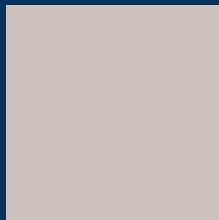
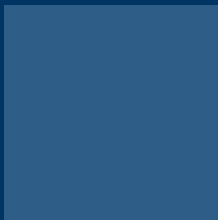
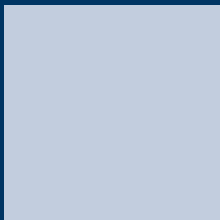


Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke

Gestaltungsansätze der Jugendhilfe zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf



Heiner Brülle, Gerhard Christe, Ragna Melzer & Lutz Wende

Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke

Gestaltungsansätze der Jugendhilfe zur Bildungsförderung
armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf

Wiesbaden, September 2011

Expertise erstellt im Auftrag des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Impressum

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Autor

Heiner Brülle, Gerhard Christe, Ragna Melzer & Lutz Wende
E-Mail: bruelle-sozialplanung@t-online.de

Frankfurt am Main 2012

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Bildungsteilhabe armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf: Entwicklungsaufgaben, Ausgrenzungsmechanismen und Kompensation	4
2.1	Jugendspezifische Entwicklungsaufgaben und Stellenwert der Bildungsteilhabe	4
2.2	Muster und Mechanismen bildungsbezogener Ausgrenzung	5
2.3	Kompensation bildungsbezogener Ausgrenzungen armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf	13
2.3.1	Bedarfe, Handlungsebenen und Akteure	13
2.3.2	Jugend(berufs)hilfespezifische Kompensationsangebote	16
3	Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke zur Förderung herkunftsbenachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf	23
3.1	Grundlagen von Netzwerken	24
3.2	Produktionsnetzwerke als Instrument zur fach- und organisationsüber- greifenden Steuerung und Gestaltung sozialer Handlungsfelder	25
3.3	Anforderungen an schulbezogene Unterstützungsnetzwerke zur Förderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf	26
4	Implementierung schulbezogener Unterstützungsnetzwerke für arme Jugendliche im Übergang Schule – Beruf	33
4.1	Empfehlungen zum Vorgehen	33
4.2	Ressourcen zur Sicherung der Koordinations- und Steuerungsleistungen sowie ergänzender Leistungen schulbezogener Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf	38
4.2.1	Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Kontext aktueller Diskurse zur Bildungspolitik, Schulentwicklung und zur Reform des Übergangs Schule – Beruf	39
5	Fazit: Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf zur Prävention von Armutfolgen und anderen herkunfts- bezogenen Benachteiligungen	43
Literatur		44

1 Einleitung

Die vorliegende Expertise entwickelt, ausgehend von den Ausgrenzungsrisiken herkunftsbenachteiligter, insbesondere armer junger Menschen in der Sekundarstufe I und im Übergang Schule – Beruf, konkrete Gestaltungsansätze, die eine kompensatorische Förderung dieser jungen Menschen ermöglichen und auf den Abbau institutionell bedingter Ausgrenzungsrisiken zielen.

Die programmatische Herkunft dieser Ansätze weist ebenso wie die konzeptionelle und fachliche Orientierung der Autoren einen starken Jugendhilfebezug auf. Die vorliegenden Gestaltungsansätze folgen einem impliziten Leitbild, welche wir in vier Punkten zusammenfassen können (Brülle/Christe 2009):

- „Junge Menschen benötigen Raum, Zeit und Möglichkeiten, sich zu erproben, und Begleitung bei ihrer persönlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung: **Leitbild der Jugendhilfe**
- Junge Menschen benötigen individualisierte institutionenübergreifende Eingliederungswege zwischen Schule, Berufsbildung und Erwerbsarbeit: **Individuelle Integrationsstrategie**
- Zur Verbesserung der Integrationserfolge und zur Ausschöpfung der Bildungspotentiale ist eine institutionelle Vernetzung und Integration der Strategien der Institutionen und Akteure im Übergang von der Schule in das Erwerbsarbeitssystem erforderlich: **Systemkopplung**
- Stadt und Gemeinde sind der natürliche Ort, an dem diese Eckpunkte konkret und verbindlich geplant, gesteuert und umgesetzt werden müssen (Berichtswesen, Zielvereinbarungen etc.): **Lokalisierung**“.

Vor diesem Hintergrund ist eine kooperative Anlage der hier beschriebenen Gestaltungsansätze für schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf evident. Auch wenn die heute extrem segmentierte geradezu zerklüftete Bildungslandschaft perspektivisch deutlich übersichtlicher und beziehungsreicher geformt werden kann und muss, so bleibt doch die Mehrdimensionalität von Schule, lebensweltlicher Alltagsbildung, Jugend(sozial)arbeit und betrieblicher Ausbildung erhalten. Diese Mehrdimensionalität ist eher eine Stärke als eine Schwäche unseres Bildungs- und Ausbildungssystems.

Dieser Expertise liegen folgende Annahmen zu Grunde:

- Junge Menschen und auch ihre Lehrkräfte verfügen nicht über ausreichende Informationen über die Möglichkeiten und Anforderungen (Pluralisierung der Übergangsverläufe) des komplexen und segmentierten Berufsbildungssystems, um eine fundierte Berufswahlentscheidung bzw. eine Entscheidung über den weiteren schulischen und/oder beruflichen Bildungsweg und damit auch über individuelle Lebensperspektiven zu treffen.

- Die für den Lebensweg der Schulabgänger¹ wesentliche bildungsbiografische Phase des Übergangs Schule – Beruf beginnt nicht nach der allgemeinbildenden Schulzeit, sondern ist eine Kernaufgabe in der Schulzeit des jungen Menschen. Sie tritt (außerhalb der Gymnasien) spätestens in der 7. Klasse zunehmend in den Mittelpunkt und wird zur Quelle oder auch zum Hemmschuh von Lernmotivation und Leistungsvermögen der jungen Menschen.
- Die Förderung der beruflichen Orientierung ist keineswegs allein Aufgabe der Institution Schule, sondern ein Ko-Produkt des jungen Menschen und seines sozialen Umfeldes, der Schule, der Agentur für Arbeit, der Institutionen der Wirtschaft sowie der Jugendhilfe mit Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Fehlende berufliche Orientierung und eine mit pessimistischen Chancenerwartungen belegte biographische Schwelle des Übergangs Schule – Beruf mindert das schulische Bildungsengagement der jungen Menschen, fördert „school drop out“ und gefährdet den Erwerb von Bildungszertifikaten mit chancenreichen Berufswegeoptionen.
- Die allgemeinbildende Schule – für den Personenkreis armer Jugendlicher sind das insbesondere die Haupt-, Realschulen sowie die Integrierten Gesamtschulen – kann als „Ort“ identifiziert werden, in dem der weitere schulische bzw. berufliche Bildungsweg und damit zentrale persönliche Aspekte des „Lebensentwurfs“ des jungen Menschen verhandelt werden. Diese Ortsbestimmung „Schule“ darf aber weder mit der zentralen schulischen Veranstaltungsform „Unterricht“ noch mit dem schulischen Lehrpersonal gleichgesetzt werden. Sie bezieht sich also nicht auf die Institution Schule, sondern auf die ‚bildungsbiografische Phase‘ des Übergangs junger Menschen von der Schule in den Beruf.

Die Expertise beginnt mit einer Zusammenfassung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben und dem Stellenwert von Bildungsteilhabe für deren erfolgreiche Bewältigung (Abschnitt 2.1). Anschließend werden wesentliche Forschungsergebnisse und Daten zur Bildungsungleichheit und den zugrunde liegenden Ausgrenzungsmustern und -mechanismen referiert (Abschnitt 2.2). Da jedoch nur wenige spezifische Erkenntnisse für den Personenkreis junger Menschen vorliegen, die in Armutslagen leben, wurde hier auf schichtspezifische und herkunftsspezifische Indikatoren zurückgegriffen. Im Abschnitt 2.3 wird der kompensatorische Handlungsbedarf in Bezug auf herkunftsspezifische Bildungsbenachteiligungen beschrieben. Uns ist bewusst, dass Armut und Benachteiligung nicht deckungsgleich sind, grundsätzlich sind junge Menschen, die in Armut aufwachsen immer benachteiligt, allerdings können auch andere Lebensumstände der jungen Menschen zu einer Benachteiligung führen. Die wesentlichen kompensatorischen Angebote der Jugend(berufs)hilfe werden benannt und mit Beispielen ‚guter Praxis‘ unterlegt.

Die Kapitel 3 und 4 entwickeln auf der Basis des Konzeptes „Produktionsnetzwerk“ strukturelle und prozessuale Gestaltungsanforderungen und Implementierungsvorschläge für schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf zur Bildungsförderung armer Jugendlicher. Hier wird bewusst der konkrete, schulbezogene Ansatz in den Focus gerückt, während

¹ Im Text wird i.d.R. die geschlechtsneutrale Formulierung verwendet. Soweit dies nicht möglich ist, wird – wegen der besseren Lesbarkeit und aus stilistischen Gründen – auf die männliche Form zurückgegriffen.

die darüber hinaus anzustrebende lokale oder regionale Netzwerkbildung auf der strategischen Ebene nur am Rande thematisiert wird. Abschließend wird anhand der Analyse verfügbarer und anschlussfähiger Förderprogramme, leistungsgesetzlicher Regelungen und aktueller programmatischer Diskurse gezeigt, dass der hier entwickelte Gestaltungsansatz schulbezogener Unterstützungsnetzwerke derzeit echte Realisierungschancen bietet. So verfügen die Kommunen v. a. mit den, im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets bereitgestellten, Bundesmitteln für Schulsozialarbeit über zielgerichtet einsetzbare Ressourcen. Auch auf der programmatisch-strategischen Ebene sind die schulbezogenen Unterstützungsnetzwerke durchaus anschlussfähig an aktuelle Diskurse zur Reform des Übergangs Schule – Beruf.

2 Bildungsteilhabe armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf: Entwicklungsaufgaben, Ausgrenzungsmechanismen und Kompensation

Ausgehend von der zentralen Bedeutung der Bildungsteilhabe junger Menschen für den Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen und ihrem erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf (Abschnitt 2.1) werden zunächst Ausgrenzungsmechanismen des deutschen Schulsystems (Abschnitt 2.2) beschrieben. Möglichkeiten und Grenzen armer Jugendlicher und deren Familien zur Kompensation von Bildungsungleichheiten werden ebenso aufgezeigt wie die Handlungsbedarfe der Jugendhilfe, des Schulsystems und der Bildungspolitik (Abschnitt 2.3.1/2.3.2). Abschließend werden kompensatorische Angebote der Jugend(berufs)hilfe für arme Jugendliche im Übergang Schule – Beruf vorgestellt, die im schulischen Kontext verortet sind.

2.1 Jugendspezifische Entwicklungsaufgaben und Stellenwert der Bildungsteilhabe

Das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben von Havighurst beschreibt gesellschaftlich normierte Zielvorgaben, die als Voraussetzung der gesellschaftlichen Integration gelten. Hurrelmann präzisiert diesen Ansatz im Blick auf die zentralen Entwicklungsaufgaben der Jugendphase unter den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie folgt (Quenzel 2010):

1. Entwicklungsaufgabe ‚*Qualifikation*‘: Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikation und Aufnahme einer beruflichen Erwerbstätigkeit
2. Entwicklungsaufgabe ‚*Ablösung und Bindung*‘: Ablösung von den Eltern, Entwicklung der Geschlechtsidentität und Aufbau von Bindungen zu Gleichaltrigen als Grundlage für die Familiengründung
3. Entwicklungsaufgabe ‚*Regeneration*‘: Entwicklung selbständiger Handlungsmuster im Freizeit- und Konsumverhalten, Herausbildung eines eigenen Lebensstils
4. Entwicklungsaufgabe ‚*Partizipation*‘: Aufbau eigener Werte- und Normorientierungen sowie Entwicklung eines ethischen und politischen Bewusstseins

Diese komplexen Entwicklungsanforderungen stehen in enger Wechselwirkung und teilweise auch in Konkurrenz zueinander. Dabei gilt der Erwerb kulturellen Kapitals in Form von Bildung und Ausbildung als die wichtigste Herausforderung im Jugendalter und umfasst vor allem das Erreichen eines anerkannten Schulabschlusses, das Treffen einer tragfähigen Berufswahlentscheidung sowie die Aufnahme einer Berufsausbildung bzw. eines Studiums. Dieser Entwicklungsaufgabe kommt eine besondere Bedeutung für die künftigen Berufs- und Lebensperspektiven junger Menschen zu und wird seitens der Eltern und der Schule mit entsprechend hohen

Forderungen und Erwartungen verknüpft. Junge Menschen müssen jedoch nicht nur dieser einen – wenn auch wichtigen – Herausforderung gerecht werden. Je mehr sie sich bspw. von den Eltern ablösen, umso wichtiger werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen, mit denen sie ihre Freizeit verbringen, erste Partnerschaften eingehen und von deren Werte und Normen ihr eigenes Denken und Handeln maßgeblich beeinflusst wird.

Der als zentrale Entwicklungsanforderung im Jugendalter definierte Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen vollzieht sich unter dynamisch wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dies betrifft insbesondere die mit der Globalisierung und dem Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft einhergehende Flexibilisierung der Arbeitswelt und den damit verbundenen Rückgang traditioneller Arbeitsplätze, die stetig steigenden beruflichen Anforderungen sowie die vielfach unsicheren Beschäftigungsverhältnisse und brüchigen Erwerbsbiografien. Auch die rasanten Veränderungen im Konsum- und Freizeitverhalten, die wachsende Vielfalt individueller Lebensentwürfe und der Trend zur Individualisierung, der die Verantwortung für den Erfolg, aber auch für das Scheitern ausschließlich dem Einzelnen zuschreibt, haben massiven Einfluss auf die Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsanforderungen und setzen neben formalen Qualifikationen vor allem individuelle, problemlösungsorientierte Bewältigungsstrategien voraus. Dies wird umso deutlicher, als viele Jugendliche, insbesondere Hauptschüler, die mit diesen Entwicklungen einhergehenden – vermeintlich gestiegenen – Wahlfreiheiten eher als Bedrohung und Überforderung denn als Chance für ihre persönliche Zukunft empfinden (Shell Deutschland Holding 2010).

Laut Münchmeier liegen die Chancen und Risiken zur Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben insgesamt und zum Erwerb kulturellen Kapitals in Form von Bildung und Ausbildung im Besonderen in der Verfügbarkeit personaler, sozialer, materieller und sozialräumlicher Ressourcen begründet (Münchmeier 2008). Deren unterschiedliche Verteilung und Zugänglichkeit führt wiederum zu ungleichen Teilhabechancen in Bildungs- und Qualifikationsprozessen, von denen insbesondere Jugendliche aus armen Familien betroffen sind.

2.2 Muster und Mechanismen bildungsbezogener Ausgrenzung

In Deutschland ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg besonders ausgeprägt. Eine wichtige Rolle hierbei spielt der organisatorische Aufbau des deutschen Bildungssystems, das bereits in seiner äußeren Struktur auf Selektivität angelegt ist (Cortina et al. 2003). Obschon infolge von „Durchlöcherung, Flickerei und Anstückelei“ (Hildegard Hamm-Brücher) die Organisation des Bildungssystems vor allem oberhalb der Grundschule zunehmend unübersichtlich geworden ist und seine Dreigliedrigkeit derzeit deutlich aufgeweicht wird, hat sich sowohl an der frühen Selektion als auch am Leitbild, Schulklassen als möglichst leistungshomogene Gruppen anzustreben, bislang nichts Grundlegendes geändert. Dadurch wird durch die in das Bildungssystem eingewobene institutionellen Mechanismen und ein entsprechendes Lehrerhandeln verstärkt (Becker & Lauterbach 2004).

Die soziale Herkunft der Jugendlichen hat in Deutschland entscheidenden Einfluss auf ihre Bildungschancen. So findet sich Bildungsbenachteiligung vorrangig bei unteren Sozialschichten

und bei Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund. Kinder aus diesen Schichten (un- und angelernte Arbeiter) gehen nur zu ca. 10 %, Kinder aus oberen sozialen Schichten (freie akademische Berufe, leitende Angestellte, höhere Beamte) dagegen zu über 50 % aufs Gymnasium. Beim Hauptschulbesuch ist es genau umgekehrt.

Ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben besonders schlechte Bildungschancen. Von den 15-jährigen Jugendlichen der ersten Generation besuchen nur 12 % das Gymnasium, aber 44 % die Hauptschule, von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gehen dagegen nur 19 % auf die Hauptschule, aber 35 % aufs Gymnasium. Empirische Studien weisen jedoch daraufhin, dass die schulische Bildungsbenachteiligung der Migranten primär ihrer überdurchschnittlichen Zugehörigkeit zu den unteren sozialen Schichten geschuldet ist (Schulze u.a. 2008), während im Übergang in eine duale Berufsausbildung und auch beim Übergang an der zweiten Schwelle verstärkt eine schichtunabhängige Benachteiligung der Migranten konstatiert werden kann (Beicht/Granato 2010; Seibert/Solga 2005).

Das deutsche Bildungssystem verschärft durch die frühe Auslese (Rolf 1973) die bereits in der Grundschule bestehenden Disparitäten, die dort allerdings noch weit weniger ausgeprägt sind als später in der Sekundarstufe. Für Kinder und Jugendliche aus einkommensarmen Familien, und hier sind wiederum Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich betroffen, gilt diese bildungsbezogenen Ausgrenzung im verstärkten Maße (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 u. 2010; Hock u.a. 2010; Klemm 2007).

Ungeachtet aller offiziellen Verlautbarungen liegt dem deutschen Bildungssystem eine Strategie zugrunde, die gerade *nicht* auf die Integration *aller* jungen Menschen, sondern auf deren soziale Segmentierung ausgerichtet ist (Geißler 2004; Lauterbach/Becker 2004; Rolf 1973). Das verbissene Festhalten der Bildungspolitik und gebildeten Mittel- und Oberschicht an der Selektivität des Schulsystems zeigt, dass es nicht um den Abbau sozialer Ungleichheit und die Beseitigung von Bildungsungleichheit und Bildungsarmut geht (Christe/Reisch/Wende 2009). Obwohl die Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems in ihrem Ergebnis offensichtlich sind, verlaufen sie doch sehr subtil und facettenreich, und sind nur schwer zu durchschauen (Vester 2006).

Einen theoriegeleiteten Ansatz zur Beschreibung und Erklärung dieser Prozesse hat Boudon bereits 1974 mit seiner Unterscheidung von *primären Herkunftseffekten* (schichtspezifische Unterschiede in den Leistungen führen zu ungleichen Bildungschancen im Lebensverlauf und werden durch schichtspezifische Entscheidungen zu Bildungsverläufen bzw. Bildungsaspirationen verstärkt) und *sekundären Herkunftseffekten* (trotz gleicher Schulleistungen gibt es unterschiedliche Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft, diese wiederum beeinflussen die Möglichkeiten der Leistungsentwicklung der Kinder) entwickelt. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beeinflussen sich wechselseitig, wobei die sekundären Herkunftseffekte ausschlaggebend für die Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem sind.

Die Muster und Mechanismen bildungsbezogener Ausgrenzungen stellen sich zusammengefasst wie folgt dar:

- Das soziale und kulturelle Kapital (Bourdieu 1997) der Familien ist für die kognitive Entwicklung der Kinder und deren Bildungschancen besonders relevant, da sich diese in einem aktiven Austauschprozess der Kinder mit ihrem sozialen Umfeld vollzieht. Eltern und weitere Bezugspersonen können diese Prozesse fördern, indem sie Möglichkeiten zum Lernen, Entdecken, Erfahren und Auseinandersetzen schaffen; sie können diese Entwicklung aber auch behindern, indem sie diese Möglichkeiten nicht bieten (können).
- Familien unterer sozialer Schichten verfügen – aus verschiedenen Gründen – nur über begrenzte Ressourcen und ein geringeres Bildungsniveau, so dass Kinder aus diesen Familien in ihren Lernmöglichkeiten, ihrem Kompetenzerwerb und damit in ihren Bildungschancen beeinträchtigt sind. Auch die schichtspezifische Ausprägung von Werten, Normen und Kompetenzen, vor allem hinsichtlich Motivation, Leistungsbereitschaft, Alltagskompetenzen und Allgemeinwissen, schlägt sich in der Persönlichkeit und im Erziehungsstil der Eltern nieder und beeinflusst die kognitive Entwicklung der Kinder und ihrer Bildungschancen.
- Auch schichtspezifische Bildungsansprüche und Erziehungsvorstellungen der Eltern beeinflussen die Entwicklung und den Bildungserfolg der Kinder. Die oftmals mit einem höheren Bildungsniveau der Eltern einhergehende ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit macht es diesen deutlich leichter, ihren Kindern Aspekte wie Leistungsbereitschaft, Fleiß, Selbständigkeit und Kreativität zu vermitteln sowie diese gemeinsam mit ihren Kindern anhand ihrer schulischen Erfahrungen aufzuarbeiten und nutzbar zu machen. Dies fällt Familien aus unteren sozialen Schichten aufgrund der meist eingeschränkten kommunikativen Kompetenzen deutlich schwerer.
- Diese schichtspezifischen Ungleichheiten und unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im sozialen bzw. kulturellen Kapital der Familien werden durch das deutsche Schulsystem nicht kompensiert, sondern eher verstärkt. So verlagern dessen Organisationsformen (z. B. Halbtagschule) und Unterrichtsmerkmale (z. B. Üben und Wissensvertiefung über Hausaufgaben) die Verantwortung bzw. Zuständigkeit für einen erheblichen Teil des Kompetenzerwerbs und Lernerfolgs in den außerschulischen, familiären Bereich. Diesen Ausgleich können Eltern aus unteren sozialen Schichten jedoch nur bedingt leisten, da sie in der Regel nicht über die erforderlichen materiellen und finanziellen Ressourcen sowie die kognitiven Kompetenzen verfügen. In der Folge ist es für diese Kinder deutlich schwerer, in der Schule erfolgreich zu sein. Dies zeigt sich sehr deutlich an den Schulabschlüssen (Übersicht 1).

Übersicht 1: Schulabgänger/-innen nach Schulabschluss im Jahr 2010 bzw. 2008

- Im Jahr 2010 verließen rd. 56.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss; im Jahr 2008 waren es noch rd. 65.000 und im Jahr 2005 noch gut 78.000.
- Derzeit verlassen rd. 6,6 % der Schulabgänger die Schule ohne Schulabschluss, darunter kommen mehr als die Hälfte von Förderschulen. Unter den männlichen Schulentlassenen sind derzeit rd. 8 %, unter den weiblichen etwa 5 % ohne Abschluss.

- Insgesamt gut 171.150 Jugendliche (20,2 %) wurden mit einem Hauptschulabschluss aus der allgemeinbildenden Schule entlassen, von den männlichen Jugendlichen etwa ein Viertel, von den weiblichen Jugendlichen etwa ein Fünftel.
- Insgesamt 346.800 Jugendliche verließen die allgemeinbildende Schule mit einem mittleren Abschluss (41 %) und 273.800 mit der Studienberechtigung (32,3 %).
- Ausländische Jugendliche weisen insgesamt deutlich schlechtere Schulabschlussquoten auf als deutsche. So verließen im Jahr 2008 etwa 6,7 % der deutschen, aber 15,2 % der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne Schulabschluss. Einen Hauptschulabschluss hatten 26,5 % der deutschen und 45,8 % der ausländischen Jugendlichen. Einen mittleren Abschluss haben 51,7 % der deutschen, aber nur 41,8 % der ausländischen Jugendlichen erreicht. Und die allgemeine Hochschulreife erreichten 33,9 % der deutschen, aber nur 11,2 % der ausländischen Jugendlichen.
- Wie deutsche haben auch ausländische Mädchen deutlich bessere Schulabschlüsse als ausländische Jungen, dennoch schließen sie deutlich schlechter ab als deutsche Jungen. 18 % der männlichen und 12,4 % der weiblichen ausländischen Jugendlichen haben im Jahr 2008 die Schule ohne Abschluss verlassen. Von den deutschen Jugendlichen waren es bei den Jungen 8,1 % und bei den Mädchen 5,3 %.
- Die höchste Quote an Schulentlassenen ohne Abschluss (Stand: 2008) hat Mecklenburg-Vorpommern (16,8 %), die niedrigste Baden-Württemberg (5,6 %).

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 270

- Das mehrgliedrige deutsche Schulsystem trifft mit den Schullaufbahnentscheidungen am Ende der Grundschulzeit bereits zu einem sehr frühem Zeitpunkt Aussagen zum Leistungspotenzial und den damit verbundenen Zukunftsperspektiven der Kinder. Sowohl bei den Lehrerempfehlungen als auch bei elterlichen Präferenzen sind die sekundären Herkunftseffekte relevanter als die primären Herkunftseffekte. So werden 36 % der Schüler aus dem oberen und 40 % aus dem unterem Leistungsbereich nicht ihrem Kompetenzniveau entsprechend empfohlen (Uhlig/Solga/Schupp 2009). Für die Schullaufbahnentscheidung der Lehrer ist also weniger der tatsächliche Leistungsstand, als vielmehr die Schichtzugehörigkeit der Kinder ausschlaggebend (Ditton 2004). Dabei werden insbesondere das vorhandene (Unterstützungs-)Kapital der Familien, das Sozialverhalten und die Lernmotivation der Kinder auf den Prüfstand gestellt. So können Kinder aus armen Familien z. B. deutlich seltener als materiell besser gestellte Kinder bei der Unterstützung in schulischen Belangen auf ihre Eltern setzen. Nur etwa jedes sechste arme Kind hat einen Elternteil mit Abitur oder Hochschulabschluss, während unter den nicht-armen Kindern fast zwei Drittel Akademikerkinder sind (vgl. Hock u. a. 2010). Die armen Kinder erhalten zum überwiegenden Teil die Empfehlung zum Besuch einer Haupt- bzw. Förderschule. Dieser Empfehlung folgen die Eltern in der Regel, auch wenn ihr Kind aufgrund guter bzw. mittlerer schulischer Leistungen durchaus einen höheren Schultyp besuchen könnte. Dies hat zur Folge, dass der Anteil von Kindern aus unteren sozialen Schichten, die unter ihrem eigentlichen Leistungsniveau bleiben, größer ist als bei Kindern aus höheren sozialen

Schichten. Sie bleiben deshalb in ihrem Bildungserfolg zurück und haben somit ein höheres Risiko zum ‚Underachievement‘ (Solga/Dombrowski 2009).

- Mit schichtspezifischen Schullaufbahneempfehlungen sind die Zuweisung zu einem bestimmten Lernumfeld, die Gestaltung der Lehrpläne und das konkrete Anforderungsniveau verbunden, das die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und des Erreichens von Schulabschlüssen entscheidend beeinflusst. Spätere Korrekturen des besuchten Schultyps sind nur schwer möglich und werden dann eher in Richtung des niedrigeren Schulabschlusses vorgenommen. Perspektivisch führen die niedrigeren Schulabschlüsse dazu, dass den Jugendlichen der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert und die immateriellen und materiellen Lebensbedingungen auf lange Sicht dadurch entscheidend beeinflusst werden. Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss haben deutlich geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen als Jugendliche mit einem mittleren oder höheren Abschluss. Dieser Unterschied ist in den letzten 15 Jahren immer größer geworden. Auch das Geschlecht und ein Migrationshintergrund haben Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung. Junge Frauen mit Migrationshintergrund haben besonders schlechte Chancen. Dies zeigt ein zusammenfassender Überblick über aktuelle Daten zum Übergang in Ausbildung nach dem Schulabschluss (Übersicht 2).

Übersicht 2: Übergang in Ausbildung nach dem Schulabschluss (2009)

- Von den Jugendlichen, die im Jahr 2009 einen Ausbildungsvertrag neu abgeschlossen haben, haben 3,5 % keinen Schulabschluss; 33,1 % Hauptschulabschluss; 43,0 % Realschulabschluss; 20,4 % Studienberechtigung.
- Hierbei gibt es zum Teil deutliche regionale Unterschiede. Unter den Jugendlichen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag hatten (genannt wird das Bundesland mit dem höchsten und das mit dem niedrigsten Wert):
 - Keinen Schulabschluss: Mecklenburg-Vorpommern (9,2 %) – Saarland (2,0 %)*
 - Hauptschulabschluss: Bayern (45,0 %) – Sachsen-Anhalt (24,2 %)*
 - Realschulabschluss: Thüringen (52,5 %) – Saarland (31,1 %)*
 - Studienberechtigung: Hamburg (33,5 %) – Bayern (9,4 %)*
- Die größten Chancen, ohne Schulabschluss einen Ausbildungsplatz zu erhalten, gab es 2009 in der Hauswirtschaft (29,2 %), die geringste im Öffentlichen Dienst (0,1 %).
- Beim Übergang in Ausbildung gibt es deutliche Unterschiede nach Geschlecht und Nationalität. Von denjenigen Jugendlichen, die im Jahr 2009 neu einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, hatten:
 - Keinen Schulabschluss: Männer 4,2%; Frauen 2,6%*
Deutsche 3,4%; Ausländer 5,6%
 - Hauptschulabschluss: Männer 38,1%; Frauen 26,4%*
Deutsche 32,1%; Ausländer 51,1%

Realschulabschluss: Männer 41,5%; Frauen 45,0%
Deutsche 43,6%; Ausländer 31,8%

Studienberechtigung: Männer 16,1%; Frauen 26,0%
Deutsche 20,8%; Ausländer 11,6%

- Die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung ist abhängig vom Schulabschluss, vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund. Junge Frauen mit Migrationshintergrund haben besonders schlechte Chancen.
- Bei Absolventen mit maximal Hauptschulabschluss dauert es im Durchschnitt 13 Monate, bis die Hälfte von ihnen in eine betriebliche Ausbildung eingemündet ist; bei Absolventen mit mittlerem Abschluss dagegen nur drei Monate.
- Erst nach 14 Monaten Wartezeit ist die Hälfte der weiblichen Schulentlassenen in eine betriebliche Ausbildung gelangt, bei den männlichen Schulentlassenen dauert es nur drei Monate.
- Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dauert die Wartezeit sogar 17 Monate, bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur drei Monate.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010

- Eine wesentliche Voraussetzung für den Bildungserfolg junger Menschen ist die Entwicklung von Lernmotivation und Leistungsbereitschaft, die eng mit der Ausprägung von Bildungsaspirationen verknüpft ist. Sie entstehen u. a. durch Vorbilder, auf die die Kinder in ihren Familien, aber auch im Schulalltag treffen. Diese wichtige motivationale Ressource können Familien aus niedrigen sozialen Schichten aufgrund niedriger Bildungsabschlüsse und prekärer Arbeitsverhältnisse oder gar bestehender Arbeitslosigkeit eher seltener aktivieren. Zudem treffen Jugendliche unterer sozialer Schichten auch in ihrem schulischen Umfeld der Haupt- und Förderschulen nur selten auf Gleichaltrige bzw. Erwachsene, die durch eine höhere Bildungsaspiration und damit verbundene attraktive Rollenmodelle motivierend wirken können.
- Deskriptive Analysen auf Basis der TIMSS-Daten 2007 zeigen direkte Wirkung von Einkommensarmut auf die Schulleistungen. Das „Konstrukt der Armutgefährdung in der Schulleistungsforschung hat einen eigenen Beitrag zur Erklärung von schulischen Kompetenzen... Insofern zeigt der Indikator Armut bei Berücksichtigung der Bildungsnähe und der beruflichen Stellung – insbesondere bei bildungsnahen Familien – einen signifikanten Einfluss auf schwächere Schulleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften (Bos, W./Stubbe, T.C./Buddeberg, M. 2010).
- Die Lernmotivation und der schulische Erfolg der Kinder sind eng mit der Unterstützung durch das Elternhaus verbunden; diese ist insbesondere in Familien unterer sozialer Schichten nur begrenzt vorhanden. So erschwert ein geringes Bildungsniveau der Eltern z. B. die direkte Hilfe bei den Hausaufgaben; die Entwicklung beruflicher Perspektiven ist im Falle eigener Arbeitslosigkeit ausgesprochen schwierig, und begrenzte materielle bzw. finanzielle Ressourcen erlauben es den Familien nur bedingt, Nachhilfeangebote in An-

spruch zu nehmen oder ein förderliches Lernumfeld (Schreibtisch, eigenes Zimmer) zu schaffen.

Verschärft stellen sich die hier dargestellten Zusammenhänge bei Jugendlichen mit **Migrationshintergrund** dar. Sie weisen im Durchschnitt schlechtere schulische Leistungen auf, erhalten häufiger die Schullaufbahneempfehlung ‚Hauptschule‘ und verlassen die Schule häufiger ohne oder nur mit Hauptschulabschluss (siehe oben). Auch wenn die Mechanismen der Entstehung migrationsbedingter Bildungsungleichheiten und deren Zusammenspiel bislang noch immer unzureichend erforscht sind, lässt sich doch Folgendes festhalten:

- Bildungsungleichheit entsteht vor allem dann, wenn Migrationshintergrund verbunden ist mit der Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten. Gleichwohl ist Bildungsungleichheit nicht ausschließlich durch Schichtzugehörigkeit determiniert. Neben dem Bildungshintergrund der Eltern spielen weitere Aspekte zur Entstehung von Bildungsungleichheit bei Migrantenkinder eine Rolle.
- Auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund haben deutsche Sprachkenntnisse einen wesentlichen Einfluss. Wird in den Familien überwiegend deutsch gesprochen, sind die Kinder in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung, den besuchten Schultyp und ihre Abschlüsse am erfolgreichsten, sie unterscheiden sich am wenigsten von Kindern ohne Migrationshintergrund. Zugleich verfügen diese Familien in der Regel über umfassendere sozioökonomische und soziokulturelle Ressourcen als diejenigen Familien, in denen nicht oder nur wenig deutsch gesprochen wird. Etwa ein Drittel des Zusammenhangs von Sprachgebrauch und Kompetenzniveau ist auf diese unterschiedliche Ressourcenausstattung zurückzuführen (Solga/Dombrowski 2009).
- Darüber hinaus sind die Lernarrangements des deutschen Schulsystems vor allem auf die sprachliche und weniger auf die (lebens-)praktische Erschließung von Aufgaben und Inhalten ausgerichtet, so dass Jugendliche ohne entsprechende Sprachkompetenzen deutlich eingeschränkte Möglichkeiten des Lernens und der kognitiven Entwicklung haben.
- Als weitere Bildungsbarriere wirkt, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre beratende und orientierende Funktion bei der Kompetenzentwicklung ihrer Kinder nicht in vollem Umfang ausfüllen können, weil ihnen häufig das Wissen über Struktur und Funktionsweise des deutschen Schulsystems fehlt. Dieses Wissensdefizit wird bspw. immer dann relevant, wenn eine hohe Bildungsaspiration der Eltern mit den realen Bildungschancen ihrer Kinder im deutschen Schul- und Ausbildungssystem in Übereinstimmung gebracht werden muss.
- Zwischen Lehrern einerseits und Eltern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund andererseits existiert zudem häufig eine kulturelle und sprachliche Barriere, die sich negativ auf die Teilhabe dieser Eltern an der Gestaltung der Bildungslaufbahn ihrer Kinder auswirken kann. In Folge der Tatsache, dass in der Lehrerbildung Fragen der interkulturellen Arbeit und Kommunikation bisher vernachlässigt wurden, verfügen Lehrer nur selten über das notwendige Wissen und die erforderlichen Kompetenzen im Umgang mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund.

- Bei den Empfehlungen bzw. -entscheidungen der Lehrer über die Schullaufbahn werden oftmals Kriterien zugrunde gelegt, die an den Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen von Kindern der deutschen Mittelschicht orientiert sind. Zum Teil beruhen sie auch auf subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich familiärer Unterstützungsressourcen und der häuslichen Lernumgebung. Auch dies führt zur Benachteiligung von Migrantenkindern.

Eine weitere Dimension von Ungleichheit im Bildungssystem ist mit dem **Geschlecht** verbunden, wie bereits am Zugang zur Ausbildung gezeigt wurde. Insgesamt gesehen stellt sich dieser Zusammenhang recht komplex dar, daher soll im Folgenden lediglich auf zwei durch das Bildungssystem bewirkte Ungleichheiten hingewiesen werden, von denen im einen Fall die Jungen, im anderen Fall die Mädchen betroffen sind.

Bekanntlich sind zwischenzeitlich in Bezug auf die Bildungsabschlüsse Jungen gegenüber den Mädchen deutlich benachteiligt, während es in Bezug auf den Kompetenzerwerb in Mathematik und Naturwissenschaften nach wie vor eine Benachteiligung von Mädchen gibt. Was die Benachteiligung von Jungen in Bezug auf die erreichten Bildungsabschlüsse anbelangt, werden hierzu derzeit folgende Begründungen ins Feld geführt, ohne dass diese bislang schon hinreichend empirisch abgesichert wären:

- Die Feminisierung des Lehrerberufs führe dazu, dass durch fehlende männliche Bezugspersonen Jungen – insbesondere in Bezug auf ihr Verhalten – eher unfair beurteilt würden, sie somit in Leistungstests schlechter abschnitten und daher seltener auf Gymnasien vertreten sind. Allerdings steht der empirische Beweis, dass mehr männliche Lehrkräfte automatisch mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Beurteilung erzeugten, noch aus.
- Leistungsschwächere Jungen seien eher auffällig als leistungsschwächere Mädchen. Während diese gefördert würden, würden Jungen eher ‚abgeschrieben‘. Typische Männlichkeitsbilder und eine geschlechtsspezifische Sozialisation werden als Ursachen für schulisches ‚Versagen‘ gesehen, sie seien kontraproduktiv für schulischen Erfolg.
- Aus entwicklungspsychologischer Sicht seien Jungen bei der Einschulung gegenüber ihren Mitschülerinnen in der Entwicklung ‚zurück‘, dieser Rückstand setze sich über die gesamte Schulzeit hinweg fort.

Die Benachteiligung von Mädchen und deren schlechteres Abschneiden in naturwissenschaftlichen Fächern sei auf folgende Aspekte zurückzuführen:

- geschlechterspezifische Ausprägung der Identitäten in der Pubertät,
- geschlechterstereotype Peerkultur,
- geschlechterstereotype Rückmeldungen und Wahrnehmungen der Lehrkräfte,
- geschlechtsspezifische Antizipation und Adaptionenleistungen in Bezug auf spätere Berufschancen.

2.3 Kompensation bildungsbezogener Ausgrenzungen armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf

2.3.1 Bedarfe, Handlungsebenen und Akteure

Wie die Ausführungen im Abschnitt 2.2 belegen, verstärkt das deutsche Schulsystem die ungleiche Ausstattung junger Menschen und ihrer Familien mit sozialem und kulturellem Kapital. Es verfestigt die Muster und Mechanismen bildungsbezogener Ausgrenzungen und macht es jungen Menschen aus armen Familien besonders schwer, die für einen erfolgreichen Übergang Schule – Beruf notwendigen schulischen und beruflichen Qualifikationen zu erwerben (vgl. auch Christe 2011). Da der Erwerb kulturellen Kapitals eine besondere Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Perspektiven und materieller Lebenschancen junger Menschen hat und sich unmittelbar auf die Bewältigung der anderen jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Abschnitt 2.1) auswirkt, kommt der Herstellung gleicher Bildungschancen und Teilhabemöglichkeiten für *alle* Jugendlichen ein besonderer Stellenwert zu. Dies gilt sowohl für die Zugänge zu adäquaten Bildungs- und Unterstützungsangeboten als auch für das Erreichen anerkannter Schulabschlüsse, eine umfassende berufliche Orientierung sowie die Vorbereitung einer individuellen Berufswahlentscheidung. Um also die Teilhabechancen junger Menschen aus armen Familien in Bezug auf den Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen nachhaltig zu verbessern, bedarf es neben strukturellen Veränderungen im deutschen (Aus-)Bildungssystem auch kompensatorisch wirkender Angebote, die im schulischen Kontext strukturell verankert sind und die die fachlichen, sozialen und berufsbezogenen Kompetenzen der Jugendlichen systematisch entwickeln.

Rauschenbach (2011, S. 115ff.) formuliert als Ausgangspunkt eines nachhaltig wirkenden Bildungskonzeptes drei notwendige Einsichten:

1. „... die Einsicht in die biografischen Zusammenhänge von Bildungsprozessen ...“ So benötigen die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bildungsmöglichkeiten eine „ganztags schulische Rahmung“ und ein verbessertes lokales Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsakteure und Settings.
2. „... die Einsicht, dass Menschen ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ lernen, ... dass sich Bildung keineswegs auf kognitive Bildung und Wissensvermittlung reduzieren lässt.“ Laut UNESCO müsse Bildung also vierdimensional gefasst werden: „learn to know, learn to do, learn to be, learn to live together“.
3. ... die Einsicht, die man in jedes Konzept einbeziehen muss, dass „die Veränderungspotenziale der Bildung nicht allein aus der formalen gleichsam offiziellen Bildung selbst geschöpft werden können“.

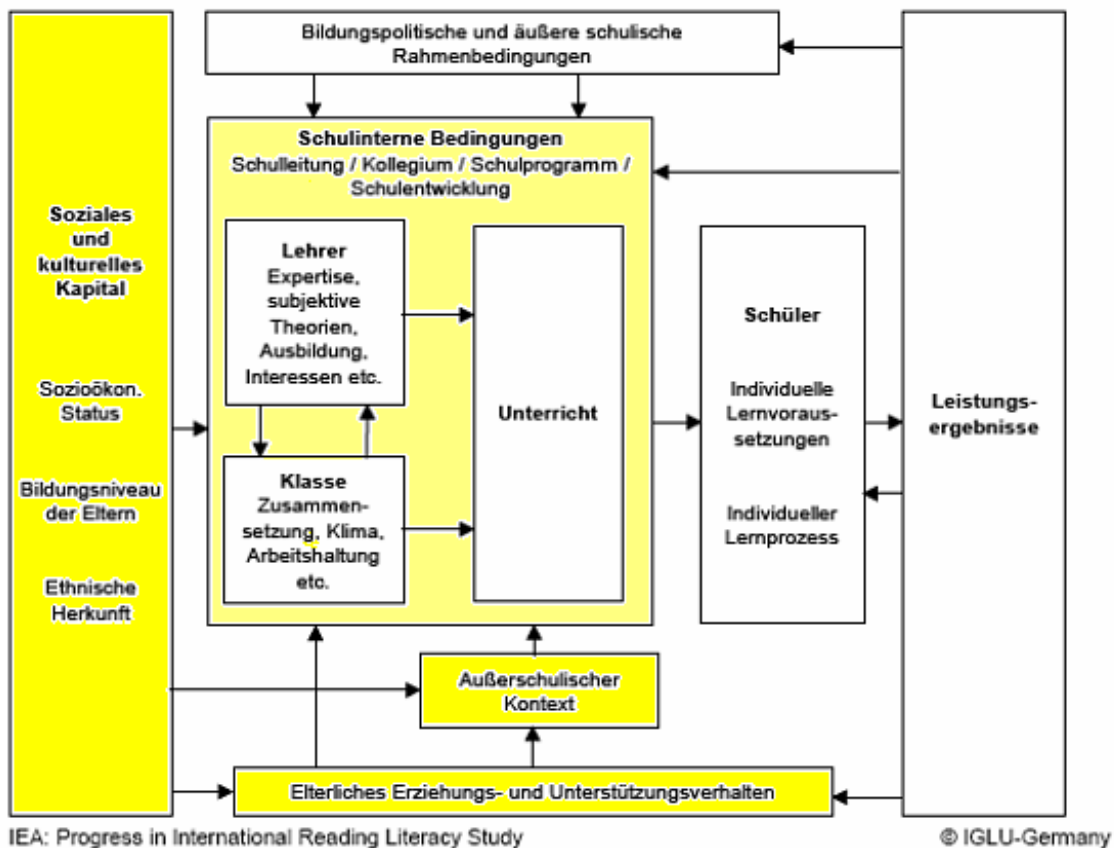
Die Tatsache, dass „... viele Bildungsprozesse lebensweltlich zustande kommen oder eben nicht“, basiert auf der starken Abhängigkeit dieser Bildungsprozesse von ungleich verteilten lebensweltlichen Kapitalien (Ressourcen, Gelegenheiten, Akteure). Dabei kumulieren nicht selten die ungleichen institutionellen Bildungschancen mit denen der informellen Lebenswelt. Eine Politik gegen herkunftsbezogene Bildungsungleichheit, d. h. eine Politik der Förderung der Bil-

derungsteilhaber armer junger Menschen muss diese Dimensionen berücksichtigen, indem sie systematisch Strategien der institutionellen Bildung mit denen der informellen Bildung und einem sozialräumlich ausgerichteten Lebenslagenbezug verbindet.

Um also einen erfolgreichen Schulabschluss und einen erfolgreichen Übergang armer Jugendlicher von der Schule in den Beruf bereits im schulischen Kontext kompensatorisch zu unterstützen, ergeben sich für die jeweiligen institutionellen Akteure bzw. Handlungsebenen konkrete Anforderungen. Diese werden im Folgenden zusammengefasst und basieren auf:

- der besonderen Bedeutung des Erwerbs schulischer und beruflicher Qualifikationen für die Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben (Abschnitt 2.1),
- den Mustern und Mechanismen bildungsbezogener Ausgrenzungen (Abschnitt 2.2),
- den Erkenntnissen der aktuellen AWO-ISS-Armutsstudie zu Lebenslagen, Unterstützungsnetzwerken und Bewältigungsverhalten armer Jugendlicher und ihrer Familien im Übergang Schule – Beruf (Laubstein, Dittmann und Holz 2011),
- dem Zusammenhang von Schülerleistungen und deren Bedingungen (vgl. Schaubild 1) und der Tatsache, dass sich Bildung auch ganz wesentlich als „Alltagsbildung“ im Zusammenspiel unterschiedlichster Lernorte und Lerndimensionen vollzieht.

Schaubild 1: Rahmenmodell zum Zusammenhang von Schülerleistungen und deren Bedingungen



Quelle: Bos u.a. 2003

1. Anforderungen an die Jugendhilfe

Die Angebote der Jugendhilfe zielen auf die Aktivierung des sozialen und kulturellen Kapitals der Familien, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Unterstützung bei sozialen Problemen und akuten Krisen, die „Alltagsbildung“ der Jugendlichen sowie auf den Ausgleich fehlender familiärer Unterstützungsmöglichkeiten. Dazu zählen bspw.:

- Angebote zur Stärkung des elterlichen Erziehungs- und Unterstützungsverhaltens,
- Information, Beratung und Begleitung durch gleichaltrige und erwachsenen Bezugspersonen aus dem außerschulischen Kontext,
- außerunterrichtliche Angebote zur Förderung personaler, sozialer und berufsbezogener Kompetenzen junger Menschen,
- Bereitstellung von anregungsreichen Lernorten, Lernmilieus und Erfahrungswelten, Förderung der Selbstorganisation und kollektiven Inszenierung und Erprobung von Lebensstilen und kulturellen Mustern der jungen Menschen,
- beratende und unterstützende Angebote für schulische Akteure und ihre Partner und deren Verknüpfung mit individueller Beratung und Begleitung der Jugendlichen im Übergangsprozess.

2. Anforderungen an das Schulsystem und die Unterrichtsorganisation

Obwohl weder die kommunale Sozialpolitik noch die Kinder- und Jugendhilfe direkten Einfluss auf dieses Feld haben, kann eine kooperierende Jugendhilfe und kommunale Sozialpolitik an der Optimierung schulinterner Bedingungen durchaus mitwirken, bspw. im Blick auf

- die Ausgestaltung des Unterrichts, der Hausaufgaben und die Entwicklung individueller Förderangebote,
- die Zusammensetzung der Klassen und eine bedarfsgerechte Zuweisung der Personal- und Förderressourcen, z. B. nach einem Index sozialer Privilegierung und Benachteiligung (Bonsen u. a. 2010; Amonn, J./Groos, T. 2011),
- die Qualifizierung der Lehrkräfte und die Praxis der Schullaufbahneempfehlungen.

3. Anforderungen an die Bildungspolitik

Diese sind auf die Gestaltung der äußeren schulischen Rahmenbedingungen, wie sie bspw. in den aktuellen Schulstrukturreformen (u.a. Schleswig-Holstein, Hamburg, Baden-Württemberg) angelegt sind, gerichtet. Sie zielen u.a. auf die

- Schaffung von anregungsreichen und leistungsheterogenen Lernmilieus in den Schulklassen, wie sie bspw. durch die Integrierten Gesamtschulen, die Stadtteil- oder Sekundarschulen oder als erster behutsamer Schritt durch Aufhebung der Trennung von Haupt- und Realschulen/-klassen angestrebt werden,
- Einführung von Ganztagschulen mit einer angemessenen Personal- und Ressourcenausstattung und einer, den ganzen Tag umfassenden, Unterrichtsrythmisierung,

- die Einführung praxisorientierter Schul- und Unterrichtsformen sowie
- die Öffnung der Schule zu zivilgesellschaftlichen Organisationen wie bspw. freien Trägern und Wohlfahrtsverbänden, Sport- und Kulturvereinen, Stiftungen sowie zu Betrieben und engagierten Einzelpersonen.

Im Folgenden werden wir uns mit den bildungspolitischen und unterrichtsorganisatorischen Anforderungen nicht weiter befassen, sondern die jugend(berufs)hilfespezifischen Beiträge in den Fokus rücken, die in Verantwortung von Jugendhilfe, Wohlfahrtspflege, Zivilgesellschaft und sozialer Kommunalpolitik tatsächlich gestaltbar sind.

2.3.2 Jugend(berufs)hilfespezifische Kompensationsangebote

Die auf den nächsten beiden Seiten folgende Übersicht dokumentiert in exemplarischer Form kompensatorische Angebote der Jugend(berufs)hilfe für arme Jugendliche im Übergang Schule – Beruf, die im schulischen Kontext angesiedelt sind und in Abstimmung mit den Aktivitäten der schulischen und bildungspolitischen Akteure (auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird) im Rahmen schulbezogener Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf umgesetzt werden:

Angebote	Funktion	Umsetzung	Beispiele aus der Praxis
1. Stärkung des elterlichen Erziehungs- und Unterstützungsverhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • Soziales und kulturelles Kapital der Familien aktivieren • Eltern frühzeitig in Bildungswegplanung und Berufsorientierungs- bzw. Berufswahlprozess ihrer Kinder einbinden • Rollenverständnis der Eltern als Berater und Begleiter ihrer Kinder in Bildungsprozessen und bei Bildungswegeentscheidungen im Allgemeinen und im Übergang Schule – Beruf im Besonderen entwickeln und einüben 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Informationen über Wege in Ausbildung und Beruf • Beteiligung der Eltern an Bildungs- und Berufswegeplanung ihrer Kinder • Nutzen der beruflichen Kontakte und Erfahrungen der Eltern, bspw. für die Erschließung von Praktikabetrieben • Austausch/gegenseitige Unterstützung mit anderen Eltern • Unterstützung bei Aufbau und Pflege sozialer (Unterstützungs-)Netzwerke 	<ul style="list-style-type: none"> • Weinheimer Bildungskette: TEMA – Türkische Eltern als Motoren für Ausbildung www.uebma-weinheim.de/ • Institut praepaed Münster: FuN – Trainingsprogramm für Eltern und Jugendliche im Übergang Schule – Ausbildung www.praepaed.de/funberuf.html
2. Außerunterrichtliche Bildungsangebote zur Entwicklung fachlicher, sozialer und berufsbezogener Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Eingeschränkte familiäre Unterstützungsmöglichkeiten und begrenzte materielle und finanzielle Ressourcen ausgleichen • Bildungsweg- und Berufswegplanung in kooperativem Prozess mit Schüler, Eltern, Lehrer und Jugendhilfe gewährleisten und Ressourcen bedarfsgerecht bereitstellen • Kompetenzentwicklung auf Grundlage einer Potenzialanalyse bereits im Vorfeld des Übergangs Schule – Beruf verankern • Potenziale nonformaler und informeller Bildungsangebote in Kooperation mit Wirtschaft, Jugendberufshilfe und Zivilgesellschaft erschließen und in Abstimmung der Rechtskreise des Übergangssystems (SGB III, II und VIII) planen und umsetzen • Eltern, Jugendliche, Lehrkräfte und außerschulischen Partner (Jugendhilfe, Wirtschaft, Zivilgesellschaft) systematisch einbinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Kompetenzermittlung und -entwicklung ab Klassenstufe 7 bzw. 8 • Verknüpfung praxisorientierten Lernens, Berufsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung • Einbindung partizipativer Ansätze und lebenspraktischer Bildung • Interkulturell sensible Berufsorientierung in Bezug auf Ausrichtung der Angebote und Öffnung der Akteure 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulsozialarbeit Wiesbaden – Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule – Beruf (KEP) www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/soziale-dienste/soziale-dienste/schulsozialarbeit.php • STARTKLAR! Mit Praxis fit für die Ausbildung in NRW www.partner-fuerschule.nrw.de/dev/t3/startklar • Das Integrierte Potenzial-Assessment – ein Diagnose- und Förderkonzept im Übergang Schule – Beruf (2008) – AWO-Positionspapier. • Fit fürs Leben – Lokales Handlungs- und Entwicklungskonzept für den Übergang von der Jugend in das Erwachsenenleben in Hoyerswerda www.fitfuersleben-hoyerswerda.de/ • (Erweiterte) vertiefte Berufsorientierung SGB III – § 33 Satz 3-5 (i.V.m. § 421 q SGB III) und • BQN Berlin e.V. Berlin braucht dich! – Interkulturell sensible Berufsorientierung in Kooperation Schule – Betrieb www.berlin-braucht-dich.de/

Angebote	Funktion	Umsetzung	Beispiele aus der Praxis
<p>3. Information, Beratung und Begleitung durch gleichaltrige und erwachsenen Bezugspersonen aus dem außerschulischen Kontext</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungs- und Vorbildfunktion von Gleichaltrigen (Peergroups) und Erwachsenen nutzen • Motivation und Leistungsbereitschaft durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebens- und Berufsmodellen entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Begleitung und Unterstützung in Fragen der Berufsorientierung, Ausbildungsplatzsuche und Bewerbungsverfahren • Haupt- bzw. ehrenamtlich organisierte Angebote der Beratung, des Coachings bzw. Mentorings 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring-Projekt Caritasverband für Stuttgart e.V. zur beruflichen Integration junger Menschen mit Hilfe von Peers www.freunde-schaffen-erfolg.de/Index.html • Jugend Aktiv Café / JobMobil des AWO Kreisverband Nürnberg e.V. www.awo-nuernberg.de/ • Koordinierungsstelle Ausbildung der Arbeitsstiftung Hamburg GmbH www.arbeitsstiftung.de • Weinheimer Unterstützernetzwerk Berufsstart (WUB) www.uebma-weinheim.de
<p>4. Beratende und unterstützende Angebote für schulische Akteure und deren Partner in Verbindung mit Eltern und Jugendliche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche und ihre Eltern bereits im Vorfeld des Übergangs Schule – Beruf beraten, begleiten und unterstützen • Bedarfe an flankierenden Unterstützungsangeboten prozessbegleitend abstimmen und bereitstellen sowie die individuellen Zugänge durch ‚Systemkopplung‘ von SGB III, II und VIII sicherstellen • Fachkräfte des Übergangsgeschehens sensibilisieren und qualifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozessbegleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote der Schulsozialarbeit im schulischen Kontext • Verbindliche Verfahren der Übergabe und ggf. Nachbetreuung der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule • Verknüpfung mit jugendhilfespezifischen Angeboten für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf • Regional ausgerichtete, berufsgruppen- und institutionenübergreifende Qualifizierungsangebote im Übergang Schule – Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulsozialarbeit mit dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule – Beruf (KEP) www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/soziale-dienste/soziale-dienste/schulsozialarbeit.php • Jugendhaus Bielefeld www.bielefelder-jugendhaus.de/rege-jugendberufshilfe/ • Berufseinstiegsbegleitung § 421s SGB III/ BMBF-Initiative: Bildungsketten www.bmbf.de/de/14737.php • BMFSFJ-Programm: Kompetenzagenturen www.kompetenzagenturen.de/ • Robert Bosch Stiftung: LISA-Fachkräfteprogramm zur Professionalisierung für die Gesattlung von Übergängen in Ausbildung und Beruf www.bosch-stiftung.de/

Zusammenfassend ist festzustellen: Armutsbetroffene und andere benachteiligte Jugendliche benötigen Kompensationsangebote sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Bei den benötigten Kompensationsangeboten der Jugend(berufs)hilfe im Übergang Schule – Beruf geht es insbesondere um die Stärkung des elterlichen Erziehungs- und Unterstützungsverhaltens, die Bereitstellung außerunterrichtlicher Bildungsgelegenheiten zur Kompetenzentwicklung, die Einbindung Gleichaltriger und Erwachsener sowie auf die Beratung und Unterstützung schulischer Akteure und deren Partner unter Einbindung der Jugendlichen und ihrer Eltern. Die Angebote sollten auf dem entwicklungs- und lebensweltorientierten Ansatz der Jugendhilfe basieren, präventiv angelegt sein, an den individuellen Bedarfen der Jugendlichen ausgerichtet sowie systematisch und vor allem frühzeitig im schulischen Kontext verankert werden. Die Schulsozialarbeit als schulbezogener Arbeitsansatz der Jugendhilfe stellt sicherlich eine institutionell besonders entwickelte Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule da (siehe Übersicht 3)

Die anderen oben dokumentierten Maßnahmen der Jugend(berufs)hilfe sind eine exemplarische Auswahl guter Praxis, bei denen es uns jedoch weniger um eine flächendeckende Implementierung als um deren mögliche und notwendige Einbettung in einen lokalen Gestaltungsansatz des Übergangs Schule – Beruf geht. Ausschlaggebend dafür sind insbesondere die sozioökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort, die spezifischen Unterstützungsbedarfe junger Menschen und ihrer Familien, die lokale Angebots- und Akteursstruktur sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Nicht zuletzt bedarf es des aktiven Engagements der öffentlichen und freien Jugendhilfe, um die erforderlichen kompensatorischen Angebote für arme Jugendliche im Übergang Schule – Beruf kontinuierlich einzufordern, strukturell zu verankern und konzeptionell auszugestalten. Wie dies konkret erfolgen kann, verdeutlicht die exemplarische Darstellung in der Übersicht 3.

Übersicht 3: Rahmenbedingungen und Standards der Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Jugendhilfe (beispielhafte Darstellung)

Schulsozialarbeit hat sich als besonders direkte Verbindung von Jugendhilfe und Schule herausgebildet und wird in der Schule aktiv, um

- Entwicklungen junger Menschen an einem zentralen Ort positiv mit zu gestalten („eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit“, § 1 SGB VIII),
- jungen Menschen neben der Teilhabe an formalen Bildungsangeboten in einem breiten Handlungskonzept der partizipativen Alltagsbildung non-formale und informelle Bildungserfahrungen zu ermöglichen (§ 11 SGB VIII),
- eine gelingende Bildungskarriere trotz vorhandener Benachteiligungen zu fördern und damit die Voraussetzungen für Selbständigkeit und Teilhabe zu schaffen (§ 13 SGB VIII),
- niedrigschwellige Hilfen für einzelne junge Menschen und ihre Eltern anzubieten und ggf. das weitere Hilfesystem effektiv zu nutzen sowie
- die soziale Weiterentwicklung des Systems Schule („Schulgemeinde“) zu unterstützen.

Warum überhaupt Schulsozialarbeit?

Der fachpolitische Auftrag der Schulsozialarbeit im Rahmen der Jugendhilfe besteht darin,

- beizutragen, den Auftrag der Jugendhilfe am Ort Schule effektiv umzusetzen, nämlich soziale Benachteiligungen auszugleichen, die Teilhabemöglichkeiten und Mitwirkungsverantwortung der Eltern und Schüler/innen zu unterstützen sowie die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen zu befördern sowie
- eine Schulentwicklung – insbesondere auf dem Weg zur Ganztagschule – zu unterstützen, in der eine optimale Förderung, insbesondere auch bildungsbenachteiligter junger Menschen, im Rahmen eines geeigneten pädagogischen Umfeldes stattfindet und ein positives Lernklima geschaffen wird.

**Schule formuliert eher die Probleme mit Kindern,
die Jugendhilfe eher die Probleme von Kindern**

Diese Aufgabenstellung ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Schule zunehmend nicht nur ein wichtiger Lebensort für junge Menschen, sondern auch die zentrale gesellschaftliche Institution ist, in der faktisch die sozialen Teilhabechancen der jungen Menschen „zugeteilt“ werden. Angesichts dieses gesellschaftlichen Stellenwertes der Schule kann Jugendhilfe sich nicht damit begnügen, lediglich parallel oder gar im Anschluss an schulische Selektionsprozesse tätig zu werden. Jugendhilfe muss präventiv und kompensatorisch an diesem wichtigen Lernort mitwirken und Schülerinnen, Schüler, Eltern und Lehrkräfte unterstützen.

Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe im Arbeitsfeld Schule leistet einen gewichtigen Beitrag zum (präventiven) Kinderschutz. Dies geschieht in direkter (z. B. Ansprechpartner für die Schülerschaft und deren Eltern), aber auch in indirekter (z. B. Beratung der Lehrkräfte) Form.

Die Unterstützung von jungen Menschen und deren Eltern, die aufgrund ihres geringen „sozialen Kapitals“ und fehlender formaler Bildung geringere Bildungschancen haben, ist eine wesentliche kompensatorische Aufgabe der Schulsozialarbeit.

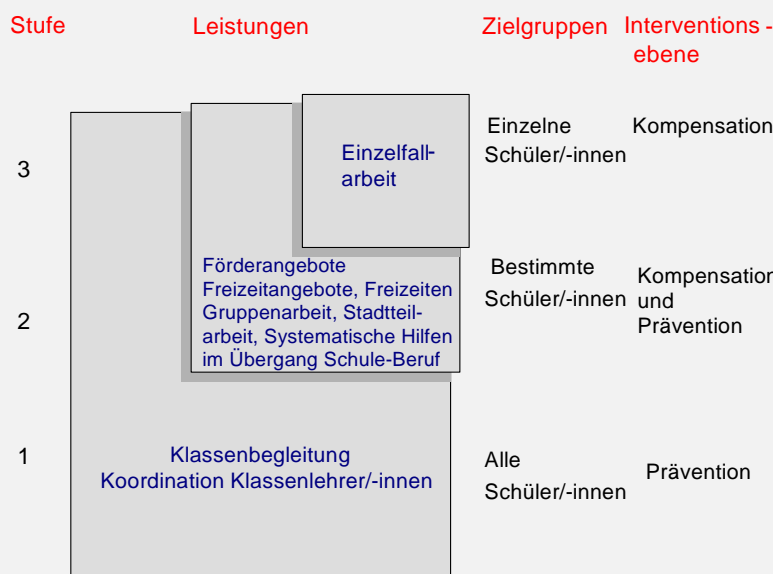
Prävention und Kompensation

Die Schulsozialarbeit kann und muss die sozialräumliche Öffnung der Schule unterstützen. Daraus ergibt sich sowohl eine Türöffnerfunktion zu den vielfältigen professionellen Dienstleistungen des Jugendhilfesystems und, wo vorhanden, zu den sozialräumlichen nicht-investiven Fördersystemen. ...als auch eine Moderationsfunktion zu den vielfältigen lebensweltlichen und zivilgesellschaftlichen Netzen und Initiativen, die das System Schule sehr wirkungsvoll bereichern, ergänzen und entlasten können. Auch die Berufs- und Arbeitsweltorientierung schulischer Bildungsprozesse kann die Jugendhilfe mit ihrer Türöffner- und Moderationsfunktion unterstützen. Soziale Kompetenzentwicklung und die Kompensation fehlenden sozialen Kapitals der jungen Menschen und ihrer Familien sind wesentliche Herausforderungen der Schulsozialarbeit.

Prämissen aus der Jugendhilfe für eine Arbeit mit und in Schule

Die Schulsozialarbeit hat als fachliche Rahmung – Stufenmodell entwickelt, welches in einem fließenden Übergang die präventiven und kompensatorischen Angebote der Schulsozialarbeit am Lernort Schule platziert.

Das 3-Stufenmodell der Schulsozialarbeit²



Bevorzugtes Organisationsmodell von Schulsozialarbeit

Gleichzeitig haben die Erfahrungen aus der Praxis der Schulsozialarbeit gezeigt, dass dies nur gelingen kann, wenn eine Weiterentwicklung von Schulen stattfindet. Schulen und Jugendhilfe machen sich mit der Schulsozialarbeit auf einen Weg gemeinsamer Verantwortung für die lern- und lebensörtlichen Bedingungen der Bildung und Entwicklung der jungen Menschen. Entscheidend für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse junger Menschen sind die institutionellen und sozialen Mechanismen von Inklusion und das soziale Klima der Schule.

Schulsozialarbeit funktioniert nur, wenn Schule ihren Teil dazugibt

...

Zitiert aus: Hessische Jugendämter (2009)

² Entwickelt von der Stadt Wiesbaden, adaptiert und modifiziert und erfolgreich erprobt in einer Reihe weiterer Kreise und Kommunen.

Im Folgenden wollen wir erörtern, wie eine erfolgreiche Kooperation von Schule, Jugend(berufs)hilfe und den vielen weiteren Akteuren zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung der jungen Menschen in der Schule im Allgemeinen und eine passgenaue und erfolgreiche Übergangsgestaltung in das Berufs(bildungs)system im Besonderen konkret ausgestaltet werden kann, und wie die besonderen Aufgaben zur kompensatorischen Unterstützung armer Jugendlicher zielführend umgesetzt werden können.

3 Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke zur Förderung herkunftsbenachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf

In Kapitel 2 wurden Anforderungen zur Kompensation von Bildungsbenachteiligungen formuliert. Sie umfassen die Aktivierung des sozialen und kulturellen Kapitals der Familie, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen sowie einen Ausgleich fehlender familiärer Unterstützungsmöglichkeiten. Mit der Aufzählung der komplexen Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen wird deutlich, dass es eben nicht um eine allein aus arbeitsmarktpolitischer Sicht gestalteten Beratung und Vermittlung geht, sondern um die Begleitung der jungen Menschen bei wesentlichen biografischen Entwicklungsaufgaben und – insbesondere für herkunftsbenachteiligte junge Menschen – um eine kompensatorische Förderung und Unterstützung. Ferner wurde festgehalten, dass die persönliche Entwicklung der Jugendlichen umfassend stattfindet, d. h. obwohl Schule als zentraler Ort für die Entwicklung des Lebensentwurfes identifiziert werden kann, ist diese jedoch nicht allein auf den „Unterricht“ als solchen zu reduzieren, vielmehr sind nach dem Konzept der Alltagsbildung alle Lebensbereiche als Lernorte der jungen Menschen einzubeziehen. Insofern ist von einer „bildungsbiografischen Phase“ des Übergangs Schule – Beruf auszugehen.

Die oben genannten Anforderungen lassen sich also nicht allein durch Veränderungen im schulischen Ablauf oder in den Rahmenbedingungen der Bildungspolitik herstellen, sondern bedürfen einer Verknüpfung mit unterstützenden und ergänzenden sozialpolitischen und sozialräumlichen Aktivitäten. Folglich bedarf es der Öffnung des Bildungskonzeptes im Allgemeinen und der einzelnen Schule vor Ort im Besonderen hin zu lebensweltlichen Strukturen und anderen potenziellen Lernorten junger Menschen. Die Öffnung der Schule zu und die systematische Kooperation mit allen zivilgesellschaftlichen Organisationen (Wohlfahrtsverbänden, Sport- und Kulturvereinen, Religionsgemeinschaften, Betrieben, Stiftungen und engagierten Einzelpersonen) ist eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Ausgestaltung von Bildungsprozessen. Jugendhilfe, Schule und übergreifende Bildungspolitik – und im späteren Bildungsverlauf auch arbeitsmarktpolitische Ansätze, v. a. der Jugendberufshilfe – bedingen sich gegenseitig und benötigen angesichts der oben beschriebenen vielfältigen Lernorte zunächst gegenseitiges Verständnis und Anerkennung und – soweit möglich – eine gegenseitige Verzahnung.

Die wesentlichen Akteure müssen zusammenwirken, ihre Kompetenzen und Ressourcen bündeln und diese für die Jugendlichen, die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte nutzbar machen. Hierfür sind spezifische Kooperationsformen zu entwickeln, die eine solche komplexe Unterstützung zur Kompensation von herkunftsbezogener Bildungsungleichheit gewährleistet und damit über mögliche bilaterale Kooperationen hinausweisen. Dies erfordert ein gemeinsames (zumindest aber ein abgestimmtes) Vorgehen, verbindliche Kooperation sowie eine systematische Gestaltung der fördernden Lernorte und schließlich des gesamten Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Bildung oder Ausbildung. Kon-

kret sind Abstimmungen erforderlich in der Bedarfsermittlung, der Gestaltung der Zugänge zu den Hilfen und der Bereitstellung der Angebote insgesamt.

Solche anzustrebenden Kooperationsformen lassen sich als organisationale Netzwerke darstellen.³ Der damit verbundene Netzwerkansatz geht in der Praxis von einer Kooperation auf Augenhöhe, mit gleicher Verantwortungswahrnehmung und Rücknahme organisationspezifischer Interessen aus. So werden restriktive Rahmenbedingungen ausgeglichen und vor Ort gemeinsame Lösungen für die Gestaltung des Überganges Schule – Beruf entwickelt und umgesetzt.

3.1 Grundlagen von Netzwerken

Netzwerke in diesem Sinne können als Akteursbeziehungen mit unterschiedlichen wechselseitigen Interessen verstanden werden, die auf ein gemeinsames Problem bzw. eine gemeinsame Aufgabe fokussieren. Sie streben ein „Kollektivgut“ an. Die Akteure in Netzwerken agieren unter Beibehaltung ihrer Autonomie. Organisationale Netzwerke sind „soziale Systeme, die vornehmlich aus Interaktionen und Beziehungen zwischen (autonomen) Organisationen zusammengesetzt sind, die diese überwiegend mit Blick auf den Beziehungszusammenhang zwischen sich reflexiv koordinieren“ (angelehnt an Windeler 2001).

Aus der umfangreichen Literatur zu Netzwerken lässt sich folgende Kernaussage destillieren.

Funktionierende Netzwerke:

- basieren auf einem dauerhaften Beziehungszusammenhang;
- gewährleisten eine überorganisationale Handlungsfähigkeit;
- haben eine eigene Identität, eigene Rationalitäten und eine eigene Handlungsfähigkeit;
- haben eine Koordination, ohne diese als hierarchische Leitung auszugestalten;
- bilden insgesamt einen kollektiven Akteur.

In der alltäglichen Praxis von Netzwerken zeigen sich vorrangig folgende Probleme:

- divergierende Interessen und Steuerungsstrukturen;
- Konkurrenz zwischen den Netzwerkmitgliedern;
- Netzwerke, die nur auf operativer oder nur auf Entscheidungsebene angesiedelt sind;
- fehlendes Wissen um Regelungsbedarfe und -möglichkeiten.

Netzwerke funktionieren also nicht voraussetzungslos. Zu den Voraussetzungen „zählen insbesondere ein eindeutiger Auftrag bzw. ein klar formulierter Arbeitsgegenstand, abgestimmte Verfahrensweisen sowie ein professionelles Management, was eine erhebliche Anstrengung für die beteiligten Akteure darstellt. Die Arbeit im Netzwerk muss für alle Beteiligten Sinn haben und Nutzen versprechen, erst dann können die Akteure Verantwortung über-

3 Diese unterscheiden sich funktional von individuellen Netzwerken, die im persönlichen Bereich angesiedelt sind.

nehmen. Sie müssen sich über die spezifischen Entstehungs- und Gestaltungsbedingungen im Klaren sein und sich bewusst machen, dass das Netzwerk nicht alle bestehenden Abstimmungsstrukturen aufhebt. Nicht zuletzt muss im Netzwerk auch Raum zur Reflexion der eigenen Arbeit sein, damit es selbst aus seinen Arbeitsprozessen lernen und sich weiter entwickeln kann“ (Wende/Melzer 2010).

3.2 Produktionsnetzwerke als Instrument zur fach- und organisationsübergreifenden Steuerung und Gestaltung sozialer Handlungsfelder

Die Kompensation herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten erfordert (wie oben skizziert) eine übergreifende kohärente fachliche Strategie aller Akteure und zugleich ein kohärentes Handlungsmodell dieser Akteure. Erforderlich ist die Bündelung und Abstimmung von Aktivitäten, die Herstellung von Transparenz und die Entwicklung und Anwendung gemeinsam vereinbarter Qualitätsstandards. Schnittstellen und Übergabeformen sind zu definieren. Bei einem solchen Anspruch an abgestimmter Kooperation verschieben sich in der Folge die Prioritäten in den einzelnen Bestimmungsmerkmalen der jeweiligen Akteure.

Bevor die Schritte zum Aufbau von Netzwerken, die diesen komplexen Anforderungen genügen, dargestellt werden (siehe Übersicht 4), sind folgende funktionale Netzwerktypen zu unterscheiden:

- a) *Informationsnetzwerke*
- b) *Fallbezogene oder projektbezogene Netzwerke*: Kooperation einzelner Akteure im Rahmen einer zeitlich befristeten gemeinsamen Aufgabe.
- c) *Produktionsnetzwerke*: Verknüpfung der Dienstleistungen einzelner Akteure zu einer (potenziellen) integrierten Leistung. „Autonome Institutionen erbringen über einen längeren Zeitraum gemeinsame Dienstleistungen und erstellen in diesem Sinne gemeinsame Produkte“ (Reis u. a. 2010, S. 18ff.).

Übersicht 4: Schritte zum Aufbau eines Produktionsnetzwerks

- 1) Perspektive auf die **Zielgruppe**: Von allen Akteuren werden gemeinsam die Zielgruppe und die für diese Zielgruppe gewünschten Wirkungen festgelegt. Zu beachten ist in unserem Fall die doppelte Zielsetzung: Kompensation von Bildungsungleichheit und Sicherung der Persönlichkeitsentwicklung.
- 2) Perspektive auf **Leistungen**: Darauf folgt die Beschreibung der einzelnen Leistungen, die die Zielgruppe benötigt, damit sich diese Wirkungen ergeben. Hierzu wird der komplexe Leistungsprozess rekonstruiert: Wie sehen die benötigten Leistungen aus der Perspektive der Nutzer/-innen aus?
- 3) Perspektive auf **Ressourcen der Netzwerkakteure**: Die in den beteiligten Organisationen für ihre spezifischen Aufgaben verfügbaren Ressourcen bilden im ersten Schritt den Rahmen für die Ausstattung des Produktionsnetzwerkes. In weiteren Schritten

kann dieser Rahmen durch gemeinsam eingeworbene Ressourcen und entstehende Synergien ausgeweitet werden.

- 4) Perspektive auf **Abläufe**: Die einzelnen Leistungen werden zu einer „Dienstleistungskette“ verknüpft. Hieraus ergibt sich ein „idealer Leistungsprozess“. In diesem Kontext können Schnittstellen identifiziert werden. Abschließend kann in einem Vergleich mit dem gegenwärtigen Systemstand festgestellt werden, an welchen Stellen welche Veränderungen vorgenommen werden müssten, um diese „ideale Leistungskette“ tatsächlich zu realisieren.
- 5) Perspektive auf **Quantität und Qualität**: Eine Angebotslandkarte entsteht und die einzelnen Akteure verständigen sich über ein konsistentes und kohärentes Vorgehen.
- 6) **Netzwerksteuerung** ist die notwendige Abstimmung und Ausrichtung dezentraler Entscheidungen interorganisatorisch verknüpfter Einheiten mit dem Zweck, das Verhalten der Netzwerkunternehmen mit der gemeinsamen Zielsetzung in Einklang zu bringen.

Das Ergebnis ist ein gemeinsames „Produkt“, ein „Kollektivgut“, das gemeinsam vertreten wird, mit dem sich die Akteure gemeinsam „schmücken“ können.

Erst diese Produktionsnetzwerke gewährleisten einen stabilen und kontinuierlichen Arbeits- und Wirkungszusammenhang, da sie über Einzelaktivitäten hinaus eine gemeinsame Arbeitsgrundlage haben, auf der die konkreten Kooperationen erfolgen.

3.3 Anforderungen an schulbezogene Unterstützungsnetzwerke zur Förderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf

Was brauchen Netzwerke im Handlungsfeld Übergang Schule – Beruf mit besonderem Blick auf die Kompensation herkunftsbedingter Bildungsungleichheit von armen jungen Menschen? Aus dem oben Ausgeführten lassen sich folgende Anforderungen benennen, die für die Konstruktion und Steuerung von Produktionsnetzwerken zu gewährleisten und bei der konkreten Implementierung (Abschnitt 4) zu beachten sind:

1. Institutionelle Vernetzung

Die Unterstützungsnetzwerke im hier entwickelten Ansatz basieren auf einer verbindlichen übergreifenden Gestaltung der Zusammenarbeit rund um den Lernort Schule und speziell am Übergang Schule – Beruf.

Dies erfordert, dass die institutionellen Aufträge – nicht selten sind dies gesetzlich festgelegte Leistungen und Regularien – an alle Akteure des Unterstützungsnetzwerkes für den Bereich der Bildungsförderung und insbesondere der Übergangsgestaltung aufeinander abgestimmt werden. Damit geben die beteiligten Akteure im Rahmen der hier angestrebten Kooperation freiwillig einen Teil ihrer Autonomie ab und binden sich verbindlich in einen übergreifenden Arbeitsprozess ein. Nicht selten wird diese Vernetzung durch gesetzliche Koope-

rationsgebote (SGB II §§ 17 u. 18, SGB III § 9 Abs. 3 oder SGB VIII § 13 Abs. 4 u. § 81) formal unterstützt.

Wesentliche **institutionelle Akteure** eines solchen schulbezogenen Unterstützungsnetzwerkes (siehe Schaubild 2), z. B. an einer Integrierten Gesamtschule, sind die

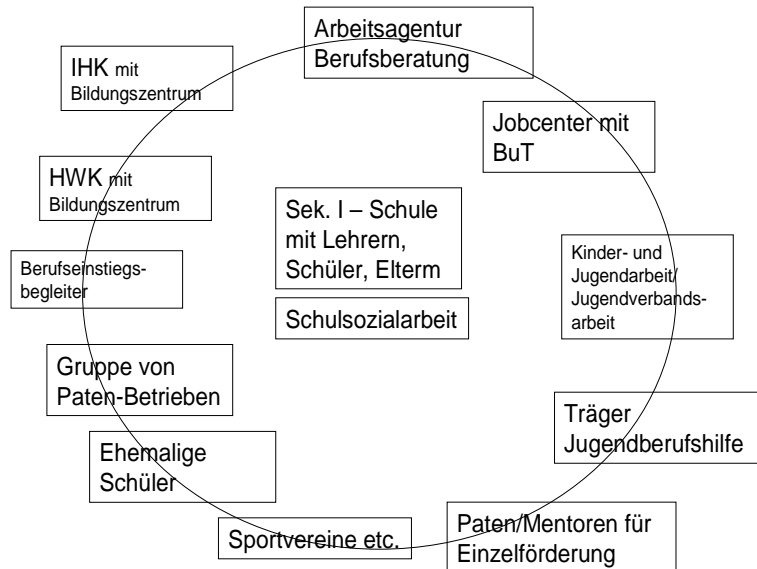
- Akteure der „Schulgemeinde“, also die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Eltern und die Schüler(-vertretungen);
- die für die Berufsberatung an der Schule zuständigen Fachkräfte der Agentur für Arbeit;
- mindestens eine Vertretung des für die SGB-II-Leistungsberechtigten vor Ort zuständigen Jobcenters;
- für die Schule bzw. die tangierten Sozialräume zuständigen Fachkräfte der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit;
- Fachkräfte oder Vertreter der für die Schule relevanten Einrichtungen und Verbände der Jugendarbeit und der stadtteilbezogenen sozialen Dienste und Einrichtungen der Kommune und Wohlfahrtspflege;
- Fachkräfte von Trägern der Jugendberufshilfe, die im Rahmen von Maßnahmen wie bspw. der Berufseinstiegsbegleitung an der Schule bzw. in Kooperation zur Schule tätig sind.

Angestrebt werden sollte ferner eine verbindliche Beteiligung der Partner des Übergangsgeschehens auf der aufnehmenden Seite, also

- Fachkräfte der IHK und Handwerkskammer und anderer Selbstorganisationen der Wirtschaft wie die Kreishandwerkerschaft, die Ärztekammer oder engagierte Innungsvertreter,
- engagierte Akteure von mit der Schule bzw. dem Sozialraum verbundenen Ausbildungsbetrieben,
- Fachkräfte der aufnehmenden beruflichen Schulen, insbesondere der Berufsschulen, die für die Bewerber für vollschulische Bildungsgänge (z. B. Berufsfachschulen) und für das schulische Übergangssystem zuständig sind.

Schaubild 2: Beispielhafte Akteurskonstruktion eines schulbezogenen Unterstützungsnetzwerkes

Beispiel für ein schulbezogenes Unterstützungsnetzwerk



Quelle: Brülle 2010

Neben den institutionellen Akteuren sind engagierte zivilgesellschaftliche Organisationen und engagierte Einzelpersonen für ein erfolgreiches Produktionsnetzwerk unverzichtbar. Dazu gehören insbesondere

- engagierte Personen aus Ausbildungsbetrieben,
- ehrenamtliche Mentoren oder Paten für die Begleitung der Bildungsprozesse und des Übergangsgeschehens sowie
- engagierte Akteure aus Sport- oder Kulturvereinen, religiösen Gemeinschaften.

Anzustreben ist zudem eine aktive Einbindung ehemaliger Schüler, die mit Methoden der „peer group-education“ einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Orientierung und zum Motivationaufbau der Schüler leisten können.

2. Eindeutiger Auftrag und Ressourcenausstattung

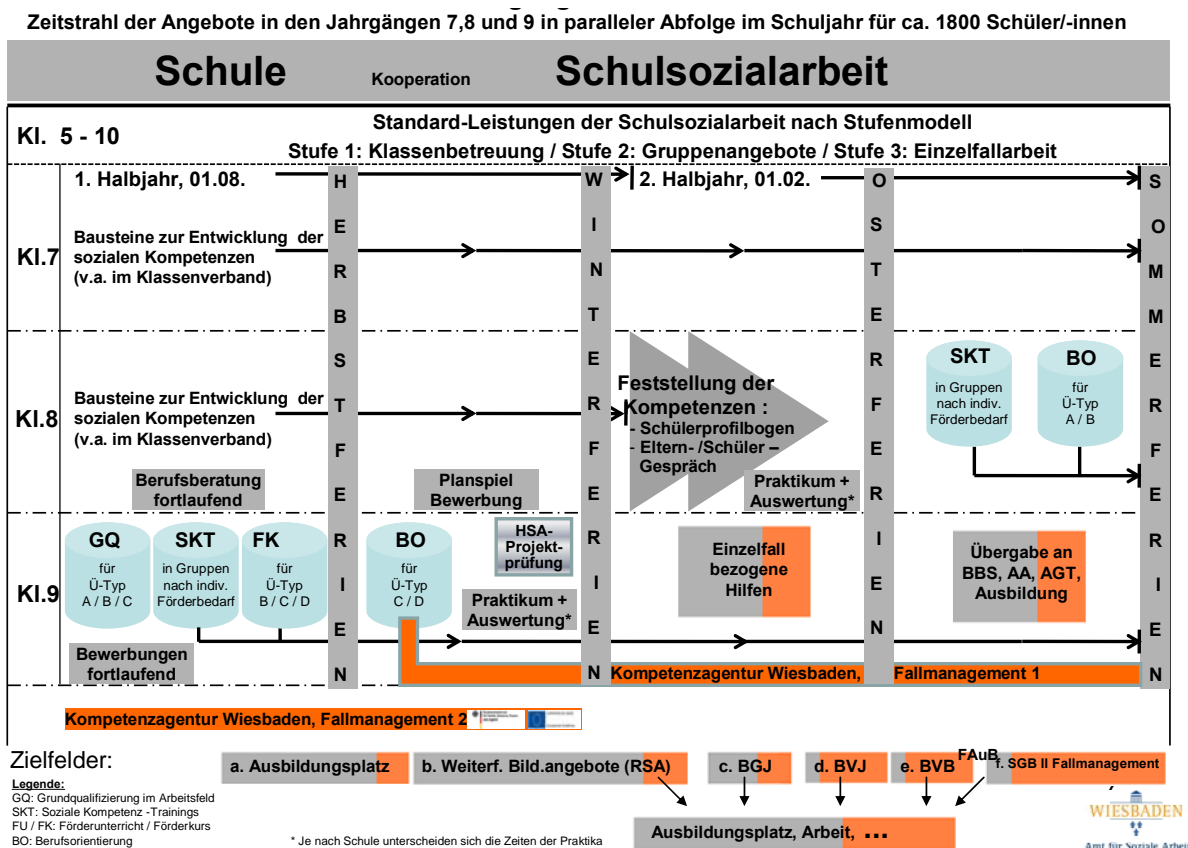
Das Unterstützungsnetzwerk erhält oder entwickelt für sich seinen Leistungsauftrag, der auf möglichst hoher Ebene legitimiert bzw. beschlossen wird. Eine gemeinsame, qualifizierte Zielgruppen- und Bedarfsanalyse ist Voraussetzung für eine konkrete Zielentwicklung und Zielplanung. Insbesondere die auf der Basis von rechtlichen Leistungsvorgaben im Feld tätigen Akteure (Schule, Berufsberatung der Agentur für Arbeit, Jobcenter und öffentliche Jugendhilfe) müssen eindeutig und klar festlegen, welche ihrer Aufgaben sie in das Auftrags- und Aufgabenportfolio des Unterstützungsnetzwerkes einbringen. Ebenso ist mit der Auftragsbeschreibung verbindlich die Menge und Qualität der einzubringenden Ressourcen der

Netzwerkakteure festzulegen. Es sollte weitgehend zweifelsfrei geklärt sein, welche Leistungen und welche Leistungsprozesse für welche Zielgruppen durch das Unterstützungsnetzwerk und ggf. welche Leistungen weiterhin isoliert durch die Akteure außerhalb des Unterstützungsnetzwerkes erbracht werden. Die Auftragsbeschreibung enthält ferner einen Planungs- und Steuerungsauftrag, der in einer Kooperationsvereinbarung festgeschrieben wurde und die Kompetenzen sowie die einzubringenden Ressourcen aller Akteure festlegt. Ebenso werden Arbeitsziele und in der Regel jährliche Arbeitsprogramme vereinbart.

3. Verbindliche Verfahrensweisen

Die oben genannte Kooperationsvereinbarung beinhaltet einen internen Geschäfts- und Aufgabenplan sowie eine grundsätzliche Vereinbarung über Verhandlungs- und Entscheidungsverfahren ebenso wie für die Regelung von Konflikten. Die Kernprozesse der Leistungen des Netzwerkes und die Schnittstellen zu den weiterhin außerhalb des Netzwerkes zu erbringenden Leistungen sollten geklärt und kontinuierlich auf Änderungs- und Anpassungsbedarfe hin thematisiert werden (siehe beispielhaft Schaubild 3). Grundlage für die Gestaltung der Arbeitsprozesse und der Schwerpunktsetzungen ist eine einheitliche Datengrundlage, die gemeinsam bewertet wird und aus der Ziele sowie unmittelbare Arbeitsanforderungen abgeleitet werden. Die Datengrundlage ist regelmäßig zu überprüfen und zu aktualisieren.

Schaubild 3: Kooperativer Leistungsprozess des Kompetenz-Entwicklungs-Programms (KEP) im Übergang Schule – Beruf in Wiesbaden



Quelle: Brülle 2010

4. Professionelles Netzwerkmanagement

Es empfiehlt sich, ein professionelles Netzwerkmanagement zu etablieren, das mittels einer verbindlichen Moderation in der Lage ist, zwischen den unterschiedlichen Interessen und Arbeitsformen(/-logiken) zu vermitteln. In der Regel ist hierfür eine zusätzliche personelle Ressource erforderlich. Dies sichert eine höchstmögliche Transparenz in Bezug auf interne Verhandlung und Entscheidungen im Rahmen der vereinbarten Arbeitsprozesse. Das Unterstützungsnetzwerk in diesem Sinne stellt eine neue Qualität des Aushandelns dar, die über die konventionellen Formen (hoheitliche Vergabe bzw. Zuwendung usw.) hinaus weist.

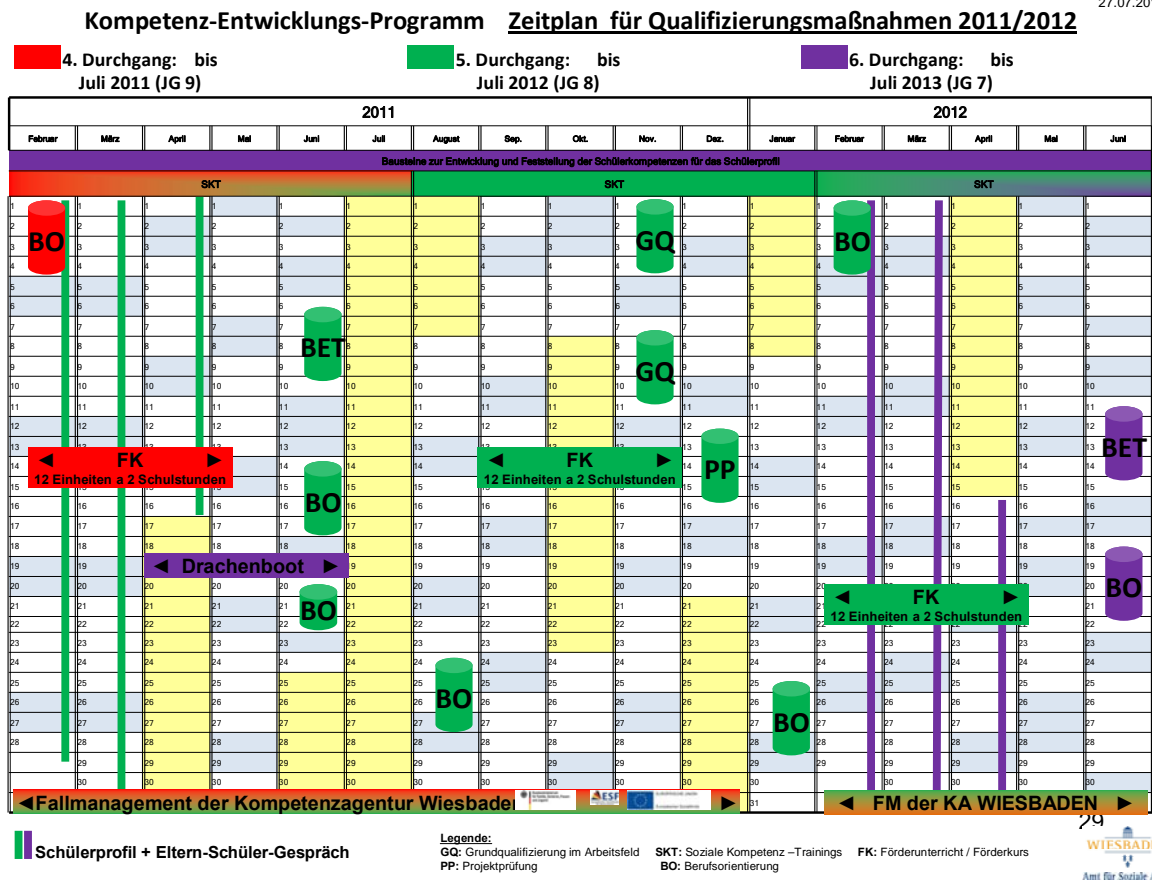
5. Eindeutige Steuerungsformen

Über die oben genannten formalen Vereinbarungen zur Steuerung und Kooperation werden für das Unterstützungsnetzwerk eigenständige Controlling- und Steuerungsformen entwickelt, die die angestrebten übergreifenden Arbeitsprozesse regulieren.

Die oben dargestellte sehr lange und im konkreten Einzelfall sicherlich noch erweiterbare Liste der möglichen Akteure als Netzwerkpartner macht deutlich, dass eine differenzierte Steuerungsstruktur des Netzwerkes mit unterschiedlichen Beteiligungstiefen der unterschiedlichen Akteure ausgestaltet werden muss. Die verbindlichen Beiträge der Netzwerkakteure (z. B. Berufsberatung, Berufswahltest, Förderunterricht, Begleitung betrieblicher Praktika, Mentoring einzelner Personen oder Gruppen, ergänzende berufliche Grundbildungsangebote etc.) müssen präzise benannt werden und sind z. B. über ein Jahresarbeitsprogramm zu aktualisieren und zu terminieren (siehe beispielhaft Schaubild 4).

Schaubild 4: Jahresprogramm für Qualifizierungsmaßnahmen eines schulischen Unterstützungsnetzwerkes (KEP Wiesbaden)

27.07.2010



Quelle: Amt für Soziale Arbeit (unveröffentlichtes Planungstableau aus dem Kompetenz-Entwicklungs-Programm der Schulsozialarbeit mit den Wiesbadener Haupt- und Gesamtschulen)

Auch die konkrete Kooperation, Information und Schnittstellengestaltung gehört in eine verbindliche Rahmenvereinbarung der Akteure. Eine besondere Rolle kommt den gesetzlich zuständigen Institutionen zu, deren staatliche oder öffentliche Aufträge (z. B. Unterricht, Berufsberatung, Bildungs- und Teilhabeleistungen des SGB II, Jugendsozialarbeit) werden in das Unterstützungsnetzwerk eingebracht und unter einander abgestimmt sowie inhaltlich und zeitlich koordiniert erbracht. Für dieses Netzwerkmanagement wird eine koordinierende Stelle benötigt, die über eine klare Aufgabenstellung, die notwendigen personalen Kompetenzen, die erforderlichen zeitlichen Ressourcen und über die Akzeptanz der beteiligten Netzwerkpartner verfügt. Insbesondere die benötigten zeitlichen Ressourcen für die Koordination und Steuerung des Produktionsnetzwerkes werden sich nicht ohne zusätzliche finanzielle oder personale Mittel aus den Zeitbudgets der vorhandenen Fachkräfte heraus entwickeln lassen. Wir empfehlen, die Netzwerkkoordination bei einer für diese Aufgabe teilfreigestellten Fachkraft der Jugendhilfe (z. B. der Schulsozialarbeit) in enger Kooperation mit einer Lehrkraft bzw. Leitungsperson der Schule anzusiedeln. Größere Netzwerke, insbesondere solche, die mehrere Schulen oder die gesamte Stadt bzw. den Landkreis umfassen, sollten ergänzend zur koordinierenden Stelle eine Lenkungsgruppe bilden und an jeder Schule teilfreigestellte Koordinatoren sicherstellen. Die Steuerung der Leistungsprozesse des Unterstützungsnetzwerkes kann gut über ein Jahresarbeitsprogramm und über die Benennung von Personen

bzw. Institutionen geschehen, die für spezifische Prozesse oder Produkte die Koordinationsverantwortung übernehmen.

6. Kontinuierliche Verbesserung der Netzwerkarbeit und ihrer Rahmenbedingungen

In der Praxis beginnen Netzwerke ihre verbindliche Kooperation mit wenigen übersichtlichen Leistungen bzw. Leistungsprozessen. Kontinuierliche Entwicklungsarbeit und Verbesserungsprozesse benötigen eine verbindliche Grundlage, um sukzessive den Handlungsraum des Unterstützungsnetzwerkes mit Blick auf die Bedarfe der Zielgruppen quantitativ und qualitativ auszubauen. Regelmäßig wird eine Reflexion der Arbeit durchgeführt, diese dient der ständigen Weiterentwicklung der internen Arbeitsformen (Regeln für Verhandlungs-, entscheidungs- sowie Abstimmungsverfahren) ebenso wie der Reflexion des vereinbarten gemeinsamen übergreifenden Arbeitsprozesses. Angesichts des segmentierten und wenig koordinierten Feldes des Übergangs Schule – Beruf bietet das Konzept des Unterstützungsnetzwerkes die erforderliche Systemkopplung vor Ort auf der konkreten Handlungsebene der Akteure und hilft, die zunehmende Gefahr eines „Wettbewerbs um Unzuständigkeit“ der unterschiedlichen Kosten- und Leistungsträger zu vermeiden.

Ebenso vermieden werden sollte eine unreflektierte Übernahme fremder Praxiskonzepte der Netzwerkbildung. Wie in vielen organisatorischen Entwicklungsprozessen ist die „Pfadabhängigkeit“ institutioneller Entwicklung wesentlich, d. h. jede örtliche Akteurskonstellation muss ihren konkreten Handlungsrahmen, ihre Kooperationskultur und die konkret einzubindenden Institutionen und Personen identifizieren. Viele werden überrascht sein, wie vielfältig und wie reich an Potenzialen die formellen und insbesondere informellen Akteurskonstellationen bereits sind.

4 Implementierung schulbezogener Unterstützungsnetzwerke für arme Jugendliche im Übergang Schule – Beruf

In diesem abschließenden Kapitel werden wir – entlang der im Abschnitt 3.2 entwickelten Schritte zur Bildung eines Produktionsnetzwerkes (s. o. Übersicht 4) und der in Abschnitt 3.3 thematisierten Anforderungen – praxisorientierte Gestaltungsvorschläge zur Implementierung schulbezogener Unterstützungsnetzwerke erörtern. Allerdings können wir dabei nicht ausführlich auf alle notwendigen Elemente des Netzwerkmanagements eingehen; vieles hierzu muss im Folgenden vorausgesetzt werden (vgl. zu diesem Thema Schubert 2008 und Reis u. a. 2010). Unser Fokus richtet sich vor allem auf die fachlichen Gestaltungsanforderungen, die für die angestrebte Kooperation im schulbezogenen Unterstützungsnetzwerk ausschlaggebend sind.

4.1 Empfehlungen zum Vorgehen

Wir empfehlen, insbesondere **in der Startphase, eine eher schulzentrierte Konstruktion des Netzwerkes**, d. h. eine oder mehrere Schule(n) bilden mit ihren konkreten institutionellen und zivilgesellschaftlichen Partnern ein Unterstützungsnetzwerk, in dem sich alle beteiligten Akteure verpflichten, bestimmte definierte Leistungen bzw. Leistungsprozesse koordiniert auszugestalten und umzusetzen. Als notwendige Partner sollten neben der Schule, den Schülern, den Eltern und der Jugendhilfe möglichst die Agentur für Arbeit, das Jobcenter, ein bis zwei zivilgesellschaftliche Akteure im Umfeld der Schule und mindestens ein Vertreter der Kammern oder Innungen gewonnen werden.

Neben der schulzentrierten Vernetzung zur Planung und Umsetzung der gemeinsam vereinbarten Leistungen ist eine strategische Vernetzung – zumindest als Informationsnetzwerk – auf der Ebene der Kommune – in der Regel kreisfreie Stadt oder Landkreis – erforderlich, um das Unterstützungsnetzwerk auf der Seite der kommunalen Politik und Jugendhilfe (Jugendamt, Jugendhilfeausschuss), der Geschäftsführung der Agentur für Arbeit, dem örtlichen Jobcenter, dem staatlichen Schulamt als vorgesetzte Stelle der Schule(n) und nicht zuletzt den Kammern der Wirtschaft zu schaffen, und dies ist abzustimmen. Nicht selten kann hier an regionale Vernetzungen, die im Zuge von Programmen wie *Regionales Übergangsmanagement (BMBF)*, *Lernen vor Ort (BMBF)*, *Kompetenzagenturen (BMFSFJ)* oder auf Landesprojekte wie z. B. in Hessen mit **OloV (Optimierung der lokalen Vermittlung)** entstanden sind, zurückgegriffen werden. Wichtige konzeptionelle Anregungen bietet die Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative, deren Aufruf die Programmatik für eine Verantwortungsübernahme der kommunalen Ebene klar herausgearbeitet hat:

„Im Zusammenwirken von Kommunalen Koordinierung und Lokaler Verantwortungsgemeinschaft liegt die besondere Chance der Nutzung der Potenziale des Lokalen. Kommunale Daseins–Vorsorge und wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunftssicherung, Bindungen an den Ort, wo man zuhause ist („Heimat“), Le-

benswelt-Nähe, BürgerInnensinn und soziales Engagement gehen dabei eine enge und perspektivreiche Verbindung ein.

In diesem Sinne müssen das Interesse und die Engagementbereitschaft der Jugendlichen und jungen Männer und Frauen selbst einen wirksamen Ort finden. Der Übergang muss für sie und mit ihnen gestaltet werden.

Aufbau und Pflege Lokaler Verantwortungsgemeinschaften und die Herausforderung und Anerkennung bürgerschaftlichen Engagements sind deshalb unverzichtbar. Fördereinrichtungen, insbesondere Stiftungen, sind dazu aufgefordert, gezielt das Zusammenwirken von Kommunalen Koordination und Lokaler Verantwortungsgemeinschaft für die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu unterstützen“ (Weinheimer Initiative 2007).

Darüber hinaus ist bei der Planung eines Unterstützungsnetzwerkes die **Perspektive auf die Zielgruppe** in den Fokus zu nehmen. Hier ist zu klären, welche Schule(n) bzw. Stadtbezirke, welche Schüler, in welchen Jahrgangsstufen, mit welcher Reichweite im Übergang etc. sollen mit dem Ziel der Kompensation herkunftsbezogener (Armut, bildungsferne Eltern, Migration) Bildungsbenachteiligungen gefördert werden. Eine Bedarfsanalyse der benachteiligten jungen Menschen im Übergang ist hier sicherlich sehr hilfreich. Es ist insbesondere zu ermitteln, wie viele und welche Schüler(teil)gruppen in der 7.–10. Klasse nicht versetzt werden bzw. deren Versetzung gefährdet ist oder die keinen Schulabschluss erhalten, wie hoch die Übergangsquoten in eine duale oder vollschulische Berufsausbildung, in tatsächlich weiterführende Schulbildungsangebote oder in Maßnahmen des schulischen oder berufsbildenden Übergangssystems sind. Ebenso gehört zu einer Bedarfsanalyse eine Einschätzung der außerschulischen Ressourcen der jungen Menschen. In dieser Phase werden sicherlich Leitbild- oder Zieldiskurse unter den Akteuren relevant, in denen konkret zu klären sein wird, wie die Zielgruppe abzugrenzen ist. Es ist zu entscheiden,

- ab welcher Jahrgangsstufe – wir empfehlen spätestens ab Klassenstufe 7 –
- welche Schüler(gruppen)

berücksichtigt werden sollen.

Soll ‚nur‘ mit

- herkunftsbenachteiligten Schülern,
- Schülern, die konkret eine duale Ausbildung anstreben,
- Schüler, deren Chancen, eine Ausbildungsreife zu erreichen, deutlich gefährdet ist,

gearbeitet werden.

Mit welcher Reichweite sollen die abgehenden Schüler ins Berufsbildungssystem bzw. ins Übergangssystem begleitet werden?

- lediglich bis zur Einmündung oder
- sollte eine Probezeit z. B. bis zum Ende des Kalenderjahres einbezogen werden.

In diesen Diskursen müssen schließlich von allen Akteuren gemeinsam die Leitbilder, die Ziele und Zielgruppe(n) sowie die für diese Zielgruppe gewünschten Wirkungen festgelegt werden. Neben den Leitbildern und Zielen des sich entwickelnden Netzwerkes sind natürlich auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die wesentlichen Handlungsanforderungen eine Grundlage für die Entscheidungsprozesse.

Perspektive auf Leistungen: Implizit haben die Netzwerkakteure mit der Bedarfsanalyse schon eine wesentliche kooperative Leistung des Unterstützungsnetzwerkes erstellt. Die Bedarfsanalyse bildet auch den Ausgangspunkt einer weiteren kooperativen Leistung, nämlich für das Berichtswesen des Netzwerkes. In einem nächsten Schritt folgt die Beschreibung der einzelnen Leistungen, die die Zielgruppe benötigt, damit sich die oben als Bedarfe formulierten Wirkungen ergeben.

Schließlich müssen die Akteure einen komplexen Leistungskatalog (siehe z. B. Schaubild 5) erstellen, der sich primär aus ihren bereits bisher erbrachten Leistungen speist. Dies betrifft vor allem

- Kompetenzfeststellung und schulische Förderangebote,
- Lernförderung aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (SGB II § 28f. und Landesgesetze für Wohngeld- und Kindergeldzuschussbezieher),
- soziale Kompetenzentwicklungsangebote,
- Angebote zur Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebensplanung, Liebe, Partnerschaft und Sexualität,
- berufliche Orientierung und Beratung,
- betriebliche Praktika einschließlich grundlegender Vorbereitung, flexibler Ausgestaltung und systematischer Auswertung,
- Berufswegeplanung mit flexibler Berufswahlentscheidung,
- Berufsgrundbildungsangebote,
- Bewerbungshilfen,
- Ausbildungsplatzvermittlung bzw. Vermittlung in schulische Weiterbildungsangebote oder in passgenaue Angebote des schulischen oder beruflichen Übergangsystems,
- individuelles Coaching und Mentoring,
- Nachbetreuung, (ausbildungs)begleitende Hilfen und ggf. Krisenintervention.

Schaubild 5: Grundmodell der Leistungen im NRW-Programm „Start klar“



Quelle: www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/startklar

Viele dieser Leistungen werden bereits an der Schule bzw. im Umfeld der Schule von anderen Akteuren für einzelne Schüler erbracht. Es ist Chance und Aufgabe eines Unterstützungsnetzwerkes, diese vielfältigen Angebote systematisch zu planen, aufeinander zu beziehen und so zu einem komplexen Leistungsprozess zu rekonstruieren: In diesem Rekonstruktionsprozess werden sich aus der Perspektive der Nutzer sowohl Leistungslücken für bestimmte Zielgruppen als auch Blindleistungen und Doppelungen ergeben, die für eine Optimierung des Leistungsprozesses genutzt werden können.

Perspektive auf Ressourcen der Netzwerkakteure: Die Rekonstruktion des Leistungsprozesses der Netzwerkakteure macht die bereits bei den einzelnen Akteuren verfügbaren Ressourcen deutlich. In der Regel ist der verfügbare Ressourcenrahmen größer als die vorher „gefühlte“ Ressourcenausstattung. In diesem ersten Schritt bilden die, den beteiligten Akteuren für ihre spezifischen Aufgaben zur Verfügung stehenden Ressourcen den Rahmen für den ersten Ressourcenpool des Unterstützungsnetzwerkes. In einem zweiten Schritt lassen sich die durch die Identifizierung von Blind- und Doppelleistungen als Synergien gewonnenen Ressourcen für ungedeckte Leistungsbedarfe einsetzen. In weiteren Schritten kann der Ressourcenrahmen durch gemeinsam eingeworbene Ressourcen ausgeweitet werden (vgl. Abschnitt 4.2). Zusätzliche Ressourcen benötigen die Unterstützungsnetzwerke in der Regel für eine kompetente Koordinations- und Moderationsstruktur, da sich diese nur selten aus den, seitens der beteiligten Institutionen häufig stark regulierten Budgets, herauslösen lassen. Hierfür sind in der Regel Drittmittel aus Förderprogrammen der Länder oder des Bundes

oder aus Stiftungen erforderlich. Selten können auch originäre kommunale Mittel ausgehandelt werden. Eine weitere sich aktuell anbietende Möglichkeit bilden die Mittel, welche den Ländern bzw. Kommunen im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets für die Schulsozialarbeit bereitgestellt wurden (Abschnitt 4.2).

Perspektive auf Abläufe: Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen mit Unterstützungsnetzwerken (Reis u.a. 2010; Brülle 2010) sind bei der Implementierung eines Unterstützungsnetzwerkes und gemeinsam verhandelter und verbindlich umgesetzter Ablaufstrukturen erhebliche Gewinne an Effektivität und Effizienz der Einzelleistungen und des gesamten Leistungsprozesses zu erwarten. Die vorher aus den segmentiert tätigen Institutionen heraus generierten Einzelleistungen werden zu einer „Dienstleistungskette“ verknüpft. Diese gestattet die Rekonstruktion eines „idealen Leistungsprozesses“, der es erlaubt, wesentliche Schnittstellen zu identifizieren und zu optimieren. Die breite Anlage des Unterstützungsnetzwerkes (vgl. Abschnitt 3.3) ermöglicht eine gute Einbindung der Adressaten der Leistungen (Schüler, Eltern, Betriebe) und damit eine nutzerorientierte Bewertung der Dienstleistungskette. Als erster Schritt wird den Netzwerkakteuren empfohlen, dass sie ihre jeweiligen institutionellen Leistungen hinsichtlich Zielgruppen und zeitlicher Positionierung (in welcher Klassenstufe und in welchem Zeitraum des Schuljahres) erfassen und in einem zweiten Schritt den inhaltlichen und zeitlichen Bezug der Leistungen zueinander thematisieren und im dritten Schritt optimieren. Ein erstes Ergebnis dieser Ablaufanalyse ist eine präzise Prozessanalyse der Leistungen und Schnittstellen und Schuljahresarbeitsprogramme (vgl. Schaubild 3 bzw. 4).

Perspektive auf Quantität und Qualität: Mit der Implementierung als Unterstützungsnetzwerk und auf Grundlage der vorgenannten Handlungsschritte kann eine Angebotslandkarte erstellt werden, die die Leistungen des Unterstützungsnetzwerkes und die Übergabeschnittstellen zu Dritten identifiziert und bearbeitbar macht. So werden insbesondere die im Feld leider üblichen Qualitäts- und Quantitätsmängel, wie bspw. die unverbindliche und wenig verlässliche Ausgestaltung der Angebote der schulischen Kooperationspartner, die häufig unklare Problemdefinition und die selten umfassende, sondern eher selektive oder zufällige Zielgruppenerreichung im Rahmen eines Unterstützungsnetzwerkes überwunden. Es ermöglicht den Akteuren die Verständigung und Ausgestaltung ihrer Leistungen zu einem konsistenten und kohärenten Vorgehen. Kernelement dieser Perspektive ist ein wirkungsorientiertes Berichtswesen und eine Steuerung der Leistungsproduktion des Netzwerkes (Brülle 2009).

Neben den vernetzungsbereiten Akteuren und einem unterstützenden lokalpolitischen Umfeld ist selbstverständlich die Ressourcenfrage der zentrale Treiber oder der problematische Stolperstein jeder Netzwerkgründung. Insbesondere in der Implementationsphase eines Unterstützungsnetzwerkes werden zusätzliche Ressourcen – sei es in Form von kompetentem Personal oder Geld – benötigt. Daher wollen wir im folgenden Abschnitt auf aktuell nutzbare Ressourcenquellen hinweisen.

4.2 Ressourcen zur Sicherung der Koordinations- und Steuerungsleistungen sowie ergänzender Leistungen schulbezogener Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Expertise richtet sich viele ‚Ressourcenhoffnungen‘ – neben den bekannten Programmmitteln des BMBF (Lernen vor Ort, Regionales Übergangsmangement und das Bildungskettenprogramm) oder des BMFSFJ (Kompetenzagenturen, Jugend Stärken) – v. a. auf diverse Programme der Bundesländer sowie auf die zusätzliche Mittel für kommunale Schulsozialarbeitsangebote. Im Zuge der komplizierten Einigung im Vermittlungsausschuss des Bundestages und des Bundesrates über die Regelsätze des SGB II und XII sowie über das Bildungs- und Teilhabepaket für Grundsicherungs-, Kindergeldzuschlag- und Wohngeldbezieher wurde festgelegt, dass der Bund seine Anteile an den Kosten der Unterkunft gemäß § 46 Absatz 5 Satz 2 SGB II in den Jahren 2011-2013 um 2,8 Prozentpunkte bzw. um 400 Mio € pro Jahr erhöht, um Ländern und Kommunen die Einrichtung von Schulsozialarbeit und die Finanzierung des Mittagessens von Hortkindern zu ermöglichen (Bundestag & Bundesrat 2011). Nach unseren Hochrechnungen dürften damit mindestens 350 Mio. € pro Jahr für Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen. Dieser Betrag entspricht ca. 5.000 Personalstellen für Schulsozialarbeit einschließlich Arbeitsplatz- und Steuerungskosten etc. Ab 2014 sparen die Kommunen erhebliche Kosten für die Grundsicherung für alte Menschen und Erwerbsunfähige gemäß Kapitel IV des SGB XII durch eine jährlich sukzessive Kostenübernahme durch den Bund (guter Überblick bei Martens 2011), mit diesen Mitteln könnten sie ab 2014 die Fortsetzung der Schulsozialarbeit finanzieren. Eine befristete Aktion macht angesichts des erheblichen Implementierungsaufwandes und den anschließend alleingelassenen Schulen und Schülern wenig Sinn.

Den Ländern bzw. Kommunen stehen also erhebliche Ressourcen für die Einrichtung von Schulsozialarbeit zur Verfügung. Seit April 2011 werden diese Mittel als zusätzlicher Kostenanteil des Bundes an den Kosten der Unterkunft von SGB-II-Leistungsberechtigten ganz praktisch von den kommunalen (für die Kosten der Unterkunft zuständigen) Stellen beim Bund abgerufen und lagern dann in den kommunalen Kassen. Ausführungsbestimmungen sind in vielen Ländern in Vorbereitung bzw. bereits umgesetzt (z. B. Schulministerium NRW 2011). Diese Mittel sind u. E. nach eine gut nutzbare Ressource, um Schulsozialarbeit auf eine sehr effiziente Art und Weise an den Schulen einzuführen, deren Schüler den höchsten Kompensationsbedarf haben und sollte mit dem Aufbau eines schulbezogenen Unterstützungsnetzwerkes zur Förderung des Schulerfolges von herkunftsbenachteiligten jungen Menschen im Übergang Schule – Beruf verknüpft werden. So weist das NRW Schulministerium auch auf die besondere Zielgruppenorientierung für diese Schulsozialarbeitsprojekte hin:

„Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets soll daher dazu dienen, insbesondere die Bildung und Teilhabe der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Von einer gelingenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hängen in besonderem Maße auch die Integrationschancen in den Arbeitsmarkt ab. Wir erwarten daher eine regionale Schwerpunktsetzung auf ört-

liche Problembezirke, um die Förderung tatsächlich prioritär den Orten des wirklichen Bedarfs zu kommen zu lassen“ (Schulministerium NRW 2011, S. 3).

Zwar stehen die o. g. Mittel zweckgebunden nur bis Ende 2013 bereit, aber angesichts der im gleichen Gesetzgebungsverfahren beschlossenen erheblichen kommunalen Entlastungen durch die Bundesfinanzierung des Kapitel 4 SGB XII können Länder und Kommunen bei entsprechender Prioritätenbildung eine faire Dauerfinanzierung sicherstellen (Martens 2011).

Mit einer Einrichtung eines Unterstützungsnetzwerkes wird es zudem wesentlich leichter fallen, die erheblichen Fördermittel von BMAS, BMBF bzw. der Bundesagentur für Arbeit für die vertiefende Berufsorientierung gemäß § 33 SGB III oder die Berufseinstiegsbegleiter gemäß § 421s SGB III in Anspruch zu nehmen, da diese Mittel eine Mitfinanzierung Dritter in Höhe von mindestens 50 % verlangen, also eine klassische Netzwerkfinanzierung benötigen. Insbesondere die Berufseinstiegsbegleiter können eine positive Wirkung am besten dann entfalten, wenn sie eng vernetzt mit der Schule und anderen Akteuren arbeiten und Schule zu ihrem zentralen Wirkungsort gestalten (vgl. Deutscher Bundestag 2010).

Auch das Bildungs- und Teilhabepaket selbst bietet für Existenzsicherungsleistungsberechtigte, Wohngeld- und Kindergeldzuschussberechtigte – trotz seiner bürokratischen Überregulierung – einige Möglichkeiten zur gezielten Finanzierung von Förderleistungen. Insbesondere die „außerschulische Lernförderung“ gemäß § 28 Abs. 5 SGB II kann bei einer entsprechenden Infrastruktur an den Schulen systematisch für die Finanzierung von Förderangeboten für alle Schüler genutzt werden, deren Versetzung bzw. Erhalt des Kursniveaus oder deren Schulabschluss gefährdet ist. Mit dem Unterstützungsnetzwerk können an den Schulen bzw. in den Stadtteilen praxisgerechte Förderinfrastrukturen etabliert werden.

Last but not least ist angesichts des demografisch bedingt aufscheinenden Fachkräftemangels bereits heute eine erhebliche Bereitschaft von Kammern, Betrieben und vielen zivilgesellschaftlichen Organisationen festzustellen, frühzeitig und gemeinsam mit Schulen sich für verbesserte Bildungsbeteiligung, gerade auch von herkunftsbenachteiligten jungen Menschen, zu engagieren. Sich etablierende Unterstützungsnetzwerke an Schulen stellen auch für diesen Akteurskreis ein attraktives Arrangement da, sich aktiv einzubringen.

4.2.1 Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Kontext aktueller Diskurse zur Bildungspolitik, Schulentwicklung und zur Reform des Übergangs Schule – Beruf

Angesichts der Vielfalt und der Vielzahl der für die Etablierung von schulbezogenen Unterstützungsnetzwerken im Übergang Schule – Beruf wesentlichen programmatischen Schnittstellen, beschreibt dieser Abschnitt drei – u. E. direkt anschlussfähige – Schnittstellen und deren Potenziale für den Aufbau schulbezogener Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf.

1. Ein bildungspolitisches Kernthema ist, insbesondere mit Blick auf die Möglichkeiten einer verbesserten Förderung herkunftsbenachteiligter junger Menschen, die **Ganztagschule**. Zwar ist in der empirischen Realität die Programmatik Ganztagschule

noch zu häufig mit ‚pädagogischer Mittagsbetreuung‘ oder additiven Betreuungsangeboten an Schulen oder mit offenen freiwillig nutzbaren Angeboten verbunden, aber in den bildungspolitischen Diskursen und – hoffentlich auch bald in der Praxis – entwickelt sich die Ganztagschule in der „gebundenen Form“ zum Regelangebot. Der Begriff „gebundene Form“ beschreibt eine Schule bzw. Klasse, in der

- „ein durchgehend strukturierter Aufenthalt in der Schule an mindestens vier Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für Schüler verpflichtend ist,
- die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Schüler in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- der Pflichtunterricht im Sinne eines rhythmisierten Tagesablaufs auf Vormittag und Nachmittag verteilt wird,
- an vier Wochentagen grundsätzlich eine Unterrichts- und Betreuungszeit von 8 bis 16 Uhr gewährleistet wird,
- den Schülern ein Mittagessen zur Verfügung gestellt wird.

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2010, S. 6)

Diese Form der Ganztagschule dürfte insbesondere in benachteiligten Stadtteilen und für Sekundar-I-Schulen, die zum Hauptschul- oder zum mittleren Schulabschluss führen, das Zukunftsmodell darstellen. Für unsere Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf bilden sie das optimale kooperative Umfeld. Beide institutionellen Entwicklungsformen – sei es zur Ganztagschule oder zum Unterstützungsnetzwerk im Übergang von der Schule in den Beruf – haben sehr ähnliche organisationale Entwicklungsaufgaben. So thematisieren z. B. das Programm des DKJS-Ganztagschulkongresses 2011 sehr ähnliche Herausforderungen und Prozessschritte auf dem Weg zur Ganztagschule, wie wir sie oben für den Weg der Bildung eines Unterstützungsnetzwerkes benannt haben (DKJS 2011). Somit findet das Konzept „Unterstützungsnetzwerk“ hervorragende Anschlussmöglichkeiten an die Gestaltungskonzepte und die Praxis der gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I.

2. Die zweite wesentliche bildungspolitische Entwicklung ist der mehr oder weniger offene und bewusst gestaltete **Abschied von der Hauptschule**. Die Eltern haben dort, wo die Schulgesetze (Elternwille) es beim Übergang von der Grundschule zulassen, bereits mit den Füßen abgestimmt und für ihre Kinder eine andere Schulform gewählt. Zusätzlich haben die PISA-Ergebnisse und die Übergangsprobleme in die berufliche Bildung, die im Wesentlichen den Schulen zugeschrieben wurden, zu einer tiefgreifenden Veränderung der Schullandschaft an der Schnittstelle zur beruflichen Bildung geführt.

Nach der Analyse der Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative folgen die Schulreformen der Länder an dieser Schnittstelle einer „doppelten Ausrichtung“:

„Unter pädagogisch-inhaltlichem Aspekt werden individuell ausgerichtete und praxisorientierte Angebote der Berufsorientierung in den schulischen Alltag integriert, bei deren Umsetzung auf Konzepte der Jugendsozialarbeit zurückgegriffen wird. Unter strukturellem Aspekt geht es bei den Reformen

um die Aufhebung der formalen Trennung von Haupt- und Realschulen sowie um eine ‚Aufwertung‘ beruflicher Schulen als berufliche Kompetenzzentren im Übergang Schule – Arbeitswelt“ (Weinheimer Initiative 2011, S.1).

Ferner diagnostiziert die Weinheimer Initiative eine polarisierende Entwicklungsprogrammatische zwischen staatlicher Neujustierung einerseits und kommunaler Koordination andererseits. Sie fordert eine „kooperative Gestaltungsperspektive von Kommunen und Land, die die Übergangsgestaltung als festen Bestandteil im lokalen Bildungsgeschehen anerkennt und als dauerhafte kommunale Aufgabe zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften beiträgt“ (Weinheimer Initiative 2011, S. 2). Das Konzept des Unterstützungsnetzwerkes im Übergang Schule – Beruf ist u. E. ein ausgezeichneter Ort für die Platzierung der geforderten Entwicklungspartnerschaft.

3. Die **konzeptionellen Überlegungen zur Neuordnung des Übergangs Schule – Beruf** sind zurzeit ebenso vielfältig wie unübersichtlich. Eine Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung fasst die Entwicklung unter der Überschrift „Viele Reformansätze – wenig Transparenz“ treffend zusammen (BiBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 4). Als Fazit einer Experten- und Jugendbefragung werden folgende Vorschläge zur Verbesserung des Übergangsgeschehens im Konsens der heterogenen Befragtengruppe identifiziert. Als überdurchschnittlich wünschenswert und realisierbar nennen die Experten (BiBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 31f.)

- die Handlungsfelder ‚Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung mit intensiver Berufsorientierung‘ bzw. ‚Begleitung schwächerer Schüler beim Übergang‘ sowie
- die Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung durch externe Ansprechpartner.

Strittig in Bezug auf die Umsetzbarkeit ist unter den Experten dagegen

- die vielfach gepriesene Modularisierung der Ausbildung in Form von Ausbildungsbausteinen,
- ein Rechtsanspruch auf eine vollqualifizierende Ausbildung bei nachgewiesener Ausbildungsreife (z. B. über das Erreichen eines Hauptschulabschlusses).

Dies betrifft auch den, zumindest formal gelungenen, konzeptionellen Aufschlag der Bertelsmann Stiftung (2011) „Übergänge mit System“, der auf lediglich zwei Stränge fokussiert:

- ausbildungsreife Jugendliche – auch ohne Ausbildungsplatz – werden in den drei Segmenten (1) duale Ausbildung, (2) Ausbildung durch Schulen und (3) Ausbildung bei Bildungsträgern vollberuflich ausgebildet,
- nicht ausbildungsreife Jugendliche werden zielgruppenadäquat und mit „kreativen Ansätzen“ gefördert, um Ausbildungsreife zu erhalten. „Die Erreichung der Ausbildungsreife ist verbindlich mit dem Angebot verbunden, eine abschlussorientierte Berufsausbildung anzutreten“ (Euler/Severing 2011, S. 15).

Ein wesentlicher Eckpfeiler dieses Konzeptes ist eine gute Berufsorientierung in den Sekundar I-Schulen, eine systematische Kompetenzentwicklung der Schüler und eine verbindliche Berufswegeplanung. Das Ganze mache es erforderlich, „Kooperationspotenziale auf Schulebene zu aktivieren“ (Euler/Severing 2011a, S. 33ff.).

Unseres Erachtens benennt dieses Konzept richtige Hebel und Leitlinien zur Reform des Übergangsgeschehens. Es fehlen jedoch grundsätzliche Aussagen zur Beteiligung lokalen Akteursgemeinschaften bzw. zur Rolle kommunaler Koordinierung sowie ausreichend ausdefinierte konzeptionelle und praktische Ansätze zur systematischen Förderung der Ausbildungsreife im Rahmen der Sekundar I-Schule. Wie wir oben gesehen haben, bieten die Ganztagschulen im Verbund mit leistungsheterogenen Sekundar-I-Schulen (die möglichst die Option der Hochschulreife beinhalten, wie bspw. die klassischen Integrierten Gesamtschulen oder die Hamburger Stadtteilschulen) hervorragende Möglichkeiten zum Erreichen der Ausbildungsreife⁴ – auch für arme und andere herkunftsbenachteiligte Schüler, wenn diese im Rahmen eines Unterstützungsnetzwerkes gefördert werden.

4 An dieser Stelle gehen wir nicht auf die Probleme dieses (nur scheinbar klaren) Konzepts ein.

5 Fazit: Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf zur Prävention von Armutfolgen und anderen herkunftsbezogenen Benachteiligungen

Die in der vorliegenden Expertise beschriebenen schulbezogenen Unterstützungsnetzwerke bieten, insbesondere wenn sie im Kontext kommunaler Verantwortungsübernahme in die Koordinierung lokaler Übergangsprozesse eingebunden sind, hervorragende Potenziale zur Kompensation bildungsbezogener Ausgrenzungen armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf. Gerade arme Jugendliche benötigen spezifische Unterstützung, weil sie in ihrem privaten Umfeld weniger kompetente soziale Unterstützung realisieren können.

Die im schulbezogenen Unterstützungsnetzwerk systematisch abgestimmten Lern- und Förderangebote in Schule, Alltagsbildung und vorberuflicher Grundqualifizierung tragen ebenso wie die flankierenden, individuellen Unterstützungsangebote zur frühzeitigen und nachhaltigen Verbesserung der Kompetenzentwicklung armer Jugendlicher bei. Besonders wichtig ist es, den Schülern bereits während ihres Sekundar-I-Schulbesuches alle notwendigen Förderangebote zu unterbreiten, so dass der Eintritt in das Übergangssystem nur noch für wenige Jugendliche erforderlich ist und ihnen ein (nicht gerade motivationsförderndes) Scheitern an der ‚ersten Schwelle‘ erspart bleibt. Der notwendige zeitliche und organisatorische Rahmen für entsprechende Aktivitäten eines schulbezogenen Netzwerks könnte durch die Ganztagschule und – eine aus unserer Sicht anzustrebende – einheitliche 10-jährige Schulzeit gewährleistet werden.

Für die Jugendlichen, deren „berufliche und gesellschaftliche Integration gefährdet ist“, bietet sich das vom Paritätischen Gesamtverband entwickelte Modell einer verbindlichen und professionellen Jugendsozialarbeit gemäß SGB VIII §1 3 an, das zu einem ‚harten‘ Rechtsanspruch auf Leistungen im SGB VIII kodifiziert werden soll (Paritätische Gesamtverband 2010, S. 7). Demnach wäre im Einzelfall zu entscheiden, ob der junge Mensch ergänzend oder ersetzend zum Schulbesuch oder in dessen Anschluss ein passgenaues Leistungsangebot der Jugendsozialarbeit erhält, um die individuellen Integrationsziele zu erreichen.

Abschließend ist festzustellen, dass die hier beschriebenen Ansätze zur Gestaltung bzw. Steuerung schulbezogener Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf vielfältige Perspektiven eröffnen, um die Bildungs- und berufliche Integrationschancen von jungen Menschen aus armen Familien oder mit anderen herkunftsbezogenen Benachteiligungen frühzeitig und nachhaltig zu verbessern. Es ist offensichtlich geworden, dass die Kommune und insbesondere die kommunale Jugendhilfe eine zentrale Rolle sowohl bei der schulbezogenen als auch bei der schulübergreifenden Netzwerkbildung übernehmen muss. Erste praktische Erfahrungen zeigen die Potenziale, verweisen aber auch auf die Schwierigkeiten bei der Implementierung schulbezogener Netzwerke im Übergang Schule – Beruf. Um diese künftig noch zielgerichteter für die Bildungsförderung armer Jugendlicher zu nutzen, bedarf es neben dem abgestimmten Vorgehen vor Ort auch einer entsprechenden gesetzlichen

bzw. förderrechtlichen Rahmensetzungen auf Landes- bzw. Bundesebene sowie neuer Formen der Zusammenarbeit dieser Ebenen mit der lokalen Ebene.

Literatur

- Amonn, J./Groos, T. (2011): Die Entwicklung von Schulindices und -profilen für die Grund- und weiterführenden Schulen in der Stadt Mülheim an der Ruhr. Projektbericht des Zentrums für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) der Ruhr-Universität Bochum. Bochum.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- AWO-Bundesverband (Hg.) (2008): Das Integrierte Potenzial-Assessment – Ein Diagnose- und Förderkonzept im Übergang Schule – Beruf. Expertise. Berlin. Download: http://www.awo.org/fileadmin/user_upload/pdf-dokumente/Standpunkte/wgr_iPASS.pdf
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker/Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 9-40.
- Beicht, U./Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BiBB-Report 15/10. Bonn.
- Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C./Harney, B./Imhäuser, K./Makles, A./Schräpler, J.-P./Terpoorten, T./Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010): Zur Konstruktion von Sozialindizes – Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. Bildungsforschung Band 31, Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin. Download: <http://www.bmbf.de/publikationen/index.php>
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. New York.
- Bourdieu, P. (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn, S. 217-231.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, W./Stubbe, T.C./Buddeberg, M. (2010): Einkommensarmut und schulische Kompetenzen. In: Fischer, J./Merten, R. (Hg.): Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler. S. 58-72.
- Brülle, H. (2009) „Bildung für alle“ in kommunalen Bildungslandschaften – Strategien zur Sicherung der Bildungsteilhabe von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Wiesbaden. Referat auf dem 78. Deutschen Fürsorgetag in Nürnberg. Nürnberg.
- Brülle, H. (2010): Damit geringe Schulbildung kein unlösbares Problem wird – kommunale Konzepte zur beruflichen Integration am Beispiel Wiesbaden. Vortrag beim „ISS-Dialog: Ausbildung trotz geringer Schulbildung“. Frankfurt a.M. Download: http://www.iss-ffm.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/Veranstaltungen/ISS_im_Dialog/trotz_geringem_Schulerfolg/16-09-2010_ISS_im_Dialog_-_Bruelle.pdf&t=1314810837&hash=652c52bed1dfae2174fd2f47141b5c3c

- Brülle, H./Christe, G. (2009): Ausgegrenzt und abgehängt? Chancen eröffnen in Schule, Übergangssystem und Ausbildung. Unveröffentlichtes Referat auf der BMFSFJ-Bundeskonferenz „Jugend stärken“ am 15. Juni 2009 in Berlin.
- Bundestag (2010): Zwischenbericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Drucksache 17/3890 vom 22.11.2010. Berlin.
- Bundestag & Bundesrat-Vermittlungsausschuss (2011): Protokollnotiz – Erläuterung zur Anhebung der Bundesbeteiligung bei den Kosten der Unterkunft im Bereich SGB II in § 46 SGB II vom 21.02.2011. Berlin.
- Christe, G. (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Christe, G./Reisch, R./Wende, L. (2009): Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher. Expertise. Hrsg. von AWO Bundesverband e.V. Berlin.
- Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinski, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2010): Ausgrenzungsprozessen entgegenzutreten – Neujustierung von Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene. Positionspapier. Berlin
- DKJS-Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2011): Homepage (abgerufen am 7.09.2011): www.ganztägig-lernen.de
- Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker/Lauterbach, S. 251-279.
- Euler, D./Severing, E. (2011): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Übergänge mit System. Gütersloh, S. 15-21.
- Euler, D./Severing, E. (2011a): Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Übergänge mit System. Gütersloh, S. 23-73.
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., H. 4, S. 362-380.
- Hessische Jugendämter (2009): Grundlagen der Positionsentwicklung der hessischen Jugendämter zur Schulsozialarbeit. Herausgegeben vom Hessischen Landkreistag und Hessischem Städte- tag. Wiesbaden.
- Hock, B./Brülle, H./Brennecke, J. (2010): Sozialbericht zur Armut von Kindern Jugendlichen und Familien in Wiesbaden. Beiträge zur Sozialplanung Nr. 31. Wiesbaden, S. 37.
- Kersten, B./Goldmann, D.P./Marchlewitz, A./Zaizek, A. (2008): Schulsozialarbeit Wiesbaden. Kompetenz-Entwicklungs-Programm im Übergang Schule – Beruf. Beiträge zur Sozialplanung Nr. 29. Wiesbaden.
- Klemm, K. (2007): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg. Reformbedarf des Bildungssystems. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration und Integration. Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, Juli, S. 8-17.
- Laubstein, C./Dittmann, J./Holz, G. (2011): Jugend und Armut – Teil II. Methodische Grundsteine, Operationalisierungen und erste empirische Befunde der AWO-ISS-Langzeitstudie „Kinder- und Jugendarmut IV“. Zwischenbericht der AWO-ISS-Studie. Frankfurt a.M.
- Lauterbach, W./Becker, R. (2004): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Ge- wand – abschließende Gedanken. In: Becker/Lauterbach, S. 429-445.

- Martens, R. (2011): Die Finanzsituation der Kommunen nach Verabschiedung des Gesetzes zur Ermittlung von Regelbedarfen und zur Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch. – Paritätische Forschungsstelle. Sachstand 11. März 2011. Berlin.
- Melzer, R./Wende, L. (2010): Einfach weiter wie bisher? Das wird nicht reichen! Anregungen zur Weiterentwicklung lokaler Gestaltungsansätze am Übergang Schule – Beruf. In: TUP, 61. Jg., H. 5, S. 354-362.
- Münchmeier, R. (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend: Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen, S.13-26.
- Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 123-136.
- Rauschenbach, T. (2011): Wie lassen sich Bildungserfolg und soziale Herkunft entkoppeln? In: Kramer, H. (Hg.): Herausforderung Bildungsgerechtigkeit. Hamburg, S. 109-119.
- Reis, C./Geideck, S./Hobusch, T./Kolbe, C./Wende, L. (2010): Produktionsnetzwerke und Dienstleistungsketten. Neue Ansätze nachhaltiger Unterstützungsstrukturen für Alleinerziehende. Herausgegeben vom BMFSFJ. Berlin.
- Rolff, H.-G. (1973): Sozialisation und Auslese durch die Schule. (1967) 6. Aufl. Heidelberg.
- Schubert, H. (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Netzwerken. In: Schubert, H. (Hg.): Netzwerkmanagement. Wiesbaden, S. 7-105.
- Schulministerium NRW (2011): Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in NRW. Hier: Schulsozialarbeit. Gemeinsamer Erlass der Ministerien für Arbeit, Integration und Soziales, für Schule und Weiterbildung, für Kinder, Jugend, Kultur und Sport vom 7. Juli 2011. Download: http://www.schulministerium.nrw.de/SV/Schulmail/Archiv/110712/Erlass_Juli_2011.pdf
- Seibert, H./Solga, H. (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 34, H. 5, S. 364-382.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Frankfurt a.M.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Arbeitspapier 171. Berlin, S. 26.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2010): Gebundene Ganztagschulen in Bayern. Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung. München.
- Uhlig, J./Solga, H./Schupp, J. (2009): Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur. In: WZB discussion paper SP I 2009-503. Berlin.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 13-54.
- Weinheimer Initiative (2007): Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim. Download: http://www.weinheimer-initiative.de/Portals/7/Dokumente/WEINHEIMER_Erklärung%202007.pdf
- Weinheimer Initiative (2011): Protokoll des Workshop „Kommunale Koordinierung des Übergangs Schule Beruf im Kontext der Schulstrukturreformen“ am 4. Juli 2011 in Hamburg (Protokollanten Ragna Melzer und Wilfried Kruse).
- Windeler, A.(2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturierung, Wiesbaden.

Kurzprofil

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a. M.) wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e.V. (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Der Hauptsitz liegt in Frankfurt am Main. In Berlin unterhält das ein Projektbüro.

Das ISS-Frankfurt a. M. beobachtet, analysiert, begleitet und gestaltet Entwicklungsprozesse der Sozialen Arbeit und erbringt wissenschaftliche Dienstleistungen für öffentliche Einrichtungen, Wohlfahrtsverbände und private Träger. Gefördert wird das Institut durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

- Das Leistungsprofil des ISS-Frankfurt a. M. steht als wissenschaftsbasiertes Fachinstitut für Praxisberatung, Praxisbegleitung und Praxisentwicklung an der Schnittstelle von Praxis, Politik und Wissenschaft der Sozialen Arbeit und gewährleistet damit einen optimalen Transfer.
- Zum Aufgabenspektrum gehören wissenschaftsbasierte Dienstleistungen und Beratung auf den Ebenen von Kommunen, Ländern, Bund und der Europäischen Union sowie der Transfer von Wissen in die Praxis der Sozialen Arbeit und in die Fachöffentlichkeit.
- Die Arbeitsstruktur ist geprägt von praxiserfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, häufig mit Doppelqualifikationen, die ein breites Spektrum von Themenfeldern in interdisziplinären Teams bearbeiten. Dadurch ist das Institut in der Lage, flexibel auf Veränderungen in Gesellschaft und Sozialer Arbeit sowie die daraus abgeleiteten Handlungsanforderungen für Dienstleister, Verwaltung und Politik einzugehen.
- Detaillierte Informationen erhalten Sie auf der Website www.iss-ffm.de. Hier informieren wir auch über unsere aktuellen Veranstaltungen sowie das Fortbildungsangebot für Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Weiterhin stehen unsere Publikationen zum bestellen bzw. zum downloaden bereit.





Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon +49 (0) 69 / 95789-0
Telefax +49 (0) 69 / 95789-190
E-Mail info@iss-ffm.de
Internet www.iss-ffm.de



AWO Bundesverband e.V.
Blücherstraße 62
10961 Berlin

Telefon +49 (0) 30 / 26309-0
Telefax +49 (0) 30 / 26309-32599
E-Mail info@awo.org
Internet www.awo.org

