

## **Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte**

---

### **Abstract**

Die Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt stellen sowohl die beteiligten Bildungsinstitutionen als auch die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen: bisherige Tätigkeiten verändern sich und erweiterte Aufgaben entstehen, die neue Anforderungen bedeuten. Bildungspolitisch geht es um die Gestaltung des gesamten Übergangsprozesses, beginnend in der allgemein bildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung und einer Begleitung der jungen Menschen bis hin zur Integration in eine Berufsausbildung.

Ausgehend davon ist das Ziel des BIBB-Forschungsprojektes (Laufzeit: I/09 bis II/2012), die veränderten Anforderungen an die Professionalität des am Übergangsgeschehens beteiligten Bildungspersonals zu ermitteln und Kompetenzprofile herauszuarbeiten, die ihrer spezifischen Aufgabe entsprechen. Die qualitative Studie nimmt dabei exemplarisch vier Berufsgruppen in den Blick, die als zentrale Akteure in einem regionalen Übergangsmanagement angesehen werden können: die Lehrkräfte in allgemein bildenden und an beruflichen Schulen, die Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die im Übergangsprozess tätig sind, sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder in Praktikumsbetrieben.

Ein Ergebnis des Forschungsprojektes werden Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung dieser vier Berufsgruppen sein.

## **1 Kontext und Relevanz des Themas**

Vor dem Hintergrund der notwendigen Umgestaltung eines so genannten Übergangssystems, das sich in seinen Facetten und unterschiedlicher Ausprägung als ineffektiv erwiesen hat (BAETHGE u.a. 2007, BEICHT u.a. 2008, GRANATO 2008, KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, KREKEL/ ULRICH 2009, BYLINSKI 2008a), ist der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext in den Fokus gerückt.

### **1.1 Bildungspolitische Herausforderungen**

Unter der Maxime „Förderung von Bildungsketten“ (KREMER 2009, THIELE 2010) ist bildungspolitisch der Blick darauf gerichtet, den gesamten Übergangsprozess von der Schule in den Beruf zu gestalten. Der Forderung nach präventiven Angeboten (BMBF 2007), die bereits in der allgemein bildenden Schule beginnen, ist mit verschiedenen Förderangeboten unterschiedlicher Ministerien auf Bundes- und Landesebene begegnet worden. Zu nennen wäre hier das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ oder, initiiert vom

Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS), die erweiterte und vertiefte Berufsorientierung nach §33 SGB III sowie die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) umgesetzt werden. Mit der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ (Laufzeit: 2010-2018) wird eine Verzahnung bestehender BMBF-Maßnahmen mit Programmen und Aktivitäten der Länder und der BA angestrebt. Bestandteil der Initiative ist, ausgehend von einer Potenzialanalyse in der 7. Klasse, „besonders gefährdete“ Schülerinnen und Schüler durch Berufseinstiegsbegleiter gezielt und kontinuierlich bis hinein in die Berufsausbildung zu unterstützen (BMBF 2011).

Der Aufbau eines *Regionalen Übergangsmagements* (RÜM) verspricht Überschaubarkeit und Transparenz sowie die bewusste Gestaltung der einzelnen individuellen Übergangswegen. Konzepte und Strategien, die von diesem Gedanken geleitet sind, haben sich in den letzten Jahren durchgesetzt. Ziel ist es, die Kooperation und Vernetzung der Akteure und Aktivitäten herzustellen. Deren Steuerung wird in den regionalen bzw. kommunalen Kontext gestellt, um durch die Zusammenführung der bildungsrelevanten Zuständigkeiten in der Region die Qualität der Bildungsangebote vor Ort zu stärken. Die regionale Vernetzung trägt dabei zur quantitativen und qualitativen Verbesserung der Einzelangebote bei und ist unbedingt erforderlich, wenn alle Förderangebote miteinander verzahnt und verknüpft werden sollen, um eine „Förderung aus einem Guss“ zu erreichen.

Darüber hinaus wird Bildung auch als ein zentraler Motor für die Regionalentwicklung betrachtet und eine Kommunale Koordinierung als Potenzial gesehen, jungen Menschen Zukunftsperspektiven zu eröffnen und ihnen eine berufliche und soziale Integration zu ermöglichen (FREUDENBERGSTIFTUNG 2007). Wenn es gelingt, zentrale Handlungsfelder, wie die Bildungs-, die Jugendhilfe und die Arbeitsmarktpolitik regional bzw. kommunal zu koordinieren, könnten Bildungsmöglichkeiten und Übergangsbedingungen ins Erwerbsleben verbessert werden. Als Voraussetzung und Bezugsrahmen für gelingende Übergänge wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis erforderlich, das Bildung, Erziehung und Betreuung vernetzt (DEUTSCHER STÄDTETAG 2007). Dieser übergreifende Ansatz bezieht die angrenzenden, vor- und nachgelagerten Systeme (Schule/Jugendhilfe/Arbeitsmarkt) ein, da dort wesentliche Risikofaktoren des Scheiterns junger Menschen begründet liegen.

## **1.2 Pädagogische Herausforderungen**

Notwendige Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf erfordern einerseits Struktur bildende Initiativen, wie sie beispielsweise durch Strukturprogramme des Bundes oder der Länder eingeleitet wurden, und andererseits professionelle pädagogische Fachkräfte. Ihr professionelles Handeln wird zu einem „Schlüssel“ in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen, weil sie diejenigen sind, die in den Strukturen tätig werden und Übergänge mit ausgestalten.

Die Komplexität des Übergangsgeschehens sowie die „Neu-“Gestaltung des gesamten Übergangsprozesses mit einer individuellen Begleitung und die zielgerichtete Förderung der jun-

gen Menschen stellen dabei hohe Anforderungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte.

Angesichts der Problemlagen am Übergang von der Schule in den Beruf hat der BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2007) in seinen Handlungsvorschlägen zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter junger Menschen der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals einen hohen Stellenwert eingeräumt. Deutlich wird, dass die bestehenden Veränderungsnotwendigkeiten einen Paradigmenwechsel erfordern, der alleine über Struktur bildende Programme nicht erreicht werden kann (siehe auch: BOOS-NÜNNING u.a. 2005).

Als ein neues Spezifikum bei der Gestaltung des Übergangs stellt sich, dass zur Bewältigung der komplexen Probleme an dieser „Statuspassage“ Handlungsstrategien der beteiligten Institutionen notwendig werden, die die Zuständigkeiten der einzelnen Akteure überschreiten. Eine Abstimmung ihres Handelns ist erforderlich und eine ressortübergreifende Planung gefordert. Keine Institution kann mehr alleine ihre spezifische Aufgabe erfüllen. Die veränderten Anforderungen sind nicht mehr nur von *einer* einzelnen Institution zu leisten. Kooperation ist notwendig und Netzwerkbildung gefordert.

## 2 Forschungsdesign

Im Zentrum des Forschungsprojektes steht die Frage nach dem Wandel der *Professionalität* der pädagogischen Fachkräfte, die am Übergangsprozess beteiligt sind. Dies erfordert zunächst, die *veränderten Anforderungen* herauszuarbeiten, um anschließend nach den *Kompetenzen* zu fragen, die für diese spezifische Aufgabe erforderlich sind.

### 2.1 Projektziel und Forschungsfragen

*Ziel des BIBB-Forschungsprojektes* ist es, die veränderten Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu ermitteln und Kompetenzprofile herauszuarbeiten. Dabei geht es nicht um Kompetenzprofile, die sich auf die jeweiligen originären Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachkräfte beziehen, sondern vielmehr auf jene Kompetenzen, die die Tätigkeiten bei der Gestaltung des Übergangs betreffen. Sie beziehen sich auf „pädagogisches Übergangshandeln als kooperative Aufgabe“.

Die *Kernfrage* des Forschungsprojektes lautet: **Welche Kompetenzen brauchen die pädagogischen Fachkräfte, um die anspruchsvolle Aufgabe im Rahmen einer Übergangsgestaltung erfüllen zu können?**

Exemplarisch stehen vier Gruppen des Bildungspersonals im Fokus, die als zentrale Akteure in einem regionalen Übergangsmanagement angesehen werden können:

- die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen
- und aus beruflichen Schulen
- die Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die bei Bildungsträgern tätig sind
- sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder in Praktikumsbetrieben.

Der explizite Bezug auf Berufe und nicht auf Tätigkeitsbereiche ergibt sich daraus, weil ein Ergebnis des Forschungsprojektes Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung, aber auch für die Ausbildung der vier genannten Berufsgruppen sein sollen.

## 2.2 Forschungsschablone

Ausgehend von bestehenden Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (siehe dazu: COMBE/HELSPER 1996, OEVERMANN 2002) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (ARNOLD 2005) sollen eingrenzend auf das Untersuchungsfeld und die Untersuchungspopulation Aussagen zur Professionalität des Bildungspersonals und zum Professionalisierungsbedarf getroffen werden.

Im Anschluss an ARNOLD/ GOMEZ TUTOR (2007, 164) wird im Forschungsprojekt davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von **drei Dimensionen der Professionalität** geleitet wird: *Wissen*, *Können* und *Reflektieren* (siehe dazu: Abb. 1).

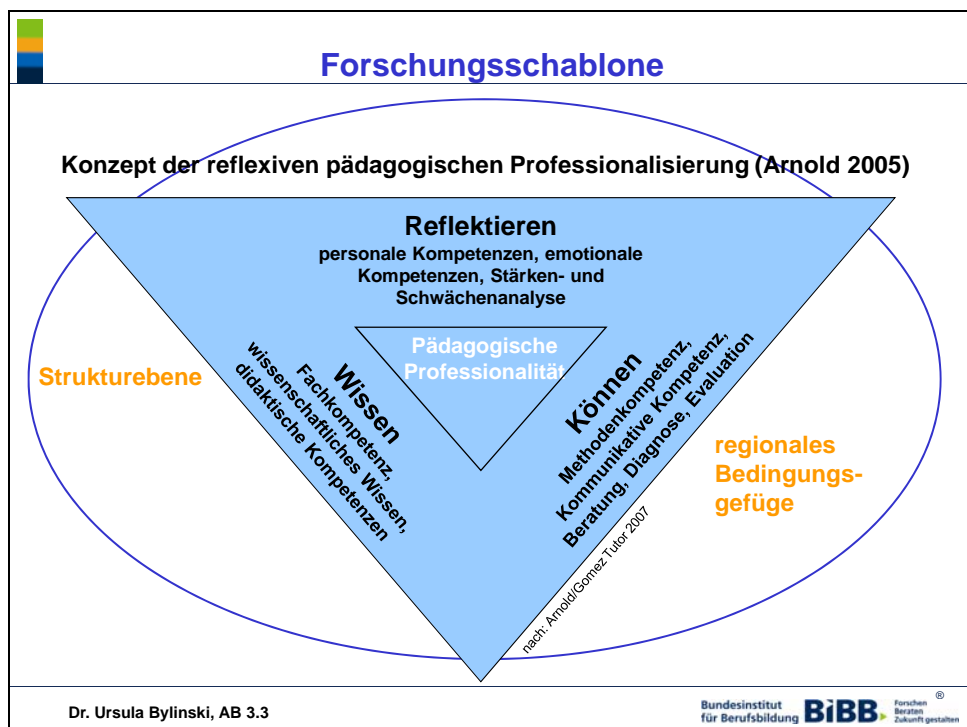


Abb. 1: Forschungsschablone: Drei Dimension von Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge

D.h. professionelles pädagogisches Handeln benötigt einerseits *Wissen* für die Planung, Organisation und Evaluation von pädagogischen Situationen, andererseits *Können* für die Durchführung bzw. zur Gestaltung pädagogischen Handelns, zur Umsetzung von Methoden und zur Beratung; darüber hinaus bedarf es der *Reflexion*, um Planung und Durchführung zu durchdenken und zu bewerten. Erst durch das Zusammenspiel dieser drei Dimensionen entsteht professionelle Expertise.

Im Forschungsprojekt werden diese drei Dimensionen von Professionalität in die *Strukturebene* - das regionale „Bedingungsgefüge“ - eingebunden, um die Rahmenbedingungen und die notwendigen Unterstützungsstrukturen zur „Entfaltung“ von Professionalität herauszuarbeiten.

Zur genaueren Bestimmung und Konkretisierung von Kompetenzprofilen für „pädagogisches Übergangshandeln als kooperative Aufgabe“ sollen **Kompetenzbereiche** gebildet werden, die sich an den Qualitätsstandards für die Lehrerbildung und den formulierten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) orientieren (siehe dazu: Abb. 2).

Sie differenzieren sich in die *Kompetenzbereiche*:

- Unterrichten (das Lehren und Lernen)
- Erziehen
- Beurteilen/Beraten/Begleiten
- und Innovieren (die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen).



Abb. 2: Konkretisierung nach Kompetenzbereichen

Im Kontext dieser beschriebenen Kompetenzbereiche finden sich sowohl die dafür zu erwerbenden *Kenntnisse*, als auch *Fähigkeiten* sowie *Einstellungen bzw. Haltungen* (KIMMELMANN 2010, ARNOLD 2007, OEVERMANN 1996, VESTER 2009) wieder, die in Professionalisierungsprozessen angeeignet werden. Ausgegangen wird davon, dass alle drei benannten Dimensionen von Professionalität, sowie die vier Kompetenzbereiche für alle der in

die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen relevant sind, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung besteht.

Da das Forschungsprojekt die Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Berufsgruppen aufgreift, sollen zum einen das spezifische professionelle Selbstverständnis und zum anderen der jeweils eigene Zugang zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe herausgearbeitet werden. Dies führt auch zur Frage, ob sich für die Disziplinen gleiche und generalisierbare Strukturen herauschälen, die auf einen bestimmten „professionellen Habitus“ (BASTIAN et al. 2000) verweisen, der sich eben nicht mehr nur auf die eigene Berufsgruppe, sondern auf den Tätigkeitsbereich (z.B. Bildungsbegleitung) bezieht.

Man könnte auch sagen, die Frage nach dem **Habitus** spielt für die Analyse professionellen Handelns eine besondere Rolle. OEVERMANN (1996) sieht als „Kern“ pädagogischer Professionalität „nicht die Fähigkeit zur Handhabung eines Regelsystems, sondern die Ausbildung eines ‚Habitus‘, der Wissen, Deutungsfähigkeit, Urteilskraft und Verantwortung umschließt“ (ZABECK 1999, 280f.).

### 2.3 Zentrale forschungsleitende Annahme

Als ein besonderer Aspekt steht im Forschungsprojekt eine „benachteiligungssensible Betrachtungsweise“ (KRUSE 2010, 66 ff.) im Fokus, d.h. es soll sich abbilden, wie insbesondere Risikogruppen, -situationen und -bereiche von den pädagogisch Handelnden erkannt und im pädagogischen Handeln aufgegriffen werden können.

Die *zentrale forschungsleitende Annahme* ist, dass die *Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion* eine bedeutende Dimension von Professionalität darstellt, wenn pädagogisches Handeln davon geleitet ist, subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten und eine „benachteiligungssensible Betrachtungsweise“ einzunehmen. Wenn die Gestaltung des Übergangs zum Ziel hat, für **alle** jungen Menschen **und** besondere Zielgruppen optionsreiche berufliche Perspektiven zu eröffnen, ist die *Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion* besonders bedeutsam: Beginnt der Übergang bereits in der allgemein bildenden Schule und zwar mit präventiven Angeboten im Rahmen einer Berufsorientierung, dann kommt es darauf an, in heterogenen Lerngruppen, die einzelnen Individuen mit ihren Potenzialen wahrzunehmen und Risikogruppen, -situationen und -bereiche zu erkennen, um entsprechend individualisierte Lernprozesse initiieren zu können. D.h. pädagogische Professionalität braucht Selbstreflexivität, weil das Hinterfragen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata so wichtig ist. Die eigene „Interpretationsfolie“ (BYLINSKI 1996) und die „angenommenen Selbstverständlichkeiten“ können sonst - wie VESTER (2008) dies formuliert - auch eine selektive Wirkung haben. VESTER (ebenda, 85) stellt heraus: „Erst die Kompetenz der Lehrenden, symbolische Milieuunterschiede zu entschlüsseln und zu reflektieren, würde eine pädagogische Förderung der Chancengleichheit ermöglichen, die den Individuen gerecht wird“.



### 3 Forschungsmethodisches Vorgehen und bisheriger Projektverlauf

Das forschungsmethodische Vorgehen sieht **qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung** vor, um einen Zugang zum Gegenstandsbereich herzustellen und die subjektiven Deutungsstrukturen der pädagogischen Fachkräfte zu erschließen (LAMNEK 1995, WITZEL 2000, MAYRING 2000).

#### 3.1 Forschungsablauf

In der *ersten Phase* des Forschungsprojektes wurden die Regionen ausgewählt, in denen die Studie umgesetzt werden sollte und der Zugang zur Untersuchungsgruppe hergestellt. Sekundäranalytische Daten wurden erhoben und Expertengespräche mit Personen durchgeführt, die für das regionale Übergangsmanagement verantwortlich sind.

Die *zweite und dritte Phase* war davon bestimmt an den ausgewählten acht Standorten *Gruppengespräche* und *Einzelinterviews* mit den pädagogischen Fachkräften zu führen (siehe dazu: Abb. 3).

In den Gruppengesprächen waren alle einbezogenen Berufsgruppen vertreten, wobei pro Standort jevier bis zehn Personen daran teilgenommen haben. Sie dienten zur Exploration des Forschungsfeldes und des Gegenstandsbereichs, die Fragestellungen waren auf Kooperation und Vernetzung ausgerichtet. Daran anschließend wurden insgesamt 32 Einzelinterviews durchgeführt, jeweils vier an einem Standort. Hier zielten die Fragestellungen auf die subjektive Sicht der pädagogischen Fachkräfte.



Abb. 3: Methodisches Vorgehen und Projektverlauf

Parallel dazu sind regionale Fallstudien erarbeitet worden, die die strukturelle Ebene der regionalen Übergangsgestaltung beschreiben. Diese sollen den für die pädagogischen Fachkräfte gemeinsamen Handlungsrahmen abbilden. Dabei wurden Expertengespräche mit regionalen Entscheidungsträgern durchgeführt, beispielsweise mit dem staatlichen Schulamt, der Kammer, dem Jugendamt, dem Bürgermeister, der Berufsberatung oder auch der ARGE. Beabsichtigt ist, beide Ebenen zusammenzuführen: die subjektive Ebene der Einzelinterviews mit der strukturellen Ebene, die sich in der Region abbildet, um mögliche Zusammenhänge und Unterstützungsstrukturen für professionelles Handeln sichtbar zu machen.

### 3.2 Auswahl der Regionen

Vor diesem Hintergrund (*Verknüpfung von Professionalitätsdimensionen mit strukturellen Setzungen*) kam der Auswahl der Regionen eine hohe Bedeutung zu; sie sollte wissenschaftsgestützt und Kriterien geleitet erfolgen und im Rahmen einer Expertise systematisiert bzw. fundiert werden.

In die Studie sollten jene Regionen einbezogen werden, die zum einen über ein „entwickeltes“ Modell eines regionalen Übergangsmagements verfügen und zum anderen bereits eine Zusammenarbeit *aller vier Berufsgruppen* aufweisen, weil auf ihr Erfahrungswissen zurückgegriffen werden sollte. Berücksichtigt wurden bei der Auswahl konzeptionell unterschiedliche *Übergangsmodelle* und Regionen, die jeweils andere Strukturmerkmale aufweisen, z.B. sollte eine breite regionale Streuung hergestellt sein, verschiedene Regionstypen bzw. Gebietskörperschaften und eine möglichst große Bandbreite hinsichtlich der Situation auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einbezogen werden (siehe dazu: KÜHNLEIN 2009). Angesichts der Vielfalt dessen, was in unterschiedlichen Kontexten unter dem Begriff *Regionales Übergangsmangement* im Einzelnen verstanden wird, wurde auf eine einheitliche Definition verzichtet und stattdessen *Qualitätsdimensionen* herausgearbeitet, die Aspekte eines gelingenden Übergangsmagements beschreiben sollen, so wie sie sich in den betrachteten Regionen herauskristallisierten (ebenda).

Als Regionen wurden ausgewählt: die Freie Hansestadt Hamburg, der Landkreis Lippe, die Hansestadt Lübeck, die Stadt Nürnberg, die Stadt Freiburg im Breisgau, der Landkreis Offenbach, die Stadt Fürstenwalde (Spree) und der Kammerbezirk Südthüringen (Suhl).

### 3.3 Die Untersuchungspopulation

Der Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften für die Gruppengespräche wurde über die Kooperationspartner in den Regionen (meist: Bildungsbüros) hergestellt. Davon ausgehend konnten dann die Personen für die Einzelinterviews ausgewählt werden.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppengespräche wurde ein Fragebogen vorgelegt, in dem **soziodemografische und berufsbioografische Daten** angegeben werden sollten. Der erste Teil des Fragebogens umfasste *Angaben zur Person* wie beispielsweise Geschlecht,



Geburtsjahr, Staatsangehörigkeit und höchster Schulabschluss. Der zweite Teil des Fragebogens beinhaltete *Angaben zur beruflichen Laufbahn*.

Insgesamt nahmen 57 Personen an den Gruppengesprächen und Einzelinterviews teil, davon waren 27 weiblich und 29 männlich.

Die Untersuchungsgruppe setzte sich wie folgt zusammen:

11 Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule und 14 aus der beruflichen Schule, 10 Sozialpädagoginnen und -pädagogen und 13 Ausbilderinnen und Ausbilder; 9 Personen wurden unter „sonstiges“ (z.B. Leitungspersonen/Ausbildungsberater/Bildungsbegleiter) zugeordnet. Interessant ist: Fast die Hälfte der Befragten (22 Personen) haben sowohl eine Berufsausbildung als auch ein Studium abgeschlossen. In den letzten 5 Jahren hatten insgesamt 49 Personen an einer Weiterbildung teilgenommen, 18 Personen an einer Supervision bzw. an einem Coaching.

### 3.4 Präzisierung der Anforderungsebenen für pädagogisches Handeln

Die Komplexität des Übergangsgeschehens sowie die individuelle Begleitung und Förderung der jungen Menschen stellen hohe Anforderungen an die Professionalität der im Übergangsgeschehen tätigen pädagogischen Fachkräfte.

Die konzeptionelle *Gestaltung eines Regionalen Übergangsmanagements* bezieht sich insbesondere auf zwei Dimensionen, die im pädagogischen Handeln untrennbar miteinander verbunden sind. Beide Ebenen stellen gleichzeitig auch Anforderungsbereiche der pädagogisch Handelnden dar (siehe dazu: Abb. 4):

- zum einen die *individuelle Übergangs- bzw. Bildungsbegleitung* als ein Ansatz aus dem Case Management und
- zum anderen die *Gestaltung eines strukturellen Übergangsmanagements*.

Die *erste Anforderungsebene* bezieht sich auf eine **individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung**, d.h. eine kontinuierliche und verlässliche Begleitung des Bildungsweges, die sich als Aufgabe allen am Übergangsgeschehen beteiligten Bildungsinstitutionen und pädagogischen Fachkräften entsprechend stellt - nicht nur einem Berufseinstiegsbegleiter. Sie endet nicht an einzelnen Bildungsabschnitten, sondern verknüpft diese miteinander und stellt Anschlüsse her. Eine individuelle Übergangsbegleitung verbindet damit unterschiedliche Handlungsfelder: die Berufsorientierung, die schulische und außerschulische Berufsvorbereitung mit der anschließenden (betrieblichen oder außerbetrieblichen) Berufsausbildung. Diese Verknüpfung setzt voraus, dass alle beteiligten Bildungsinstitutionen „Hand in Hand“ arbeiten.

Gleichzeitig ist die individuelle Bildungsbegleitung dadurch gekennzeichnet, dass jeweils die Kompetenzen, Stärken und die Interessen des einzelnen Jugendlichen die Basis für individuelle Unterstützungs- und Förderangebote bilden. Eine biografische Begleitung beinhaltet dabei auch „die Reflexion über getroffene Entscheidungen“ (MEULEMANN 1999, 309) und die

Unterstützung einer „biografischen Lebensbewältigung“ (BÖHNISCH 1997), weil Berufswegeplanung auch als Lebensplanung (vgl. NATIONALER PAKT 2009) verstanden wird. Ziel ist es, gemeinsam mit den jungen Menschen realisierbare Bildungs- und Ausbildungsperspektiven zu entwickeln. D.h. eine individuelle Bildungsbegleitung muss als Prozess verstanden werden, sie muss system- und ressourcenorientiert angelegt und ausgestaltet werden und regional eingebettet sein.

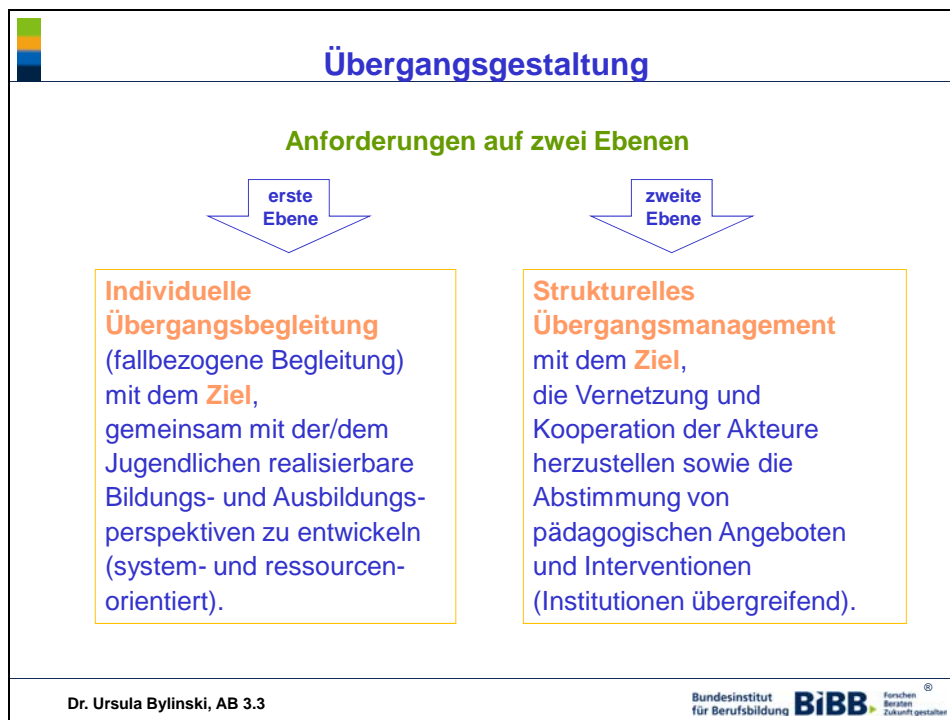


Abb. 4: Zwei Anforderungsebenen einer Übergangsgestaltung

Die *zweite Anforderungsebene* bezieht sich auf das **strukturelle Übergangsmanagement**: die Vernetzung und die Kooperation aller regional beteiligten Akteure. Typisch für die Zusammenarbeit in einem Regionalen Übergangsmanagement ist auch, dass neben den „üblichen“ Partnern (z.B. Schule, Bildungsträger) „neue“ Partner hinzukommen, wie beispielsweise Gewerkschaften, Kirchen oder auch Migrantenselbstorganisationen (MSO), die Lobbyisten unterschiedlicher Zielgruppen darstellen (BYLINSKI 2008b). Andere zentrale Akteure (Betriebe, Agentur für Arbeit) sind für Netzwerkarbeit oft schwer zu erreichen (siehe dazu: BMBF 2006). Deshalb sind hier Konzepte gefordert, die den Nutzen einer Zusammenarbeit für alle Beteiligten nachvollziehbar machen: Eine „Win-win-Situation“ muss für alle Netzwerkpartner gleichermaßen entstehen (ebenda).

Dabei darf nicht außer Acht bleiben, dass die Zusammenarbeit auch davon geprägt wird, dass jede Institution auf einer eigenen Handlungslogik aufbaut, jeweils unterschiedliche gesetzliche Grundlagen (SGB II, III, VIII, XII; Schulgesetze) bestehen und jede Profession andere Zugänge zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe mitbringt – abgesehen davon, dass jede In-

stitution ihren jeweils spezifischen Auftrag erfüllen muss. Der Koordinierung und Steuerung kommt eine besondere Bedeutung zu.

## 4 Zwischenergebnisse

Zum aktuellen Forschungsstand (März 2011): die Auswertung der Einzelinterviews in den acht Standorten ist abgeschlossen; im nächsten Schritt werden die Ergebnisse regionen- und berufsgruppenspezifisch gebündelt, um daraus Kompetenzprofile zu entwickeln und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Im Folgenden werden einige übergeordnete Aussagen als erste Ergebnisse der bisherigen Auswertung vorgestellt.

Die *erste übergeordnete Aussage* bezieht sich auf die einbezogenen Berufsgruppen. Deutlich wird, dass ihr „pädagogisches Übergangshandeln“ von ihrer subjektiven Perspektive bestimmt wird, die jeweils im Kontext ihres spezifischen Tätigkeitsbereichs und ihrer institutionellen Handlungsmöglichkeiten steht. In den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich ihr jeweils spezifischer Zugang zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe. An einigen *Blitzlichtern* soll dies verdeutlicht werden:

Die *Sozialpädagoginnen und -pädagogen* verstehen sich als „**die** Netzwerker“, sie sehen sich als Vermittler, stellen Kooperationsbeziehungen zwischen den Institutionen und den anderen pädagogischen Fachkräften her, vor allem auch zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen im Übergangsprozess. Bezogen auf die Zielgruppe steht eine subjektorientierte Sichtweise im Vordergrund, die von einer Lebensweltorientierung gekennzeichnet ist.

Die *Lehrkräfte der allgemeinbildende Schule* geben sich selbst eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess, weil sie meinen, die Schülerinnen und Schüler am besten und am längsten zu kennen. Meist wird Berufsorientierung von einzelnen Zuständigen an der Schule übernommen, häufig bezieht sie sich auf Praktikumsbetreuung und die Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen; vielfach baut das, was darüber hinaus geht, auf „eigenem Engagement“ auf. Die *Förderlehrerinnen und -lehrer* sehen sich als diejenigen, die bereits mit den Instrumenten arbeiten, wie beispielsweise der „individuellen Förderplanung“, die sie für eine Übergangsbegleitung als besonders wichtig betrachten.

Die *Lehrkräfte der beruflichen Schulen* bewerten ihre Arbeit im Rahmen einer Übergangsbegleitung als eine, die über den „normalen“ Unterricht hinaus geht und von ihnen ein „anderes Selbstverständnis“ fordert. Die meisten verstehen die Vermittlung von Fachwissen als ihre zentrale Aufgabe. Sie äußern, dass ein „persönliches Netzwerk“ ihre Arbeit verbessern könne und Schulsozialarbeit „ein unglaublicher Gewinn für die Schule“ sei; genauso betonen sie, dass es auch sinnvoll wäre, wenn „alles in einer Hand“ bleiben würde. D.h. sie können sich auch vorstellen, dass sie selbst sozialpädagogische Aufgaben wahrnehmen - was ihnen aus „Zeitgründen“ aber leider nicht möglich sei.

Die *Ausbilderinnen und Ausbilder* wünschen sich klarere Strukturen der Zusammenarbeit, eine zusätzliche Unterstützung und eine besondere Ansprache. Einfach gesagt: sie wünschen sich Lehrkräfte, die die „Sprache der Betriebe“ sprechen. In den Interviews äußern sie, dass ihre Arbeit immer stärker mit einer „sozialen Aufgabe“ verbunden sei - was sie allerdings nicht als ihren originären Auftrag verstehen. Sie wollen nicht diejenigen sein, die „Probleme ausbügeln“, sondern möchten, dass die Jugendlichen fachliche und soziale Grundvoraussetzungen mitbringen.

Die *zweite übergeordnete Aussage* spricht die von den pädagogischen Fachkräften benötigten Kompetenzen an, die sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen beziehen. Deutlich wird, dass Professionalisierung ein Entwicklungsprozess ist, der formale Qualifikationen, (Berufs-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen einschließt. Interessant ist, dass die Befragten übereinstimmend äußern, dass eine „gewisse Eignung“ für ihre Tätigkeit eine besondere Rolle spiele und die Grundlage für einen weiteren Kompetenzerwerb sei. Diese „Eignung“ scheint sich in einem Prozess herauszubilden, vielleicht auch in informellen Lernprozessen erworben zu werden. Ihr Wissen und Können beziehen die Befragten nicht nur aus einer einzigen formalen Qualifikation, sondern auch aus verschiedenen anderen Quellen, die sie sowohl im Laufe ihrer Berufsbiografie, als auch in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen erworben haben.

Dieses Potenzial aufzugreifen, zu systematisieren und für „pädagogisches Übergangshandeln“ nutzbar zu machen muss Aufgabe von Fort- und Weiterbildung sein und beispielsweise mit der Bearbeitung biografischer Erfahrungen aufgegriffen werden.

Die *dritte übergeordnete Aussage* betrifft die Netzwerkebenen. Die Befunde zeigen, dass sich die strategischen Netzwerkstrukturen auf der regionalen Ebene kaum auf der operativen Ebene umsetzen - die (regionale) Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte besteht eher aus bilateralen Arbeitsbeziehungen. Es macht den Eindruck, dass sich bestehende Vernetzungsstrukturen nicht kontinuierlich bis auf die Ebene des pädagogischen Handelns fortsetzen. Die Perspektive jedes Akteurs bleibt mehr auf die eigene Institution gerichtet als auf die übergeordnete regionale Ebene.

Trotzdem betrachten alle Befragten die Netzwerkarbeit als „zentral für die Übergangsgestaltung“ - häufig wird von „persönlichen Netzwerken“ oder auch von „Beziehungen“ gesprochen. Je mehr Berufserfahrung vorliegt, desto enger kann das persönliche und berufliche Netzwerk sein.

Die *vierte übergeordnete Aussage* bezieht sich auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte aus verschiedenen Institutionen. Diese vollzieht sich überwiegend im unmittelbaren Arbeitszusammenhang, meist bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen. In der Regel ist die Zusammenarbeit an einen bestimmten Arbeitszweck gebunden. Dies könnte daran liegen, dass die eigenen pädagogischen Handlungskonzepte sehr stark an die jeweiligen Institutionen rückgebunden werden. Insbesondere ist dies bei den Ausbilderinnen und Ausbildern der Fall, die mehr auf ihren Betrieb bezogen sind; bei ihnen stehen die betrieblichen Abläufe und die Ausbildung im Vordergrund. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

bleibt sehr auf die Partner der dualen Berufsausbildung (d.h. auf die Berufsschule) bezogen bzw. bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen auf die Bildungsträger als (Unterstützungs-) Partner.

Die  *fünfte übergeordnete Aussage* betrifft die „Ungleichheit“ der Netzwerkpartner und ihre jeweils unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen, die die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte auf der operativen Ebene erheblich erschweren. Die Ungleichheit zeigt sich bereits in der unterschiedlichen Bedeutungszuschreibung, die einzelne Netzwerkpartner erhalten: Die Betriebe sind in der Hierarchie ganz oben angesiedelt, gleichwohl sind es aber auch diejenigen Netzwerkpartner, die am schwierigsten mit ins Boot zu holen sind.

Zur „Ungleichheit“ der Partner tragen auch Konkurrenzen untereinander bei - teilweise müssen die Institutionen gegenseitig um die Jugendlichen werben - ebenso zeigen sich Vorbehalte, dem jeweils Anderen gegenüber. Darüber hinaus werden spezifische Erwartungen an die andere Berufsgruppe gerichtet, die aus dem eigenen beruflichen Handlungskonzept heraus gestellt werden.

Blockierend wirkt sich aus, dass die Sicht auf die andere Berufsgruppe weitgehend aus der eigenen Perspektive und ihrem Kontext heraus bestimmt ist, d.h. wenig über den „eigenen Tellerrand“ hinaus geschaut wird. Hier scheinen spezifische Arbeits- und auch Lebenswelten aufeinander zu treffen, die verhindern, dass Annäherung stattfindet. Diese wäre jedoch für den Aufbau einer konstruktiven Zusammenarbeit erforderlich. Positiv ist zu bewerten: die bestehende Skepsis der jeweils anderen Berufsgruppe scheint mit der (positiven) Erfahrung der Zusammenarbeit abzunehmen und Bewertungen sich zum Positiven hin zu verändern.

## 5 Resümee und Einordnung

Mit Blick auf auszusprechende Handlungsempfehlungen soll zusammengefasst werden:

- Die **Kernkompetenzen** für „pädagogisches Übergangshandeln als kooperative Aufgabe“ resultieren aus den Anforderungen einer individuellen Übergangsbegleitung und eines strukturellen Übergangsmangements:
  - a. *Kompetenzen zur individuellen Beratung/Begleitung*  
Erforderlich wird ein flexibles, am (pädagogischen) Bedarf orientiertes fachliches Handeln sowie Kompetenzen zur ständigen Interpretation des pädagogischen Handlungsbedarfs und zur „kreativen“ Entwicklung passender Unterstützungs- bzw. Bildungssettings (BYLINSKI/OEHME 2011).
  - b. *Kompetenzen zum Aufbau von Kooperation und Vernetzung*  
„Pädagogisches Übergangshandeln“ erfordert ein „intermediäres Agieren“ zwischen den verschiedenen am Übergangsprozess beteiligten Institutionen, das „Übersetzen“ verschiedener Kommunikations- und Arbeitsstile („Sprachen“). Dazu werden auch Kenntnisse über die verschiedenen institutionellen Kontexte (z.B. Strukturen, Handlungslogiken, Gepflogenheiten) erforderlich (ebenda).

- Die Begleitung der jungen Menschen in den Beruf wird zur **Querschnittsaufgabe** für alle am Übergangsprozess beteiligten pädagogischen Fachkräfte. Aus jeder beruflichen Perspektive heraus stellt sich diese spezifische Aufgabe anders dar, ebenso gestalten sich die jeweiligen Handlungsspielräume unterschiedlich. Der Tätigkeitsbereich eines Berufseinstiegsbegleiters kann als **Schnittstelle** zwischen den am Übergangsprozess beteiligten pädagogischen Fachkräften fungieren.
- Neben veränderten Inhalten braucht es ein **neues Setting von Fort- und Weiterbildung**, das Institutionen und Berufsgruppen übergreifend, Prozess begleitend und in (regionale bzw. institutionelle) Strukturen eingebettet gestaltet sein sollte.
- Die **regionale Einbindung und Vernetzung** einer Übergangsbegleitung sowie die **institutionellen Voraussetzungen** stellen eine wichtige Grundlage für pädagogisches Übergangshandeln dar.
- Die erforderliche Verknüpfung von der strategischen zur pädagogischen Netzwerkebene braucht **verbindlich agierende regionale Strukturen** (z.B. ein Bildungsbüro), die hinreichend einflussreich und mit Ressourcen ausgestattet sind.

Die *aktuelle Bedeutung des Forschungsprojektes* und seiner Forschungsfragen zeigt sich in der derzeitigen bildungspolitischen Entwicklung, insbesondere mit der BMBF-Initiative „Bildungsketten“ und der Ausweitung des Förderinstrumentes einer Berufseinstiegsbegleitung.

Diejenigen Personen, die die Aufgabe übernehmen, junge Menschen auf ihrem Weg von der Schule in den Beruf zu begleiten stehen vor genau den gleichen Anforderungen, mit denen auch die in die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen konfrontiert sind. Die Forschungsfrage „Welche Kompetenzen brauchen die Fachkräfte, um ihre anspruchsvolle Aufgabe ausfüllen zu können?“ betrifft auch jene Fachkräfte, die „quer“ zu den beteiligten Bildungsinstitutionen arbeiten. Erfahrungen, beispielsweise aus der Schweiz, bestätigen positive Effekte einer „fachkundigen individuellen Begleitung“ (WOLFENSBERGER 2010), wenn sie ressourcen- und systemorientiert arbeitet. Dabei ist sie auf Kooperation und Vernetzung mit denen am Übergangsgeschehen Beteiligten angewiesen und muss gut in regionale Strukturen eingebettet sein. Kooperationspartner sind die Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, die Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie auch die Ausbilderinnen und Ausbilder, deren originäre Aufgaben sich verändern und sich im Rahmen einer Übergangsgestaltung um spezifische Aufgaben erweitern – unabhängig von einer kompetenten Unterstützung eines Berufseinstiegsbegleiters.

## Literatur

ARNOLD, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, H. 5, XVII-XX.

ARNOLD, R./ GOMEZ TUTOR, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.



BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn.

BASTIAN, J./ HELSPER, W./ REH, S./ SCHELLE, C. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.

BEICHT, U./ FRIEDRICH, M./ ULRICH, J.G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn.

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2007): Empfehlungen für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen (vom 17.12.2007).

BÖHNISCH, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München.

BOOS-NÜNNING, U./ ENGGRUBER, R./ PETZOLD, H.-J./ SCHROER, C. (2006): Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung. Online:

[http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf\\_eckpunkte.pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf_eckpunkte.pdf) (06.06.2010).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2006): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“. Band II d der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn, Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung - Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2011): Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. <http://www.bmbf.de/de/14737.php> (06.06.2011).

BYLINSKI, U. (1996): Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend/Beruf/ Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. 47, H 1-2, 32-41.

BYLINSKI, U. (2008a): Herausforderungen im Übergangssystem: System ohne Regel oder Regelsystem? In: berufsbildung. 62, H. 112, 7-10.

BYLINSKI, U. (2008b): 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.

BYLINSKI, U./ OEHME, A. (2011): Kompetenzen zur Übergangsgestaltung – ein neues Profil pädagogischer Fachkräfte. Fachforum zur Tagung „Fachkräfte professionalisieren: Herausforderungen am Übergang Schule-Beruf“ am 23.05.2011, unveröffentlichtes Manuskript.

COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

DEUTSCHER STÄDTETAG (2007): Aachener Erklärung des deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses "Bildung in der Stadt" am 22./23. November 2007. Aachen.

FREUDENBERG STIFTUNG (2007): Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim.

GRANATO, M. (2008): Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: E.V., INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK (Hrsg.): Beschäftigung und Qualifizierung., 192-200.

KIMMELMANN, N. (2010): Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Standards für eine neue Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals. In: berufsbildung. 64, H. 123, 8-10.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland - ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KREKEL, E./ ULRICH, J.G. (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Bonn.

KREMER, Manfred (2009): Bildungsketten wirksam knüpfen! In: BWP (2009) 2, 3-4

KRUSE, W. (2010): Chancengleichheit und Benachteiligtenfokus im Übergangsmanagement. In: KRUSE & EXPERTENGRUPPE: Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart, 66-81.

KÜHNLEIN, G. (2009): Modelle des regionalen Übergangsmanagements: Merkmale, Qualitätsdimensionen, Standortprofile. Dortmund.

LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim.

MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

MEUEMANN, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, H. 3, 305-324.

NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2009): Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen“. Online: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/Ohne\\_Datum/00\\_00\\_00-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/Ohne_Datum/00_00_00-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf) (06.06.2011).

OEVERMAN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 70-82.

OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./ MAROTZKI, W./ SCHWEPPE, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 19-63.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.

THIELE, P. (2010): Neue Integrationschancen in der beruflichen Bildung? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 2, H. 10, 19-22.

VESTER, M. (2008): Der Klassenkampf um die Bildungschancen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 1/2008, 80-86.

WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Abruf: 06.06.2010).

WOLFENSBERGER, R. (2010): Die "individuelle Begleitung" (FiB) bewährt sich. In: Folio - Die Zeitschrift des BCH/FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung, 3, 43-46.

ZABECK, J. (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main, 278-291.

### Zitieren dieses Beitrages

---

BYLINSKI, U. (2011): Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 10, hrsg. v. BYLINSKI, U., 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bylinski\\_ws10-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bylinski_ws10-ht2011.pdf) (26-09-2011).

### Die Autoren:

---



**Dr. URSULA BYLINSKI**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [bylinski@bibb.de](mailto:bylinski@bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)