jugendhilfe z. B. unter anderem darin, *„zur Verwirklichung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten beizutragen. Weiterhin soll(te) sie den Abbau von Benachteiligungen und die Schaffung bzw. Erhaltung positiver Lebensbedingungen junger Menschen und ihrer Familien unterstützen.“* (SGB VIII, § 1).

Eine einheitliche und übergreifende Definition für Bildung gibt es nach wie vor nicht, denn die Vorstellungen davon, wie das Zusammenwirken von Wissen, Intellektualität und Kulturtechniken zu Bildung wird, hängen von vielen Faktoren ab.

Von Humboldt beschrieb Bildung als *„die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“* (Humboldt 1792; 1960).

Schon hier wird deutlich, welche Herausforderungen mit dem Bildungsbegriff in der Jugendhilfe verbunden sind, denn es bedarf vielfältiger Initiativen

seitens der Schulen und von Jugendhilfeeinrichtungen, Potenziale zu erkennen, zu fördern und neue Wege in der Bildung zu gehen.

Walther wirft jedoch die Frage auf, ob die Jugendhilfe überhaupt einen eigenen Bildungsbegriff braucht (Walther 2012).

Auch Westensee spricht von Bildung als umfassender Entwicklung menschlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten während des ganzen Lebens, wobei er die berufliche Bildung mit der Aneignung von Wissen und dessen/ deren Reflexion gleichsetzt (Westensee 2012).

Hier wird Bildung zum ganzheitlichen Prozess, der losgelöst von der Schule und Jugendhilfe zu betrachten ist. Von Hentig dagegen benennt drei Bestimmungen von Bildung: die persönliche Bildung, die praktische Bildung und die politische Bildung und beschreibt damit ein umfassendes Bildungsverständnis, das die Handlungs- und Denkmuster vieler Bildungsträger der Jugendhilfe prägte und immer noch prägt. Die persönliche Bildung umfasst mit der Wissensaneignung die Herausbildung einer Persönlichkeit nicht allein durch Vorbilder aus der Erwachsenenwelt, sondern auch durch pädagogische Fachkräfte, die professionell handeln. Praktische Bildung kann durch formale sowie durch informelle Bildungsprozesse vermittelt werden, die in der Wissensanwendung und in der Umsetzung erworbener Kenntnisse im Alltag gründet. Praktische Bildung meint aber auch die Verknüpfung von Wissen und Anwenderwissen sowie praktischer Fähigkeiten mit dem Ziel, eine Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren und einen Beruf ausüben zu können.

Nicht zuletzt beschreibt politisches Wissen das Urteilsvermögen über politische Ereignisse als auch die Fähigkeit, sich an Diskussionen über politische Prozesse zu beteiligen.

Bildung kann nur gelingen, wenn Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit hinreichend unterstützt werden. Dafür ist ein umfassender Wandel der Methoden in Bildungsprozessen, aber auch ein Wandel in der Vorstellung von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe notwendig.

Bereits auf dem Konferenz des Netzwerks Bildung wurde der Bildungsbegriff, der seine zukunftsweisende Idee in der Formulierung: *Verführung zum Lernen*

statt Zwang zum Büffeln. fand, neu gedeutet (Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert- Stiftung 2007).

Bildung kann in ihren heutigen Formen nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren Wechselwirkungen, aber auch deren gegenseitige Abschottungen berücksichtigt werden.

Bildung ist mehr als das, was Institutionen bei jenen hervorbringen, die sie besuchen. Bildung ist mehr als ein messbares Ergebnis von abfragbaren Wissensbeständen.

Bildung ist ein offener und fortlaufender Prozess, der von den Menschen selbst gestaltet wird, und an dem viele und unterschiedliche Akteure beteiligt sind.

6 Die Umwidmung von Bildungsabschlüssen von Schülern als Herausforderung für die Zukunft

Eine Frage, die sich aus der vorangegangenen Arbeit ergibt, betrifft die Frage nach Standards in der schulischen Bildung, aber auch nach Standards von Bildungsabschlüssen an Berliner Schulen. Inwieweit sollten Schulabschlüsse¹⁴⁴ mit Praxiszertifikaten, die nicht den Anforderungen des Curriculums der Regelschulen entsprechen, anerkannt und einem an einer Regelschule erworbenen Schulabschluss gleichgestellt werden? Alle Schüler im schulfähigen Alter werden beschult, da es eine Schulpflicht in Deutschland gibt. Die Eignung und die Voraussetzungen zum Erreichen eines Schulabschlusses sind jedoch aufgrund verschiedener Faktoren wie z. B. der sozialen Herkunft, aber auch aufgrund von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich. Mehrsprachigkeit meint in diesem Zusammenhang zum einen mehr oder weniger gute Deutschsprachkenntnisse sowie die Kompetenz einer nichtdeutschen Muttersprache, die ein Potenzial darstellt, zum anderen die Benachteiligung insbesondere in Schule und

¹⁴⁴ Hier geht es insbesondere um Abschlüsse, die in Förderprojekten freier Bildungsträger oder an Förderschulen erworben wurden.

Ausbildung, da Nicht- oder mangelhaftes Verstehen häufig zu schlechteren Leistungsbewertungen führt.

Sollte an den (Bildungs)Standards, die Mehrsprachigkeit und Praxiskompetenzen nicht ausreichend berücksichtigen, auf Dauer festgehalten werden? Standards, die per se Gewinner und Verlierer erzeugen, die von Leistungsbewertungen geprägt sind, die jedoch auch ein Abbild der künftigen Arbeits- und Beschäftigungswelt markieren, in der es ebenso Verlierer gibt? Die Praxis ist hier der Theorie bereits mehrere Schritte voraus, denn wie z. B. das Projekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule zeigt*, gibt es eine Vielzahl von Schulen und Modellschulen, in denen alternativ zum schulischen Lernen praktische Fähigkeiten trainiert und gefördert werden und die damit eine Chance auf einen Ausbildungsplatz durch erweiterte Schulabschlüsse ermöglichen. Hierzu zählen ebenso kombinierte Schul- Praxisprojekte, in denen handwerklich- praktische Abschlüsse im Vordergrund stehen.

In einem ersten Schritt müssen jedoch Potenziale Benachteiligter, die häufig in praktischen Fähigkeiten liegen, erkannt werden, um diese Schüler in einem zweiten Schritt in geeignete Schulen oder Bildungseinrichtungen vermitteln zu können. Hier sind Pädagogen und Sozialpädagogen gefordert, gemeinsam mit den Schülern, aber auch mit außerschulischen Einrichtungen, wie z. B. freien Bildungsträgern, Perspektiven zu entwickeln, die nicht die schulischen Defizite in den Vordergrund stellen, sondern Leistungen bewerten, die für eine Berufsausbildung und -ausübung notwendig und förderlich sind. Dies könnten in einem kombinierten Schule- Praxisprojekt die Bewertung und Zertifizierung handwerklicher Fähigkeiten sein, die Leistungsdefizite der regulären Schulfächer ausgleichen. Eine Anerkennung praxisbezogener Leistungen beim Zugang zu Ausbildungsplätzen würde eine Schlechterstellung durch ungünstige Zugangsvoraussetzungen kompensieren oder zumindest reduzieren und damit zu mehr Chancengerechtigkeit beim Übergang von Schule zu Ausbildung führen.

So verließen die Schüler des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* die Schule mit einem erweiterten Hauptschulabschluss und einer Zertifikation der in einem Praxisfeld erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Inwieweit dieser erweiterte Schulabschluss tatsächlich zu einer

erfolgreichen Einmündung in eine Ausbildung und später dann in eine qualifizierte Berufsausübung geführt hat, müsste in einer Verbleibuntersuchung der Schüler, die am Modellprojekt teilgenommen haben, überprüft werden.

Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die Mehrsprachigkeit vieler Schüler und Jugendlicher in Berliner Schulen. Die ethnische Vielfalt und Heterogenität der Bevölkerungsstruktur Berlins spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft vieler Berliner Schulen wieder. Dabei stellt die Bezeichnung Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache einen abstrakten Fachbegriff dar, der vor allem im Bildungsbereich verwendet wird. Es ist der Versuch, bestimmte Förderbedürfnisse zu benennen, ohne Schüler einer konkreten Herkunftsgruppe zuzuordnen. Hinter dieser Bezeichnung verbirgt sich jedoch ein defizitorientierter Blick. So wird bereits in der Schuleingangsuntersuchung allein der Frage nachgegangen, ob ein Kind als erste Sprache Deutsch gelernt hat. Mehrsprachigkeit, die ein Potenzial darstellt, sollte auch als solche benannt und wertgeschätzt werden.

Gleichwohl kann Mehrsprachigkeit die Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund und damit ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz nachteilig beeinflussen, da Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem nicht vorgesehen ist und bislang kaum Berücksichtigung¹⁴⁵ findet, insbesondere dann, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit Vorurteilen und negativen Stigmatisierungen besetzt sind wie z. B. türkisch und arabisch, aber auch russisch oder vietnamesisch.

Die Mehrsprachigkeit vieler Schüler und Jugendlicher, so auch benachteiligter Schüler, ist ein bislang weitgehend ungenutztes Potenzial. Diesem Potenzial sollte eine größere Bedeutung beigemessen werden, da Mehrsprachigkeit in vielen Berufsbereichen und Beschäftigungsfeldern in einer multiethnischen Gesellschaft immer größere Bedeutung erlangt. Da der Anteil mehrsprachiger Schüler und Jugendlicher in Deutschland stetig wächst (vgl. auch www.bpb.de) sollte dieses Potenzial auch in Ausbildung und Erwerbsleben genutzt werden. Die Anforderungen des deutschen Schulsystems sind jedoch an Deutschsprachkenntnissen ausgerichtet, so dass hier nicht muttersprachliche

¹⁴⁵ Eine Ausnahme stellen hier spezielle Förderprogramme an Neuköllner Schulen dar, in denen muttersprachliche Sozialarbeiter beispielweise den Unterricht in Willkommensklassen unterstützen.

Jugendliche benachteiligt sind. So kann es einerseits aufgrund von Mehrsprachigkeit und damit mangelhafter Deutschsprachkenntnisse zu Nachteilen in der Bewertung schulischer Leistungen kommen. Eine Bewertung der Sprache des Herkunftslandes ist in der Regel an deutschen Schulen nicht vorgesehen. Andererseits werden perspektivisch mehrsprachige Fachkräfte in vielen Bereichen des Arbeitslebens benötigt. Diese beiden Aspekte führen zu der Überlegung, inwieweit eine Umwidmung von Schulabschlüssen, die eine Anerkennung der Leistungen von Schülern mit Mehrsprachigkeit und damit einen erfolgreichen Abschluss der Schule zulassen würde, realistisch ist und umsetzbar wäre und inwieweit praxisorientierten als auch auf Mehrsprachigkeit basierenden Bildungsabschlüssen eine gleichwertige Einstufung und Anerkennung zugeordnet werden sollte.

Was würde dies für den Wert eines einfachen bzw. erweiterten Schulabschlusses auf dem Ausbildungsmarkt bedeuten? Bereits jetzt gibt es eine Ergänzung des Abschlusszeugnisses von Praxisklassenschülern durch ein Zertifikat des Bildungsträgers CJD, auf dem die erworbenen praktischen Fähigkeiten in ausgewählten Berufsfeldern wie Maler/ Lackierer, Zweiradmechaniker, Kosmetikfachfrau/- mann usw. ausgewiesen werden. Ein solches Zertifikat verweist darauf, dass nachgewiesene praktische Fähigkeiten erworben wurden und vorhanden sind. Dieses Zertifikat, das die Schulleistungen ergänzt, ist eine Referenz und ist als Nachweis der angeeigneten praktischen Kompetenzen zu betrachten.

Leschinsky gibt in diesem Kontext jedoch folgendes zu bedenken:

„Grundsätzlich böten gerade Projekte, in denen sozialpädagogische Angebote gemacht werden, die Möglichkeit, parallel bzw. erweiternd konkrete didaktische und schulpädagogische Konzepte zu entwickeln und empirisch kontrolliert praktisch zu erproben. Man darf jedoch skeptisch sein, ob z. B. die im neuen Berliner Schulentwicklungsplan vorgesehenen ‚Praxisklassen‘ für schulisch distanzierte Hauptschüler, die ‚produktives Lernen‘ ermöglichen sollen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, S. 53), nicht in eine schulpädagogische Sackgasse führen. Durch die Dominanz beruflicher Praxis und die Anlehnung an kurzfristige wirtschaftliche oder industrielle Gegebenheiten ist nicht zu erkennen, wie das Ziel, für das weitere Leben

verwertbare Erkenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, langfristig erreicht werden soll.“ (Walter; Leschinsky 2008, S. 402).

Zur Kritik Leschinsky's am Modell Praxisklassen stellen sich Fragen auf drei Ebenen. Als erstes stellt sich die Frage nach der Vermittlung von verwertbaren Erkenntnissen und Fähigkeiten für das weitere Leben. Es war gerade Aufgabe und Programm von *Praxisklassen*, die Schüler auf das Erwerbsleben vorzubereiten. Hierzu bedurfte es insbesondere der Vermittlung praxisorientierter Kenntnisse und Fähigkeiten, denn diese werden im Berufsleben benötigt, mehr als defizitorientierte Leistungsnachweise der Schüler. Hier zeigt sich ein Widerspruch zwischen Schulpolitik und sozialpädagogischer Praxisorientierung. Schule ist auf Wissenserwerb ausgerichtet, weitestgehend unabhängig vom Nutzen für den Berufsalltag, während Berufsfeldorientierungen unmittelbar in der Praxis, nämlich in Berufsausbildungen anwendbar sind. Zugunsten der Förderung benachteiligter Schüler zeigte sich ebenso, dass eine Schwerpunktsetzung im Praxislernen Schüler darin bestärkt und befähigt, den Übergang von Schule zu Ausbildung besser zu bewältigen. Der Erwerb von Praxiskenntnissen war mit dem Aneignen von sozialen Kompetenzen verknüpft. Praxisklassenschüler arbeiteten zusammen und konnten im Prozess des Lernens und Arbeitens die Entwicklung ihrer fachlichen und sozialen Fähigkeiten reflektieren und verbessern. Die *Dominanz beruflicher Praxis* war dabei eher von Vorteil, denn sie trug zu Erfolgserlebnissen für die Schüler bei.

Zum zweiten stellt sich die Frage, ob ein praxisorientiertes Schulmodell nicht in eine *schulpädagogische Sackgasse* führt. Ein innovativer und beispielgebender Aspekt des Modellprojekts bestand gerade im Zusammenwirken von Lehrern, Sozialpädagogen und Ausbildern mit dem Ziel, Schule und Praxislernen miteinander zu verknüpfen. In eine schulpädagogische Sackgasse sollte das Modell *Praxisklassen* nicht führen, denn es ging nicht ausschließlich um praktische Bildung. Die Kooperationen von Lehrern und Ausbildern hatten das Ziel, zum einen Beispiele aus der Praxis im Unterricht zu reflektieren, zu bearbeiten und so in den Unterrichtsstoff zu integrieren, zum anderen war es gemeinsames Ziel, Projektarbeit mit schulischen Themen in den Praxislernwerkstätten zu etablieren und auf diese Weise theoretisches

Grundwissen und deren Anwendung in der Praxis in einen für die Schüler erleb- und nachvollziehbaren Zusammenhang zu stellen.

Als drittes stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit und dem langfristigen Nutzen des Schule- Praxis- Modells in Bezug auf aktuell bei Schülern begehrte Ausbildungsberufe. Mit dem fundierten Erwerb praktischer Fähigkeiten unter professioneller Anleitung sollte eine tragfähige Basis für eine künftige Ausbildung geschaffen werden, die unabhängig von Partnern in der Wirtschaft sein sollte. Die Zertifizierung der Praxismodule trug dabei zu einer Aufwertung des Schulzeugnisses bei. Dass die Ausrichtung der Praxisbereiche des Modellprojekts sich am Bedarf in der Wirtschaft orientierte, erhöhte eher die Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Im Ausbildungsbereich sollte außerdem verstärkt geprüft werden, welche Sprachkenntnisse von potenziellen Auszubildenden auf welchem Niveau vorhanden sind und wie diese für die Ausbildung sowie für den künftigen Beruf nutzbar gemacht werden können.

Durch entsprechende Tests, die das Niveau der Herkunftssprache in Wort und Schrift erfassen, könnten Defizite zentraler Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Deutsch, die ihre Ursache in mangelhaften Deutschsprachkenntnissen haben, ausgeglichen werden.

Würde dies eine Abwertung von Bildungsstandards an Berliner Schulen¹⁴⁶ bedeuten? Aufgabe der Beurteilung wäre hier eine differenzierte Leistungsbewertung, die die schulischen Leistungen und erworbene praktische Fähigkeiten sowie Sprachkenntnisse der Herkunftssprache erfasst.

Durch die Hervorhebung von zusätzlich erworbenen praktischen Fähigkeiten, verbunden mit dem Nachweis zusätzlicher Sprachkenntnisse würden diese Kompetenzen in die Gesamtbewertung mit einfließen.

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Fragen zur Förderung benachteiligter Schüler und von Schülern mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit durch Praxislernen sind nach wie

¹⁴⁶ Durch die international vergleichenden Leistungstests (wie TIMS oder PISA) kann von einer Angleichung von Bildungsstandards in Deutschland ausgegangen werden.

vor aktuell. Beispiele guter Praxis wie das Modellprojekt *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* haben gezeigt, dass Schulabbrüche verhindert und Leistungsdefizite ausgeglichen werden können.

Die sozialpädagogische Betreuung, die das Modellprojekt bot und die Zusammenarbeit schul- und sozialpädagogischer Fachkräfte sowie der Ausbilder haben zum Gelingen des Modellprojekts beigetragen. Praxislernen ist inzwischen zum Regelangebot integrierter Sekundarschulen in Berlin geworden. Gleichwohl haben die Ergebnisse der Untersuchung auch gezeigt, dass ein Schwerpunkt im Praxislernen insbesondere für benachteiligte Schüler, in einen geschützten Rahmen außerhalb der Regelschulklassen die Chancen auf das Erreichen eines Schulabschlusses verbessern kann.

Dabei hat die Förderung benachteiligter Schüler in einem externen Projekt nicht zu Stigmatisierungen geführt. Vielmehr zeigte sich, dass dadurch eine intensive Förderung der Schüler erreicht werden konnte.

Nachweise berufsfeldorientierender Qualifikationen sind förderlich zur Bewältigung des Übergangs von Schule zu Ausbildung, bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz und langfristig bei der Vermeidung von Arbeitslosigkeit junger Menschen.

Daher sollten Alternativen geschaffen werden, Leistungsdefizite in der Schule durch den Erwerb von Praxiskompetenzen auszugleichen. Praktische Fähigkeiten sollten durch Zertifizierungen anerkannt werden und auf Abschlusszeugnissen ihren Niederschlag finden, denn praktische Fähigkeiten sind in der Berufs- und Arbeitswelt gleichermaßen gefordert. Insbesondere in der Konkurrenz um begehrte Ausbildungsplätze sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden.

Ebenso sind Schüler mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit per se bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt. Die Potenziale der Mehrsprachigkeit sollten für die Gesellschaft stärker nutzbar gemacht werden, indem Ausbildungsbetriebe den Nutzen von Mehrsprachigkeit in einer multiethnischen Gesellschaft bei Auswahlentscheidungen für Auszubildende berücksichtigen, aber auch die Bewertung praktischer Fähigkeiten einbeziehen. Zur Unterstützung der Schüler sollten weitere Angebote für kombinierte Schule- Praxisprojekte vorgehalten werden, die zu erfolgreichen

Schulabschlüssen führen und damit den Weg in die Berufsausbildung öffnen. Hierzu bedarf es der Zusammenarbeit nicht nur pädagogischer Fachkräfte, sondern aller Akteure, die an der sensiblen Schwelle des Übergangs von Schule zu Ausbildung und in das Erwerbsleben beteiligt sind und mitwirken, über institutionelle oder Trägergrenzen hinweg.

Eine breit angelegte Bildungslandschaft, in der jeder Schüler die Chance bekommt, einen Schulabschluss zu erreichen, der in eine Ausbildung mündet, ist ein erstrebenswertes Ziel. In diese Bildungslandschaft können sich Schulen, freie Bildungsträger, soziale Projekte wie Stadtteilinitiativen oder auch konfessionelle Verbände und Vereine gleichermaßen einbringen.

Für weiterreichende Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Modellprojekts oder auch vergleichbarer Schule- Praxisprojekte sollten zum einen Verbleibuntersuchungen durchgeführt werden, die die Bildungsbiografien von Praxisklassenschülern oder von Absolventen anderer Projekte als Untersuchungsgegenstand haben, zum anderen sollte die Förderung benachteiligter Schüler in Schule- Praxisprojekten weiter ausgebaut werden. Hierbei sollen Erfahrungen und Erkenntnisse, die mit der Untersuchung des Modellprojekts *Praxisklasse in der Berliner Hauptschule* aufgezeigt werden konnten, berücksichtigt und nutzbar gemacht werden.

Literaturverzeichnis¹⁴⁷

- Abels, Heinz (1972): Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf.
- Abels, Heinz (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, 28. Jg., H. 3, S. 347-359.
- Ahmed, Sarina; Höblich, Davina (Hrsg.) (2010): Theoriereflexionen von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit - Bd. 23, Baltmannsweiler.
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, Günter; Wolf, Jürgen (Hrsg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Wiesbaden, S. 287-315.
- Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.) (2007): Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim. http://www.weinheimer-initiative.de/Portals/7/Dokumente/WEINHEIMER_Erklärung%202007.pdf [03.12.2010]
- Arnoldt, Bettina (2007): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H. G.; Klieme, E.; Rauschenbach, T. und Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, S. 123-136.
- Arnoldt, Bettina; Rauschenbach, Thomas et al. (2010): Ganztagschulen und außerschulische Partner. Kooperationen lohnen sich. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard et. al. (Hrsg.): Ganztagschule - Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 95-110.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.
- Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung:

¹⁴⁷ Aufgrund der interdisziplinären Bezüge zum Forschungsgegenstand, der begrifflichen Unschärfen und der vielfältigen aktuellen Publikationen kann hier korrekterweise nicht von Bibliographie gesprochen werden.
Hinweis: Das Abrufdatum von Internetquellen wird im Format *Tag - Monat - Jahr* angegeben.

Netzwerk Bildung. Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> [07.09.2016]

- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Herman, N; Pallat, L. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Sozialpädagogik S. 3-17. Langensalza.
- Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011): Praxishandbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen.
- Bauer, Petra (2005): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Freiburg im Breisgau.
- Bauer, Petra; Keupp, Heiner (2011): Kooperation in der Sozialen Arbeit. Zeitschrift für Sozialpädagogik. Jg. 9/4, Weinheim.
- Bauer- Wolf, Stefan; Payer, Harald; Scheer, Günter (Hrsg.) (2008): Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz. Handbuch für Regionalentwicklung. Wien, New York.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-202.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006a): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Baumert, Jürgen u. a.: (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001.
- Beck, Ulrich (1986): Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern. Kap. V. In: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M., S. 205-220.
- Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am

Übergang Schule - Berufsausbildung. BIBB Report 11/09. Bielefeld 2009.
<http://www.bibb.de/de/52414.htm> [25.07.2016]

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.
- Bergmann, Katrin; Rollett, Wolfram (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In: Lankes, E.- M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, S. 291-301.
- Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (2006), S. 92-116.
- Biermann, Horst; Bonz, Bernhard; Rützel, Josef (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart.
- Biermann, Horst; Rützel, Josef (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, S. 11-37.
- Bitzan, Maria (2008): Wem nützt die Kooperation von Jugendarbeit und Schule? Ergebnisse des Förderprogramms in Baden- Württemberg und Impulse für die Jugendhilfeplanung. In: Henschel, A.; Krüger, R.; Schmitt, C. u. a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden, S. 491-506.
- Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Blossfeld, Hans- Peter ; Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39/1, S. 25-52.
- Bock, Karin (2012): Die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext sozialpädagogischer, rechtlicher und funktionaler Bestimmungsversuche. In:

- Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch., Wiesbaden, S. 444 ff.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate u. a. (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.
- Bönsch, Manfred (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, Berlin, S. 126-139.
- Böhnisch, Lothar (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim.
- Böhnisch, Lothar (2002): Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. Deutsche Jugend, Jg. 50 (2002), H. 2, S. 70-77.
- Bohlinger, Sandra (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100 (2004), H. 2, S. 230-241.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig- Gesemann, Iris; Nohl, Arnd- Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden (2. erweiterte u. aktualisierte Auflage).
- Bojanowski, Arnulf; Eckardt, Peter; Ratschinski, Günter (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. <http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski-et-al-bwpat6.shtml> [07.09.2016]
- Bolay, Eberhard; Flad, Carola (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.). Nr. 7, Reihe: Jugendhilfe: Konzepte für die Praxis.

<http://www.schulsozialarbeit.de/picture/upload/file/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf> [06.09.2016]

- Bolay, Eberhard (2004): (Praxis)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin. S. 1007-1035.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva- Maria; Prenzel, Manfred u. a. (2005) (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster.
- Bos, Wilfried; Voss, Andreas; Lankes, Eva- Maria u. a. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva- Maria; Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.), IGLU (2004): Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster. S. 191-228.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt; Sonderband 2). Göttingen, S. 183-198.
- Braun, Frank; Richter, Ulrike; Marquardt, Editha (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. München.
<http://www.98596.expertise.lux.pdf> [14.01.2009]
- Braun, Karl- Heinz; Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München.
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule: Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied u. a.

- Braun, Frank; Buhr, Petra, Kuhnke, Ralf (2007): Neue Qualifizierungs- und Arbeitsmarktpolitik und berufliche Integration von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*. 57 (2006) 2, S. 122-128.
- Brenner, Gerd; Nörber, Martin (Hrsg.) (1992): *Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit*. Weinheim, München.
- Bude, Heinz (2011): *Bildungsanxiety: Was unsere Gesellschaft spaltet*. München.
- Büchter, Karin; Dehnbestel, Peter (2012): Der lange bildungspolitische Weg zu Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit - die Hypothek des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Büchter, K.; Dehnbestel, P.; Hanf, G. (Hrsg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld, S. 61-80.
- Büchter, Karin; Göderz, Silvia (2007): Kurzbericht über das „SKOLA-Forschungsprojekt 3: Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der beruflichen Bildung“. In: http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/buechter_goederz_ws09-ht2008_spezial4.shtml [12.02.2017]
- Buggenhagen, Hans J.; Busch, Klaus- Henning (2000): *Handbuch wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Methodik und Organisation*. Berlin.
- Bührmann, Thorsten (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim, Basel.
- Burisch, Matthias (2006): *Das Burnout - Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg.
- Butterwegge, Christoph (2008): *Kinderarmut als Problem für Schule und Jugendhilfe*. In: Henschel, A.; Krüger, R.; Schmitt, C. u. a. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden.
- Bylinski, Ursula (2008): *Netzwerkbildung im Übergangssystem*. In: Münk, D.; Rützel, J.; Schmidt, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der*

- Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, S. 121-132.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang: zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem, Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich (2005): Schule + Jugendhilfe = Schulsozialarbeit? In : Bylinski, U.; Faltermeier, J.; Glinka, H. J. u. a.: Gesellschaftliche Herausforderung „Schulverweigerung“. Bd. 1, Erklärungen und Handlungsansätze. Berlin, S. 57-74.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1997): Schule aus - Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Ein Praxishandbuch, (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 2, S. 285-304.
- Drinck, Barbara (2008): Barrieren der Bildungsgerechtigkeit. Kritische Anmerkungen zum Phänomen des Schulversagens. In : Ehrenspeck, Y.; de Haan, G.; Thiel, F. (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden, S. 240.
- Duncker, Ludwig (Hrsg.) (2003): Konzepte für die Hauptschule: Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 83. Bonn.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_83_Konzept_Ausbildungsreife.pdf
 [29.07.2016]

- Ehrenspeck, Yvonne; de Haan, Gerhard; Thiel, Felicitas (Hrsg.) (2008):
Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden.
- Ehrenthal, Bettina; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd (2005):
Ausbildungsreife - auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse
des BIBB- Expertenmonitors. Bonn.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003): Handbuch
Kompetenzmessung. Stuttgart, S. XVII - XXXVII.
- Eyferth Hanns; Otto, Hans- Uwe; Thiersch, Hans (2001): Handbuch
Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied.
- Faltermeier, Josef u.a. (2006): Schulverweigerung - jetzt handeln: Konzepte
und Strategien für Jugendhilfe, Schule und Politik. Frankfurt a.M.
- Fend, Helmut (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf - Kurz- und
Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In: Fend, H; Berger, F. und Grob,
U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse
der Life- Studie. Wiesbaden. S. 37-72.
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und
Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern.
- Fend, Helmut (1981): Gesellschaftliche Funktion institutionalisierter
Erziehung: Zur Qualifikationsfunktion des Schulsystems. In: Theorie der
Schule. München, Wien, Baltimore, S. 19 ff.
- Fischer, Sonja (Hrsg.) (2005): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung - eine
annotierte Bibliographie für die Praxis. DJI München, Halle.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. In:
Zeitschrift für Qualitative Forschung 10 (2009) 1, S. 9-18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-336552> [24.07.2016]
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte
Methoden Umsetzung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2003): Qualitative
Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei
Hamburg.

- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Keupp, Heiner u. a. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (2. Auflage 1995).
- Förster, Heike; Kuhnke, Ralf; Skrobanek, Jan (Hrsg.) (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Reihe: Übergänge in Arbeit / Band 6. DJI München, München.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 371-391.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst; Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.) (2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim und München.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Stuttgart.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger (Hrsg.) (2010): Lexikon zur Soziologie, Wiesbaden.
- Geier, Boris; Kuhnke, Ralf; Reißig, Birgit (2011): Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung?: Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung, S. 113-128.
- Fülbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, Münster.
- Galuske, Michael (2011): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. ergänzte Auflage, Weinheim.
- Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (04/2006). S. 287 ff.

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungschancen_und_soziale_herkunft.pdf [22.01.2016]

- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA zerstört. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 24 (2004) 4, S. 362-380.
- Gericke, Thomas; Lex, Tilly; Schreiber- Kittl, Maria u. a. (2001): Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung und dem Monitoring des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“. München, Leipzig.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen. Wiesbaden.
- Großkopf, Steffen (2014): Von der Berufsreife zur Ausbildungsfähigkeit. Ergebnisse einer Diskursanalyse. In: Coriand, R.; Schotte, A. (Hrsg.): "Einheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung. Tagungsband der Internationalen Herbart- Gesellschaft, S. 109-126.
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.
- Häußermann, Hartmut (2009): Die soziale Dimension unserer Städte - von der „Integrationsmaschine“ zu neuen Ungleichheiten. In: Starke Familie - Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Bericht der Kommission „Familie und demographischer Wandel“. Studie mit Gastbeiträgen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart, S. 147-156, S. 150-151.
http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Demographiebericht_Haeussermann.pdf [22.03.2016]
- Häußermann, Hartmut (2000): Die Krise der „sozialen Stadt“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 10-11/2000, S. 13-21.
- Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.
- Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): ebd. , S. 34., S. 75.

- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. erw. Aufl. 2011, Wiesbaden.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Ende einer Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a., S. 268-288.
- Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof u. a. (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Hentig, Hartmut von (1991): Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. In: Neue Sammlung, 31 (1991) 3, S. 436-448.
- Hentig, Hartmut von (1976): Was ist eine humane Schule? 3 Vorträge. München.
- Hermanns, Harry (2004): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbeck, S. 360-368.
- Herz, Birgit (2004): Problem Schulabsentismus: Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn.
- Hilke, Reinhard (2008): Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife - ein pragmatischer Vorschlag. In: Schlemmer, E.; Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 109-130.
- Hofmann- Lun, Irene; Michel, Andrea; Richter, Ulrike; Schreiber, Elke (2007): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. Reihe: Übergänge in Arbeit, Bd. 8, DJI München, München.
- Hollenstein, Erich (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 92 (3), S. 355-367.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden. S. 465-512.
- Homfeldt, Hans Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch

- Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 41-68.
- Homfeldt, Hans Günther; Lauff, Werner u. a. (1977): Für eine sozialpädagogische Schule: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Keupp, H. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 177-182.
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Humboldt, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte/ Werke. Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.). Darmstadt, S. 56-233.
- Hurrelmann, Klaus (2014): Übergänge ins Erwachsensein - die Perspektive der biographischen Übergangsforschung. In: Stauber, B.: Backspin, Freeze und Powermoves. Theoretische Rahmungen: Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich, S. 11-20.
- Hurrelmann, Klaus (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006 - eine pragmatische Generation unter Druck. www.shell.de/jugendstudie [20.01.2009]
- Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, München.
- Hurrelmann, Klaus; Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kinheitsforschung. Weinheim, Basel.
- Iben, Gerd (1967): Schule und Sozialpädagogik. In: Roeder, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen, Festschrift für Elisabeth Blochmann zum 75. Geburtstag, Weinheim und Berlin, S. 365-380.
- Jung, Hans- Peter (Hrsg.) (2008): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar zum SGB VIII mit Schriftsatz- und Vertragsmustern. Freiburg.
- Jurczyk, Karin; Schier, Michaela; Szymenderski, Peggy u. a. (2009): Entgrenzte Arbeit - entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin.

- Kaiser, Yvonne (2011): Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer, S. 63.
- Kardorff, Ernst v. (1991): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 3-10.
- Kardorff, Ernst, v. (2008): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg.
- Kentler, Helmut (1969): Jugendarbeit mit emanzipierter Jugend. In: Faltermaier, M. (1983): Nachdenken über Jugendarbeit: zwischen den fünfziger und achtziger Jahren: eine kommentierte Dokumentation mit Beiträgen aus der Zeitschrift „Deutsche Jugend“, S. 241-248.
- Kirchgeorg, Manfred
www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/meinungsfuehrer.html
 [16.10.2015]
- Klafki, Wolfgang (1998): Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. In: Klafki, Wolfgang: Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Marburg, S. 17-34.
<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html> [29.01.2017]
- Korte, Petra (2006): Der Benachteiligtendiskurs aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Spies, A.; Tredop, D. (Hrsg.): Risikobiographien - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 25-40.
- Kromrey, Helmut (2009): Eigenschaften der Interviewsituation. In: Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Stuttgart, S. 338-341.
- Kromrey, Helmut (2007): Begleitforschung und Evaluation - fast das Gleiche, und doch etwas Anderes! In: Glaser, M.; Schuster, S. (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen. Deutsches Jugendinstitut e. V. Außenstelle Halle, S. 113-135.
- Kromrey, Helmut (2001): Evaluation - ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen

- für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24 (2001) 2, S. 105-131.
- Krüger, Heinz- Hermann (2000): Sichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 09/2000 (3), S. 323-342.
- Krüger, Rolf; Stange, Waldemar (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe - die Gesamtstruktur. In: Henschel, A.; Krüger, R.; Schmitt, C. u a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Krug, Gerhard; Popp, Sandra (2008): Soziale Herkunft und Bildungsziele von Jugendlichen im Armutsbereich. Beiträge zum wissenschaftlichen Dialog aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB- Discussion Paper, 42/2008, Nürnberg <http://www.iab.de/182/section.aspx/Jahrgang/2008> [26.01.2016]
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2, Methoden und Techniken. 3. korr. Auflage. Weinheim.
- Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. München.
- Leschinsky, Achim (2003): Die Hauptschule - Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina K. S.; Baumert, J. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg. S. 392 - 428.
- Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen", Reihe: Übergänge in Arbeit/ Bd. 7, DJI München, München.
- Lex, Tilly (2002): Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung - eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: Fülbier, P., Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, Münster, S. 469 ff.
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, S.; Strodtholz, P.; Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der

- Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 32-56.
- Lindacher, Tanja (2015): Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern. Bad Heilbrunn, S. 26 ff.
- Lüders, Christian; Haubrich Karin (2003): Qualitative Evaluationsforschung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 305-330.
- Luchte, Katja (2005): Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung. REPORT 28, 1/2005, S. 189-195, www.die-bonn.de/doks/luchte0501.pdf [31.03.2016]
- Lüdicke, Jörg; Diewald, Martin (Hrsg.) (2007): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 237-264. <https://steffenroth.files.wordpress.com/2014/07/soziologische-aufklarung-6.pdf> [30.07.2016]
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/ M.
- Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft, 24/ 2014.
- Mack, Wolfgang (2004): Der Übergang von der Schule in den Beruf - eine besondere Herausforderung für Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin. S. 493-510.
- Mack, Wolfgang; Raab, Erich, Rademacker, Hermann (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt: Eine empirische Untersuchung, DJI- Reihe, Bd. 18, Opladen.

- Marotzki, Winfried (2006): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills. S. 114.
- Maykus, Stephan (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, F.; Kortas, S. u a.: Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Reihe: Studien zur ganztägigen Bildung, Weinheim. S. 307-322.
- Maykus, Stephan (2003): Macht und Gegenmacht? Eine Analyse der Kooperationsbeziehungen von Lehrern und Sozialpädagogen aus machttheoretischer Sicht. In: Sozialmagazin 28. Jg/ Heft 5, S. 31-42.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 11. erweiterte Aufl., Weinheim, Basel.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim, Basel.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [16.4.2016]
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.
- Mehringer, Andreas (1961): Vom Gesicht einer sozialpädagogischen Schule und der Zusammenarbeit des Schulsozialarbeiters mit dem Lehrer. In: Neue Sammlung (1), S. 195-202.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Das ExpertInneninterview - wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. 3. Aufl., Weinheim, München, S. 457-471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.

- Meuser, Michael; Nagel Ulrike (2002): Vom Nutzen der Expertise. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Opladen. S. 257-272.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Kritz, J.; Nohlen, D. u. a.: Lexikon der politikwissenschaftlichen Methoden. München, S. 123-124.
- Meuth, Miriam; Hof, Christiane; Walther, Andreas (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? In: Hof, C.; Meuth, M.; Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel.
- Meyer- Haupt, Klaus (1998): Eignungsvoraussetzungen und Einstellungsvoraussetzungen. In: Dostal, W. u. a. (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder übererzogene Anforderungen? Nürnberg. S. 104-107.
- Mollenhauer, Klaus (1964): Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe. Sozialpädagogische Reihe, Bd. 1, Weinheim.
- Mruck, Katja; Mey, Günter (2005): Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: Historical social Research, Vol. 30 (2005) No. 1, S. 5-27. http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2005_640.pdf [02.06.2011]
- Müller, Wolfgang C.; Kentler, Helmut; Mollenhauer, Klaus, Giesecke, Hermann (1972): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. 6. ergänzte und bearbeitete Auflage, Weinheim.
- Münchmeier, Richard (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Münchmeier, Richard (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38 (1992), H. 3, S. 371-384.
- Münderlein, Regina (2012): Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelerspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. München.
- Mutscheller, Ernst (1998): Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern und Schulverwaltungsbeamten, Ausbildern und Ausbildungsverantwortlichen.

- In: Dostal, W. u. a. (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Nürnberg, S. 112-118.
- Nieslony, Frank (2000): Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung - zur Notwendigkeit ihrer Kooperation. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 40(9). 335-339.
- Nohl, Arnd- Michael (2006): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Notruf der Rütli-Schule (2006): <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html> [09.01.2017]
- Olk, Thomas u. a. (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Reihe: Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht 4, DJI München.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2005): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl., Wiesbaden, S. 355-360.
- Olk, Thomas (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule - Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 69-101.
- Olk, Thomas; Bathke, Gustav- Wilhelm; Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule - Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München.
- Olk, Thomas; Karsten Speck (2000): Schule und Schulsozialarbeit. Aufgaben, Rollen und Kooperationsmöglichkeiten. Hrsg.: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen.
- Otto, Hans- Uwe; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (unter Mitarbeit von Petra Bollweg), München, Basel.
- Otto, Ulrich; Bauer, Petra (2005): Kooperationsprobleme in der Schulsozialarbeit. Perspektiven im Vergleich von Schule und Krankenhaus. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 3. Jg. 2005, H. 1, S. 11-36.

- Pätzold, Günter; Wingels, Judith (2006): Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen "Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher". Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn, Heft 133. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft133.pdf> [31.07.2016]
- Pötter, Nicole (Hrsg.) (2014): Schulsozialarbeit am Übergang Schule - Beruf. Wiesbaden.
- Pötter, Nicole; Segel, Gerhard (Hrsg.) (2009a): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden.
- Pötter, Nicole (2009b): Jugendsozialarbeit zwischen Integration und Inklusion sozial benachteiligter Jugendlicher. In: Maier, Konrad (Hrsg.): Soziale Arbeit in der „Krise der Arbeitsgesellschaft“. Freiburg, S. 91-112.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner u. a. (2004) (Hrsg.): PISA-Konsortium Deutschland 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004.
- Preuss- Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2004): Schwierige Kinder - schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel.
- Prüß, Franz (2004): Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz - Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 102-125.
- Prüß, Franz (1997): Soziale Arbeit in der Schule - Eine Perspektive für die neuen Bundesländer. In: Fatke, R.; Valtin, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main, S. 47-53.
- Queisser, Ursula (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.
- Raab, Erich; Rademacker, Herrmann (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig. Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein

- Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 17-26.
- Rademacker, Hermann (2002): Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, J. (2002) (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, S. 51-68.
- Rahn, Peter (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden.
- Ratschinski, Günter (2012): Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In: Ratschinski, G.; Steuber, A.: Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden, S. 21-32.
- Rauschenbach, Thomas u. a. (2003): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, T.; Dux, W.; Sass, E. u. a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim, München, S. 35-61.
- Rauschenbach, Thomas (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim.
- Reichelt, Gerson (2003): Schulsozialarbeit - Kooperation und Konflikte in pädagogischen Berufen (Arbeitsbericht Nr.16). Freie Universität Berlin, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie.
- Reichelt, Gerson (2003): Konzepte der Zusammenarbeit. In: Schulsozialarbeit - Kooperation und Konflikte in pädagogischen Berufen (Arbeitsbericht Nr.16). Freie Universität Berlin, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie, S. 51-53.
- Reinhold, Gerd (2000): Soziologie - Lexikon, Oldenbourg.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Hoffmann- Lun u. a. (2006): Schule - und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V. München, Halle.
- Reißig, Birgit (2007): Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen. Bericht zur Erprobung des DJI-

- Portfolios „Soziale Kompetenzen“, Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V. München, Halle.
- Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung, Bad Heilbrunn.
- Rollett, Wolfram (2014). Ganztagschulen im Spannungsfeld von konzeptuellem Anspruch und empirisch belegbarer Realität. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster, S. 173-193.
- Roppelt, Ulrike (2003): Kinder - Experten ihres Alltags? Frankfurt am Main, Berlin.
- Rosenstiel, Lutz von (2008): Organisationsanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 224-238.
- Rossi, Peter H.; Freemann, Howard E.; Hofmann, Gerhard (1997): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart.
- Santen, Eric van; Seckinger, Mike (2011): Die Bedeutung von Vertrauen für interorganisatorische Beziehungen - ein Dilemma für die soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 9 (2011), H. 4, S. 387-403.
- Santen, Eric van; Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität in der Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Santen, Eric van; Seckinger, Mike (2003): Kooperation in der Kinder- und Jugendhilfe: zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitative Feldstudie. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik, S. 119-144.
- Santen, Eric van; Seckinger, Mike (1999): Kooperationszusammenhänge als Objekt der Forschung - methodische Anmerkungen. Gemeindepsychologie Rundbriefe, 5, H. 2, S. 19-35.

- Schavan, Annette (2006): Eröffnungsrede: Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. Jobstarter- Auftaktkonferenz 19./20. Januar 2006. Jobstarter - Für die Zukunft ausbilden.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jobstarter_auftaktkonferenz_startseite_schavan.pdf [15.06.2007]
- Schimank, Uwe (2007): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden.
- Schittenhelm, Karin (2008): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, E.; Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden. S. 55-68.
- Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (2008) (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden.
- Schmidt, Christiane (2013): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel, S. 473-486.
- Schmidt, Christiane (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser B. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim u. a., S. 544-568.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien.
- Schober, Karen (2005): „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt - Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: BIBB (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Bonn, S. 95-113. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf [12.09.2016]
- Schorb, Bernd u. a. (2013) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche - Eine Bestandsaufnahme.

http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf [25.01.2017]

Schorb, Bernd (Hrsg.) (2013): Jugend - Information - Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige. Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, Universität Leipzig, 2013.

http://www.kmw.uni-leipzig.de/fileadmin/redaxo/PDF_Dateien_Formulare/MeMo_Report.pdf
[22.01.2016]

Schratz, Michael; Paseka, Angelika, Schritteser, Ilse (2010) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien.

Schubert, Herbert; Veil, Katja (2015): Beziehungsbrücken zwischen Lebenswelten und Systemwelt im urbanen Sozialraum, Ausgabe 1/2013. In: <http://www.sozialraum.de/beziehungsbruecken-zwischen-lebenswelten-und-systemwelt-im-urbanen-sozialraum.php> [14.02.2016]

Schubert, Herbert (2014): Qualifizierung für die Netzwerkkoordination - am Beispiel der „Netzwerkstellen gegen Schulversagen“ in Sachsen-Anhalt. In: Pötter, Nicole: Schulsozialarbeit am Übergang Schule - Beruf. Wiesbaden, S. 79-96.

Schuchart, Claudia (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 10 (2007), H. 3, S. 318-398.

Schümer, Gundel (2003): Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Schulleistungen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Ergebnisse der OECD- Studie PISA 2000. In: Interkulturelle Verständigung: Fachtagung Bildung und Chancengleichheit 2002. Dokumentation. München (2003), S. 7-19.

Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen.

Scriven, Michael (1972 b) Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C.: Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München, S. 60-91.

- Sembill, Detlef (2006): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis. Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R.; Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld, 61-90.
- Sennett, Richard (2006): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Soeffner, Hans- Georg (1985): Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nicht standardisierter Verfahren in der Sozialforschung. In: Kaase, M.; Küchler, M. (Hrsg.): Herausforderung der empirischen Sozialforschung. Beiträge aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen. Mannheim: ZUMA Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, S. 109-126.
- Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg. 2001/ H. 1, S. 107-127.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas u. a. (Hrsg.) (2011 a): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, München.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas et al. (2011 b): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas et al. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, München, S. 69-84.

- Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.) (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim.
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden.
- Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hrsg.) (2006): Risikobiographien - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München.
- Spitzer, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm! [Elektronische Ressource]: der Einfluss der Bildschirmmedien auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart.
- Stangl, Werner (2006): Persönlichkeitstest: Eigenschaften - Situationen - Verhaltensweisen (ESV) - Online-Version. [werner.stangl]s arbeitsblättern: tests. www.stangl-taller.at [10.10.2016]
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2012): Übergänge. In: Horn, K.- P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Bd. 3, Phänomenologische Pädagogik. Zypern. Bad Heilbrunn, S. 333-335.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München, Kap.3, S. 41-64.
- Steinkamp, Günther (1998): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 251 f.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ- empirischer Sozialforschung. Weinheim.

- Stickelmann, Bernd (1999): Das Ende der Erziehung - oder: die Straße als Lern- und Erfahrungsort? In: Lutz, R.; Stickelmann, B. (Hrsg.): Weggelaufen und ohne Obdach. Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen. Weinheim, München, S. 81-106.
- Steinmetz, Bernd; Homfeldt, Hans G.; Ries, Heinz A. (1994): Von der Benachteiligung zur Beteiligung: Benachteiligte Jugendliche in Europa und der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in sozialpädagogischen Fragestellungen. In: Steinmetz, B.; Homfeldt, H. G.; Ries, H. A. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in Europa, Opladen, S. 13-28.
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung (Reihe: Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 6). Münster, Berlin.
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement (Reihe: Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 5). Münster, Berlin.
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2004): Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Reihe: Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 1), 2. Überarbeitete und aktualisierte Aufl., Opladen.
- Streblov, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen.
- Sturzenhecker, Benedikt; Lindner, Werner (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim.
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, S.27-42.
- Teuber, Reinhard (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. In: Deutsches Jugendinstitut, Projekt: Schule und soziale Netzwerke (Hrsg.) München: Deutsches Jugendinstitut, S. 67 und 84-87.

http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/147_3788_Teuber_Gutachten.pdf [31.07.2016]

- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A. (Hrsg.) u. a.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 25-38.
- Thiersch, Hans (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. (Edition Soziale Arbeit) Weinheim.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim.
- Thole, Werner (Hrsg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Wiesbaden.
- Thole, Werner (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden.
- Tillmann, Katja; Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. Die Grundschulzeitschrift, 274 (28), S. 14-16.
- Tillmann, Katja; Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen - Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K.; Olk, T., Böhm- Kasper, O. u. a. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, München, S. 29-47.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1982): Schulsozialarbeit - eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München, S. 9-41.
- Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.) (1976): Schulreform als neue Herausforderung der Sozialpädagogik? Ein Beitrag zur aktuellen Situation. In: Sozialpädagogik in der Schule - neue Ansätze und Modelle. München, S. 44-69.

- Thimm, Karlheinz (2004): Schulverweigerung als Gegenstand der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 529-548.
- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster
- Thimm, Karlheinz (1999): Kooperation ist Pflicht – keine Kür. Die Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe im Land Brandenburg. In *Jugendhilfe*, 37 (2), S. 96-104
- Vogel, Christian (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden
- Walther, Andreas, Weinhardt, Marc (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von Reflexivität. Weinheim, Basel
- Walther, Andreas (2012) (Hrsg.: GEW): Jugendhilfe und Sozialarbeit- Bildungsbegriffe in der Jugendhilfe- eine Spurensuche. Frankfurt a. M.
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München
- Walter, Paul; Leschinsky, Achim (2008): Kooperation von Schulpädagogik und schulischer Sozialpädagogik. In: *Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H.3, S. 396-415, S. 406 ff.
- Wegweiser ins Arbeitsleben. Kooperationsmodelle und Integrationsstrategien beim Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf (2008): Dokumentation der Fachtagung am 24. und 25. April 2008 in Berlin.
- Widmer, Thomas (2000): Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, R. (Hrsg., 2000), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*, Opladen, S. 77-102.
- Winkler, Michael (2008): Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.):

Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden.

Winterhoff, Michael (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh, München.

Wolf, Esther (2009): Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr. Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung. Wiesbaden.

Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (2003): Lehrbuch Evaluation. Psychologie-Lehrbuch. Bern

Wulf, Christoph (Hrsg.) (1972): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 18) München, S. 15-37.

Literatur öffentliche Instanzen

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe) (Hrsg.) (2003): Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, Berlin.
<https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2003/Empfehlungen%20der%20AGJ%20zu%20herausf%20Schule%20und%20Jugendhilfe.pdf>

[31.07.2016]

http://www.armut.de/armut-in-deutschland_kinderarmut-in-deutschland.php

[10.10.2016]

www.berlin-braucht-dich.de [15.10.2015]

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4).
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [08.03.2016]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung <https://www.bibb.de>;
<https://www.bibb.de/de/1552.php> [16.01.2016]

- BIBB – Ein Fachportal des Bundesinstituts für Berufsbildung
<https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wvs/vernetzen.php?sid=16836634086180216148770917092260> [22.01.2017]
- <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=10513> [10.01.2016]
- Bildung in Deutschland 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
 S. 161f. [26.09.2016]
- Bildung in Deutschland 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf, [09.02.2016], S. 37 ff.
- Bildung in Deutschland 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
 (Hrsg.): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister und des BMBF.
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [31.07.2016]
- Bildung in Deutschland 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung)
 (Hrsg.): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.
<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf>
 [22.01.2017]
- <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/> [11.01.2016]
- Bundesagentur für Arbeit (2016) (Hrsg.): Wegweiser Ausbildung – Beruf. Ausgabe 2016/2017. <http://www.regional.planet-beruf.de/data/r182.pdf> [12.01.2017]
- Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 51 ff. SGB III (BvB 1 - 3)
https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013437.pdf [14.01.2016]
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräfte. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.
<http://www.bwhw.de/assets/attachments/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> [04.08.2016]

Bundesagentur für Arbeit (2006): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SGB III. Neufassung. Handlungsempfehlung/Geschäftsanweisung 03/2006

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> [21.02.2017]

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.

https://www.darmstadt.ihk.de/blob/daihk24/servicemarken/presse/publikationen_ihk_darmstadt/allgemeine_themen_ihk_arbeit/2559120/590059c01be8019b68e439d3d303f772/Kriterienkatalog_Ausbildungsreife-data.pdf

[21.02.2017]

Esser, Friedrich Hubert (2015): Bundesinstitut für Berufsbildung. Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen.

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichnis_anerk_AB_2015.pdf

[15.01.2017]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Forschen, Beraten, Zukunft gestalten (2007): Menschen mit individuellen, sozialen und strukturellen Benachteiligungen. <https://www.bibb.de/de/1552.php> [06.08.2016]

Deutsche Beobachtungsstelle für Drogen und Drogensucht. www.dbdd.de [05.09.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Band 3 der Reihe Berufsbildungsforschung. Berlin, Bonn.

https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_3.pdf

[29.07.2016]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. http://www.bmbf.de/pub/band_Iib_bqf_programm.pdf

[27.11.2008]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung, Bonn, Berlin

https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/2005/2005_Handbuch_BNF_Winter600dpi.pdf [21.02.2017]

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen.

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichnis_anerk_AB_2015.pdf [22.01.2016].

Bundesministerium für Familie, Senioren und Frauen (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, Siebter Familienbericht, S. 69.

www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/familienbericht_gesamt.pdf [22.01.2016].

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2012): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2011. Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen: aktuelle Verbreitung und Trends. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de [12.12.2016]

Campus Rütli CR²: <http://www.campusruetli.de/> [11.06.2016]

Christliches Jugenddorf Deutschlands e. V. (2001): Starthilfe Übergang: Schule – Beruf.
<http://www.cjd.de/fileadmin/assets/zentrale/2009/09/206/uebergangschuleberuf.pdf> [4.2.2012]

Drogen- und Suchtbericht (2013) (Hrsg.: Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung. Bundesministerium für Gesundheit):
http://docs.dpaq.de/3938-bmg_drogen-und_suchtbericht_2013_web_gesamt.pdf [16.01.2017]

Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG) in der Fassung vom 26. Juli 2011, S. 19 ff.
<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [23.07.2016]

Gesundheitsberichterstattung Berlin: Spezialbericht 2007 – 1, Basisdaten zur gesundheitlichen und sozialen Lage von Kindern in Berlin, hrsg. von der Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz.

www.berlin.de/sen/gessoz/gesundheits-und-sozialberichterstattung/gesundheitsberichterstattung-epidemiologie/spezialberichte/ [15.11.2016]

Kinder- und Jugendhilfe und Schule. In: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (2011), S. 161ff.
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf [20.02.2017]

<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen.html> [16.10.2016]
www.polizei.berlin.de [20.02.2016]

Schule und Betriebe als Partner - Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife (2006).

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Handlungsleitfaden-Staerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf> [20.02.2017]

www.schulsozialarbeit.net (Bundesweite Informations- und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland) [27.09.2016]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Schulentwicklungsplan für das Land Berlin 2014 – 2018, Berlin.

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/schulentwicklungsplanung/> [10.10.2019]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016):

Leitfaden zur Schulnetz- und Standortplanung allgemeinbildender, öffentlicher Schulen.

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/schulentwicklungsplanung/> [10.10.2019]

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2011):

Produktives Lernen in Integrierten Sekundarschulen: Rahmenkonzeption für Produktives Lernen als besondere Organisationsform des Dualen Lernens in Integrierten Sekundarschulen in Berlin.

https://www.berlin.de/.../schule...lernen/mdb-sen-bildung-unterricht-duales_lernen-prod... [12.01.2017]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Kooperation mit der Landeskommision Berlin gegen Gewalt (2003): Schuldistanz - Eine

Handreichung für Jugendhilfe und Schule. <https://fachtagungen-jugendhilfe.de/literatur/schuldistanz-eine-handreichung-fuer-schule>

[01.08.2016]

Sozialgesetzbuch (SGB VIII), Aches Buch, Kinder- und Jugendhilfe (2012, ursprüngliche Fassung: 1990): § 80: Jugendhilfeplanung, § 81: Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen.

Sozialstrukturatlas Berlin 2013, <http://www.berlin.de/sen/statistik/gessoz/index.html>, [21.01.2016]

Sozialstrukturatlas Berlin 2003, <https://www.berlin.de/suche/?q=sozialstrukturatlas+berlin+2003>,

[01.05.2016]

www.vistaberlin.de [10.03.2015]

Zweiter Nationaler Bildungsbericht 2008 <http://www.bildungsbericht.de> [20.01.2009]

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005) www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [03.07.2009]

Schul- und bildungsbezogene Kooperationsperspektiven aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zwölfter Kinder und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 305. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Zwoelfter_Kinder-und_Jugendbericht.pdf [19.01.2017]

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig verfasst wurde und ich alle verwendeten Quellen, auch Internetquellen, ordnungsgemäß angegeben habe.

Gerson Reichelt

Berlin, 31.03.2017