

IN VIA SoWiFo



Kompetenzerwerb im Unterstützungssystem Jugendsozialarbeit

Ermittlung des Forschungsstandes durch eine Literaturstudie

Projektlaufzeit: **Beginn: 01.06.2011**
 Ende: 31.12.2011

AutorInnen: **Dr. Sandra Boedeker**
 André Hübner
 Dr. Birgit Marx
 Karin Meier

Auftraggeber: **Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische
Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e V.**



Förderung:  **Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**

Inhalt

Kapitel 1: Einleitung	3
1.1 Zielstellung des Projekts	3
1.2 Grundlagen	3
1.3 Vorannahmen und Vorgehensweise.....	3
1.4 Aufbau des Readers.....	7
Kapitel 2: Kompetenzerwerb in Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit	8
2.1 Kompetenzerwerb im Rahmen der Schulsozialarbeit	8
2.2 Kompetenzerwerb im Feld Jugendberufshilfe.....	16
2.3 Kompetenzerwerb im Rahmen gesellschaftlicher Vielfalt (Diversity).....	22
2.3.1 Migration/ Integration/ Interkulturalität	22
2.3.2 Gender	25
2.4 Jugendwohnen.....	29
Kapitel 3: Fazit und Ausblicke	31
Literaturverzeichnis	35

Kompetenzerwerb im Unterstützungssystem Jugendsozialarbeit: Ermittlung des Forschungsstandes

Literaturstudie

Kapitel 1: Einleitung

1.1 Zielstellung des Projekts

Die Gestaltung von Übergängen, insbesondere an der Schwelle von der Kindheit bzw. Jugend zum Erwachsenen hat sich für die jungen Menschen in den letzten Jahrzehnten zu einer immer schwierigeren und komplexeren Aufgabe gewandelt. Mittlerweile gilt ein beträchtlicher Anteil (34 % im Jahr 2010 gemäß Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 9) als sogenannte „benachteiligte Jugendliche“, die für die Bewältigung von Übergängen zusätzliche Unterstützung benötigen. Maßnahmen der Jugendsozialarbeit sollen hier als Lernorte ein adäquates Angebot an Begleitung bereitstellen, damit eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft gelingt, indem die Jugendlichen hierfür notwendige Kompetenzen aufbauen.

An dieser Stelle setzt das Forschungsprojekt „Kompetenzerwerb am Lernort Jugendsozialarbeit: Ermittlung des Forschungsstandes durch eine Literaturstudie“ an. Ziel der Studie ist es, den Stand der empirischen Forschung zum Kompetenzerwerb von jungen Menschen im Rahmen der Jugendsozialarbeit festzustellen und zu beschreiben. Die Befunde sollen mit ExpertInnen diskutiert und damit fundiert werden.

Aus dem erhobenen Forschungsstand sollen pädagogische Ansätze herausgefiltert werden, die im Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit angewandt werden und Kompetenzerwerb fördern können. Diese sollen in der Literaturstudie mit vorgestellt werden, um den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit einen weitreichenden Überblick über die aktuelle Forschungslage an die Hand zu geben.

1.2 Grundlagen

Um die Studie zu fundieren und in den Forschungskontext einordnen zu können, gilt es den Rahmen zu setzen. Deshalb erfolgt zunächst eine Diskussion der Begrifflichkeit „Kompetenz“ und schließlich die Setzung des Orientierungsrahmens Jugendsozialarbeit im Rahmen der gesetzlichen Grundlagen.

Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff

Um eine Literaturstudie zur Frage des Kompetenzerwerbs zu fundieren, muss zuerst eine Auseinandersetzung mit dem in der Forschung verwendeten Kompetenzbegriff erfolgen. Dabei stößt man sofort auf ein Dilemma, weil in der Literatur unterschiedliche Definitionen von „Kompetenzen“ genutzt werden und man eine Vielzahl unterschiedlicher Auslegungen und Bedeutungen des Kompetenzbegriffs findet. „Kompetenz ist zu einem Modebegriff geworden und wird inzwischen geradezu inflationär verwendet. Allerdings ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich dieser inflationäre Gebrauch und die Uneindeutigkeit der mit „Kompetenz“ verbundenen Bedeutungen gegenseitig bedingen, denn „Kompetenz ist schillernd, widersprüchlich und unscharf. [...] Angesichts dieser Situation ist eine eingehende und systematische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff notwendig.“ (vgl. Preißer 2009, S. 9). Dieser von Preißer (vgl. ergänzend Koch/ Straßer 2008, S. 25 ff.) beschriebene Sachverhalt muss als eine gesamte Recherche begleitende Problematik herausgestellt werden. Unterschiedliche Definitionen und verschiedene Bedeutungszusammenhänge oder gar ungeklärte Begriffsverwendungen von „Kompetenz“ finden in der Literatur Gebrauch. Deshalb gehen Otto und Schrödter einen anderen Weg und führen den erweiterten Begriff der „Capabilities“ in die Debatte ein (vgl. Otto/ Schrödter 2010). Sie stellen damit die Frage, ob der Kompetenzbegriff im bildungstheoretischen Kontext überhaupt geeignet ist, die notwendige Grundlage pädagogischen Handelns bilden zu können. Auf dem Hintergrund dieser schwierigen Faktenlage ist ein direkter Vergleich von Aussagen zum Kompetenzerwerb in der Jugendsozialarbeit problematisch. Trotzdem sind die unterschiedlichen Kompetenzverständnisse Teil der Forschung um die Jugendsozialarbeit und sind deshalb in die Recherche einbezogen worden.

Orientierungsrahmen zur Abgrenzung der Literatur zu Jugendsozialarbeit

Als selektiver Orientierungsrahmen und inhaltliches Auswahlkriterium zur vorliegenden Recherche gelten einschlägige Paragraphen aus den gesetzlichen Grundlagen des SGB II und SGB III, insbesondere Paragraph 13 aus dem SGB VIII (Jugendhilfegesetz):

1. Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.
2. Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen.

3. Jungen Menschen kann während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden. In diesen Fällen sollen auch der notwendige Unterhalt des jungen Menschen sichergestellt und Krankenhilfe nach Maßgabe des § 40 geleistet werden.

4. Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden (vgl. Sozialgesetzbuch § 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit).

Dieser Orientierungsrahmen zeigt, dass die Jugendsozialarbeit ein enormes Spektrum mit verschiedenen Handlungsoptionen und Aufgaben für benachteiligte Jugendliche bereithält. Dies sieht auch Proksch (2001) in seiner Ausführung zum Ziel der Jugendsozialarbeit ähnlich: „Ziel der Jugendsozialarbeit ist die Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung, die Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration von benachteiligten jungen Menschen. Jugendsozialarbeit soll ihnen zu mehr Chancengleichheit verhelfen. Jugendsozialarbeit soll beitragen, dass die betroffenen jungen Menschen am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben der Gesellschaft teilhaben und teilnehmen können.“ (Proksch 2009, in: Fülbier/Münchmeier 2009, S. 218f.)

1.3 Vorannahmen und Vorgehensweise

Bevor mit der Studie begonnen werden konnte, galt es Vorannahmen zu treffen und auf „Stolpersteine“ zu achten, um den gesetzten Rahmen einhalten zu können. Darauf aufbauend wurde eine strenge wissenschaftliche Vorgehensweise gewählt.

Vorannahmen

Die Jugendsozialarbeit weist eine Vielzahl von Handlungstheorien und Handlungskonzepten auf, da sie es mit unterschiedlichsten Zielgruppen und einer Fülle von Problemlagen zu tun hat – eben diese Vielfalt galt es auch während der Literaturrecherche zu berücksichtigen.

Ersten Annahmen zufolge ließ sich hieraus schließen, dass es eine Vielzahl an Literatur zum Thema Jugendsozialarbeit geben wird. Beschäftigt man sich allerdings konkret mit der Thematik des Kompetenzerwerbs in der Jugendsozialarbeit, so war zu vermuten, dass die Menge der Literatur dazu überschaubar sein würde, da der Kompetenzbegriff erst seit „jüngerer Zeit“ eine Konjunktur erfährt und an Aktualität zunimmt. Es war anzunehmen, dass sich Forschung, die sich detailliert mit Ausprägung und Ausmaß von Kompetenzerwerb im Rahmen von Jugendsozialarbeit beschäftigen könnte, sich wohl vornehmlich auf das Handlungs-

feld der Jugendberufshilfe beziehen müsste und zwar spezifisch auf berufsbezogene Maßnahmen und konkrete Kompetenzfeststellungsverfahren.

Während der gesamten Recherche war zudem die Problematik mit dem bereits oben beschriebenen Dilemma mit dem Kompetenzbegriff zu beachten. Unter Berücksichtigung dieser vermuteten „Stolpersteine“ gestaltete sich die Vorgehensweise der Literaturrecherche wie folgt:

Vorgehensweise

Um einen generellen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Kompetenzerwerb im Unterstützungssystem Jugendsozialarbeit zu erhalten, bedurfte es zunächst einer umfangreichen Studie der potenziell relevanten Literatur. Zugänge zur relevanten Literatur wurden hierbei vornehmlich durch universitäre Bibliotheken und über das Internet gefunden. Aufgrund der Vielzahl von Veröffentlichungen im Themenbereich der Jugendsozialarbeit bot es sich an, nach einer detaillierten Stichwortsuche einen Grundlagenstamm an Literatur aufzubauen.

In deduktiver Vorgehensweise ging es nun darum, die ausgewählte Literatur nach einer ersten Sichtung gezielt nach Kompetenzerwerb und dem jeweiligen Forschungsstand zu filtern und herauszustellen. Grundlage bei der Suche stellten Auszüge und Schlagwörter aus dem o. g. Paragraphen 13 SGB VIII und dem Projektziel. Hierbei wurde sowohl „offizielle Literatur“ gesichtet, also veröffentlichte Literatur mit ISBN- / als auch ISSN-Nummern, wie Monografien, Aufsatzsammlungen, Artikel in diversen Fachzeitschriften und Magazinen – sowie sog. „graue Literatur“, wie Projektberichte, Projektdokumentationen/-designs, Forschungsdokumentationen und verschriftlichte Vorträge.

Während der Literatursichtung wurde spezifisch nach empirischer Forschungsliteratur gesucht.

Die gesichtete Literatur findet sich im Rahmen von Erscheinungsdaten zwischen den Jahren 1985 und 2011.

Während der Literatursichtung zur breiten Thematik der Jugendsozialarbeit zeichnete sich zudem eine Gliederung verschiedener Wirkungskreise im Rahmen des Kompetenzerwerbs der Jugendsozialarbeit ab, die auch als Grundlage des vorliegenden Readers dient und den Aufbau stellt.

1.4 Aufbau des Readers

Im folgenden Kapitel zwei werden die einzelnen Arbeitsbereiche der Jugendsozialarbeit dargestellt und prägnante Ergebnisse und Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb auf den aktuellen Forschungsstand zusammengefasst.

Wie bereits erwähnt, erschien es sinnvoll, eine Gliederung in verschiedene Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit vorzunehmen und diese separat im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema Kompetenzerwerb zu beleuchten, da der Forschungsstand zu den jeweiligen Handlungsfeldern sehr unterschiedlich ausfällt. Des Weiteren werden in jedem Handlungsfeld exemplarisch pädagogische Ansätze und strukturelle Anforderungen im Rahmen des Kompetenzerwerbs komprimiert dargestellt.

Der Aufbau des Kapitels zwei gliedert sich demnach wie folgt:

Kapitel 2.1: Kompetenzerwerb im Rahmen von Schulsozialarbeit

Kapitel 2.2: Kompetenzerwerb im Rahmen von Jugendberufshilfe

Kapitel 2.3: Kompetenzerwerb im Rahmen von gesellschaftlicher Vielfalt (Diversity)

2.3.1 Migration/ Integration/ Interkulturalität

2.3.2 Gender

Kapitel 2.4: Kompetenzerwerb im Rahmen von Jugendwohnen

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich diese Arbeitsfelder in ihrer Handlungsfokussierung unterscheiden, aber dennoch inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Abschließend werden in Kapitel drei die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse aus Kapitel zwei zusammengefasst und im Rahmen offener Fragen kritisch beleuchtet. Eine Reflexion des Projektziels mit Ausblicken für weitere Forschungsarbeiten bildet den Abschluss.

Kapitel 2: Kompetenzerwerb in Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit

Das vorliegende Kapitel zwei bearbeitet Literatur zu den einzelnen Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit und versucht, diese auf ihren Gehalt zur Frage des Kompetenzerwerbs zu überprüfen. Es geht darum, empirische Forschungsergebnisse aufzuzeigen, insofern abgesicherte Daten vorliegen. Begonnen wird mit dem Handlungsumfeld Schulsozialarbeit. Im Anschluss daran wird die Thematik Kompetenzerwerb im Kontext der Jugendberufshilfe bearbeitet. Die Bearbeitung des Handlungsfeldes Diversity – gesellschaftliche Vielfalt, zu dessen Inhalten wir Fragen zu Migration, Integration und auch Interkulturalität zählen, wird zusammen mit der Genderfrage als Querschnittsaufgabe der Jugendsozialarbeit untersucht. Abschließend wird in Kapitel 2.4 der Kompetenzerwerb im Bereich des Jugendwohnens betrachtet.

2.1 Kompetenzerwerb im Rahmen der Schulsozialarbeit

Um Forschungen zur Thematik Kompetenzerwerb von jungen Menschen zu erfassen, die im Rahmen von Schulsozialarbeit begleitet werden, wurde sowohl „offizielle“ als auch sog. „graue Literatur“ gesichtet. Obwohl unsere Suche vornehmlich auf empirische Forschungsliteratur fokussiert, wurde auch allgemeine Fachliteratur aus dem Bereich der Schulsozialarbeit hinzugezogen, da sich implizit sowohl pädagogische Ansätze als auch strukturelle Anforderungen ableiten lassen, die an die Schulsozialarbeit gestellt werden.

Einschlägige empirische Forschung zum Kompetenzerwerb lässt sich in diesem Arbeitssegment der Jugendsozialarbeit vornehmlich in Form von Projektberichten und Projektdokumentationen finden, die in der Regel der „grauen“ Literatur zuzuordnen sind (vgl. Handbuch Kompetenzcheck; Handreichung Projekt BUS; Homepage Projekt 14plus). Geht man tiefer in die Dokumentationen hinein, so zeigt sich, dass oftmals Kompetenzerwerb von Jugendlichen bei Evaluationsergebnissen nur implizit erfasst worden ist. So lässt sich aus den Ergebnissen deuten, dass Kompetenzerwerb zweifelsohne stattgefunden haben muss, wenn beispielsweise projektbezogene Verbleibsstudien Aufschluss darüber geben, dass junge Menschen, nachdem sie das Projekt durchlaufen haben, in der Erwerbswelt Fuß fassen konnten oder in weiterführende Schulen gewechselt haben (vgl. Länderstudie NRW – „Übergänge mit System“, S. 26ff.; Projekt BUS – „BUS in Zahlen“). Letztlich kann man hinsichtlich unseres

Projektziels, den Forschungsstand zu Kompetenzerwerb in der Jugendsozialarbeit zu erfassen, nur feststellen, dass es offensichtlich bisher keine empirische Forschung gibt, die sich direkt und explizit mit dem Kompetenzerwerb in der pädagogischen Arbeit befasst. Unterschiedliche vorhandene Daten lassen vermuten, dass im Rahmen der Schulsozialarbeit junge Menschen Kompetenzen erwerben, aber abgesicherte Informationen bzw. empirische Forschungsergebnisse zum Umfang und zur Ausprägung der Kompetenzen konnten sich jedoch nicht finden.

Die Schulsozialarbeit gewinnt in der Jugendsozialarbeit immer mehr an Bedeutung. Doch diese Tatsache schlägt sich (noch) nicht im Umfang der Forschungsarbeiten zum Thema Kompetenzerwerb nieder. Deshalb findet man nur sporadische Aussagen dazu, wenn man die veröffentlichte Forschungsliteratur sichtet. Speck und Olk (2010) beschreiben den allgemeinen Stand der Forschung zur Schulsozialarbeit wie folgt: „Der empirische Erkenntnisstand zu den Wirkungen und der Wirkungsweise der Schulsozialarbeit ist [...] aufgrund der oft formativ ausgerichteten Begleitforschungen, des schwierigen Zugangs der (Fach-) Öffentlichkeit zu den Forschungsberichten sowie fehlender vergleichender Darstellungen und Metaanalysen begrenzt. [...] der empirische Erkenntnisstand muss [...] trotz der Forschungen als intransparent, bruchstückhaft und defizitär bezeichnet werden.“ (Speck/ Olk 2010, S. 7) Diese Erkenntnis über den generell „schwammigen“ Forschungsstand im Bereich Schulsozialarbeit bestätigt auch unsere Recherche. Auch wir können nur konstatieren, dass die Forschung zur Schulsozialarbeit fragmentarisch ist. Gleichzeitig ist jedoch feststellbar, dass Forschung zur Schulsozialarbeit neben der Forschung zur Jugendberufshilfe den größten Umfang aller Forschungsaktivitäten im Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit einnimmt. Allerdings spielt die Frage zur Erforschung des Kompetenzerwerbs eine kaum zu erwähnende Rolle. Zudem ist zu konstatieren, dass sich die vorhandene Literatur vornehmlich mit der Beschreibung von Praxismodellen, Projektdokumentationen und abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die pädagogische Arbeit beschäftigt. Damit bestätigt sich die Hypothese, dass zahlreiche Literaturbeiträge in einem engen Bezug zur sozialpädagogischen Praxis stehen, sich aus ihr ableiten und scheinbar auch in ihr verhaften bleiben, wodurch sich der große Fundus an „grauer Literatur“ erklären lässt.

Da wir diese Tatsache im Rahmen unserer Literaturstudie berücksichtigt haben, sind wir exemplarisch in die Tiefe gegangen und haben uns mit der Thematik des Kompetenzerwerbs anhand von Praxisprojekten aus dem Bereich der Schulsozialarbeit beschäftigt. Dort konnten wir Forschungsansätze zum Kompetenzerwerb vor allem in Projektdokumentationen, Handreichungen und Projektbeschreibungen finden.

Um zu zeigen, wie Kompetenzerwerb thematisiert wird, beschreiben wir exemplarisch die Projekte BUS –Beruf und Schule, Kompetenzcheck Ausbildung NRW und Startklar!

Kompetenzerwerb, ein Thema in Projekten

- Projekt *BUS – Betrieb und Schule*

Das Projekt *BUS – Betrieb und Schule*, richtet sich an Schüler und Schülerinnen an Haupt- und Förderschule im letzten Pflichtschuljahr, die voraussichtlich die Schule ohne Abschluss und ohne Aussicht auf einen konkreten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verlassen werden. In Zusammenarbeit mit Betrieben, Schulen, Eltern und Kammern der Region soll in bestimmten „BUS-Klassen“ versucht werden, die Schüler und Schülerinnen erfolgreich in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt einzugliedern. Das vom Land NRW geförderte Projekt zielt darauf ab, den Kompetenzerwerb von Schüler und Schülerinnen durch Förderpraktika und gezieltem berufsbezogenem Unterricht zu fördern, damit sie auf zukünftige Anforderungen des Erwerbslebens vorbereitet sind und so einen Weg zu einer erfolgreichen Eingliederung in die Berufswelt finden.

Die Handreichung zum Projekt BUS gibt Auskunft darüber, dass Verfahren der Kompetenzanalyse bei TeilnehmerInnen der „BUS-Klassen“ angewendet werden. Mit Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung werden persönliche, soziale, methodische und lebenspraktische Kompetenzen der TeilnehmerInnen erfasst und mit den Anforderungen im Rahmen ihrer Berufswünsche abgeglichen. Daran soll sich eine adäquate Förderung anschließen. Auf diese Art und Weise soll den SchülerInnen ermöglicht werden, fachliche und berufsbezogene Kompetenzen durch Förderpraktika und wöchentliche Betriebstage zu erwerben. In diesem Rahmen sollen sie auch soziale, kommunikative und organisatorische Kompetenzen erwerben, die nicht nur ausschließlich in der Arbeitswelt Anwendung finden (vgl. Handreichung 2010-2011, www.schulministerium.nrw.de).

Ob diese Maßnahmen tatsächlich zu dem angepeilten Kompetenzerwerb führen, lässt sich unserer Erkenntnis nach bis dato noch nicht eindeutig empirisch belegen. Bisweilen lässt das Land NRW als Fördergeber verlauten, dass die praktische Arbeit in den ausgewählten Kooperations-Betrieben „das Selbstvertrauen stärkt und die Jugendlichen wieder Interesse an einer Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen gewinnen. [Dies schaffe] eine gute Basis für das Erlernen fachlicher Grundfertigkeiten und für eine positive Persönlichkeitsentwicklung“ (Handreichung 2010-2011, S. 32, www.schulministerium.nrw.de). Empirische Belege dafür gibt es aber nicht.

- Projekt Kompetenzcheck

Ein ähnlicher Gedanke findet sich im Handbuch des Projektes *Kompetenzcheck Ausbildung NRW* wieder. Auch in diesem Projekt soll SchülerInnen der 9.Klasse im Prozess der Berufsorientierung bereits im Lernumfeld Schule der Erwerb und der Ausbau von bestimmten Kompetenzen durch Kooperation mit LehrerInnen, Betrieben und speziell geschulten (sozial-)pädagogischen MitarbeiterInnen ermöglicht werden. Wie im Projekt *BUS* sollen sowohl fachliche, soziale und methodische Kompetenzen erkannt, überprüft und aufgebaut, sowie durch betriebliche Praxis, ferner durch fachliches und berufsfeldbezogenes Wissen ergänzt werden. Anspruch des Projektes ist es somit, Kompetenzen festzustellen, Möglichkeiten zu bieten „eigene berufsfeldbezogene Fähigkeiten, Neigungen und Interessen zu testen [und] das persönliche Wissensspektrum der Schüler und Schülerinnen über mögliche Berufe bzw. Berufsfelder [zu erweitern]“ (Handbuch Kompetenzcheck Version 1.3., S. 13, www.gib.nrw.de). Um die Durchführung und Diagnostik wissenschaftlich abzusichern, können nach Angaben des Fördergebers Land NRW im Rahmen der Projektdurchführung drei Arten von diagnostischen Verfahren eingesetzt werden, um eine Ergänzung unterschiedlicher Erkenntnisse und Ansätze zu gewährleisten. So können in diesem Projekt in Anlehnung an Kanning u. a. „simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (z. B. Assessment-Center), Verfahren der Selbst- und Fremdbeschreibung sowie Testverfahren (z. B. schriftliche Fragebögen oder Tests am PC) [und] biografieorientierte Verfahren wie Interviews“ (Handbuch Kompetenzcheck Version 1.3., S. 33, www.gib.nrw.de) angewandt werden.

Mit der Durchführung von Kompetenzchecks wird erwartet, dass die Jugendlichen ihre vorhandenen Kompetenzen erweitern, denn der Kompetenzerwerb bei diesen Projekten soll durch begleitende sozialpädagogische Beratung, die je nach Konzept über den schulischen Rahmen hinausgeht, gesichert werden (vgl. z. B. Handbuch Kompetenzcheck Version 1.3, S. 83). Ein empirischer Nachweis über die Wirkung der begleitenden Beratung wird unserer Kenntnis nach nicht geliefert.

Unserer Recherche zufolge liegen insgesamt zu diesem Projekt keine konkreten empirischen Befunde über das Ausmaß und über die Ausprägung des Kompetenzerwerbs bei den ProjektteilnehmerInnen vor. Damit ist letztlich nicht nachgewiesen, ob die o.g. Verfahren Kompetenzerwerb mit Blick auf das Erwerbsleben fördern

- Projekt STARTKLAR!

Das Projekt STARTKLAR! ist ein vom Land NRW als regionales Kooperationsmodell für Schulen und Betriebe gefördertes Projekt. Jugendlichen ab Klasse 8 aus Förder-/ Haupt- und Gesamtschulen soll, gestützt durch die Jugendsozialarbeit im Rahmen von Schule, die Mög-

lichkeit eröffnet werden, spezielle Kompetenzen zu erwerben, die sie für das Erwerbsleben stärken sollen. Im Gegensatz zu den vorher beschriebenen Projekten BUS und Kompetenzcheck NRW beginnt hier die Förderung bereits in Klasse 8 und kann sich je nach Schulform bis einschließlich Klasse 10 durchziehen.

In der Jahrgangsstufe 8 sollen laut Projektdesign zunächst vorhandene Kompetenzen festgestellt werden und sog. „Schnupperpraktika“ zu einer beruflichen Grundorientierung dienen. Verbindliche Vereinbarungen zwischen Betrieben und SchülerInnen der Jahrgangsstufen 9 und 10 sollen den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen sichern. Während der gesamten Zeit besteht der Anspruch, die SchülerInnen möglichst individuell zu fördern und zu begleiten, wobei neben den beruflichen auch Entscheidungs- und Sozialkompetenzen gestärkt und ausgebildet werden sollen. Durch eine konsequente und kontinuierliche Beratung und Begleitung der Jugendlichen soll somit ebenfalls bereits im Rahmen dieses Projekts während der Schulzeit der Grundstein für bessere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gelegt werden. (vgl. Informationen unter www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/startklar).

Ob die aufgeführte Programmatik des Projekts Startklar! den proklamierten Kompetenzerwerb anhand der aufgeführten Maßnahmen erreicht, wird nach unseren Erkenntnissen unzureichend empirisch belegt, da keine konkreten Daten zum Ausmaß und zur Ausprägung des Kompetenzerwerbs vorliegen.

Es könnte allerdings sein, dass in den einzelnen Projekten Daten zum Kompetenzerwerb erhoben worden sind. Wenn wir im Rahmen unserer Recherche empirisch abgesicherte Befunde gefunden hätten, wären sie an dieser Stelle aufgeführt worden. So müssen wir uns damit begnügen, dass man in Evaluationen, die wir zu den Projekten gefunden haben, wie die Verbleibsstudie von Jugendlichen, die am Projekt *BUS* teilgenommen haben (*BUS in Zahlen* (www.businnrw.de), den Kompetenzerwerb nur erahnen kann, weil er explizit nicht erhoben worden ist. Somit bleibt offen, inwieweit die SchülerInnen Kompetenzen in Modulen und Maßnahmen erworben haben.

Führen der Einsatz bestimmter pädagogischer Ansätze und das Setzen von strukturellen Anforderungen in Projekten automatisch zu mehr Kompetenzerwerb?

Bei allen exemplarisch dargestellten Projekten, die zum Ziel haben, Kompetenzen zu fördern, die jungen Menschen den Eintritt ins Erwerbsleben erleichtern sollen, haben wir festgestellt, dass die Auseinandersetzung mit strukturellen Anforderungen an die Projekte und die Beschreibung pädagogischer Ansätze eine große Rolle spielen. Damit ist davon auszugehen, dass diejenigen, die die Projekte entwickeln und diejenigen, die sie durchführen da-

von überzeugt sind, dass die Anwendung bestimmter pädagogischer Ansätze den Kompetenzerwerb fördern können und dass strukturelle Rahmenbedingungen und Anforderungen, mit denen die Projekte umgehen müssen, ebenfalls eine Rolle beim Kompetenzerwerb spielen. Da keine empirischen Erhebungen über den Kompetenzerwerb und damit über den „Outcome“ von Pädagogik und strukturellen Rahmenbedingungen von Projekten vorliegen, müssen der „Input“, nämlich Pädagogik und strukturelle Anforderungen, einen Rahmen setzen, mit dem davon ausgegangen wird, dass er zu einem bestimmten Ergebnis, nämlich zu Kompetenzzuwachs führen wird. Ob ein solches Ergebnis aber erreicht wird, ist dann nicht mehr Gegenstand der Forschung.

So besteht für die Projekte die strukturelle Anforderung, dass verschiedene Akteure miteinander kooperieren müssen. Diese spiegelt sich dann in der engen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Betrieben und SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen (teilweise auch Eltern) wider. Erreicht werden soll mit dieser Rahmensetzung, dass SchülerInnen eine ganzheitliche Lernumwelt vorfinden, von der angenommen wird, dass sie für sie förderlich ist (vgl. Handbuch Kompetenzcheck Version 1 .3, S.75). Deshalb wird auch in „Input“ investiert, wie z. B. beim BQF-Projekt „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm). In diesem Projekt wurde eine berufsübergreifende Qualifizierung für Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen anvisiert, die vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung -IBBW e.V. als eine handlungsfeldbezogene Fortbildung für LehrerInnen als auch für SchulsozialarbeiterInnen angeboten worden ist. Mit dieser Qualifizierung sollten gemeinsame Wirkungskreise von Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen kennengelernt werden, um Berührungspunkte und Unterschiede in der Arbeit festzustellen und eine bessere Zusammenarbeit zu ermöglichen. (vgl. Band IV der Schriftreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ BMBF, S.141).¹ Ziel dieser ganzen Bemühungen ist es letztlich den Kompetenzerwerb von Schülern und Schülerinnen zu fördern. Ob und wie die Qualifizierung von Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen dazu beiträgt, ist nicht bekannt bzw. es wird nicht mehr danach gefragt, weil einfach unterstellt wird, dass diese Maßnahmen förderlich sind.

Des Weiteren wird in den Projekten behauptet, dass ein aktiver Einbezug der SchülerInnen und Schüler durch individuumszentriertes Arbeiten, den Erwerb eines breiten Spektrums

¹Dieser Ansatz wird demnach auch einer oftmals wiederkehrende Forderung nach einer adäquaten Professionalisierung von Verantwortlichen im Bereich der Jugendsozialarbeit gerecht (vgl. Kapitel 3 *Fazit und Ausblicke*).

sowohl von fachlichen bzw. berufsbezogenen Kompetenzen, also auch von sozialen Handlungskompetenzen, ermöglicht (vgl. Handbuch Kompetenzcheck Version 1.3, S. 13 ff.; Projekt BUS – Handreichung, S.3, S. 28ff.). Hier wird auf die Wirksamkeit dual angelegter Projektstrukturen gesetzt. Berufliche und fachliche Kompetenzen sollen je nach Neigung und Interessen in Betrieben erlernt werden, wohingegen der Erwerb von Lebens- und Handlungskompetenzen durch gezielte schulische bzw. außerschulische Maßnahmen (z. B. Kompetenzworkshops) erworben werden soll, die nicht nur in der Berufswelt der SchülerInnen verankert sind. Auch wenn diese Argumentationslinie nachvollziehbar erscheint, muss erneut angemerkt werden, dass kein empirischer Beleg des Kompetenzzuwachses durch eben genau diese Konzeption vorliegt.

Biebricher (2010) postuliert, dass positive Partizipationserfahrungen von jungen Menschen die Mitwirkung an Beteiligungsangeboten erhöhen würden und dass sie zu mehr Integration und zur Persönlichkeitsstärkung beitragen würden. Seine Forderung besteht demnach darin, die Partizipationskompetenzen von SchülerInnen zu stärken, damit sich mehr junge Menschen für die Mitwirkung an Beteiligungsangeboten gewinnen lassen. Für den Erwerb von Partizipationskompetenzen werden beispielhaft gemeinsam von Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit durchgeführte Partizipationstrainings (ggf. unter Nutzung speziell auf Jugendliche zugeschnittene Partizipations- und Moderationsmethoden), sowie Partnerschaftsmodelle („partizipationserfahrene“ SchülerInnen unterstützen andere Kinder und Jugendliche bei der Mitwirkung in Beteiligungsprojekten) vorgeschlagen (vgl. Biebricher, in: Baier/Deiert, 2010, S. 231). Dieser pädagogische Ansatz beschäftigt sich explizit mit Kompetenzen im Kontext von Schulsozialarbeit. Ob jedoch durch die o. g. Methoden und Beteiligungsprojekte eben diese Partizipationskompetenz tatsächlich erworben wird, bleibt offen und in ihrer Effektivität hinsichtlich unserer Fragestellung unzureichend bewiesen.

Zusammenfassend lassen sich die Fragen stellen, inwieweit die vorgestellten Projekte und ihre Maßnahmen, die in das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit einzuordnen sind, greifen. In welchem Ausmaß und in welcher Ausprägung der Erwerb konkreter Kompetenzen durch o. g. Projekte, pädagogischen Ansätze, strukturelle Rahmensetzungen und Anforderungen und durch die Arbeit „fest“ integrierter sozialpädagogischer Fachkräfte gegeben ist, bleibt weitestgehend unerforscht. Empirische Belege bzw. konkrete Forschungsergebnisse zum Ausmaß und zur Ausprägung von Kompetenzzuwachs im Rahmen von Schulsozialarbeit konnten mit unserer Recherche nicht aufgefunden werden.

Kann mit Hilfe der Nutzerforschung Kompetenzerwerb evaluiert werden?

Wenn es bisher keine spezifische Forschung zum Kompetenzerwerb im Rahmen der Schulsozialarbeit gibt, so kann man doch andere Forschungsmethoden daraufhin überprüfen, ob ihre Inhalte und Vorgehensweisen Aufschlüsse über Kompetenzerwerb geben können. Deshalb wurde die sozialpädagogische Nutzerforschung in unsere Studie einbezogen.

Oerlich (2010) versteht sozialpädagogische Nutzerforschung als „handlungsfeldübergreifende Forschung und Analyse in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit“ (Oerlich 2010, in: Speck/ Olk 2010, S. 9) und ergänzt, dass sich die Nutzerforschung „insofern auch auf die Analyse von Schulsozialarbeit bezieht“ (Oerlich 2010, in: Speck/ Olk 2010, S. 9). Dies würde bedeuten, dass Kompetenzerwerb mit Hilfe der Nutzerforschung indirekt auch für die Schulsozialarbeit evaluiert werden könnte. Sollte das so sein, dann können wir die Nutzeranalyse als mögliches Forschungsinstrument für die Erfassung des Kompetenzerwerbs in die Literaturliste aufnehmen.

Oerlich (2010) beschreibt, dass das wesentliche Ziel der sozialpädagogischen Nutzerforschung „in der Rekonstruktion des Gebrauchswertes professioneller Dienstleistungen (Nutzen) und in der Analyse der damit verbundenen Prozesse der Nutzung [besteht]. Das Erkenntnisinteresse richtet sich darüber hinaus auf die Identifizierung nutzenfördernder wie nutzenlimitierender Bedingungen der Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen zum Zweck der Steigerung des Gebrauchswertes Sozialer Arbeit für ihren Nutzer.“ (Oerlich 2010, in: Speck/ Olk, 2010, S. 11).

Durch ihre Adressatenorientierung kann die Nutzerforschung z. B. detaillierte Angaben zum Prozess des Nutzens einer Dienstleistung (z. B. von Maßnahmen zur Kompetenzfeststellung) machen. So kann sie bspw. die Art und Weise des Zugangs, sowie externe Hilfestellungen beim Nutzungsprozess beschreiben und auch die konkrete Anwendung und den persönlichen Nutzen „im Hinblick auf die Bewältigung der sich ihnen stellenden Aufgaben der Lebensführung“ dokumentieren (vgl. Oerlich 2010, in: Speck/ Olk 2010, S. 10 f.).

Würde man die sozialpädagogische Nutzerforschung als Evaluationsinstrument für die voranstehenden exemplarisch aufgeführten Projekte einsetzen, so ließen sich sicherlich brauchbare Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb im Bereich Schulsozialarbeit erzielen.

2.2 Kompetenzerwerb im Feld Jugendberufshilfe

Die Sichtung der Literatur hat ergeben, dass es sowohl in der „offiziellen“, als auch in der „grauen“ Literatur Material zum Kompetenzerwerb im Rahmen von Jugendberufshilfe gibt. Obwohl unser Fokus vornehmlich auf empirischer Forschungsliteratur lag, wurden auch allgemeine Fachliteratur aus dem Bereich der Jugendberufshilfe sowie unveröffentlichte Vorträge und Referate hinzugezogen. Diese eignen sich besonders, um pädagogische Ansätze herauszuziehen, die als erfolgversprechend zur Förderung des Kompetenzerwerbs angesehen werden. Projektbeschreibungen zeigen, welche strukturellen Anforderungen an die Projekte gestellt werden, die bei der Durchführung zu erfüllen sind. Letztlich werden bestimmte strukturelle Anforderungen an die Maßnahmen und Projekte gestellt, weil man davon überzeugt ist, dass diese für den Kompetenzerwerb förderlich seien. Stellt man bei der Literaturrecherche mangels direkter Forschung zum Kompetenzerwerb fest, dass immer wieder die gleichen pädagogischen Ansätze genutzt und strukturellen Anforderungen gestellt werden, so wird bei den Projekten schlicht unterstellt, aber nicht überprüft, dass diese Ansätze Kompetenzerwerb fördern.

Es zeigte sich, dass Institute wie z. B. das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder das Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) ausführlich zum Themenkomplex Jugendberufshilfe geforscht haben. Bezüglich empirischer Forschung zum Kompetenzerwerb lässt sich hier vornehmlich auf Projektberichte, Projektdokumentationen und Verbleibsstudien (vgl. Übergangspanel (vgl. Lex/ Gaupp/ Reißig/ Adamczyk 2006; Reißig/ Gaupp/Lex 2008; Braun/ Reißig, 2011; Braun/ Reißig/ Richter 2011), Verbleibsstudien (vgl. Baethge 2008, in: Munk/Rützel/Schmidt 2008)) verweisen. Aus diesem Datenmaterial lässt sich ein Kompetenzerwerb erahnen. Auch die Vermittlungsdaten, die bei berufsfördernden Maßnahmen und Projekten erhoben werden, geben Auskunft über Kompetenzerwerb. Denn würden junge Menschen ihre Kompetenzen in Projekten und Maßnahmen nicht verbessern können, so hätten sie keine Chance auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Insofern können auch regionale Arbeitsmarktberichte der Bundesagentur für Arbeit (www.arbeitsagentur.de) die Ergebnisse der Übergangsstudie, wie z. B. die BIBB-Übergangsstudie (Beicht/ Ulrich 2008), Auskunft über Kompetenzerwerb im Übergangssystem geben.

Nach gründlicher Sichtung wurde jedoch schnell deutlich, dass die Forschungen zur Jugendberufshilfe zwar ebenfalls wie zum Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit einen Kompetenzerwerb erahnen lassen, dass sich aber paradoxerweise trotz der Datenfülle kaum konkrete Informationen und empirische Forschungsergebnisse zum Ausmaß und zur Ausprägung des

Kompetenzerwerbs finden lassen. So waren wir in unserer Literaturstudie auch im Handlungsfeld Jugendberufshilfe darauf angewiesen, in der „grauen“ Projektliteratur weiter nach Forschungen und Ergebnissen zum Kompetenzerwerb zu suchen.

Erste Forschungen, die sich explizit mit der Erfassung „informell“ erworbener Kompetenzen beschäftigen, die außerhalb des Schulbildungssystems erworben werden, finden sich beispielsweise in den Projekten „ICOVET“ und „Qualipass“. Hier wird versucht, anhand von Selbst- und Fremdeinschätzung, sowie mit Hilfe der Methode des qualitativen Interviews vorhandene Kompetenzen festzustellen und ihren Ursprung (z. B. Erwerb im Ehrenamt, Praktika, Projekt) zu identifizieren. (vgl. Lex/ Gaupp/ Reißig/ Adamczyk 2006, S. 69ff.)

Allerdings darf man nicht davon ausgehen, dass alle AutorInnen einen einheitlichen Kompetenzbegriff nutzen. Wie in Kapitel eins beschrieben, nutzen die ForscherInnen unterschiedliche Termini wie „Fähigkeiten“, „Bildung“, „Qualifizierung“ und seltener auch „Kompetenzen“. Darüber hinaus ist das definitorische Verständnis uneinheitlich. Die Beiträge sind demnach nicht direkt miteinander vergleichbar. Es bedarf einer sorgfältigen Analyse, um sie überhaupt einander gegenüberstellen zu können. Diese Problematik tritt auf, wenn man die Vielzahl unterschiedlichster projektorientierter Förderprogramme zur beruflichen Integration (vgl. Überblickstabelle: Goltz/ Christe/ Bohlen 2008, S. 105 ff.) miteinander vergleichen möchte.

Unterstützen Maßnahmen und Projekte des Übergangssystems den Kompetenzerwerb?

Die Jugendberufshilfe versteht sich als Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt. Sie unterstützt mit ihren Maßnahmen und Projekten junge Menschen daher in den Übergängen (vgl. Christe 2002). Deshalb liegt es nahe, sich den möglichen Kompetenzerwerb in diesem Übergangssystem anzuschauen. Denn mit Hilfe von unterstützenden Maßnahmen und sozialpädagogischer Begleitung am Ende der Schullaufbahn und beim Versuch ins Erwerbsleben einzutreten, benötigen junge Menschen bestimmte Kompetenzen und strukturelle Rahmen, die viele nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung haben, gerade weil der „klassische“ direkte Weg in die Ausbildung einem Drittel der Jugendlichen versperrt bleibt (vgl. Kap. 1.1. vgl. auch Schröder 2009, S. 221ff.; Christe/ Reisch 2009, S. 5ff.; Leymann/ Müller 2011, S. 6ff.; Oehme/ Schröder 2009, S. 21).

Jungmann (2004) befasst sich in einem Artikel mit dem Titel „Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf“ explizit mit der Problematik von Übergangsanforderungen, denen

sich junge Menschen und verantwortliche Institutionen stellen müssen. Jungmann (2004) stellt die klare Forderung, die Übergangssituationen wahr- und auch ernst zu nehmen. Da Übergangssituationen oftmals eine große Herausforderung für junge Menschen darstellen, sollte laut Jungmann eine adäquate Auseinandersetzung mit dieser Thematik weiter in den Fokus von Jugend- und Bildungsarbeit rücken (vgl. Jungmann 2004, in: Schuhmacher 2004).

Zu untersuchen ist, welchen Beitrag die Jugendberufshilfe als Unterstützungsstruktur im Übergangssystem leistet, wenn Jugendliche mit immer mehr Problemen, Anforderungen und Herausforderungen im Übergang Schule-Beruf konfrontiert werden. Nimmt die Bedeutung der Jugendberufshilfe als Unterstützungs- und Förderorgan zu, wenn sie eine gute Basis für Kompetenzerwerb bildet, der Übergänge erleichtert?

Übergang in das Erwerbsleben – mit Hindernissen behaftet

Von verschiedenen AutorInnen wird der Wandel des Übergangsmoratoriums thematisiert. War in der Jugendforschung lange das Bildungsmoratorium im Vordergrund, so stellt sich immer mehr der Übergang von der Regelschule in das Erwerbsleben als problembelastet heraus (u. a. Oehme/ Schröder 2009; Böhnisch/ Schröder 2006; Schröder 2009, S. 222ff.). In diesem Zusammenhang wird betont, dass der traditionelle, immer noch als „normal“ geltende rasche Wechsel von der Regelschule in z. B. eine Ausbildung keineswegs mehr kennzeichnend für den üblichen Verlauf des Übergangs ist. Stattdessen dehnt sich dieser Zeitraum deutlich aus, weil schon etwa 26 % der HauptschülerInnen nach ihrer Schulzeit zunächst in Maßnahmen der Jugendberufshilfe aufgefangen werden (müssen) und 280.000 junge Menschen zwischen 15 bis 25 Jahren als erwerbslos registriert sind (vgl. Reißig/ Gaupp/ Hofmann-Lun/ Lex 2006; S. 11; Leymann/Müller 2011, S. 6). Darüber hinaus wird der „Weg ins Berufsleben“ für junge Menschen unübersichtlicher bzw. schlechter prognostizier- und planbar: Phasen der Arbeitslosigkeit, Praktika, Maßnahmen der Jugendberufshilfe oder das Nachholen von Schulabschlüssen stellen „Alternativen“ dar, die in ihrer Nützlichkeit schwer im Vorfeld zu bewerten sind (vgl. Oehme/ Schröder 2009, S. 21ff.).

Welche Kompetenzen tatsächlich notwendig erstrebenswert oder zielführend sind, damit junge Menschen den Übergang schaffen, bleibt größtenteils offen. Deshalb sind empirische Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung innerhalb von o.g. Maßnahmen und Hilfen der Jugendberufshilfe, wie bereits erwähnt, nahezu kaum vorhanden (vgl. auch Preißer 2009, S. 31), so dass die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich hauptsächlich theoretisch-konzeptionell geführt wird. Hier finden sich in der Literatur Empfehlungen und Ansätze, die im Rahmen von Kompetenzerwerb förderlich sein könnten bzw. Beachtung finden sollten.

Messbarer Kompetenzerwerb in der Jugendberufshilfe?

Nach Fülbier (2001) umfasst die Jugendberufshilfe „Hilfen, Maßnahmen und Projekte, die jungen Menschen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und beim Übergang von der Ausbildung in Berufstätigkeit bzw. in Arbeit behilflich sind. Ferner gehören beschäftigungswirksame Maßnahmen und qualifizierende Beschäftigungsprojekte für noch nicht qualifizierte junge Menschen, für die eine Berufsausbildung nicht (mehr) in Frage kommt, zum Handlungsfeld“ (vgl. Fülbier 2001, S. 486). Damit wird klar, dass die Jugendberufshilfe sowohl im SGB VIII als auch im SGB III und SGB II zu verorten ist. Sie ist das vielfältigste und größte Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit. Seit Jahrzehnten erprobte Maßnahmen, die immer wieder aktuellen Herausforderungen der Lebenslagen Jugendlicher und des Arbeitsmarktes angepasst worden sind, garantieren dafür, dass junge Menschen Kompetenzen erwerben, die ihnen Übergänge ins Erwerbsleben erleichtern. Doch lässt sich der Kompetenzerwerb empirisch nachweisen?

Exemplarisch wären zum einen die Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung zu nennen. Seit 2009 und nunmehr zum dritten Mal entsteht der „Datenreport zum Berufsbildungsbericht, eine Information und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung“. Kernpunkte innerhalb des Reportes sind Ausbildungsmarktbilanzen, Bildungsverhalten von Jugendlichen, berufliche Bildung an Schulen, Weiterbildung und Förderprogramme für Jugendliche und bestimmte Zielgruppen. Zum anderen veröffentlicht das BiBB Forschungs- und Arbeitsergebnisse, die sich mit Ausbildungsplatzsuche, Bildungsübergänge, betriebliche Weiterbildung, Analyse von Indikatoren zur Bildungsbiografie, Ausbildungseinstieg und aktuellen Themen befassen.

Zusätzlich erschien im Jahre 2008 die Studie der Autorengruppe Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland 2008– ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I“ und 2010 „Bildung in Deutschland 2010 – ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesen im demografischen Wandel“. Die Inhalte geben einen allgemeinen und ausweitenden Überblick über das Feld der Jugendberufshilfe. Es werden Themengebiete wie Grundinformationen zur Bildung, Wirkung von Bildung sowie Weiterbildung und berufliche Ausbildung behandelt.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung publizierte u. a. 2010 den IAB-Forschungsbericht „Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis.“

Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB“. Der Forschungsbericht liefert empirische Befunde zur konkreten Umsetzung des Fachkonzepts der BvB. Außerdem werden Einfluss von Trägercharakteristika und Maßnahmekomposition auf das Maßnahmeergebnis (insbesondere die Übergänge in betriebliche Ausbildung) sowie Qualifizierungsbausteine und Praktika für die Übergänge in Ausbildung analysieren.

In den exemplarisch aufgeführten Studien und Forschungsberichten konnten jedoch bezüglich der konkreten Ausprägung von speziellen Kompetenzen durch die Jugendberufshilfe keine empirischen Daten ermittelt werden.

Hilft der Capabilities-Ansatz von Sen beim Blick auf Kompetenzerwerb?

Mit dem Capabilities-Ansatz von Sen und Nussbaum (Nussbaum 1999; Nussbaum 2000; Sen 1985; Sen 1992; Sen 1999), der von Otto aufgegriffen wird (Otto 2007; Otto 2008), werden Qualifikationsmaßnahmen der Jugendberufshilfe kritisiert. Ihnen wird vorgeworfen, dass sie sich eng auf den Arbeitsmarkt beziehen und die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nicht in den Blick nehmen. Es wird bemängelt, dass sich die Maßnahmen einseitig auf die berufliche Integration fokussieren und deshalb weite Kompetenzbereiche, der sozialen und personalen Kompetenzen, die Menschen brauchen, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, völlig vernachlässigt werden (vgl. Walbröl/ Thole/ Zieske 2009, S. 33; Otto 2009, S. 105ff.; Christe/ Reisch 2009, S. 9ff.). Die Förderung junger Menschen muss nach diesem Ansatz weit über die Unterstützung bei Zugängen zum Arbeitsmarkt hinausgehen. Junge Menschen sollen nicht nur einen Zugang zu der Arbeitswelt durch die Jugendberufshilfe erhalten und zur Teilnahme am Arbeitsleben befähigt werden, sie sollen gleichzeitig auch dabei unterstützt und darauf vorbereitet werden, Lebensphasen zu bewältigen, die sie vor unterschiedliche Probleme und Schwierigkeiten stellen (vgl. Böhnisch/Schefold, 1985). Otto und Christe gehen an dieser Stelle noch weiter und werfen in die Debatte, dass man schauen müsse, welche Chancen junge Menschen tatsächlich haben, ihre entwickelten Kompetenzen für das eigene Leben in die Gesellschaft einzubringen und sie gestaltend einsetzen zu können (vgl. Otto 2009, S.105ff.; Christe/ Reisch 2009, S. 9ff.). Stauber/ Walther/ Pohl (2007) postulieren die Subjektorientierung. Zunächst müsste es darum gehen, die Problemlagen und Chancen junger Menschen in den Blick zu nehmen und können erst dann mit betrieblichen Anforderungen abgeglichen werden, wenn eine Förderung greifen soll. Eine Orientierung am Subjekt und dessen Bedürfnissen sehen Stauber/ Walther/ Pohl (2007) am ehesten gegeben, wenn Maßnahmen so aufgebaut sind, dass sie organisatorisch die betrieblichen und schulischen Möglichkeiten des Lernens vernetzen und diese auf den individuellen Entwicklungsbedarf abstimmen , so dass das Bildungsangebot passgenauer auf das

Individuum zugeschnitten ist. Auch Christe (2004) plädiert dafür, die Maßnahmen dual, also betrieblich und schulisch daraufhin auszurichten, dass sie Kompetenzen der jungen Menschen auf breiter Basis fördern. Seiner Ansicht nach benötigen die jungen Menschen „Orientierungs- und Handlungskompetenzen, die sie zum strategischen Handeln befähigen, sowohl gegenüber der Unübersichtlichkeit von Erwerbsarbeit als auch gegenüber den vielfältigen Anforderungen anderer Formen von Arbeit“ (vgl. Christe 2004). Genau das zu tun reklamieren die Produktionsschulen von sich. Greiner-Jean und Oertel (2011) behaupten, dass Produktionsschulen eine breite Plattform zum Kompetenzerwerb bieten können, weil sie individuelle und betrieblich geforderte Kompetenzen erfassen und diese öffentlich präsentieren. So werden Kompetenzen von TeilnehmerInnen der Produktionsschulen festgestellt und mit Hilfe sog. Kompetenztafeln visualisiert und dort auch Entwicklungsfortschritte dokumentiert (vgl. Greiner-Jean/ Oertel, 2011). Da die Kompetenztafeln sehr plakativ sind und ihre Fundamente empirisch nicht abgesichert sind, fragt sich, ob sie nicht letztlich lediglich Zuschreibungen darstellen, mit denen die jungen Menschen dann irgendwie umgehen müssen. Ob eine solche Methode fördert, sei dahingestellt.

Also können wir auch an dieser Stelle als Zwischenfazit festhalten, dass es in der Forschung und in der pädagogischen Praxis eigentlich klar ist, welche Ansprüche an die Gestaltung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe zu stellen sind. Schaut man sich jedoch Versuche an, diese umzusetzen, wie wir es beim Beispiel Produktionsschulen getan haben, so können durchaus Fragezeichen an ihre Wirksamkeit und ihren pädagogischen Nutzen gestellt werden; ganz davon abgesehen, dass ihre Wirksamkeit ausreichend empirisch überprüft worden wäre.

Zum Abschluss der Literaturrecherche zum Kapitel Kompetenzerwerb im Arbeitsfeld Jugendberufshilfe kann festgehalten werden, dass dieses Arbeitsfeld wohl am besten empirisch erforscht worden ist und wird - im Blick auf die anderen Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. Indirekt können die großen empirischen Studien Auskunft über Kompetenzerwerb geben, wenn man z. B. den Verbleib junger Menschen nach dem Besuch von Maßnahmen der Jugendberufshilfe betrachtet. Studien, die sich direkt mit dem Kompetenzerwerb im Rahmen der Jugendberufshilfe beschäftigen, sucht man jedoch vergebens. Lediglich Preißer (2009) plädiert dafür, dass am Ende des Besuchs von Maßnahmen der Jugendberufshilfe die Entwicklung von Kompetenzen in den Blick genommen werden sollte. So eröffnet sich auch für die Jugendberufshilfe ein großes Forschungsfeld.

2.3 Kompetenzerwerb im Rahmen gesellschaftlicher Vielfalt (Diversity)

Unter der Überschrift Vielfalt haben wir die sog. Querschnittsthemen der Jugendsozialarbeit, Migration, Integration, Interkulturalität und die Auseinandersetzung mit der Genderfrage gefasst. Dass die Themen, die als Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vorhandenen Vielfalt zu fassen sind, als „Querschnittsthematik“ in der Arbeit mit sozial benachteiligten jungen Menschen zu sehen ist, wurde bereits zu Beginn der Recherche deutlich. Denn als eigenständige Handlungsfelder in der Jugendsozialarbeit sind sie heute kaum mehr zu fassen. So richten sich Projekte und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit zunächst einmal an alle Jugendlichen, die als sozial benachteiligt betrachtet werden. Dann erfolgen Feststellungen oder Deutungen der vorgefundenen Problemlagen und Chancen bezogen auf Migrationshintergrund oder Geschlecht.

2.3.1 Migration/ Integration/ Interkulturalität

Wohl wissend, dass Migration, Integration und Interkulturalität mit den unterschiedlichsten Definitionen belegt sind, haben wir die Begriffe in unserer Recherche in ihrer ganzen Unschärfe genutzt, um uns der Frage des Kompetenzerwerbs im Rahmen der Jugendsozialarbeit in dieser Gemengelage anzunähern. Weitere Begriffe, die im Kontext von Migration, Integration und interkultureller Kompetenzen genutzt worden sind, z.B. Multiperspektivität oder Ambiguitätstoleranz (vgl. Godard/ Wengorz/ Wiemeyer 2006 zitiert nach Schuch 2003), die nicht unbedingt dazu beitragen diese Unübersichtlichkeit begrifflich fassen zu können.

So war zunächst festzustellen, dass die Beschäftigung mit der Interkulturalität als Themenfeld der Jugendsozialarbeit seltener im Kontext der Entwicklung „Interkultureller Kompetenz“ erfolgt, sondern überwiegend aus den Blickwinkeln der Jugendberufshilfe und der Schulsozialarbeit erfolgt.

Ein Migrationshintergrund wird häufig als Hemmfaktor für einen direkten Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben bzw. einer Ausbildung betrachtet. Die bearbeitete Literatur mit ihren empirischen Ergebnissen bezieht sich zudem nicht (direkt) auf den Kompetenzerwerb in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, sondern sie wirft zumeist den Blick darauf, wie junge Menschen, sich selbst vor allem in Bezug auf die Schule und auf ihre Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt sehen und vergleichen diese mit den vorhandenen statistischen Daten zu ihren

Bildungsverläufen und den (familiären) Unterstützungssystemen (vgl. Reißig./ Gaupp/ Lex, 2004; vgl. auch Skrobanek, 2008; Skrobanek, 2007).

- Erschwerter Kompetenzerwerb für Jugendliche mit Migrationshintergrund?

Der Migrationshintergrund scheint ein erschwerender Faktor für einen direkten Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben bzw. einer Ausbildung zu sein. Neben der Erörterung von Theorien, worin diese zusätzliche Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang in eine Ausbildung liegen könnte (Skrobanek 2008; Skrobanek 2007), wird die Haltung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zum Erwerbsleben und zu den Angeboten der Jugendsozialarbeit sowie der Erfolg einzelner Projekte bzw. ihrer konzeptionellen Ansätze behandelt.

Wo ein Wille, da ein Weg? – Verkannte Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Die beruflichen Pläne der Jugendlichen mit Migrationshintergrund erscheinen wirklichkeitsnah. Trotzdem sind die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund insgesamt sicherer („nur“ 46 % sind ganz oder eher unsicher), einen direkten Übergang in Ausbildung erreichen zu können, als junge Menschen mit Migrationshintergrund, welche insgesamt zu 56 % unsicher sind, wobei aber nur 45 % der nach dem elften Lebensjahr Zugewanderten Zweifel an der Möglichkeit eines direkten Einstiegs haben (Reißig/ Gaupp/ Lex 2004, S. 5ff.). Bei ihnen besteht eine große Bereitschaft, sich Anforderungen zu stellen und flexibel Umwege, z. B. über das Berufsvorbereitungsjahr zu gehen, um so (doch noch) einen Ausbildungsplatz zu finden (Reißig/ Gaupp/ Lex 2004, S. 5ff.).

Hinzu kommt die durchweg positivere Bewertung des Schulbesuchs durch HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund als durch die ohne Migrationshintergrund. (Reißig/ Gaupp/ Lex 2004, S. 5ff.). Trotz allem entsteht der Eindruck, dass besondere Kompetenzen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund schon mitbringen, etwa die Mehrsprachigkeit oder die von vornherein stärker ausgeprägte interkulturelle Kompetenz, kaum gewürdigt werden (vgl. Boos-Nünning 2009, S. 233; Filsinger 2008, S. 17; Burchardt/ Mögling 2008, S. 22).

Bedeutend für den Erfolg einer Maßnahme, was den Kompetenzerwerb impliziert, scheint die Haltung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sein, mit der sie die Maßnahme bewerten, die sie besuchen. Nutzt diese Maßnahme etwas im Hinblick auf ihre eigenen Ziele, wie „beruflich erfolgreich“ sein zu wollen?

Pädagogische Ansätze zur Förderung des Kompetenzerwerbs bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Einige pädagogische Ansätze, so ein Kritikpunkt, fußen noch auf dem Integrationsgedanken und weniger auf der Idee eines gemeinsamen Aushandelns von gesellschaftlichen Entwürfen, die etwas anderes beinhalten, als die mit der Integrationsfrage konnotierte Anpassungserwartung an Minderheiten. Das bedeutet, dass der pädagogisch angestrebte Kompetenzerwerb von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwartet, dass sie sich mit den Vorgaben der Mehrheitsgesellschaft auseinandersetzen (vgl. Boos-Nünning 2009, S. 232f.; Filsinger 2008, S. 17).

Zudem greifen, wie oben schon erwähnt, viele pädagogische Ansätze die Stärke junger Menschen mit Migrationshintergrund, wie ihre Mehrsprachigkeit, kaum auf.

Neben aller Kritik lassen sich jedoch auch Konzepte finden, die Einseitigkeiten zu überwinden suchen und auf die Förderung interkultureller Kompetenzen abzielen. Exemplarisch lassen sich hier interkulturelle Sozialtrainings nennen, die die Entwicklung und die Stärkung von Fähigkeiten als einen Baustein der Förderung von interkulturellen Kompetenzen sehen (vgl. Godard/ Wengorz/ Wiemeyer 2006).

„Interkulturelle Kompetenz ist erwerbbar und soll dazu dienen die Denkrichtungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen anderer kennen zu lernen, eigene zu reflektieren und fremde ggf. in die eigene Identität zu integrieren.“ (Brohmer/ Voigt 2006). Interkulturelles Lernen ist mehrdimensional, situationsbezogen und lebensweltorientiert angelegt. Es spricht den Lernenden sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotional-affektiven Ebene an (vgl. Brohmer/ Voigt 2006, siehe Kapitel Gender). Die Programme basieren auf prozess- und erfahrungsorientierten Lehreinheiten. In diesen Einheiten wird gemeinsam z. B. mit dem Sozialarbeiter nach „neuen alternativen Möglichkeiten gesucht, um in problematischen Situationen (Konflikte, Dilemma, Gewalt, Ausgrenzung, Rassismus) produktiv und kompetent zu handeln. Dazu werden soziale Kompetenzen trainiert und politische Handlungsvarianten thematisiert“. Ein Versuch, ein vergleichbares Konzept längerfristig zu implementieren, findet sich exemplarisch derweil im Ausbildungskonzept von Ford, welches gerade auf das gegenseitige Lernen voneinander und damit auf ein Ausschöpfen unterschiedlicher Kompetenzen setzt (vgl. Harrenkamp 2008, S. 36f.).

Strukturelle Bedingungen als Stolpersteine auf dem Weg zum Kompetenzerwerb?

Boos-Nünning (2009) stellt fest, dass es auffällig ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere Mädchen in der Teilnahme an Maßnahmen der Jugendsozialarbeit unterrepräsentiert sind, während sie bei der Nutzung anderer Jugendhilfeeinrichtungen überwiegen (Boos-Nünning 2009, S. 231). Das bedeutet offensichtlich, dass sie schlechter erreicht werden.

Wieso Jugendliche mit Migrationshintergrund von den Angeboten der Jugendhilfe schlechter erreicht werden, könnte an Mängeln in den pädagogischen Ansätzen oder ihrer Umsetzung liegen (vgl. Boos-Nünning 2009, S. 232f).

Eine weitere Hürde könnte der Zugang zu Maßnahmen der Jugendberufshilfe darstellen. Wenn dies so sein sollte, dann könnte eine Entwicklung von mehr niederschweligen Angeboten auch durch das verstärkte Einbinden von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund eine Option sein, die Teilnahme zu erhöhen. Zudem wird eine stärkere Vernetzung aller Akteure gefordert, so dass maßgeschneiderte und stärker individualisierte Maßnahmen realisiert werden können, die einen Kompetenzerwerb nach Bedarf ermöglichen, postuliert Filsinger (vgl. Filsinger 2008, S. 18f.).

Vorläufiges Fazit

Auch bei der Bearbeitung der Thematik Interkulturalität und bei der Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Rahmen der Jugendsozialarbeit unserer Literaturstudie ließen sich keine empirischen Daten finden, aus denen sich Kompetenzerwerb konkret ablesen oder ableiten ließe. Damit bleibt die Wirksamkeit pädagogischer Ansätze oder vermeintlich förderlicher struktureller Bedingungen ungeklärt.

2.3.2 Gender

Die Recherche zur Frage des Kompetenzerwerbs zum Thema Gender gestaltete sich sehr schwierig und mühsam. Wie die „Interkulturalität“ stellt die Genderthematik ein Querschnittsthema der Jugendsozialarbeit dar, so dass die Recherche eine Sichtung mehrerer Felder der Jugendsozialarbeit und den Einbezug „offizieller“ Literatur und „grauer“ Literatur erforderlich machte.

Wie bereits bei der Bearbeitung der Thematik interkultureller Kompetenzen gibt es kaum gesicherte und publizierte empirische Erkenntnisse, die den Kompetenzerwerb in den Hand-

lungsfeldern der Jugendsozialarbeit ablichtet. Gesicherte empirische Daten zur Genderfrage lassen sich allerdings in Arbeitsfeldern der Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe z. B. in Verbleibsstudien finden oder sie zeigen sich dort, wo Geschlechterdisparitäten im schulischen Kontext, speziell zu Motivation, schulischer Fächerorientierung und Kommunikation (vgl. Stanat/Bergann 2010, in: Tippelt/Schmidt 2010), untersucht werden.

Wie gestaltet sich Kompetenzerwerb im Laufe der jugendlichen Identitätsbildung?

Junge Menschen müssen entwicklungspsychologisch gesehen die Aufgabe der Identitätsentwicklung bewältigen. Dabei spielt die Frage der Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und die der Geschlechtsrollenfindung eine nicht unerhebliche Rolle. Letztlich beeinflusst die Entwicklung einer an Geschlechterrollen orientierten Identität auch die Berufswünsche und die Berufswahl von jungen Frauen und Männern. Bei dieser Entwicklungsaufgabe geht es für junge Menschen existentiell darum, eine soziale Identität zu entwickeln, die sie befähigt, als Mitglied der Gesellschaft agieren zu können. Dazu gehört auch die Entwicklung von Einstellungen zu Lebensentwürfen, wobei z. B. Familienorientierung, Vereinbarkeit Familie/Beruf, Männer- und Frauenbilder, Wohn- und Lebensformen eine wichtige Rolle spielen. Damit eine berufliche und soziale Identität entsteht, müssten nach Scherr (2001) erst einmal überlieferte starre Festlegungen von Mädchen/Jungen und Frauen/Männern auf bestimmte geschlechtsbezogene Muster der Lebensführung, Geschlechterideale und Identitäten aufgebrochen werden. Hinzu kommt, dass tradierte geschlechterbezogene Benachteiligungen überwunden werden sollten (vgl. Scherr 2001, S. 22). Um diese Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können, benötigen junge Menschen bestimmte Kompetenzen, die auch in Kontexten der Jugendsozialarbeit gefördert werden könnten. Drogand-Strud (2001) verweist darauf, dass „die Berücksichtigung von Alltagswelten“ der Jugendlichen dabei wichtig ist, weil die Befähigung der Identitätsbildung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle einen entscheidenden Faktor der Genderarbeit im Kontext pädagogischer Settings eine große Rolle spielt (Drogand-Strud, 2001, S. 25 ff.).

Kompetenzerwerb durch genderreflexive „biografische Lebensbewältigung“?

Laut Richter (2004) sind Kompetenzen „[...] das Ergebnis eines sozial situierten Aneignungsprozesses. Jedes Individuum besitzt ein bestimmtes Potenzial, Kompetenzen zu entwickeln. Dieses Potenzial ist individuell verschieden, nicht jedoch verschieden hinsichtlich der Geschlechter. Der Geschlechterunterschied entsteht erst durch die Geschlechtsrollenerwartung und die damit verbundenen selektiven Ausprägungen und Entwicklungen von Kompetenzen. Die Art der Kompetenzprägung ist somit an den Sozialisierungsprozess gebunden.“ (vgl. Richter 2004, S. 180). Dieser Annahme folgend sind auch heute noch geschlechtsbezogene Disparitäten in der schulischen Kompetenz- und Interessensentwicklung zu beobachten (vgl. Stanat/Bergann 2010). Wenn Studienwahl und Berufswahlentscheidungen überwiegend auf der Basis von Geschlechterrollenzuschreibung getroffen werden (vgl. Richter 2004, S. 181; Stanat/Bergann 2010), lässt sich hier ein Ansatzpunkt der Jugendsozialarbeit feststellen, um genderreflexiven Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Exemplarisch sei an dieser Stelle erneut das Projekt „Kompetenzcheck Ausbildung NRW“ erwähnt: „Der Kompetenzcheck Ausbildung NRW möchte zur Entfaltung vorhandener Kompetenzen beitragen und damit auch die im Land vorhandenen Potenziale junger Menschen nutzen. Studien zeigen, dass die Berufswahl von Hauptschülern und Hauptschülerinnen bislang eher von Geschlecht und Prestige abhängen als Interessen, Neigungen und Fähigkeiten. Der Kompetenzcheck Ausbildung NRW will dem entgegenwirken und Möglichkeiten schaffen, über Geschlechterrollen hinaus eigene Kompetenzen zu entdecken und so das Berufswahlspektrum zu erweitern.“ (Handbuch Kompetenzcheck Ausbildung NRW, Version 1.3; 2006, S. 13)

Bei der Förderung von genderreflexiver „biografischer Lebensbewältigung“ rücken laut Enggruber (2001) besonders die Handlungskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen (wie z. B. Sozial-, Lern und Medienkompetenz), die ihrer Ansicht nach zur biografischen Lebensbewältigung beitragen, in den Fokus (vgl. Enggruber 2001, S. 85). Wenn diesen Handlungskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen eine eben solche wichtige Funktion zukommt, sollten pädagogische Ansätze so konzipiert sein, dass sie einen Zuwachs der o. g. Kompetenzen bei jungen Menschen fördern.

Unterstützen pädagogische Ansätze einen genderreflexiven Kompetenzerwerb?

Enggruber (2001) fordert unter der Berücksichtigung des Empowerment- und des Kompetenzansatzes zu prüfen, welche Kompetenzen bei den Jungen und Mädchen vorhanden sind, an die in Förderprogrammen gezielt angeknüpft werden müsste. Zur Begründung ihrer Forderungen führt Enggruber sozialisationsbedingte Unterschiede in den Selbstkonzepten und in den Kompetenzen von jungen Frauen und jungen Männern auf: „Während bei Mädchen und jungen Frauen die Sozialkompetenzen besonders hervorgehoben werden, verfügen Jungen und Männer in stärkerem Maße über Selbstwertgefühl und Zutrauen in ihre Körperkräfte und technischen Fähigkeiten.“ (vgl. Enggruber 2001, S. 86). Aus diesem Grund sollten die Angebote der Jugendsozialarbeit unter dem Aspekt „Gender“ auf dem Ansatz des Empowerment und der Lebensweltorientierung basieren und damit alle bereits vorhandenen Kompetenzen fördern (vgl. Geiß, 2004). Dies würde beispielsweise in Assessment-Center-Verfahren in der Jugendberufshilfe getan.

Das „gendersensible Training der sozialen Kompetenzen“ wirbt mit der Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, dem Ausbau kommunikativer Fähigkeiten, der Entwicklung von Konfliktfähigkeit und dient eigenen Angaben nach dem Einüben von interkulturellem Lernen, Toleranzverhalten sowie der Reduktion von Gewaltverhalten (vgl. Geiß 2004, S. 219). Deshalb wird der Einsatz dieser Methode in der Jugendsozialarbeit befürwortet. Ob jedoch durch die o. g. Methoden und Trainings die aufgeführten Kompetenzen tatsächlich erworben werden, bleibt offen, weil bisher keine empirischen Daten zum Kompetenzerwerb vorliegen.

Bohlen und Remmlinger (2005) postulieren, dass Vorbilder zur Entwicklung von Gender-Kompetenz und zum gendersensiblen Verhalten beitragen könnten (vgl. Bohlen/Remmlinger, 2005). Speck und Olk (2010) kommen in ihren Forschungen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Vorbilder, wie SozialarbeiterInnen, die mit jungen Menschen arbeiten, eine große Rolle spielen: „Sie nehmen an, dass die Fachkräfte qua eigener geschlechtsspezifischer Erfahrungen über ein akkumuliertes jungen- oder Mädchenspezifisches Wissen verfügen und ihnen ein gleichgeschlechtliches Gegenüber dementsprechend ein größeres Verständnis in ihrer Situation entgegenbringen kann“ (vgl. Speck/Olk 2010). Besonders interessant wird dieser Aspekt dann, wenn man beachtet, dass ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, insbesondere aber Mädchen, die Beratungs- und Förderangebote der Fachkräfte wahrnehmen (vgl. Speck/Olk 2010; Richter 2004).

Wenn sich also beispielsweise SozialarbeiterInnen bewusst machen würden, dass sie für Jugendliche einen Vorbildercharakter hinsichtlich geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen darstellen, dann könnten sie ihre Rolle als Lern- und Lebensbegleiterinnen junger Menschen

zur Förderung von (Gender)-Kompetenz einsetzen. Wenn man diese Rollenkompetenz konzeptionell für pädagogische Ansätze nutzen könnte, würde ein strukturelles Merkmal geschaffen werden, das unterstützend bei Entwicklung sexueller Identitäten und Geschlechterrollen wirken könnte.

Allerdings bleiben diese Forderungen, die an pädagogische Ansätze gestellt werden, auf der programmatischen Ebene, sieht man von wenigen Forschungsergebnissen ab, die sich mit Genderkompetenz beschäftigen. So ist auch hier ein offenes Forschungsfeld, das weiter beackert werden kann, damit profunde empirische Erkenntnisse geliefert werden können.

2.4 Jugendwohnen

Müller (2008) bemerkt in seinem Artikel „Mehr Nicht-Wissen als Wissen“, dass Beiträge in der Literatur zu der Thematik des Jugendwohnens kaum zu finden sind (Müller 2008, S. 46). Bei der Literaturstudie konnten wir diesen Umstand auch feststellen. Explizit beschäftigte sich im letzten Jahrzehnt vor allem Breuer mit dem Jugendwohnen. Die Auseinandersetzung erfolgt allerdings rein theoretisch (vgl. Breuer 2011 bzw. 2008).

Insgesamt bleibt das Jugendwohnen trotzdem der in der wissenschaftlichen Diskussion am wenigsten beachtete Bereich der Jugendsozialarbeit, was kaum einsichtig ist, weil schon etwa 50 % der jungen Menschen eine Ausbildung anfangen, die mehr als 100 km von ihrem ursprünglichen Wohnort entfernt liegt und die Hälfte dieser Jugendlichen diese Stelle ohne einen Platz im Jugendwohnheim nicht hätte annehmen können (vgl. von Schlichtkrull-Guse 2010, S. 7f.). Es gibt dementsprechend, auch hinsichtlich des Kompetenzerwerbs einen erheblichen Forschungsbedarf.

Empirische Untersuchungen (welche für unser Forschungsvorhaben die höchste Relevanz aufweisen würden) sind in der einschlägigen Literatur kaum zu finden. Was man findet sind Forschungen, die sich auf die Geschichte des Jugendwohnens beziehen. Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt: „leben.lernen.chancen nutzen. – Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven des Jugendwohnens“ bildet eine Ausnahme. So konnte hier wissenschaftlich untermauert werden, dass die pädagogische Begleitung und Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung darstellt, da über 30 % der befragten Jugendlichen der Überzeugung waren, dass sie dies ohne das Jugendwohnen nicht hätten schaffen können (vgl. von Schlichtkrull-Guse 2010, S. 7). Anzunehmen wäre hier, dass bei den Jugendlichen ein Kompetenzzuwachs erwartet werden könnte. In diesem Forschungsprojekt wurde allerdings zum ersten Mal erfragt, welche Unterstützung

Jugendwohnheime hinsichtlich der beruflichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Rolle von jungen Menschen leisten, wobei ein Merkmal ihre Mobilitätsfähigkeit ist. Deshalb kann man dieser Forschung einen Pilotcharakter unterstellen (nähere Informationen: www.kolpinghaeuser.de), die auch Ansatzpunkte für gezielten Kompetenzzuwachs liefern könnte.

Mobilitätsförderung und pädagogische Begleitung als Unterstützungsfaktor des Jugendwohnens im Kompetenzerwerb?

Forschungsbedarf besteht auf jeden Fall bei der Frage, welche Rolle die Mobilität von Jugendlichen bei ihrem Kompetenzerwerb spielt. Denn durch die Ermöglichung von Mobilität soll die Bereitschaft zur selbstbestimmten Weiterentwicklung der Persönlichkeit von jungen Menschen (z. B. durch weitere berufliche Qualifikation oder durch interkulturelle Erfahrung etc.) geweckt bzw. gefördert werden. Breuer meint, dass auf dieser Basis die Selbstkompetenz von Jugendlichen gefördert werden würde (Breuer 2011 bzw. 2008). Als Lernort für soziale Kompetenzen, insbesondere für die „Überwindung gesellschaftlicher Trennlinien“ klassifiziert von Schlichtkrull-Guse das Angebot des Jugendwohnens im Rahmen der Jugendsozialarbeit (vgl. von Schlichtkrull-Guse 2010, S. 8). Näher führt Breuer aus, es handele sich um eine Konzeption, die durch ihre „Verbindung von Wohn-, Begegnungs-, Motivations-, Bildungs- und Freizeitangeboten geradezu einzigartige außerschulische, schulbegleitende und –ergänzende Förderungsmöglichkeiten bietet, wie sie vielfach Familien benachteiligter junger Menschen oder Migrantenfamilien nicht bieten können“ (Breuer 2011 bzw. 2008).

Eine dementsprechende Perspektive wird auch in den Qualitätsstandards des vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend geförderten (Nachfolge-)Projektes: „AUSWÄRTS ZUHAUSE - Jugendwohnen mit Zukunft“ vertreten. So lautet der zweite Grundsatz: „Wir bieten mehr als ein Dach über dem Kopf. Zentraler Bestandteil unseres Angebotes ist die pädagogische Begleitung der jungen Menschen in Form von Einzel- oder Gruppenangeboten. Pädagogische Fachkräfte sind Ansprechpartner und Vermittler für Jugendliche, Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen und Familienangehörige. Sie fördern die Bewohner/-innen durch Bildungs-, Freizeit- und Sportangebote.“ (<http://www.auswaerts-zuhause.de/?p=qcs>, Zugriff am 26.10.2011). Wie hier ersichtlich, werden die Jugendwohnheime als Lebens- und Lernorte mit einem demokratischen Fundament klassifiziert, was die Förderung von verschiedensten Kompetenzen mit hoher Wahrscheinlichkeit einschließt (vgl. <http://www.auswaerts-zuhause.de/?p=qcs>, Zugriff am 26.10.2011). Leider sind (noch) keine Evaluationsergebnisse des Projektes veröffentlicht, die Aufschluss über den Kompetenzerwerb im Rahmen des Jugendwohnens geben könnten.

Kapitel 3: Fazit und Ausblicke

Abschließend gilt es, ein Fazit aus den Erkenntnissen der Literaturstudie zu ziehen, die sich im engeren Sinne mit den Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit beschäftigt hat. Auf dieser Grundlage schließen sich Ausblicke an, die über die Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit hinausgehen bzw. vertiefende Impulse setzen können.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich trotz der Fülle an Literatur zur Jugendsozialarbeit im Hinblick auf die Zielstellung des Projekts vergleichbar wenig verwertbares Material finden lässt. Das gilt insbesondere für die Zusammenfassung der aktuellen Forschungslage zur Frage des Kompetenzerwerbs in den Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit. Wie die voranstehenden Kapitel zeigen, finden sich aktuelle empirische Befunde vornehmlich in Form der Erfassung von Quoten, die den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben betreffen und bei Verbleibsstudien. Dass bei einem erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung bzw. ins Erwerbsleben sicherlich Kompetenzen erworben werden, lässt sich nicht von der Hand weisen. Aktuelle und einschlägige Forschungsergebnisse zum konkreten Ausmaß und zur Ausprägung spezieller Kompetenzen, die Jugendliche im Kontext der Jugendsozialarbeit verbessern und erweitern könnten, ließen sich jedoch im Rahmen dieses Projekts explizit nicht finden. Wenn zu Kompetenzerwerb im Rahmen von Jugendsozialarbeit geforscht wird, dann geschieht das im Wesentlichen im Kontext von Kompetenzfeststellungsverfahren, die in der Jugendberufshilfe aber auch in der Schulsozialarbeit Anwendung finden. Beispiele, die hier genannt werden können, sind Forschungen zu Projekten, wie ICOVET und Qualipass, bei denen Kompetenzerwerb mit Hilfe biografischer Interviews erhoben wird (vgl. Lex/ Gaupp u. a 2006). Letztlich ist die Forschungsbasis jedoch sehr schmal.

Der Mangel an Forschungen zum Kompetenzerwerb liegt sicherlich zum einen daran, dass Kompetenz ein Begriff ist, der erst in den letzten Jahren im Zuge der Umorientierung vom Input auf den Outcome von Lernprozessen vermehrt Eingang in die Bildungsdiskussion gefunden hat. Zum anderen mag er darin begründet sein, dass sich alleine schon aufgrund der unterschiedlichen Definitionen und Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs „Kompetenz“ Differenzen in der Auslegung und Bedeutungszuschreibung feststellen lassen. Auf der Basis dieser ungeklärten Ausgangslage, müsste man zunächst zur Erfassung eines Kompetenzerwerbs jeden pädagogischen Ansatz und jedes Projekt, das sich mit dieser Thematik beschäftigt, darauf hin prüfen, welche Definition des verwendeten Kompetenzbegriffs genutzt wird, um darauf die Forschung zum Kompetenzerwerb aufbauen zu können. Dies stellt eine große

Herausforderung dar, da zahlreiche Ansätze und Projekte den Begriff Kompetenz benutzen, ihn aber nicht erklären oder ihn nicht operationalisieren. Damit ist es so gut wie unmöglich, den Kompetenzerwerb in einem Projekt oder einer Maßnahme mit dem in anderen zu vergleichen.

Warum ein geringer Ertrag an kompetenzbezogener Empirie zu finden ist, kann auch daran liegen, dass bei einer Vielzahl von Projekten und Maßnahmen, die sich u. a. mit dem Kompetenzerwerb beschäftigen, Evaluationsergebnisse sehr reduziert dargestellt werden. In Projektdokumentationen werden zwar Evaluationsergebnisse aufgeführt, die jedoch oft nicht detailliert und tiefgehend Auskünfte über Kompetenzerwerb geben. Dazu kommt, dass ein Zugang für die (Fach-)Öffentlichkeit oft erschwert oder gar verwehrt ist.

So lässt sich wieder konstatieren, dass zur Frage von Kompetenzerwerb in der Jugendsozialarbeit weiterer Forschungsbedarf gegeben ist. Diese Erkenntnis bezieht sich auf die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Jugendsozialarbeit, auch wenn Speck und Olk (2010) eine mangelhafte und fragmentarische Forschungslage nur dem Bereich der Schulsozialarbeit attestieren.

Gleichzeitig ist feststellbar, dass durchaus eine breite Basis zur Forschung gegeben ist, weil sowohl in der „offiziellen“ als auch in der „grauen“ Literatur Kompetenzerwerb thematisiert wird. Man muss allerdings den Pfad der direkten Forschung des Kompetenzerwerbs verlassen, um dann pädagogische Ansätze und strukturelle Anforderungen an die pädagogische Arbeit am Lernort Jugendsozialarbeit zu untersuchen. So kann man darin den intendierten und vielleicht auch den tatsächlichen Kompetenzerwerb entdecken. Ein solches Vorgehen hätte allerdings den Rahmen der vorliegenden Literaturstudie gesprengt.

Ausblicke

Über die pädagogischen, die strukturellen Ansätze und über die Forschungsarbeiten zum Kompetenzerwerb in den Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit hinaus beschäftigt sich weiterführende Literatur zur Jugendhilfe auch mit Kompetenzerwerb bzw. mit Anforderungen an Kompetenzentwicklung von jungen Menschen und dementsprechend auch an die professionelle Sozialarbeit.

- Lebensweltorientierung als Anforderungsprofil für Kompetenzforschung

So befassen sich beispielsweise Walther (1996) und Du Bois-Reymond (1998) mit neuen Lebenssituationen, die Anforderungen an junge Menschen und deren Kompetenzausstattung mit sich bringen. Sie befassen sich mit kultureller Mobilität, mit der Mediatisierung des All-

tags, mit der zunehmenden Informalität sowie Pluralität von Lebensformen und unterschiedlichen Lebensentwürfen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und beleuchten die Herausforderungen, denen sie sich hierbei stellen müssen. Auch wenn sich hier keine konkreten Hinweise zum Kompetenzerwerb erkennen lassen, werden durch die Herausforderungen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in dieser „neuen“ Zeit bewältigen müssen, Ansatzpunkte für bestimmte Kompetenzentwicklung aufgezeigt, die Bewältigungskompetenzen betreffen. So gilt zu beachten, dass sich die Lebensentwürfe der jungen Menschen verändern, offener und globaler werden – eine Begebenheit, die im Hinblick auf Kompetenzförderung berücksichtigt werden sollte (vgl. Walther, 1996; Du Bois-Reymond, 1998). Lenzi betont in diesem Kontext zudem, dass die Forderung und der Trend nach „lebenslangem Lernen“ ebenfalls zu diesen neuen Bedingungen und Anforderungen zählen (vgl. Lenzi, 1998), so dass sich im Umkehrschluss ein breites Feld zur Notwendigkeit der Kompetenzaneignung für junge Menschen eröffnet.

Letztlich geht es implizit in all diesen Veröffentlichungen darum, dass sich die Forschungen an den Lebenswelten der jungen Menschen orientieren müssten, wenn sie Aussagen darüber treffen wollten, welche Kompetenzen sie zukünftig brauchen würden, damit sie die sich ständig im Wandel befindlichen gesellschaftlichen Anforderungen bewältigen könnten.

Auf diesem Hintergrund stellt Niesyto (2010) fest, dass sich die Lebenswelten junger Menschen immer mehr mediatisieren. Er greift diese Problematik auf und befasst sich deshalb mit der Medienkompetenzförderung. Niesyto beschreibt, dass der Konsum und der Gebrauch von Medien einen wesentlichen Beitrag zur Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung junger Menschen liefern könnten. Denn Medien nutzen zu können ist heute bereits oft eine Zugangsvoraussetzung für den Einstieg in bestimmte Berufssparten. Welche Kompetenzen hier genau erworben werden sollen oder gar müssen, kann sich nur aus der Perspektive der individuellen oder der gesellschaftlich geforderten Mediennutzung ergeben. Niesyto spricht sich in diesem Zusammenhang auch für eine Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen aus, misst den gesellschaftlichen Anforderungen (beispielweise Anforderungen von Mediennutzung im beruflichen Kontext) jedoch einen ebenso hohen Stellenwert bei. Um diese Doppelanforderung adäquat bewältigen zu können, stellt er die Forderung nach speziell ausgebildeten Pädagogen im Bereich der Medienkompetenzförderung (vgl. Niesyto, 2010).

- Strukturelle und pädagogische Anforderungen als Wegbereiter für Kompetenzzuwachs

Eine Forderung nach mehr Professionalisierung von SozialarbeiterInnen, verknüpft mit dem Schaffen förderlicher Rahmenbedingungen für die Unterstützungsangebote der Jugendhilfe, findet sich bei Kreft im Kontext der allgemein gefassten Jugendhilfeplanung wieder (vgl. Kreft, 2010). Auch hier ergeben sich Ansatzpunkte zur Förderung des Kompetenzerwerbs und es bieten sich Diskussionsgrundlagen an, die zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für Kompetenzförderungsprogramme genutzt werden können. Zudem gilt es politisch den Rahmen zu stecken, der Kompetenzerwerb in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit mit sozialpolitisch fundierten Vorgaben und Ansätzen stützen könnte.

Benno Hafenegger (2010) beschreibt Probleme von Kindern und Jugendlichen (unter Beachtung des soz.-ökon. Status), die sich u. a. im Problem der Entgrenzung und in Form von unsicheren Übergängen manifestieren. Dagegen müssten Möglichkeiten der Integration und der sozialen Inklusion geschaffen werden. Deren Chancen und Grenzen hängen seiner Ansicht nach allerdings von den vorgegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen ab. Nach Hafenegger hängen auch Möglichkeiten und Grenzen von Jugendarbeit von diesen gesetzten Rahmen ab: „Sie [Jugendarbeit] kann kaum was für die Integration und Inklusion in gesellschaftliche Strukturen tun, sie kann aber – u. a. als Offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Jugendberufshilfe, Jugendsozialarbeit, mobile und aufsuchende Jugendarbeit – lebensweltliche Integration ermöglichen; sie kann die vielschichtigen Übergänge in das Leben von Schule, Ausbildung, Arbeit, ins Erwachsenwerden und in die Erwachsenengesellschaft stützen und begleiten und sie kann Erfahrungen und Kompetenzen innerhalb der Jugendarbeit ermöglichen, die (als Soft Skills, Schlüsselqualifikationen) biographisch (nicht nur im Sinne von Employability) von Bedeutung sind“ (vgl. Hafenegger (2010), in: Theunert, 2010, S. 141). Damit spielen die politischen Vorgaben, die Jugendsozialarbeit strukturieren, eine große Rolle bei der Vermittlung lebensweltbezogener Anforderungen, die Jugendliche äußern und den gesellschaftlichen Anforderungen, die z. B vom Erwerbsleben an sie gestellt werden. Damit das Leben Jugendlicher nicht von arbeitsmarktpolitischen Vorgaben instrumentalisiert werden kann, brauchen sie Unterstützung, die ihre politischen Kompetenzen ebenso fördern wie ihre personalen und sozialen.

Gleichzeitig entsteht hier perspektivisch ein großer Forschungsbedarf, der die Kompetenzentwicklung im Blick hat. Nur so wird es empirisch abgesicherte Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in den Arbeitsfeldern der Jugendsozialarbeit geben. Die pädagogischen Ansätze und die strukturellen Anforderungen an Maßnahmen und Projekte müssen auf kompetenzfördernde Aspekte hin untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Baethge, M.(2008): *Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven*. In: Munk, D./Rützel/Schmidt, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem – Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Beicht, U./Ulrich, J.G. (2008): *Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie*. In: Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J.G. (Hrsg.)(2008): *Ausbildung und Verbleib von Schulabsolventen. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Biebricher, M. (2011): *Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit*. In: Baier, F./Deinet, U.: *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für einen professionelle Praxis*. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Boos-Nünning, U. (2009): *Soziale Arbeit in der multiethnischen Gesellschaft*. In: AGJ (Hrsg.) *Übergänge – Kinder und Jugendhilfe in Deutschland, vorgelegt anlässlich 60 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. Berlin, S. 229- 243. Eigenverlag AGJ.
- Braun, F./Reißig, B. (2009): *Ausbildungslosigkeit von bildungsbenachteiligten Jugendlichen* In: Sozial Extra 9 (10) 2009, S. 41-44.
- Braun, F./Reißig, B. (2011) (Hrsg.): *Regionales Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung. Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. DJI Regionales Übergangsmanagement 3*.
- Braun, F./Reißig, B./Richter, U. (2011): *Regionales Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung. Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. DJI: Regionales Übergangsmanagement 5*.
- Breuer, H. K. (2011 bzw. 2008): *Jugendsozialarbeit braucht Jugendwohnheime – Jugendwohnheime brauchen Jugendsozialarbeit*. In: Jugendsozialarbeit aktuell (Juni 2011).
- Brohmer, B./Voigt, B. (2006): *Beschreibung von Kompetenz und Trainings für das Interkulturelle Lernen*. In: INBAS (Hrsg.) (2006): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf. Berichte und Materialien*, Bd. 15. Frankfurt: D.V.S.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): *„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation“*, Band IV, Bonn/ Berlin.
- Böhnisch, L./Schefold, W. (1985): *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2006): *Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters*. In: Tully, C. (2006): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim und München, S. 41-57. Juventa Verlag.

- Burchardt, S. (2008): *Wie integrativ ist soziale Arbeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund? Ein Analyseversuch am Beispiel LOS (Lokales Kapital für soziale Zwecke)*. In: Dreizehn (2), 2008, S. 21-23.
- Christe, G./Reisch, R. (2009): *Bildungsgerechtigkeit – aber wie?* In: Dreizehn (3), 2009, S. 4-11.
- Christe, G. (2002): *Zur Stellung der Jugendberufshilfe im Konzert der Angebote der Jugendsozialarbeit*. (Vortrag bei der 52-Jahrfeier des Jugendaufbauwerks Berlin).
- Christe, G. (2004): *Was brauchen Benachteiligte?* (Vortrag auf der Tagung „Wie viel Reform braucht die berufliche Bildung? Die Zukunft der Jugendberufshilfe zwischen Optimierung Fördersystem und Bildungsreform“. Evangelische Akademie Loccum).
- Drogand-Stud, M. (2001): *Braucht die Jugendhilfe Gender Mainstreaming? Eine Auseinandersetzung mit einem Strategiekonzept und ein Schlaglicht auf die Jungenarbeit*. In: BZGA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung (2001): Gender Mainstreaming, Heft 4, S.25-31.
- Du Bois-Reymond, M. (1998): *„Ich will noch soviel erleben, ich will mich noch nicht festlegen“*. *Die Offenheit männlicher und weiblicher Lebensentwürfe junger Erwachsener*. In: Walther, A./Stauber, B. (Eds.): *Lifelong Learning in Europe – Volume I – Options for the Integration of Living, Learning and Working*. Neuling Verlag, Tübingen (1998).
- Enggruber, R. (2001): *Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit*. Münster: Votum-Verlag.
- Filsinger, D. (2008): *Lokale Strategien für die soziale Integration junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund*. In: Dreizehn (2) 2008, S. 16-19.
- Flad, C./Bolay, E. (2007): *Praxisentwicklung in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Zwischen „riskanter Basis“ und „Generierung sozialräumlicher Arbeitsbündnisse“*. In: Zeller, M. (Hrsg.): *Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe*. Baltmannsweiler, S. 45-80. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fülbier, P. (2001): *Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe*. In Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch der Jugendsozialarbeit*. Münster: Votum-Verlag.
- Geiß, B. (2004): *Gendersensibles Training sozialer Kompetenzen – Überlegungen zur Verankerung der Kategorie Gender im Mainstream des Trainings sozialer Kompetenzen*. In: Richter, U. (Hrsg.): *Jugendsozialarbeit im Gender Mainstreaming – Gute Beispiele aus der Praxis*. Übergang in Arbeit. Bd.4. München: DJI-Verlag.
- Godard, V./Wengorz, U./Wiemeyer, G. (2006): *Ergebnisse und Erfahrungen eines interkulturellen Trainings im Modellversuch Hamburg*. In: INBAS (Hrsg.): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf*. Berichte und Materialien, Bd. 15. Frankfurt: D.V.S.

- Goltz, M./Christe, G./Bohlen, E.(2008): *Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S.105
- Hafeneger, B.(2010): *Jugendarbeit: Optionen auf den Ausgleich sozialer Ungleichheit*. In: Theunert, H. (Hrsg.): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit – Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed-Verlag, München. S.141
- Harrenkamp, A. (2008): *Auf die Einstellung kommt es an. Diversity als Rekrutierungsphilosophie*. In: Dreizehn (2) 2008, S. 36-37.
- Jungmann, W. (2004): *Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf*. In: Schuhmacher, E. (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koch, M./Straßer, P. (Hrsg.) (2008): *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kreft, D. (2010): *Jugendhilfeplanung*. In: Kreft, D./Müller, C.W.(Hrsg.): *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lenzi, G. (1998): *Lebenslanges Lernen in Deutschland*. In: Walther, A./Stauber, B. (eds.): *Lifelong Learning in Europe – Volume I – Options for the Integration of Living, Learning and Working*. Tübingen: Neuling Verlag. S. 261 ff.
- Lex, T./Gaupp, N./ Reißig, B./Adamczyk, H. (2006): *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenz-agenturen"*. Übergänge in Arbeit, Bd. 7, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Leymann, D./Müller, S. (2011): *Jung, abgehängt und chancenlos! Jugendsozialarbeit ermöglicht Teilhabe*. In: Dreizehn (5) 2011, S. 4-9.
- Meyer, D./von Ginsheim, G.(2001): *Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für Jugendliche Zukunftswege der Jugendhilfe*. Berlin: SPI Eigenverlag des Sozialpädagogischen Instituts Berlin.
- Müller, H. (2008): *Mehr Nicht-Wissen als Wissen. Stand und Perspektiven des Jugendwohnens*. In: Dreizehn (Nr. 1 2008), S. 46-47.
- Niesyto, H.(2010): *Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz*. In: Theunert, H. (Hrsg.): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit – Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed-Verlag.
- Nussbaum, M. (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Nussbaum, M. (2000): *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oehme, A./Schröer, W. (2009): *Bildung für den Übergang: Sozialpädagogische Anforderungen an Jugendsozialarbeit*. In: Dreizehn (3) 2009, S. 20-23.

Oerlich, G. (2010): *Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit*. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit – Stand und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Otto, H.U./Ziegler, H. (2007): *Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben. Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach*, in: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, St. (Hrsg.): *Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung*. Weinheim/Basel, S. 229-248. Beltz Verlag.

Otto, H.U./Ziegler H. (2008): *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft*, in: dies. (Hrsg.) (2008): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Vs Verlag.

Otto, H.U. (2009): *Soziale Gerechtigkeit ist möglich...* In: AGJ (Hrsg.): *Übergänge – Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*, vorgelegt anlässlich 60 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin.

Otto, H.U./Schrödter, M. (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.T./Budde, J.: *Bildungsungleichheit revisited - Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Preißer, R. (2009): *Kompetenz von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichungen für die sozialpädagogische Praxis*. In: Marx, B.: *Reihe Praxisforschung in Bildung und Sozialer Arbeit*. Paderborn/ Freiburg: IN VIA Verlag, S. 9ff.

Preißer, R. (2009): *Untersuchungsergebnisse zur Kompetenzfeststellung in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit*. In: Dreizehn (3) 2009, S. 31.

Proksch, R. (2001): §13 SGB VIII – *Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit*. In: Fülbier, P. & Münchmeier, R. (Hrsg.): *Handbuch der Jugendsozialarbeit*. Münster, Bd. 1, S. 213-235. Votum Verlag.

Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2004): *Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt*. In: DJI Bulletin 69, Winter 2004, S. 4-7.

Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.)(2008): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. *Übergänge in Arbeit*, Bd. 9, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T./Hofmann-Lun, I.(2006): *Schule — und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung*. In: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.): *Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit*, München: DJI-Verlag..

Richter, U. (2004): *Gendersensible Kompetenzfeststellung*. In: Richter, U. (Hrsg.): *Jugendsozialarbeit im Gender Mainstreaming – Gute Beispiele aus der Praxis. Übergang in Arbeit*. Bd.4. München: DJI-Verlag.

Scherr, A. (2001): *Gender Mainstreaming – Chancen und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*: In: Meyer, D./von Ginsheim, G. (Hrsg.): *Gender Mainstreaming – neue*

Perspektiven für Jugendliche Zukunftswege der Jugendhilfe. Berlin: SPI Eigenverlag des Sozialpädagogischen Instituts Berlin.

Schlichtkrull-Guse, von, M. (2010): *Mobilität im Übergang Schule und Beruf. Jugendwohnen als Baustein zum Ausbildungserfolg.* In: SALZkörner. *Materialien für die Diskussion in Kirche und Gesellschaft.* 16. Jg. Nr. 5, S. 7-8.

Schröer, W. (2009): *Kinder- und Jugendhilfe in der entgrenzten Arbeitswelt – zur beruflichen und sozialen Integration junger Menschen.* In: AGJ (Hrsg.) *Übergänge – Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*, vorgelegt anlässlich 60 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin.

Sen, A. (1985): *Commodities and Capabilities.* Oxford. University Press.

Sen, A. (1992): *Inequality re-examined.* Oxford. University Press.

Sen, A. (1999): *Development as freedom.* Oxford. University Press.

Skrobanek, J. (2007): *Determinants of occupational and social integration and of ethnic self-exclusion among young immigrants: 1st Report.* DJI, Halle.

Skrobanek, J. (2008): *Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? Junge Migranten auf dem Weg in die Ausbildung.* In: Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt.* München 2008, S. 136-156. Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Speck, K. (2006): *Schulsozialarbeit – Eine Einführung.* München/Basel: Ernst Reinhardt. S.28

Speck, K. (2009): *Schulsozialarbeit – Eine Einführung.* 2.Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt. S. 25

Speck, K./Olk, T. (2010): *Zur Forschung in der Schulsozialarbeit,* In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit – Stand und Perspektiven.* Weinheim/München: Juventa Verlag.

Stanat, P./Bergann, S. (2010): *Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung.* In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung.* Weinheim und München. Juventa Verlag.

Stuckstätte, E. C. (2008): *Sozialpädagogische Herausforderung an der Ganztags Hauptschule. Ergebnisse qualitativer Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen aus elf Ganztags Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.* Institut für soziale Arbeit e.V. Münster (Hrsg.).

Walbröl, P./Thole, W./Zieske, A. (2009): „*Letzte Auffahrt Bildung ...*“ – *Jugendsozialarbeit als Bildungsort. Einleitung in den Schwerpunkt.* In: Sozial Extra 9 (10) 2009, S. 32-34.

Walbröl, P. (2009): *Jobdance. Für einen Job tanzen*. In: Sozial Extra 9 (10) 2009, S. 45-47.

Walther, A. (Hrsg.)(1996): *Junge Erwachsene in Europa – Jenseits der Normalbiographie?* Opladen: Leske & Buderich.

Internetquellen:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf(letzter Zugriff: 16.12.2011)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2011)

Beicht, U. (2009): *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung*. In: *BIBB Bildungsreport– Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*. Heft 11/09.
http://www.jobwegweiser-brandenburg.de/uploads/media/a12_bibbreport_2009_11.pdf<http://www.bibb.de/bibbreport> (letzter Zugriff: 16.12.2011)

Bohlen, E./Remmlinger, B. (2005): *Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit - mehr als Antragslyrik*.
http://www.invia.caritas.de/aspe_shared/form/download.asp?nr=100653&form_typ=115&acid=&ag_id=6596 (letzter Zugriff 20.11.2011)

Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Eine Information und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf(letzter Zugriff: 16.12.2011)

Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Eine Information und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
http://datenreport.bibb.de/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2011)

Bundesinstitut für Berufsbildung (2011): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Eine Information und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Datensätze zum Verbleib auf dem Arbeitsmarkt: www.arbeitsagentur.de: regionale Arbeitsmarktberichte der Bundesagentur für Arbeit (letzter Zugriff: 21.11.2011)

Plicht, H. (2007): *Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis - Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB*. Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7/2010.

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf>(letzter Zugriff: 16.12.2011)

http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (letzter Zugriff: 16.12.2011)

Speck, K. & Olk, T. (2009): *Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen. Ergebnisse qualitativer Fallstudien in drei Bundesländern*. Download über: www.kooperation-an-ganztagschulen.de)

Sozialgesetzbuch VIII § 13 (<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/13.html>)

Projekte:

Projekt BUS:

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: *Handreichung 2010-2011*, 5/2010,

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Modellprojekte/BUS/Handreichung/>
(letzter Zugriff: 14.11.2011)

http://www.businnrw.de/bus-in-nrw/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=8 (letzter Zugriff: 14.11.2011)

Projekt STARTKLAR!:

<http://www.partner-fuer-schule.nrw.de> (letzter Zugriff: 15.11.2011)

Projekt leben.lernen.chancen nutzen.:

www.kolpinghaeuser.de (letzter Zugriff 30.11.2011)

Projekt Auswärts Zuhause:

<http://www.auswaerts-zuhause.de/?p=qcs>, (letzter Zugriff :26.10. 2011)

Projekt Kompetenzcheck Ausbildung NRW:

Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: *Handbuch Kompetenzcheck*, Version 1.3, 05/2006,

<http://www.gib.nrw.de/site/homepage/search?SearchableText=Kompetenzcheck&x=0&y=0>
(letzter Zugriff: 14.11.2011)

Produktionsschulen:

Greiner-Jean, A. & Oertel, S. (2011): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzdokumentation an Produktionsschulen*. <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws04/greiner-jean-oertel/>
(letzter Zugriff: 30.11.2011)



IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle (SoWiFo)

Träger: IN VIA Akademie/Meinwerk-Institut gGmbH | Giersmayer 35 | 33098 Paderborn
Fon 05251 2908-34 | Fax 05251 2908-68 | sowifo@invia-akademie.de | www.invia-akademie.de