



Regionale Vernetzung und individuelle Übergangsbegleitung als neue Qualität von Professionalität im Übergang Schule – Beruf

► Die Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf stellen sowohl die beteiligten Bildungsinstitutionen als auch die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen: Bisherige Tätigkeiten verändern sich und erweiterte Aufgaben entstehen, woraus sich neue Anforderungen an das professionelle Handeln ergeben. Regionale Vernetzung und eine individuelle Bildungsbegleitung junger Menschen kennzeichnen die neue Qualität von Professionalität bei der Gestaltung von Übergangsprozessen.

Im Beitrag werden Zwischenergebnisse einer qualitativen Studie des BIBB vorgestellt, die unterschiedliche Sichtweisen zu Fragen der regionalen Kooperation und Vernetzung der verschiedenen im Übergangsprozess involvierten Berufsgruppen verdeutlichen. Exemplarisch wurden Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Sozialpädagogen/-innen und Ausbilder/-innen an acht Standorten befragt.



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



MIRIAM FRITSCHÉ

Dr., wiss. Mitarbeiterin der Akademie für Arbeit und Politik (aap), Universität Bremen

Gestaltung von Übergangsprozessen

Vor dem Hintergrund der notwendigen Umgestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf ist der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext in den Fokus gerückt. Im Sinne einer inklusiven Bildung (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011) gilt es, den Übergang von der Schule in den Beruf für *alle* jungen Menschen und besondere Zielgruppen auszugestalten, d. h., jeder und jedem sollen auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt optionsreiche Perspektiven eröffnet werden. Bildungspolitisch richtet sich der Blick auf präventive Angebote, die bereits in der allgemeinbildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung beginnen.

Um notwendige Veränderungen erreichen zu können, sind Aktivitäten auf zwei Ebenen erforderlich: auf der *Struktur- und Systemebene* und auf der *Ebene des pädagogischen Handelns*. Die pädagogischen Fachkräfte sind diejenigen, die „Übergänge mit ausgestalten“ – für sie entsteht ein erweitertes Aufgabenspektrum. Dies führt zur Kernfrage des BIBB-Forschungsprojekts: *Welche Kompetenzen brauchen die pädagogischen Fachkräfte, um die anspruchsvollen Aufgaben einer Übergangsbegleitung erfüllen zu können?* Auf Grundlage des aktuellen Fachdiskurses (bspw. im Kontext der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative¹) und einschlägiger Literatur (vgl. u. a. KRUSE 2010; AWO 2009) sollten zunächst die veränderten Anforderungen an ihre Professionalität herausgearbeitet werden.

Anforderungen an die Fachkräfte

Für die pädagogischen Fachkräfte entstehen Anforderungen in zwei Bereichen:

1. der individuellen Übergangsbegleitung und
2. der Gestaltung eines strukturellen Übergangsmanagements.

Der *erste Anforderungsbereich* rückt eine kontinuierliche Begleitung des jungen Menschen von der Schule in den Beruf in den Mittelpunkt, die nicht an einzelnen Bildungs-

¹ www.weinheimer-initiative.de/

abschnitten endet, sondern diese verknüpft und Anschlüsse herstellt. Die beteiligten Bildungsinstitutionen müssen dazu Hand in Hand arbeiten. Die Kompetenzen, Stärken und die Interessen der/des Jugendlichen bilden die Basis für spezifische Unterstützungsangebote. Die Orientierung an der Biografie des jungen Menschen beinhaltet auch eine Hilfestellung bei der „biografischen Lebensbewältigung“ (vgl. BÖHNISCH 1997), da Berufswegeplanung auch als Lebensplanung (vgl. Nationaler Pakt 2009) anzusehen ist. Ziel ist es, gemeinsam mit der/dem Jugendlichen realisierbare Bildungs- und Ausbildungsperspektiven zu entwickeln. Die individuelle Übergangsbegleitung ist als ein Prozess zu verstehen, der system- und ressourcenorientiert angelegt und regional eingebettet sein muss (zu den positiven Effekten einer ressourcen- und systemorientiert arbeitenden „fachkundigen individuellen Begleitung“ vgl. WOLFENBERGER 2010).

Der *zweite Anforderungsbereich* bezieht sich auf die Vernetzung und die Kooperation aller beteiligten Akteure. Hier sind Konzepte gefordert, die den Nutzen einer Zusammenarbeit aller Fachkräfte nachvollziehbar machen. Dabei darf nicht außer Acht bleiben, dass jede Institution auf einer eigenen Handlungslogik aufbaut und ihren spezifischen Auftrag zu erfüllen hat. Hinzu kommen unterschiedliche gesetzliche Grundlagen (bspw. Sozialgesetzbücher II, III, VIII, XII; Schulgesetze) und – je nach professionellem Selbstverständnis – andere Zugänge zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe, die das pädagogische Handeln bestimmen. Wesentlich für eine neue, veränderte Form der Zusammenarbeit ist, dass zur Bewältigung der Probleme Handlungsstrategien notwendig werden, die die Zuständigkeit der einzelnen Institutionen überschreiten (vgl. BYLINSKI 2008).

Diese kurze Skizze verdeutlicht, dass regionale Vernetzung und die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte aus verschiedenen Bildungsinstitutionen für die Gestaltung individueller Übergangsprozesse grundlegend sind. Daher richten die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse den Blick speziell auf diesen Aspekt.

Das BIBB-Forschungsprojekt – eine qualitative Studie

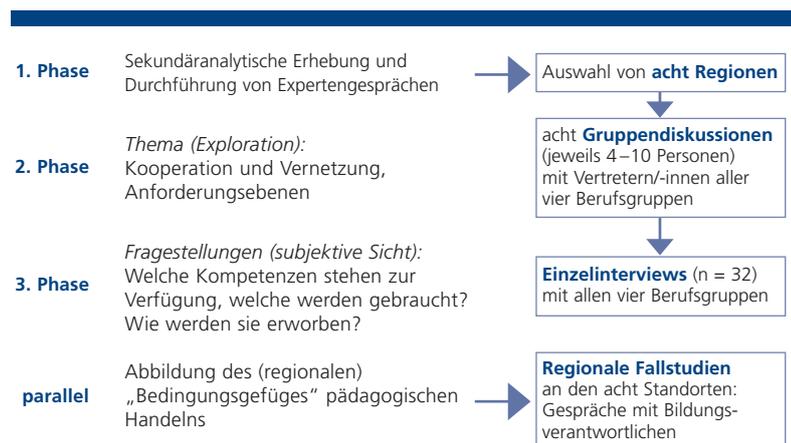
Ausgehend von den beschriebenen Anforderungen hat das BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (Laufzeit II/2009 bis II/2012)² das Ziel, jene Kompetenzen herauszuarbeiten, die für ein zielgerichtetes Handeln der pädagogischen Fachkräfte im Übergangsgeschehen erforderlich sind, um abschließend Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

² Ausführliche Informationen unter www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang

zu formulieren. Der Untersuchung ist eine Forschungs-schablone hinterlegt, die sich auf das Theoriekonzept einer „reflexiven pädagogischen Professionalisierung“ (vgl. ARNOLD/GOMEZ TUTOR 2007) bezieht. Danach wird berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen geleitet: Wissen, Können und Reflektieren; erst ihr Zusammenspiel schafft professionelle Expertise.

In der ersten Phase des Forschungsprojekts wurden die Standorte, an denen die Studie durchgeführt werden sollte, aufgrund unterschiedlicher struktureller Gegebenheiten sowie nach verschiedenen Merkmalen für ein bereits entwickeltes Übergangmanagement ausgewählt (vgl. KÜHNLEIN 2009). In der zweiten und dritten Phase erfolgten strukturierte Gruppendiskussionen (vgl. LAMNEK 1995) und problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. WITZEL 2000) mit insgesamt 57 pädagogischen Fachkräften. Um das regionale Bedingungsgefüge für pädagogisches Handeln zu erfassen, wurden parallel regionale Fallstudien erarbeitet. Dazu sind Gespräche mit Bildungsverantwortlichen vor Ort geführt worden, u. a. mit Vertretern/-innen der staatlichen Schulämter, der verantwortlichen Kammern oder der Jugendämter (vgl. Abb.).

Abbildung **Methodisches Vorgehen und Projektverlauf**



Qualitative Verfahren nach LAMNEK (1995), WITZEL (2000) MAYRING (2000)

Der Zugang zu den befragten pädagogischen Fachkräften erfolgte i. d. R. über die regionalen Bildungsbüros vor Ort. Mithilfe eines Fragebogens wurden Angaben zum soziodemografischen und berufsbiografischen Hintergrund der Fachkräfte erhoben. Die Befragtengruppe setzte sich wie folgt zusammen: Lehrkräfte aus allgemeinbildenden (n=11) und beruflichen Schulen (n=14), sozialpädagogische Fachkräfte (n=10) und Ausbilder/-innen (n=13). Neun Personen ordneten sich keiner dieser vier, sondern anderen Berufsgruppen zu, dies waren bspw. Bildungsbegleiter/-innen. Deutlich wurde, dass die Fachkräfte auffallend facettenreiche Berufsbiografien aufweisen. Fast die Hälfte von ihnen bringt eine Doppelqualifikation mit (Studium und Berufs-

ausbildung), verfügt über Berufserfahrungen, die außerhalb der derzeitigen Tätigkeit gesammelt wurden (insbesondere die Lehrkräfte an beruflichen Schulen), oder hat bereits diverse Tätigkeiten im Ausbildungsberuf ausgeübt (insbesondere die Sozialpädagoginnen und -pädagogen).

Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf der ersten Sichtung der Einzelinterviews und der Auswertung der acht Gruppendiskussionen, an denen vier bis zehn pädagogische Fachkräfte aus allen einbezogenen Berufsgruppen teilnahmen. Die Gruppendiskussionen hatten einen explorativen Charakter, die Themen Kooperation und Vernetzung standen im Zentrum. Die Personen für die Einzelinterviews wurden auf Grundlage der Gruppendiskussionen ausgewählt. Die Auswertung erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2008).

Kooperation und Vernetzung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Im Auswertungsprozess verdichteten sich bereits einige übergeordnete Aussagen, die im Folgenden näher vorgestellt werden.

„Pädagogisches Übergangshandeln“ ist jeweils bestimmt durch die subjektive Perspektive der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen ihres spezifischen Tätigkeitsbereichs und ihrer institutionellen Handlungsmöglichkeiten, die regionalen Strukturen stellen dafür eine wichtige Unterstützung dar.

In den Interviews wurde deutlich, dass pädagogisches Übergangshandeln nicht für jede Berufsgruppe die gleiche Bedeutung hat, sondern bestimmt wird durch den jeweiligen Tätigkeitsbereich und damit durch die originären Aufgaben der Fachkräfte. Gezeigt hat sich, dass der Rückbezug zur eigenen Institution bei allen Befragten stark ausgeprägt ist. Die regionalen Bedingungen sind dabei wenig handlungsrelevant, gleichzeitig bieten sie wichtige Unterstützungsstrukturen: *„Berufsschule und Hauptschule müssen in Kontakt treten. (...) Ich denke, SCHLAU³ ist da in die Mitte gesprungen, was es vorher einfach nicht gab. Da gab es den Ausbildungsberater, dann gab es das Arbeitsamt oder jetzt die Agentur, die da ein bisschen mit agiert hat, aber so das richtige Netzwerk ist erst mit SCHLAU eingerichtet worden. Aber jetzt habe ich einen Ansprechpartner, wie alle Schulen, die von uns betreut sind. Das ist die Spinne im Netzwerk“* (Berufsschullehrer).

Benötigte Kompetenzen beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen bzw. Einstellungen der Fachkräfte. Professionalisierung ist ein Entwicklungsprozess, der formale Qualifikationen, (Berufs-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen einschließt.

3 SCHLAU ist die Nürnberger Koordinierungsstelle, die Schüler/-innen beim Übergang Schule – Beruf unterstützt.

Interessant ist, dass die Befragten übereinstimmend äußern, dass eine „gewisse Eignung“ für ihre Tätigkeit eine besondere Rolle spiele. Diese kann jedoch nicht genauer beschrieben werden, außer: „Es braucht eine bestimmte Persönlichkeit für diese besondere Aufgabe“. Diese Eignung scheint sich über die Zeit herauszubilden und insbesondere auch in informellen Lernprozessen (in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen) erworben zu werden. Möglicherweise hat genau dieser Kompetenzerwerb im offenen Handlungsfeld des Übergangs (mit Blick auf Fremderfahrung und den Umgang mit Situationen, die keinen klaren Rahmen bieten) eine ganz besondere Bedeutung – die Fachkräfte haben gelernt, sich in unterschiedlichen Welten zu bewegen und darin flexibel zu agieren.

Zentrale Spannungslinien pädagogischen Handelns kommen zum Ausdruck, die „unauflösbare Paradoxien“ (vgl. HELSPER 1996) darstellen und als Widersprüchlichkeiten die Sicht der pädagogischen Fachkräfte prägen und bspw. die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit genauso wie die Sicht auf die Jugendlichen beeinflussen.

Von allen Befragten wird die Vermittlung der Jugendlichen in Ausbildung als Erfolg ihrer Arbeit definiert. Das Erreichen dieses Ziels hängt jedoch deutlich vom regionalen Ausbildungsstellenmarkt ab. Die eigenen Anstrengungen werden als sehr hoch gesteckt geschildert: *„Schule, Träger oder wir im Betrieb, wir sind alle an unseren Grenzen. Deswegen sind wir ja auch hier, weil wir idealistisch viel machen“* (Ausbilder). Gleichwohl werden von außen auch spezifische Erwartungen wahrgenommen: *„Der Ausbilder hat das so zu gestalten, dass auch der Schwache einen Erfolg hat“* (Ausbilder) und *„Wir bemühen uns wirklich seit vielen Jahren, das Modell der Übergabe immer zu optimieren, ich habe schon viel gelitten. Es hat nicht geklappt“* (Berufsschullehrer).

Einen etwaigen Misserfolg der Vermittlungsbemühungen – trotz großen Engagements – schreiben sie dann eventuell sich selbst oder den betroffenen Jugendlichen zu. Trotz der beabsichtigten Kompetenzorientierung werden dann möglicherweise doch wieder die Defizite der Jugendlichen in den Vordergrund gestellt.

Strategische Netzwerkstrukturen auf der regionalen Ebene setzen sich auf der operativen Ebene kaum um – die (regionale) Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte stellt sich eher als bilaterale Arbeitsbeziehung zwischen einzelnen Netzwerkpartnern/-innen dar.

In den Interviews wird deutlich, dass bestehende regionale Vernetzungsstrukturen sich nicht durchweg bis auf die Ebene des pädagogischen Handelns fortsetzen. Trotzdem betrachten alle Befragten die Netzwerkarbeit als „zentral für die Übergangsgestaltung“, denn: *„Ich muss meine Partner der dualen Ausbildung so weit kennen, dass ich weiß, welche Chemie herrscht“* (Berufsschullehrer). Häufig wird von „persönlichen Netzwerken“ oder auch von „Beziehungen“ gesprochen. Je mehr Berufserfahrung vorliegt, desto enger kann das persönliche und berufliche Netzwerk sein. Überdies gilt auch für die Netzwerkarbeit: Die Perspektive jedes

Einzelnen ist eher auf die eigene Institution und unmittelbare Kooperationspartner gerichtet und weniger auf die regionale Gestaltung von Übergängen insgesamt.

Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte ist meist an einen bestimmten Arbeitszweck gebunden, findet eher auf der unmittelbaren Arbeitsebene statt und wird aufgrund einer spezifischen Problemlage der/des Jugendlichen eher bei „Störungen“ (z. B. Fehlverhalten) intensiviert. Dies ist insbesondere bei Ausbildern/-innen der Fall, dort bleibt die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr auf die Partner der dualen Berufsausbildung (d. h. auf die Berufsschule) und eventuell involvierte Bildungsträger bezogen.

„Ungleichheit“ der Netzwerkpartner/-innen und unterschiedliche kontextuelle Bedingungen der einzelnen Tätigkeitsbereiche erschweren die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Spezifische Arbeits- und Lebenswelten der Fachkräfte scheinen aufeinanderzutreffen.

Die Ungleichheit zeigt sich bereits in der unterschiedlichen Bedeutung, die einzelnen Netzwerkpartnern/-innen zugeschrieben wird: Die Betriebe sind in der Hierarchie ganz oben angesiedelt; gleichzeitig sind sie aber auch diejenigen Netzwerkpartner/-innen, die am schwierigsten mit ins Boot zu holen sind. Zur Ungleichheit tragen auch Konkurrenzen bei – teilweise müssen die Institutionen untereinander um die Jugendlichen werben. Ebenso bestehen konkrete Erwartungen an und Vorstellungen von den anderen Akteuren, auch innerhalb der eigenen Berufsgruppe: *„Aber das Problem liegt einfach darin, ich bin jetzt ein hoch motivierter Mensch, was die soziale Aufgabe betrifft, aber ich gehe jetzt immer von den Betrieben aus, die das nicht sind. Die in sich gekehrt ihre eigene Arbeit machen. Die brauchen eben eine ganz andere Aufforderung und die brauchen quasi immer wieder Information, immer wieder“* (Ausbilder). Blockierend wirkt sich aus, dass die Sicht auf die andere Berufsgruppe weitgehend aus dem eigenen Kontext heraus erfolgt, d. h. wenig über den „eigenen Tellerrand“ geschaut wird. Hier scheinen spezifische Arbeits- und auch Lebenswelten aufeinanderzutreffen, die verhindern, dass eine Annäherung stattfindet. *„(...) zur Arbeitswelt (...) fehlen mir oft Informationen. Was läuft auf dem Arbeitsmarkt? Wie läuft der Betrieb? Wie ticken die Menschen dort? (...) Wir sind ja meistens aus gutbürgerlichen Verhältnissen“* (Lehrerin allgmeinbildende Schule).

Professionalisierung als Entwicklungsprozess

Die vorgestellten Aussagen und Interpretationsansätze sind im weiteren Forschungsverlauf noch zu konkretisieren: zum einen bezogen auf die einzelnen befragten Berufsgruppen, um Kernkompetenzen für „pädagogisches Übergangshandeln“ herauszuarbeiten, zum anderen im Hinblick auf die Regionen, um notwendige Rahmenbedingungen zu ver-

deutlichen. Dennoch zeigt sich bereits in den bisherigen Befunden, dass die Weiterentwicklung von Professionalität eng mit der Entwicklung von Handlungskonzepten verknüpft ist. Sie bieten wichtige Unterstützungsstrukturen für eine gelingende Übergangsgestaltung und müssen auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein: So bedarf es eines regionalen Handlungskonzepts mit verbindlichen Strukturen (z. B. regionale Bildungsbüros) ebenso wie institutioneller Voraussetzungen. Überdies sollte ein regionales Gesamtkonzept für Fortbildung in bestehende Handlungskonzepte eingebettet werden und mit einem spezifischen Fortbildungssetting einhergehen, das institutionen- und berufsgruppenübergreifend ausgerichtet, prozessbegleitend und regional ausgestaltet sein sollte. Im Rahmen von Fortbildungen müssen den pädagogischen Fachkräften Erfahrungsräume und Gelegenheitsstrukturen eröffnet werden, in denen sie gemeinsam mit anderen Berufsgruppen an einer Aufgabe arbeiten und so kollektive Aneignungsprozesse vollziehen können. ■

Literatur

- ARNOLD, R.; GOMEZ TUTOR, C.: *Grundlinien einer Ermöglichungsdiagnostik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg 2007
- AWO BUNDESVERBAND: *Zwischen Schule und Arbeitswelt – Freie Träger im Lokalen Übergangmanagement*. Berlin 2009
- BÖHNISCH, L.: *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München 1997
- BYLINSKI, U.: *Netzwerkbildung im Übergangssystem*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, CH. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn 2008, S. 121–132
- BYLINSKI, U.; RÜTZEL, J.: *„Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt*. In: BWP 40 (2011) 2, S. 14–17
- HELSPER, W.: *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: COMBE, A.; HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M. 1996, S. 521–569
- KRUSE, W.: *Chancengleichheit und Benachteiligtenfokus im Übergangmanagement*. In: KRUSE, W. & Expertengruppe: *Jugend: von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe*. Stuttgart 2010, S. 66–81
- KUEHNLEIN, G.: *Modelle des regionalen Übergangsmagements: Merkmale, Qualitätsdimensionen, Standortprofile*. Dortmund 2009
- LAMNEK, S.: *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. Weinheim 1995
- MAYRING, PH.: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim 2008
- NATIONALER PAKT: *„Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen“*. Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz 2009 (Stand: 04.10.2011)
- WITZEL, A.: *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, Januar 2000
- WOLFENBERGER, R.: *Die „individuelle Begleitung“ (FiB) bewährt sich*. In: *Folio – Die Zeitschrift des BCH/FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung* 135 (2010) 3, S. 43–46