

FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN VON AUSZUBILDENDEN IN DER
GASTRONOMISCHEN BERUFSAUSBILDUNG DURCH SCHULSOZIALARBEIT

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades:
Diplom-Sozialpädagogin / Sozialarbeiterin FH
an der Hochschule Neubrandenburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Betreuer und Erstprüfer
Prof. Dr. Joachim Burmeister
Zweitprüfer
Prof. Johannes Boettner

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0089-1

vorgelegt von
Simone Hedke

Neubrandenburg, am 04.05.2012

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

0	Einleitung	1
1	Schulsozialarbeit unter dem Aspekt der Vermittlung sozialer Kompetenzen in der gastronomischen Berufsausbildung	3
1.1	Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit	4
1.2	Auftrag und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit	17
1.3	Aussichten und Begrenzung von Schulsozialarbeit	19
1.4	Die Rolle der Schulsozialarbeiter/in für die Kompetenzschulung der Auszubildenden	22
2	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter	25
2.1	Allgemeine Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase	26
2.2	Wissenschaftliche Betrachtungen zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter	27
2.3	Identitätsstatus nach Erik H. Erikson	32
2.4	Eintritt in die Gesellschaft über die Berufsrolle nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann	37
2.5	Die Profilierung Auszubildender in der Phase der Berufsaufnahme und der Lebensbewältigung	43
3	Soziale, kommunikative und personale Kompetenzen in der gastronomischen Berufsausbildung	45
3.1	Existierende Strukturen der Kooperation zwischen dem System der Jugendhilfe und dem Bildungssystem	46
3.2	Schulsozialarbeit zielt auf die Ressourcen sozialer Kompetenzen für Auszubildende der gastronomischen Berufe	52

3.3	Illustration und Analyse des Kompetenzbedarfes von Auszubildenden der gastronomischen Berufe an der Beruflichen Schule des Landkreises OVP	55
3.3.1	Soziale Konstellationen für Auszubildende	55
3.3.2	Personale Gegebenheiten für Auszubildende	57
3.3.3	Kommunikative Verknüpfungen für Auszubildende der gastronomischen Ausbildung	59
3.3.4	Befragungsinhalte für Auszubildende des 3. Lehrjahres der gastronomischen Berufsausbildung	60
3.4	Konzeption zur Förderung sozialer Kompetenzen für Auszubildende durch Schulsozialarbeit	65
3.5	Module zum Erwerb sozialer Kompetenzen für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung	70
3.5.1	Förderung der Kommunikationsfähigkeit des Auszubildenden durch Beratung im Rahmen von Schulsozialarbeit	74
3.5.2	Förderung der Teamfähigkeit des Auszubildenden durch ein Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation in der sozialen Gruppenarbeit	80
3.5.3	Förderung der Konfliktbewältigung der Auszubildenden durch den Gebrauch der Mediation im Rahmen des Klassenverbandes	90
3.5.4	Förderung kultursensiblen Verhaltens für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung mittels Schulsozialarbeit	101
4	Schlussbemerkung	106
5	Literaturverzeichnis	110

Abkürzungsverzeichnis

AfA	Agentur für Arbeit
BAB	Berufsausbildungsbeihilfe
BBiG	Berufbildungsgesetz
BLS	Berufliche Schule des Landkreises OVP
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bm.mv-regierung	Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern
BT	Bildungsträger
BVB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme/n
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
dies.	Dieselben
EB/PSB	Erziehungs- bzw. Personensorgeberechtigte/n
ESF	Europäischer Sozialfond
ff	fortfolgend/e
FGG	Fachkraft/kräfte im Gastgewerbe
FT	Freier Träger
GFK	Gewaltfreie Kommunikation
GrG	Gruppengespräch/e
HOF	Hotelfachkraft/kräfte
HZE	Hilfe/n zur Erziehung
insbes.	insbesondere
i.V.m.	in Verbindung mit
J.	Jahre
JA	Jugendamt/ämter
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
JOA	Jugendliche/r ohne Ausbildung
JuSchG	Jugendschutzgesetz
KICK	Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz
KJFG	Kinder- und Jugendförderungsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz

KI	Klassenintervention/en
LK	Landkreis
M-V	Mecklenburg- Vorpommern
NW	Netzwerkarbeit
OVP	Ostvorpommern
P	Projekt/e
Peer/s	Gleichaltrigengruppe/n
pG	persönliche/s Gespräch/e
RDG	Rechtsdienstleistungsgesetz
RFM	Restaurantfachmann/frau
RTL	deutschsprachiger Television Privatsender
SchulG	Schulgesetz
SGA	Soziale Gruppenarbeit/en
SSA	Schulsozialarbeit
SGB	Sozialgesetzbuch
SchulG	Schulgesetz
Tab.	Tabelle/n
TN	Teilnehmende/r
UNO	United Nations Organization – Vereinte Nationen
überarb.	überarbeitete
VIPs	very important person – bedeutende Personen
VS	Volkssolidarität

0 Einleitung

Ein erfolgreicher Arbeitseinsatz an der Berliner Grundschule mit migrations- und sonderpädagogischer Ausrichtung geben mir 2006 das Stehvermögen und die Zuversicht für Schulsozialarbeit (SSA) an der Beruflichen Schule (BLS) des Landkreises (LK) Ostvorpommern(OVP), Nebenstelle Anklam. Mein Gegenüber sind selbstbewusste, heitere, modische, körperbetonte und gut geschulte Jugendliche, die in drei Ausbildungsjahren vorwiegend motiviert einen gastronomischen Beruf erlernen. Von September bis November nehmen turnusabhängig die drei Lehrjahre den neuen sozialen Ansprechpartner wahr und tragen dann einzeln, vertraulich, in Gruppen, im Klassenverband Beratung-, Konflikt- und Schutzbedarf vor. Die Themenpalette reicht von Finanzierungsengpässen, Essstörungen, Trunkenheit am Arbeitsplatz, Nichteinhaltung von Ruhezeiten im Ausbildungsbetrieb bis zu extremer Symbolik. Die „schicken“, heiteren und „coolen“ Äußerlichkeiten und die inneren Befindlichkeiten der Auszubildenden driften nach meiner ersten Wahrnehmung z.T. extrem auseinander.

Der schwierig fassbare Alltag und die Komplexität des Bedarfes an Kompetenz in der Jugendberatung an dieser Schule sind Motivation für das berufsbegleitende Studium an der Hochschule Neubrandenburg und die Thematik dieser Abschlussarbeit. Die Informationsdichte der Fachveranstaltungen, das Literaturangebot und das permanente Literaturstudium, der Fachaustausch und die Erarbeitung der Instrumente und Methoden der sozialen Arbeit festigen meinen Berufsalltag und meine Einstellung, dass eine entwicklungs- und ausbildungsbegleitende Förderung der sozialen Fähigkeiten des Jugendlichen seine Person und seine Biografie stärken.

Mangelnde Klärungsbereitschaft, kaum Verständnis füreinander, geringes Interesse an Lösungen problematischer Situationen trotz berechtigter Belange oder geringer wechselseitiger Respekt sind mögliche Ursachen für Stress im Arbeitsprozess und Vertrauensverlust im Team. Eine in der Berufsausbildung hinreichend angeeignete soziale Kompetenz des Auszubildenden unterstützt aufklärend und schlichtet Konflikte in der BLS bzw. gastronomischen Einrichtung. Zuspitzungen und Eskalationen, welche nicht selten zu Benachteiligungen, Resignationen oder Ausbildungsabbrüchen führen, können durch ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ reduziert oder vermieden werden.

Die psychosoziale Phase der Entwicklung der Ich-Identität versus Identitätsdiffusion nach Erik H. Erikson und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann bilden die wissenschaftlichen Grundlagen dieser Betrachtung, weil mit Hilfe dieser hervorgebrachten Aufsätze die Entwicklung eines Kompetenzmodells für Auszubildende erklärt werden kann. Soziale Kompetenzen, wie eine anwendbare Kommunikationsfähigkeit, positive Konfliktserlebnisse oder bejahende Kulturenvielfalt können in den ersten vier psychosozialen Phasen der Entwicklung der Ich-Identität des Einzelnen bereits erworben sein oder erst in der fünften Phase – Identität gegen Identitätsdiffusion - erworben werden. In dieser Phase drängen rasche körperliche Veränderungen und neue Ansprüche aus der Umwelt zu einer Neufindung der eigenen Identität des Jugendlichen in eine komplexere soziale Rolle.

Ein linear ansteigendes Training sozialer Kompetenzen, welches die bisher erlernten Kompetenzen des Auszubildenden und sein rollenspezifisches Wissen aufgreift und optimiert, wird im Rahmen von SSA empfohlen und angeboten. SSA vermittelt zwischen den Normen und Regeln der BLS oder des Betriebes und den Entwicklungs- und Sozialisationserfahrungen des Auszubildenden und bietet ihnen Orientierungs- und Strukturierungshilfen zur Schaffung verlässlicher Lebens- und Sozialräume an. Das Bewusstwerden von Vorbildwirkung und die Anerkennung von fairen Umgangsformen schulen sein Kommunikations- und Sozialverhalten.

Ich stelle fest, dass ein präventives und kontinuierliches Angebot für die Auszubildenden seitens der Berufsausbildungseinrichtungen geschaffen werden muss, um Verständigungsschwierigkeiten bzw. Missverständnissen und daraus resultierenden Stressfaktoren zwischen Ausbilder und Auszubildenden entgegenzuwirken. Diese Arbeit gibt Anregungen zur Optimierung des sozialen und kommunikativen Handelns des Auszubildenden in gastronomischen Berufen. Ein Kompetenztraining durch SSA eröffnet folgende Möglichkeiten:

- Training im Umgang mit Grundnormen
- Erlernen von allgemein konfliktlösenden Handlungsformen
- Erstellen eines individuellen Kommunikationsplanes für konkrete Konfliktsituationen
- Schulung für das Bewältigen von interkulturellen Situationen

Die Schnittstelle der unterschiedlichsten Erfahrungswerte der Auszubildenden ist meiner Meinung nach ein spannender Ansatz, um individuelle Einblicke,

Frageformen, Interessen, Verständnis und motiviertes Handeln des Auszubildenden zu fördern. In der Erprobungsphase des Modells sind zur Umsetzung Formen von Gesprächs- und Frageanalysen, Workshops, Sprachübungen und Rollenspiele sinnvoll. Arbeitsweise und Methodik der SSA zielen auf das Erleben und Erproben von Konflikt- bzw. Lebensbewältigung des Auszubildenden.

Rechtliche Rahmenbedingungen, institutionelle Verflechtungen, landeseigene Verordnungen und trägerinterne Regularien geben arbeitsspezifische Absicherungen und Handlungsorientierung. Anzustreben ist, dass ein Kommunikationsmodell im Rahmen von SSA, ähnlich dem fakultativen Unterrichtsangebot, in der gastronomischen Berufsausbildung eine feste Planungsgröße ist.

1 Schulsozialarbeit unter dem Aspekt der Vermittlung sozialer Kompetenzen in der gastronomischen Berufsausbildung

Schulsozialarbeit (SSA) ist ein professionelles sozialpädagogisches Angebot der öffentlichen Jugendhilfe und stellt eine gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule dar. Sie ist dauerhaft im Schulalltag verankert und bringt als eigenständige Institution spezifische Fragen, Ziele, Methoden und Hilfsmaßnahmen in die Schule ein. SSA öffnet für Kinder, Jugendliche und deren Eltern neue Zugänge zum Leistungsangebot der Jugendhilfe und erweitert so die präventive und integrative Handlungsmöglichkeit. SSA nimmt eine Scharnierfunktion zwischen Jugendhilfe und Schule mit Korrekturauftrag im Rahmen der Jugendhilfe und der Bildungsinstanz Schule ein. Ihr Aufgabenspektrum umfasst nicht zuletzt die Verbesserung von Berufschancen Beteiligter¹. Sie vermittelt zwischen den Normen und Regeln der Schule und den Sozialisationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und bietet ihnen Orientierungs- und Strukturierungshilfen zur Schaffung verlässlicher Lebens- und Sozialräume an. Sie setzt am Training des Sozial- und Kommunikationsverhaltens, dem Bewusstwerden von Vorbildwirkung und der Anerkennung von fairen Umgangsformen an. Der Schwerpunkt ist auf eine bedarfsorientierte Einzelfallarbeit, der Durchführung von sozialer Gruppenarbeit, auf Präventionsarbeit und die Hilfe zur Selbsthilfe gerichtet. SSA unterstützt die Integration und den Abbau von Benachteiligungen. Im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen des Auszubildenden berücksichtigt die Schulsozialarbeiterin² die

¹ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 110f

² auch synonym gebraucht für den männlichen Kollegen

gegenwärtige individuelle Konstellation des Auszubildenden und gleichzeitig deren Auswirkung auf die Situation aus entwicklungspsychologischer Sicht. Sie arbeitet mit dem Betroffenen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und -problemen eng zusammen. Bei Bedarf initiiert SSA mit der Zustimmung des Betroffenen interne bzw. externe Kooperationspartnerschaften, welche auf rechtlichen Bestimmungen basieren und im folgenden Kapitel dargestellt werden.

1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit

Die nachfolgenden Darstellungen betreffen die rechtlichen Grundlagen von SSA auf Bundesebene, des Landes Mecklenburg-Vorpommern (M-V) und des Landkreises (LK) Ostvorpommern (OVP). Nur die wesentlichsten gesetzlichen Regelungen des Arbeitsfeldes einer Schulsozialarbeiterin an der Beruflichen Schule (BLS) des LK OVP, Nebenstelle Anklam, können in diesem Rahmen vermittelt werden.

Der erste Schwerpunkt konzentriert sich auf die gegenwärtigen rechtlichen Grundstrukturen von SSA in Deutschland, die bundesweit durch die Vorzugsrechte der Länder sehr unterschiedliche Anwendungen finden.

SSA im Land M-V erfährt durch dargebotenes Engagement und Kompetenz im Schulalltag kontinuierlichen Einsatz. Die Jugendhilfe im Raum OVP legt zur Unterstützung der Hilfen zur Erziehung (HzE) und des jeweiligen schulbezogenen Schwerpunktkonzeptes besonderen Wert auf die regelmäßige Durchführung der SGA in der Schule. Der Kern weist auf eine bedarfsorientierte Einzelfallarbeit mit ständigen klientbezogenen Ergänzungen oder Berichtigungen in der Aktenführung unter datenschutzrechtlichen Maßgaben hin.

Das System der Berufsförderung bzw. -ausbildung der jungen Menschen sowie die Ergänzung durch die Agentur für Arbeit (AfA) erfasst der nachstehende Abschnitt. Demnach gestaltet sich der Unterricht in der BLS nach dem Tarifvertrag für Auszubildende der Länder in Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), dem Schulgesetz (SchulG) M-V bzw. dem Arbeitsförderungsgesetz gemäß SGB III³. Die vorliegende Arbeit zeigt gewisse Spannungen in der Gesetzgebung und deren Handhabung auf, die sich bis zum letzten Unterpunkt bez. der Erbringung von Förderleistungen nicht auflösen. Das verfassungsmäßige Fundament der SSA bilden die normierten Grundrechte aus dem Grundgesetz

³ vgl. Stascheit 2008, S. 199ff

(GG), hauptsächlich Artikel (Art.)1 GG, die Anerkennung der Würde des Menschen, Art.2 GG, die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit mit dem Recht auf informelle Selbstbestimmung und insbesondere Art.6 GG, der staatliche Schutz von Ehe und Familie⁴. Bspw. bekräftigen, getreu dem Verhältnismäßigkeitsprinzip, die Förderung der Erziehung in der Familie nach § 16 fortfolgende (ff) Sozialgesetzbuch (SGB) VIII⁵ oder die wechselseitige Deckung des Lebensbedarfs nach § 1357 Abs. 1 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) sowie den Schutz der Familie, gemäß dem Kindeswohlprinzip, nach §§ 1626 ff BGB⁶. Art. 7 GG bestimmt die Schulhoheit, indem das Nebeneinander von elterlichem Erziehungsrecht und schulischer Erziehungsaufgabe als zwiespältige Gebote auffallen⁷. Gesellschaftlich problematisch ist auch die Übertragung der Verantwortung auf die Länder nach Art. 28 GG⁸, die bundesweit keine ausreichenden Standards von SSA für potentielle Adressaten gewährleistet. So bestimmt jede Kommune entsprechende Angebote und die dazugehörige Fachlichkeit selbst und z.T. beliebig. So setzen z.B. M-V und Sachsen völlig unterschiedliche Prioritäten in der SSA.

Die Inhalte von SSA bestimmen im Zusammenwirken mit dem Jugendamt (JA) gemäß § 86 SGB VIII⁹ auf Bundesebene vorrangig das SGB VIII, das Jugendschutzgesetz (JuSchG), das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) und die Schulgesetze der Länder. SSA unterstützt die Verwirklichung des Rechts junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. SSA wirkt darauf hin, dass Benachteiligungen, wie z.B. Kommunikationsprobleme, vermieden bzw. abgebaut werden, wie es §1 SGB VIII formuliert¹⁰.

1990 erhielt SSA in § 11 dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und dem späteren SGB VIII, der schulbezogenen Jugendarbeit, in § 13 Abs.1 SGB VIII¹¹, der Jugendsozialarbeit, wie z.B. die Förderung der Überwindung von Krisensituationen junger Menschen und in § 81 SGB VIII¹², der Zusammenarbeit mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung seitens der Jugendhilfe, eine gesetzliche Grundlage¹³. Allerdings existiert bez. des Zusammenarbeitsgebots keine eindeutige Ge-

⁴ vgl. Stascheit 2008, S. 15ff

⁵ ebd. S. 1158

⁶ ebd. S. 958f

⁷ vgl. Trenczek/Tammen/Behlert 2008, S. 76ff

⁸ vgl. Stascheit 2008, S. 199ff

⁹ ebd. S. 1183f

¹⁰ ebd. S. 1154

¹¹ ebd. S. 1157

¹² ebd. S. 1182

¹³ vgl. Jall 2002 (Internetquelle)

setzeslage, weil die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Freien Träger (FT), nach § 81 Nr.1 SGB VIII nicht daran gebunden sind. Außerdem stellt § 10 Abs.1 SGB VIII die Nachrangigkeit der Leistungen der Jugendhilfe gegenüber denen der Schule bzw. denen der AfA heraus¹⁴. Unklare Regelungen können Beratungssituationen in der SSA erschweren bzw. gefährden.

Ergeben sich während der SSA einschneidende und gesonderte Bedarfe, vermittelt die Schulsozialarbeiterin dem Adressaten geeignete Personen und/oder Beratungsstellen unter Berücksichtigung des Art.2 GG¹⁵ und § 35 SGB I, der zentralen Grundaussage zum Datenschutz als *lex generalis*¹⁶. Entsprechend des Subsidiaritätsprinzips sind für die Schulsozialarbeiterin zunächst die spezielleren datenschutzrechtlichen Normen §§ 61ff SGB VIII¹⁷ vorrangig. Von besonderer Bedeutung sind dabei §§ 62 Abs.1, 63 Abs.1 und 64 Abs.1 SGB VIII, welche im externen Kooperationsbereich die jugendhilferechtliche Zweckbindung verlangen, wie z.B. während der Zusammenarbeit mit der Polizei. Nach § 62 Abs.3 SGB VIII ist eine Datenerhebung ohne die Mitwirkung des Betroffenen nur zulässig, soweit das Gesetz dies ausdrücklich zulässt oder die gegenwärtige Situation dies erfordert, wie die Erfüllung sozialer Aufgaben, die Gefahrenabwehr oder die Durchsetzung öffentlich- rechtlicher Ansprüche¹⁸. Danach kann eine Mitarbeiterin im Rahmen der SSA nicht nur beraten und Hilfe zur Selbsthilfe einleiten, sondern hat ein erhöhtes Maß an Verantwortung. Wenn bspw. das Leben des Kindes einer Auszubildenden gefährdet scheint, geht es um die Erfüllung der Schutzpflicht gemäß § 8a SGB VIII¹⁹. Aufgrund ihrer Verweisungskompetenz nimmt sie Kontakt zum zuständigen JA auf und ersucht die Prüfung bzw. den Einsatz dringender HzE, gemäß §§ 27ff SGB VIII²⁰ oder auch einer notwendigen Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII²¹. Die Rolle der Schulsozialarbeiterin kennzeichnet sowohl die Zeugnispflicht, als auch das Zeugnisverweigerungsrecht. Einerseits gilt § 53 Strafprozessordnung (StPO), wonach die Schulsozialarbeiterin im Strafprozess vor Gericht gegen den/die Beschuldigten aussagen muss, da ihre Berufsgruppe nicht durch den Gesetzestext geschützt ist²². Andererseits gestattet § 383 Abs.1 Nr.6 Zivilprozess-

¹⁴ vgl. Fieseler/Herborth 2001, S. 263

¹⁵ vgl. Stascheit 2008, S. 18

¹⁶ vgl. Sozialgesetzbuch 2007, S. 14

¹⁷ vgl. Stascheit 2008, S. 1174ff

¹⁸ vgl. Trenczek/Tammen Behlert 2008, S. 407f

¹⁹ vgl. Stascheit 2008, S. 1156

²⁰ ebd. S. 1182ff

²¹ ebd. S. 1167f

²² ebd. S. 2021f

ordnung (ZPO)²³ der Schulsozialarbeiterin während des Zivilprozesses die Verweigerung der Aussage vor Gericht aus persönlichen Gründen²⁴.

Gelingende SSA schließt in jedem Fall zuverlässigen Vertrauensschutz des Adressaten ein, welcher die Einwilligung des Betroffenen verlangt und § 65 SGB VIII²⁵ erörtert. In dessen Abs.1 geht der sog. Königsweg der Befugnis zur Datenverarbeitung hervor, welche ebenso § 67b Abs.2 S.1 bis 3 SGB X zulässt²⁶. Der in § 65 Abs.1 S.1 Nr.5 SGB VIII angeführte § 203 Strafgesetzbuch (StGB) beinhaltet die Verschwiegenheitspflicht für alle, die auf Grund ihres Berufes besonderes Vertrauen genießen, wobei die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiterin speziell der Norm § 203 Abs.1 Nr.5 StGB unterliegt²⁷. Ferner benennen §§ 67 bis 78 SGB X die Einhaltung ihrer Schweigepflicht bzw. die Pflicht zur Offenbarung von Sozialdaten unter der Beachtung des Zweckbindungsprinzips und des Erforderlichkeitsgrundsatzes²⁸. Des Weiteren erlauben die Übermittlung eines fremden Geheimnisses § 34 StGB²⁹, der rechtfertigende Notstand zum Schutz höherrangiger Rechtsgüter, wenn eine akute Gefahr nicht anders abwendbar war sowie § 138 StGB die Anzeigepflicht zur Vermeidung von geplanten schweren Straftaten laut erlassenem Katalog³⁰. Diese Anzeigepflicht richtet sich neben der Schulsozialarbeiterin an jeden, der glaubhaft von einer drohenden Straftat erfährt³¹.

Auf arbeitsrechtliche Obliegenheiten der Schulsozialarbeiterin wird hier nicht detailliert eingegangen. Sie sind vom jeweiligen Bundesland, der Kommune und dem einzelnen Arbeitgeverhältnis abhängig.

Seit 1999 findet SSA als Bestandteil der Jugendhilfe und Schule in M-V fachliche Bestätigung³². Die vielfältigen Rechtsbestimmungen sind an verschiedenen Orten auffindbar und ergeben sich aus den Bereichen der örtlichen Schul- und Jugendhilfeträger sowie den staatlichen Schulämtern. SSA sichert im Land M-V einen Teil des Leistungsangebotes der öffentlichen Jugendhilfe, den in der Regel die Träger der Freien Jugendhilfe wahrnehmen. Den speziellen Bedarf in der jeweiligen Schule des LK, der kreisfreien oder kreisangehörigen Stadt oder der Gemeinde,

²³ vgl. Stascheit 2008, S. 2200

²⁴ vgl. Fieseler/Herborth 2001, S. 151ff

²⁵ vgl. Stascheit 2008, S. 1175

²⁶ ebd. S. 136f

²⁷ ebd. S. 1711f

²⁸ ebd. S. 134ff

²⁹ ebd. S. 1650

³⁰ ebd. S. 1694f

³¹ vgl. Trenczek/Tammen/Behlert 2008, S. 534

³² vgl. LFV M-V 2009, S. 798f

entscheiden über die Mannigfaltigkeit des Angebotes des Landesamtes für Gesundheit und Soziales (Lagus) in M-V.

Ob objektive Rechtsverpflichtungen, wie Hilfen zur Selbsthilfe durch Partizipation von Kindern und Jugendlichen, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz gemäß §§ 8, 11, 13 und 14 SGB VIII und §§ 2 und 4 KJFG ausreichend sind, und/oder verbindliche Anstrengungen zur Geltendmachung subjektiver Rechtsansprüche, wie HzE nach §§ 27ff SGB VIII, erforderlich sind, stimmen die Beteiligten laut § 80 SGB VIII bedarfsgerecht untereinander ab, wobei die Planungsverantwortung beim örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe liegt. Kritisch sei angemerkt, dass ein Fachaustausch nach § 36 SGB VIII³³ mit der im Einzelfall involvierten Schulsozialarbeiterin noch immer nicht anerkannt und als Rechtsvorschrift in den Bestimmungen für SSA in M-V und bundesweit geregelt ist. Diese Situation ist unbefriedigend. Denn gerade die Schulsozialarbeiterin erlebt in ihrer Position starke Klientennähe, fördert und unterstützt als ein achtenswerter Vermittler mit Praxisbezug den Qualitäts- und Entwicklungsprozess des Klienten sowie die Evaluation der Zielerreichung.

Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit können innerhalb von SSA nicht streng voneinander getrennt werden, da sich Bedarfe situationsabhängig verändern und dementsprechend vielfältige sozialpädagogische Methoden und Hilfen herausfordern³⁴. Bei der Ausgestaltung planmäßiger Sozialer Gruppenarbeiten (SGA) gemäß § 29 SGB VIII³⁵ bedeuten ggf. zusätzliche pädagogische Unterstützer, wie z.B. Lehrkräfte (LK), für sozial benachteiligte bzw. für individuell beeinträchtigte Schüler/-innen und Auszubildende größere Integrations- und Förderchancen. Diese personelle Ergänzung ist ein Muster für das Zusammenarbeitsgebot gemäß § 81 SGB VIII sowie § 59 SchulG M-V³⁶. Dem Anspruch der Schüler/-innen und Auszubildenden auf sonderpädagogische Förderung und Begleitung im Bildungs- und Schulbereich wird SSA in M-V ebenfalls auf der Grundlage §§ 34 und 35 SchulG M-V³⁷ gerecht. Geeignete kooperative Beratungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote gemäß §§ 59, 59a SchulG M-V³⁸, greift die Schulsozialarbeiterin in gemeinsamer Abstimmung mit der Schule gezielt auf. Präventions- und Integrationsprojekte z.B. dienen einer aussichtsreichen Umsetzung § 1 SGB VIII.

³³ vgl. Stascheit 2008, S. 1164f

³⁴ vgl. Fieseler/Herborth 2001, S. 260ff

³⁵ vgl. Stascheit 2008, S. 1163

³⁶ vgl. SchulG M-V 2006, S. 62

³⁷ ebd. S. 38f

³⁸ ebd. S. 62f

Der LK OVP finanziert SSA z.T. aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Eine korrekte Umsetzung der damit verbundenen Direktiven bildet die Grundlage der ESF- Förderung von SSA. Bezeichnender Richtungspunkt ist hierin die Stärkung der Basis- und Schlüsselqualifikationen als Auswahlkriterium in Bezug auf die Ziele des ESF- Programms³⁹.

Finanzielle Beteiligung erfährt SSA ebenso durch den LK und die schulrechtlichen Kommunen. Diese erwarten gemäß dem Sozialpädagogischen Konzept in Kooperation vom 09. Dez. 2008 ein trägerübergreifendes Zusammenwirken der FT der öffentlichen Jugendhilfe in OVP, durch die Volkssolidarität (VS) Kreisverband Greifswald- OVP e.V. mit dem Christlichen Jugenddorf (CJD) der Insel Usedom und des Caritasverbandes Anklam. Die SGA gemäß § 29 SGB VIII und die im Unterricht erfolgte Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII, sowie die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit nach § 11 Abs.3 Nr.3 SGB VIII versteht sich als Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule⁴⁰.

Rechtsbeziehungen ergeben sich aus dem Dienstverhältnis der Schulsozialarbeiterin, welches auf vertragstypische Pflichten §§ 611ff BGB⁴¹ und auf einer privatrechtlich besiegelten Vereinbarung zwischen dem Arbeitgeber und der Schulsozialarbeiterin basiert. Der Dienstvertrag beinhaltet gegenseitige Haftungsverpflichtungen, z.B. in Arbeitsschutzfragen, der Arbeitszeit, für bestimmte Arbeitsaufträge, bei Krankheit, die Höhe und die Aufstellung der Vergütung, die Arbeitsbefristung, die Länge des Urlaubs und klare Kündigungsbedingungen. Neben den arbeitsrechtlichen Bestimmungen gelten die individuellen Regelungen der Rahmenrichtlinien des Arbeitgebers für jeden Beschäftigten. Die Mitarbeiterin als Arbeitnehmerin und Erfüllungsgehilfin des FT gemäß § 278 BGB⁴² findet ihren Arbeitsplatz in diesem Fall an der BLS. Hieraus resultiert aber kein Anspruch auf Endlichkeit, sondern dieser Arbeitsplatz kann mittels Autonomiehoheit des Arbeitgebers flexibel gestaltet werden.

In der BLS bewirkt die Schulsozialarbeiterin über persönliche Strukturen und mündliche Absprachen adäquate Verbindlichkeiten im Umgang mit dem Adressaten. Daraus resultierende datenschutzrechtliche Dokumentationen der Schulsozialarbeiterin sind unerlässlich und dienen quasi als ‚Gedächtnis der Verwaltung‘⁴³. Ständige klientbezogene Ergänzungen sind notwendig, um in einer bestimmten Si-

³⁹ vgl. Wergin 2009, S. 34f

⁴⁰ vgl. Konzept SSA 2008, S. 2

⁴¹ vgl. Stascheit 2008, S. 890ff

⁴² ebd. S. 835

⁴³ vgl. Fieseler/Herborth 2001, S. 147

tuation die Dringlichkeit des Handelns bewerten zu können. Fieseler und Herborth sprechen von einer ‚Neubeurteilung der Aktenführung‘⁴⁴. Das heißt im konkreten Fall eines Auszubildenden, welcher z.B. aus mangelnden sozialen Kompetenzen heraus den Betrieb verlassen soll, dass die Schulsozialarbeiterin diese Information gemäß § 63 Abs.2 Satz1 SGB VIII⁴⁵ nicht eigenmächtig weitergibt. Ist diese Bewandnis die Ursache für das Fehlverhalten im Unterricht, gewährt die Diskretion der Schulsozialarbeiterin dem Auszubildenden Schutz und gleichzeitig Achtung. „Diskretion ist nicht Begrenzung, sondern Bedingung fachlich qualifizierten Handelns“⁴⁶. Dieser Richtsatz findet bei der Schulsozialarbeiterin ständige Anwendung, desgleichen in der Krisenintervention, während der Beratung des Auszubildenden und ggf. seiner Begleitung oder Vermittlung. Neben den vorab genannten rechtlichen Verbindlichkeiten für SSA im Land M-V und im LK OVP treten in der BLS weitere Bestimmungen der Berufsausbildung gemäß dem BBiG, der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BVB) sowie Normen zur Schulpflicht hinzu.

Erfüllen junge Menschen die Eingangsvoraussetzungen nach §§ 59ff SGB III sind sie berechtigt an einer Berufsausbildung gemäß § 60 SGB III bzw. an einer geförderten BVB der AfA gemäß § 61 SGB III teilzunehmen⁴⁷. Diese Ausbildungs- bzw. Maßnahmeplätze vergibt die AfA in OVP an regionale und überregionale Bildungsträger (BT), denen die BLS laut Ausbildungsordnung des BBiG verpflichtet ist. Die sog. außerbetrieblichen Auszubildenden, erfahren überwiegend eine geschütztere Einhaltung der genannten Gesetzesgrundlagen während der Ausbildungszeit als die betrieblichen Auszubildenden.

Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JOA) vollenden bis zu ihrem 18. Lebensjahr die Schulpflicht nach § 42 SchulG M-V⁴⁸ oder besuchen ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in der BLS. Außerdem können die an einer BVB gemäß § 61 Abs.2 Nr.2 SGB III Teilnehmenden (TN), zu einem Hauptschulabschluss innerhalb eines Berufsschuljahres gelangen. Bei Bedürftigkeit besteht gleichzeitig ein Rechtsanspruch auf Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) gemäß § 59 Nr.3 SGB III, der parallel den Bedarf für den Lebensunterhalt sowie die Fahrt- und Lehrgangskosten nach §§ 65 bis 70 SGB III umfasst⁴⁹. Allerdings stellt sich die Umsetzung der Ansprüche des bedürftigen Auszubildenden als schwierig dar, weil die AfA

⁴⁴ vgl. Fieseler/Herborth 2001, S. 149ff

⁴⁵ vgl. Stascheit 2008, S. 1175

⁴⁶ vgl. Wiesner/Mörsberger, zit. nach Fieseler/Herborth 2001, S. 156

⁴⁷ vgl. Stascheit 2008, S. 225

⁴⁸ vgl. SchulG M-V 2006, S. 47

⁴⁹ vgl. Kokemoor 2009, S. 159

aufgrund der Anordnungsermächtigung nach § 76 SGB III⁵⁰ Leistungsanträge zunächst abschlägig beantwortet. Die negative Auslegung der Ermessensfrage durch die Behörde führt bei den Auszubildenden oft zu Hilflosigkeit und Resignation⁵¹. Erschwerend kommt die z.T. stark ausgeprägte kommunikative Inkompetenz des Auszubildenden hinzu. Die Schulsozialarbeiterin geht auf Signale ein und sucht eine Basis zur Verständigung.

Die inhaltliche Vermittlung der speziellen Fachkenntnisse und- fertigkeiten gemäß §1 Abs.2 bis 5 Berufsbildungsgesetz (BBiG)⁵² legt die Ausbildungsordnung in § 25 Abs.2 Nr.1 bis 5 BBiG⁵³ fest. Die BLS gewährleistet diese durch ein duales System der Berufsausbildung nach dem SchulG M-V. Detaillierten Unterricht hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenzen für die Auszubildenden erteilt die BLS in den speziellen Fachrichtungen der Gastronomie, wie z.B. die Ausbildung zum Restaurantfachmann oder zum Koch, nicht.

Ist der Auszubildende nach § 7 Abs.1 Nr.2 SGB VIII noch minderjährig, sucht die Schulsozialarbeiterin bei Bedarf den Kontakt zu den Erziehungs- bzw. Personensorgeberechtigten (EB/PSB) gemäß § 7 Abs.1 Nr.5 und 6 SGB VIII⁵⁴. Diese sind gemäß §§ 1626ff BGB zur Ausübung der elterlichen Sorge verpflichtet und auch gemäß § 1 Abs.1 Nr.3 und 4 JuSchG für ihr Kind mitverantwortlich⁵⁵. Ein Hilfsangebot der Schulsozialarbeiterin allein abzuwägen und direkt umzusetzen, erlaubt die Volljährigkeit nach § 7 Abs.1 Nr.3 SGB VIII.

Die Schulsozialarbeiterin ist gemäß § 17 Abs.1 S.1 und 2 Nr.1 bis 3 SGB VIII für den Auszubildenden, die Kollegen oder EB/PSB beratend, begleitend bzw. vermittelnd tätig⁵⁶. Sie klärt den minderjährigen Auszubildenden im Kontext der Berufsausbildung z.B. über Fragen des Jugendarbeitsschutzgesetzes (JArbSchG) auf, während sie den volljährigen Auszubildenden über die allgemeingültigen Gesetze des Arbeitsrechts informiert. Danach gelten für den betrieblichen Auszubildenden unter anderem die §§ 1ff BBiG für das Ausbildungsverhältnis in einer Gastronomieeinrichtung auf dem öffentlichen Arbeitsmarkt⁵⁷. Die Urteilkraft der Schulsozialarbeiterin betreffend der Arbeitszeit gemäß § 7 Satz 1 BBiG verschaffen dem Auszubildenden Rechtskenntnisse und ggf. Klärungscourage im Betrieb⁵⁸.

⁵⁰ vgl. Stascheit 2008, S. 230

⁵¹ vgl. Trenczek/Tammen/Behlert 2008, S. 104ff

⁵² vgl. Wirtschaftsgesetze 1996, S. 83

⁵³ ebd. S. 86

⁵⁴ vgl. Stascheit 2008, S. 1155f

⁵⁵ ebd. S. 958ff

⁵⁶ ebd. S. 1158f

⁵⁷ vgl. Wirtschaftsgesetze 1996, S. 83

⁵⁸ ebd. S. 84

In kritischen Situationen bewirkt eine Mediation gemäß § 2 Abs.3 Nr.4 Rechtsdienstleistungsgesetz (RDG) außergerichtliche Vereinbarungen zwischen den Konfliktparteien⁵⁹. Diese stärkt die soziale Kompetenz, die Kooperation und das Vertrauensverhältnis zwischen dem Auszubildenden und dem Ausbildungsbetrieb und der Schulsozialarbeiterin. Die Einzelfallarbeit erfolgt nach schulinterner Rücksprache, wobei an dieser Stelle die betriebsinternen Regelungen der gastronomischen Einrichtung rechtlich in den Hintergrund treten.

Da die individuellen Problemlagen sehr unterschiedlicher Natur sind, ergeben sich weitere Gesichtspunkte auf gesetzliche Regelungen, sodass aktuelle Rechtskenntnis und -handhabung gefordert sind.

Der problembeladene Auszubildende ist für die Schulsozialarbeiterin nur zugänglich, wenn eine tief greifende Beziehungsarbeit und Kommunikationskultur vorausging, sodass sich der Auszubildende der Schulsozialarbeiterin mit seinen Schilderungen und Fragen anvertrauen kann und Hilfen annehmen will. Rechtlich schlägt sich sein Wunsch- und Wahlrecht in § 5 SGB VIII⁶⁰ nieder, worin klar wird, dass er über die Inanspruchnahme einer Leistung selbst entscheidet und nicht „(...), dass das Beste gegebenenfalls auch mit sanftem Druck gegenüber dem Betroffenen durchgesetzt wird“⁶¹, wie es das überholte Fürsorgekonzept vorsah. Gleichwohl zeigen sich im gegenwärtigen SGB VIII noch die „widerstreitenden Mächte“⁶². Ein bestehendes Spannungsverhältnis wird im § 2 SGB VIII deutlich. Die Schulsozialarbeiterin ist sich ihrer mehrfachen Auftragslage bewusst, indem sie gemäß § 2 Abs.1 und 2 SGB VIII die individuellen Interessen des Auszubildenden berücksichtigt und dennoch nach § 2 Abs.3 SGB VIII gesellschaftliche Interessen befriedigen soll⁶³. Die Kompromissbereitschaft des Auszubildenden und der beteiligten Personen ergeben im günstigsten Fall für alle eine gewinnbringende Lösung.

Laut §§ 2 und 5ff RDG ist die Schulsozialarbeiterin befugt, wie in der folgenden fiktiven Beratungssituation dargelegt, eine sog. Rechtsbesorgung als Nebenleistung für den Auszubildenden zu erbringen⁶⁴.

Eine gastronomische Einrichtung der Insel Usedom bildet seit dem 1. September 2010 den Auszubildenden, Pascal Schulze, gemäß dem Ausbildungsvertrag nach dem BBiG in der Fachrichtung Koch aus⁶⁵. Pascal lebt mit seiner arbeitslosen und

⁵⁹ vgl. Stascheit 2008, S. 1958

⁶⁰ ebd. S. 1155

⁶¹ vgl. Münder 2000, S. 34

⁶² zit. nach Münder 2000, S. 36

⁶³ vgl. Münder 2000, S. 37ff

⁶⁴ vgl. Stascheit 2008, S. 1957f

⁶⁵ vgl. Wirtschaftsgesetze 1996, S. 83ff

schwer erkrankten Mutter in sozial schwachen Familienverhältnissen. Sein Vater verließ die Familie vor sechs Monaten und meldet sich nicht. Aus der Eigenverantwortung heraus besorgt Pascal seit dem den Haushalt und unternimmt tägliche Fahrwege vom gemeinsamen Wohnort zum Betrieb bzw. zur BLS.

Bei der AfA Anklam stellte Pascal einen Antrag auf Fahrkostenerstattung oder -beteiligung und legte seine Einnahmen und Ausgaben, Preisvergleiche der Fahrkosten bez. der zurückgelegten Strecken und den Turnusplan der BLS bei. Er begründete kurz seine persönliche Sachlage und ersuchte Unterstützung.

Die Subsumtion der AfA Anklam führte durch die konkret auf einen einzelnen Fall angewendeten Gesetze zur Ablehnung des Antrages. Diese Vorgehensweise ist eine juristische Verhaltensanweisung, die sich aus der rechtsnormativen Sichtweise der Tatsachen ergibt⁶⁶.

Mit dem Ablehnungsbescheid, der eine Rechtsmittelbelehrung enthält, fragt Pascal die Schulsozialarbeiterin um Rat. Sie klärt den volljährigen Pascal über rechtliche Wege auf, wie z.B. über den Beratungshilfegutschein vom Amtsgericht, der zu einer kostenlosen anwaltlichen Rechtsberatung berechtigt. Die Schulsozialarbeiterin legt mit Pascals Einverständnis ein Rechtsbehelfsmittel gemäß § 70 Verwaltungsgerichtsordnung (VwGO) in form einer schriftlichen Widerspruchserklärung ein⁶⁷. Dabei ist die Fristwahrung nach § 70 Abs.1 S.2 VwGO sowie seine Originalunterschrift zu berücksichtigen.

Zwei Widerspruchserklärungen werden als standardisierte Formulierungshilfen für den Fall des Auszubildenden, Pascal Schulze, von der Schulsozialarbeiterin angeboten.

Voranstehend veranschaulicht eine Grafik (Abb.1) das Gefüge der wesentlichen rechtlichen Rahmenbeziehungen der Schulsozialarbeiterin eines Freien Trägers der öffentlichen Jugendhilfe in OVP an der BLS des LK OVP, Nst. Anklam.

⁶⁶ vgl. Trenczek/Tammen/Behlert 2008, S. 121ff

⁶⁷ vgl. Stascheit 2008, S. 2150

Die verfassungsrechtlichen und gesetzlichen Bestimmungen Deutschlands bilden die Grundlage für unseren Rechtsstaat mit den Bürgerrechten und –pflichten!

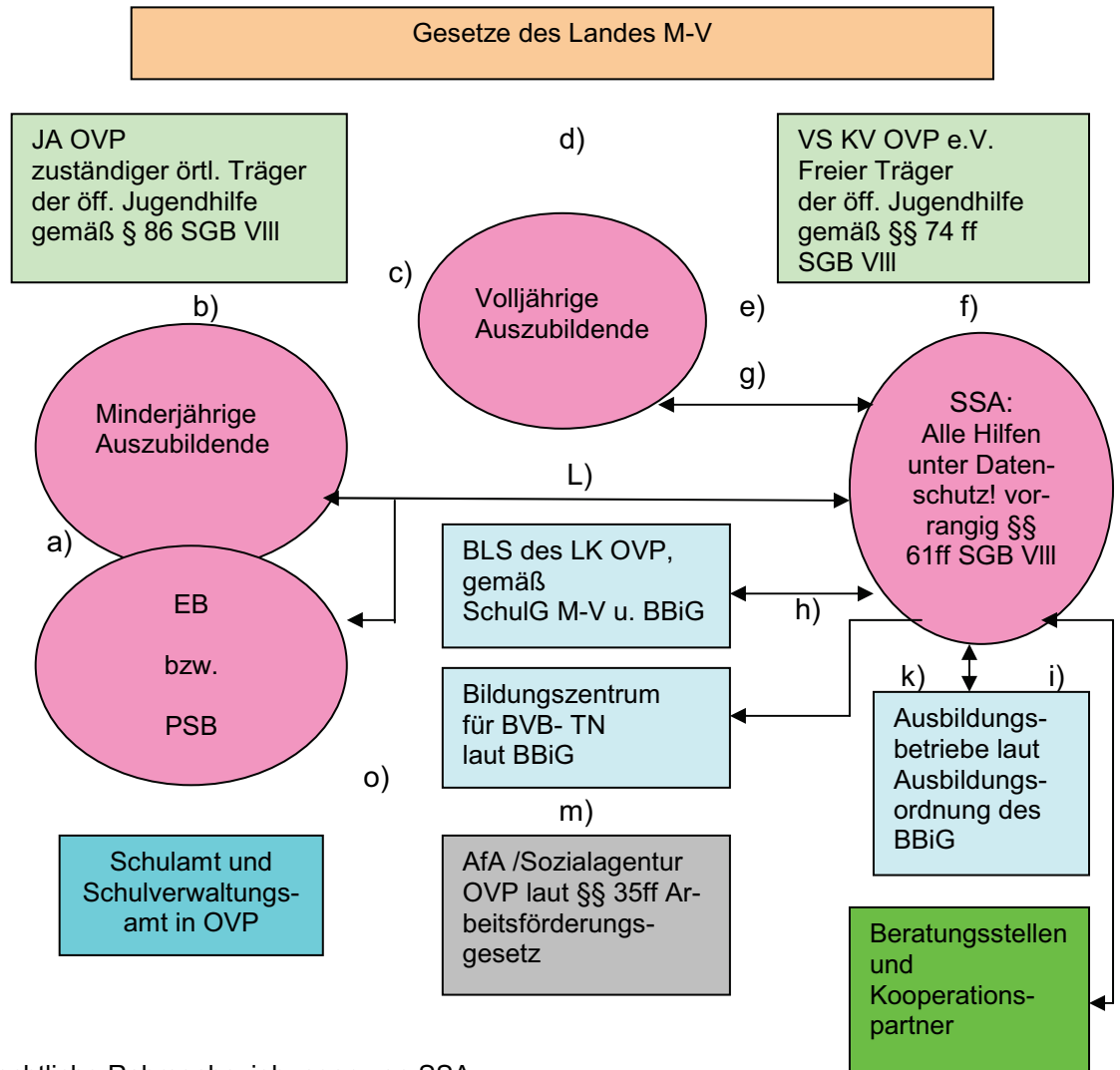


Abb.1: Rechtliche Rahmenbeziehungen von SSA

Legende:

- a) → §§ 1626 ff BGB, JuSchG zwischen (zwi.) Auszubildenden und Erziehungsberechtigten
- b) → SGB VIII, JuSchuG zwi. Jugendamt und minderjährigem Auszubildenden
- c) → § 41 SGB VIII zwi. Jugendamt und volljährigem Auszubildenden
- d) → §§ 3, 4, 73, 74, 78a SGB VIII zwi. Jugendamt und Freien Träger
- e) → §§ 1, 8, 11, 13, 14, 17, 29, 81 SGB VIII; §§ 34, 35, 40, 59, 59a SchulG M-V zwi. Freien Träger und Berufliche Schule
- f) → §§ 611 ff BGB; § 278 BGB zwi. Freien Träger und Schulsozialarbeiter/-in
- g) → mündliche Verträge, § 17 Abs.1 S.1 Nr.2 – schriftliche Vereinbarungen zwi. Auszubildenden und Schulsozialarbeiter/-in
- h) → § 40 SchulG M-V, §§ 1, 81 SGB VIII; zwi. Beruflicher Schule und Schulsozialarbeiter/-in
- i) → §§ 1, 17, 81 SGB VIII u. §§ 40, 59, 59a SchulG M-V zwi. Schulsozialarbeiter/-in und Kooperationspartnern
- k) → §§ BBiG zwischen Berufliche Schule und Ausbildungsbetrieb bzw. Bildungszentrum
- L) → §§ SchulG M-V, BBiG zwi. Berufliche Schule und Auszubildende
- m) → §§ SGB III zwi. Bildungszentrum und Sozialagentur
- o) → § 278 BGB zwi. Schulamt OVP und Berufliche Schule

27. Nov. 2010

Mein Widerspruch zum Schreiben vom 17. Nov. 2010 (Az.:.....)

Sehr geehrter Herr Seidel,

gegen den Bescheid der mir durch Ihr Schreiben vom 17. November 2010 zugegangen ist, lege ich Widerspruch ein.

Gegen diesen Bescheid lege ich Widerspruch ein, weil ich Argumente und Nachweise meiner Bedürftigkeit darlegte und Ihre Entscheidung nicht nachvollziehen kann.

Ich erbitte eine erneute Prüfung, da die von mir genannten Umstände nicht ausreichend gewürdigt wurden. Ihre Festsetzungen stellen für mich eine unbillige Härte dar, denn ich habe keine finanziellen Möglichkeiten, um meine schulische und berufliche Ausbildung abzuschließen. Durch die Ablehnung der beantragten Fahrtkosten ist eine akute gegenwärtige Gefahr für den schulischen Erfolg ihrerseits geschaffen worden.

Sollte die beantragte Leistung auf Berufsausbildungsbeihilfe bezüglich der Fahrtkosten nicht gewährt werden, so erwarte ich eine schriftliche ausführliche Begründung Ihrerseits, um verwaltungsgerichtlich dagegen Rechtsmittel einzulegen.

Gern stehe ich für Rückfragen und die Erbringung weiterer Belege unter der Telefonnummer 0160 59326032 zur Verfügung.

Freundliche Grüße

Pascal Schulze

.....

27. Nov. 2010

Widerspruch gegen den Bescheid vom 17.11. 2010

Az.:.....

Landkreis Ostvorpommern / Pascal Schulze

Gegen den o.g. Bescheid lege ich hiermit Widerspruch ein.

Begründung:

Nach § 41 Abs.1 S.1 SGB VIII „soll“ einem jungen Volljährigen Hilfe gewährt werden, „wenn und solange die Hilfe aufgrund der individuellen Situation des jungen Menschen notwendig ist“. § 41 Abs.3 SGB VIII führt ergänzend aus: „Der junge Volljährige soll auch nach Beendigung der Hilfe bei der Verselbstständigung im notwendigem Umfang beraten und unterstützt werden.“

Diese Umstände treffen auf mich zu.

Ausweislich des Berichtes meines Hausarztes und des Hausarztes meiner schwer erkrankten Mutter, Dr. Müller, ist Hilfe und finanzielle Unterstützung dringend geboten.

Beweis: Kopie des Berichtes (Anlage 1)

Gern stehe ich für Rückfragen und die Erbringung weiterer Belege unter der Telefonnummer 0160 59326032 zur Verfügung.

Pascal Schulze

.....

1.2 Auftrag und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

Präventive Ansätze der Jugendhilfe und Jugendarbeit, wie die Einzelfallhilfe und die soziale Gruppenarbeit, finden in der Schule über die SSA ihre Umsetzung. Für die Heranwachsenden ist die Schule ein zentraler Ort, in dem wichtige Lern- und Erfahrungsprozesse stattfinden, welche gleichzeitig die soziale und psychische Entwicklung der Auszubildenden beeinflussen. SSA initiiert bestenfalls in Absprache und Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrkräften Lernpartnerschaften, Präventionsprojekte und führt situationsklärende bzw. problemlösende Gespräche mit Auszubildenden, Lehrern und EB/PSB bzw. Ausbildern. Einen fest umgrenzten Tätigkeitsbereich für SSA gibt es bisher nicht, da es Definitionsproblemen gibt. SSA ist Ausdruck vielschichtiger Schwerpunkte und Konzepte. Im beruflichen Alltag sind immer noch stark emotional besetzte Funktionszuweisungen an sie gerichtet⁶⁸. Jugendamtsleiter in M-V bringen durch die Nutzung von Förderprogrammen die SSA gezielt voran. Sie beeinflussen Prozesse und Entwicklungen bewusst, indem sie die Mittel zweckdienlich für die Implementierung von SSA verwenden und damit Voraussetzungen für Kontinuität und Stabilität schaffen⁶⁹. Galuske macht auf den schwierigen Balanceakt der Sozialpädagogik zwischen gesellschaftlichem Auftrag und der Förderung von Subjekten in ihren Lebensbezügen aufmerksam. Nach Galuske laufen Bildungs- und Sozialisationsleistungen Gefahr, nur noch für die gesellschaftliche Passfähigkeit der Individuen zu sorgen. Die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit als Element des sozialpolitischen Leistungs- und Interventionssystems besteht für SSA, auch für das Training sozialer Kompetenzen, in der institutionell abgesicherten Hilfe zur Lebensbewältigung und Sozialintegration Heranwachsender. Umfassend verstandene individuelle, soziale und emanzipatorische Bildungsprozesse gilt es hier in der BLS durch SSA feststellbar zu fördern⁷⁰.

Schriftstücke wie die ESF- Programme, Darlegungen des Ministeriums für Soziales und Gesundheit sowie Kooperationsvereinbarungen der FT und des LK OVP legen SSA z.T. fest bzw. liefern Empfehlungen für die Realisierung der SSA in M-V. So erwachsen aus den ESF- Förderrichtlinien zielgerechte Aufträge für die SSA, um sozial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte junge

⁶⁸ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 419

⁶⁹ ebd. S. 119

⁷⁰ ebd. S. 164ff

Menschen zu unterstützen. Sozialpädagogische Hilfen werden gewährt, wenn z.B. deren Berufswahlkompetenz nicht ausreichend ist, ihre berufliche Ausbildung und Eingliederung in die Arbeitswelt sowie ihre soziale Integration gefährdet sind. Beratungen und Vermittlung weiterführender Hilfen, Konfliktbearbeitungen und Arbeitsgespräche mit allen Beteiligten und im Besonderen mit den Vertretern der Arbeits- und Berufswelt sind für SSA greifbar⁷¹.

Des Weiteren handelt die Schulsozialarbeiterin nach speziell hervorgehobenen Bestimmungen des Kooperationsvertrages für SSA in OVP und der Stellenbeschreibung des arbeitgebenden FT, um dem gemeinsamen sozialpädagogischen Konzept der FT für SSA in OVP gerecht zu werden und Qualität zu sichern⁷². Diese bietet 2x wöchentlich eine bedarfsgerechte Orientierungshilfe für Heranwachsende und deren EB/PSB in OVP. Gewünschte Themen in der BLS der Umgang mit Drogen, die Aufklärung über Gesundheitsbildung und die individuelle Lebensführung, der Täter- Opfer- Ausgleich oder die Untersuchung von Fragen zur Demokratie. In bedarfsorientierter Abstimmung einigen sich die Schulleitung und die Schulsozialarbeiterin auf gemeinsame sozialpädagogische Schwerpunktaufgaben über ein Kalenderjahr. Diese Arbeit ist als Sozialpädagogisches Konzept formuliert und liegt den gemeinsamen Anstrengungen der Schule zugrunde. Die gewaltfreie Kommunikation, gekoppelt mit der Sensibilisierung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, ist z.B. ein kollektives Arbeitsziel. Dieses Ziel streben die Schulsozialarbeiterin und die Lehrkräfte der BLS in Gemeinschaftsarbeit für die Auszubildenden an.

Die Auszubildenden in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern und deren Leistungsfähigkeit und somit die Integrationschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen, sind konkrete Aufgaben von SSA in der BLS. Hierfür stehen die Vermeidung bzw. der Abbau von Benachteiligungen und die Vorbeugung schulaversiven Verhaltens im Vordergrund. SSA ist in der Lage, eine Verbesserung der Schulerfolge bzw. eine Erhöhung des Leistungsvermögens benachteiligter und von Problemen bedrohter Schüler zu veranlassen⁷³. Ein durch SSA bereitgestelltes anhaltendes Training sozialer Kompetenzen als unmittelbare Unterstützungsmaßnahme stellt die aktive Mitwirkung an Integrationsprozessen dar. Diese erlaubt zugleich Probleme der Auszubildenden empathisch aufzugreifen, Hilfe zur Selbsthilfe und im Bedarfsfall

⁷¹ vgl. Wergin 2009, S. 34f

⁷² vgl. Kooperationsvertrag 2008

⁷³ vgl. Konzept- SSA BLS 2010

separat Lösungswege einzuleiten und zu begleiten. So werden nicht nur curriculare Ziele der gastronomischen Berufsausbildung ergänzt, sondern ebenso die obligatorischen Beziehungen der Auszubildenden optimiert, die in der Berufsausbildung entstehen. Leistungsanforderung und Beziehungsprobleme belasten den Auszubildenden massiv. Nur 50-60 % der Jugendlichen mobilisieren eigene Ressourcen zur Problembewältigung, 30-40 % wüssten jemanden der helfen könnte, aber 10-13 % haben niemanden, der sie unterstützt⁷⁴. Der sich hieraus ergebende neue Bewältigungsanspruch der heutigen Schuljugend ist mithilfe professioneller SSA z.T. kompensierbar, denn sie arbeitet entwicklungs- und beziehungsorientiert. SSA verzichtet auf Selektionen, ist auf die Förderung sozialer Kompetenzen im Umgang mit Herausforderungen und die Befähigung zur Lebensbewältigung ausgerichtet. Vorstrukturierte Angebote der SSA orientieren sich am Nutzer und lassen durch offene, informelle und nonformelle Kommunikationsstrukturen individuelle Entwicklungsfortschritte zu. Die Kooperation der Schulsozialarbeiterin mit den EB/PSB, den Lehrkräften und den Ausbildern ist erforderlich, um aus einem gemeinsamen sozialen Raum funktionale Räume innerhalb der gastronomischen Berufsausbildung zu schaffen⁷⁵.

Der aufeinander abgestimmte pädagogische Umgang mit den Auszubildenden sichert den Heranwachsenden Beziehungsnetze, die sie brauchen, um ihre psychosozialen Grundbedürfnisse befriedigen zu können. So sind zu den obligatorischen Beziehungen auch die natürlichen und freiwilligen Beziehungen, welche aus der Familie, der Nachbarschaft und den Interessengruppen entspringen, vom Auszubildenden zu bewältigen⁷⁶. Hier erarbeitet SSA ebenfalls individuelle Lösungswege in persönlichen Gesprächen (pG) mit dem Adressaten oder zeigt ihm Bewältigungsmöglichkeiten auf. Die Chance der SSA verhält sich in Abhängigkeit von ihren Bedingungen, welche im nächsten Abschnitt bündig verdeutlicht werden sollen.

1.3 Aussichten und Begrenzung von Schulsozialarbeit

Alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfahren einen andauernden Strukturwandel, der gewaltige Chancen, aber auch Risiken für die SSA darstellt und sich in der Folge auf die individuelle Entwicklung des Auszubildenden auswirken kann. Für die

⁷⁴ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 103ff

⁷⁵ ebd. S. 103ff

⁷⁶ ebd. S. 109f

Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft sind Schonräume für die Jugendlichen eine Voraussetzung⁷⁷.

SSA kann individuelle Entwicklungsbedingungen so beeinflussen, dass die Heranwachsenden relativ geschützt werden und optimaler ihre Kräfte entfalten können. Dementsprechend unterstützt, stärkt und begleitet SSA und bereitet Auszubildende nach ihren Chancen und Möglichkeiten auf ihre Berufstätigkeit vor. Findet SSA in Kooperation mit der BLS, den EB/PSB bzw. dem Ausbilder statt, sind erwünschte Schlüsselqualifikationen des Auszubildenden vorstellbar und in absehbarer Zeit erreichbar. Die gesellschaftliche Teilhabe und persönlich aktive und sinnerfüllte Lebensgestaltung des Auszubildenden während der gastronomischen Berufsausbildung begünstigt oder bestärkt die kooperative Arbeit mit der Schulsozialarbeiterin.

Mit dem Dialog zwischen Jugendhilfe und Schule auf dem 7. Deutschen Jugendhilfetag 1984 in Bremen vollzogen sich chancenreiche Ereignisse. So trat z.B. durch die Debatten um ein neues Gesetz am 03. Oktober 1990 in den neuen und am 01. Januar 1991 in den alten Bundesländern das aktualisierte Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft. Eine ständige Konferenz der Kultusministerien (KMK) konstituierte sich Mitte der 90er Jahre, welche Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule vereinbart⁷⁸. Die 1995 vorgelegte Denkschrift der Kommission „Zukunft und Bildung“ spiegelt die Bildungsreform wieder, welche vielfach als Schulreform missverstanden wird. Die beharrliche und selbstbewusste Kritik kommt in den am 02. Juli 2002 verkündeten „Leipziger Thesen“ in Form des Anspruchs der Jugendhilfe auf Einbeziehung in die aktuell laufende Reformdebatte zum Ausdruck⁷⁹. So reift die Einsicht zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule nur langsam, wenn es um das Ziel der Begrenzung des Risikos sozialer Ausgrenzung geht.

Eine reale Chance für eine sinnvolle Vorbereitung der Auszubildenden auf die Bewältigung der beruflichen Herausforderungen besteht, wenn beide Institutionen ihr Selbstverständnis, ihre Leistungsangebote und damit ihre Strukturen überdenken. Für die SSA und die BLS bedeutet es, dass trotz klarer fachlicher Abgrenzung ein gemeinsamer Konsens im Sinne der sozialen Integration gefunden wird⁸⁰.

⁷⁷ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 106

⁷⁸ ebd. S. 23f

⁷⁹ ebd. S. 26

⁸⁰ ebd. S. 108

Diesbezüglich benennt Stickelmann, dass die Schulsozialarbeiterin frühzeitig problematische Entwicklungen in den Adressatenbiographien erkennt und vermittelnd tätig wird. SSA bietet den Adressaten eigenständig Orientierungs- und Strukturierungshilfen an und arbeitet in Nachbarschaft zu sozialpädagogischen Unterstützungsformen gemäß dem SGB VIII⁸¹. Währenddessen informieren die Lehrkräfte der BLS bzw. EB/PSB oder Ausbilder des Betriebes die Schulsozialarbeiterin über Auffälligkeiten und abweichendes Verhalten von Auszubildenden oder beraten sich mit ihr.

Dazu differenziert Hartnuß, dass sich SSA seit den 70 er Jahren zu einem sozialpädagogischen Arbeitsgebiet mit Zukunft entwickelt hat⁸². Durch das Wegbrechen sozialer Ausrichtungen brauchen die Adressaten für die Lebensbewältigung verlässliche Lebens- und Sozialräume. SSA greift Benachteiligungen (bspw. bedingt durch Armut) auf und sucht nach realistischen Lebensformen.⁸³ Der § 81 SGB VIII formuliert zwar gemeinschaftliche Anstrengungen von Jugendhilfe und Schule, welche allerdings die FT durch § 81 Nr.1 SGB VIII nicht bindet. Umgekehrt verhält es sich mit § 10 SGB VIII, welcher die Nachrangigkeit der Jugendhilfe gegenüber der Schule festlegt, und so beide voneinander abgrenzt⁸⁴.

Dagegen stellt § 13 SGB VIII, welcher die Überwindung von Krisensituationen junger Menschen in ihrer schulischen Ausbildung sowie die Förderung deren sozialer Integration beinhaltet, ein gemeinsames Ziel auf. Die von SSA wahrzunehmenden Querschnittsaufgaben bedeuten allerdings nicht die Allzuständigkeit der Jugendhilfe bei Problemlagen, dennoch ist sie sich der mehrfachen Auftragslage bewusst. SSA besitzt die Fähigkeit, sich an die Schule und ihr soziales Umfeld „anzuschmiegen“. Die Grenzen von SSA sieht Stickelmann darin, dass das KJHG zwar Impulse für die Kooperation Schule und Jugendhilfe setzt, jedoch eine präzise, gesetzlich verbindliche Regelaufgabe der Jugendhilfe in der Schule fehlt. Dies betrifft z.B. das Beteiligungsrecht der Adressaten an der individuellen Einklagbarkeit von Leistungen durch Schüler oder EB/PSB⁸⁵.

SSA und Lehrpersonal haben unterschiedliche inhaltliche Zugänge zu den Jugendlichen. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die emotionale Entlastung der Adressaten stehen der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten gegenüber. SSA wirkt der nicht überwundenen Selektionsfunktion in der Schule und der damit vor-

⁸¹ vgl. Fachlexikon 2007, S. 798

⁸² ebd. S. 798f

⁸³ ebd.

⁸⁴ vgl. Stascheit 2008, S. 1157

⁸⁵ vgl. Fachlexikon 2007, S. 798f

handenen Diskriminierung von bestimmten Adressaten gesondert und ohne kollegiale Partner entgegen. Starke Erniedrigungen können in eskalierenden Situationen auftreten und zu negativen Entwicklungsschüben bei den Adressaten führen, beschreibt Böhme. Ebenso benennt er, dass SSA unter dem Einfluss von Modernisierungsfolgen (Individualisierung einerseits und Pluralisierung von Lebensformen andererseits) einen Korrekturauftrag zu erfüllen hat, da es nicht alle Jugendlichen schaffen, die an sie gerichteten Aufgaben ohne Hilfe zu bewältigen. Ein generelles Verständnis seitens der Schule für diese speziellen Fragen ist nach Böhme aussichtslos, da normative Sicht- und Denkmuster das Schulprofil prägen. SSA kann weder den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, noch die spezifischen Beratungs-, Hilfs- und Dienstleistungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe ersetzen. Fachverbände fordern eine gesetzlich verankerte Regelaufgabe der Jugendhilfe für SSA, gerade in Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf und der Problematik des wachsenden Anteiles an Schulabbrechern, Schulverweigerern und jenen, die bei der Lehrstellensuche scheitern. Zielsetzung muss eine Präzisierung der Leistungen und die Vernetzung der notwendigen Hilfen, u.a. durch Berufsfindungsgruppen sein⁸⁶. Nur wahrnehmbaren Adressaten kann durch SSA Hilfe zuteil werden. Viele Auszubildende bleiben aufgrund von pädagogischen Fehleinschätzungen oder Desinteresse unbekannt, unbeachtet bzw. unerreichbar. Faktoren wie Missverständnisse, Vorurteile, unklare Zuständigkeiten und/oder fehlende zeitliche und personelle Beständigkeit beeinträchtigen nach den Überlegungen von Prüß eine Kultur des Kooperierens zwischen Jugendhilfe und Schule⁸⁷. Professionelle SSA verlangt eine klare Haltung von der Schulsozialarbeiterin, auf die nun eingegangen wird.

1.4 Die Rolle der Schulsozialarbeiter/in für die Kompetenzschulung der Auszubildenden

Die Rolle der Schulsozialarbeiterin ergibt sich aus dem Kontext ihres gesellschaftlichen Status. Sie hat als Rollenträger in der sozialen Wirklichkeit der gastronomischen Berufsausbildung Rechte und Pflichten. In ihrer beruflichen Position als Schulsozialarbeiterin werden gemäß der Normvorstellungen des Gesellschaftssystems gewisse Handlungserwartungen an sie gestellt⁸⁸. Jeden jungen Menschen in

⁸⁶ vgl. Fachlexikon 2007, S. 798

⁸⁷ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 112ff

⁸⁸ vgl. Fachlexikon 2007, S. 780f

persönlichen, familiären oder schulischen Problemlagen wirksam zu unterstützen, seine Lebensbedingungen zu fördern (§1 SGB VIII) wird von SSA erwartet. Dies ist vom Engagement und der beständigen Zusammenarbeit der Schulsozialarbeiterin mit den verantwortlichen Fachkräften denkbar und durchführbar. SSA ist Kooperationsform, indem sie eine wichtige Mittlerrolle zwischen den Auszubildenden und der Bildungsinstanz übernimmt, um Dissoziierungsprozessen entgegenzuwirken, wobei konsensorientierte Streiterledigungsformen bzw. Mediationen anwendbar sind⁸⁹. Hier ist die direkte Kommunikation der Konfliktbeteiligten unverzichtbar, dagegen ist es unwesentlich, ob eine dauerhafte oder eine akute Defizitlage des Auszubildenden vorliegt. Die Beziehung zwischen Schulsozialarbeiterin und Auszubildenden lässt Raum für Aufklärung und Reflexion. Dabei erweitert sich für den Heranwachsenden das Sachwissen, er erhält Informationen über Majoritätsinteressen sowie über gesellschaftliche Ursachen oder politische Grenzen. Die Helferrolle der Schulsozialarbeiterin bewirkt gegenüber dem Auszubildenden eine Minderung der Komplementarität, indem sie emanzipatorische Hilfen und den Spielraum für die Wahl von Alternativen zulässt⁹⁰. Deutlich wird diese Praxis, welche einen Beitrag zur Selbstgestaltung verspricht, bspw. im Mitsprache- und Entscheidungsrecht des Auszubildenden bez. der Projektplanung in der BLS.

In ihrer besonderen Position als Vermittlerin und Vertrauensperson des Auszubildenden steht es der Schulsozialarbeiterin zu, normendistanziert und stigmatolerant aufzutreten und zu agieren. Die Schulsozialarbeiterin setzt sich als erste Fachkraft mit dem individuellen Problem des Adressaten auseinander und leitet gezielt Handlungsschritte ab. Gegenüber der Majorität lässt sie keinen Zweifel an ihrer sachlichen Kompetenz, die sie zum Schutz des Auszubildenden beansprucht und einsetzt. Unter Mitwirkung des Adressaten selbst und bestenfalls der Mithilfe seines engsten Angehörigen- und Bekanntenkreises sind passgerechte Interventionen seitens der Schulsozialarbeiterin möglich. Beachtenswert scheint dabei die Frage nach dem Einverständnis des Auszubildenden für die Zusammenarbeit mit den EB/PSB zu sein, denn sie nehmen für ihn beispielhaft einen besonderen Rang ein. Der Auszubildende beobachtet seine EB/PSB in ihren Rollen als Ehepartner, Berufstätige, Konsumenten usw., woraus sich ihre Einbeziehung in bestimmten Situationen ergibt. Rollenübernahmen oder -ablehnungen entfalten sich bei dem Auszubildenden im Aufbau von Handlungskonzepten über die Familie hinaus.

⁸⁹ vgl. Trenczek/Tammen/Behlert 2008, S. 165f

⁹⁰ vgl. Oerter 1985, S. 49ff

Seine diesbezüglichen Erfahrungen tragen zur Meinungsbildung des Auszubildenden bei und sie sind ausschlaggebend für sein Verhalten im Rahmen der öffentlichen Rolle⁹¹. Auf der Basis von Kenntnis, Verständnis und Respekt gilt es Problemlagen des Adressaten aufzuarbeiten, die aus den Sozialisationserfahrungen in der Familie, der Schule und/oder der Peer entstehen, aber auch milieubedingt sein können. Diese Problemlagen sind kein Indiz für Kompetenzmangel, denn jede Subkultur bringt ihre eigene Erscheinungsform hervor, welche vom jeweiligen Gruppenmitglied charakteristische Verhaltensweisen bzw. bezeichnendes Rollenverhalten abverlangt. Die Lebensverhältnisse und vorhandenen subkulturellen Orientierungen des jeweiligen Auszubildenden gilt es zu respektieren. Dessen Abhängigkeit und die eigene Abhängigkeit der Schulsozialarbeiterin von den Majoritätsinteressen und ihren Sanktionsmöglichkeiten müssen von der Schulsozialarbeiterin erkannt und berücksichtigt werden. Besonders wenn deren Außerachtlassen eine weitere Aussonderung des Auszubildenden bedeuten würde. Die Schulsozialarbeiterin sucht zur Verbesserung seiner Lebensperspektive und unter Beachtung unverzichtbarer Minimalanforderungen nach Existenzbewältigungschancen. Thiersch spricht vom Konzept der Lebensweltorientierung. Diese zielt auf die neue Profilierung von Institutionen und Handlungsmustern, die im Zeichen von Empowerment zu einem gelingenderen Alltag durch das Erlernen von Lebenskompetenzen befähigt⁹². Da sich Menschen mit ihrer nächsten Umwelt arrangieren, entwickeln sie ein Verhältnis zur Selbstdarstellung in ihren sozialen Beziehungen, in Raum oder Zeit, wie z.B. in der Familie und Partnerschaft oder im Betrieb. Dadurch versuchen sie in einer komplexen ganzheitlichen Wirklichkeit zurecht zu kommen. Nach Thiersch ordnen sich die Rollenstrukturen in der Abfolge Lernen, Ausbildung und Beruf neu. Damit die Auszubildenden besser in ihrer Arbeits- und Lebenswelt zurechtkommen, leistet SSA bspw. mit einem Training sozialer Kompetenzen für die Auszubildenden professionelle Hilfe zur Selbsthilfe. Vorrangig in der Gruppenarbeit bereitet sie die Auszubildenden auf die realen Gegebenheiten der Arbeits- und Marktstrukturen sowie auf die Diskrepanzen zwischen Arbeitsbedürfnis und Arbeitsmöglichkeiten vor. In ihrer Rolle als empathische und verlässliche Vertrauensperson kann SSA an den Entwürfen des Lebensplans des Auszubildenden unterstützend wirken. So wägt sie Chancen, Normen und Zumutungen mit dem Auszubildenden ab oder steigert sein Bild von sich selbst. Seine Identität,

⁹¹ vgl. Oerter 1985, S. 52

⁹² vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 208f

als Bild einer Patchwork- Identität beschreibt den Zusammenhang unterschiedlicher Erfahrungen und Kompetenzen, die miteinander kohärent sind, aber kein überschaubares Bild ergeben. Die Schulsozialarbeiterin nutzt ihre Rolle, um den Auszubildenden allumfassend für seine Aufgabenbewältigung in Lebenskompetenzen zu stärken. Über informelles Lernen befähigt sie ihn, räumliche, zeitliche und soziale Alltagsaufgaben, im Spiel von Bedürfnissen, Gegebenheiten und Selbstansprüchen zurande zu kommen⁹³.

Im professionellen Umgang mit dem Auszubildenden vermag die Schulsozialarbeiterin unterschiedliche Rollen auszufüllen. Je nach Situation nimmt sie entweder als Berater oder selektiver Ansprechpartner, als Verwalter oder Organisator, als Konfliktregler oder als Animator persönlich Einfluss⁹⁴. Damit die Schulsozialarbeiterin dauerhaft hohe Qualität leisten kann, braucht sie zum Selbstschutz eine Haltung, die eigene Bedürfnisse und Grenzen erkennt und ernst nimmt. Des Weiteren balanciert sie das Gleichgewicht von Nähe und Distanz zur beteiligten bewusst aus, berücksichtigt und reflektiert den eigenen Standpunkt. Die in diesem Zusammenhang möglichen Rollenprobleme von Jugendarbeitern stellt Klawe detailliert dar⁹⁵. Die Achtung vor der Autonomie des Lebensalltags des Auszubildenden und sein Bemühen um demokratische Partizipation erfordern letztlich ein gezieltes Begrenzen oder Zurückziehen der Schulsozialarbeiterin aus der Rolle ihres persönlichen Einflusses im professionellen Umgang mit dem Auszubildenden⁹⁶. Ein Fundament dafür bildet ihr Wissen um die Entwicklungsaufgaben des Auszubildenden, welche Inhalt des folgenden Kapitels sind.

2 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz legt die Altersgrenzen im § 7 SGB VIII, nach denen das SGB VIII entscheidet, begrifflich fest. Wer das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist im Sinne desgleichen Buches Kind. Demnach ist, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist, Jugendlicher. Wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist, ist junger Volljähriger. Allumfassend gilt: ein junger Mensch ist derjenige, der

⁹³ vgl. Hartnuß/Maykus 2004, S. 211ff

⁹⁴ vgl. Klawe 1993, S. 162ff

⁹⁵ ebd.

⁹⁶ vgl. Michel-Schwartze 2007, S. 77f

noch nicht das 27. Lebensjahr vollendet hat⁹⁷.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) betrachtet die Altersgruppe der 12- bis 18- Jährigen nach sozialpsychologischen Konstrukten und Deutungsmustern, die das Ergebnis von Jugenderforschung sind⁹⁸. Demgemäß stehen die Akzeptanz des eigenen Körpers und die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und Grenzen sowie die Entwicklung einer Identität an erster Stelle der Entwicklungsaufgaben in dieser Altersgruppe. Die zunehmend selbstbewusste Gestaltung der eigenen Sozialisation, der Entwurf einer eigenen Berufs- und Lebensperspektive und die Entwicklung von Strategien zu deren Verwirklichung sind wesensbestimmend. Sexualität, Intimität und die Übernahme der eigenen Geschlechtsrolle gehen einher mit der Entwicklung der Fähigkeit, eine Partnerschaft einzugehen und zu pflegen. Weitere Herausforderungen dieses Alters sind die emotionale Ablösung vom Elternhaus und gleichzeitig das Erringen und Behaupten einer Position in der Gleichaltrigengruppe, den Peers. Um sich eine eigene Meinung bilden zu können, müssen sich die Jugendlichen mit Konsumangeboten, wie z.B. Medien, Genussmitteln und Rauschdrogen auseinandersetzen, sich Lebensrisiken stellen und mit traditionellen bzw. aktuellen Sinnfragen beschäftigen. Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und deren Rechtfertigung werden unentbehrlich⁹⁹.

2.1 Allgemeine Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase

Das Jugendalter ist eine eigenständige Lebensphase, welche durch die Schulpflicht und das Schulsystem bestimmt wird. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Erwartungen institutionalisieren den Lebenslauf der Jugendlichen. Daneben gibt eine vielfältige, regional und lebenslagenspezifisch differenzierte, alterstypische Alltagskultur dem Jugendlichen Strukturen vor, welche durch seine somatischen Entwicklungen (Pubertät), psychischen Veränderungen (kognitive und emotionale Prozesse) und soziokulturellen Entwicklungsaufgaben bestimmt sind¹⁰⁰.

Perspektivisch ergeben sich zeitliche Abgrenzungen des Jugendalters:

- zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr beginnt die physische Geschlechtsreife,

⁹⁷ vgl. Stascheit 2008, S. 1155f

⁹⁸ vgl. BZgA 2006, S. 11

⁹⁹ ebd.

¹⁰⁰ vgl. Fachlexikon 2007, S. 507ff

- vom 14. bis zum 18. Lebensjahr reicht Jugend im Sinne des Strafrechts,
- mit dem 18. Lebensjahr endet die allgemeine Schulpflicht,
- vor dem Einsetzen der Pubertät und weit über das 18. Lebensjahr hinaus adressieren jugendkulturelle Medien Jugendliche.

Um das Leben zu bewältigen, ermöglichen ein entsprechender Schulabschluss und persönliche Kompetenzen die Zugänge zur Berufsausbildung und zum Studium. Allerdings erschweren diffuse Berufs- und Erwerbschancen, insbesondere die Differenz zwischen medial suggerierten Lebensmöglichkeiten und materiell begrenzten Ressourcen, die Vorbereitungen der Jugendlichen auf das Arbeitsleben. Gruppen von Jugendlichen drohen aufgrund sozialer Benachteiligung und Schwächen im Bildungswesen am Erwerb normaler, erwarteter Qualifikationen abzustürzen. Die Jugendarmut ist inzwischen als ein offenes Problem erklärt. Die Abhängigkeit des Jugendlichen von der Entwicklung des privaten Haushaltseinkommens und insbesondere den sozialstaatlichen Transfers, gefährdet seine soziale Selbstständigkeit. Soziale Benachteiligung und die schmerzliche Suche nach Anerkennung begünstigen die Herausbildung eines Schauplatzes für soziale Abweichung (Devianz) als Formen der Lebensbewältigung. Biographische Entwicklungen in Richtung Auffälligkeit ebnen gleichzeitig den Weg für die Bildung von abweichenden Gruppen. Typische Spannungen zwischen den subjektiven Bedürfnissen und den sozialen Erwartungen, wie die Selbstpräsentation versus begrenzter Ressourcen, belasten den Jugendlichen. Weitere Spannungsfelder wie individuelle Selbstentwürfe versus Statuszuweisungen, isolierte Formen der Lebensbewältigung versus Normalität oder Cliquenmilieus versus den Rollenanforderungen von Schule und Erwerbsleben sind Beispiele dafür. Das Jugendalter präsentiert eigene Sprachen, erfundene Stile, geschlossene Szenen, provokante Musik, Antikleidung und soziale Orte mit vielfältigen, dynamischen soziokulturellen Welten, die Jugendliche von Erwachsenen unterscheiden¹⁰¹.

2.2 Wissenschaftliche Betrachtungen zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter

Der individuelle Beitrag der Persönlichkeit zur Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben ist von besonderer Bedeutung. Nachfolgend werden einige Grundzüge von Handlungs- und Bewältigungskonzepten dargestellt.

¹⁰¹ vgl. Fachlexikon 2007, S. 507f

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und mit den Bereichen der sozialen und gesellschaftlichen Umwelt sowie mit Formen der Lebensgestaltung beansprucht die Eigeninitiative des Auszubildenden. Nur mit seinem direkten Engagement ist eine bejahende Aufgabenbewältigung erreichbar¹⁰².

Die Formung der eigenen Individualität beeinflusst der Auszubildende u.a. darin, inwieweit er sein Aussehen und den eigenen Körper akzeptiert. Die Bewusstwerdung, dass durch Pflege, Training und Kontrolle des Körpers nur begrenzt Einfluss auf dessen Veränderungen genommen werden kann und dass diese Tatsache für jeden Menschen zutrifft, verschafft dem Auszubildenden relative Sicherheit. Sich so anzunehmen, wie man ist, gekoppelt mit der Erkenntnis, dass die äußere Erscheinung in Relation zu anderen Merkmalen betrachtet werden kann, verhindert ein resigniertes Sichabfinden. Das sich Beobachten, Nachdenken über sich und der Mut zur Selbstreflexion verhelfen dem Auszubildenden zu einem objektiveren Bild über sich selbst. Die daraus resultierende Klarheit über einen inneren Status und unterschiedliche Lebensmuster rechtfertigt einerseits zur Orientierung an anderen, schränkt Manipulierungen ein und verhilft zur Abgrenzung¹⁰³.

Die Zielrichtung, die der Auszubildende daraus ableitet, bestimmt seinen Handlungsentwurf, d.h. soziale Kompetenz und Bewältigungsstrategien für die verschiedenen Felder seiner sozialen und gesellschaftlichen Umwelt. Die Gestaltung und Aufrechterhaltung der Freundschaftsbeziehungen gelingt, wenn der Auszubildende offen bleibt, die Anschauung anderer akzeptiert, nicht dominant sein will und keine Konkurrenz unter den anderen auslöst. Ein Training sozialer Kompetenzen kann den Freundeskreis als Ort, wo man sich mit Problemen auseinandersetzt, sie diskutiert und Lösungen sucht, zielwirksam ergänzen. Gerade im Berufsleben muss er sich dessen bewusst sein, dass verlangtes normgerechtes Verhalten in der gastronomischen Berufsausbildung Ausdruck der Beachtung von zwischenmenschlichen Spielregeln ist. Im Hinblick auf den Ablösungsprozess von den Eltern beweist der Auszubildende ihnen durch eigenständiges Denken, Handeln, Planen und Entscheiden sowie Verantwortungsübernahme und seine eigene Meinung vertretend, dass er auf eigenen Füßen stehen kann¹⁰⁴.

Indem der Auszubildende seine Mitmenschen beobachtet und deren Verhalten beurteilt, entwickelt er individuelle Verhaltensmaßstäbe und Ziele bez. seiner Lebensgestaltung. Diese Leistung bildet den sog. „Königsweg“ für den Aufbau seiner

¹⁰² vgl. Oerter 1985, S. 53

¹⁰³ ebd. S. 53f

¹⁰⁴ ebd. S. 54f

persönlichen Weltanschauung und Wertorientierung. Die Breite und Relevanz der Berufswahl und Zukunftsplanung benötigt Klarheit über die eigenen Fähigkeiten und Interessen des Auszubildenden. Dazu zählen etwa die Vereinbarkeit mit dem Gewissen, Vorstellungen über die zukünftige Partnerin und die Rollenverteilung in der Familie. Bei Bedarf hilft SSA ihm dabei, sich persönliche Strategien der Zielverfolgung durch das Ableiten notwendiger Teilziele zu erarbeiten. Das persönliche Streben des Auszubildenden auch in Kooperation mit externen Hilfen, wie der professionellen SSA an der BLS, kann zur Überwindung der IST- SOLL- Diskrepanz während der gastronomischen Berufsausbildung beträchtlich beisteuern¹⁰⁵. Die Ausbildung und die Ausübung des Berufes im gastronomischen Bereich bedürfen beim Auszubildenden einer Erhöhung der Motivation und seiner subjektiven Valenz. Denn Zuverlässigkeit wird vom Betrieb fälschlich als beliebige Abrufbarkeit seiner Arbeitsleistung verstanden. Diese Einstellung erscheint bei fehlender Motiviertheit des Auszubildenden auf Dauer „inhuman“, besonders wenn Dauerstress zu Gesundheitsschädigungen führt¹⁰⁶. Die existentielle Notwendigkeit, sich in der Arbeit einzusetzen und sich hier verwirklichen zu wollen, begründet das Bedürfnis des Auszubildenden schwierige Aufgaben zu meistern. Die Berufstätigkeit wird von den Auszubildenden als identitätssteigernd und statuserhöhend angesehen. SSA nutzt diese Stimmung des Auszubildenden, um die schlagartige Konfrontation mit mindestens vierzig Wochenarbeitsstunden und dem vergleichsweise kleinen Rest von Freizeit, kognitiv verarbeiten zu helfen. Das entspricht dem Konzept der Leistungsmotivation und des Kompetenztrainings in der gastronomischen Berufsausbildung¹⁰⁷. Die subjektive Valenz und damit das gesamte Engagement im Beruf gehen zurück, während die Umweltbeziehungen in der Freizeit, vor allem in der Familie an Bedeutung gewinnen¹⁰⁸. Die zentrale Bedeutung bestimmter Werte des sozialen Umfeldes, in dem Jugendliche leben, beschreibt und ordnet Klaus Hurrelmann.

- Das Erreichen von persönlichem Glück,
- sich und dem Leben einen Sinn geben,
- der Erhalt oder die Wiederherstellung der Gesundheit,
- ein hoher sozialer Status,
- ausreichend Geld und

¹⁰⁵ vgl. Oerter 1985, S. 55f

¹⁰⁶ ebd. S. 70f

¹⁰⁷ ebd. S. 106ff

¹⁰⁸ ebd. S. 109

- viel Erfolg – am besten den Sieg schaffen,

zählen in seinen Untersuchungen zu den anerkanntesten Richtungspunkten der Jugendlichen.

Für deren Eltern gilt ein guter Schulabschluss als eine notwendige Ausgangsbedingung, ist aber gleichzeitig aufgrund einer nur begrenzten Anzahl von geeigneten Ausbildungsplätzen, auch nicht hinreichend. Eine zwangsläufige Herabsetzung der elterlichen und jugendlichen Bildungsaspiration ist vorprogrammiert. Zu diesen Leistungsidealien und Werten steht der Einsatz von leicht verfügbaren psychoaktiven Stoffen in Leistungssituationen in direktem Zusammenhang. Wird nämlich die Abschlussqualifikation verfehlt, folgen langfristige soziale Konsequenzen und ein erwünschter sozialer Status wird wahrscheinlich nicht mehr erlangt. Für die Jugendlichen sind die Schulleistungen, das Geld und der Streit mit den Eltern die größten Probleme. Hurrelmann stellt mit dem Symbol der Waage dar, dass der Jugendliche den Konformitätsauftrag, die gesellschaftliche Folgsamkeit, aber auch den Individualauftrag, einzigartig zu sein, aushalten und produktiv bewältigen muss. Überwiegt das Ausmaß der Individualität, besteht die Gefahr, zum Außenseiter abgestempelt zu werden. Wenn sich der Jugendliche jedoch zu gesellschaftskonform entwickelt, geht das Ansehen des Einzelnen in der Masse unter¹⁰⁹.

Die folgende Skizze (Abb.2) veranschaulicht den beschriebenen Balanceakt.

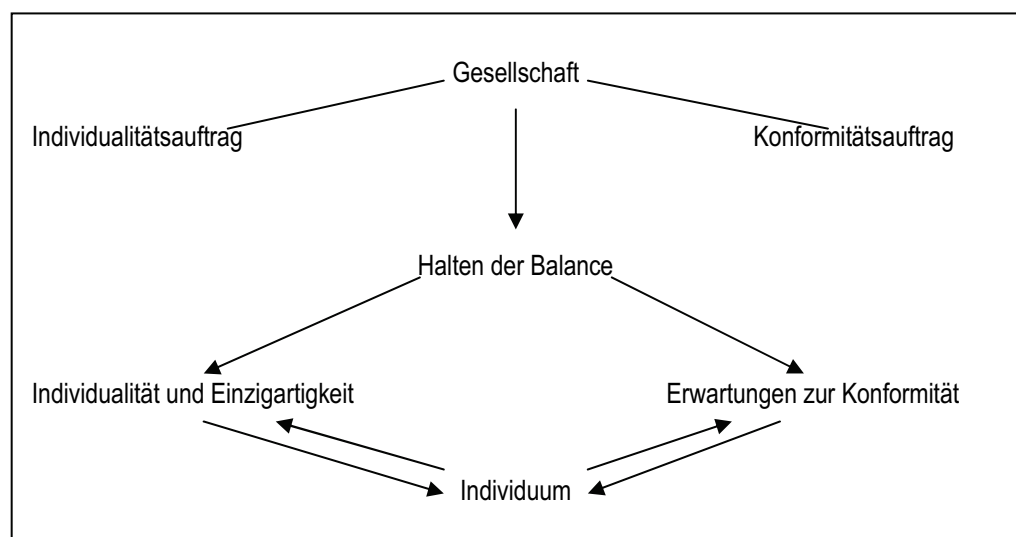


Abb.2: Individualitäts- und Konformitätsauftrag

¹⁰⁹ vgl. Hurrelmann 1999, S. 12ff

Vom Auszubildenden wird fortwährend verlangt, seine inneren Ressourcen, den Anforderungen aus der Umwelt gegenüber zu stellen, abzuwägen und ggf. zu kompensieren. Ebenso muss der Auszubildende die Balance zwischen den häufig unveränderlichen Anforderungen aus der sozialen und natürlichen Umwelt und den begrenzten inneren körperlichen und psychischen Ressourcen herstellen. Im Ergebnis bedeutet dies für ihn, die Risikofaktoren der übermäßigen Anforderungen zurückzudrängen und individuelle bzw. soziale Schutzfaktoren aufzubauen¹¹⁰.

Ähnlich äußert sich Silbereisen zu den Schwierigkeiten, vor denen die Heranwachsenden stehen. Er wendet ein, dass die zentralen normativen Entwicklungsaufgaben so bewältigt und miteinander verknüpft werden müssen, dass dabei auch noch eine Identität entsteht. Dazu zählen neben der Ablösung von den Eltern und der Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe, die Beziehungen mit erotischer und sexueller Komponente, der Aufbau eines eigenen Werte- und Orientierungssystems und die Entwicklung der Schul- und Berufskarriere. Die Komplexität der Aufgaben führen nicht selten dauerhaft oder phasenweise zu einer Überforderung der Kapazität der Lebensbewältigung. Nachfolgend sind Konflikte mit den EB/PSB, Schulversagen, enttäuschende erotische Kontakte, Sinn- und Orientierungskrisen oder die Nichtanerkennung im Freundeskreis möglich¹¹¹. Zur „Stabilisierung“ der Gesundheitsbalance bieten sich dem Auszubildenden die leicht und fast unbegrenzt verfügbaren legalen und illegalen Substanzen mit gefährlichem Kompensationspotential an, um die nicht gewünschten Stimmungen zu handhaben. Aus der Sicht der Nutzer helfen Drogen, wie Alkohol, Cannabis als auch Amphetamine, dem stressreichen Alltag zu entgehen¹¹². Ein präventives bzw. sekundäres und empathisches Kompetenztraining durch SSA greift diesen unabwendbaren Punkt auf. Der Erwerb und der bewusste diesbezügliche Einsatz sozialer Kompetenzen des Auszubildenden selbst, tragen durch spezifische Informationen und Aufklärung über die Schulsozialarbeiterin entscheidend zu seiner Gesunderhaltung und somit zur Optimierung seiner Ausbildungs- und Lebenssituation bei. Die Bedeutung dieser Hilfe zur Selbsthilfe für den Auszubildenden liegt in der wirksamen Krankheits- und Suchtvorbeugung bzw. in der Bearbeitung von vorhandenen Merkmalen und Krankheitszeichen. Die instrumentelle Nutzung von Drogen verändern die Steuerungs- und Wahrnehmungsprozesse des Auszubildenden, um

¹¹⁰ vgl. Hurrelmann 1999, S. 12ff

¹¹¹ ebd. S. 11

¹¹² ebd. S.11

sein Durchhaltevermögen zu steigern. Vom Gruppendruck abgesehen geht er diese riskante Form der Selbstmanipulation ein. Sie birgt jedoch für den Auszubildenden die Gefahr, seine Eigenkontrolle zu verlieren und in den Sog der Abhängigkeit zu geraten. Gleichzeitig verlernt er die Kompetenz, aus eigener Kraft seine Gesundheitsbalance herzustellen¹¹³. Im Einzelfall ist mit der Zustimmung des Auszubildenden eine vertrauliche Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeiterin mit den EB/PSB, dem Ausbilder und/oder evtl. anderen Fachkräften von Vorteil. Stimmer und Teusler untermauern, dass je weniger psychosoziale Kompetenzen ausgebildet werden konnten, desto wahrscheinlicher wird es für den Auszubildenden, den Gefährdungen durch Drogenkonsum zu unterliegen und Chancen, die die Gesellschaft bietet zu verpassen.¹¹⁴ SSA wirkt mit einem kontinuierlichen Training sozialer Kompetenzen für Auszubildende entgegen, indem der Auszubildende lernt, sich gegenüber den gesellschaftlichen Gegebenheiten und den beteiligten Personen zunehmend besser zu behaupten. Im chaotischen Spannungsfeld der Identitätssuche des Auszubildenden fördert SSA Aspekte seines individuellen Selbstbildes. Gleichzeitig bearbeitet die Schulsozialarbeiterin seine soziale Identität, nämlich perspektivisch so sein zu wollen wie die Mehrzahl seiner Generation¹¹⁵. Diesen Halt für den Auszubildenden zu erreichen und fortwährend optimal zu regulieren, hilft SSA in der gastronomischen Berufsausbildung durch ein kontinuierliches Kompetenztraining.

Zum Thema Jugendalter stößt soziale Arbeit auf einen Fundus von Wissen, der diesbezüglich für lohnende Thematisierungen auszuschöpfen ist¹¹⁶. Über die wissenschaftlichen Disziplinen hinweg gilt die Jugendforschung als eigenes Feld. Ein bedeutsamer Teil dieses Feldes ist die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität des Auszubildenden. Nach Erik H. Erikson wird die Entwicklung der Identität des Auszubildenden als seine wichtigste Entwicklungsaufgabe und Ziel in dieser Zeit verbindend erklärbar.

2.3 Identitätsstatus nach Erik H. Erikson

Die Frage nach der Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit bildet das Zentralthema der Aufzeichnungen von Erik H. Erikson in „Identität und Lebenszyklus“¹¹⁷.

¹¹³ vgl. Hurrelmann 1999, S. 16f

¹¹⁴ vgl. Stimmer/Teusler 1999, S. 40f

¹¹⁵ ebd.

¹¹⁶ vgl. Fachlexikon 2008, S. 508

¹¹⁷ vgl. Erikson 1973, S. 55

Erikson entwickelt vor dem historischen Hintergrund der Industrialisierung in England die acht psychosozialen Phasen der Entstehung der Ich- Identität. Ein bündiger Gesamteinblick zur Niederschrift von Erikson ist der Ausgangspunkt zum anschaulichen Verständnis nachfolgender Ausführungen.

Erikson geht von der Ich-Synthese aus, welche Heranwachsenden zu einem belebenden Realitätsgefühl verhilft, d.h. der persönliche Umgang mit Ereignissen und Erfahrungen des Heranwachsenden stimmt mit dem Lebensplan der Gruppe der betreffenden Kultur bzw. Subkultur, in der er lebt, überein. Er wird von der Gruppe entsprechend bestätigt. Diese Anerkennungen erlebt der Heranwachsende als sehr motivierend, was zugleich ein zunehmendes Dazugehörigkeitsgefühl und eine Stärkung der Gruppenidentität bewirkt¹¹⁸. Die Bestätigung der Verhaltensweisen des Heranwachsenden durch die Umwelt begünstigt die Entwicklung eines realistischen Selbstgefühls. Es reift seine Überzeugung, dass sein Selbst eine aussichtsreiche Verbindung bez. der betreffenden Kultur auslöst. Die Bewusstwerdung der eigenen Leistungsfähigkeit und das sichere Gefühl, dass sein Handeln für seine Umwelt eine besondere Bedeutung hat, erwächst zu einem definierten Ich innerhalb der Gesellschaft, in der er lebt. Dieses bewusste Gefühl des Heranwachsenden, eine persönliche Identität zu besitzen, nennt Erikson „Ich-Identität“. Dabei betrachtet der Heranwachsende seine eigene Wesensgleichstellung und Kontinuität und beobachtet zur selben Zeit auch das Erkennen seiner Gleichheit und Kontinuität durch die anderen. Wenn dies gewährleistet ist, wird durch das Selbstbewusstsein des Heranwachsenden die individuelle Ich-Qualität seiner Existenz vermittelt¹¹⁹. Der hieraus resultierende Nutzen für die Ich-Synthese des Heranwachsenden und die soziale Organisation eröffnet nach Erikson ein größeres Potential für die soziale Realität¹²⁰.

Erikson spricht von einem „Mittelzustand“, der aus dem Gefühl des ‚eins sein‘ mit allen Menschen entspringt. Erkennbar wird dieser schätzenswerte Zustand, wenn „ ... das Spiel freier, die Gesundheit strahlend, das Geschlechtsleben reifer und die Arbeit sinnvoller geworden ist¹²¹.“ Die versuchsweise Identifikation mit Menschen, Berufen und Ideen bewährt sich für den Heranwachsenden, wenn dadurch seine Bedürfnisse und Erwartungen erfüllt werden¹²².

¹¹⁸ vgl. Erikson 1973, S. 17

¹¹⁹ ebd. S. 17f

¹²⁰ ebd. S. 18

¹²¹ zit. nach Erikson 1973, S. 18

¹²² vgl. Erikson 1973, S. 21f

Ausgehend von Freuds Entdeckung, dass jeder Mensch während seiner Kindheit vielerlei Konflikte bestehen muss, die im Gedächtnis bleiben, stellt Erikson die speziellen kritischen psychologischen Konflikte für jedes Entwicklungsstadium dar. Danach mündet jede alterstypische Entwicklungsphase des Individuums in eine Krise. Diese muss vom Individuum so bewältigt werden, dass es mit einem gestärkten Selbstvertrauen, mehr Urteilskraft und Lebensmut für die nächste Stufe der Persönlichkeitsbildung bereit ist¹²³. Das Wachstum der Persönlichkeit wird vom Wachstum des Organismus des Individuums bestimmt. Durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus entwickelt sich in entsprechenden Abschnitten die bewusste Wahrnehmung des Menschen mit seiner diesbezüglichen sozialen Tragweite¹²⁴. Zwei Diagramme Erikson's demonstrieren diesen Prozess der ersten drei Komponenten in zeitlich fortschreitender Differenzierung. Hieraus geht hervor, dass die erste Komponente seelischer Gesundheit, die sich entwickelt, ein Gefühl von Urvertrauen ist. Die zweite Komponente bringt das Gefühl eines autonomen Willens hervor und die dritte ein Gefühl von Initiative¹²⁵.

In der vierten psychosozialen Phase der Entwicklung der Ich- Identität betrachtet Erikson das Alter zwischen dem 6. bis 12. Lebensjahr und stellt die Bildung des Werksinns versus der Bildung des Minderwertigkeitsgefühls dar. Nach Erikson entwickelt sich der Werksinn, indem das Kind, durch die Herstellung nützlicher Dinge, Lob erfährt. Erfolgserlebnisse durch ehrliche Anerkennung heben die Tatenslust des Kindes und stärken seinen Werksinn. Nach Erikson ist für die Entwicklung und Erhaltung des Werksinns eines Kindes und der positiven Identifikation mit jenen, die etwas wissen, wie man etwas macht, von großer Wichtigkeit¹²⁶. Minderwertigkeitsgefühl ist das Gefühl, dass man niemals etwas recht machen kann. Man kann niemals die richtige Arbeitsfreude und den Stolz erheben, wenigstens eine Sache gut zu machen. Dieses Stadium ist für soziale Beziehungen höchst entscheidend. Die Zusammenarbeit entwickelt ein Gefühl für Arbeitsteilung und für gerechte Chancen – sein sozialer Wert wird erlebt und gefühlt. Mit den entsprechenden Beziehungen zur Welt des Schaffens und zu denen, die dies lehren, endet die Kindheit¹²⁷.

Mit der sich anschließenden fünften psychosozialen Phase der Entwicklung der Ich- Identität vollzieht sich nun ein Prozess des Übergangs, der Adoleszenz oder

¹²³ vgl. Erikson 1973, S. 56

¹²⁴ ebd. S. 58

¹²⁵ ebd. S. 59 f

¹²⁶ ebd. S. 98ff

¹²⁷ ebd. S. 106

der Pubertät. Diese Entwicklung betrifft das Alter zwischen dem 13. bis 20. Lebensjahr und stellt die Bildung der Identität, der Bildung der Identitätsdiffusion gegenüber. Alle verlässlichen Sicherungen und Identifizierungen werden wegen des raschen Körperwachstums erneut in Frage gestellt. Jetzt entwickelt sich die gänzlich neue Eigenschaft der physischen Geschlechtsreife – es bedeutet eine physische Revolution im Individuum. Dazu drängen aktuelle Ansprüche aus der Umwelt für eine Neuerfindung der eigenen Identität in eine komplexere soziale Rolle. In erster Linie ist der Jugendliche damit beschäftigt, seine primäre soziale Rolle zu festigen. Alle in der Kindheit gesammelten Ich- Werte münden in die Identität, das angesammelte Vertrauen in den Augen anderer aufrecht zu erhalten und mit dem eigenen Selbstgefühl abzugleichen. Grundlage für eine individuelle Identitätsfindung ist die Bewältigung der bisherigen Entwicklungskrisen.

Die Persönlichkeitsbildung bedarf während dieser Phase einer zweifelsfreien Stärkung des Selbstvertrauens. Der Jugendliche braucht Bestätigung aus dem sozialen Umfeld, dass sein Weg der Bewältigung als eine erfolgreiche Variante der möglichen Wege anerkannt wird. Wird seine Gefühlswelt dagegen getäuscht und finden seine Leistungen und Ausdrucksmittel, mit denen er den nächsten Schritt seiner Ich-Identität entwickeln und integrieren kann, kein oder zu wenig Verständnis, so wird er versuchen, diese beharrlich zu verteidigen.

In der Phase der Bildung der Identität versus Identitätsdiffusion können schwer entwirrbare, aber auch tiefgreifende Krisen auftreten, wenn EB/PSB, Angehörige und Lehrer das Selbstvertrauen verlieren und plötzlich entgegengesetzte Methoden anwenden¹²⁸. Der Jugendliche erkennt die Schulsozialarbeiterin als Person an, welche ihn respektiert und ihm Einfühlungsvermögen entgegenbringt. Zeigt sie sich unerwartet arrogant und verständnislos, wird sein gewohntes Bild und eine vermeintliche Vertrauensbasis zerstört. Diese oder ähnliche Entfremdungen bzw. Enttäuschungen hemmen den Jugendlichen in der Entfaltung seiner gesunden Persönlichkeit. Die sich herausbildende Ich- Identität vereinigt die Erfahrungen der früheren Kindheitsphasen mit der sich aufdrängenden komplexeren sozialen Rolle. Eine stabile Ich- Identität kann sich nicht bilden ohne das Urvertrauen und den Zuwachs an Ich – Stärke auf jeder Entwicklungsstufe¹²⁹. Die große Gefahr dieses Stadiums stellt die Identitätsdiffusion dar. Starke frühere Zweifel an der eigenen

¹²⁸ vgl. Erikson 1973, S. 107f

¹²⁹ ebd. S. 109

ethnischen oder geschlechtlichen Identität führen nicht selten zu kriminellen oder psychotischen Episoden. Diese Ereignisse sollten laut Erikson aber in diesem Entwicklungsstadium nicht überbewertet werden, um kein Trotzverhalten zu provozieren. Jugendliche kommen mit der übernommenen, ihnen aufgezwungenen Rolle nicht zurecht und flüchten, z.B. zu älteren, toleranteren oder neutraleren Ratgebern. Hauptsächlich rüttelt den Jugendlichen die eigene Unfähigkeit auf, sich für eine Berufsidentität zu entscheiden. Maßgeblichen Einfluss, bis zur mutmaßlichen Selbstaufgabe des Jugendlichen, können hier vorübergehend Helden von Cliques und Massen haben¹³⁰. Des Weiteren fallen Jugendliche auf, indem sie anderen gegenüber erstaunlich kompromisslos und grausam sind. Es kann sich hierbei um ein winziges Kennzeichen einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit handeln, wie Herkunft, Gestik oder Kleidung. Zu verstehen ist diese Intoleranz „... als notwendige Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion ...“¹³¹, die in einer Zeit eintritt, in der sich der Körper in seinen Proportionen und Trieben radikal verändert. Die Jugendlichen sollen unter einer Vielfalt von sich widersprechenden Möglichkeiten wählen und retten sich zur Überwindung dieser mehr oder weniger ausgeprägten Orientierungslosigkeit eine Zeit lang, indem sie Cliques bilden. Mit scheinbarer Vereinfachung oder mit fragwürdiger Gleichgültigkeit schützt sich der Jugendliche selbst. Erikson fordert ein, dass diesen unsicheren Jugendlichen statt mit Redensarten und Verboten gegenüberzustehen, mit Anleitung und Verständnis zu begegnen ist. Unsere Aufgabe ist es, über eine tolerante, mitfühlende und feste demokratische Identität den Frieden mit ihnen zu gewinnen, beschreibt Erikson¹³². Deshalb wird Einfühlungsvermögen und Aufklärung, trotz Intoleranz des Jugendlichen, immer wichtiger. Jeder Verlust an Identitätsgefühl konfrontiert den Jugendlichen wieder mit scheinbar bewältigten Kindheitskonflikten. Hier gilt es, für EB/PSB und Beteiligte greifbare und glaubwürdige Zusicherungen zu machen, weil die Geschichte der Kindheit des Jugendlichen ihn darauf vorbereitet hat¹³³. Eine Gemeinschaft, die es versteht, solche Werte und Ziele zu vermitteln, die eine eigene Ich- Identität beim Jugendlichen zulässt, wirkt einer Identitätsverirrung entgegen.

Erikson hebt hervor, dass eine besondere Gefahr in der Idee einer „synthetischen Person“ liegt. Diese „funktioniert“ zwar und liefert Qualitätsbescheinigungen, ent-

¹³⁰ vgl. Erikson 1973, S. 110

¹³¹ zit. nach Erikson 1973, S. 110

¹³² vgl. Erikson 1973, S. 111

¹³³ ebd. S. 112f

wickelt aber keine eigene Persönlichkeit¹³⁴. Die „synthetische Persönlichkeit“ ist eine marionettenhafte Person, die sich allein mittels vergleichbarer Gutachten und Zeugnisse rechtfertigt. Sie erfüllt und übererfüllt den gesellschaftlichen Standard. Hieraus kann aber kein natürlicher, seelisch gesunder Mensch mit unverwechselbaren, individuellen Besonderheiten und einzigartigen Befähigungen erwachsen. Nützliche soziale Kompetenzen, wie eine anwendbare Kommunikationsfähigkeit, positive Konflikterlebnisse oder bejahende Kulturenvielfalt können in den ersten vier psychosozialen Phasen der Entwicklung der Ich- Identität bereits erworben sein oder erst in der fünften Phase. Die Ausprägung der Identität gegen die Identitätsdiffusion entscheidet sich zwischen dem 13. und dem 20. Lebensjahr. In dieser Phase drängen rasche körperliche Veränderungen und höhere Ansprüche aus der Umwelt zu einer Neufindung der eigenen Identität für eine anspruchsvolle bzw. komplexere soziale Rolle. Die Bezugspersonen, die Gleichaltrigengruppe, die Geschlechtsneigung sowie die eigene Rolle im Beruf werden vom Auszubildenden in Frage gestellt. Grundlage bilden die Bewältigungserfahrungen aus bisherigen Krisen. Neben seiner Stellung in der Familie, in der Clique, im Klassenverband der Beruflichen Schule und auch im Verhältnis zum Arbeitsteam des Betriebes, erlernt der Auszubildende kommunikative Fähigkeiten und Wissensansätze. Hier soll die Form der Vermittlung und eines Trainings sozialer Kompetenzen im Rahmen von SSA zum Einsatz kommen. SSA hilft den Auszubildenden damit, seine sozialen und kommunikativen Kompetenzen ergänzen sowie deren Befugnisse und Wirkungen in der Gastronomiebranche anerkennen. Gesellschaft und Kultur bestimmen maßgeblich mit, ob dem Individuum eine Krisenbewältigung gelingt. Wird die Krisenbewältigung gestört oder unterbrochen, können Beeinträchtigungen oder Nachteile der Persönlichkeitsbildung die Folge sein¹³⁵. Die soziale Prägung des Auszubildenden ist Ausgangspunkt seines Persönlichkeitswertes und wird im anschließenden Text beleuchtet.

2.4 Eintritt in die Gesellschaft über die Berufsrolle nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann

Die Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann stützen sich in ihrem Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ auf die Realität, die als

¹³⁴ vgl. Erikson 1973, S. 113

¹³⁵ ebd. S. 56 ff

Grundwahrheit die Genialität mit der ihr innewohnenden, komplexen und dialektisch agierenden Eigenschaften bereithält. Diese Dispositionen lassen sich durch „Wissen“ bestimmen und wir müssen feststellen, dass uns diese Kräfte gewollt oder ungewollt, stets umgeben, erklären Berger und Luckmann¹³⁶. Die individuelle Wirklichkeit und der Vorrat an Wissen sind von den persönlichen Erfahrungswerten abhängig. Berger/Luckmann behaupten, dass es keine absolute Gültigkeit von Wissen gibt, weil es nur in der konkreten gesellschaftlichen Situation vermittelt und bewahrt wird. Wissen entwickelt sich bspw. für den Auszubildenden in seinem speziellen Betrieb zu einer selbstverständlichen Wirklichkeit. Für Berger/Luckmann hat die Wissenssoziologie die Aufgabe, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit begreiflich zu machen. Demnach steht die Wissenssoziologie im Kontext des menschlichen Denkens und des sozialen Lebensraumes¹³⁷. Sie beinhaltet das Problem der „Seinsgebundenheit“ des Denkens. Oder wie Karl Marx in seinen Frühschriften darstellt: „... dass das Bewusstsein durch sein gesellschaftliches Sein bestimmt wird“¹³⁸. Jede Facette menschlichen Denkens und Begebenheiten sind auf die existente geschichtliche Situation zurückzuführen und dürfen ausschließlich nur unter ihren ureigenen Bedingungen verstanden werden¹³⁹. Den Gehalt menschlicher Gedanken, verknüpft Mannheim mit der Beeinflussung durch die bestimmende Gesellschaft, zu der er gehört. Somit erfüllt die Wissenssoziologie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis jedes menschlichen Geschehens¹⁴⁰. Werner Stark fügt Gedanken zum tieferen Verständnis des Geisteslebens hinzu, wobei er auf die Idee und die Ideologie des Menschen in der Gesellschaft eingeht¹⁴¹.

Dagegen legen Berger und Luckmann den größten Wert auf das „Allerweltswissen“ von „Jedermann“, weil dieses „Wissen“ das Fundament der Bildungs- und Sinnstruktur einer menschlichen Gesellschaft bewirkt. Ihre Einsicht in die Neubestimmung des Gegenstandes der Wissenssoziologie gewinnen Berger/Luckmann, durch die Analysen der „Lebenswelt“ von Alfred Schütz. Hierin sichern alle Typisierungen, die sich im Alltags-Denken bewährt haben, die sozio-kulturelle Lebenswelt¹⁴².

¹³⁶ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 1

¹³⁷ ebd. S. 3f

¹³⁸ zit. nach Berger/Luckmann 2009, S. 5f

¹³⁹ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 8

¹⁴⁰ ebd. S. 10f

¹⁴¹ ebd. S. 13f

¹⁴² ebd. S. 16f

Berger/Luckmann stimmen den Thesen von Durkheim und Weber zu, indem sie ihre Lehrsätze vereinen und daraus feststellend ableiten, dass die Gesellschaft durch das jeweils sinnhafte Handeln der Individuen strukturiert und konstruiert wird¹⁴³. Nach Berger/Luckmann ist die Auffassungsgabe des Menschen in der Alltagswelt am intensivsten und gestaltet dementsprechend dessen normale und natürliche Einstellung. Die Beziehungen in dieser Alltagswelt regeln sich mit Hilfe von Sprache. Sie wird von den Personen in der Nähe des Auszubildenden ebenso wirklich erlebt. Der Auszubildende kann der Arbeits- und Alltagswelt durch seine persönliche Aktion, die auch die Anwendung sprachlicher Mittel einbezieht, eine besondere Form geben. Auf diesem Weg gestaltet sich der Auszubildende seine Welt par excellence. Da sich die Betrachtung der Alltagswelt nicht immer mit den Perspektiven der anderen deckt, lernt der Auszubildende zu verhandeln und zu kommunizieren. Um existieren zu können, nimmt er die Routinewelt als entscheidende Faktizität hin, welche er durch Wissen und Können bereichert. Entfernen sich z.B. seine Kollegen durch fortwährend massive Unpünktlichkeit von der Routinewirklichkeit, wird die gemeinsame Alltagswelt zerstört¹⁴⁴.

Berger/Luckmann analysieren systematisch die Erfahrungswelt, die Handlungsmöglichkeiten, die Kommunikation und das Wissen der Alltagswelt. Sie trennen den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung eines Heranwachsenden in zwei Phasen, die primäre Sozialisation und die sekundäre Sozialisation. Danach identifiziert sich der Auszubildende zunächst mit seinen signifikant Anderen¹⁴⁵. Ab seiner Geburt trifft er unausweichlich auf seine EB/PSB, den signifikant Anderen, denen seine Primärsozialisation anvertraut ist. Die primäre Sozialisation bildet nach Berger/Luckmann die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit, von 0 bis ca. 6 Jahren zum Mitglied der Gesellschaft wird¹⁴⁶. Die signifikant Anderen bestimmen nach ihren eigenen biographisch begründeten Empfindsamkeiten über die objektive Wirklichkeit des Auszubildenden, d.h. die gesellschaftliche Welt ist durch die vertraute, heimische Welt in der primären Sozialisationsphase für den Auszubildenden doppelt gefiltert. Werte, Normen, Rollen und Einstellungen der signifikant Anderen werden unabwendbar durch die Gefühlsanbindung an die EB/PSB von ihm verinnerlicht¹⁴⁷. Der Auszubildende erwirbt durch die emotionale Identifikation mit seinen signifikant Anderen eine eigene kohärente und plausible

¹⁴³ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 20

¹⁴⁴ ebd. S. 24ff

¹⁴⁵ ebd. S. 142

¹⁴⁶ ebd. S. 140f

¹⁴⁷ ebd. S. 141f

Identität¹⁴⁸. In der Kindertagesstätte bspw. werden mittels Sprache und kognitivem Lernen beliebige institutionell festgesetzte Auslegungs- und Begründungszusammenhänge, also die institutionalisierte Ordnung, internalisiert¹⁴⁹.

Die progressive Loslösung von den Rollen und Strukturen der speziellen Anderen und damit die Hinwendung zu Rollen und Strukturen überhaupt bedeutet die Internalisierung von allgemeinen gesellschaftlichen Normen. Die eigene Selbstidentifikation gewinnt durch diese allgemeine Identifikation Festigkeit und Dauer. Diese kohärente Identität vereinigt nach Berger/Luckmann all die unterschiedlichen internalisierten Rollen und Einstellungen und beendet die primäre Sozialisation mit der Vorstellung des generalisierten Anderen. Solche Abstraktion im Bewusstsein des Kindes bedeutet, dass es sich jetzt nicht nur mit konkret Anderen identifiziert, sondern mit einer Allgemeinheit der anderen, d.h. dass es sich mit einer Gesellschaft identifiziert¹⁵⁰.

Diese Identitätsentwicklung, dass das Kind jetzt subjektiv im Besitz eines Selbst und einer Welt ist, ist eine aktive individuelle Leistung mit der das Kind zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft wird¹⁵¹.

Sein Erleben von Gesellschaft, Identität und Wirklichkeit ist niemals vollständig und wird fortwährend geistig bearbeitet. Welche Inhalte es auch zu internalisieren gibt: irgendwie muss die schon vorhandene Wirklichkeit aus der heimatlichen Welt der Primärsozialisationsphase überlagert werden. Hat der Auszubildende als Kleinkind nicht gelernt, dass Reinlichkeiten am eigenen Körper oder auch Ordnung im Haushalt selbstverständlich sind, bedarf es gewisser Erläuterungen, warum dies in der Gastronomiewirtschaft eine unverzichtbare Anforderung ist. So kann die Primärsozialisation des Auszubildenden der fest eingerichteten Ordnung in der Gesellschaft entgegen wirken. Der Ausbilder benötigt in der sekundären Sozialisation schlüssige Theoriebausteine, mit deren Hilfe isolierte Wissensbestände integriert werden können¹⁵². In den verschiedenen Lebensstufen werden vom Jugendlichen verschiedene Fähig- und Fertigkeiten erwartet, die wiederum von den konkreten Bedingungen seines Umfeldes, in denen er lebt und arbeitet, abhängig sind. Das künftige Wissen, welches sich der Auszubildende gemäß Berger und Luckmann in der zweiten Sozialisationsphase ab ca. dem Schulalter aneignet, ergibt sich aus der Arbeitsteilung in der Gesellschaft. Die sekundäre Sozia-

¹⁴⁸ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 143

¹⁴⁹ ebd. S. 145f

¹⁵⁰ ebd. S. 142ff

¹⁵¹ ebd. S. 148

¹⁵² ebd. S. 150f

lisation kommt ohne gefühlsbetonte Identifikation aus und offenbart einer bereits sozialisierten Person neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft. Genügend wechselseitiger Austausch zwischen den Akteuren ist dafür notwendig¹⁵³. Der Auszubildende sucht sich in der sekundären Sozialisation die signifikant Anderen selbst aus. Er erkennt bestimmte institutionelle Zusammenhänge und nimmt z.B. seinen Ausbilder zunächst als institutionell Beauftragten hin. Er begreift, dass dieser als Funktionär austauschbar ist. Der Ausbilder wiederum, soll durch geeignete pädagogische Methoden die Wirklichkeitsakzente für den Auszubildenden bei der Stoffvermittlung bekräftigen. Durch sog. „Kunstgriffe“ obliegt es dem Ausbilder den Auszubildenden mit dem Berufsinhalt in der jeweiligen gastronomischen Fachrichtung „vertraut“ zu machen¹⁵⁴. Wendet der Ausbilder diese Fähigkeit erfolgreich an, identifiziert sich der Auszubildende ggf. mit dem Ausbilder und wählt ihn als seinen generalisierten Anderen. Seine Selbstidentifikation und die Identifikation durch andere sowie seine subjektiv angeeignete und die objektiv zugewiesene

Identität bleibt ein lebenslanger dialektischer Prozess¹⁵⁵. Bedient sich der Auszubildende zunehmend einer anerkannten professionellen Rollenmaske, kann dies motivierend für die Ausübung seiner Berufsrolle sein. Sein getarntes Selbst und seine soziale Persönlichkeit sind Produkt seiner Sozialisation. Gottfried Eisermann spricht hier von der mitmenschlichen Einflussnahme¹⁵⁶. Er betrachtet u.a. Normbilder bzgl. der Berufswahl, die Bedeutung des eigenen Berufsstolzes und berufsdifferenzierte Rollenmerkmale, welche als Kommunikationsmittel soziale Beziehungen sichtbar machen¹⁵⁷. Eine Gefahr sieht Eisermann, wenn die Berufsrolle das Selbst der Persönlichkeit erdrückt¹⁵⁸. Die sekundäre Sozialisation wird durch die gesellschaftliche Distribution von Wissen, welches sich aus der Arbeitsteilung ergibt, unerlässlich. Der Auszubildende internalisiert institutionale oder in Institutionalisierung gründende Subwelten¹⁵⁹.

Diese Subwelten stehen im allgemeinen Kontrast zur primären Sozialisation. Sie sind mehr oder weniger kohärente Wirklichkeiten mit normativen, kognitiven und affektiven Komponenten. Legitimationen sind, wenn Begründungen überhaupt nötig sind, kompensatorischer Art. Die besonderen Eigenarten dieser speziell ausge-

¹⁵³ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 151

¹⁵⁴ ebd. S. 152ff

¹⁵⁵ ebd. S. 142

¹⁵⁶ vgl. Eisermann 1991, S. 24f

¹⁵⁷ ebd. S. 123ff

¹⁵⁸ ebd. S. 168f

¹⁵⁹ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 148f

richteten Tätigkeitsbereiche sind mit dem dazugehörigen betrieblichen Spezialwissen ausgestattet und münden in der Arbeitsteiligkeit und der entsprechenden gesellschaftlichen Verteilung von Wissen. Die gesellschaftliche Verteilung von Spezialwissen als Ergebnis der Arbeitsteiligkeit, beinhaltet ein jeweils rollenspezifisches Vokabular. Der Auszubildende erwirbt rollenspezifisches Wissen, wobei sich seine Rolle direkt oder indirekt aus der Arbeitsteilung ergibt. Sein Spezialwissen und sein Spezialvokabular sind institutionell bestimmt, sein subjektiver Sinn ist flüchtiger. Der Fachwortschatz des generalisierten Anderen in der Person des Ausbilders, geht für den Auszubildenden über den instrumentalen Gebrauch hinaus. Er kennt nicht nur die ihm vermittelte Sprache der Gastronomie, er internalisiert und versteht sie auch. Der Auszubildende identifiziert sich mit seiner Rolle und ihren Normen und baut sich einen entsprechenden Wortschatz auf. Bald spricht er seine eigene rollenspezifische Sprache, deren Sinn repräsentative Ereignisse, wie z.B. Gastromessen, Kochmeisterschaften oder TV-Kochsendungen, legitimieren¹⁶⁰. Der Auszubildende, aber auch der Ausbilder, stellt in rollenspezifischen Situationen einen Teil seines Selbst und die dazugehörige Wirklichkeit beiseite, da sie nur dafür relevant sind¹⁶¹. Erwin Goffman prägte diesbezüglich den Begriff der ‚Rollendistanz‘. Ebenso wie Berger/Luckmann unterscheidet er die Distanz zwischen einem Selbst mit seiner Wirklichkeit auf der einen Seite, und einem rollenspezifischen Teil-Selbst mit seiner Wirklichkeit auf der anderen Seite¹⁶².

Im Kontext der Berufsausbildung internalisiert der Auszubildende rollenspezifisches Wissen, welches sich aus der Arbeitsteilung in der gastronomischen Berufsausbildung ergibt. Ein von der Schulsozialarbeiterin dargebrachtes Training sozialer Kompetenzen bereichert diesen Prozess.

Der Auszubildende wählt entsprechend seinen Bedürfnissen den generalisierten Anderen in der Berufsausbildung selbst aus und lernt je nach Offerte entweder mit Enthusiasmus, wenn er den Ausbilder als generalisierten Anderen anerkennt, oder mit geringen Impulsen, wenn er den generalisierten Anderen nicht im Ausbildungsbetrieb findet, wie nachstehend beschrieben.

¹⁶⁰ vgl. Berger/Luckmann 2009, S. 148ff

¹⁶¹ ebd. S. 152f

¹⁶² ebd. S. 153

2.5 Die Profilierung Auszubildender in der Phase der Berufsaufnahme und der Lebensbewältigung

Einleitend definiert Havighurst im Jahr 1948 die Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase: „ ... deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Mißbilligungen durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt ...“¹⁶³. Nach seinem Konzept haben sie ihren Ursprung in drei Quellen:

- körperliche Entwicklung
- kultureller Druck (die Erwartungen der Gesellschaft)
- individuelle Wünsche und Werte.

Eine relevante Perspektive der heutigen Entwicklungstheorie vertritt z.B. die Auffassung, dass Entwicklungsprozesse in die Wechselwirkung von Individuum- Umweltsystemen eingebettet sind¹⁶⁴. Allgemein zeigen Entwicklungsaufgaben Bereiche und Zielstellungen an, die sich zu verschiedenen Lebensabschnitten der Entwicklung einer bestimmten Gesellschaft anpassen. Konkrete Handlungsformen mit regulierendem Bewältigungscharakter, wie ein Training sozialer Kompetenzen i.V.m. Problemlösen und Entscheiden in bestimmten Situationen der Berufsausbildung, sind ein reales Handlungsfeld, um sich mit Entwicklungsaufgaben auseinander zu setzen. Die Schulsozialarbeiterin berührt greifbar und fördernd nahezu alle Bereiche menschlicher Lebensgestaltung des Auszubildenden, sei es die Gestaltung sozialer Beziehungen, wie z.B. der Konsum von Drogen oder jugendliches Ablösungsverhalten in Relation zu elterlichem Festhalten. Auch das Erreichen von Qualifikationen, welches im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Selektionsstrukturen und Verteilungsmustern steht, erfordert aktives zielbezogenes Handeln vom Auszubildenden. Seine Leistung trägt seine individuellen Züge, welche durch ein Kompetenztraining von der Schulsozialarbeiterin unterstützt wird. Die professionelle soziale Begleitung des Auszubildenden in das Berufsleben bestimmt dessen Wende zum Erwachsenen ggf. entscheidend mit. Vermittelnd klärt SSA über bedeutsame Statusmerkmale des Berufserwerbs auf. Geld, erweiterte Konsum- und Freizeitmöglichkeiten sowie der Eintritt in ein breites Feld universalistischer Rollen und Handlungsstrukturen sind bezeichnend dafür. Die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann zweifaches bedeuten, nämlich Erwar-

¹⁶³ zit. nach Oerter 1985, S. 30

¹⁶⁴ vgl. Oerter 1985, S. 30ff

tungen der Umwelt wahrzunehmen und tradiert zu beantworten und auch - sie durch selektierende und erprobende Verhaltensweisen zu wandeln. Werden dem Auszubildenden erweiterte Handlungsmöglichkeiten bewusst, steigert er somit nicht nur seine umweltbezogene Handlungskompetenz. Entscheidend ist, dass über „Handlung“ Einfluss auf die eigene Entwicklung genommen werden kann. Auf dieser Bewusstseinssebene umfasst „Handlungswissen“ auch noch die Erkenntnis der „instrumentellen Funktion von „Handlung“. Das heißt, er hat ein Verständnis von „Handlung“ als bewusst zielgerichtete Aktivität entwickelt. Bestimmte Handlungsformen erhalten durch den Auszubildenden Vorrangigkeit aufgrund eines bestimmten Zieles, weil durch sie die Zielerreichung eher gewährleistet erscheint, als durch andere. Er ermöglicht sich selbst durch Zielsuche und Zielsetzung Aktivitäten und wird zum Regisseur seiner Entwicklung. Die Erreichung erwünschter Positionen des Auszubildenden in der BLS, dem Ausbildungsbetrieb oder im privaten Umfeld erfordern das Wahrnehmen von Grenzen der eigenen Person, der äußeren Bedingungen und das Begreifen der eigenen Person „in“ einer Umwelt. Die Erkenntnis von Barrieren und Unabänderlichkeiten im gastronomischen Bereich führen ggf. zu Passivität oder Resignation. Sie können aber auch Kräfte des Auszubildenden zur Überwindung dieser Barrieren aktivieren und so zur Problemsuche und Lösungsfindung veranlassen. SSA kann durch eine planmäßige soziale Kompetenzvermittlung verlässliche Orientierungshilfe sein und die Rollenfindung und -festigung optimieren. Eine zuversichtliche Bewusstseinslage erreicht der Auszubildende, sofern Selbstgestaltung auf der Basis vorgegebener Strukturen als Richtgröße für die Herstellung eines Lebensplans akzeptiert wird.

Die Frage Havighurst's von Glück und Unglück des Individuums kann entwicklungspsychologisch mit Bewältigung bzw. Nichtbewältigung von Entwicklungsaufgaben in Verbindung gebracht werden. Tatsachen als „Glück“ anzuerkennen, etwas zustande gebracht zu haben, eine Barriere überwunden zu haben oder ein Problem gelöst zu haben, stärkt den Auszubildenden. Stabilisierend fördert SSA seine Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. SSA begleitet die Selbsterkenntnis des Auszubildenden im Hinblick auf seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Auseinandersetzung mit sich und/oder der Umwelt in der eigenen Entwicklung einen Schritt weitergekommen zu sein¹⁶⁵.

Abschließend soll die Aufgabe der Herstellung einer eigenen Meinung bzw. eines eigenen Standpunktes angeführt werden. Interessant ist, dass der Auszubildende

¹⁶⁵ vgl. Oerter 1985, S. 30ff

entsprechend seiner Rollen Unterschiede im kommunikativen Austausch macht. Das Gespräch mit den Erwachsenen dient ihm bspw. zur Übermittlung von deren Erfahrungswissen zu bestimmten Sachverhalten der gastronomischen Berufsausbildung. Während der Freundeskreis das Forum für den Austausch von Meinungen und Bewertungen über den allgemeinen Bereich der Gastronomie darstellt. Für die Übernahme der öffentlichen Rolle stellt sich die Frage nach den speziellen Beiträgen der Eltern zu diesem Zweck. Der hohe Stellenwert der elterlichen Hilfe darf nicht im Widerspruch zu den Selbstgestaltungsvorstellungen des Auszubildenden stehen. Ihre motivationale und emotionale Unterstützung bis zur Rücknahme von Aktivität und Kontrolle fördert die Selbstständigkeit des Auszubildenden und zeigt ihm Handlungsmöglichkeiten und Spielraum für die Wahl von Alternativen auf¹⁶⁶. So begründet das nächste Kapitel Formungen der Sozialkompetenz der Auszubildenden und deren freie und eigenständige (Mit-)Gestaltung am eigenen Kompetenzerwerb durch sozialpädagogische Angebote im Rahmen von SSA.

3 Soziale, kommunikative und personale Kompetenzen für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung

Soziale Kompetenz schließt kommunikative und personale Kompetenzen ein. Sie ist die Gesamtheit aller persönlichen Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Auszubildenden, die es ihm ermöglichen, in Interaktion sowohl mit einzelnen als auch in der Gruppe, in einer angemessenen Art und Weise in einen effektiven Umgang und Austausch zu treten. Soziale Kompetenz ergänzt sein formales Wissen durch soziales Können. Gesellschaftliche und kulturell spezifische Anforderungen und Bedingungen in zwischenmenschlichen Interaktionssituationen bedürfen zunehmend der sozialen Kompetenz des Auszubildenden. Sie gehört zu den wichtigsten objektiv nicht nachprüfbar Qualifikationen, ist wesentliche Schlüsselqualifikation zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen.

Allerdings stellt die soziale Kompetenz in unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbereichen, in ähnlichen Sachlagen unterschiedliche situative Anforderungen an den Auszubildenden. Sein Verhalten kann in ausgewählten Wirkungskreisen als sozial kompetent bewertet werden, wie z.B. die Präsentation von Fachkenntnis gegenüber Gästen, während es in anderen Wirkungskreisen, wie bspw. die Präsentation von Fachkenntnis gegenüber dem Ausbilder, als sozial inkompetent gilt.

¹⁶⁶ vgl. Oerter 1985, S. 49ff

Daher ist eine genaue Festlegung der Dimensionen der sozialen Kompetenz nicht möglich¹⁶⁷.

Franz Petermann macht darauf aufmerksam, dass Störungen im gesellschaftlich kompetenten Verhalten durch soziale Angst verursacht werden können, die bspw. mangelhafte Kommunikations- oder Teamfähigkeit offenbaren. Angst entsagt dem Auszubildenden ein bejahendes Selbstkonzept, welches aber eine notwendige Motivvoraussetzung für sozial kompetentes Verhalten ist. Um sich sozial kompetent zu verhalten, ist die Fähigkeit zur Wahrnehmung und zur Rollenübernahme eine unverzichtbare Handlungsvoraussetzung für den Auszubildenden. Nur dadurch ist es ihm möglich, über seine sozialen Fertigkeiten zu verfügen und auf sie zurückzugreifen, argumentiert Petermann. Da soziale Angst und soziale Fähigkeiten im reziproken Verhältnis stehen, kann soziale Angst den Einsatz sozialer Fähigkeiten behindern oder vermeiden. Professionelle Trainingsprogramme können auch in der gastronomischen Berufsausbildung zur Verbesserung des Selbstkonzeptes und zum Angstabbau der Auszubildenden beitragen¹⁶⁸. SSA ermöglicht es dem Auszubildenden, sich auf der Grundlage eines zweckgerichteten Konzeptes und im respekt- und vertrauensvollen Miteinander soziale Kompetenzen für den Beruf in der Gastronomie anzueignen. Politische Gestaltungsweisen sind Voraussetzung für Vorhaben und Nachhaltigkeit von SSA und Gegenstand anschließender Ausführungen.

3.1 Existierende Strukturen der Kooperation zwischen dem System der Jugendhilfe und dem Bildungssystem

Träger der sozialen Arbeit, deren Einrichtungen, aber auch deren kontrollierende und finanzierende Institutionen sind als hochkomplexe Sozialsysteme zu betrachten. Das Schulsystem und das Sozialsystem grenzen sich wie jedes System von der Umwelt ab, weil nur in einer gewissen Geschlossenheit deren erreichbare Leistungsfähigkeit gesichert werden kann, erklärt Willke. Jede Mitteilung von außen, bemerkt Luhmann, wird im Sinne der eigenen Systemcharakteristik und Rationalität umgedeutet bzw. nach internen Logiken verarbeitet und beurteilt. Die Mitarbeiter/innen beider Systeme nehmen die Begrenzung sozialer Kompetenzen in

¹⁶⁷ vgl. Fachlexikon 2007, S. 855f

¹⁶⁸ ebd. S. 856

der gastronomischen Berufsausbildung verschiedenartig wahr und interpretieren sie nach systeminternem Verständnis¹⁶⁹.

Im Fall der Befragung der Auszubildenden wirken die BLS des LK OVP und die Jugendhilfe OVP in Form von SSA, der intensivsten Form der Kooperation - Jugendhilfe und Schule -, zusammen¹⁷⁰. Das Ergebnis der Auswertung der SSA-Fragebögen präsentiert nachweislich den Bedarf der Auszubildenden nach einer Förderung sozialer Kompetenzen in der gastronomischen Berufsausbildung. Für SSA existiert hier ein aktuelles und spezielles Handlungsfeld.

Wolfgang Seitter stellt die Diffundierung des Pädagogischen heraus, was die enorme Ausbreitung von pädagogischen Handlungsfeldern bzw. pädagogisch relevanten Lernorten meint, und welche zwischen den Polen einer formalisierten, professionell betreuten Vermittlungsarbeit und einer informalisierten individuellen Selbststeuerung mit vielfältigen Kombinations- und Differenzierungsmöglichkeiten zu verorten sind¹⁷¹. Seitter versucht diese Handlungsfelder zu ordnen. Er orientiert sich u.a. an Zielgruppen, deren professionell betreibbare Entwicklungsaufgaben und Übergänge im Lebenslauf, wie etwa der Berufseinstieg oder andere lebenslaufbezogene Statuspassagen, zum Kristallisierungspunkt methodischer Aufgabenstellungen werden¹⁷². Die non- und informellen Inhalte von SSA richten sich flexibel auf die Lebenswelten und ggf. die Subkulturen ihrer Adressaten aus, und orientieren sich an den lokalen Bedingungen des Arbeits- und Lebensumfeldes ihrer Adressaten. Die enge Verbindung von Beobachtungsfokus und inhaltlicher Profilierung pädagogischer Felder taucht nach Seitter in empirischen Befunden auf, wie z.B. das im Jahr 2009 gestartete Nationale Bildungspanel, welches die Bildungs- und Kompetenzentwicklung untersuchen möchte¹⁷³. Als Kern aktueller Problemlagen stellt Seitter die Bedeutung der sinnvollen Verknüpfung von bzw. zwischen Lernwegen und pädagogischen Angebotsformen sowie die öffentliche Würdigung von Lernresultaten heraus. Es geht um die Realisierung, wie informelle Formen des Kompetenzerwerbs in formale Bildungsgänge einmünden können. Die lernbezogenen Formen der (Selbst-)Beobachtung, sowohl auf individueller als auch auf organisatorischer Ebene, verlangen von den Individuen die Organisationen der Bereitschaft zur Veränderungsanstrengung¹⁷⁴.

¹⁶⁹ vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 295f

¹⁷⁰ vgl. Speck 2007, S. 73ff

¹⁷¹ vgl. Kade u.a. 2011, S. 87f

¹⁷² ebd. S. 88ff

¹⁷³ vgl. Uni Bamberg (Internetquelle)

¹⁷⁴ vgl. Kade u.a. 2011, S. 92

Hier unterscheidet sich SSA deutlich von staatlich verankerter Lehrtätigkeit. Karsten Speck unterteilt das SSA- Spektrum wie folgt:

- Umsetzung eines lebensweltorientierten Konzeptes von SSA
- Rechtliche und finanzielle Absicherung von SSA
- Gewährleistung von Mindeststandards
- Systematische Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation
- Kooperation im Ganztagschulbetrieb
- Klärung des Bildungsbeitrages von SSA
- Nationale und internationale Vernetzung¹⁷⁵.

Um ihre Aufgaben engagiert erfüllen und professionell wirken zu können verweist Speck detailliert auf die zu sichernden Rahmenbedingungen von SSA. Hierzu zählen neben rechtlichen Fragen 1) die personelle Ausstattung, 2) das richtige Trägermodell, 3) die finanzielle Ausstattung, 4) die räumliche Situation, 5) die materiell- technische Ausstattung, 6) die Kooperationsstrukturen. Nach Olk und Speck haben sich letztere in der Praxis auf den Ebenen der individuellen, der organisationsbezogenen, der örtlichen und überörtlichen kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen spürbar verbessert¹⁷⁶.

Der konkrete bedarfs- und lebensweltorientierte Einsatz von SSA setzt eine verlässliche Kooperationspartnerschaft der Institution Schule mit der Institution Jugendhilfe voraus. Beide Bereiche – das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm.mv-regierung) sowie das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) - werden auf Länderebene verwaltet.

Das bm.mv-regierung hat die Aufgabe, günstige Bedingungen für die Wissensaneignung und das lebenslange Lernen zu schaffen, den Austausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu intensivieren sowie die Kultur zu stärken und zu fördern¹⁷⁷. Die Aufgabe des BMFSFJ ist es, die Entwicklungs- und Bildungsverläufe junger Menschen zu unterstützen, Jugendliche zu stärken, sie zu schützen und ihnen vielfältige Teilhabemöglichkeiten zu schaffen. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb Jugendlicher wird konkret unter dem Aspekt der Integration und Chancen für Jugendliche, auf deren Berufliche Ausbildung als Grundvoraussetzung für ihre Lebensperspektive und wichtigen Baustein für ihre soziale Integration Bezug genommen, wobei die gezielte Förderung, zugeschnitten auf ihre individuelle Le-

¹⁷⁵ vgl. Speck 2007, S. 134ff

¹⁷⁶ ebd. S. 73ff

¹⁷⁷ vgl. Regierungsportal M-V (Internetquelle)

benssituation, Berücksichtigung abverlangt¹⁷⁸. In diesem Kontext macht Merten auf die zentrale Funktion, die für die Jugendhilfe – als einem untergeordneten System der Sozialen Arbeit – darin besteht, Integrationsarbeit in der Gesellschaft zu leisten, nachdrücklich auf die Ambivalenz des doppelten Mandats der SSA aufmerksam, nämlich einerseits zu helfen und andererseits zu kontrollieren. Olk und Speck erkennen die Schule als Ort zur zielgerichteten Organisation von Lernprozessen an und beobachten zusätzlich, dass Schule staatlich und gesellschaftlich legitimiert konflikträchtige Funktionen ausübt¹⁷⁹. Beachtung finden im schulischen Raum kaum die alltäglichen Konkurrenzsituationen und daraus resultierendes Schulversagen oder Ausgrenzung, weil der Auszubildende persönliche und vor allem schulische und betriebliche Überforderungen und Belastungen individuell erfährt, bearbeitet und dabei an Grenzen stößt. Das anhaltende geringe Selbstwertgefühl dieser Auszubildenden steht den Erwartungen der Berufsausbildungseinrichtungen gegenüber, welche soziale Kompetenzen voraussetzen, über die diese Auszubildenden real nicht verfügen. Da praktisch kaum Raum für eine Privatsphäre bleibt, müssen Auszubildende in ihrem an sich sehr wichtigen Lebensabschnitt eigenständig, neben ihrer Identitätsentwicklung, sehr große Anpassungsleistungen vollbringen¹⁸⁰. Normverstöße, Etikettierungsgefahr, Verhaltensverfestigung und Sanktionierungen sind ohne wirksame Unterstützung Haltungsmanifestationen für den Auszubildenden. Auf vielfältige Begründungsmuster zur SSA in Abhängigkeit von der Zielgruppe geht Speck ein und betont, dass SSA trotz schulischer Nähe die Sozialisierungs- und Modernisierungsherausforderungen von Auszubildenden in den Blick nimmt. Vor allem geht es in der SSA darum, dem jungen Menschen in seiner Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung sowie in seiner sozialen Kompetenz zu fördern und sich nicht auf benachteiligte und beeinträchtigte Auszubildende zu beschränken¹⁸¹. Die Vernachlässigung der Integrationsfunktion von Schule und gleichzeitig die starke Konzentration auf ihre Qualifikations- und Selektionsfunktion geben Olk und Speck zu bedenken. Das schulische Erleben der Auszubildenden mit dem außer-

¹⁷⁸ vgl. Bundesministerium (Internetquelle)

¹⁷⁹ vgl. Speck 2007, S. 30f

¹⁸⁰ ebd. S. 31f

¹⁸¹ ebd. S. 33ff

schulischen Bereich bedürfnis- und lebensweltorientiert zu verknüpfen, ist ein komplexer Auftrag der SSA¹⁸².

Hans Thiersch beschreibt, dass Bildung in Krisen geraten ist, weil vielfältige Untersuchungen Defizite aufdecken und die Gesellschaft in ihrer Selbstzufriedenheit und als Leistungsstandort treffen¹⁸³. Einander jagende Tagungen thematisieren erregt – vor allem rhetorisch - den Reformwillen. Im Mainstream werden z.B. Fragen der Unterrichtsmethodik, der Richtung und Prüfung von Lernleistungen diskutiert. Thiersch verweist auf Strukturprobleme, auf die Organisation der Bildungseinrichtungen, auf die Selektions- und Integrationsfunktionen des Bildungswesens. Bildungschancen für alle zu eröffnen und darin Bildung und soziale Gerechtigkeit zu verbinden, wie es im Bildungsaufbruch der 70er Jahre sehr eindringlich betont worden war, kommt nach Thiersch im Mainstream nur bedingt zur Sprache. Von den Forschungsergebnissen ausgehend, beurteilt er die Umsetzung dieser Absicht im Bildungswesen als höchst unzulänglich. Unser Blickfeld benötigt Erweiterungen, wie z.B. zeitgemäße Rahmenbedingungen und Konzepte der SSA zu diskutieren und zu verwirklichen, damit Bildung und Sozialpädagogik mit ihren andersartigen Professionen beiderseits entfaltend zusammenwirken¹⁸⁴. Während die Sozialpädagogik ihren Eigenauftrag aus der Dringlichkeit der derzeitigen bildungs- und sozialpolitischen Großwetterlage professionell erfüllt, bietet sie den Adressaten ihre Leistungen an, welche durch die Nutzung ihrer fachgerechten Unterstützungsangebote an Orientierung gewinnen und infolgedessen den schulischen und beruflichen Anforderungen leichter gerecht werden können. Die gebotene Eile zur Loslösung der Adressaten aus fatalen Lebenssituationen und der Sog der möglichen Bedrängnis seitens des Bildungswesens verlangt von SSA einen stets aktualisierten Kenntnisstand über die Sachlage in ihrer Komplexität, routinierte Distanz und folgerichtiges Auftreten gegenüber der Schulleitung, der Lehrkraft und anderer Beteiligter. Nach Thiersch bestimmen sich Begriffe und Konzepte, wie z.B. die Aufgaben der BLS und der SSA immer nur im Kontext¹⁸⁵. Trotz intensiven Bedarfs an SSA leistet sie an der BLS nur flankierende Arbeit, welche in den Pausen oder am Ende des Unterrichtstages mit den

¹⁸² vgl. Speck 2007, S. 32

¹⁸³ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 25

¹⁸⁴ ebd. S. 25f

¹⁸⁵ ebd. S. 26f

Auszubildenden stattfindet. Diese Realität ist unbefriedigend. Die Bewältigung komplexer und individueller Problemlagen kann und darf „Pausengesprächen“ nicht angepasst werden. Thiersch geht es um die Neuvermessung von Bildung und Bildungsaufgaben in den Umbrüchen unserer Gesellschaft – um die Verortung der spezifisch sozialpädagogischen Handlungszugänge. Die partnerschaftliche Kooperation von Bildungseinrichtungen mit Institutionen der Sozialpädagogik wirkt Ausgrenzung entgegen, hilft Grundbedürfnisse von Adressaten zu befriedigen, ihre Identitätsfindung zu unterstützen, sie emotional zu entlasten, so dass sich die Adressaten freier kognitiv Wissen aneignen können und hilft ihnen damit allgemeine Lebenskompetenzen zu erwerben¹⁸⁶.

Stellungnahmen belegen die Notwendigkeit der breiteren Kooperation der eigenständigen Institutionen. SSA verbindet als Regelangebot direkt am Ort Schule Freizeit, interessengebundene Angebote, begleitet den Übergang von Schule in Ausbildung, verbindet erzieherischen Jugendschutz und betreut Jugendliche in besonderen Problemlagen¹⁸⁷. Der Benennung, Aufdeckung und Vermeidung bzw. Reduktion sozialer Probleme nimmt SSA auf drei nachstehenden Ebenen wahr: die Verhinderung dessen, was nicht geschehen soll, findet in der primären Prävention statt; wird das Problem beizeiten erkannt, setzt die sekundäre Prävention in form von problemlösenden Maßnahmen ein; Schadensbegrenzung und Minderung von negativen Nebenwirkungen erfolgen durch nachgehende soziale Beratung und Behandlung in der tertiären Prävention¹⁸⁸.

Herbert Bassarak spricht von der SSA als tragendem Element, da sie wesentlich zur Verringerung von Schwächen in unserem Erziehungs- und Bildungssystem beiträgt¹⁸⁹. Für einen Durchbruch kommt es auf das vorhandene Know-how der Strukturen, Methoden und Verläufe, auf die tatsächlich professionellen Kenntnisse und Handlungsweisen vor Ort an. Bassarak stellt die Frage, was die Gesetzgeber der jeweiligen Bundesländer, zu einem Autonomiezuwachs der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule und der daraus resultierenden Intensität der Schnittstellen und besonders der Qualität der Schnittmengen sagen würden. Besonderes Augenmerk legt Bassarak auf Prävention in der sozialen Arbeit, welche nicht nur die Aufgaben, Konzepte, Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen der SSA beinhaltet, sondern auch die Rahmenbedin-

¹⁸⁶ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 26f

¹⁸⁷ ebd. S. 13ff

¹⁸⁸ ebd. S. 189f

¹⁸⁹ ebd. S. 186f

gungen anderer Träger meint, konkret den Trägern der Jugendhilfe sowie ihrer Akteure. Diesem Zweck dient die partnerschaftliche Zusammenarbeit in Form eines Bausteinprinzips oder systemtheoretischer Inhalte nach Luhmann. Der systemtheoretische Standpunkt setzt systematisch an funktional grundsätzlichen Aspekten des Systems an und stellt durch das Arbeiten nach der Struktur- und Handlungsmaxime „global Denken, lokal Handeln“ ein hochwahrscheinliches Gelingen grundlegender problemlösender Handlungsschritte in Aussicht. Bassarak hebt im Zusammenhang mit der Neugestaltungsphase des deutschen Bildungssystems die elementare Bedeutung von SSA für Schulentwicklung in Deutschland hervor, wie es das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf dem Bundeskongress Recklinghausen 2004 ausdrückte¹⁹⁰. Durch ein besseres Ineinandergreifen beider Institutionen Jugendhilfe und Schule, kann für die Adressaten und deren Erziehung, Bildung und Sozialisation mehr erreicht werden, stellt Bassarak fest¹⁹¹.

3.2 Schulsozialarbeit zielt auf die Ressourcen sozialer Kompetenzen für Auszubildende der gastronomischen Berufe

Um professionell wirken zu können, engagiert sich SSA für eine, auf die speziellen, mannigfaltigen lokalen Verhältnisse, abgestimmte Konzeption. Auf sozialpädagogischer Grundlage, wie den Grundsätzen und Handlungsprinzipien von SSA, verhandelt die Schulsozialarbeiterin bedarfsgerechte, lebensweltorientierte und individuelle Angebote für die Auszubildenden¹⁹². Zur Förderung sozialer Kompetenzen der Auszubildenden in der gastronomischen Berufsausbildung OVP's erarbeitet die Schulsozialarbeiterin gemeinsam mit weiteren verantwortlichen Mitarbeiter/innen betriebsrelevante Arbeitsvoraussetzungen und legt projektspezifische Rahmenbedingungen fest. Die Übereinkünfte sollen sich eng an die oben von Olk und Speck benannten Rahmenbedingungen von SSA anlehnen¹⁹³.

Vom kollektiven Arbeitsziel der BLS ausgehend, welches SSA und Lehrpersonal in Gemeinschaftsarbeit für die Auszubildenden anstreben, ist ein Kompetenztraining im Sinne eines befriedeten sozialen Miteinanders zunächst an die Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung gekoppelt. In diesem Zusammenhang ist klar, dass non- formales und informelles Lernen, welches gemäß Seitter, durch eine all-

¹⁹⁰ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 192f

¹⁹¹ ebd. S. 187ff

¹⁹² vgl. Speck 2007, S. 61ff

¹⁹³ ebd. S. 73ff

tagsorientierte, kommunikative und prozessbezogene Ausrichtung geprägt ist, weitaus mehr bewirkt als die curricular strukturierte Lernform¹⁹⁴.

Bereits in der Vorbereitungsphase muss der Gruppendruck innerhalb der Auszubildendengruppe sinnvolle Beachtung finden, denn die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird vor dem Hintergrund schulischer Interaktionserfahrungen zweifelsfrei durch die Beziehungen innerhalb der Gleichaltrigengruppe beeinflusst, erklärt Salisch¹⁹⁵. Die subjektive Qualität der Beziehungen der Gleichaltrigen untereinander, beschreiben Krappmann & Oswald, bestimmt die Qualität der BLS mit, was Schule objektiv als wichtigsten Lernbereich für den Auszubildenden heranzieht¹⁹⁶. Gemäß Klein-Heßling & Hassebrauck werden hier nach Einschätzung fast aller Jugendlichen, unter Ausdifferenzierung sozialer Fertigkeiten, Vernunft- und Wertmaßstäbe mehr oder weniger befriedigende soziale Beziehungen aufgebaut. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe hat, wie bereits oben erläutert, große Relevanz für die Entfaltung einer gesunden und stabilen Persönlichkeit des Auszubildenden. Ungünstig verlaufende Interaktionen in Peergruppen befördern Entwicklungsrisiken. Diese gehen nach Mohr von sozialer Ablehnung aus, führe potentiell zu Angst und Depressivität bis hin zu psychosomatischen Störungen und sogar, als vom Auszubildenden subjektiv wahrgenommene ultimative Problemlösung, die mit dem Suizid enden¹⁹⁷. Um dem Druck anderer besser begegnen zu können, entwickelte Ewans sog. Standfestigkeitstrainings¹⁹⁸. Dusenbury & Botvin's schulisches Gesundheitsförderungsprogramm zielt auf die Unterstützung allgemeiner Lebens- und Bewältigungskompetenzen¹⁹⁹. In Problem- oder Belastungssituationen auf soziale Unterstützung zurückgreifen zu können, beschreiben Klein-Heßling & Lohaus als eine soziale Fertigkeit, die nachweislich mit einer zuverlässigen und vertrauenswürdigen psychosozialen Abstimmung einhergeht²⁰⁰.

Hier findet sich SSA wieder, indem sie Auszubildenden und Beteiligten Hilfe zur Selbsthilfe anbietet. Neben beiderseitigem Vertrauen und respektvoller Diskretion gegenüber dem Auszubildenden und seiner individuellen Problemlage, bindet SSA fließend und transparent ihre informierende und taktvolle Präsenz, Bereitschaft und Öffentlichkeitsarbeit in den Ausbildungsverlauf ein. Die regelmäßige Kontaktpflege soll bei dem Auszubildenden Vertrautheit wecken, ihm Aufklärung und Ori-

¹⁹⁴ vgl. Kade u.a. 2011, S. 89

¹⁹⁵ vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, S. 166

¹⁹⁶ ebd.

¹⁹⁷ ebd. S. 167

¹⁹⁸ ebd.

¹⁹⁹ ebd.

²⁰⁰ ebd.

entierung geben und parallel allgemeine oder persönliche Vorurteile, Spannungen oder Hemmungen auffangen. Ein Annäherungsversuch zur Klärungshilfe bedeutet für den Auszubildenden Überwindung, wenn er über die Inhalte von SSA nicht ausführlich genug aufgeklärt ist bzw. sie nicht als Möglichkeit der Hilfe einordnet. SSA versteht Hilfe im Sinne von ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ oder helfen als emphatische Unterstützung und Begleitung, was nicht mit der stellvertretenden Erledigung von Aufgaben einhergeht, die der Auszubildende selbst tun kann²⁰¹. In extremen Fällen erhebt SSA den Anspruch, dem Auszubildenden durch das Erleben von Hilfe pathologischen Verinselungsgefühlen vorzubeugen²⁰². In unserer modernen Gesellschaft kann dem einzelnen Auszubildenden nicht mehr zugemutet werden, alle Bedarfssituationen ohne professionelle Hilfe zu bewältigen, worauf Weber und Hilbrandt verweisen. Helfen stellt neben dem Unterrichten, Erziehen, Informieren und Üben eine Grundform pädagogischen Handelns dar²⁰³. Als exklusiv ausgewiesener Kontext von Hilfe ist die soziale Gruppenarbeit (§29 SGB VIII) aufzuführen. Sie wird durch SSA in der BLS bedarfsorientiert, personen- und sachangemessen, z.B. in Form eines Trainings sozialer Kompetenzen geplant, und mit dem Ziel der individuellen Entfaltung und Wiedereingliederung des Auszubildenden in die Gemeinschaft realisiert. Partiiell nimmt SSA eine normendistanzierte Haltung ein, die sie zum Schutz des Auszubildenden beansprucht und situativ einsetzt. Eine gelegentlich unterstellte manipulative Grundausrichtung der Hilfe wird damit widerlegt²⁰⁴. Das Mittel der Hilfe zur Selbsthilfe stellt in der SSA der BLS vorrangig die Beratung des einzelnen Auszubildenden oder der Auszubildendengruppe dar. Volker Kraft charakterisiert Beratung u.a. als eine Grundform der Kommunikation und macht auf die Qualitätssicherung dieser Leistung aufmerksam. Ihre verstärkte Bedeutung für den Ratsuchenden ergibt sich aus dem veränderten Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in modernen Lebensverhältnissen, dem Herauslösen aus traditionellen Lebenszusammenhängen, wie auch Beck es formuliert. Die Auszubildenden werden aus herkömmlichen Fixierungen, wie Familien- und Freundschaftsbeziehungen herausgelöst. Dem Auszubildenden fehlen diese wechselseitigen Hilfen. Zunehmend unvorbereitet und z.T. rücksichtslos verlangt ihm seine Lebens- und Arbeitswelt individuelle Entscheidungen ab²⁰⁵. Diese bedrohliche Lücke kann professionelle SSA in Kooperation mit der BLS durch le-

²⁰¹ vgl. Kade u.a. 2011, S. 147

²⁰² ebd.

²⁰³ ebd. S. 150f

²⁰⁴ ebd. S. 151f

²⁰⁵ ebd. S. 155ff

bens- und arbeitsweltorientierte Beratungsangebote und Aufklärungsprojekte schließen. Spätestens seit der Bildungsreform der 1970er Jahre ist Beratung ein anerkanntes „Strukturelement des Bildungswesens“, wie als Beratungsdisziplin in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik bestätigt²⁰⁶. Im Folgenden werden die sozialen, personalen und kommunikativen Gegebenheiten der Auszubildenden in den Jahren 2006 bis 2010 skizziert.

3.3 Illustration und Analyse des Kompetenzbedarfes von Auszubildenden der gastronomischen Berufe an der BLS des Landkreises OVP

Die BLS des LK OVP ist ein Berufsausbildungszentrum mit durchschnittlich 2400 Auszubildenden, ca. 70 Lehrkräften und zwei Schulsozialarbeiterinnen. Das Einzugsgebiet der Einrichtung umfasst regionale Eckpunkte wie Torgelow, Pasewalk, Neubrandenburg, Demmin, Greifswald, Ahlbeck.

Die Palette der dualen Fachausbildung (Handwerk, Handel, Verwaltung) erfährt administrative und wirtschaftlich geprägte Einschnitte, wie z.B. Wegfall der Maurer- und Tischlerausbildung, Verlagerung der hauswirtschaftlichen Lehre, Sonderregelungen für die Konstruktionsmechanikerausbildung der Peenewerft.

Die gastronomische Berufsausbildung gestaltet sich aufgrund der Tourismusedwicklung in der Region OVP zum führenden Ausbildungszweig der BLS und in der Nebenstelle Anklam zur ausschließlichen Ausbildungseinrichtung mit stetig steigenden Lehrlingszahlen, großen Klassenstärken (28 bis 31 Auszubildende) und zusätzlichen Ausbildungsangeboten der überbetrieblichen Berufsausbilder (Nordost/ Berufsbildungswerk).

3.3.1 Soziale Konstellationen für Auszubildende

Die 3-jährige duale Berufsausbildung zum Hotel- bzw. Restaurantfachmann und zum Koch kombiniert praxisnahe und berufstheoretische Ausbildung im Wechsel, setzt eine Zäsur mit der Zwischenprüfung im 2. Ausbildungsjahr, bietet Herausforderungen durch thematische Projektarbeit (Frühstücksbuffet, Weinpräsentation, Menüplanung), regionale und überregionale Gastronomiewettbewerbe und IHK-Auszeichnungen für hervorragende Ergebnisse in der Facharbeiterprüfung. Im Un-

²⁰⁶ vgl. Kade u.a. 2011, S.155ff

terschied zu der handwerklichen oder verwaltungstechnischen Berufsausbildung bewerben sich die Gastronomielehrlinge (bis 2008) vorwiegend erfolgreich um Arbeitsplätze deutschlandweit, nach Österreich und in die Schweiz, in Ballungsgebiete oder Großstädte wie Berlin, Hamburg, Kiel.

Lehrlingen einer erfolgreichen überbetrieblichen Ausbildung gelingt der Einstieg in die reale Berufspraxis schwerer, weil sie zwar berufstheoretisch und prüfungspraktisch personal- und zeitaufwändiger vorbereitet sind, aber sehr schwer den Zugang zur betrieblichen Wirklichkeit finden. Wenn diese Erfahrungen von den Erfahrungen des Elternhauses geteilt und von negativen Prognosen begleitet werden, dann ist der soziale Stand manifestiert, was zu Irritationen, Aggressionen oder Ausgrenzung führt, die einer Persönlichkeitsreife im Jugendalter extrem schaden und auf Lebensentwürfe orientieren, die gesellschaftsfern bzw. –konträr sind.

Auszubildende, die aufgrund der Insolvenz ihrer Ausbilderfirma den Wechsel zur überbetrieblichen Ausbildung erfahren, die profitable Rücksetzung an den Ausbildungsbeginn billigen müssen, die praxisfremde Ausbildung erleben, verlieren die Berufsmotivation, effektive Lebenszeit und Selbstschätzung.

Auch betriebliche Ausbilder differieren in der fachlichen, personellen und organisatorischen Bewertung der Ausbildung ihrer Auszubildenden. Die Palette reicht vom ländlichen Familienbetrieb, der Tankstelle mit Imbissangebot, dem Stadtrestaurant mit 70 und mehr Plätzen, der großen Kureinrichtung mit turnusmäßig wechselnden Belegungen bis zum 5-Sterne-Hotel im Kaiserbad mit VIPs und internationalen Gästen.

Mit Unterzeichnung des Ausbildungsvertrages wird die überwiegende Mehrzahl der Auszubildenden in Kenntnis gesetzt, dass keine Übernahme in eine Festanstellung erfolgt. Diese Klarheit ist für den Jugendlichen eine positive Orientierung, der in unterschiedlichsten Betrieben vielfältige Berufserfahrungen sammeln möchte. Für den übermotivierten Bestlehrling ist es irritierend, wenn der Ausbilder ohne nachvollziehbare Zwänge und zugunsten der Konkurrenz auf den zuverlässigsten jungen Facharbeiter verzichtet.

So wie das Spektrum der Ausbildungsbetriebe gefächert ist, so ist auch der spezielle betriebliche Zugang zur Berufsausbildung sehr differenziert. So bilden Betriebe mit hoher Motivation aus, die betriebsinterne Weiterbildungen anbieten, einen engagierten Ausbilder führen und in der Mehrzahl qualifizierte Fachkräfte beschäftigen, den Jugendschutz einhalten, gute Prüfungsergebnisse als Außenwer-

bung verstehen und die Leistungen der Auszubildenden regelmäßig verbal bzw. materiell anerkennen.

Die Ausbildungsphilosophie, dass der Auszubildende sofort straff ins Tagesgeschäft einzubinden ist, dass Auszubildende überwiegend Auszubildende fachlich einweisen, dass Überstunden erteilt, aber nicht belegt oder bezahlt werden, dass Ruhezeiten ignoriert werden, dass Betriebe jahrelang Prüfungsversagen der eigenen Auszubildenden hinnehmen, dass Betriebe, überwiegend mit saisonalen- und Hilfskräften rechnen, ist seit wenigen Jahren durch die IHK öffentlich im Kontext mit rückläufigen Lehrlingszahlen und registriertem Facharbeitermangel in der Gastronomie OVP's.

3.3.2 Personale Gegebenheiten für Auszubildende

Der Jugendliche, der sich am Ende seiner 9./10./13.-jährigen Schulausbildung definitiv für einen Beruf entscheidet, befindet sich nach Berger/Luckmann in der sekundären Sozialisationsphase sowie in der fünften psychosozialen Phase der Entwicklung der Ich-Identität gemäß Erikson. Intensiv hinterfragt und spiegelt er Leitpersonen, sein Umfeld und Bedingungen. Er ist seiner persönlichen Konsolidierung verpflichtet, ist mit Selbstzweifeln beschäftigt, sucht Herausforderungen zur Selbstbestätigung und zur Erprobung von Selbstständigkeit und gleichzeitig die Abnabelung, Konfrontation und den Rückhalt im Elternhaus. Ein zwiespältiger, kräftezehrender Prozess, in dessen Ergebnis ein gereifter, gesunder und stabiler junger Erwachsener gesellschaftlich, familiär und selbst erwartet wird.

Die Entscheidung für einen gastronomischen Beruf ist in den letzten Jahren stark medial geprägt. Junge, dynamische und erfolgreiche Köche dominieren in Kochsendungen von ARD bis RTL. Scheinbar ist das Berufsbild bekannt: ein öffentlicher, kreativer, heiterer, anerkannter, karrierebewusster und kollegialer Beruf. Mit dem unterzeichneten Ausbildungsvertrag demonstriert der Jugendliche seinen Eltern und der Gleichaltrigengruppe einen Statusgewinn, Rollenbewusstsein, gesellschaftliche Konformität. Er erarbeitet erstmals eigenes Geld, er verbindet Theoretisches mit schwerer körperlicher Arbeit, er nimmt sein Leben selbst in die Hand, weil er die Lebensweiche: „Beruf“ gestellt hat. Er lebt nicht mehr auf Kosten der Gesellschaft, sondern bekennt, ein aktiver Teil zu werden.

Die diffusen Vorstellungen des ehemaligen Schülers treffen mit Ausbildungsstart auf eine Arbeitswelt, die den Schulerfahrungen, der Stippvisite im Praktikums-

betrieb und dem Medienbild diametral entgegengesetzt sind. Fast schlagartig erkennt der Auszubildende des 1. Ausbildungsjahres, dass er das Endglied der praktischen Betriebshierarchie ist, dass am Arbeitsplatz nicht Demokratie, sondern der Imperativ herrschen, dass das Ausbildungsgeld keinerlei wirtschaftliche Unabhängigkeit vom Elternhaus erlaubt und dass das schulische Statushandy bzw. kostengünstige Mitarbeiterzimmer den Diensteinsatz garantieren. Lehrbeginn für die betriebliche Ausbildung ist im Urlaubsmonat August und die Erkenntnis, dass der Jugendliche der Dienstleister für Erwachsene mit Geld und Freizeit ist, ist häufig die völlige Umkehrung seiner kindlichen Erfahrungen. Auch hat nach bisherigen Erfahrungen gerade seine Altersgruppe das Recht, Gefühle, Unmut, Widerspruch auszuleben, laut zu werden, sich im Ton zu vergreifen, mal aus der Rolle zu tanzen. Mit Ausbildungsbeginn uniformiert ihn die Dienstkleidung des Betriebes, gelten straffe Regeln des Verhaltens, der Kommunikation mit dem Gast, die innerhalb kürzester Zeit als standardisierte Verhaltensweisen (Begrüßen, Servieren) und Redewendungen („Sehr gern.“, „Natürlich, das ist kein Problem!“) erlernt werden. Der Jugendliche, der stark auf die Ich-Findung ausgerichtet ist, erhält die Außenbotschaft, dass das Erlernen der Dienstleisterrolle schnell und authentisch gelingen muss. Diese Rolle verlangt eine gepflegte, konzentrierte und umsichtige Körpersprache, den positiven, aufmerksamen Gesichtsausdruck und eine ruhige, hygienische Gestik. Nonverbal und verbal erfährt der Gast, auch der komplizierte Gast (Kinder, Sachkenner, Alkoholisierte...), uneingeschränkte Wertschätzung, Aufmerksamkeit und vorausseilende Gastfreundschaft. Der Auszubildende erlebt die Verantwortung für den Verkaufserfolg, die Präsenz seines Agierens und die Methodik der Konfliktlösung im Namen des Hauses.

Diese Ansprüche befördern die jugendliche Ich-Entwicklung, wenn erlernte Rollenmerkmale und das persönliche Naturell Gemeinsamkeiten aufweisen. Der Auftrag im Restaurant, an der Rezeption wird mit Freude, Natürlichkeit und Selbstbewusstsein ausgeführt. Ebenso zeigt die Praxis, dass Auszubildende der Dienstleisterrolle nicht gewachsen sind, sie können die bedingungslose Empathie für den Gast nicht aufbringen. Bereits in der Berufsausbildung erleben Auszubildende kritische, erschöpfte oder aggressive Gefühle gegenüber dem Gast, speziellen Gästegruppen oder den Gästescharen. Die Dienstmaske vermag die individuelle Persönlichkeitsentwicklung aber auch zu überlagern, die synthetische Persönlichkeit, eine geformte, angepasste und unkomplizierte Person, die alle An-

forderungen des Betriebes scheinbar mühelos erfüllt, aber das eigene Ich verliert, sich verliert. Dieser Auszubildende wird kaum wahrgenommen, er ist zunächst erfolgreich. Wenn die Mimik maskenhaft ist, der Körper marionettenartig und die Sprache von der Redensart lebt, dann ist das eigene Potential verbraucht.

Der Ausbildungsabbruch in der Gastronomie ist vergleichsweise zu handwerklichen und Verwaltungsberufen relativ hoch. Neben Arbeitszeiten, Lohnniveau und körperlicher Belastung ist der permanente Menschengang ein Be- und Überlastungsmoment in diesem Beruf.

3.3.3 Kommunikative Verknüpfungen für Auszubildende der gastronomischen Ausbildung

Mit dem Ausbildungsbeginn beherrscht der Jugendliche die Alltagssprache, die ihm Sicherheit im Austausch mit Lehrkräften, Trainern, erwachsenen Bekannten gibt. Sicher fühlt er sich in seiner aktuellen Jugendsprache, die eine Verständigungsebene in der Gleichaltrigengruppe, der Clique oder Szene bietet.

Die Berufsausbildung eröffnet ihm eine Fachsprache, die ihn spezialisiert und abhebt von der Allgemeinbildung. Parallel zum Fachwortschatz erlernt er praxisnah die Sprache des Verkaufs und des Dienstleisters. Optimal ist, wenn der Auszubildende die Chance erfährt, diese Sprachtechnik des gezielten Fragens, der positiven Reflexion, der höflichen Standards, der beratenden Dominanz zu verinnerlichen. Wenige erlernte Redewendungen („Womit darf ich dienen?“, „Mit diesem Wein haben Sie eine gute Wahl getroffen.“) bringen Erfolg beim Gast und täuschen darüber hinweg, dass die gastronomische Dienstsprache genau, schnörkellos und z.T. rau ist. Der Auszubildende eignet sich eine Fachsprache für den Betrieb, für den Gast, für eine tadellose Außenwirkung an. Die Sprache seiner Eigeninteressen, des Urlaubsantrages, der Dienstplanung, der Konfliktlösung mit dem Facharbeiter erlernt er nicht.

In dieser Konstellation erkennt der Auszubildende, dass die gastronomischen Redewendungen untauglich sind, dass Kommunikationsbrüche gegenüber dem Gast oder dem Facharbeiter gleichermaßen schwierig aufzulösen sind und dass er Strategien braucht, um mit der offiziellen und der inoffiziellen Dienstsprache zu bestehen.

3.3.4 Befragungsinhalte für Auszubildende des 3. Lehrjahres der gastronomischen Berufsausbildung

Bereits während der Ausbildung suchen die Auszubildenden Ventile, um die oben beschriebenen Wahrnehmungen, Gefühle und Erkenntnisse zu verarbeiten. Da die Familie nicht mehr den täglichen Rückhalt bietet, der alte Freundeskreis häufig anderen Strukturen folgt und die freie Zeit für Sport und ähnliches stark eingeschränkt ist, werden z.T. schwer nachvollziehbare Reaktionen gezeigt. Extreme sind z.B. erkennbarer Alkohol- und Drogenkonsum bei klugen, besonders motivierten Auszubildenden, und zänkisches, intrigantes, diskriminierendes Verhalten gegenüber der gleichaltrigen Kollegin.

Die Auszubildenden nutzen Einzel- und Gruppengespräche mit der Schulsozialarbeiterin zu speziellen und durchgängigen Inhalten der gastronomischen Berufsausbildung ebenso, wie für Fragen und allgemein aufklärende Aspekte mit Lebensbezug. Austausch und Beratung bedürfen außerdem die EB/PSB und das Ausbildungspersonal in ernstesten Situationen, bei Ausnahmeerscheinungen bzw. während der Teamarbeit mit dem Auszubildenden.

Die 5 Dienstjahre mit ausschließlich gastronomischen Auszubildenden zeigen eine zunehmende Verunsicherung der Jugendlichen bez. der organisatorischen, hierarchischen und personalen Bedingungen der Berufsausbildung. Die Beratungsnetzwerke mit parallel arbeitenden Partnern und Instanzen bestätigen bzw. verstärken diese Wahrnehmung. Das übereinstimmende Interesse zielt auf die Ausprägung und Förderung einer diesen Belastungen angemessenen sozialen Kompetenz, welche dem Auszubildenden zumindest die Aussicht und die Chance einer realitätsnahen Denk- und Handlungsweise bietet. Schulinterne Gespräche der Schulsozialarbeiterin mit den Lehrkräften der BLS in Anklam und deren Bereitschaft, die sozialpädagogische Analyse zum Kompetenzbedarf zu unterstützen, ermöglichen die Lehrlingsbefragungen im April 2010 in ausgewählten Klassen des 3. Lehrjahres. Die anonyme und freiwillige Teilnahme der Lehrlinge, die kurz vor dem Ausbildungsabschluss stehen, beziehen sich auf alle vier Ausbildungsrichtungen, das Hotel-, das Restaurantfach, die Kochausbildung und auf die Fachkräfte im Gastgewerbe, welche nur eine zweijährige Ausbildung absolvieren. Bemerkenswert ist, dass nach einer Vorstellung der Thematik und des Anliegens, hohe Teilnahmebereitschaft zugesichert, Gründlichkeit geleistet und unbedingtes Interesse an einer zeitnahen Auswertung durch die Schulsozialarbeiterin bekundet

wird. Insgesamt werden 75 Auszubildende des 3. Lehrjahres befragt. Es beteiligen sich 12 Hotelfachkräfte (HOF75), 18 Restaurantfachkräfte (RFM73), 29 Köche (KOC74/75) und 16 Fachkräfte im Gastgewerbe (FGG82). Jede dieser fünf Klassen weist zum Ausbildungsbeginn im September 2007 über 25 Lehrlinge aus. Zwei Lehrlinge lehnen eine Teilnahme an der Befragung ab, so beträgt die aktive Teilnehmerrate 98,42%.

Die folgende Tabelle zeigt einige Charakteristika der Befragung:

Merkmal	Anzahl	in Prozent
<u>Geschlecht:</u>		
männlich und weiblich	75	100 %
<u>Alter:</u>		
16 – 24 Jahre	75	100 %
<u>Berufsgruppen:</u>		
Restaurantfachkräfte	18	22,8 %
Hotelfachkräfte	12	15,2 %
Köche	29	36,7 %
Fachkräfte im Gastgewerbe	16	17,7 %

Tab.1: Übersicht Befragungsteilnehmer

Die Fragestellungen zielen auf eine dreistufige Kurzwertung, die eine prozentuale Aussage erlaubt und auf stichpunktartige Antworten, die auf Ursachen, Anliegen und Befindlichkeiten schließen lassen. Analysegrundlage sind die dreijährige theoretische Berufsausbildung mit sozialpädagogischer Begleitung und Reflexionen der Lehrlinge über die erlebte Betriebspraxis.

a) Welchen Stellenwert geben Sie der sozialen und kommunikativen Kompetenzbefähigung für eine erfolgreiche Berufsausbildung?

Bitte begründen Sie stichpunktartig Ihre Wertung!

soziale Kompetenzen	sind wichtig	sind egal	sind unwichtig
Restaurantfachkräfte:	16 TN	1 TN	1 TN
Hotelfachkräfte:	12 TN	-	-
Köche:	25 TN	4 TN	-
Fachkräfte im Gastgewerbe:	16 TN	-	-

Tab.2: Kompetenzbedarf

Die Hotelfachkräfte und die Fachkräfte des Gastgewerbes unterstreichen jeweils zu 100% die Bedeutung der sozialen und kommunikativen Kompetenz für die Gastronomieausbildung. Die erklärende Begründung zeigt aber unterschiedliche Motivationen. Die Hotelfachleute formulieren den Anspruch, Ausbildungsaufgaben, -inhalte und fachliche Zusammenhänge besser verstehen und umsetzen zu können. Sie wünschen den respektvollen Umgang im Arbeitsteam, die natürliche und kompetente Beratung der unterschiedlichsten Gästetypen. Für diesen Anspruch möchten sie in Vorleistung gehen mit sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. Sie betonen deren Wertigkeit für alle Lebensbereiche und deren Verinnerlichung zur Stabilisierung der Persönlichkeit. Die Fachkräfte im Gastgewerbe begründen die soziale und kommunikative Kompetenzbefähigung nicht ausbildungsabhängig, sondern leiten die Wertigkeit aus der privaten Entwicklungssituation ab. Sie wünschen, sich besser ausdrücken zu können, besser verstanden zu werden, Hemmungen zu verlieren. Ihre Erwartung zielt auf eine personelle Wahrnehmung, weniger auf die gesellschaftliche als Fachkraft. Die Fachkräfte erleben mit der Ausbildung die Diskrepanz zwischen persönlichem Entwicklungs- bzw. Ausbildungsgrad und den komplexen Arbeitsplatzanforderungen. Zum Schutz der eigenen Person wünschen sie eine gewisse Sicherheit in Sozial- und Kommunikationskompetenz.

Zwei Restaurantfachkräfte und vier Köche (7,8%) geben einschränkende Wertung zur Kommunikationskompetenz. Die Begründungen geben Auskunft über deutliche Negativerfahrungen (Reden statt Schlagen) und formulierte Resignation (Missachtung, Widerstand, Scheitern). Beide Ausbildungsrichtungen verbinden berufliche und persönliche Qualifizierung wieder zu einer Einheit, sprechen von steigenden Anforderungen bezüglich des Verständnisses der fachlichen Inhalte, der dienstlichen Umgangsformen, der souveränen Wirkung gegenüber dem Gast und des Durchsetzungsvermögens in eigener Dienstsache.

b) Welche persönliche Motivation bringen Sie auf für ein fakultatives Schulungsangebot zum Thema Sozial- und Kommunikationskompetenz, das von der Schulsozialarbeiterin geleitet wird?

Formulieren Sie Stichpunkte zu Inhalten, die Ihnen wichtig sind!

Wertung des Angebotes:	ist sehr nützlich	ist egal	ist unnötig
Restaurantfachkräfte:	13 TN	2 TN	3 TN
Hotelfachkräfte:	12 TN	-	-
Köche:	23 TN	1 TN	5 TN
<u>Fachkräfte im Gastgewerbe:</u>	<u>13 TN</u>	<u>2 TN</u>	<u>1TN</u>

Tab.3: Schulungsbedarf

Die Lehrlinge reagieren überwiegend zustimmend (81,3%) auf ein zusätzliches Schulungsangebot, doch auffällig ist der höhere Anteil (18,6%) an neutralen bzw. ablehnenden Antworten. Hier spielt der Zeitfaktor eine große Rolle. Die Stundentafel weist an fünf Schultagen zwischen 6 und 8 Pflichtstunden aus. Die Mehrzahl der Auszubildenden ist an öffentliche Verkehrsmittel gebunden und hat lange Anfahrtswege. Jedes berufs- und freizeitorientierte fakultative Angebot bedeutet besondere Motivation. Die Lehrlinge signalisieren Bedarf zu folgenden Inhalten:

- Regeln und Trainingsformen für respektvolle Gesprächsführung
- Theorie und Praxis zu nonverbaler Kommunikation
- Gesprächsvariationen im Umgang mit schwierigen Gästen
- Grundsätze zu Natürlichkeit, Kollegialität und Distanz im dienstlichen Umgang
- Verhaltens- und Sprachregeln zur Konfliktvermeidung bzw. –auflösung
- Handlungsmuster gegen Beleidigungen, Missachtungen
- Erkennen und Reagieren auf Mobbing

Die Auszubildenden geben diese Inhalte an und begründen die Themen mit der Erwartung, dass sie die eigene Person schützen möchten, Stärke zeigen wollen gegen Ungerechtigkeit, Zurücksetzung und Missachtung bzw. deutliche Souveränität in Dienstabläufen und eine gewisse Sicherheit in der betrieblichen Rangordnung beabsichtigen.

c) Welche Rückmeldungen geben Sie mir für die Schulsozialarbeit an der Berufsschule Anklam?

Formulieren Sie bitte positive und kritische Wahrnehmungen!

SSA:	wirkt unterstützend	ist egal	ist unnötig
Restaurantfachkräfte:	16 TN	1 TN	1 TN
Hotelfachkräfte:	12 TN	-	-
Köche:	27 TN	1 TN	1 TN
<u>Fachkräfte im Gastgewerbe:</u>	<u>15 TN</u>	<u>-</u>	<u>1 TN</u>

Tab.4: Rückmeldung SSA

Hoch ist die Rückmeldung zur positiv unterstützenden Wirkung der Schulsozialarbeit, sie liegt bei 93,3%, wobei zwei Klassen an thematischen Projekten teilgenommen haben, ein Gruppengespräch zur Konfliktschlichtung nötig ist und individueller Beratungsbedarf erbeten wird. Die Schulsozialarbeiterin ist als Kollegin des Hauses allen Lehrlingen bekannt. Ein Großteil hat in den drei Ausbildungsjahren in stark differierendem zeitlichen bzw. inhaltlichen Aufwand direkten Bedarf an SSA. Auch Lehrlinge, die keinen persönlichen und nachweislichen Kontakt zur Schulsozialarbeiterin haben, formulieren Bedarf am sozialen „Bereitschaftsdienst“ und die „öffentliche“ Meinung der Wertschätzung. Diese enthält allgemeine Aussagen, wie klare Informationen zu rechtlichen Grundsätzen, aktives Zuhören und Rückkopplung, individuelle Hilfsangebote, respektvoller Umgang mit den Jugendlichen, fachliche Kompetenz, lösungsorientierte Verständigung mit Lehrern, Auszubildenden und Auszubildenden. Belege für individuellere Wertungen sind: die Schulsozialarbeiterin ist freundlich, hört gut zu, interessiert sich für die Jugendlichen, ist ein bisschen euphorisch, gut erreichbar durch die Sprechzeiten und die tägliche Präsenz, hat keine Vorurteile, weiß nicht alles besser ... Die kritischen Hinweise sind besonders aufschlussreich, da sie ausschließlich auf individuellen Bedarf zielen: Hospitationen zur Beobachtung der sozialen Spannungen im Klassenverband, Nachdrücklichkeit in der Konfliktschlichtung, Einflussnahme auf Kompetenzschulung der Lehrer, Erweiterungen der Rahmenbedingungen für die individuelle Beratung, Auflösung des Klassenverbandes bei Konfliktschlichtung, Ausbau der Voraussetzungen (Zeit, Raum) für Vertraulichkeit und Verschwiegenheit.

Ein Fazit: Die Wahrnehmung aus dem Arbeitsalltag der SSA gibt das Gefühl, dass die Jugendlichen einen deutlich höheren Bedarf an praktischer sozialpädagogischer Begleitung haben, als der Terminkalender für Einzelberatung, die Sprechzeitennutzung, die Projektangebote und die Gruppenmaßnahmen ausweisen. Die Auswertung der anonymen Befragung weist einen tatsächlichen Bedarf von 90% aus. Die Jugendlichen formulieren, dass sie die Diskrepanz

zwischen ihrem Stand der Persönlichkeitsentwicklung und den beruflichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, erleben. Sie fordern professionelle Begleitung in Belastungs- und Konfliktsituationen ein. Im Wechselspiel von eigenen Entwicklungschancen und betrieblichen Repräsentationsinteressen wollen sie wahrgenommen und geschätzt werden. In der Selbstreflexion sprechen sie vom „sich selbst verlieren“. Sie schätzen Projekte, sind dankbar für Gruppengespräche zur Streitschlichtung, aber die größte Dringlichkeit besteht in der individuellen Beratungsarbeit. Hier wird der männliche und der weibliche Schulsozialarbeiter gewünscht, die Durchgängigkeit des Beratungsangebotes erbeten und eine Verbesserung der materiellen und zeitlichen Bedingungen erwartet. Die Bedürfnisse der Auszubildenden machen ihre Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen deutlich, welche nach Leppin eine notwendige Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten darstellen²⁰⁷. Zweifel an den eigenen sozialen Fähigkeiten verursachen Rückzüge des Auszubildenden bzw. die Vermeidung von sozialen Situationen. Besitzt der Auszubildende jedoch genug Selbstbewusstsein und vertraut darauf, durch eigenes Handeln den Herausforderungen gerecht werden zu können, sieht er auch schwierigen Aufgaben zuversichtlich entgegen. Leppin begründet darin eine wesentliche motivationale Grundlage für sozial kompetentes Verhalten²⁰⁸. Bedarfsgerechte Zielsetzungen, welche in sozialpädagogischen Konzepten konkretisiert sind, finden im nachstehenden Abschnitt Beachtung.

3.4 Konzeption zur Förderung sozialer Kompetenzen für Auszubildende durch Schulsozialarbeit

Konzeptionen können als Instrumente für die Steuerung von Innen- und Außenbeziehungen eines Systems verstanden werden²⁰⁹. Als symbolisches Kommunikationsmedium stellt eine Konzeption der sozialen Arbeit eine elementare Grundlage für die Daseinsberechtigung dieses Sozialsystems dar und wird gemäß Brigitta Michel-Schwartze zu einem Medium der internen und externen Steuerung. In der Konzeption informiert SSA generalisierend über die diesbezüglichen internen Prozesse und regelt die entsprechend verbindlichen Austauschbeziehungen mit der relevanten Umwelt. Dieser Vorgang ergibt sich aus der Systemlogik: die eigene

²⁰⁷ vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, S. 165

²⁰⁸ ebd.

²⁰⁹ vgl. Michel-Schwartze 2007, S. 294f

Handlungsweise offen zu halten und die Systemgrenzen geschlossen zu halten²¹⁰. Konzeptionen umfassen alle wesentlichen Informationen und Begründungszusammenhänge für ein größeres Programm²¹¹. Nach Steiner's Definition bietet die Konzeption als verbindliche Arbeitsgrundlage Gremien, Professionellen und Ehrenamtlichen konkrete Arbeitsdetails und Nähe zur Praxis. Sie stellt eine Umsetzungsgrundlage dar, worin neben den Angaben zu Zielen, Zielgruppen, Arbeitsmethoden und -mitteln auch die Infrastruktur sowie die Bedingungen für eine reale Jugendarbeit und Jugendpolitik zählen. Zu den Schwächen gibt Steiner die Ausführlichkeit, die Festlegungen, die schnelle Alterung und gelegentlich auch die Unvollständigkeit eines Konzeptes zu bedenken²¹². Der Vorteil einer Konzeptionsentwicklung liegt in der zu sichernden und verbessernden Dienstleistungsqualität, da SSA sich wandelnden Anforderungen stellt, Mitarbeiter/innen und Auszubildende als Leistungsnehmer mitgestaltend in den Entwicklungsgang einbezieht und somit eine wichtige kontinuierliche und prozessbegleitende Leitungsaufgabe erfüllt²¹³. Michel-Schwartzbe bezeichnet eine Konzeption als Grundsatzdokument, welches das materielle und ideelle Fundament für das Handeln in Binnen- und Außenbeziehungen ist²¹⁴.

Bedarfe:

Die gastronomische Berufsausbildung beinhaltet keine Kompetenzvermittlung bezüglich der Förderung der Kommunikations- und Teamfähigkeit, der Konfliktbewältigung oder des sensiblen Verhaltens in interkulturellen Situationen. Demnach ist zur beabsichtigten Bedarfsdeckung die Sichtung und Aktivierung eigener Potentiale der BLS erforderlich bzw. die Erwägung, ob sich das identifizierte soziale Problem durch die Kooperation mit einem anderen Träger kompensieren ließe. Entschieden sich die BLS für die Fachkompetenz von SSA, folgen konkrete Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulträger und Jugendhilfeträger, wie bspw. zur Personalausstattung²¹⁵.

Zielsetzung:

Der Konzeptionsentwicklung durch die SSA liegt die Leitmaxime ‚Integration und Lebensweltorientierung‘, wie ‚Leitbild der Jugendhilfe‘ zugrunde²¹⁶. Damit erfährt der Jugendliche die Möglichkeit über SSA bedürfnisorientiert und selbstbestimmt

²¹⁰ vgl. Michel-Schwartzbe 2007, S. 298f

²¹¹ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 543

²¹² ebd.

²¹³ vgl. Fachlexikon 2007, S. 575

²¹⁴ vgl. Michel-Schwartzbe 2007, S. 316

²¹⁵ ebd. S. 304

²¹⁶ vgl. Speck 2007, S. 134

seine sozialen Kompetenzen, seine Individualität und seine Überlegungen und Fähigkeiten zur beruflichen und persönlichen Lebensbewältigung weiterzuentwickeln. Eine Vielzahl an anregenden, unstandardisierten und erfahrungsorientierten Angeboten, Treffpunkten, Rückzugsmöglichkeiten und Beteiligungsstrukturen muss über SSA, gemäß Deinet, zur Verfügung stehen²¹⁷. Aber auch den Gesprächen und Beratungen der Auszubildenden, Lehrer/innen und EB/PSB im Rahmen von SSA im Hinblick auf schulinterne, regionale und überregionale Unterstützungsangebote kommen nach Rademacker eine große Bedeutung zu, wie z.B. die Thematisierung biografischer Perspektiven, wenn der Ausbildungsabschluss gefährdet ist²¹⁸. SSA setzt sich kontinuierlich und fachgerecht zur Förderung sozialer Kompetenzen der Auszubildenden in der gastronomischen Berufsausbildung ein, um Ausbildungsabbrüchen und Identitätsverlusten erfolgreich entgegenzuwirken. Mit einer stabilen Identitätsausprägung, unterstützt durch sozial kompetentes Verhalten, gelingt es den künftigen Fachkräften in der Gastronomie einen Statusgewinn in der Gaststätte zu erwerben. Zur Erweiterung der Kooperation von SSA und Lehrkörper in der BLS, erstrebt SSA gemeinsame professionsübergreifende „Tandem“- Fortbildungen zur Rollen- und Handlungssicherheit in einem spannungsfreien Setting, um gezielt Reflexionsmöglichkeiten einzurichten und für das jeweils andere Arbeitsfeld eine gewisse Transparenz bzw. Perspektivübernahme zu schaffen. Beispielhaft ist dafür das Modellprojekt „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“²¹⁹.

Die Durchführung der Selbstevaluation findet als eine Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung der SSA in der BLS in regelmäßigen Abständen ihren Einsatz, wie es der Landesfachverband für SSA in M-V fachpolitisch belegt²²⁰.

Zielgruppe:

Das sind Auszubildende der gastronomischen Berufsausbildung, die einer sozialen Hilfe zur Selbsthilfe zugänglich sind und ihre individuellen Ressourcen hinsichtlich einer erfolgreichen Lebensbewältigung kennen lernen, erproben und nutzen wollen. Das Hauptaugenmerk ist auf einen verständigen und für alle am Ausbildungsprozess Beteiligten, gewissenhaften und kooperativen Umgang gerichtet.

²¹⁷ vgl. Speck 2007, S. 138

²¹⁸ ebd.

²¹⁹ ebd. S. 131f

²²⁰ ebd. S. 116ff

Inhalte und Methoden:

Die direkten Inhalte und Methoden finden Anwendung unter Berücksichtigung der beruflichen Schweigepflicht, die eine Verletzung von Privatgeheimnissen nach § 203 StGB unter Strafe stellt, den Vorschriften zum Schutz von Sozialdaten nach §§ 61 ff SGB VIII in Verbindung mit § 35 SGB I und §§ 67 bis 85 a SGB X. Für die SSA sind insbesondere die §§ 1, 80, 81, 11, 13 und im Besonderen § 29 SGB VIII von Bedeutung, wobei SSA nicht explizit im SGB VIII erwähnt ist²²¹

- Das persönliche Gespräch (pG) – ist der einzelfall- und primärgruppenbezogene spontane oder terminierte Interventionsbezug, wie z.B. die professionelle Beratung, Elterngespräche, Selbstwirksamkeitsüberzeugungs- bzw. multiperspektivische Fallarbeit, das Case- Management, die (betriebliche) Mediation, die rekonstruktive Sozial- und Familienarbeit > Förderung der Kommunikationsfähigkeit.
- Die soziale Gruppenarbeit (SGA) – stellt den Sekundärgruppen- und Sozialraumbezug, die themenzentrierte Interaktion dar, wie z.B. Projekte (P) zur Einführung der gewaltfreien Kommunikation, die Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeits- und Kritikerfahrungen in der Gruppe bzw. im sozialen Umfeld und ableitend die selbstverantwortungsbewusste Erarbeitung und Übung wirklichkeitsnaher, eigener Handlungsschritte im Sinne von Partizipation und Empowerment > Förderung der Teamfähigkeit²²².
- Die Klassenintervention (KI) – belegt die Reflexion eigener-, Diskussion und Akzeptanz anderer Sichtweisen, gewaltpräventives und demokratisches Aushandeln von konkreten Vereinbarungen und Verbindlichkeiten, die den Interessen und Bedürfnissen aller beteiligten Auszubildenden entgegenkommen für einen respektvollen Umgang miteinander, wie z.B. das gemeinsame Beraten, Begründen und Aufstellen von Klassenregeln, die Mediation (gemäß § 5 RDG) > Förderung der Konfliktbewältigung.
- Das informelle, nonformelle Einzel- und Gruppengespräch (GrG) – offenbart quasi einen zwanglosen Erfahrungsaustausch zwischen Auszubildenden mit bzw. ohne gezieltem Hintergrundwissen der Schulsozialarbeiter/innen und abgestimmte Projekt- und Gemeinwesenarbeit (nach u.a. Art.

²²¹ vgl. Speck 2007, S. 48ff

²²² ebd. S. 64ff

1, 2, 3, 6 GG), wie z.B. kulturelle Erlebnispädagogik, soziale Netzwerkarbeit (NW), Bürgernähe > Förderung kultursensiblen Verhaltens.

Personaler Einsatz:

An dieser Stelle wird das sensible und gleichzeitig selbstbewusste Engagement und die Fachlichkeit einer an der Fach- Hochschule sozialpädagogisch ausgebildeten und in praktischer Jugendarbeit erfahrenen Fachkraft (alt: Diplomsozialpädagoge/in bzw. Diplomsozialarbeiter/in, neu: z.B. Master of Arts Soziale Arbeit) für mindestens 36 Wochenstunden benötigt, um den genannten Anforderungen professionell entsprechen zu können, was die gleichrangige Kooperation mit den Lehrer/innen und unterschiedlichen anderen internen und externen Akteuren berücksichtigt. Eine Kontinuität bei der Besetzung der Stelle ist adäquat, um eine tragfähige Kooperationsbasis zu schaffen, der sozialpädagogischen Fachkraft eine personelle Sicherheit zu geben und das Image der sozialpädagogischen Profession nicht zu schmälern. Denkbar ist zudem die Vorstellung eines gemischten Sozialarbeiterteams für geschlechtsspezifische Anfragen und Angebote²²³.

Sächliche Mittel:

Es sind ein separates Beratungszimmer und ein nahe gelegener und hinreichend eingerichteter Schulungsraum für die Durchführung der sozialen Gruppenarbeiten mit den Auszubildenden erforderlich.

Da das Beratungszimmer ebenfalls als Arbeitsraum der einzusetzenden Fachkraft dienen muss, benötigt es eine zeitgemäße medientechnische und möblierte Ausstattung. Letztlich ist eine optische Raumteilung (spanische Wand, Paravent) sinnvoll. Details sind mit der Schulleitung zu beraten bzw. zu klären.

Kalkulation:

Die Personalkosten belaufen sich gemäß dem Bundestarif auf eine angepasste Monatsvergütung von mindestens 2440,00 € Brutto sowie Urlaubs- und Weihnachtsgeld. Die Nebenkosten schließen Personalnebenkosten mit jährlich bis zu 500,00 € für Supervision, Fort- und Weiterbildung ein.

Die Sachmittelkosten belaufen sich auf etwa 500,00 € für Fachliteratur und Arbeitsmittel sowie für Büro-, Gestaltungs- und Verbrauchsmaterialien pro Kalenderjahr.

Die langfristig abgesicherte Finanzierungsgrundlage ist für den Beziehungsaufbau, die Netzwerkarbeit (NW), Honorare und Reisekosten und nicht zuletzt die

²²³ vgl. Speck 2007, S. 74f

Motivation der Schulsozialarbeiter/innen notwendig. Eine Anschubfinanzierung reicht für eine wirkungsvolle SSA und angesichts des gemeinsamen Nutzens und Interesses in der gesamten Region, keinesfalls aus²²⁴. Da bundesweit bisher keine transparenten und verbindlichen Fördermodalitäten für SSA existieren, setzen Träger und Einrichtungen die Prioritäten selbst²²⁵. Die persönliche Einstellung und das Engagement der Schulsozialarbeiter/in bewirken bedarfsorientiertes Handeln in der BLS und zeigt der folgende Abschnitt auf.

3.5 Module zum Erwerb sozialer Kompetenzen für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung

SSA wirkt mit ihren lebensweltbezogenen Angeboten der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ Dissoziierungsprozessen entgegen bzw. unterstützt von Dissoziation bedrohte Auszubildende durch professionelle individuelle Beratung und Betreuung und soziale Gruppenarbeit gemäß § 29 SGB VIII. Durch soziales Lernen werden die Auszubildenden auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzeptes gefördert, Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensprobleme zu überwinden²²⁶. Bedarfsorientierte Aufklärung und Präventionsprojekte unterstützen die Entwicklung des Auszubildenden zu einer gesunden, eigenständigen und anerkannten Persönlichkeit mit einer stabilen Ich-Identität im Sinne unserer demokratischen Gemeinschaft. Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl des Auszubildenden für ein friedvolles Miteinander sowie dessen positive Partizipation am Prozess des gesellschaftlichen Wandels bietet SSA durch ein fakultatives Training sozialer Kompetenzen für Auszubildende der gastronomischen Berufsausbildung²²⁷. Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, der Teamarbeit, der Konfliktbewältigung und des Verhaltens in interkulturellen Situationen stehen im Mittelpunkt des Trainings. Den Verlauf der gastronomischen Berufsausbildung gewinnbringend für den Auszubildenden zu begleiten, realisiert SSA explizit durch die Förderung sozialer Kompetenzen möglichst zu Beginn der Berufsausbildung in Form der sozialen Gruppenarbeit. Eine zuverlässige und ergiebige Zusammenarbeit von SSA mit dem Auszubildenden, den Lehrkräften der BLS, den Ausbildern in den Betrieben/Bildungseinrichtungen und ggf. den EB/PSB auf der Grundlage von Respekt

²²⁴ vgl. Speck 2007, S. 81ff

²²⁵ ebd. S. 52ff

²²⁶ vgl. Stascheit 2008, S. 1163

²²⁷ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 636

und Vertrauen, stärken den Auszubildenden, Sozialkompetenz und einen erfolgreichen Berufsabschluss zu erreichen.

Das Vorhaben der Förderung sozialer Kompetenzen für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung begründet SSA und wird von allen direkten Mitarbeiter/innen der gastronomischen Berufsausbildung in der BLS gewissenhaft mitgetragen. Ein ansprechender Titel, mit dem sich die Auszubildenden identifizieren können, wie bspw. „Fairness - auch über den Tellerrand hinaus“, „Yello- Eck“, „TEAMWORK“ oder „in realiter“, charakterisiert diese neue Erfahrungs- und Projektwerkstatt zum Erwerb sozialer Kompetenzen für die Auszubildenden²²⁸.

Gemeinsam mit der zuständigen Lehrkraft wählt die Schulsozialarbeiterin einen geeigneten Termin für eine entsprechend vorbereitende Informationsveranstaltung, wenn diese während des Unterrichtes stattfindet. Hier klärt die Schulsozialarbeiterin die Auszubildenden vorbereitend, einfühlsam und ressourcenorientiert über Ziele, Inhalte und organisatorische Fragen bez. des fakultativen Angebotes zur Förderung sozialer Kompetenzen in der gastronomischen Berufsausbildung auf. Daneben unterbreitet SSA ihre täglichen Angebote der beständigen Hilfe zur Selbsthilfe, benennt Erreichbarkeit und Sprechzeiten für die Auszubildenden in der BLS²²⁹.

Das Empowerment als Leitlinie der sozialen Arbeit nutzt SSA in der BLS bewusst, indem sie die Selbstbemächtigung des Auszubildenden, seine Eigenmacht und seine Autonomie respektiert und im täglichen Umgang fördert²³⁰. Dadurch entwickelt der Auszubildende ein zunehmendes Selbstwertempfinden und ein Gefühl der Sicherheit, welches er zur Durchsetzung individueller, aber auch gemeinschaftlicher Ansprüche braucht und einsetzt. Der Auszubildende ist zunehmend zur Selbstaneignung von Wissen, der Selbstexpertisierung, in der Lage, und eröffnet sich damit die Chance Machtpositionen zu analysieren und die eigene Ohnmacht-Position systematisch in mehr Selbstbestimmung umzuwandeln. Er erlangt eine größtmögliche Selbstkontrolle, erkennt und versteht soziale Zusammenhänge. An diesem Punkt ist eine Hilfe zur Selbsthilfe durch SSA erreicht, nämlich dadurch, dass der Prozess, in dem der Auszubildende seine Angelegenheiten selbst in die Hand nimmt, er sich seine eigene Lebensgestaltung überlegt, und bewusst seine Fähigkeiten und Kräfte sowie ihm zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen

²²⁸ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 188

²²⁹ ebd. S. 191

²³⁰ vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 77

umsetzt²³¹. Somit fußt SSA in normativ- ethische Ansprüche, sowohl auf dem Standbein der Achtung vor der Autonomie des Lebensalltags des Auszubildenden, als auch in dem Bemühen um seine Partizipation verbunden mit einer sozialkritischen Aufklärung und Motivation eines demokratischen Aufbegehrens. Indem der Auszubildende offen die Konsequenzen eines erlebten Vorganges benennt, z.B. statt Prüfungsvorbereitungen Malerarbeiten leisten zu müssen, schult er seine eigene Positionierung. Das Vorgehen des Ausbildungsbetriebes ist der Pragmatik geschuldet, verlangt aber Beanstandung und die Position des Lehrlings bedarf der Stärkung. In form von Gesprächen oder bestimmten Vereinbarungen innerhalb der Mediation löst SSA konkrete Schritte zu Verhaltensweisen im Umgang zwischen Ausbilder und Auszubildenden. SSA greift mit dem Empowermentansatz die Differenzierungen im Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosystem auf, betrachtet diese Ebenen im Zusammenhang und erschließt arbeits- und lebensweltbezogene Orientierungshilfen mit und für den Auszubildenden²³².

Ein strukturierter SSA- Wochenplan (Tab.5) trägt, trotz der Flexibilität von SSA, zur Orientierung in der BLS für die Auszubildenden und die Kooperationspartner bei.

SSA- Übersicht	Montag	Dienstag-	Mittwoch-	Donnerstag	Freitag
Vorbereitungen					
8.00- 10.00	pG, NW	pG, NW	pG, NW	pG, NW	pG, NW
10.00- 12.00	GrG, KI	GrG, KI	GrG, KI	GrG, KI	GrG, KI
12.30- 14.00	pG, GrG	pG, GrG	pG, GrG	pG, GrG	pG, GrG
14.00- 15.30	P, NW	SGA	P, NW	SGA	P, NW
Nachbereitungen					

Tab.5: Zeitplanung

Wochenplan (Entwurf) - Durchführung von SSA zur Förderung sozialer Kompetenzen für Auszubildende der gastronomischen Berufsausbildung.

Zur Information der Auszubildenden und der Kooperationspartner sind die wechselnden Methoden und Unterstützungsangebote von SSA in einer Übersicht (Tab.6) vorgestellt.

²³¹ vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 77

²³² ebd. S. 79f

	Förderung der Kommunikationsfähigkeit:
Persönliche Gespräche, Termine (pG)	Kontaktaufnahme, Beratung, Vermittlung, Begleitung Multiperspektivische Fallarbeit, Case- Management Rekonstruktive Sozial- und Familienarbeit, Mediation
	Förderung der Teamfähigkeit:
Soziale Gruppenarbeit (SGA/Kurse)	Erfahrungsaustausch, Selbstreflexion, Selbst- und Fremdwahrnehmung, gewaltfreie Kommunikation, Mediation Situationsanalysen, Rollenübernahmen, bewusstes Training
	Förderung der Konfliktbewältigung:
Klassenintervention und Gruppengespräche (KI/GrG)	Klassenintervention, Aufstellen von eigenen Klassenregeln, Klärungsbereitschaft, Beraten, Vereinbaren, Mediation, freie Gespräche, in- und nonformelle Gruppengespräche, Krisenintervention- Orientierung an Werten und Normen, respektvoller Umgang, Lernpartnerschaften
	Förderung kultursensiblen Verhaltens:
Projekt - und Netzwerkarbeit (P, NW)	Informationen, Absprachen und Regelungen mit internen und externen Kooperationspartnern (Projektpartner/ Gemeinwesen), (Gewalt-)Prävention, Demokratie, Kultur, Toleranz, Elternarbeit
	= Förderung der Sozialkompetenz

Tab.6: Fördermethoden

Die Evaluation der Zielerreichung stellt für die SSA und alle direkt (z.B. die begleitende Steuergruppe der BLS) und indirekt beteiligten Fachkräfte eine Möglichkeit zur Optimierung des fachlichen Handelns dar²³³. Überdies ist der wachsende Bedarf an Legitimation sozialer Arbeit im Allokationskonflikt um knappe Mittel zwischen den Haushaltsressorts von Bedeutung. Um die Leistungen von SSA nachzuweisen wird eine geeignete Form der Evaluation gewählt²³⁴.

Die Wirkungen des SSA- Angebotes sind auch für den Auszubildenden verständlich und überprüfbar, wenn das Niveau der sozialen Kompetenzen klar formuliert ist. SSA nutzt eine nachvollziehbare stufenweise Skala der Kompetenzerweiterung von Holtz. Er definiert soziale Kompetenz in 6 aufsteigenden Schwierigkeitsgraden:

²³³ vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 321f

²³⁴ ebd. S. 325ff

Ausdruck: sich mit seinem Wissen und Wünschen verständlich machen

Empfang: zuhören, beobachten und Prozesse bewusst wahrnehmen

Offenheit: offen sein für Anregungen und Kritik; bereit sein, sich mit anderen auseinanderzusetzen

Kooperation: erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten und die Fähigkeit, sich auf andere einzustellen und anzupassen

Gestaltung: Beziehungen aufnehmen und gestalten, sich in einer Gruppe zurechtfinden, situationsadäquat kritisieren, angemessenes Verhalten in gruppendynamischen Prozessen realisieren

Identifikation: unter Berücksichtigung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, sich auf andere einstellen und Konflikte situationsgerecht angehen²³⁵.

Zur Bestimmung der Nutzer- bzw. Teilnehmerzufriedenheit, Einstellungs- und Verhaltensveränderungen sind z.B. leitfadengestützte Interviews, standardisierte schriftliche Befragungen oder auch gezielte Beobachtungen nach einem festgelegten Zeitraum anzuwenden²³⁶. Ein fachliches Controlling, von der Systematisierung und Präzisierung evaluatorischer Wege, ist für die soziale Arbeit gegenwärtig nicht greifbar²³⁷.

3.5.1 Förderung der Kommunikationsfähigkeit des Auszubildenden durch Beratung im Rahmen von Schulsozialarbeit

Der zwischenmenschliche Austausch von Informationen und Gedanken wird als Kommunikation bezeichnet²³⁸. Sie setzt sich hauptsächlich aus dem Sender, der Nachricht und dem Empfänger der Nachricht zusammen. Die in jeder Äußerung enthaltene Sachinformation, Selbstkundgabe, Beziehungsansicht und Appelldirektive, werden im „Vier-Ohren-Theoriemodell“ der Kommunikation nach Friedemann Schulz von Thun näher vorgestellt²³⁹. Basierend auf dem radikalen Konstruktivismus stellt Watzlawick fest, dass für Menschen nicht real ist, was objektiv vorhanden ist, sondern was durch seine menschliche Wahrnehmung und Bewertung zur Wirklichkeit (gemacht) wird²⁴⁰. Als eine Grundform der Kommunikation und Form des Dienens der Reflexion bildet Beratung den Hauptinhalt von SSA in der BLS²⁴¹.

²³⁵ vgl. Fachlexikon 2007, S. 856

²³⁶ vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 334f

²³⁷ ebd. S. 342

²³⁸ vgl. Fachlexikon 2007, S. 568f

²³⁹ vgl. Schulz von Thun 2006, S. 44ff

²⁴⁰ vgl. Fachlexikon 2007, S. 568f

²⁴¹ vgl. Kraft 2009, S. 255ff

Das persönliche Gespräch, wie z.B. die professionelle Beratung, Elterngespräche, Selbstwirksamkeitsüberzeugungs- bzw. multiperspektivische Fallarbeit, das Case-Management, die (betriebliche) Mediation, die rekonstruktive Sozial- und Familienarbeit, stellt einen einzelfall- und primärgruppenbezogenen, spontanen oder terminierten Interventionsbezug dar, der die Kommunikationsfähigkeit des Auszubildenden im Rahmen von SSA schult.

Nach § 1 SGB VIII (KJHG) hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Bezogen auf Beratung werden diese Rechte konkreter in den §§ 11, 16, 18, 27-29, 35 und 41 SGB VIII formuliert. Erziehungsberatung als kommunale Pflichtleistung findet auf Grundlage des § 28 SGB VIII statt²⁴². Die Beratung als eine so genannte Rechtsbesorgung, als Nebenleistung für den Auszubildenden zu erbringen, erlauben die §§ 2 und 5 RDG²⁴³.

Differenzierte Sozialisationserfahrungen der Auszubildenden und deren entwicklungspsychologische Besonderheiten verlangen von SSA professionelle Aufklärung und Lösungshilfe sowie zunehmend fallorientierte Beratung. Die Beratung bzw. die Vermittlung in Konfliktsituationen anzunehmen, ist für die Mehrzahl der Auszubildenden ein Lernprozess. Damit der Auszubildende Kontakt zur Schulsozialarbeiterin aufnimmt und Vertrauen aufbaut, ist ihre diskrete und kontinuierliche Präsenz und Nähe erforderlich, denn die Voraussetzung für einen solchen Beweggrund ist immer eine Beziehungsarbeit, die innerhalb bestimmter sozialer Bedingungen erfolgt.

Beratungsangebote für die Auszubildenden müssen vielschichtig und flexibel von SSA angelegt sein, denn sie sollen junge Menschen befähigen, die eigenen Kräfte zu mobilisieren, ihre Sach-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz steigern und ihnen Orientierungs- und Lebenshilfe geben. Die Entscheidungen für seine persönliche Entwicklung trifft der Auszubildende stets selbst. Dabei ist von großer Bedeutung, dass nicht auf der Ebene der Informationsvermittlung stehen geblieben wird, sondern die tiefer liegenden Gefühle, Bedürfnisse, Konflikte oder Spannungen des Auszubildenden erkannt und in den Beratungsprozess einbezogen werden. Nach Volker Kraft gehört anthropologisches Reflexionswissen und propositionales Tatbestandswissen, zusammen mit kommunikativen Handlungswissen

²⁴² vgl. Stascheit 2008, S. 1157ff

²⁴³ ebd. S. 1957f

und Übungswissen zu den wichtigsten Voraussetzungen eines professionellen Beraters²⁴⁴.

Bei der Beratung sind 2 Funktionen klar zu unterscheiden: zum einen das gemeinsame sich Besinnen während des Gespräches, und zum anderen das Handeln des Auszubildenden. Diese prinzipielle Grenze trennt die Aufklärungssituation durch SSA in der BLS von der Situation der Lebenspraxis des Auszubildenden bspw. im Betrieb²⁴⁵. Es kommt für SSA in persönlichen Beratungsgesprächen darauf an, so mit dem Auszubildenden umzugehen, dass er seine lebenspraktische Autonomie wieder aufbaut²⁴⁶.

Als wesentliches Medium der Beratung verkörpert die Schulsozialarbeiterin drei von der Forschung anerkannte Merkmale der Beratung²⁴⁷:

Empathie – meint das Einfühlungsvermögen der Beraterperson; Verständnis, die emotionale Wärme und aktives Zuhören der Schulsozialarbeiterin erlauben ihr Rückfragen bez. der Gefühlswelt des Auszubildenden, während er lernt seine Gefühle auszudrücken, abzuklären und zu strukturieren.

Akzeptanz – meint das bedingungslose Anerkennen des Problems; Spannungs- und Angstgefühle der Auszubildenden verringern sich und er fühlt sich wiederkehrend zu sozialen Kontakten und zwischenmenschlichen Beziehungen ermutigt.

Kongruenz – meint die Echtheit der Beraterperson gegenüber dem Ratsuchenden; in Vorbildfunktion bringt die Schulsozialarbeiterin dem Auszubildenden Rücksichtnahme, Respekt und Vertrauen entgegen²⁴⁸.

Die Schulsozialarbeiterin muss zudem objektiv sein und den Auszubildenden sachgerecht über die Zusammenhänge bez. des Problems unterrichten, denn dadurch ermöglicht sie ihm die Einsicht. Mehrere Möglichkeiten und Vorschläge werden den Konsequenzen und Gegengründen gegenübergestellt und gegeneinander abgewogen. Mit einer aus der Einsicht heraus begründeten Empfehlung beendet die Schulsozialarbeiterin das Beratungsgespräch. Bollnow weist darauf hin, dass je mehr es sich um zentrale menschliche Lebensfragen handelt, es umso mehr auf die menschliche Vertrauenswürdigkeit der Beraterperson ankommt²⁴⁹.

Nach Kraft sind Beratungssituationen Ernstsituationen, welche dadurch unter Handlungsdruck stehen und auf begrenzte Zeit hin angelegt sind. Voraussetzung

²⁴⁴ vgl. Kade u.a. 2011, S. 155ff

²⁴⁵ vgl. Beck/Bonß 1989, S. 143

²⁴⁶ ebd. S. 124f

²⁴⁷ vgl. Bachmair u.a. 2009, S. 30f

²⁴⁸ ebd.

²⁴⁹ vgl. Bollnow 1984, S. 85

ist, dass der Ratsuchende bereit ist zu lernen²⁵⁰. Ziel der Beratung ist die Erhöhung der Einsichts-, Entscheidungs- und Veränderungsfähigkeit des ratsuchenden Auszubildenden. Um seine Aktivierung zu erreichen, beachtet die Schulsozialarbeiterin die Ansprache an die ganze Person des Auszubildenden mit seinem sozialen Umfeld. Sie schafft eine Situation der Aufklärung und der Stellungnahme des Auszubildenden und sichert damit seine Entscheidungsautonomie. Um die erarbeiteten Begründungen auf sich wirken zu lassen, gewährt SSA dem Auszubildenden die Zeit – s e i n e Z e i t - die er für seine Entscheidung braucht. Beratung offenbart eine Haltung zur Selbsterziehung²⁵¹.

Macht sich der Auszubildende diese Haltung zueigen oder besitzt er sie durch die Prägung seiner Eltern, den signifikant Anderen, dann ist er in der Lage, die Hilfe zur Selbsthilfe durch SSA so für sich umzusetzen, dass er selbstbestimmt eine Lösung für sein Problem findet und damit sein Selbstbewusstsein und –vertrauen stärkt. Aufgeklärt durch die Beratung als praktischen Reflexionsprozess, wendet sich der Auszubildende in besonderen Lebenssituationen an eine spezielle Fachstelle, wie z.B. an die Schuldnerberatung, den Mieterbund oder Schwangerenkonfliktberatungsstelle. Mithilfe des Modells der Schulsozialarbeiterin ist er in der Lage, problemlösende Handlungen für vergleichbare private und berufliche soziale Aktivitäten zu finden²⁵².

Nachfolgend wird anhand einer beeinträchtigenden fiktiven Situation im Berufsleben eines Kochlehrlings dieses Beratungsmodell in sieben Phasen erklärt²⁵³.

Der Kochlehrling ist innerhalb der betrieblichen Ausbildungsküche in einem andauernden **Handlungsfluss** eingebunden. Hier erlebt er täglich die natürliche Selbstverständlichkeit des Arbeitsprozesses.

Eine Kollegin legt gegenüber dem Kochlehrling neuerdings eine diskriminierende Sprache an den Tag. Der Kochlehrling erfährt eine **Handlungshemmung**. Seine Einstellung der natürlichen Selbstverständlichkeit wird durch ihre aggressiven Anreden unterbrochen. Er wird durch diese Angriffe unsicher, kann dem Arbeitsablauf nicht mehr konzentriert und fehlerfrei folgen. Für sein „Versagen“ zieht ihn der Ausbilder zur Verantwortung. Er wechselt zu der Einstellung der Reflexion.

Im Vertrauen wendet sich der ratsuchende Kochlehrling an die Schulsozialarbeiterin. Mit ihr erarbeitet er alle beobachteten und relevant erscheinenden Aspekte,

²⁵⁰ vgl. Kraft 2009, S. 188

²⁵¹ vgl. Nestmann/Engel/Sickendiek 2004, S. 33

²⁵² vgl. Kade u.a. 2011, S. 155ff

²⁵³ vgl. Beck/Bonß 1989, S. 139

die das Handlungsproblem aufrechterhalten, um der **Datensammlung**, wie z.B. spontane Wutausbrüche und schreiend oder weinende Rückzüge der Kollegin aus der Küche, einer Klärung zu unterziehen.

Die Phase der **Interpretation** gestaltet sich, indem der Kochlehrling mit seinem Darstellungsrecht gemäß seiner Wahrnehmungen berichtet und die Schulsozialarbeiterin mit ihrem Deutungsrecht die einzelnen Aspekte beleuchtet und auslegt, bis das Handlungsproblem, der Familienkonflikt der Kollegin, identifiziert ist.

Zur Lösung des identifizierten Handlungsproblems suchen die Schulsozialarbeiterin und der Kochlehrling geeignete Handlungsentwürfe, wie z.B. Ruhe und Distanz zu halten oder Hilfe anzubieten. Ein machbarer Plan wird selektiert. Die Übernahme des **Handlungsentwurfs** durch den Kochlehrling, eine vertraute Mitarbeiterin zu informieren, verlangt eine konkrete Absichtserklärung von ihm.

Mit der definitiven Klarheit seiner **Stellungnahme**, dies zu tun und jenes zu lassen, sichert die Schulsozialarbeiterin die Entscheidungsautonomie des Kochlehrlings. Er legt der Schulsozialarbeiterin kennzeichnend seine augenfälligen und durchdachten Wahrnehmungen dar, welche er zuversichtlich an die gewählte Vertrauensperson im Ausbildungsbetrieb, seinen generalisierten Anderen, weitergibt. Durch die Entscheidungsfähigkeit hat der Kochlehrling eine selbstbestimmte Lösung des Problems gefunden. Dadurch fühlt er sich in seiner Position bestätigt.

Mit der **Reorganisation** des Handlungsflusses wechselt der aufgeklärte Kochlehrling von der Einstellung der Reflexion zu der Einstellung der natürlichen Selbstverständlichkeit. Innerhalb der betrieblichen Ausbildungsküche verhält sich der gegenwärtig sichere Kochlehrling bewusst strukturiert in einem erneuerten andauernden Handlungsfluss.

Die Herausbildung der Fähigkeit als Ratsuchender in Erscheinung zu treten, beginnt für den Auszubildenden bereits in der primären Sozialisationsphase im Kontext der Erziehung durch seine signifikant Anderen, weil er es lernen soll, sich selbstständig zu entscheiden. Nach Kraft tritt in der Jugendphase die Beratung als Form der Erziehung zunehmend in den Vordergrund, da angeeignetes Wissen aus Familie und Schule vielfach nicht mehr ausreicht²⁵⁴. Der ratsuchende Auszubildende wählt sich in der sekundären Sozialisationsphase die als hilfreich erachtete Beratungsperson als generalisierten Anderen für sein signifikantes Lernen selbst aus, bestimmt gleichzeitig die Inhalte, das Zeitmaß, den Verlauf, beurteilt die Wir-

²⁵⁴ vgl. Kade u.a. 2011, S. 159

kungskraft bzw. den Erfolg, entscheidet autonom und handelt eigenständig²⁵⁵. Die Beratung erweist sich, gemäß Kraft, als Modus der Selbsterziehung und erstreckt sich durch die anwachsende Komplexität der Lernaufgaben über die gesamte Lebensspanne des Auszubildenden. Um entscheidenden Problem- und Entscheidungslagen, denen der Auszubildende gegenüber steht, gewachsen zu sein, benötigt er differenzierte, pädagogische Lernangebote, wie z.B. ein Training sozialer Kompetenzen im Rahmen von SSA. Seine Autonomie und die soziale Beziehung zur Schulsozialarbeiterin sind innerhalb einer sozialen Interaktion die Voraussetzung für derartige Lernsituationen. Hier fungiert die Schulsozialarbeiterin als ‚Zeigende‘, während der Auszubildende die Rolle des ‚Lernenden‘ ausfüllt. Die herausragende Bedeutung der Beratung begründet Kraft darin, dass der Erzogene sich in der konkreten Beratungssituation selbst erzieht. Ihr Ernstcharakter besteht für den Auszubildenden in der Notwendigkeit, etwas existenziell Bedeutsames zu lernen, was er unmittelbar für seine Lebensgestaltung braucht. Die situativ motivierte, autobiographische Bestimmtheit einer Beratungssituation beschreibt Carl Rogers als ‚Signifikantes Lernen‘²⁵⁶. Rogers, der Begründer der klientenzentrierten Gesprächsführung, erklärt so die Beteiligung der komplexen Persönlichkeit im Lernprozess des Gespräches. Die individuellen Gefühle und Gedanken der Auszubildenden sind Teil des Lernerlebnisses, die sein Verhalten, seine Einstellung und seine Ich-Identität beeinflussen. Weil nur der Auszubildende selbst weiß, ob die Beratung seinem Wissensdrang und seinen Bedürfnissen entspricht, liegt der Ort der Bewertung nach Rogers eindeutig im lernenden Auszubildenden²⁵⁷.

Das Erfahren des Auszubildenden, sich emotional entlasten zu lernen und kognitiv wieder Leistungen zu zeigen, stabilisiert ihn deutlich in seiner Persönlichkeitsbildung. Dieser Erfahrungswert macht den Auszubildenden weiterhin beratbar und leistungsfähig. In Bezug auf eine Frage oder eines Problems kann der Auszubildende durch SSA an Orientierung, Klarheit, Wissen, an Bearbeitungs-, Lösungs- und Bewältigungskompetenzen gewinnen. SSA erfüllt durch die Beratung präventive, kurative oder rehabilitative Aufgaben²⁵⁸.

²⁵⁵ vgl. Kade u.a. 2011, S. 161

²⁵⁶ ebd. S. 160

²⁵⁷ ebd. S.160

²⁵⁸ vgl. Nestmann/Engel/Sickendiek 1999, S. 13

3.5.2 Förderung der Teamfähigkeit des Auszubildenden durch ein Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation in der sozialen Gruppenarbeit

Empirische Befunde im Hinblick auf die Vielfalt der Lernformen und Lernkontexte sind bisher noch nicht genügend vom institutionalisierten Bildungswesen dokumentiert bzw. erforscht. Neben Interviews oder Beobachtungen gibt es Settings, die es erlauben, den Wissensstand der Lernenden zu erwägen, um geeignete Lernprozesse anzuknüpfen. Im Kompetenztraining der BLS bspw., erarbeitet die Schulsozialarbeiterin gemeinsam mit den Auszubildenden im Rahmen der SGA zunächst mehrere Möglichkeiten situativen Verhaltens und die Bedeutung von Motiven und Gefühlen für das Lernen sowie die Selbststeuerung des Handelnden²⁵⁹. Während des Trainings tragen die Erlebnisbeschreibungen der Auszubildenden zu einer Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Gruppe bei. Ihre Beweggründe, ihre kritischen Sichtweisen und Selbstreflexionen bereichern und entwickeln den Erfahrungsaustausch zwischen den Auszubildenden. Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden, begünstigen die Integration und die Unabhängigkeit des Auszubildenden in seinem sozialen Umfeld.

Bei den Restaurantfachkräften ist die Teamarbeit für ein gut funktionierendes Gastgeschäft Voraussetzung. Das bedeutet Gleichordnung für jedes einzelne Teammitglied, unabhängig von der Position in der Hierarchie oder der Besoldungsgruppe. So ist ebenso der Auszubildende ein wichtiger Teil der Teamstruktur und der Arbeitsweise im Team des Restaurants und mitverantwortlich für deren Gesamtergebnis. Von Bedeutung ist hier der Teamerfolg, nicht der persönliche Erfolg. SSA unterstützt den künftigen Restaurantfachmann (RFM), möglichst zu Beginn der gastronomischen Berufsausbildung, Teamfähigkeit zu erlernen²⁶⁰.

Geprägt durch Einzelleistungen und Konkurrenz im gewohnten Schulalltag, fällt es dem RFM zunächst nicht leicht, sich in einem Betriebsteam problemlos einzufügen und Vertrauen aufzubauen. Weite Wege, das fremde Betriebsumfeld, das Novum zugeordneter Kollegen und eines nachdrücklichen Ausbilders in einer gastronomischen Ausbildungseinrichtung mit erstmaligen Arbeitsabläufen sowie eindrucksvollen Gasträumen wirken gleichzeitig auf ihn ein. In dieser speziellen Entwicklungsphase ergeben sich durch die Bewältigung der sehr komplexen Situation oft

²⁵⁹ vgl. Kade u. a. 2011, S. 137ff

²⁶⁰ vgl. Fachlexikon 2007, S. 959f

Spannungen in der Beziehung zum Elternhaus oder bieten typische Anlässe für Konflikte in der Peer bzw. der Partnerschaft.

Ist der jugendliche bzw. erwachsene RFM im Besitz einer gefestigten Ich-Identität verarbeitet er, im Unterschied zu einem RFM mit einer labilen Persönlichkeit, die gravierenden Veränderungen in dieser Lebensphase der Berufsausbildung weitestgehend selbstbestimmt. Die neuen Ansprüche aus der Umwelt für eine komplexere Rollenidentität finden ihren Fokus in der anspruchsvoll konzentrierten Arbeitswelt des RFM. Schritt für Schritt lernt er alles von ihm Geforderte im Restaurantbetrieb kennen. Er hinterfragt in der BLS und im Team, braucht Antworten und Hintergrundwissen von der Schulsozialarbeiterin bzw. seinen Mitarbeiter/innen, um Geschäftsvorgänge zu verstehen und sich mit dem Restaurantgeschehen sinnvoll auseinander zu setzen. In welcher Art und Weise der RFM an das Team herantritt, gibt den Ausschlag, wie es ihm seine Fragen beantwortet. Zugleich beansprucht der einfache Gast, der Stammgast oder der schwierige Gast eine offene, natürliche, stets ihm persönlich gebührende Anrede und Zuwendung vom RFM. Den unterschiedlichen Gasttypen und dem Team im Ausbildungsbetrieb gerecht zu werden, Leistung und Normerfüllung in der BLS mit den Aufgaben im privaten Dasein so zu verknüpfen, dass daraus auch noch eine Identität entsteht, bedeutet für den RFM eine große individuelle Herausforderung²⁶¹.

Mit der Einrichtung eines Trainings sozialer Kompetenzen in der BLS, steht dem RFM innerhalb der Ausbildung die Möglichkeit der emotionalen Entlastung gekoppelt mit der Stärkung seiner Persönlichkeit und entsprechender Handlungsfähigkeit im Hinblick auf seine spezielle Berufs- und Lebenssituation offen. Informelle und nonformelle Gruppengespräche oder scheinbar zufällige Situationsanalysen führen ggf. zur Einzelfallhilfe für den RFM. Professionelle Hilfen zur Selbsthilfe verwirklicht SSA an dieser Stelle für den RFM, indem dieser im fakultativen SSA-Angebot Einsichten des täglichen Umgangs miteinander erwirbt. Da sich Personen aufgrund der primären und sekundären Sozialisation in ihrer sozialen Kompetenz stark unterscheiden, wird der RFM in seiner Selbst- und Fremdwahrnehmung so sensibilisiert, dass Respekt und Verständnis anderen gegenüber entstehen. Dabei realisiert die SGA als themenzentrierte Interaktion sekundärgruppen- und sozialraumbezogen die Einbindung der direkten Lebens- und Ausbildungssituation des RFM. So ist ein bestimmtes problematisches Vorkommnis, bspw. im Restaurant des Ausbildungsbetriebes, Gegenstand der SGA.

²⁶¹ vgl. Hurrelmann 1999, S. 11

Mithilfe der Methode der gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg und daraus abgeleiteten Rollenübungen erlernt der junge RFM konkrete Handlungsschritte im Umgang mit dem komplizierten Gast. Einführend soll erwähnt werden, dass die Abkürzung GFK für Gewaltfreie oder auch Einfühlsame Kommunikation steht. Rosenberg favorisiert die ausschlaggebende Rolle der Sprache und das intensive Zuhören. Die zwischenmenschliche Kommunikation intensiviert Rosenberg, indem seine Methode den sprachlichen Ausdruck und die Art des Zuhörens bewusster gestaltet. Genaues Beobachten der Situation und dabei deutlich bekennen und gewaltfrei formulieren, was man fühlt und konkret braucht, hat nach Rosenberg starke Transformationskraft. Der RFM lernt mit der GFK die eigenen Bedürfnisse und die des anderen wahrnehmen sowie mit Einfühlsamkeit die Team- und Restaurantatmosphäre oder Freundschaftsbeziehungen besser verstehen²⁶². Die vier Komponenten der GFK: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitten, basieren auf dem jeweiligen Einfühlungsvermögen der Gesprächspartner und ihrer zwischenmenschlichen Beziehung. Beiden Seiten hilft es, sich über die Umstände und Verhaltensweisen bewusst zu werden, sich ehrlich und klar auszudrücken und empathisch zuzuhören und ihr beider Leben zu bereichern²⁶³.

Im Berufsschul- bzw. Betriebsalltag ist der RFM an Begegnungen mit Menschen in verschiedenartigsten Stimmungslagen gewöhnt. Um nicht gleichgültig oder routiniert zu wirken, ist es für den RFM wichtig, im Team und im Umgang mit dem Gast aufmerksam zu agieren. Sein Selbstvertrauen unterstützt SSA mithilfe der Selbsteinfühlung der GFK, d.h. er lernt seine Einzigartigkeit schätzen. Er lernt als unersetzbarer Mensch bewusst die Chance zu ergreifen, in seine Lebenswelt das einzuflechten, worauf es wirklich ankommt, nämlich die individuellen Feinheiten in sich zu erkennen, zu würdigen und deren Wachstum zu fördern. Die Umgangsform, dass der Mensch als ‚nicht perfektes Objekt‘ bewertet und kritisiert, wird lehnt Rosenberg ab, weil damit Selbstzweifel oder Selbsthass gefördert wird und nicht Weiterentwicklung²⁶⁴.

Der RFM lernt während des Kompetenztrainings, aus „Fehlritten“ einen Nutzen für sein künftiges Verhalten zu ziehen, denn diese Ereignisse zeigen ihm seine Grenzen und damit seine Wachstumschancen auf. Sich dafür zu verurteilen, hindert den RFM, sich selbst zu vertrauen und an seine individuellen Qualitäten und be-

²⁶² vgl. Rosenberg 2009, S. 22ff

²⁶³ ebd. S. 25ff

²⁶⁴ ebd. S. 149

sonderen Fähigkeiten anzuknüpfen. Die eigene körperliche Erscheinung mit Selbsteinführung anzunehmen, mit sozialen Kompetenzen und Fachkenntnissen anzureichern und sich dem Gast im Restaurant souverän zu präsentieren, daneben ein anerkanntes Mitglied im Arbeitsteam oder der Gleichaltrigengruppe zu sein, sind u.a. Inhalte des Kompetenztrainings im Rahmen von SSA²⁶⁵.

Voraussetzung für einen ressourcenorientierten, -aktivierenden und -fördernden Trainingsablauf sind selbstbestimmte Grundregeln, wie z.B.:²⁶⁶

Der Kurs liegt in der Verantwortung von SSA und wird im Bedarfsfall von einem bestätigten Gruppenmitglied übernommen.

Mitteilungen und Darstellungen werden vertraulich in der Gruppe beraten und verbleiben hier.

- Wir achten und respektieren uns, auch mit verschiedenartig subkulturellen Orientierungen.
- Es spricht immer nur ein/eine TN, außer in der detaillierten Rollenübung Unterstützende Zwischenbemerkungen sind unter Rücksichtnahme der Gruppensituation in Ordnung.
- Es wird nur positives Feedback gegeben!
- Keine Schuldzuweisungen oder Beleidigungen!
- Streitfragen lösen wir grundsätzlich sachlich und verbal - ggf. mit neutralen Personen.
- Ideensuche und Anerkennung sind erwünscht sowie Hilfen untereinander, wie z.B. Beruhigungen, Ermutigungen und/oder freundlicher Zuspruch.

SSA stellt dem Teilnehmenden (TN) die Skala der Kompetenzerweiterung in 6 aufsteigenden Schwierigkeitsgraden von Holtz vor, sodass der TN ein Verständnis der Kompetenzwertigkeit bekommt. SSA zeigt den TN, ausgehend von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe soziale Kompetenzen nach Holtz auf:

Ausdruck: sich mit seinem Wissen und Anliegen verständlich machen;

Empfang: zuhören, beobachten, fließende Prozesse bewusst wahrnehmen;

Offenheit: offen und stets bereit sein, sich mit anderen auseinandersetzen;

Kooperation: ein eigenes Pflichtgefühl haben und sich auf andere einstellen;

Gestaltung: Beziehungen aufnehmen und gestalten, sich in einer Gruppe zu-rechtfinden und situationsadäquat verhalten und ggf. kritisieren;

²⁶⁵ vgl. Rosenberg 2009, S. 150

²⁶⁶ vgl. Fachlexikon 2007, S. 779

Identifikation: unter Berücksichtigung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen sich auf andere einstellen und Konflikte situationsgerecht angehen²⁶⁷.

Zu Beginn der Trainingseinheit interessiert sich die Schulsozialarbeiterin für die Motivationen der am Kompetenztraining teilnehmenden RFM sowie ihre momentanen Befindlichkeiten. Beabsichtigt ein RFM den TN seine Tagesform bzw. aktuell Erlebtes im Vertrauen mitzuteilen, gestattet die Schulsozialarbeiterin es ihm, verweist aber auf die Berücksichtigung gruppenspezifischer Prozesse²⁶⁸. Dadurch erfährt die Persönlichkeit des jungen Erwachsenen individuelle Beachtung und die Chance, mit seiner Befindlichkeit aufmerksam wahrgenommen und ernst genommen zu werden, ferner auf Verständnis zu stoßen. Signalisiert ein RFM der Schulsozialarbeiterin, dass er die Möglichkeit des individuellen Austausches in der Sprechzeit nach dem Training mit der Schulsozialarbeiterin nutzen möchte, erwidert sie ihm ihre Erreichbarkeit. Dabei arrangiert SSA die persönlichen Gespräche möglichst kompensatorisch.

Die folgenden Übungen helfen dem RFM sich auf sich selbst zu besinnen, sich wertzuschätzen und Selbstverantwortung zu übernehmen²⁶⁹.

Übung 1:

Der RFM führt 5 berufliche Fertigkeiten im Umgang mit dem Gast im Restaurant an, die er beherrscht; der RFM findet 3 Charaktereigenschaften, die er selbst an sich mag; der RFM nennt 3 Charaktereigenschaften, die Mitarbeiter bzw. Gäste vermutlich an ihm mögen; der RFM wünscht sich ihm gegenüber ein bestimmtes Verhalten von den Mitarbeitern bzw. Gästen.

Übung 2:

Der RFM lernt negative Wertungen zu hinterfragen und positiv für sich umzudeuten: bspw. „Ich nerve? > NEIN! Ich bin provokant!“. Diese Fertigkeit kann auch als Partnerübung vorgestellt und vertieft werden.

Übung 3:

Die TN der Trainingsgruppe teilen sich untereinander etwas Positives schriftlich mit. Jeder TN liest mindestens 2 Botschaften vor, welche für ihn wichtig sind bzw. ihn ansprechen. Das Selbstbewusstsein des RFM wird somit durch Gleichaltrige nachhaltig gestärkt.

²⁶⁷ vgl. Fachlexikon 2007, S. 856

²⁶⁸ ebd. S. 428f

²⁶⁹ vgl. Vopel (Internetquelle)

Übung 4:

„Das warme Bad“- Ein TN der Gruppe wird ausgewählt, um Wertschätzung durch die Gruppe zu erfahren. Die ausgesuchte Person hört nacheinander von jedem TN der Trainingsgruppe, an ihn gerichtete positive Botschaft. Die jeweils im Dialog stehenden TN halten ühend Blickkontakt. Zum Schluss bedankt sich der RFM für die Botschaft.

Im Team und auch im Umgang mit dem Gast ergeben sich Kontakte mit Personen, die der RFM nicht wünscht und dennoch wird von ihm erwartet, eine würdigende Haltung dieser Person gegenüber zu zeigen. Voraussetzung dafür ist eine sichere und aktive Selbsteinfühlung des RFM, verbunden mit dem Bewusstsein grundlegender Rechtskenntnisse, wie z.B. dem Menschenwürdegrundsatz, dem Persönlichkeitsrecht oder dem Gleichstellungsgrundsatz gemäß der Verfassung Deutschlands²⁷⁰. Der RFM lernt hierfür Personen achten, die er eigentlich bemängelt.

Übung 5:

Der RFM wählt eine bestimmte Person, die ihm unsympathisch ist und benennt 3 Wesensmerkmale, die er trotz Ablehnung ehrlich an dieser Person schätzt. Diese Rolle, z.B. des Ausbilders, Kollegen oder eines Gastes, übernimmt die „anonymisierte“ Schulsozialarbeiterin. Für seine Aufrichtigkeit und Kommunikation bedankt sie sich beim RFM.

Ein anschließend freiwilliger Wortwechsel zu Gefühlen und Empfindungen schafft Raum für erneuten Erfahrungsaustausch in der Trainingsgruppe. Die unmittelbare Sicht des RFM gegenüber dieser Person wird kultiviert und differenzierter. Diese Art positiver Botschaften bzw. Würdigungen helfen dem RFM, denn sie wirken einerseits ermutigend und andererseits erleichternd. So birgt das Training sozialer Kompetenzen durch SSA für den RFM die Chance, dem eingangs erwähnten alkoholisierten Gast, ohne seine Fachdisziplin aufs Spiel zu setzen, wertschätzend zu begegnen. Den RFM und auch den anderen TN der Trainingsgruppe sensibilisieren diese Übungen außerdem in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung²⁷¹. Ein Gelingen der Einfühlung mit sich selbst ist ein kontinuierlicher Lern- bzw. Trainingsprozess, den die Schulsozialarbeiterin mit den TN in allen Trainingseinheiten sorgfältig übt.

In den folgenden vier Schritten der GFK legt der RFM offen, ob er wirklich Einfühlungsvermögen für sich selbst, das Team sowie den komplizierten Gast besitzt.

²⁷⁰ vgl. Stascheit 2008, S. 18

²⁷¹ vgl. Vopel (Internetquelle)

Am Beispiel des alkoholisierten Gastes wird der RFM angeregt und vorbereitet, die Etikette des Hauses und gegenüber diesem Gast zu wahren.

GFK- Schritt 1: **Beobachten** ohne zu bewerten²⁷²

Der RFM lernt sachlich auszudrücken, was er real wahrnimmt, ohne subjektive Deutung oder Bewertung. Denn eine objektive Beobachtung formulieren zu können, ist der Ausgangspunkt für eine Klärung im Sinne der GFK. Dementsprechend berichtet der RFM, ohne eigene Anteile hinein zu interpretieren, was genau passiert ist. „Am vergangenen Samstagabend sprach ein durch das Restaurant schwankender Gast, ungebeten andere Gäste am Fenstertisch an. Die Dame dieses Tisches fühlte sich offensichtlich belästigt, sucht ihn zu ignorieren und wendete sich ihrer Familie am Tisch zu. Jedoch ließ der anscheinend stark alkoholisierte Gast nicht ab. Im Gegenteil, er fasste die Dame am Arm, sodass sie versuchte, ihn mit Worten abzuwehren.“ An dieser Darstellung wird deutlich, dass der RFM in einer erschwerten Situation Beobachtung und Bewertung auseinander halten und neutral wiedergeben kann. Rosenberg weist darauf hin, dass die GFK eine prozessorientierte Sprache ist, die konkret auf die Zeit und den Handlungszusammenhang bezogen, die Beobachtung und die Bewertung sauber voneinander trennt. Außerdem hält Rosenberg die Bewertung für eine Einschränkung der Wahrnehmung der Gesamtheit eines anderen Menschen²⁷³.

GFK- Schritt 2: **Gefühle** wahrnehmen und ausdrücken²⁷⁴

Da der Mensch eher außenorientiert sozialisiert ist und seine Gefühle deshalb nicht als wichtig ansieht, trainiert der RFM in der SGA, mit sich selbst im Kontakt zu sein und wird deshalb zu Beginn der SGA von der Schulsozialarbeiterin nach seinem Befinden gefragt. Dadurch nimmt der RFM nicht nur Selbsteinführung wahr und schöpft Selbstvertrauen, sondern bemerkt mit der Erweiterung seines Gefühlswortschatzes persönliche Auswirkungen verborgener Gefühle²⁷⁵. Entsprechend der dargestellten Arbeitssituation im Restaurant ruft der RFM ab, was konkret in ihm vorgeht. „Ich bin erschrocken und empört über diesen Angriff!“ Tatsächlich empfundene Gefühle sind dem RFM durch das Kompetenztraining auch sprachlich zugänglich geworden, und diese drückt er offen und klar aus. Er lernt im Kompetenztraining Gefühlsumschreibungen, wie z.B.: ‚Ich fühle mich unsicher.‘; ‚Ich fühle mich glücklich.‘; ‚Ich fühle mich entmutigt.‘ usw., in echte Gefühle,

²⁷² vgl. Rosenberg 2009, S. 43

²⁷³ ebd. S. 45ff

²⁷⁴ ebd. S. 55

²⁷⁵ ebd. S. 58f

wie: ‚Ich habe Angst.‘, ‚Ich freue mich.‘, ‚Ich bin traurig.‘, umzubenennen. Der RFM wählt für eine sichere Verständigung die Worte der real empfundenen, echten Gefühle. Denn mit der Gedankenarbeit über seine Gefühle können Missverständnisse im Team hervorgerufen werden, z.B.: ‚Ich fühle mich ignoriert.‘. Damit unterstellt der unaufgeklärte RFM seine Interpretation des Verhaltens der Teammitglieder, anstatt klare Gefühle zu benennen, wie: ‚Ich bin gekränkt, weil ich nicht dazugehöre.‘. Der RFM lernt unter Anleitung von SSA die Eigenverantwortung zu akzeptieren, indem er seine Bedürfnisse, Hoffnungen, Werte oder Gedanken anerkennt und die Schuld für seine Gefühle nicht dem Team gibt. Nach Rosenberg ist die Bewertung des RFM, ein entfremdetes Bekenntnis seiner eigenen unerfüllten Bedürfnisse²⁷⁶. Im Kompetenztraining erfährt der RFM, dass (Negativ-)Gefühle Signale für unerfüllte Bedürfnisse sind und den Menschen dahin führen, was dieser braucht; kurz: Gefühle signalisieren, ob Bedürfnisse erfüllt sind oder nicht²⁷⁷. Die indirekte Kritik am Verhalten des Teams kann einen Widerlegungsangriff gegen den RFM erzeugen. Mit dem zur Sprache bringen seines echten Empfindens: ‚Ich bin gekränkt, weil ich...‘ in Verbindung mit seinem Bedürfnis: ‚...dazu gehören möchte.‘, erreicht der RFM dagegen eher eine einfühlsame Reaktion der Teammitglieder²⁷⁸.

GFK- Schritt 3: **Bedürfnisse** erkennen und akzeptieren

Die vom RFM gewünschte Rückwirkung des Teams ist wahrscheinlicher, wenn der RFM sein Bedürfnis ‚dazu zu gehören‘ ernst nimmt und es ausspricht. Nimmt er sein Anliegen nicht ernst, tun es andere auch nicht²⁷⁹. Im Hinblick auf die verzwickte Situation im Restaurant begründet der RFM entsprechend den Übungen im SSA- Kurs den Wunsch, die Übergriffe des Gastes auf die Dame und umgekehrt GFK- gemäß zu beenden, um somit eine friedliche Restaurantatmosphäre herzustellen. Eigenverantwortlich richtet der RFM die bedachten Worte an die betreffenden Gäste. Dabei übernimmt der RFM die volle Verantwortung für die reale Einschätzung der akuten Situation, sein Gefühl der Empörung über diesen Zustand im Restaurant. Ihm ist bewusst, dass er das Bedürfnis einer friedlichen Restaurantatmosphäre gegenüber den Gästen zum Ausdruck bringt, wie z.B.: ‚Die Restaurantmitarbeiter und ich benötigen eine friedliche Restaurantatmosphäre für unsere Gäste.‘. Verschiedene Übungen schulen den RFM, seine Bedürfnisse

²⁷⁶ vgl. Rosenberg 2009, S. 69ff

²⁷⁷ ebd. S. 58ff

²⁷⁸ ebd. S. 73

²⁷⁹ ebd. S. 76

zu erkennen und in Verbindung mit seinen Beobachtungen und Gefühlen im Sinne der GFK zu artikulieren²⁸⁰. Zur Vertiefung des Verständnisses von Bedürfnissen dient u.a. die Bedürfnispyramide nach Maslow²⁸¹.

GFK- Schritt 4: Um das **bitten**, was unser Leben bereichert!

Die Reaktion des anderen zu beeinflussen und dessen Bereitschaft mit bestimmten Handlungen zur Erfüllung der Absicht des Akteurs beizutragen, bewirkt der RFM, indem er die andere Person in der Folge - Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis - konkret um etwas bittet²⁸². Dazu wendet der RFM eine positive Handlungssprache aus dem Kompetenztraining an, um eventuelle Widerstände zu vermeiden. Er erkennt, dass er wortgetreu formuliert, was er genau möchte und betitelt nicht, was er nicht möchte²⁸³. Hierbei dürfen nur klare, wirklichkeitsnahe, erfüllbare Tätigkeiten vom RFM an den anderen herangetragen werden. Nur so ist das Team oder der schwierige Gast in der Lage, den Verhältnissen entsprechend zu reagieren²⁸⁴. An das Team gerichtet könnte der RFM sagen: ‚In keiner Arbeitsberatung der Restaurantabteilung darf ich dabei sein. Das verletzt mich, denn ich möchte gern teilnehmen. Ich bitte euch, mich dazu einzuladen.‘. Der RFM bittet das Team sprachlich konkret um Offenheit, wie bspw.: ‚Seid bitte offen - meint ihr, mein Vorschlag wird Erfolg haben, und falls nicht, woran könnte er eurer Meinung nach scheitern?‘ Die Schulsozialarbeiterin klärt den RFM auf, dass die GFK voraussetzt, dass auf diese konkreten Äußerungen des RFM ebenso ehrliche, konkrete Rückäußerungen der Teammitglieder folgen. Darüber soll sich der RFM im klaren sein²⁸⁵. Eine Bitte nicht mit einer Forderung gleichzustellen, ist in diesem Zusammenhang für den RFM durch SSA hervorzuheben. Wird das Anliegen des RFM vom Team abgelehnt, verhält er sich nach Rosenberg gegenüber den Bedürfnissen der Teammitglieder einfühlsam, indem er bspw. so reagiert: ‚Fühlt ihr euch gerade unter Druck und braucht mehr Zeit, um euch darüber klar zu werden?‘²⁸⁶. Der RFM kann die Teammitglieder darin unterstützen, ihm zu vertrauen, indem er keinen Anspruch auf Zustimmung erhebt, sondern sich ihre Zustimmung nur wünscht, wenn sie aus freiem Willen gegeben wird. Es geht darum die Lebensqualität der Beteiligten zu verbessern, und nicht darum, Druck zu erzeugen²⁸⁷.

²⁸⁰ vgl. Rosenberg 2009, S. 84

²⁸¹ vgl. Maslow (Internetquelle)

²⁸² vgl. Rosenberg 2009, S. 88

²⁸³ ebd. S. 89ff

²⁸⁴ ebd. S. 91f

²⁸⁵ ebd. S. 93ff

²⁸⁶ ebd. S. 99f

²⁸⁷ ebd. S. 106

Dem vermutlich alkoholisierten Gast gegenüber, wendet sich der RFM konzentriert und ruhig zu und sagt z.B.: ‚Sehr verehrter Herr, mit Ihren wiederholten Übergriffen verstoßen Sie grob gegen die Restaurantordnung. Ich Sorge mich um die Sicherheit der Gäste. Da ich eine friedliche Restaurantatmosphäre gewährleisten möchte, bitte ich Sie das Restaurant zu verlassen!‘ Bei Bedenken prüft der RFM, ob er vom Gast gut verstanden wurde und fragt ebenso ruhig z.B.: ‚Habe ich mich verständlich ausgedrückt?‘. Erhält der RFM nicht die Resonanz vom Gast, die er sich wünscht, so entscheidet sich der RFM, den Restaurantleiter bzw. ein verantwortliches Teammitglied zu informieren bzw. bittet darum, ihn bei der Klärung zu unterstützen.

Gemäß der spezifischen Fachausbildung werden soziale Normvorstellungen, Verhaltens- und Handlungserwartungen an den RFM und dessen berufliche Position gestellt. Mit dieser Klarheit erkundet er nach gelungener Einfühlung spielerisch, kreativ und körperorientiert Entfaltungsmöglichkeiten des Selbst, spätere Ernstsituationen oder Optionen. Wertschätzend und bewertungsfrei ermöglicht SSA für den RFM ein Probehandeln im geschützten Rahmen, welcher auch der Verarbeitung seiner realen Erlebnisse dient. Problematische Interaktionssituationen aus der Lebens- und Arbeitswelt analysieren und bearbeiten die TN unter Anleitung von SSA²⁸⁸. Das Verhalten des RFM wird in ihrer Wirkung innerhalb der Gruppe ausprobiert, beobachtet, reflektiert und trainiert²⁸⁹. Er nimmt dabei Positionen verschiedener Ebenen ein, die ihm einen Zugang zur Sichtweise aus mehreren Perspektiven bez. einer bestimmten Sachlage ermöglichen. So stabilisiert sich mithilfe dieser personenzentrierten und themenbezogenen Orientierungsangebote im Kompetenztraining die Persönlichkeit des RFM in speziellen Berufssituationen. Eine Transformation der Identitätsentwicklung, die langfristig die Verhaltensweise des RFM ändert, ist nur bei vertiefter und kontinuierlicher Transferarbeit möglich²⁹⁰. SSA regt den RFM an, die erworbenen GFK- Kenntnisse- und Fähigkeiten auch in der Bewältigung seiner individuellen Lebenswelt aufrechtzuerhalten und Erfahrungen in der Anwendung der GFK zu sammeln. Diese Selbstwirksamkeits- und Kritik Erfahrungen in der Gruppe und im sozialen Umfeld und ableitend die selbstverantwortungsbewusste Erarbeitung und Übung wirklichkeitsnaher, eigener Handlungsschritte im Sinne von Empowerment fördert die Teamfähigkeit des RFM²⁹¹.

²⁸⁸ vgl. Fachlexikon 2007, S. 780f

²⁸⁹ ebd. S. 428f

²⁹⁰ ebd. S. 781

²⁹¹ vgl. Speck 2007, S. 64ff

Norbert Herringer spricht in diesem Kontext nicht nur von der ‚Philosophie der Menschenstärken‘, sondern macht auf Perspektiven einer neuen Fachlichkeit sozialer Arbeit aufmerksam. Abschied von der Expertenmacht und Hinwendung zur ‚Arbeitspartnerschaft‘ realisiert SSA durch ihr Angebot für Auszubildende der gastronomischen Berufsausbildung. Mit dieser Neuvermessung des Arbeitskontraktes verändert sich die berufliche Identität der Schulsozialarbeiterin. Sie erfüllt anstelle von Dienstleistungen vielmehr einführende und unterstützende Lebenswegbegleitung und wird für den Auszubildenden in Zeiten der Lebensveränderung strukturelles Rückgrat in individuellen und kollektiven Prozessen der Selbstbefreiung²⁹². Diesen entscheidenden Einfluss auf das Geschehen und den Erfolg dieser Übungen und Anwendungen erreicht die respekt- und verständnisvolle Schulsozialarbeiterin, welche versteht, das, was die Auszubildenden beobachten, fühlen, brauchen und erbitten, empathisch aufzunehmen²⁹³. Dem Auszubildenden mit ihrem ganzen Wesen bez. dieser vier Komponenten zuhören, nachfragen, was er tatsächlich braucht, und mit ihren eigenen Worten wiedergeben (paraphrasieren), erlauben der Schulsozialarbeiterin, sich auf die Realität ihres Gegenübers einzustimmen²⁹⁴. SSA bleibt mit dem Auszubildenden einfühlsam in Verbindung und ermöglicht es ihm nach Marshall B. Rosenberg, mit den tieferen Ebenen seiner selbst in Kontakt zu kommen. Ein Nachlassen der Anspannung des Auszubildenden belegt, dass dieser an Festigkeit, Mut und Selbstbewusstsein gewinnt²⁹⁵. Den Verlauf des Kenntniserwerbs und der Befähigung des RFM von der Einführung der Inhalte über festigende Trainingsformen und auch Schwierigkeiten im Lernprozess, dokumentiert SSA unter datenschutzrechtlichen Bestimmungen. So dienen ihre Auswertungen dem Vergleich und der Entwicklung ähnlicher sozialpädagogischer Angebote für Auszubildende in der BLS.

3.5.3 Förderung der Konfliktbewältigung der Auszubildenden durch den Gebrauch der Mediation im Rahmen des Klassenverbandes

Konflikte bieten als Bestandteile des sozialen Miteinanders ein wichtiges Lernfeld für soziales Verhalten. Sie unterliegen unterschiedlichen Erlebnisqualitäten, d.h. die negativen Assoziationen, wie Ärger, Streit, Bedrohung stehen den positiven

²⁹² vgl. Fachlexikon 2007, S. 250ff

²⁹³ vgl. Rosenberg 2009, S. 112ff

²⁹⁴ ebd. S. 112ff

²⁹⁵ ebd. S. 123

Aspekten, wie Austausch, Kreativität, Chance gegenüber²⁹⁶. Während Berkel aus den verschiedenen Konfliktdefinitionen als das Gemeinsame die Unvereinbarkeit von zwei oder mehr Elementen in einer Beziehung betont, weist Glasl auf gegensätzliche Interessen hin, die in Handlungen umgesetzt, zum Entstehen eines sozialen Konfliktes führen. Ebenso verhält es sich, wenn einer Ablehnung wiederum widersprochen wird oder das Handeln einer Seite beeinträchtigt wird, begründet Glasl²⁹⁷. Typische Anlässe für Konflikte und die Eigentümlichkeit der Entscheidungsprozesse in der Jugendphase arbeitet die Entwicklungspsychologie heraus. Das z.T. hohe Konfliktpotential ergibt sich aus den konträren Interessenlagen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Auszubildenden und weiterer Beteiligten. SSA interveniert in der BLS unter der Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Besonderheiten des Auszubildenden, wie dessen Herausforderung, den Ablösungsprozess von der Familie oder den Aufbau eines eigenen Normen- und Wertesystems in Vereinbarkeit mit der Identitätsentwicklung zu bewältigen. In Konfliktsituationen muss sich SSA konstruktiv verhalten, sowohl die Konfliktzusammenhänge als auch deren Eigendynamik verstehen. Mit denen an der Konfrontation beteiligten Auszubildenden gelingt es der Schulsozialarbeiterin das Problem zu analysieren, die individuellen Einstellungen bzw. Reaktionsmuster zu reflektieren und den tatsächlichen Konfliktgegenstand deutlich zu machen. Sie verhält sich fehler- bzw. konfliktfreundlich in Anlehnung an das soziologietheoretische Konfliktverständnis, welches das integrierende Moment des Konfliktes und seine Unverzichtbarkeit für Veränderung und sozialen Wandel betont²⁹⁸. Die Mediation, als derzeit bekannteste und umfassendste Form der Konfliktbewältigung bzw. Konfliktschlichtung, findet im Rahmen von SSA einen festen Platz in der gastronomischen Berufsausbildung in der BLS. SSA leitet ihr lösungsorientiertes Modell vom Harvard- Konzept (Fisher) und der „Jeder-gewinnt-Methode“ nach Gordon ab²⁹⁹.

Im Mediationsprozess mit den Auszubildenden bzw. den beteiligten Personen richtet sich neben einer Lösungsfindung das besondere Interesse der Schulsozialarbeiterin auf den Ausbau der persönlichen Konfliktfähigkeit des Auszubildenden³⁰⁰. Im Klassenverband der Fachkräfte im Gastgewerbe (FGG's) finden krisenhafte Abläufe statt. Themenbereiche sind: Konkurrenzverhalten am Arbeitsplatz, Miss-

²⁹⁶ vgl. Fachlexikon 2007, S. 572

²⁹⁷ ebd.

²⁹⁸ ebd. S. 572f

²⁹⁹ vgl. Harvard-Konzept; Gordon (Internetquelle)

³⁰⁰ vgl. Fachlexikon 2007, S. 573

achtung von körperlichen Besonderheiten, zänkische Gruppenbildung mit verbalen, nonverbalen und körperlichen Übergriffen sowie vorsätzliche Sachbeschädigungen oder Missverständnisse im Ausbildungsbetrieb. Diese drohen, dass durch widerstreitende Aktivitäten Auszubildende zu Gegnern werden, so wird SSA als neutrale Vermittlerin von den Auszubildenden oder den Lehrkräften in die Klasse gebeten. SSA schafft zuerst eine Beziehungsbasis, indem sie auf das Hilfeersuchen wertschätzend reagiert. Ihre Authentizität bei der Grenzen setzenden Klassenintervention ist ein wichtiges Merkmal für die Wirkungskraft von SSA.

Entsprechend dem abgeschätzten Eskalationsgrad richtet sie mit (oder ohne) den künftigen Fachkräften ein adäquates Setting für eine faire Klärung ein, wie z.B. Ausschalten der PC's, bequeme Haltung, Licht. Einvernehmlich hält die moderierende Schulsozialarbeiterin mit partizipierenden Fachkräften, unentbehrliche Gesprächsregeln als Basis für den erforderlichen Kommunikationsprozess schriftlich fest³⁰¹.

- Moderation der Klärung durch die Schulsozialarbeiterin.
- Sie hat das Recht der Unterbrechung.
- Signalisierung des Redebedarfes durch Handzeichen.
- Einbringen von wahrheitsgemäßen und fairen Mitteilungen, die lösungsorientiert sind.
- Reflexion der Redebeiträge, Differenzierung der Inhalte.
- Einhaltung der Rededisziplin.
- Verzicht auf Schuldzuweisungen bzw. Diskriminierungen.
- Achtung, Respekt und Toleranz für alle Gesprächsteilnehmer.

Die Schulsozialarbeiterin erbittet die Kooperationsbereitschaft der FGG's. Bei Missachtung einer Regel stoppt sie den Klärungsprozess, solange die Störung auf dieser Ebene behoben werden kann, und erinnert vorurteilsfrei an die vereinbarten Gesprächsbedingungen. SSA sorgt durch störungsarme Rollen- und Kommunikationsstrukturen für eine relativ große Verhaltenssicherheit der FGG's und stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl³⁰².

Damit die rat- bzw. informationssuchenden Fachkräfte sich angenommen und verstanden fühlen, kommt der wertschätzenden und empathischen Formulierung von Botschaften, die sie in dieser angespannten Klassenatmosphäre von der Schulsozialarbeiterin benötigen, einer großen Bedeutung zu. Auch wenn der Anlass eine

³⁰¹ vgl. Fachlexikon 2007, S. 693f

³⁰² vgl. Klawe 1993, S. 168f

destruktive Interaktion ist, geht SSA davon aus, dass sich das Soziale als Urelement jeder sozialen Interaktion durch kooperatives Lernen im Klassenverband der Fachkräfte positiv entfalten lässt. Indem SSA ein originäres Lernarrangement durch ein geeignetes didaktisches Setting für die Klasse gestaltet und selbst Teil der Gruppe wird, ermöglicht die Schulsozialarbeiterin koordinierend soziales Lernen³⁰³. Im Zusammenwirken aller FGG's der Klasse, ist die einzelne Fachkraft im Gastgewerbe (FGG) statt passiver Anpassung, in einem aktiven Aneignungsprozess gesellschaftlich eingebunden. Dadurch stabilisiert sich die Ich-Identität der einzelnen FGG, denn die Erschließung der Vielfalt, Kreativität und Stärke des Sozialen unterstützt sie in ihrer Selbsterkenntnis und ihrer Selbstkonstruktion. Das Erreichen von individueller Freiheit, Emanzipation, Kooperationsfähigkeit und Solidarität sichern Entfaltungschancen der FGG im Prozess des sozialen Lernens. Die Schulsozialarbeiterin thematisiert das Problem, welches es zusammen mit den Fachkräften zu lösen gilt. In der Auseinandersetzung mit den Beteiligten sammelt die einzelne FGG individuelle Erfahrungen, sodass das soziale Lernen als Lern- und Aneignungsprozess ergebnisoffen bleibt³⁰⁴.

Während der Klassenintervention geht es SSA um die Reflexionen individueller Sichtweisen sowie die Diskussion und die Akzeptanz der Sichtweisen anderer FGG's bzgl. des Problems. Die Schulsozialarbeiterin unterscheidet dabei zwischen einem Sachproblem und einem Lebensproblem³⁰⁵. Während Sachprobleme zumeist auf fehlende bzw. falsche Informationen oder unzureichendem Wissen beruhen, verhält es sich bei Lebensproblemen um das Selbst der ratsuchenden FGG. Handelt es sich z.B. um bestimmte verletzendes Verhaltensweisen einer einzelnen FGG oder mehrerer FGG's, sind die gespiegelten Selbstanteile der teilnehmenden FGG's Gegenstand des Reflexionsprozesses in der leibhaftigen Beziehung innerhalb der Klasse. Nur durch die Beziehung anderer FGG's oder der Schulsozialarbeiterin können unsichtbare Anteile des Selbstbildes der betreffenden FGG's sichtbar werden und Möglichkeiten ohne Verpflichtungscharakter gezeigt werden³⁰⁶. Das einfühlsame und demokratische Aushandeln von konkreten Vereinbarungen, die den Interessen und Bedürfnissen aller beteiligten FGG's entgegenkommen, ist ein Ansatz für den respektvollen Umgang miteinander. Ge-

³⁰³ vgl. Fachlexikon 2007, S. 872

³⁰⁴ ebd. S. 872f

³⁰⁵ vgl. Kade u.a. 2011, S. 160f

³⁰⁶ ebd. S. 160f

meinsam mit der Schulsozialarbeiterin beraten, begründen und stellen die FGG's gewaltpräventive Klassenregeln auf.

Die Schulsozialarbeiterin reflektiert den FGG's das entgegengebrachte Vertrauen, ihre Klärungs- und Kompromissbereitschaft und wünscht eine wirksame Anwendung der erarbeiteten Verhaltensregeln.

Mit gruppenpädagogischer Qualifikation analysiert die Schulsozialarbeiterin die Ebene auf der der Konflikt besteht. Nur auf dieser Ebene, wo der spezielle Konflikt der FGG auftritt, kann er auch gelöst werden. So wirken die Strukturmerkmale der Gruppe schichtspezifisch selektiv, was eine FGG aus der „Arbeiterfamilie“ eher aus der Gruppe der „Mittelschicht“ ausschließt³⁰⁷. Werden differenziertere Vereinbarungen zwischen den FGG's erforderlich, weil Interaktionen zwischen ihnen im Denken, Fühlen und Wollen unvereinbar scheinen, bietet die Schulsozialarbeiterin die Mediation als ausgleichende Konfliktregelungsmethode in der BLS an. Laut Britta Tammen ist der Begriff ‚Mediation‘ in Deutschland zwar nicht geschützt, dem ungeachtet aber ein Synonym konsensualer Vermittlungstätigkeit³⁰⁸. Im Bereich der Jugendhilfe löst die Mediation verfassungs- und familienrechtliche Vorgaben ein, wie Art.6 Abs.2 GG und §§ 52, 52a Freiwillige Gerichtsbarkeit Gesetz, sowie jugendhilfe- und prozessrechtliche Bestimmungen, wie §§ 278 f., 613 ZPO und §§ 17, 18, 28 SGB VIII³⁰⁹. Die Vermittlung in Konfliktsituationen ist auf der Ebene Auszubildender - Auszubildender // Auszubildender - Ausbilder im Rahmen von SSA für eine interne, befriedete, befriedigende sowie außergerichtliche Verständigung anwendbar. Als Mediatorin bedarf die Schulsozialarbeiterin einer curricular gesicherten Zusatzqualifizierung. Unter der Berücksichtigung subjektiver Wahrnehmungen, Gefühle und Wünsche der Streitpartner sucht SSA widerstreitende Interessen auszugleichen³¹⁰.

Die FGG kennt den SSA- Beratungsraum, einen Ort der Hilfe zur Selbsthilfe, wo sie Schutz und Unterstützung erfährt, um eine selbstbestimmte Lösung für das konkrete Problem zu finden. Das Aufsuchen und Nutzen des Ortes durch die FGG beansprucht eine feste Vertrauensbasis zur Schulsozialarbeiterin, welche eine kontinuierliche verständige Beziehungsarbeit leistet. Angst und fehlendes Selbstvertrauen der FGG blockieren die Wahrnehmung dieser Aussicht auf Verständigung und konsensorientierter Streitbeilegung. Die aufklärende Zuwendung von

³⁰⁷ vgl. Klawe 1993, S. 169ff

³⁰⁸ vgl. Trenczek/Tammen/Belehr 2008, S. 165f

³⁰⁹ vgl. Fachlexikon 2007, S. 632

³¹⁰ ebd. S. 632

SSA, z.B. Konflikte gehören zum Alltag und sind gleichzeitig Chancen für die Beteiligten trotz ungleicher Interessen und Schichtzugehörigkeit, baut das Selbstvertrauen auf, leistet Selbstwirksamkeitsüberzeugung und stärkt die Persönlichkeit der FGG³¹¹. Entscheiden die Streitpartner der Klasse, sich der Schulsozialarbeiterin anzuvertrauen und entsprechend ihres Mediationsverfahrens miteinander zu handeln, vereinbaren sie einen passenden Mediationstermin, wobei ein geschützter Raum und das zur Verfügung stehende Zeitlimit für ein Mediationsgespräch berücksichtigt sein müssen. Sind beide Bedingungen erfüllt, übernimmt die Schulsozialarbeiterin für das Mediationsgespräch die Rolle der Mediatorin und leistet gemäß § 5 Abs.1 RDG eine Rechtsdienstleistung für die FGG und ihren Streitpartner³¹².

Einleitung – 1. Schritt des Mediationsverfahrens:

Zur Begrüßung würdigt die Mediatorin die FGG und den Streitpartner für die couragierte und verantwortungsbewusste Entscheidung, eine selbstbestimmte Lösung für ihr Problem finden zu wollen. Auf dem Wege der vorurteilsfreien Kommunikation trägt sie zu den Streitpartnern ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, indem sie über das Prinzip der Freiwilligkeit, die Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse und Interessen, das win-win-System und die Möglichkeit der Begleitung und Rückschau informiert. Sie erwähnt die Gefahr der Eigendynamik und der Eskalation eines Konfliktes, als nicht zu unterschätzende Größe. Damit bestätigt die Mediatorin beide Streitpartner in ihrem Vorhaben, eine gemeinsame Lösung für ihr Problem zu finden. Die Mediatorin offenbart der FGG und ihrem Streitpartner das Ziel des Mediationsgespräches, nämlich ohne fremde Hilfe gut miteinander auszukommen. Dabei erklärt sie ihre Rolle als Mediatorin, die allparteilich bleibt und nicht das Verhalten oder die Gefühle der FGG oder ihres Streitpartners bewertet, sondern ihnen moderierend hilft, sich über ihre Gefühle, Interessen und Positionen klar zu werden. Als eine Art Brücke in der Kommunikation zwischen den Streitpartnern, ist sie verantwortlich für den Verlauf des Gespräches, nicht aber für den Inhalt. Bevor das, von SSA auf die Bedingungen der BLS abgewandelte und so anwendbare Verfahren der praktischen Mediation einsetzt, holt die Mediatorin das Einverständnis der Streitpartner ein, unverzichtbare Gesprächsregeln anzuerkennen. Sie erläutert die nachstehenden Grundregeln kurz.

³¹¹ vgl. Klawe 1993, S. 175

³¹² vgl. Stascheit 2008, S. 1958

Erklären sich die FGG und ihr Streitpartner mit diesen Regeln einverstanden, dankt die Mediatorin ihnen und leitet zum wesentlichen Teil der Methode über.

Problemdefinition – 2. Schritt des Mediationsverfahrens:

Damit sich die Spannungen lösen und eine aufmerksame Arbeitsatmosphäre eintritt, welche eine einvernehmliche Konfliktregelung begünstigt, überlässt die Mediatorin den Streitpartnern die Wahl des Vortritts, das Problem zuerst aus seiner Sicht zu schildern. Die FGG und ihr Streitpartner sind von daher sogleich gefordert, sich aufeinander abzustimmen und gestalten dadurch aktiv den Auftakt zur Kooperation. Beide stellen das Problem nach ihren subjektiven Betrachtungen dar und bereichern sich dabei wechselseitig, indem sie die Sichtweisen des anderen kennen lernen und respektvoll wahrnehmen. Die Mediatorin fasst die Schilderungen mit neutralen Worten zusammen und sucht Machtgefälle auszugleichen. Die FGG und ihr Streitpartner lernen unter unmissverständlicher Voraussetzung ihre Wahrnehmungen eigenständig und eigenverantwortlich zu reflektieren³¹³.

Konflikterhellung – 3. Schritt des Mediationsverfahrens:

Jeder Streitpartner überdenkt nach behutsamer Fragestellung der Mediatorin seine Gefühle, die er in der akuten Konfliktsituation empfand und versucht seine Empfindungen in Worte zu fassen. Das Spiegeln der Gefühle der Streitparteien durch die Mediatorin setzt erst ein, wenn der gefühlsbetonte Redeschwall entladen ist. Bei der Konfliktlösung ist es hilfreich, wenn die Streitpartner ihre Gefühle ausdrücken und ihre Verletzlichkeit zeigen³¹⁴. Die Konflikterhellung sowie eine wechselseitige Annäherung zum Streitpartner werden möglich, wenn die Situation aus der unübertragbaren Perspektive des anderen nachvollziehbar anvertraut und damit verstehbar ist. Die Streitpartner lernen Verantwortung für ihr eigenes Selbstgefühl und daraus resultierendes Verhalten im Umgang mit anderen zu übernehmen. Mit der Entscheidung zur Mediation lernen die FGG und ihr Streitpartner Selbstbestimmung und u.a. die Bedeutung von Vertraulichkeit in der Konfliktbearbeitung. Die Mediatorin befragt beide Streitpartner, was sie in der konkreten Konfliktsituation dringend gebraucht hätten und ob der jeweils andere das Benötigte nachempfinden kann. Außerdem fordert die Mediatorin die Streitpartner auf einander mitzuteilen, wie sie die Situation nach jetzigem Wissensstand einschätzen. Einfühlungsvermögen und Verständnis werden sensibilisiert und artikuliert. Eine respektvolle Würdigung der Offenheit und des Vertrauens sowie die einge-

³¹³ vgl. Fachlexikon 2007, S. 632

³¹⁴ vgl. Rosenberg 2009, S. 65

haltenen Regeln, stärken an dieser Stelle das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der FGG bzw. des Streitpartners³¹⁵. Bei der Missachtung einer Regel hilft die gefasste, sofortige Einlenkung der Mediatorin, um die FGG oder den Streitpartner an sein gegebenes Einverständnis zu erinnern bzw. dem anderen den ihm gebührenden Respekt einzuräumen. Die FGG und der Streitpartner lernen Regeln zu beachten und das Gegenüber zu akzeptieren.

Lösungssuche – 4. Schritt des Mediationsverfahrens:

Nachdem das Problem durch die Schilderungen der Sichtweisen der Streitpartner definiert ist und die emotionalen Befindlichkeiten beider Seiten zunehmend gegenseitiges Verständnis hervorgerufen haben, ist in der FGG und ihrem Streitpartner die Einsicht gereift, eine Lösung zu bedenken bzw. Kompromissbereitschaft zu zeigen. Die Mediatorin bittet die Streitpartner, alle für sie geeigneten Lösungsideen vorzutragen, die hilfreich für ein friedvolles Miteinander zwischen der FGG und dem Streitpartner sind. Zur Anregung fragt die Mediatorin, was der eine sich vom anderen wünscht oder sich vorstellen könnte, damit es ihm selbst und dem anderen gut geht. Auch in dieser Phase des Mediationsverfahrens ist die Spiegelung und damit Wiedergabe der Lösungsvorschläge durch die Mediatorin für die Lösungssuche hilfreich. Die FGG und der Streitpartner begeben sich allmählich auf die Verhandlungsebene und gewinnen zunehmend Selbstvertrauen, weil sie durch empfohlene und selbstentworfenen Angebote Würdigung und Zuspruch vom einstigen Streitpartner erfahren.

Einverständnis – 5. Schritt des Mediationsverfahrens:

Die FGG und ihr Verhandlungspartner einigen sich auf eine faire, konkrete, realistische und ausgewogene Lösung. Besonderes Augenmerk richtet die Mediatorin auf eine möglichst gleichmäßige Aufgabenverteilung zwischen der FGG und dem Verhandlungspartner, damit keine Machtüberhänge manifestiert werden. Die erarbeiteten Vereinbarungen hält die Mediatorin in einem vorher ausgearbeiteten Formblatt für eine erforderliche Auswertung, Umänderung oder mögliche Rekonstruktion handschriftlich fest. Mit dem sorgfältigen Verlesen der exakten persönlichen Konfliktregelung, erleben die Konfliktpartner bez. ihres Vorhabens wechselseitig eine verlässliche Verbindlichkeit, welche durch die eigenhändigen Unterschriften der FGG, ihres Verhandlungspartners und der Mediatorin besiegelt ist. Beide Konfliktpartner erfahren die soziale Bedeutung einer durch ihre geleisteten

³¹⁵ vgl. Fachlexikon 2007, S. 632

Vereinbarungen mitgetragenen Absicherung des sozialen Friedens³¹⁶. Durch ihr eigenes Verhalten, sich um Vorschläge und Angebote zu bemühen, die den Bedürfnissen und Interessen aller Streitpartner entgegenkommen, entwickeln und festigen die FGG und ihr Verhandlungspartner Mut zur Klärung in beruflichen Situationen, wie z.B. in ihrem Umfeld der BLS. Beide erwerben die Fähigkeit, Konflikte für eine friedliche Übereinkunft mit einer Person ihres Vertrauens regeln zu können. Ebenso unterstützt die Mediatorin bez. verhärteter Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb die FGG durch ein Mediationsgespräch, wenn die Beteiligten, z.B. ein Teammitglied oder die Ausbilder/in, an einer selbstbestimmten Lösung interessiert sind.

Rückschau – 6. Schritt des Mediationsverfahrens:

Eine Rückschau ist nicht in jedem Fall dringend erforderlich. Sind sich die Streitpartner jedoch unsicher, dass die Vereinbarungen eingehalten werden oder es Schwierigkeiten in der Umsetzung geben könnte, sollte ein gemeinsamer Auswertungstermin eingerichtet werden. Besonders bei verhärteten Konflikten oder nach einer Gewaltanwendung erwägt die Mediatorin mit den Konfliktpartnern, ob die vereinbarte Lösung zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden soll. Nach Verwerfung des Angebotes bzw. gemeinsamer Terminabsprache und -eintragung in das Formblatt überreicht die Mediatorin der FGG und dem Konfliktpartner je eine Ablichtung zur Verinnerlichung der Inhalte. Diese Fotokopie dient der FGG und dem Konfliktpartner auch als Ansporn zu ähnlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen im Hinblick auf die aktive und gründliche Konfliktbewältigung im beruflichen und persönlichen Bereich der FGG bzw. des Konfliktpartners. Abschließend dankt die Mediatorin der FGG und dem Konfliktpartner für die vertrauensvolle Zusammenarbeit, wünscht ihnen Erfolg bei der Verwirklichung ihrer Ziele, beendet die Mediation offiziell.

Verlangt die akute Situation eine Abänderung bzw. eine Aktualisierung der abgestimmten Inhalte, schafft die Mediatorin schnellstmöglich einen angemessenen Gesprächsrahmen, der spätestens zum vereinbarten Rückschautermin gegeben sein muss. Das Mediationsverfahren setzt erneut ein oder tiefgründigere persönliche Beratungsgespräche zwischen der Schulsozialarbeiterin und der FGG werden unumgänglich.

Ausgangspunkt dieser Beratungen ist dann nicht mehr allein der bearbeitete Konflikt zwischen der FGG und ihrem Streitpartner, sondern sind tiefliegende Befind-

³¹⁶ vgl. Fachlexikon 2007, S. 632

lichkeiten der FGG, ihre verdeckten Motive, Veranlassungen oder Nötigungen, welche zu fragwürdigen Reaktionen führen. Von der Schulsozialarbeiterin verlangen diese persönlichen Gespräche unbedingte Empathie gegenüber der FGG. Es bedeutet, dass sie sich mit den Gefühlen der FGG verbindet und ganz und gar präsent ist³¹⁷. Rosenberg bezeichnet diese Gabe, ‚im Moment zu sein‘ als ‚Präsenz‘ und wertet sie als Essenz der GFK. Obwohl diese Präsenz nicht andauernd von SSA zu leisten ist, so eröffnet sie der Schulsozialarbeiterin u.U. den Einlass zu der problembehafteten Innenwelt der FGG. Buber spricht trotz der Ähnlichkeiten in den Sachlagen davon, dass jede Situation ein anderes Gesicht hat, welches es nie zuvor gab und welches so nie wiederkehren wird³¹⁸. Die neue Situation erwartet eine Antwort, eine Auflösung der Schwierigkeiten in der die FGG erkennbar feststeckt. SSA gibt der FGG die Gefühle und Bedürfnisse wieder, die sie wahrnimmt und bleibt mit der FGG in Verbindung. Geht in der FGG etwas anderes vor, hat sie die Möglichkeit, die Schulsozialarbeiterin zu korrigieren, sodass der Zugang neu belebt wird.

Professionelle Hilfe erfährt die FGG darüber hinaus durch den von SSA fachlich begleiteten praktischen Reflexionsprozess, der zur Beschaffung weiterer, ergiebiger Begründungen für die notwendigen Entscheidungen der FGG dient, ihr Problem lebenspraktisch und tatsächlich zu bewältigen³¹⁹. Diese Form der Beratung erfolgt, wie anknüpfend skizziert:

- **Eröffnung:** Die Schulsozialarbeiterin und die FGG stehen sich einleitend als autonome Personen gegenüber, vereinbaren die Umstände und die Dauer des Beratungsgespräches.
- **Datensammlung:** Die FGG nutzt zur Schilderung der Problemlage ihr autonomes Darstellungsrecht, während die Schulsozialarbeiterin als Beraterin steuernd nachfragt, um den Reflexionsprozess mit den individuellen Argumenten der ratsuchenden FGG anzureichern. (Wechselspiel)
- **Interpretation:** Die Gesamtdeutung der Schulsozialarbeiterin nimmt mit der größeren Sachkenntnis Bezug auf die verbal und nonverbal kommunizierte Problemlage der FGG, die umgekehrt die Deutungen für sich bzw. ihre Lösungsfindung auslotet. Durch diesen Wortwechsel entwickeln beide Handlungsvorschläge zur Problemlösung der FGG.

³¹⁷ vgl. Rosenberg 2004, S.44

³¹⁸ ebd. S.43

³¹⁹ vgl. Beck/Bonß 1989, S. 138f

- **Handlungsentwürfe:** Beide Gesprächspartner suchen, variieren und selektieren die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, bis die Schulsozialarbeiterin am Ende einen praktikablen Handlungsentwurf vorschlägt.
- **Stellungnahme:** Von der FGG bedarf die Schulsozialarbeiterin eine Ja- oder Nein- Entscheidung, jedoch ohne Begründung und ohne Zusagenverpflichtung.
- **Beendigung:** Die Schulsozialarbeiterin und die FGG beschließen die weitere Vorgehensweise und verabschieden sich als autonome Personen voneinander³²⁰.

Mehrere Versuche von SSA, die FGG zu erreichen und aufzurichten, können scheitern. Hält die FGG ihre belastenden Empfindungen verborgen, empfiehlt SSA der FGG psychologische Hilfen, wie z.B. sozialpsychiatrische Beratung. Mit dem Einverständnis der FGG sind passgenaue Vermittlungsarbeit an psychologische Fachdienste und Begleitung durch SSA erforderlich, um Blockaden in der FGG aufzubrechen. Für Kraft begeben sich professionell Beratende auf semantisch und disziplinär mehrfach besetztes Terrain. Dadurch entstehen Überschneidungs-, Abgrenzungs- und Konkurrenzprobleme zwischen einzelnen Berufsgruppen und Professionen. Als grundsätzliches Ziel soll Beratung die Selbst- und Situationserkenntnis der FGG fördern sowie Kompetenzen und Ressourcen der Ratsuchenden eröffnen und aktivieren. Die Wirkung institutioneller Zwänge, Berufsrollen, Situationsstrukturen, Wissenssysteme, Raum-Zeit-Variable fließen ein³²¹.

Das Ziel von SSA bleibt es, den friedlichen Umgang der Auszubildenden mit Konflikten durch verschiedene Methoden der Konfliktbearbeitung zu unterstützen, und die selbstständige Klärung von Konfliktsituationen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe zu fördern. Die Anstrengungen, die vom Auszubildenden erwartet werden und durch ihn zu leisten sind, insbesondere neben der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben, wie z.B. realistische Perspektiven für seine Lebensplanung entwerfen, der eigenen Persönlichkeit eine eigene Struktur, einen eigenen Stil und eine glaubwürdige Stabilität zu geben, finden zu jedem Zeitpunkt Berücksichtigung durch SSA. Die Mediation demonstriert dem Auszubildenden Respekt spiegelt seinen Entwicklungsweg zur eigenständigen Ich-Identität, reflektiert Brüche, Gefahren und Rückschläge der jugendlichen Entwicklung und schult Ansätze der Konfliktbearbeitung. Diese Selbsterfahrung ist Lernerfahrung. Das Erlebnis der

³²⁰ vgl. Beck/Bonß 1989, S.138f

³²¹ vgl. Kade u.a. 2011, S. 156

praktizierten erfolgsgerichteten und abrechenbaren Konfliktbewältigung stärkt die Ich-Entwicklung des Auszubildenden.

3.5.4 Förderung kultursensiblen Verhaltens für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung mittels Schulsozialarbeit

Mit dem Berufseinstieg erlebt der Auszubildende die Ausformung seiner sozialen und personalen Identität, er schafft die Basis für eine eigenverantwortliche Existenz, Statussicherheit und ein stabiles Selbstkonzept³²². Die Entwicklung der jungen Persönlichkeit bestimmt den individuellen Umgang mit Rangordnungen, Konkurrenz und Vorbildern, was in der Profilierung eines eigenen Werte- und Normsystems seinen Niederschlag findet. Der Jugendliche spiegelt die Gegenwart des politischen Wandels, der weltweiten Migration, der Globalisierung und der Europäischen Union³²³. Mit der Anerkennung der Berufsrolle des Gastronomen, des professionellen Gastgebers, ist seine zunehmende Kompetenz im Umgang mit dem fremdländischen Gast gefordert. Der formale Lernprozess mit Geschichts-, Religions-, Fremdsprachen- und Ethikausbildung verläuft systematisch ansteigend, doch nicht ungebrochen. Das Werte- und Orientierungssystem des Auszubildenden erfährt in der Phase der Entwicklung der Ich-Identität starke Einflüsse von z.T. extremen politischen Richtungen, differierenden Jugendgruppen, alternativen Lebensformen, die mit der zu erwerbenden gastronomischen Berufsrolle unvereinbar sind. Politische Irritationen, Feindseligkeiten, interkulturelle Unkenntnis, Missachtungen, fremdsprachliche Unsicherheiten und religiöse Ablehnungen stehen dem Berufsethos des Gastronomen entgegen. Der gastronomische Auszubildende ist veranlasst, sich interkulturell, politisch, kulturell, ethisch und gefühlsmäßig zum ausländischen Gast zupositionieren. Der komplexe Lernprozess zielt auf politische Aufgeklärtheit und Toleranz, geschichtliche und kulturelle Grundkenntnisse, allgemeine und gastronomische Sprachkenntnisse in Englisch und respektvolle Grundeinstellungen zu den Weltreligionen. SSA begleitet diesen Lernprozess mittels offener und interner Gesprächsangebote, sozialer Gruppenarbeit, Projektarbeit. Theoretisch schlüssig ist die VIPP- Methode, die jedoch noch keine praktische Erprobung erfahren hat³²⁴. Die Chance dieser Methode besteht im Aufbrechen von Hierarchien, bietet der HOF die Rolle des Hauptakteurs und demonst-

³²² vgl. Klawe 1993, S. 30

³²³ ebd. S. 31

³²⁴ vgl. Henschel u.a. 2009, S. 641

riert sichtbare und unsichtbare Einflussfaktoren (Eisbergmodell). Die unsichtbaren Handlungsantriebe stellt die HOF den eigenen und fremden (un-)sichtbaren Anteilen gegenüber und setzt Gesprächsimpulse zu kulturellen Prägungen, interkulturellen Erfordernissen oder möglichen Missverständnissen³²⁵. Dabei steht die Identitätsentwicklung der HOF im Kontext charakteristischer kulturorientierter Themen wie z.B. die eigene Sozialisation, Rollen und Einstellungen, Vorurteile, Diskriminierung, Toleranz, gesellschaftliche Bedingungen oder kulturelle Identität³²⁶. Primäre Anliegen der Initiativen der Schulsozialarbeiterin sind das Erlernen eines souveränen Umgangs mit Andersartigkeit, die kollegiale Reflexion über den ausländischen Gast, die Vermittlung von Erfahrungen für die sprachliche und nichtsprachliche Verständigung, der Austausch zum Abbau von Vorurteilen, Unkenntnis und Unsicherheiten in der Wahrnehmung kultureller und religiöser Besonderheiten. Grundsätzlich ist für SSA der im Jahr 2004 von der „International Federation of Social Workers“ verabschiedete Ethikcode in der sozialen Arbeit richtunggebend. Er umfasst auf jede Art von negativer Diskriminierung aktiv zu reagieren, Verschiedenheit anzuerkennen und mit interkultureller Kompetenz zu handeln³²⁷. Für das Engagement der Schulsozialarbeiterin in der BLS bedeutet dieser Grundsatz, durch das Training sozialer Kompetenzen für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung bereits präventiv diskriminierenden Verhaltensweisen generell entgegenzuwirken. Indem SSA individuelle Handlungsstrategien mit den HOF für einen kultursensiblen Umgang mit fremdländischen Gästen entwickelt und umsetzt, Selbst- und Fremdzuschreibungen aufgrund von Merkmalen, wie Alter, Klasse, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, ethnische Herkunft und körperliche oder psychische Verfasstheit, auf vertikaler und horizontaler Ebene konsequent abwehrt, fußt SSA in eine bewusste Verteidigung der Menschenrechte³²⁸.

Die Anlage der Gesprächsführung plant und führt die Schulsozialarbeiterin nach inhaltlichen und methodischen Konzeptionen von Buber und W. Issac. Im geführten Dialog überwinden gastronomische Auszubildende Widersprüche und gewinnen neue Erkenntnisse durch das Bewusstwerden von eigenen Gedankenstrukturen und Schemata³²⁹. Erlernte Kernfähigkeiten, wie Zuhören, Respektieren, Sus-

³²⁵ vgl. Burmeister 2011, S. 39f

³²⁶ vgl. Sielert u.a. 2009, S 54ff

³²⁷ vgl. Fachlexikon 2007, S. 211

³²⁸ ebd. S. 211f

³²⁹ ebd. S. 204f

pendieren und Artikulieren stärken eigene Denkrichtungen und erweitern geistige Haltungen aus aktiver Kooperation im vermittelten Dialog der Fachpartner. Kultursensibles Verhalten wird im Dienstleistungsbereich als Schlüsselkompetenz angesehen³³⁰. Restaurant- und Hotelgäste nichtdeutscher Herkunft erscheinen und sind dem Auszubildenden tatsächlich fremd, denn er ist im Umgang mit kulturellen und religiösen Differenzen noch nicht geschult³³¹. Die Hotelfachkraft (HOF) begibt sich mit Beginn der Ausbildung in sehr private Bereiche der Auswärtigen, denn sie frischt deren Schlaf- und Baderäume auf, trifft u.a. auf fremdartige Bekleidungs- und Schmuckteile, ungewöhnliche Ess- und Trinkgewohnheiten, andersartige Rituale im Umgang der Ehepartner bzw. zu den Kindern. Weil kulturelle Aspekte eine ganz eigene Dynamik entwickeln, müssen diese als wesentliche Einfluss- und Risikofaktoren in der gastronomischen Ausbildung beachtet werden. Für die HOF kommt es darauf an, Berührungängste abzubauen und zu lernen, auf fremdländische Gäste zuzugehen.

SSA setzt zur Erweiterung des Kompetenzprofils der HOF an vorhandene soziale Kompetenzen an und fördert durch gezielte Übungen ihr kulturelles Potential³³². Hierzu zählt für die HOF im weitesten Sinn kommunikations- und interaktionsfähig zu sein, sich dem ausländischen Gast gegenüber offen, empathisch und Ambiguitätstolerant zu verhalten und dabei ihre Authentizität zu bewahren³³³. Die Fähigkeit, sich schnell und mit geringem Unbehagen (Ambiguitätstoleranz) in die Situation einzubringen, bezeichnet Ruben als intrakulturelle Kompetenz³³⁴.

In der SGA fördert SSA die soziale Wahrnehmung bzw. die Selbst- und Fremdwahrnehmung der HOF. Die Vorerfahrungen der HOF, ihre Verarbeitung von Sinnesreizen und daraus resultierende Informationen beeinflussen das Denken der HOF, veranlassen Emotionen, ihre Motivation und schließlich ihre Handlung³³⁵. Erkennt die HOF durch SSA, dass ihre eigene und die Haltung des Gastes durch die kognitive, affektive und die handlungstendenzielle Komponente entsteht, ist sie in der Lage, eigenen Vorurteilen entgegenzuwirken bzw. negative Einstellungen zu korrigieren³³⁶. Erfahrungswerte und erlebte Situationen der HOF eröffnen der Schulsozialarbeiterin die Chance, die Verknüpfung der drei Komponenten darzustellen.

³³⁰ vgl. Losche/Püttker 2009, S. 90ff

³³¹ vgl. Burmeister 2011, S. 36

³³² vgl. Losche/Püttker 2009, S. 117ff

³³³ vgl. Fachlexikon 2007, S. 497

³³⁴ vgl. Losche/Püttker 2009, S. 95

³³⁵ vgl. Fachlexikon 2007, S. 1032f

³³⁶ ebd. S. 236f

In der Formel „ $R = f(S,P)$ “ drückt Cattell das Funktionieren der Reaktion in Abhängigkeit von der Umgebungssituation und der Persönlichkeitsstruktur aus. In SGA vermittelt und stabilisiert SSA Verhaltenszüge der HOF, die die interkulturelle Kommunikations- und Interaktionskompetenz fördern³³⁷. Die HOF lernt, dass nichtverbale Verhaltensanteile, wie z.B. die räumliche Nähe, unbewusste Körperhaltung, die äußere Erscheinung, die Mimik und kontrollierte Gestik oder auch die Blickrichtung dem Gast, die Gefühle und Einstellungen der HOF direkt offenbaren und durch paraverbale Verhaltensanteile verstärken. Ebenso ist von der HOF auf Kongruenz der nichtverbalen und verbalen Aktionen zu achten. Mut zur Offenheit, Taktgefühl und Wissen erschließen der HOF die Courage, dem fremdländischen Gast in aktuellen Situationen angemessen und erfolgreich zu begegnen. Mithilfe interkultureller Interaktionsübungen, die nicht nur die Wahrnehmung, unterschiedliche Sinnzusammenhänge, die Teamfähigkeit und die Kommunikation schulen, sondern auch Normen, Kulturwerte und Vertrauen vermittelt, erreicht SSA einen lebendigen und konstruktiven Austausch innerhalb der Gruppe und leistet einen entscheidenden Beitrag zur Identitätsbildung des Auszubildenden³³⁸. Durch Wiederholungen und Erwartungen der anderen, werden bewährte Verhaltenszüge schließlich als Rollenmuster übernommen und prägt die Berufsrolle der HOF mit einschätzbaren Verhaltenssequenzen. Die Schulsozialarbeiterin geht auf Pflichten, Empfindungen, Motivationen und Beziehungen ein, um eine gewisse Rollendistanz anzuerkennen, Einfühlungsvermögen und Konfliktfähigkeit zu unterlegen und die Selbstdarstellung mit verbalen und nonverbalen Mitteln zu schulen, ohne die eigene Identität der HOF zu gefährden. Die Stimulation der breiteren positiven Entwicklung der Identität der HOF findet durch die Übernahme von Personenrollen statt, wie z.B. die des generalisierten Anderen, mit dem sich die HOF identifiziert. Durch das Experimentieren im Kompetenztraining mit Gleichaltrigen und in der sozialen Interaktion lernt sie, welches Rollenverhalten in bestimmten beruflichen Sozialbeziehungen notwendig ist³³⁹.

Projektarbeit ist eine lebendige Methode der SSA, die thematisch aktuell und ausbildungsrelevant konkret ist sowie methodisch komplex ausgerichtet ist mit Videoeinsatz, Gastauftritten, Selbststudium, Rollenspielen und anderen Aktionen. Ein Thema steht im Mittelpunkt, das vielfältig aus verschiedenen Blickwinkeln und

³³⁷ vgl. Fachlexikon 2007, S. 700

³³⁸ vgl. Losche/Püttker 2009, S. 99ff

³³⁹ vgl. Klawe 1993, S. 31

damit vielschichtiger angenommen wird. Das Wechselspiel von Weiterbildungsangebot und Eigenerwerb der Kenntnisse vertieft den Wirkungsgrad der Projekte. J. Bolten geht es dabei um das unerlässliche Einfühlungsvermögen, welches im Hinblick auf Kontexte gezeigt wird, die sich der Erklärbarkeit z.B. aus der eigenen Sozialisation heraus entziehen³⁴⁰. Die „Kopftuchdebatte“, die Frage nach der „Wertigkeit“ der Religionen, die Gefahr der politischen Manipulierbarkeit (vgl. „Die Welle“), die Tendenzen des Weltmachtgebarens u.a. Komplexthemen sind mit dem Blick auf weltumspannenden Tourismus, internationale Gästegruppen für die HOF persönlich und fachlich bedeutsam. Die Projektarbeit der SSA zielt darauf, dass die HOF gegenüber dem Gast, egal welcher Herkunft, eine beziehungsbildende Rolle übernimmt³⁴¹. Um Jugendliche an demokratische Grundwerte heranzuführen, gegen extremistisches Gedankengut zu stärken und für ein vielfältiges, tolerantes und demokratisches Miteinander zu sensibilisieren, wird das Projekt „Gegen Rechts“ initiiert. Tragende Elemente sind das Gesprächs- und Fragekonzept mit dem NPD- Aussteiger und Ex- Gauleiter, Stephan Janel, aus Baden- Württemberg. Politisch extreme Zielrichtungen, biographische Entwicklungen, persönliche und berufliche Konflikte und konkrete Aussteigerängste erhalten für die HOF ein „Gesicht“. Das Video „Wölfe im Schafspelz“, das in Zusammenarbeit mit Auszubildenden und dem Lassaner Pfarrer, Philipp Grafham, entsteht, verlangt die Rollenidentifikation mit Neonazi- Tätern – Opfern. Die Wahrnehmung der schleichenden Übergänge vom Symbol, dem Wort, der Gruppendynamik, zum Angriff, der Tat, der Gruppenhierarchie wird als beklemmend und zerstörend empfunden. Die Information zu Jugendstudien in Amerika und historische Dokumente zur Hitlerjugend erhalten überraschende Zeitlosigkeit und gefährliche Aktualität. SSA schafft mit einem brisanten Projekt Erfahrungen für die HOF, die nachhaltig positive Einstellungen bewirken können. Dies ist eine singuläre Stimme in einem mehrstimmigen gesellschaftlichen Chor.

Die biographische Selbstreflexion, eigene Verhaltensmuster sowie die Wahrnehmung von Gleichheit und Verschiedenheit sensibilisieren und zu reflektieren, dabei die eigene Vielfalt im Bereich innerer und äußerer Persönlichkeitsdimensionen der HOF zu fördern, sodass sie diese Bereicherung im beruflichen, aber auch im privaten Kontext lebt und weitergeben kann, ist Richtungspunkt informeller und non-

³⁴⁰ vgl. Losche/Püttker 2009, S. 95

³⁴¹ ebd. S. 95

formeller Einzel- oder Gruppengespräche im Rahmen von SSA. Nähernd informiert SSA die HOF über die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen. Spezifische Differenzverhältnisse, wie Dominanz- und Randgruppen, verschiedene Lebensentwürfe und Altersunterschiede, werden diskriminierendem Verhalten gegenüber gestellt und besprochen. Sich ergebende Einstellungsänderungen der HOF, Wissen und gute Absichten bewirken möglicherweise, dass sie für sich selbst und dem fremdländischen Gast gegenüber eine loyale und kulturengerechte Haltung erreicht³⁴². Den Kern der informellen und nonformellen Einzel- oder Gruppengespräche bildet die Selbstwirksamkeit der am Gespräch teilnehmenden HOF, um aus der differenzierten Wahrnehmung ihrer eigenen Persönlichkeit heraus, einen Transfer leisten zu können³⁴³.

4 Schlussbemerkung

Der Einsatz eines Kompetenztrainings für Auszubildende in der gastronomischen Berufsausbildung als fakultatives Angebot im Rahmen von SSA, bedarf ihrer adäquaten fachlichen Achtung und der Zustimmung von Entscheidungsträgern verschiedener Professionen. Auch wenn die Befragungen der Auszubildenden nur eine Jahrgangsstufe erfasst, ist sie repräsentativ und begründet die täglichen Erfahrungswerte der Auszubildenden in den Ausbildungseinrichtungen und den Bedarf eines solchen Angebotes. Gesellschaftliche Studien und betriebliche Erlebnisse belegen, dass zunehmende soziale Polarisierung den Bedarf an sozialer Begleit- arbeit verstärkt. Vom jungen Schulkind bis zum volljährigen Berufsschüler sind Familien-, Finanz-, Status-, Leistungskonflikte zu bewältigen und zugleich Tagesaufgaben erfolgreich zu lösen. Angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels brauchen die Auszubildenden verlässliche Orientierungen, um die Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer und sozialer Sicht bewältigen zu können. In kommunikativer Kooperation und Verständigung interdisziplinärer Fachkollegen sichert dieses Training sozialer Kompetenzen durch SSA den Auszubildenden eine Chance der persönlichen Weiterentwicklung, der fachlich begleiteten Kompensation von Problemlagen und festigt erworbene soziale Fähigkeiten. Indem sich SSA als eigenes Glied im System der Jugendhilfe versteht und

³⁴² vgl. Sielert u.a. 2009, S. 19

³⁴³ ebd. S. 20

institutionell einen festen Platz in der BLS belegt, trägt sie zur Entlastung der Auszubildenden bei Leistungsdruck in berufsspezifischen Angelegenheiten bei. So setzt emotionale Erleichterung dichte Blockierungen kognitiver Leistungsfähigkeit weitgehend herab. SSA fördert den Aufbau von vertraulichen und offenen zwischenmenschlichen Beziehungen und unterstützt die Schaffung eines eigenen Werte- und Normsystems, auf das der Auszubildende in Entscheidungssituationen zurückgreifen muss, gewissenhaft vorurteilsfrei im Sinne einer demokratischen Gesellschaft.

Der Auszubildende der gastronomischen Berufsausbildung nimmt die Angebote der an ihn authentisch interessierten Schulsozialarbeiterin beständig und achtend in Anspruch. Ihre Professionalität ermöglicht die Komplexität der Situation des Auszubildenden zu erfassen und beratend ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ zu vermitteln. Erforderlich ist, dass SSA mit einem realitätsnahen Personalschlüssel, fachgerecht ausgebildeten Mitarbeitern, internen bzw. externen Qualitätseinschätzungen sowie männlichen und weiblichen Kollegen den personellen Bestand aufwertet, um nachhaltig und nachweislich soziale Begleitarbeit in den Schuleinrichtungen zu leisten. Gemessen an den vielschichtig existierenden Bedarfen der Auszubildenden, fällt der momentan bestehende Personalschlüssel an SSA viel zu dünn aus. Hinzu kommt, dass für den Auszubildenden eine verlässliche Auswahlmöglichkeit zwischen einer aktiven Schulsozialarbeiterin und einem ebenso regen Schulsozialarbeiter, ohne Pendelprinzip, real sein sollte. Das heißt, während beide den Auszubildenden regelmäßig als Vertrauenspersonen zur Verfügung stehen, entscheidet der Auszubildende allein, wem er sich anvertrauen möchte und wer ihm in seiner spezifischen Situation eine Hilfe ist. Die Doppelbesetzung gewährleistet eine kontinuierliche Betreuung und Unterstützung der Auszubildenden - auch bei Abwesenheit des anderen Fachkollegen -, einen adäquaten Fachaustausch zwischen den Kollegen der SSA sowie gehaltvolle Initiierungen von berufsschulinternen und offenen sozialpädagogischen Veranstaltungen für Interessierte. Eine gleichrangige Vergütung von Schulsozialarbeiter/innen, die der Vergütung ihrer am Bildungswesen angestellten Kollegen angeglichen ist, ist in Anbetracht des ansteigenden Leistungsanspruches an SSA überfällig.

Zum beruflichen Standard und zur Qualitätssicherung von SSA gehören die unstrittige Bereitstellung entsprechend materieller und räumlicher Bedingungen, unabhängig vom finanziellen Trägerbudget oder dem Schulkontingent. Für die Dokumentation und institutionelle Vernetzung sind separater Telefon-, Computer-

und Internetzugang Standard. Der Arbeitsraum der Schulsozialarbeiterin ist ein geschützter, zentraler und gepflegter Raum, der in der Ausstattung positiv und wertschätzend auf den Besucher wirkt. Verbrauchs- und Arbeitsmaterialien sind Planungsgröße.

Die individuelle Gesprächs- und Beratungstätigkeit ist der bedarfsaufwendigste Bereich der Schulsozialarbeiterin. Für präventive und gruppenwirksame Angebote stellen fakultative Schulungsangebote der Schulsozialarbeiterin, deren thematische Ausrichtung aus Jahrgangsbefragungen (wie in Abschnitt 3.3.4 gezeigt), den komplexeren Konfliktsituationen der Einrichtung (Drogenmissbrauch, Mobbingformen) oder gesellschaftlichen Krisenstimmungen (Missachtung des Jugendschutzes, Ausbildungsabbrüche, Rechtstextremismus) abgeleitet sind, eine aktuell hilfreiche und zielgruppenorientierte Methode dar.

SSA wird bei engagierter und präsender Arbeitseinstellung konfrontiert mit markanten, emotional eindrücklichen bzw. lösungskomplexen und langfristigen Begleitaufgaben, die den routinierten Umgang mit Nähe und Distanz zur betroffenen Person verlangen. Für eine langfristige Qualität der SSA ist es zwingend, dass die regelmäßige Evaluation eine verbale wie materielle Wertung und Wertschätzung kalkuliert. Die Schulsozialarbeiterin hat juristischen und braucht betrieblichen Rückhalt für Sozialarbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Konfliktsituationen.

Gesellschaftliche Veränderungen vollziehen sich rasant, Jugend verändert sich im gleichen Takt. Innerhalb weniger Jahre steht der Schulsozialarbeiterin eine veränderte Jugendgeneration gegenüber und die zunehmende Altersdistanz kann Verständigungsbarrieren schaffen. Die Schulsozialarbeiterin bleibt Jahrzehnte beruflich gefordert. Eine immanente, begleitende Weiterbildung auf der Basis neuester Forschung bewirkt aktualisierte Fachsicherheit, gesunde Motivation und verbindet diese Neuerung mit gewachsener Routine und beruflichen Erfahrungen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die hier vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen benutzt habe.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Quellen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Abbildungen und die Tabellen sind von mir selbst erstellt worden.

Diese Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde eingereicht worden.

urn:nbn:de:gbv:515-thesis2012-0089-1

.....,

Ort

Datum

.....

Simone Hedke

5 Literaturverzeichnis

Bachmair, Sabine/Faber, Jan/Henning, Claudius/Kolb, Rüdiger/Willig, Wolfgang: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 9. Auflage. Beltz Weinheim und Basel 2008

Beck,U./Bonß,W.: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 22. Auflage. S. Fischer Verlag GmbH Frankfurt am Main 2009

Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

<http://www.bmfsfj.de/>

BMFSFJ Kinder und Jugend. Kompetenzen junger Menschen

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kompetenzen-junger-menschen.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

<http://www.bmfsfj.de/> Integration und Chancen für Jugendliche.

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/integration-und-chancen.html>

Burmeister, Joachim (Hrsg.): Bausteine zum kultursensiblen Lernen an Beruflichen Schulen. Waren / Müritz 2011 <http://dnb.ddb.de>

Eisermann, Gottfried: Rolle und Maske. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen 1991

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 16. Auflage. Suhrkamp Frankfurt am Main 1997

Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Nomos Verlagsgesellschaft Baden- Baden 2007

Fieseler Gerhard: Recht der Familie und Jugendhilfe. Arbeitsplatz Jugendamt/ Sozialer Dienst/ von Gerhard Fieseler und Reinhard Herborth. 5. überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel Luchterhand 2001

Harvard-Konzept; Gordon - Internetquelle: http://www.nibis.ni.schule.de/~noss-ol/content/materialien_und_literatur/Faller_Buddy_15.11.06.pdf

Vopel, Klaus: Interaktionsspiele für Jugendliche. Affektives Lernen von 12- bis 21-jährige. Iskopress Verlags GmbH

http://www.yopi.de/Vopel_Klaus_W_Interaktionsspiele_fuer_Jugendliche_1_4_Didaktik_Methodik_Schulpaedagogik_Fachdidaktik

Henschel, Angelika/ Krüger, Rolf/ Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2009

Jerusalem, Matthias und Johannes Klein- Heßling. Zeitschrift für Psychologie, 210 (4) Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule © Hogrefe-Verlag Göttingen 2002

Kade/Helsper/Lüders/Egloff/Radtke/Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Verlag W. Kohlhammer Stuttgart 2011

Klawe, Willy: Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. (Grundlagentexte Soziale Berufe) 3. Auflage. Juventa Verlag Weinheim und München 1993

Kokemoor, Axel: Sozialrecht. Lernen im Dialog. Juristische Lernbücher. 3. überarbeitete und verbesserte Auflage. Carl Heinemanns Verlag GmbH Köln München 2009

Kraft, Volker: Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn/München/Wien/Zürich 2009

Losche, Helga/ Püttker, Stephanie: Interkulturelle Kommunikation. Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Ziel 2009

Maslow, A.: Bedürfnispyramide Internetquelle - http://www.social-psychology.de/do/PT_maslow.pdf

Michel- Schwartze, Brigitta: Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. GWV Fachverlage GmbH. 1. Auflage Wiesbaden 2007

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. In Mecklenburg-Vorpommern: http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/

Münder, Johannes: Familien- und Jugendhilferecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Einführung. Band 2 Kinder- und Jugendhilferecht. 4. völlig überarbeitete Auflage. Herrmann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied Kriftel 2000

Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge 1999; Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen 2004

Regierungsportal Mecklenburg-Vorpommern. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. www.bm.regierung-mv.de/

Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 8. Auflage. Paderborn 2009

Rosenberg, Marshall: Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 7. Auflage. Freiburg u.a. 2004

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH Reinbek bei Hamburg 2006

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich: Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Juventa Verlag Weinheim und München 2009

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2007

Stascheit, Ulrich: Gesetze für Sozialberufe. Textsammlung. 16. Auflage. Nomos-Gesetze Frankfurt am Main 2008

Thomas Trenczek, Britta Tammen, Wolfgang Belehrt: Grundzüge des Rechts. Studienbuch für soziale Berufe. Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG München Basel 2008

Universität Bamberg. Wissenschaftliches Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL); Nationales Bildungspanel (NEPS)
<http://www.uni-bamberg.de/neps/>

