



RE-INTEGRATION

**TRANSNATIONAL EVALUATION OF SOCIAL AND PROFESSIONAL RE-
INTEGRATION PROGRAMMES FOR YOUNG PEOPLE**

**TRANSNATIONALE EVALUATION VON MASSNAHMEN ZUR SOZIALEN UND
BERUFLICHEN INTEGRATION JUNGER MENSCHEN**

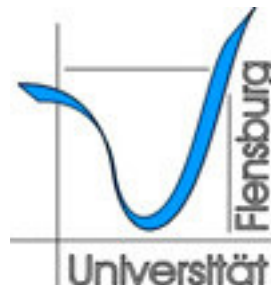
KRIS – Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik

Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung

Beatrix Niemeyer



**Hoger instituut
voor de arbeid**



Flensburg 2004



This project was supported by the European Commission through the Leonardo da Vinci II programme.

Was lässt sich aus dem Re-Integration-Projekt lernen?

Die soziale und berufliche Integration von jungen Menschen mit schlechten Startchancen ist besonders in der Phase des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf mit hohen Risiken behaftet. Deshalb haben die meisten Mitgliedstaaten der EU sozial- und bildungspolitische Programme entwickelt, die auf die Unterstützung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und sozialen Benachteiligungen zielen, den Wiedereinstieg in Lern- und Ausbildungsprozesse fördern oder dort Sonderwege eröffnen, wo der etablierte Mainstream nicht breit genug ist, um alle Jugendlichen aufzunehmen und zu einer beruflichen Existenz zu tragen. Diese Maßnahmen variieren von Land zu Land stark im Hinblick auf ihre Dauer, ihre Finanzierung und ihre pädagogischen Ausrichtung. Sie reflektieren dabei die jeweiligen nationalen historisch gewachsenen kulturellen Konzepte von Jugend, (Aus-)Bildung und Erziehung ebenso wie die je spezifische Verankerung der beruflichen Bildung im nationalen Bildungssystem und die aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Reaktionen auf die Entwicklungen von Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Innerhalb der nationalen Politikgestaltung variiert die politische Verantwortlichkeit für derartige Übergangs- und Eingliederungsförderung, ebenso wie die Schwerpunkte in der pädagogischen Ausrichtung. Eine vergleichende Evaluation muss folglich die divergierenden nationalen Kontexte angemessen berücksichtigen. Entsprechende Analyse Kriterien für die Qualität von Eingliederungsprozessen Jugendlicher müssen die jeweiligen kulturellen Differenzen reflektieren. Wir gehen modellhaft davon aus, dass Programme und Maßnahmen zur Förderung des Übergangs von Jugendlichen mit schlechten Startchancen von Schule in Ausbildung und Beruf nach drei Seiten hin im nationalen Kontext verortet sind: 1. durch das Wohlfahrtsmodell bzw. das vorherrschende System sozialer Sicherung, 2. durch das etablierte Bildungssystem, vor allem durch die strukturelle und institutionelle Regelung der beruflichen Bildung und 3. durch den normativen Diskurs über Jugend und den entsprechenden Modellen von Übergang, Selbständigkeit, Unabhängigkeit, aber auch Sorge und Fürsorge, die darin zum Ausdruck kommen. Dieser Zusammenhang zwischen Maßnahmen zur sozialen und beruflichen Integration, Sozialstaatregime und Berufsbildungssystem ist in Tabelle I modellhaft zusammengefasst.

Tabelle 1 – Typologie der europäischen Programme zur Benachteiligtenförderung im Kontext von Berufsbildungs- und Sozialstaatssystem der beteiligten Länder

System der sozialen Sicherung	Maximen der Sozialpolitik	Struktur des Berufsbildungssystems	Verantwortlichkeit für berufliche Integration	Schwachpunkte oder Herausforderungen	kultureller Begriff von Jugend	soziale Wertung von Jugendarbeitslosigkeit	Ansatz der Förderprogramme	Bezug zur beruflichen Bildung
universal	soziale Sicherung als Bürgerrecht	schulisch	Berufsbildung als Teil des Bildungssystems mit allgemeinem Anspruch auf Integration	Übergang in Arbeit Schulmüdigkeit	Persönlichkeitse ntwicklung als Bürgerrecht	Paradox, denn Jugendliche sind im allgemeinen Bildungssystem, nicht auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt	Erweiterung der individuellen Möglichkeiten	Verbreiterung des Mainstream
auf Erwerbs- arbeit bezogen	Systeme und Anspruch auf soziale Sicherung abhängig von Erwerbsarbeit und Stellung im Erwerbsleben	duales System	gemeinsame Verantwortung von Wirtschaft und Bildungspolitik für berufliche Bildung	Einstiegsvoraussetzungen Abbruchquote Ausbildungsplatzmangel	Vorbereitung auf soziale und berufliche Teilhabe (Allokationsfunktion)	Resultat individueller Defizite und Benachteiligungen	Kompensation struktureller Defizite	Etablierung von Parallelsystemen
liberal	freies Individuum in einer flexiblen Marktwirtschaft; hohes Risiko sozialer Ausgrenzung; soziale Gerechtigkeit anstatt sozialer Gleichheit	marktab- hängig	Marktgesteuert	wenig Allgemeinbildung Übergangsrisiko	zielt auf frühe wirtschaftliche Unabhängigkeit	Kultur der Abhängigkeit	Förderung der Erwerbsfähigkeit	Brückenfunktion
unter- institutiona- lisiert	Teilsysteme von Einkommenssicherung in Abhängigkeit von der Stellung im Erwerbsleben; hohe Bedeutung informeller Strukturen, wie z. B. Familie für soziale Teilhabe	stark informell	Bildungspolitik Familie, Kirche, etc.	relativ wenig formalisierte Berufsbildung fehlende Unterstützungs- strukturen	ohne klar definierten und akzeptierten Status	Resultat fehlender Ausbildungsstrukturen und entsprechender Arbeitsangebote	Verlängerung der Schulzeit Förderung der Vermittlung in Arbeit	Einführung formaler Strukturen

Dieses Modell stellt den analytischen Rahmen dar für weitere transnationale Überlegungen. Es handelt sich um eine abstrakte Typologie mit den notwendigen Verkürzungen, in der Praxis finden sich durchaus auch Mischformen der einzelnen Förderprogramme. Hinzu kommt, dass der Übergangsbereich von Schule in Ausbildung und Beruf einen bildungs- und arbeitspolitischen Bereich markiert, der einem dauernden Wechsel auch mit gegenläufigen Tendenzen unterliegt.

Bei der näheren Betrachtung derjenigen Maßnahmen oder Programme, die in den einzelnen Partnerländern für die Feldforschung ausgewählt wurden – der Fallanalyse – wurde deutlich, dass deren Heterogenität unterschiedliche kulturelle Konzepte von Jugend, von Ausbildung, von sozialer Sicherung und Wohlfahrt und folglich auch von sozialer und beruflicher Integration widerspiegelt. Welche jungen Menschen in einem Land von Ausgrenzung bedroht sind und welche Integrationsstrategien entworfen werden, wird zum einen durch das herrschende Sozialstaatsregime und zum anderen durch das etablierte Berufsbildungssystem bestimmt. Dies betrifft sowohl die Festlegungen von „Benachteiligung“ als auch die pädagogischen und politischen Lösungswege, mit denen ihr begegnet werden soll (cf. Pohl/Walther o. J. und Evans/Niemeyer 2004). Berücksichtigt man

1. die Verankerung der Maßnahmen in der Bildungs- und Erwerbsarbeitslandschaft,
2. die dominierenden sozial- und bildungspolitischen Legitimationsmuster,
3. die vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartungen an Jugendliche, sowie
4. die soziale Bewertung von Arbeits- bzw. Ausbidungslosigkeit,

so lässt sich eine Typologie dieser Programme zur Benachteiligtenförderung in Europa entwerfen. Zu unterscheiden sind demnach:

- Programme, die den Mainstream schulischer Berufsausbildung verbreitern und auf der individuellen Ebene alternative Lern- und Arbeitsoptionen bereithalten: Sie zielen auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und auf die Erweiterung der Berufswahlmöglichkeiten;
- Programme zur Kompensation struktureller Defizite und fehlender Ausbildungsangebote: sie basieren auf der Einführung einer subventionierten Parallelstruktur zum Mainstream, für die bestimmte Zugangsvoraussetzungen festgelegt werden. Teilnahmevoraussetzung ist die Zuschreibung individueller Defizite, aufgrund der hohen Allokationsfunktion des

Ausbildungssystems kommt es zu negativen Langzeiteffekten in bezug auf die soziale Integration.

- “Workfare Programme”, die vor allem auf die Erwerbsfähigkeit (employability) der Teilnehmenden gerichtet sind. Der Anteil allgemeiner und berufsfachlicher Bildung ist dabei variabel, aber meist gering. Sie setzen auf möglichst frühe wirtschaftliche Unabhängigkeit und führen so zu einer vergleichsweise kurzen Jugendphase.
- Verlängerung der Schulzeit, ggf. in Verbindung mit Praktika: damit sollen sowohl der Mangel an Ausbildungsplätzen als auch Bildungsdefizite kompensiert werden. Schulmüdigkeit und die mangelnde berufliche Ausrichtung des allgemeinbildenden Unterrichts wird dadurch jedoch nicht begegnet.

Projekt und Projektziele

In dem Leonardo-Projekt *Re-Integration - Transnational Evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Finnland, Großbritannien, Belgien, Portugal, Griechenland und Deutschland gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern aus dem Bereich der Ausbildungsvorbereitung eine Forschungsgruppe gebildet, die selbst zu einer lernenden Gemeinschaft wurde. Ein Ziel des Projektes war es, die Bedeutung von situiertem Lernen in praxisbezogenen Arbeitsgemeinschaften (situated learning in learning communities centred on practice) für die Verbesserung des Übergangs von Schule in Ausbildung aus individueller ebenso wie aus gesellschaftlicher Perspektive empirisch zu untermauern. Zu diesem Zweck wurde eine Reihe von Folgeinterviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern entsprechender Maßnahmen, sowie Experteninterviews und kontinuierliche Reflektionstreff mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt. Das Projekt zielte allerdings nicht auf die Verbesserung einzelner Maßnahmen und nationaler Förderprogramme, sondern explizit auf die Überwindung dieses Ansatzes durch die Formulierung transkultureller und transnationaler Qualitätskriterien. Von zentraler Bedeutung war dabei die nachhaltige Verankerung von Mechanismen und Methoden der Selbstreflexion aller am Förderprozess beteiligten Akteure auf den drei Ebenen der politischen Planung, der institutionellen Absicherung und der individuellen Umsetzung. Aus diesem Grund wurde das *QSED – Qualität durch Selbstevaluation und Entwicklung* erarbeitet. Damit wird ein interaktives Instrument vorgelegt, das der Selbstevaluation von all denjenigen dienen kann, die im Übergangsbereich

von Schule in Ausbildung und Beruf aktiv sind, sei es in der bildungspolitischen Planung oder in der praktisch-pädagogischen Umsetzung.

Die transkulturelle Dimension eines Lern- und Forschungsprozesses endet nicht mit dem Projekt, sondern setzt sich darüber hinaus in der Praxis des Denkens und Handelns der Beteiligten als Prozess des Lernens aus „fremden“ Erfahrungen fort, der ein simples Kopieren der anderen Strukturen ebenso vermeidet wie deren Implementierung „von oben“ ohne Berücksichtigung des jeweiligen sozio-historisch gewachsenen Kontext. Die Tatsache, dass nationale Förderpraktiken auch an die kulturellen Besonderheiten eines Landes gekoppelt sind, wie sie in den spezifischen Diskursen um Jugend, Bildung, Erziehung, Arbeit und Benachteiligung zum Ausdruck kommen, muss bei der Formulierung von Forschungsergebnissen und Empfehlungen angemessene Berücksichtigung finden. Im Sinne eines verbesserten gegenseitigen Verständnisses und als Grundlage für die Nachhaltigkeit der Ergebnisse sind die entsprechenden Einflüsse zu identifizieren und klar zu benennen.

Die folgenden transkulturellen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Förderprogrammen im Übergangsbereich berücksichtigen daher sorgfältig:

- kulturelle Besonderheiten und deren sozio-historischen Kontext,
- die praktische Relevanz,
- die nationalspezifischen Ansätze der jeweiligen Bildungs- und Sozialpolitik.

Auch die Einführung eines solchen Selbstevaluationsinstruments sollte wiederum kontextbezogen und unter Berücksichtigung der jeweiligen „Evaluationskultur“ erfolgen. Die Projekterfahrung hat gezeigt, dass Evaluation von den Beteiligten sowohl als Kontrolle als auch als Verbesserung empfunden werden kann und dass diese unterschiedliche Wahrnehmung von dem jeweils verfolgten Evaluationsansatz abhängt. Vor dem Hintergrund der Projekterhebungen lassen sich die folgenden Evaluationskontexte mit der oben dargestellten Typologie verknüpfen:

Tabelle II Typologie erweitert um die Kontextualisierung von Evaluation

System der sozialen Sicherung	Struktur des Berufsbildungssystems	Verantwortlichkeit für berufliche Integration	soziale Wertung von Jugendarbeitslosigkeit	Ansatz der Förderprogramme	Kontext von Evaluation
universal	schulisch	Berufsbildung als Teil des Bildungssystems mit allgemeinem Anspruch auf Integration	Paradox, denn Jugendliche sind im allgemeinen Bildungssystem, nicht auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt	Erweiterung der individuellen Möglichkeiten	etablierte Kultur der Selbstreflektion, aber wenig formale Evaluation Tendenz zur Übernahme der EU-Evaluationskonzepte
auf Erwerbsarbeit bezogen	duales System	gemeinsame Verantwortung von Wirtschaft und Bildungspolitik für berufliche Bildung	Resultat individueller Defizite und Benachteiligungen	Kompensation struktureller Defizite	Einführung ergebnisorientierter Evaluationsinstrumente in der sozialen Arbeit, wenig Erfahrung mit Schulevaluation
liberal	marktabhängig	Marktgesteuert	Kultur der Abhängigkeit	Förderung der Erwerbsfähigkeit	Tradition der Messung "harter" Ergebnisse in der beruflichen Bildung, die jedoch nicht auf den Übergangsbereich und Fördermaßnahmen übertragen wird.
unter-institutionalisiert	stark informell	Bildungspolitik Familie, Kirche, etc.	Resultat fehlender Ausbildungsstrukturen und entsprechender Arbeitsangebote	Verlängerung der Schulzeit Förderung der Vermittlung in Arbeit	wachsende Bedeutung von Evaluation im Zusammenhang mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Maßnahmen und Programme zur Förderung und Verbesserung des Übergangs von Schule in Ausbildung und Beruf sind im Spannungsfeld von bildungs- und wirtschaftspolitischer Planung, struktureller Absicherung und Institutionalisierung und praktischer Umsetzung angesiedelt. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung beziehen sich folglich mehrdimensional auf diese drei Ebenen, ebenso wie sie die transkulturelle Dimension berücksichtigen, wenn es darum geht, Folgerungen und Empfehlungen in den jeweiligen nationalen Zusammenhängen zu kontextualisieren. Auf der Grundlage der zentralen Erkenntnisse aus der Projektarbeit wurden Empfehlungen für die Verbesserung der Programme und Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung entwickelt, die sich auf die Makroebene der bildungspolitischen Planung (1), auf die Umsetzung auf der Mesoebene der Institutionen, Einrichtungen und Maßnahmen (2) und auf die Erfahrungen im unmittelbaren pädagogischen Prozess auf der Mikroebene (3) beziehen und im Folgenden zusammengefasst werden.

KRIS – Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik

Aufgrund der Projektergebnisse empfehlen wir KRIS – Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik als Eckpunkte für eine transkulturelle mehrdimensionale Qualitätserfassung der Politik und Praxis von Benachteiligtenförderung. KRIS zielt sowohl auf die Verbesserung individueller Lernchancen als auch auf eine verbesserte interne Qualitätskontrolle der jeweiligen Maßnahme und integriert somit die doppelte Perspektive des Projektansatzes. Darüber hinaus wird der Einfluss kooperativer Strukturen und die Bedeutung von Selbstreflexionsprozessen gestärkt.

Für die Förderung junger Menschen, bei denen sich der Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf problematisch gestaltet, ist Kooperation in mehrfacher Hinsicht von entscheidender Bedeutung. Mit Blick auf die Jugendlichen hat sich gezeigt, dass die Bereitstellung wechselnder Lernkontexte in einem sinngebenden, authentischen Arbeitszusammenhang am ehesten dazu geeignet sind, (wieder) zum Lernen zu motivieren und ernsthafte Chancen einer sozialen und beruflichen Integration zu eröffnen. Außerdem sind die Mehrzahl der Förderprogramme und –maßnahmen so konstruiert, dass sie die Lern- und Unterstützungsangebote mehrerer Institutionen verbinden, so dass z. B. Berufliche Schulen, Betriebe, Beratungseinrichtungen, etc. zusammenarbeiten müssen.

Die Effektivität solcher Maßnahmen wird in der Regel anhand der Vermittlungsquote gemessen. Persönliche Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse, wie sie sich nur im individuellen Biographieverlauf offenbaren, finden dadurch jedoch keine angemessene Wertung. Ein Evaluationsverfahren, das als Anleitung eines kontinuierlichen Selbstreflexionsprozesses konzipiert und zum Einsatz auf den unterschiedlichen Handlungsebenen geeignet ist, kann der Komplexität des Förderprozesses eher Rechnung tragen. In diesem Sinne wird Evaluation als kontinuierlicher Verbesserungsprozess verstanden, der von den Beteiligten auf der Handlungsebene selbst aktiv gesteuert wird und durch verbindliche Strukturen und Verfahren abzusichern ist.

Inklusion als Qualitätskriterium für Benachteiligtenförderung bezieht sich auf das allgemeine Ziel und den Anspruch, *allen* Jugendlichen Perspektiven und Möglichkeiten zur sozialen und beruflichen Teilhabe zu eröffnen. Es handelt sich also um ein Querschnittskriterium, an dem insbesondere Politik und Planung zu messen sind.

Situierte Pädagogik bezeichnet den pädagogischen Ansatz, der Lernen als einen Prozess des Wachsens und Werdens, der Zugehörigkeit und des Schaffens und Verstehens begreift und damit die vier Dimensionen von Identität, Gemeinschaft, Praxis und Sinnhaftigkeit integriert. Dies impliziert einen veränderten Blick auf das Lernen selbst, sowie auf die Lernenden, auf Lehrende und Auszubildende und auf Lernumgebungen und lässt sich somit auf alle Ebenen des (Aus-)Bildungssystems beziehen, die von der Übergangsproblematik betroffen sind.

Tabelle III Der mehrdimensionale transkulturelle Rahmen der Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung

			Kooperation		Reflexion		Inklusion		Situierte Pädagogik	
skandinavisch										
auf Erwerbsarbeit bezogen										
liberal										
südeuropäisch										

Tabelle III verbindet die Eckpunkte von KRIS mit dem mehrdimensionalen Bezugsrahmen der transnationalen Analyse. Die vier Querzeilen repräsentieren die vier verschiedenen Modelle sozialpolitischer Ausrichtung und die vier verschiedenen Strukturmodelle beruflicher Bildung, die drei Spalten die unterschiedlichen Bezugsebenen der Umsetzung. Für jede einzelne Zeile lassen sich nun Empfehlungen zur Verbesserung von Kooperation, Reflexion, Inklusion und situierter Pädagogik formulieren. Allerdings haben diese vier Aspekte nicht in allen Systemzusammenhängen die gleiche Relevanz. Die folgenden Ausführungen beschränken sich daher auf die Bereiche, die im Projektverlauf als für den jeweiligen kulturellen Kontext typisch und bedeutsam identifiziert worden sind.

Kooperation

Da Maßnahmen und Programme der Benachteiligtenförderung keine isolierten Systeme darstellen, sondern an und für sich eine vermittelnde Funktion beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Arbeitsmarkt haben, stützen sie sich maßgeblich auf Kooperationszusammenhänge und Netzwerke von Akteuren und Institutionen in diesem Bereich, wie z. B. Berufliche Schulen, Beratungseinrichtungen, Institutionen der Sozial- und Jugendhilfe, Träger finanzieller Förderung, Jugendorganisationen, Sportvereine, etc. Die Idee kooperierender interinstitutioneller Netzwerke ist in der beruflichen Bildung äußerst populär. Im Bereich der Benachteiligtenförderung wird davon ausgegangen, dass durch solche Kooperationen das Förderangebot optimiert werden könne – sowohl im Hinblick auf die betroffenen Jugendlichen, die von einem erweiterten Angebotsspektrum ebenso profitieren könnten wie von kooperativ entwickelten Förderplänen und einer pädagogisch abgestimmten Förderpraxis; als auch im Hinblick auf eine effektivere Finanzierung der Förderprogramme. Gleichwohl leidet die Zusammenarbeit in der Praxis u. a. darunter, dass die beteiligten Einrichtungen und Institutionen unterschiedlichen Politik- und Verwaltungsbereichen zugeordnet sind und damit auch unterschiedlichen Finanzierungsregularien unterliegen. Obwohl mit derselben Zielgruppe befasst, können Programme entweder von Bildungs-, vom Wirtschafts- oder Arbeitsministerium erlassen werden.

Auf der institutionellen Ebene ist Kooperation nicht zuletzt deshalb sinnvoll, weil die Bandbreite an Lernumgebungen und Ausbildungsmöglichkeiten, die für eine breite berufliche Orientierung und Ausbildungsvorbereitung nötig ist, in der Regel nicht von einer einzelnen Einrichtungen vorgehalten werden kann.

Innerhalb einer Einrichtung schließlich kooperieren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedener beruflicher Herkunft, um gemeinsam einen Förderprozess zu gestalten, der die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglicht.

Kooperation ist daher von zentraler Bedeutung für den Erfolg von Fördermaßnahmen und wird entsprechend auch in den nationalen Verordnungen zur Benachteiligtenförderung als bedeutendes Qualitätskriterium genannt. Wir sehen Kooperation darüber hinaus als essentielles Element einer praxisbezogenen Lerngemeinschaft im Sinne des situierten Lernens (LCCP -Learning Community Centred on Practice), wie sie sich auf allen Ebenen der

Benachteiligtenförderung identifizieren lässt, die wiederum gemeinsam die Voraussetzungen für eine erfolgreiche soziale und berufliche Integration und Teilhabe schaffen. Dennoch ist Kooperation in der Praxis und in der Theorie oft alles andere als selbstverständlich. Inter- ebenso wie intrainstitutionelle Kooperation ist in den seltensten Fällen strukturell verankert und Kommunikationsprozesse zwischen Vertretern unterschiedlicher Politikbereiche oder unterschiedlicher Institutionen ebenso wie zwischen Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen Praxis- oder Berufsfeldern gestaltet sich oft schwierig und kompliziert.

Transkulturelle Empfehlungen für eine verbesserte Kooperation in der Benachteiligtenförderung

1. auf der Makroebene – zur Umsetzung durch Politik und Planung

- Eine verbesserte Politik zur Gestaltung des Übergangs und zur Förderung benachteiligter Jugendlicher beinhaltet die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Koordination der verschiedenen beteiligten Politikbereiche, die hier in der Verantwortung stehen. Dies könnte z. B. durch die Einrichtung eines *Standing Committees* geschehen. Ziel dabei sollte es sein, die Verantwortung gegenüber der jungen Generation gemeinsam anzunehmen.
- Dies beinhaltet auch, die Einrichtung konkurrierender Programme zu vermeiden, wie dies in den Ländern mit einem liberalen aber auch in Ländern mit einem Erwerbsarbeitzentrierten Berufsbildungssystem der Fall ist.
- Die Sozialpartner sollten aktiv in die Gestaltung des Übergangsbereiches miteinbezogen werden.
- Zwischen Bildung und Wirtschaft muss eine offene Kommunikation möglich sein.
- Bei Finanzierung und Planung ist angemessen zu berücksichtigen, dass eine erfolgreiche Kooperation entsprechende Ressourcen und Zeit für Verständigung und Entwicklung benötigt.

2. auf der Mesoebene – zur Umsetzung in Institutionen und Maßnahmen

- Durch eine engere Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen kann die Diskrepanz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verringert werden. Dies beinhaltet eine engere Kooperation und die strukturell abgesicherte Kommunikation zwischen allgemeinbildenden Schulen und allen Einrichtungen der beruflichen Bildung.
- Den Jugendlichen sollte ein flexibler Wechsel zwischen Schule und Maßnahme ermöglicht werden. Dies setzt einen kontinuierlichen Kommunikationsprozess zwischen den Beteiligten Institutionen ebenso voraus, wie eine grundsätzliche Einigung über die pädagogischen Ziele und Methoden. Dies gilt für alle am Projekt beteiligten Länder, vor allem aber für diejenigen mit einem wenig institutionalisierten Berufsbildungssystem.
- In Ländern, in denen die Schule eine zentrale Rolle in der beruflichen Bildung spielt, also in Skandinavien, aber auch im deutschen dualen System mit seinen immanenten Hürden formalisierter Strukturen, ist die Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen gezielt zu fördern, um die

Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen zu verbreitern, aber auch um individuell adäquate Förderangebote machen zu können.

- Erfolgreiche Kooperation hängt sehr stark von lokalen oder regionalen Netzwerken und einem koordinierten Vorgehen ab. In den südlichen Ländern, deren Wirtschaftsstruktur stark von kleinen und mittleren, Unternehmen geprägt ist, bedeutet koordiniertes Vorgehen auch die Etablierung verbindlicher Kommunikationsstrukturen zwischen Bildung und Wirtschaft.

3. auf der Mikroebene der pädagogischen Praxis

- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Förderpraxis profitieren von einer berufsfeldübergreifenden Kooperation bei der Entwicklung eines gemeinsamen Fundus an Erfahrungswissen. Dies setzt freilich einen systematischen, kontinuierlichen und strukturierten Prozess der Zusammenarbeit voraus, anstelle der vielerorts üblichen Gelegetreffs zwischen Tür und Angel oder Zusammenkünften, die von der zufälligen Initiative und dem privaten Engagement einzelner Schlüsselpersonen abhängig bleiben.

Reflexion

Die Etablierung einer Kultur der Selbstreflexion zielt darauf ab, allen Akteuren im Bereich der Benachteiligtenförderung, den Jugendlichen, Ausbilderinnen und Ausbildern, Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und –pädagogen, sich die Wirkung ihres Handelns bewusst machen. Systematische Selbstreflexion ist ein geeignetes Mittel zur Verbesserung pädagogischer Prozesse. Das Ausmaß in dem pädagogische Handlungen zum Gegenstand von Reflexionstreffen der professionellen Pädagogen gemacht werden, ist ein entscheidender Qualitätsindikator. Wir begreifen Selbstreflexion als Mittel der Selbstevaluation.

Eindeutig festgelegte Verfahrensregelungen erscheinen in diesem Zusammenhang allerdings wenig sinnvoll, die angewandten Methoden sollten kontextsensitiv sein und subjektive Bedürfnisse und Ängste berücksichtigen; gleichwohl sollte Selbstreflexion zum festen Bestandteil pädagogischer Praxis werden. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dazu besteht darin, die Einführung der Evaluationsverfahren ebenso wie die Erarbeitung adäquater Methoden und die Vereinbarung von Kriterien in die Verantwortung der Betroffenen zu stellen.

Entsprechende Evaluationsinstrumente sollten in den Routineablauf der Lerngemeinschaft mit einbezogen werden, um eine zusätzliche Arbeitsbelastung durch losgelöste administrative Aufgabenstellungen vermeiden.

Auf der Makroebene beinhaltet Reflexion auch die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Dimension der Ausgrenzungsproblematik am Übergang zwischen Schule und Beruf sowie die Entwicklung langfristig wirkender nachhaltiger Gegenstrategien. Dazu gehörte auch die Erfassung und Bereitstellung relevanter Daten, die Förderung entsprechender Forschungen und die Entwicklung von Transfermechanismen zwischen Politik, Forschung und Praxis.

In transkultureller Hinsicht muss die allgemeine Bedeutung von Selbstreflexionsprozessen diversifiziert und auf die unterschiedlichen Bedarfe der unterschiedlichen kulturellen Kontexte ausgerichtet werden. Während in Ländern mit stark strukturierten Berufsbildungssystemen der Akzent eher auf der Reflexion interner Zusammenhänge und Prozesse zur verbesserten Anerkennung pädagogischer Leistungen liegen mag, hat Reflexion als Bestandteil von Evaluation in Ländern mit weniger institutionalisierten

Berufsbildungssystemen eine wichtige Legitimationsfunktion zur Stärkung und Anerkennung beruflicher Bildung und Benachteiligtenförderung.

Transkulturelle Empfehlungen zur Förderung kontinuierlicher (Selbst-)Reflexionsprozesse

1. auf der Makroebene – zur Umsetzung durch Politik und Planung

- Qualitative und quantitative Wirkungen der Politik zur Benachteiligtenförderung sollten regelmäßig mit adäquaten Methoden erfasst werden und in Expertengremien, z. B. einem *Standing Committee* reflektiert werden.
- In Ländern, deren Sozialversicherungssysteme auf Erwerbsarbeit aufbauen (z. B. in Deutschland) ist ein Schlüsselkriterium für die Qualität von Förderprogrammen die Vermittlungsrate in Ausbildung und/oder Arbeit. Angesichts der begrenzten Anzahl von Ausbildungsplätzen sollten jedoch unbedingt weitere Qualitätskriterien eingeführt bzw. in ihrer Bedeutung gestärkt werden. Hierzu gehört vor allem die Entwicklung biographischer Kompetenzen und die Befähigung zur eigenständigen Biographiegestaltung auch während Phasen der Erwerbslosigkeit.
- Auch wenn die Strukturen beruflicher Bildung und Benachteiligtenförderung in Griechenland und Portugal noch schwach entwickelt sind, ist Reflexion auf der Ebene der Politik, die für die nachhaltige Planung und die Verankerung nachhaltiger Strukturen für eine erfolgreiche und breite berufliche und soziale Integration verantwortlich ist, von großer Bedeutung. In diesem Kontext gewinnen „harte“ Indikatoren, wie z. B. die sozialen Kosten von Exklusion, an Bedeutung.

2. auf der Mesoebene – zur Umsetzung in Institutionen und Maßnahmen

- In den skandinavischen Ländern wird Evaluation von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Praxis sehr kritisch betrachtet. Es herrscht die Befürchtung, dass Evaluationsverfahren zu Kontrolle und damit zum Verlust autonomer Handlungsmöglichkeiten und zu Machtmissbrauch führen könnten. Die Befürchtungen sollten ernst genommen werden. Bestehende Machtstrukturen, Abhängigkeiten und Hierarchien wären im Prozess zu dekonstruieren.
- Es wichtig, solche Ansätze von Evaluation zu fördern, die zu einem größeren Selbstbewusstsein und zu einer verbesserten Anerkennung der pädagogischen Praxis führen, und die Selbstreflexion als integralen Bestandteil von pädagogischer Praxis begreifen.
- Selbstreflexionsverfahren sollten so umgesetzt werden, dass die Akteurinnen und Akteure als Experten für die eigene Situation angesehen werden und nicht Normen und Kontrollmechanismen von außen oktroyieren. Die Beteiligten sollten die Herrschaft über ihre Erfahrungen und ihr Wissen behalten und die Reflexionstreffen sollten die Ausbildung eines wachsenden Fundus gemeinsamen Wissens begünstigen.
- Dies setzt angemessene Ressourcen – ausreichend Zeit, sowie finanzielle und fachliche Unterstützung voraus.
- Während in den Bereichen der sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik in den Ländern, die ein stark strukturiertes Bildungssystem haben, die Evaluation sozialpädagogischer Prozesse nach anfänglicher Kritik mittlerweile zum Alltag gehört, bleibt es nach wie vor aktuell und wichtig, auch „weiche“, nicht messbare

pädagogische und integrierende Leistungen als Erfolgs- und Qualitätskriterien anzuerkennen. Hierzu gehört z. B. die Entwicklung biographischer Kompetenzen zur Bewältigung schwerer sozialer Benachteiligungen.

- Qualitative Indikatoren und „weiche“ Ziele werden im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren in der Regel ausgeblendet oder unterschätzt, es sollten daher Verfahren unterstützt werden, die zu einer systematischen Anerkennung und Wertung derselben beitragen.
- In Großbritannien gibt es eine langjährige Erfahrung mit Verfahren der Zielkontrolle und Bewertung von „harten“ Ergebnissen und funktionalistischen Bewertungs- und Erfassungsverfahren. Die Zielvorstellung des unabhängigen, freien Individuums hat hier zu komplexen und stark funktionalen Feedback-Verfahren für die Jugendlichen geführt. Aus der Perspektive der Pädagogen sollten hingegen Bildungs- und Entwicklungsprozesse stärker positiv gewertet werden.
- In zahlreichen Programmen der Benachteiligtenförderung spielen allerdings freizeitpädagogische Aktivitäten und Jugendarbeit eine wichtige Rolle. Dies müsste in die Selbstreflexionsverfahren der teilnehmenden Jugendlichen ebenso wie der Ausbilderinnen und Ausbilder und Lehrerinnen und Lehrer miteinbezogen werden.
- Insbesondere in den südeuropäischen Ländern beinhaltet pädagogische Evaluation als grundlegendes Element für die Verbesserung berufsbildender Maßnahmen auch die Förderung und Entwicklung einer beruflichen Bildung, die auf den Bedarf lokaler und regionaler Arbeitsmärkte ausgerichtet ist.

3. auf der Mikroebene der pädagogischen Praxis

- Reflektive Verfahren der Selbstevaluation sollten pädagogische Kompetenzen für einen positiven Umgang mit dieser Zielgruppe wertschätzen und belohnen.
- An der Erfolgskontrolle von Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung sollten auch die Auszubildenden bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligt werden. Dies ist ein wichtiger Aspekt von Teilhabe. Nicht nur Lehrer und Ausbilder, sondern auch die Jugendlichen sollten in Reflexionstreffen eine Stimme haben.

Inklusion

Programme zur (Wieder-)Eingliederung von Jugendlichen mit Problemen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf, können als Indikatoren eines strukturellen Defizits des (Berufs-)Bildungssystems angesehen werden, die auf Barrieren, Hürden oder Löcher in den etablierten Bildungswegen des Mainstreams verweisen. Der Anspruch auf Inklusion transzendiert die dominierende Perspektive auf individuelle Defizite der betroffenen Jugendlichen und fragt nach den strukturellen Gründen von „Bildungsverweigerung“ und danach welche Präventionsmöglichkeiten es gibt.

Während Maßnahmen bislang vor allem aufgrund von messbaren Erfolgskriterien, wie z. B. der Vermittlungsrate oder Betreuungskosten beurteilt wurden, betont der von uns entwickelte transkulturelle Ansatz die Bedeutung pädagogischer Unterstützung für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und eine nachhaltige soziale Integration. Inklusion als Evaluationskriterien führt daher zu einer gründlichen Redefinition pädagogischer Qualität. Wie bereits im Kontext von Kooperation und Reflexion ausgeführt wurde, beginnt Qualitätsentwicklung auch hier mit der Koordination der damit befassten Politik- und Verwaltungsbereiche. Eine Verbesserung der Benachteiligtenförderung zielt somit zugleich auf die Integration sozialer und beruflicher Bildungsansätze. Dies sollte zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung von Methoden, Didaktik und Förderprogrammen führen. In der Praxis beinhaltet dies: die Einführung und Umsetzung des Ansatzes von situiertem Lernen, wie er während des Re-Enter-Projekts erarbeitet wurde und in den Kriterien des QSED zum Ausdruck kommt. Bildungsplanung sollte Aus- und Weiterbildungsangebote für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Benachteiligtenförderung etablieren, in denen der pädagogische Gehalt von Ausbildung positiv gewertet wird und die auf eine Integration sozialen und beruflichen Lernens hinarbeiten. Bildungspolitisch sollten die entsprechenden pädagogischen Prozesse anerkannt werden und Bildungswege eröffnet werden, die Perspektiven eröffnen anstatt sie zu verschließen.

Transkulturelle Empfehlungen zur Verbesserung der Inklusion

1. auf der Makroebene – zur Umsetzung durch Politik und Planung

- Inklusion bezieht sich darauf, wie Programme der Benachteiligtenförderung im Mainstream verankert sind und wie sie in das entsprechende allgemeine Berufsbildungssystem eingepasst werden. Aus der Perspektive der Jugendlichen

bedeutet eine verbesserte Inklusion auch die Vermeidung von Drehtüreffekten und die Chance auf berufliche Fortschritt.

- Da Bildungsverweigerung und Ausbildungsabbruch in allen am Projekt beteiligten Ländern bekannte Phänomene sind, sollte die Förderung präventiver und kurativer Maßnahmen finanziell und strukturell nachhaltig abgesichert werden.
- In Berufsbildungssystemen, die in engem Bezug zum Arbeitsmarkt stehen – dem liberalen und den weniger institutionalisierten – ist es wichtig, dass die Angebote zur Berufsorientierung Jugendlicher in den Maßnahmen der Benachteiligtenförderung auf den Bedarf des lokalen oder regionalen Arbeitsmarktes hin ausgerichtet sind. Der spezifische regionale und/oder nationale Kontext muss bei der Planung von Integrationsprogrammen berücksichtigt werden, um eine entsprechende Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.
- Strukturen ändern sich nur langsam / sind nur nach und nach veränderbar, aber innovative Ideen und Initiativen sind nicht ausreichend, um einen verbesserten sozialen Zusammenhalt und Arbeit für alle zu erreichen. Die südeuropäischen Projektpartner forderten daher, dass Programme zur Benachteiligtenförderung auf den Bedarf des Arbeitsmarktes ausgerichtet sein sollten. Dies bedeutet, dass Berufe mit einer hohen Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gezielt gefördert und in den Maßnahmen beworben werden sollten.
- Länder mit stark strukturiertem Berufsbildungssystem haben ein erhöhtes Abbruchrisiko aufgrund der inhärenten Selektionsmechanismen, wie z. B. Ausbildungsvoraussetzungen und Eingangstests, die den Zugang beschränken; oder Zwischen- und Abschlussprüfungen, die über den weiteren Verlauf der Berufsbiographie entscheiden, etc. Zur Verbesserung der Inklusion/Integrationschancen sollte hier auf der Makroebene mehr Flexibilität geschaffen werden. Die Einrichtung immer neuer Förderprogramme führt hingegen eher zur weiteren Segregation und erhöht nicht die Integrationsfähigkeit des bestehenden Bildungssystems.
- Beratung und Begleitung kann als zentrales Element eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung und Beruf angesehen werden, das deshalb noch weiter entwickelt und professionell diversifiziert werden sollte.
- In den skandinavischen Ländern wird Bildung als Bürgerrecht begriffen, was einen wahrhaft integrativen Ansatz bedeutet. Gleichwohl bleibt nach Beendigung der Pflichtschulzeit ein hohes Risiko der Arbeitslosigkeit. An diese Schwelle sind Beratung und Begleitung im Sinne einer Nachbetreuung ebenso notwendig wie zusätzliche Förderung und Unterstützung.

2. auf der Mesoebene – zur Umsetzung in Institutionen und Maßnahmen

- Sowohl in Skandinavien, als auch in Großbritannien, Belgien und Deutschland ist eine Nachbetreuung von TeilnehmerInnen der Förderprogramme notwendig, da die Lebensumstände die weitere biographische Entwicklung nach der Absolvierung einer Maßnahme entscheidend beeinflussen. Die zusätzliche Unterstützung durch Nachbetreuungsangebote sollte nicht nur auf die Suche eines Jobs oder Ausbildungsplatzes beschränkt werden, sondern auch dabei helfen, diesen Job zu behalten. Dies mag in den südeuropäischen Ländern, in denen familiäre Strukturen noch einen entscheidenden Teil des sozialen Netzwerkes ausmachen

und sowohl individuelle Unterstützung als auch Zwischenlösungen in Phasen der Arbeitslosigkeit bereitstellen, weniger wichtig sein.

- Ein anderer Aspekt von allgemeiner Bedeutung beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf ist die engere Verzahnung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und der Wirtschaft. Schulische Programme sollten mehr authentische Arbeitserfahrung ermöglichen und dadurch die Lücke zwischen Schule und Arbeitswelt verkleinern. Wenn beide Seiten mehr voneinander lernten und besser kommunizierten, könnte die Kluft zwischen beiden überbrückt werden, die es in allen Ländern gibt, obwohl sie in marktbezogenen Berufsbildungssystemen etwas kleiner sein mag.

3. auf der Mikroebene der pädagogischen Praxis

- Es ist offensichtlich, dass es keine einheitliche Lösung für alle beteiligten Länder geben kann, schon allein deshalb, weil die Zielgruppen äußerst heterogen sind. Sie umfassen Jugendliche mit schweren Lernstörungen oder Jugendliche aus Migrantenfamilien, die „lediglich“ Sprachschwierigkeiten haben ebenso wie Jugendliche mit den verschiedensten Arten sozialer Benachteiligung. Eben wegen dieser Heterogenität ist es von äußerster Wichtigkeit, dass die jeweiligen Maßnahmen dem Bedarf und den Kompetenzen der Teilnehmenden angepasst sind. Daher sollten Verfahren der Eingangsdiagnose (Kompetenz- und Bedarfsfeststellung) entwickelt werden. Individuelle Förderpläne und Karriereschritte sind zu erarbeiten und berufliche Orientierung sollte den Anforderungen des Arbeitsmarktes ebenso entsprechen wie den Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen.
- In Ländern mit stark formalisierter Berufsausbildung sollte der Schwerpunkt der Integrations- und Förderprogramme auf Persönlichkeitsentwicklung gelegt werden, um die soziale Allokationsfunktion der beruflichen Bildung abzuschwächen. So könnten z. B. auch regelmäßig sportliche und kulturelle Aktivitäten angeboten werden.
- Dort wo die Traditionen informellen Lernens noch ausgeprägt sind, haben schulmüde Jugendlichen bessere Lern- und Entwicklungschancen. Oft können sie in kleinen Unternehmen sukzessive integriert werden und schrittweise ihren Weg in die Arbeitswelt finden. Eine entwickelte Kultur des Unternehmertums (self-employment) insbesondere in ländlichen Gegenden, bietet familienähnliche Unterstützungsstrukturen, die „elternähnlich“ sowohl Stabilität herstellen, als auch Wertorientierung und ggf. Disziplinierung bieten, - allerdings manchmal möglicherweise nicht genügend Toleranz gegenüber ungewöhnlichem Verhalten aufbringen, wie es für einen Teil der Zielgruppe typisch sein kann. Mit Blick auf die südeuropäischen Länder, in denen die Familie eine große Rolle spielt, könnte die Verbesserung sozialer Teilhabe auch bedeuten, Bestrebungen der Jugendlichen nach wirtschaftlicher und sozialer Unabhängigkeit zu unterstützen.
- Im Kontext des dualen Systems bedeutet die Vermeidung von Drehtüreffekten z. B., dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Förderprogrammen auch Teillernziele attestiert bekommen, und diese für die allgemeine Ausbildung anerkannt werden. Auch kleine Fortschritte und Lernerfolge sollten anerkannt werden, modularisierte Programme sollten angeboten werden.

Situiertes Lernen

Situiertes Lernen stützt sich im wesentlichen auf die Bereitstellung von Lernkontexten, die die legitime Teilhabe von Lernenden an einer praxisbezogenen Arbeitsgemeinschaft ermöglichen. Dies beinhaltet, dass die Lernenden dazu befähigt werden, ihre Arbeitsaktivitäten als sinnvollen Beitrag zum Ganzen zu erkennen und sich selbst als wichtige Teilnehmer einer Gruppe zu identifizieren, die gemeinsam in einem nützlichen Handlungsprozess engagiert/involviert ist. auf der Mikroebene sind die grundlegenden Voraussetzungen für die Erreichung dieses Ziels die Ermöglichung praktischen Handelns, das Verständnis von dessen Bedeutung und die Präsentation und Wertschätzung des Ergebnisses. Gut situiertes Lernen ermöglicht den Teilnehmenden

- in der Gruppe der Lernenden einen Arbeitsauftrag eigenständig erfüllen zu können
- an etwas zu arbeiten, das man selbst als sinnvoll empfindet
- die Ergebnisse der eigenen Arbeit der Gruppe vorzustellen und deren Feed-Back zu erhalten und dadurch
- Anerkennung zu erfahren.

Wenn Lernen dementsprechend als kontinuierlicher sozialer Prozess begriffen wird, kann es demnach sowohl praktisch als auch sozial und kulturell gut situiert sein (Hoffmann 2004).

Sozial gut situiertes Lernen findet in einem unterstützenden und motivierenden Kontext statt, der von Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen, Ausbildern und andern Experten konstruiert wird und die eigenverantwortliche Entwicklung der Lernenden ermöglicht.

Kulturell gut situiertes Lernen wird durch einen strukturellen Rahmen unterstützt, in dem die relevanten Akteure der Praxis-, Planungs- und Entscheidungsebene sich selbst ebenfalls als zentrale Mitglieder einer praxisbezogenen Lerngemeinschaft begreifen. auf der Meso-Ebene erfordert dies Lehrpersonal, das diese Art von Lernerfahrung zulässt. Dies setzt eine Revision ihrer Rolle und Funktion im Lernprozess ebenso wie eine Revision der angewandten Methoden voraus.

Transkulturelle Empfehlungen zur Förderung situierten Lernens

1. auf der Makroebene – zur Umsetzung durch Politik und Planung

- Die allgemeine Perspektive auf Lernen als anhaltender sozialer Prozess verändert den Blick auf Bildung und Integration im Ganzen. Dies bezieht sich auf die etablierten Lerninstitutionen ebenso wie auf die Lehrkulturen.
- In Ländern mit einem schulischen Berufsbildungssystem fordert situiertes Lernen die etablierten institutionellen Grenze heraus. Die Aufgabe von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung ist es in diesem Kontext, mehr authentische Arbeitserfahrungen zu ermöglichen und die negativen Auswirkungen des rein schulischen Lernens zu aufzufangen.
- In Ländern mit weniger formalisiertem Berufsbildungssystem und weniger Ausbildungsinstitutionen scheinen die Prozesse beruflichen Lernens starker in eine praxisbezogene Arbeitsgemeinschaft eingebettet. Gleichwohl gilt es in diesem Zusammenhang die Kompetenzfeststellung und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weiter zu entwickeln.
- Darüber hinaus sollte die Bildungspolitik auf die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen und die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen abzielen, dies gilt insbesondere aber nicht ausschließlich für die Länder in denen das Berufsbildungssystem weniger ausgeprägt ist.

2. auf der Mesoebene – zur Umsetzung in Institutionen und Maßnahmen

- Vor allem sind Weiterbildungsangebote zu implementieren, die die Lehrenden auf ihre veränderte Rolle als Lernberaterinnen und Lernberater vorbereiten. Diese Weiterbildung sollte auch auf einen veränderten Blick auf die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Förderprogramme abzielen und darauf hinwirken, dass diese als potentielle, zukünftige Experten gesehen werden und es ihnen ermöglichen, die Verantwortung für den Erfolg des eigenen Lernprozesses selbst zu übernehmen, - was wiederum eine Redefinition der Erfolgskriterien voraussetzt.

3. auf der Mikroebene der pädagogischen Praxis

- Berufliche und individuelle Qualifizierung müssen in einem der jeweiligen persönlichen Situation angemessenen Verhältnis stehen.
- Ganz allgemein ist es wichtig, die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden zu stärken, sie als Persönlichkeiten zu “entdecken” und auch außergewöhnliche Lösungswege zu akzeptieren. Da sehr oft soziale Probleme einen Lernprozess behindern, wird es wichtig sein, die sozialen Ausgangsbedingungen und deren individuelle Bewältigungsstrategien zu würdigen und zu wertschätzen. Dazu gehört auch, sozialen Problemen Ernst zu nehmen und sie als zu bewältigende Lernziele zu identifizieren, sowie die Lernenden zu ermutigen und dazu zu befähigen, erwachsen zu werden.
- Gerade in Ländern, in denen Zeugnisse und Prüfungen eine entscheidende Funktion für den Eintritt in den Arbeitsmarkt haben, ist es wichtig auch kleine Lern- und Entwicklungsschritte anzuerkennen und durch die Dokumentation von Erfolgen anstatt von Scheitern zu ermutigen.

- Ansätze des situierten Lernens stützen sich grundlegend auf die Handlungsorientierung und machen Lernen produktiv. Lernprozesse sind in eine Arbeitsumgebung eingebettet. Die Nützlichkeit der Arbeitsergebnisse gibt den Auszubildenden die Sicherheit, ihr berufliches Lernen fortzusetzen und mehr Verantwortung übernehmen. Sie an der Planung, Durchführung, Kontrolle und Auswertung der Arbeit teilhaben zu lassen, ist dafür eine Grundvoraussetzung.

Literatur

Esping-Andersen, Göran (1990), *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge

Evans, Karen / Niemeyer, Beatrix (2004), *Re-Enter and Reconnect – But whose problem is it?* in: Evans, Karen / Niemeyer, Beatrix (eds.): *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht, NL, p. 1 - 25

Heidegger, Gerald (2004), *Suggestions for improving the framework conditions for Re-enter initiatives*, in: Evans, Karen / Niemeyer, Beatrix (eds.): *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht, NL, p. 155 - 183

Kondyli, Dimitra (2004), “Cultural and historical contextualisation of integration approaches, presentation at final conference of the Leonardo project Re-Integration, Leuven, February 2004

McNeish, W. /Loncle, P. (2003), *State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning*, in: López Blasco, A. / McNeish, W. / Walther; A. (eds.): *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press

Niemeyer, Beatrix (2004), *Informelles Lernen als Chance auf soziale Teilhabe*, in Dehnbostel, Peter / Gonon, Philipp (Hrsg.), *Informelles Lernen ...*(in Vorbereitung)

Niemeyer, Beatrix (2004), *Situated learning for social and vocational integration in Germany*, in: Evans, Karen / Niemeyer, Beatrix (eds.): *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht, NL, p. 47 - 62

Pohl, Axel / Walther, Andreas (o. J.), *Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im Europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung“ am Deutschen Jugendinstitut, München*, download

Thematic Network funded by the European Commission under the programme Targeted Socio-Economic Research (TSER) (2001), *Misleading trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe*, Executive summary