

## **Gastbeitrag EIBOR, Yvonne Kaiser**

### **„Begleitung von Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen durch den BRU? Drei Unterstützungsvorschläge“**

#### **I Die Problemlage**

Auf dem Weg zum gewünschten Ziel einer (abgeschlossenen) Berufsausbildung müssen viele Jugendliche Wartezeiten im so genannten Übergangssystem (z.B. BVJ, BEJ) überbrücken oder sehr flexibel sein, ihre Berufswünsche und die damit verbundenen Lebensplanungen mehrfach ändern. Eine Analyse der Längsschnittdaten des DJI-Übergangspanels für den Zeitraum von 2004 bis 2008 zeigt, dass nur jedem/r vierten Hauptschüler/in nach Ende des Pflichtschulbesuchs der direkte Einstieg in eine Ausbildung gelingt und „dass einem Viertel der Jugendlichen 54 Monate nach dem Ende der Pflichtschulzeit der Einstieg in die Ausbildung noch immer nicht gelungen ist“ (Gaupp/Lex/Reißig 2010, 3; vgl. auch BMBF 2008). In diesem schwierigen Übergangsprozess müssen die Jugendlichen oftmals lernen, ihre Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft an die real vorhandenen (bzw. nicht vorhandenen) Möglichkeiten anzupassen. Dabei ‚lernen‘ sie auch, dass ihnen die Welt nicht wirklich offen steht und sie zufrieden sein müssen, überhaupt irgendwo unter zu kommen.

Frustrationserfahrungen, Versagens- und Misserfolgserlebnisse und viele Brüche in ihren bisherigen Lern- und Lebensbiographien führen oft dazu, dass diese Jugendlichen überhaupt ‚keinen Bock mehr‘ auf Schule und Lernen haben. Sie ziehen für sich den Schluss, dass sich Anstrengungen nicht lohnen, weil sie das Gefühl haben, von der Gesellschaft eh nicht gebraucht zu werden.

Sich bei sehr geringen Erfolgsaussichten lange Zeit auf einem schwierigen Ausbildungsmarkt zu bewegen, stellt für diese Jugendlichen – gerade für die, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen – nur über begrenzte Bildungsressourcen verfügen und die Schule oft mit einem bereits angeschlagenen Selbstbild verlassen haben, eine große Herausforderung dar. Ihnen wird ein hohes Maß an oft langjähriger Frustrationstoleranz abverlangt (vgl. Krekel/Ulrich 2009, 27). „Soll der Zugang dieser Jugendlichen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung gesichert werden, sind eine kontinuierliche Beobachtung ihres individuellen Entwicklungsstands und eine aktive Begleitung ihres Werdegangs durch feste, also möglichst nicht wechselnde Bezugspersonen erforderlich“ (Krekel/Ulrich 2009, 27).

Diese Jugendlichen brauchen Begleitung und Erfolgserlebnisse, vor allem emotionale und motivationale Unterstützung, damit ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird und sie neue Motivation für Lernen und Arbeiten aufbauen können. Anstatt an den aus Sicht der Gesellschaft definierten Defiziten anzusetzen, erscheint es sinnvoller, an ihrer subjektiven Perspektive ansetzen, und den Blick auf die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen zu richten. Das, was diese Jugendlichen wahrscheinlich mehr als alles andere brauchen, sind langfristige und verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen, die an sie und ihre Fähigkeiten glauben und sie unterstützen.

Inwiefern kann der Religionsunterricht für diese Jugendlichen Unterstützungsmöglichkeiten bieten, ohne die Aufgabe der Wissensvermittlung im BRU aufzugeben oder die Religionslehrkraft zu überfordern? Inwiefern ist Prävention und Begleitung dieser Jugendlichen im BRU überhaupt möglich?

## **II Was kann auf der Ebene des Unterrichts geleistet werden?**

Meine These ist: Der (B)RU muss Anerkennungserfahrungen ermöglichen, will er seiner besonderen sozialen Dimension Rechnung tragen.

Aus der Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Sozialphilosophie und der Sozialisationstheorie wissen wir, wie wichtig Anerkennungsprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Partizipation an den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft sind. Anerkennungserfahrungen hängen wiederum wesentlich von der Qualität der sozialen Beziehungen ab, die wir erleben. Wir können andere erst dann mit Respekt behandeln, wenn wir selbst Respekt und Achtung erfahren haben. Dazu bedarf es Lebens- und Sozialformen, in denen wir als Personen mit gleichem moralischen Wert geachtet werden (vgl. Stojanov 2008, 525).

Krassimir Stojanov, ein zeitgenössischer Bildungsphilosoph und -forscher, geht davon aus, dass moralischer Respekt sowie soziale Wertschätzung die wichtigsten Ermöglichungsbedingungen individueller Autonomie einschließlich kognitiver Leistungsfähigkeiten sind. Dazu bedarf es einer bestimmten Qualität der Sozialbeziehungen, die sich dahingehend äußert, dass das individuelle Entwicklungs- und Autonomie-Potenzial jedes Jugendlichen anerkannt wird. Der (B)RU kann ein Raum in Schule und Ausbildung sein, der die Möglichkeit hat, moralischen Respekt und Wertschätzung zu ermöglichen. 'Moralischer Respekt' setzt die Anerkennung der unabschließbaren Bildsamkeit des Einzelnen voraus. Das heißt die Anerkennung des Potenzials jedes einzelnen Jugendlichen, bei entsprechenden sozialen Erfahrungen immer neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine Kompetenzen stets zu erweitern (vgl. Stojanov 2008, 528). Nicht gegeben ist moralischer Respekt in Bildungskontexten dann, wenn Jugendliche als determiniert durch ihre Herkunft bzw. determiniert durch eine als kulturell abweichend postulierte Familiensozialisation betrachtet und behandelt werden (vgl. Stojanov 2008, 526). Die belegten Bildungsdefizite von Jugendlichen mit Migrationshintergrund z.B. haben – so ist anzunehmen – weniger mit den „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ zu tun. Vielmehr sind sie u.a. durch strukturelle Schwierigkeiten des Bildungssystems verursacht, produktiv mit soziokultureller Pluralität umzugehen (vgl. Stojanov 2008, 529). Genau das kann auf der Ebene des Unterrichts als Herausforderung für die Religionslehrkräfte beschrieben werden: zu lernen mit soziokultureller Pluralität produktiv umzugehen.

Dabei ist es für die Lehrkräfte sicherlich oftmals eine große Herausforderung, die ihnen teils fremden Lebensformen anzuerkennen, die benachteiligte Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung des Lebens nutzen. Oft wird jedoch verkannt, dass diese Bewältigungsformen der Jugendlichen durchaus effizienter und psychisch stabilisierender sind als die von uns angebotenen Formen. Das heißt für die

Schule, dass sie sich auf jene kulturellen Kontexte einzustellen hat, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen, und in denen sie täglich und zukünftig leben müssen.

Welche Rahmenbedingungen sind hierfür förderlich? Bieten neue Modelle zur Organisation des (B)RU Chancen, diese Jugendlichen besser zu begleiten?

An verschiedenen beruflichen Schulen in Baden-Württemberg werden mittlerweile **neue Organisationsformen des RU** umgesetzt. Diese Modelle sehen vor, in einem bestimmten Zeitraum die wöchentlichen Unterrichtsstunden zugunsten projektorientierter Arbeit aufzugeben und Blockunterricht oder Projekttag durchzuführen. Dabei stehen diese Organisationsmodelle „nicht für eine Ablösung des einstündigen Religionsunterrichts an beruflichen Schulen sondern verstehen sich als Ergänzung dort, wo die Bedingungen dies ermöglichen“ (Averbeck 2005, 410). Ein Beispiel hierfür ist das „Esslinger-Modell“. An der Friedrich-Ebert-Schule, einer Gewerblichen Schule in Esslingen, werden im zweiten Schulhalbjahr des ersten Ausbildungsjahrs die für das gesamte Schuljahr vorgesehenen 40 Wochenstunden als vierstündiger Stundenblock im vierzehntägigen Rhythmus erteilt.

Eine solche Organisationsform gibt nicht nur mehr Zeit, ein Thema ausführlich zu behandeln, Exkursionen oder Projektarbeit durchzuführen. Es zeigt sich auch, dass in einer solchen Unterrichtsform mehr Zeit für die Lehrer-Schüler-Beziehungsarbeit gegeben ist (vgl. hierzu auch Märkt/Schnabel-Henke 2010): Mehr Zeit, sich „auch von einer anderen Seite“ kennen zu lernen, miteinander zu diskutieren und vielleicht auch Einblick in die Hintergründe der einzelnen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler zu bekommen. Diese Projekt- und Seminararbeit erfordert von den Lehrkräften jedoch ein Umdenken in der Unterrichtplanung und ein hohes Maß an methodischer Kompetenz und Kreativität.

Insofern ist sicher für eine solche Arbeit nicht nur bezüglich der Themen Gewalt, Sucht, Konflikte etc. Fort- und Weiterbildungsbedarf bei den Lehrkräften zu verzeichnen, sondern auch hinsichtlich der methodischen Umsetzung und Gestaltung solcher Tage, hinsichtlich der Motivierung der Jugendlichen, hinsichtlich des Umgangs mit lernschwachen Jugendlichen und ggf. auch für den Umgang mit diversen psychischen Auffälligkeiten und Krankheitsbildern der Jugendlichen (vgl. hierzu auch Kramer 2008, 30).

Neben der Unterrichtsebene gibt es auch auf der schulinternen Ebene eine weitere Möglichkeit, um Jugendliche in schwierigen Lebenslagen zu unterstützen: der Aufbau eines Angebots Schulseelsorge.

### **III Schulseelsorge**

Inwieweit kann der Religionslehrer an der BBS Seelsorger sein? Seelsorge kann ein Beitrag zur Erfüllung des Auftrags als Religionslehrerin und -lehrer sein, der über die unterrichtlichen

Zusammenhänge hinausgeht. Aber auch ein solches Angebot ist nicht als Ablösung des einstündigen (B)RU gedacht, sondern als Ergänzung.

Ein Beispiel: Das Seelsorge-Team am Albrecht-Dürer-Berufskolleg in Düsseldorf berichtet: „Die Idee eines Seelsorge-Angebots erwuchs aus der Besinnung auf unser Selbstverständnis als Religionslehrerinnen und Religionslehrer, das über die Vermittlung von Unterrichtsinhalten hinaus die Absicht einschließt, dem Erleben der Schülerinnen und Schüler in umfassender Weise nachzugehen (...) das gab den Anstoß, Seelsorge an der Albrecht-Dürer-Schule zu einer ständigen Einrichtung zu machen und für alle Schülerinnen und Schüler (...) zu öffnen“ (Lindenlauf/Menzfeld 2005, 248).

Täglich wird an der Albrecht-Dürer-Schule in der Mittagspause ein Raum geöffnet zur Kontaktaufnahme, so dass Gesprächstermine vereinbart werden können. Themen der Gesprächsangebote sind z.B. Vermittlungen zur Drogen- und Lebensberatung, Beistand und Begleitung in aktuellen Gewissensnöten, etc.

An Fortbildungsangeboten zum Thema Schulseelsorge mangelt es mittlerweile sicherlich nicht (vgl. z.B. die Kurse und Fortbildungstagungen des Zentrums für Seelsorge an der Uni Heidelberg in Zusammenarbeit mit dem RPI Baden; abrufbar unter ULL: [http://www.rpi-baden.de/6073.htm?reload\\_coolmenu](http://www.rpi-baden.de/6073.htm?reload_coolmenu) [Zugriff: 24.6.10]). Problematisch scheint mir an dieser Idee jedoch die Frage der Umsetzung an den Schulen. Solange für die Religionslehrkräfte keine Entlastungsstunden vorgesehen sind, sind der Institutionalisierung von Schulseelsorgeangeboten Grenzen gesetzt, will man der Lehrkraft eine solche Arbeit nicht ehrenamtlich zumuten.

#### **IV Netzwerk „Mentoren als individuelle Ausbildungsbegleiter“**

In allen Expertisen und Handlungsempfehlungen zur Unterstützung von Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen wird betont, dass diese Jugendlichen langfristige und verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen, dass sie feste Bezugspersonen brauchen. Und es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen auf Unterstützungs- und Begleitungsangebote positiv reagieren, weil sie um die Wichtigkeit einer Berufsausbildung wissen und diese auch anstreben.

Dennoch kann es nur punktuell bzw. in Ausnahmefällen Aufgabe der Religionslehrkraft sein, einzelne Schülerinnen und Schüler über den Unterricht hinaus zu begleiten. Wichtiger ist vielmehr diese Jugendlichen in Kontakt mit so genannten ‚integrationsfähigen‘ Gruppen zu bringen, in denen sie tragfähige Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Jugendlichen aufbauen können. Möglich wäre es ein Netzwerk aufzubauen und Kooperationen anzubahnen, um Kontakte nach außen zu organisieren – hin zu Jugendverbänden, hin zur Kirchengemeinde o.ä. Eine solche Idee zur Unterstützung der Jugendlichen kann auch von (B)RU-Lehrkräften angestoßen werden und in Kooperation mit außerschulischen Trägern (der Gemeinde) entstehen: Ein Netzwerk „Mentoren als individuelle Ausbildungsbegleiter“ – eine außerunterrichtliche Initiative für und mit diesen Schülerinnen und Schülern. Mentoren kommen an der Nahtstelle zum Übergang in die Berufsausbildung „eine wichtige Klammer- und Verbindungsfunktion zu, in dem sie auch in (...) kritischen Zeiten den Kontakt zu den

Jugendlichen halten und am Übergang in die nächste Bildungs- und Erwerbsstation mitwirken“ (Krekel/Ulrich 2009, 31).

Ein Beispiel für solch ein Angebot ist „Quantensprung“, ein Projekt der Stadt Iserlohn für Hauptschüler. In diesem Projekt helfen engagierte ältere Mentoren, so genannte Joblotsen, den Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung. Die Mentoren sind im Ruhestand befindliche ältere Menschen, die Interesse und Offenheit für die jungen Menschen mitbringen und sich in diesem Projekt ehrenamtlich engagieren. Dieses Projekt ist ein Modell einer Intergenerationen-Kooperation, das auch die demographischen Veränderungen konstruktiv aufgreift (vgl. auch die Jobstarter-Initiative VerA des BMBF: <http://www.jobstarter.de/de/1760.php>; vgl. für weitere Beispiele für den Mentoreneinsatz die Internetseite des Good Practice Centers zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung des BIBB: [http://www.good-practice.de/2820\\_3134.php](http://www.good-practice.de/2820_3134.php)).

Wie der Aufbau eines solchen Mentorennetzwerks im Einzelfall durchführbar ist, hängt wiederum von den individuellen Voraussetzungen, dem Engagement der Lernenden und Lehrenden ab, sowie vor allem von den schulischen und außerschulischen Gegebenheiten. Gewinnbringend an so einer Idee scheint mir jedoch die Möglichkeit, soziale Vernetzungen für die Jugendlichen anzubahnen, damit sie dann selbst eigene Netzwerke und Bezugssysteme für sich aufbauen können.

#### **Literatur:**

- Awerbeck, H.-H.: Seminar im BRU: Andere Wege in der Unterrichtsorganisation. In: Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. (BRU-Handbuch). Neukirchen-Vluyn 2005, 404-410.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn/Berlin 2008.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B.: Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: DJI- Info „Übergänge im Jugendalter“, Juni 2010.
- Kramer, M: Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung – Eine Untersuchung des internen Qualifizierungsbedarfs bei Bildungsorganisationen. In: bfz Bildungsforschung. Onlinepublikation, Nürnberg 2008. [http://www.f-bb.de/uploads/tx\\_ffbb/09-06-2008\\_BNF\\_aus\\_Sicht\\_der\\_BT\\_MK.pdf](http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/09-06-2008_BNF_aus_Sicht_der_BT_MK.pdf), 5.12.09.
- Krekel, M./Ulrich, J.G.: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2009.
- Lindenlauf, H./Menzfeld, S.: Erfahrungen mit dem Angebot von Schulseelsorge- Schulseelsorge am Albrecht-Dürer-Berufskolleg. In: Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. (BRU-Handbuch). Neukirchen-Vluyn 2005, 248-249.

- Märkt, C./Schnabel-Henke, H.: Neue Organisationsmodelle für den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung. Schriften aus dem EIBOR, Nr.1. Tübingen 2010.
- Stojanov, K.: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? In: ZfP 2008, H. 4, 516-531.

Dr. Yvonne Kaiser, Dipl. Päd, Dipl. Soz-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Comenius-Institut

Schreiberstr. 12

48149 Münster

Kaiser@comenius.de