

Literatur

- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. 1. Auflage. Stuttgart.
- Brown, Phillip (2004): Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Wiesbaden. S. 233-256.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Eder, Ferdinand (1996): Schul- und Klassenklima. Innsbruck.
- Hormel Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Krisch, Richard (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim/München.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma: Intersektionalität im Klassenzimmer (2006¹¹): Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006¹¹): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. S. 218-234.
- Schröer, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, Karl/Schefold, Werner/Schröer, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim/München. S.19-74.

Anke Spies

Sozialpädagogische Wegeplanung – Schulformunabhängige Impulse für Benachteiligtenförderung und Schulentwicklung

1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Förderschulen und Berufsvorbereitungsklassen müssen trotz rasant schwindender Erfolgchancen und Zukunftsperspektiven ein schier unermessliches Maß an Frustrationstoleranz und Lernbereitschaft aufbringen, um Abschlusszertifikate für einen oft kaum erreichbaren Arbeitsmarkt zu erwerben. Begründete Exklusionserwartungen und die Angst, den Wettbewerb um eine der wenigen Stellen zu verlieren, sind nahezu unvereinbar mit der nötigen Leistungsmotivation für den Zertifikatserwerb. Verunsicherungen durch eigene und im sozialen Umfeld zu beobachtende Erfahrungen des Scheiterns, Unkenntnis von strategisch aussichtsreichen Vorgehensweisen bei der Wahl von individuell passenden Berufsfeldern, mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus und individuelle Probleme kommen ebenso erschwerend hinzu wie zum Beispiel Benachteiligungen, die mit ethnizierenden Zuschreibungen oder bestimmten Geschlechterkonstruktionen zu tun haben.¹

Benachteiligte Jugendliche haben also mit vielen großen „Baustellen“ zu tun, die sie oft deutlich überfordern und häufig zu Resignation und Leistungsverweigerung führen. Dennoch orientieren sich viele in ihren Zukunftsentwürfen an der längst ungültig gewordenen „Normal-Arbeitsbiografie“ (vgl. Mack 2004; Niemeyer 2002). Sie lösen diese Widerspruchserfahrung, indem sie mit dem drohenden oder verschärften Ausschluss nicht selten so umgehen, dass sie selbstausgrenzende und normwidrigende Verhaltensweisen als Autonomieanker und Begründungszusammenhang für das drohende bzw. antizipierte Scheitern im Kampf um die schwindende Zahl von Ausbildungsplätzen nutzen (vgl. Spies 2005, 526).

Schulen verfügen in ihrem traditionellen Repertoire nicht hinreichend über geeignete Methoden und Ressourcen, um diesen Jugendlichen eine Zukunftsperspektive zu geben und sie so zur Leistung zu motivieren. So werden in Ergänzung zum bestehenden Maßnahmenkatalog aktuell eine Vielzahl von Modellen und

¹ So kommt beispielsweise Helga Ostendorf (2006) in ihrer kritischen Analyse der Mädchenberatung durch die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit zu dem Ergebnis, dass durch das dort praktizierte Beratungshandeln die soziale Selektion anhand der *Kategorie Geschlecht* Mädchen beim Einstieg in die Erwerbstätigkeit benachteiligt und aus der Breite der möglichen Berufsfelder ausgrenzt.

Methoden der Unterstützung in schulischen Kontexten entwickelt und erprobt (vgl. Schudy 2002a).

Der folgende Beitrag will auf der Grundlage einer Modellevaluation den von Hans-Uwe Otto dargelegten Kommunikationsbedarf forschungsorientierter Expertise (Otto 2006, 374) zu sozialpädagogischer Arbeit im schulischen Kontext bedienen, zur fachlichen Profilierung des Handlungsfeldes beitragen und Impulse für Schulentwicklungsprozesse geben.

Dazu skizziere ich zunächst das evaluierte Modell „Brücke zum Beruf“, dann die Vorgehensweise der Untersuchung und diskutiere anschließend die zentralen Befunde. Das facettenreiche Konzept verzahnt systematisierte und teilstandardisierte sozialpädagogische Methoden sowohl mit schulpädagogischer Arbeit als auch mit den bereits an den Schulen vorhandenen berufsbezogenen Lernfeldern und Ansätzen erweiterter Netzwerkarbeit.

2. Das Modellprojekt „Brücke zum Beruf“

Der Fachdiskurs geht davon aus, dass die schulsozialarbeiterische Übergangsbegeleitung als Angebot der Jugendhilfe bzw. im Rahmen der Jugendberufshilfe jeweils nach § 13 SGB VIII „neben bereits bestehende Angebote und Formen der Berufsvorbereitung an Schulen“ (Mack 2004, 506) tritt. In Abgrenzung zum „Kölner Modell“ der Wegeplanung, das eine Lehrkraft für Berufsorientierungsangebote und deren Koordination mit außerschulischen Trägern von Maßnahmen lediglich für die Betreuung von potenziellen Frühabgängern frei stellt (vgl. Jung 2002), richtet sich das Münsteraner Wegeplanungsmodell mit dem Ziel der Einmündung in das duale Ausbildungssystem an *alle* Schülerinnen und Schüler in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen und arbeitet zudem mit sozialpädagogischen Fachkräften. Anders als „alltagsbezogene Schulsozialarbeit“ (vgl. Olk 2005) bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit ist dieses Angebot des Übergangsmanagements jedoch weder in schulischer Trägerschaft noch in der Verantwortung der Jugendhilfe angesiedelt und unterscheidet sich auch in der Wahl der Methoden von traditionellen Ansätzen. Das Modellprojekt „Brücke zum Beruf“ versteht sich als ein Baustein in einem möglichen Paket von Unterstützungsleistungen im schulischen Kontext, die alle Jugendlichen, aber vor allem auch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt benötigen.

Ein Netzwerk von Projektpartnern² hat unter der kooperativen Leitung von Wirtschaftsvertretern der „Initiative für Beschäftigung!“ und dem Amt für Schule

² Amt für Schule und Weiterbildung, Amt für Kinder, Jugendliche und Familien, Bezirksregierung Münster, Bundesagentur für Arbeit, Handwerkskammer Münster, Industrie- und Handelskammer Westfalen, Initiative für Beschäftigung in Westfalen GmbH, Jugendhilfe Direkt e.V., Kreishandwerkerschaft, Stiftung Siverdes.

und Weiterbildung der Stadt Münster das Konzept über einen Zeitraum von fünf Jahren umgesetzt. Für zwei Förderschulen, zwei Berufskollegs und eine Hauptschule stellte der Projektträger im Teilprojekt ORIENT je eine sozialpädagogische Fachkraft ein. Diese wurden durch begleitende Weiterbildung in ihrer Arbeit gestärkt, damit sie in der biografischen Statuspassage von der Schule in die Arbeitswelt gezielt beraten, begleiten und unterstützen können. Das Modell „reagiert“ nicht auf einen „zusätzlichen Bedarf“ (vgl. Mack 2004, 506), sondern *reformiert* das bestehende Programm an Regelangeboten von Schule und Arbeitsverwaltung. Das Übergangsmanagement der Einzelschule wird mittels eines sozialpädagogischen Instrumentariums durch ein (teil)standardisiertes, aber dennoch individuell auf die Einzelperson zugeschnittenes und gleichwertig zu Unterricht positioniertes Beratungsmodell für Jugendliche und ihre Eltern gestaltet. Es umfasst außerdem verschiedene Formen aufsuchender Gruppenarbeit sowie eine differenziert strukturierte Kooperationspraxis in und mit Schule, Jugendhilfe, Jugendberufshilfe, Wirtschaft und Verwaltung. Neben begleiteten Betriebspraktika gehören qualifizierende Jahrespraktika³ als Vorstufe der betrieblichen Ausbildung zum Konzept der engen Vernetzung von Institutionen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.

Die qualitative Datengrundlage der Modellevaluation repräsentiert einen Querschnitt der Wahrnehmungen und Einschätzungen aller direkt an der pädagogischen Projektpraxis Beteiligten. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden einige Zitate aus diesen Daten präsentiert. Die quantitativen Daten geben einen Eindruck der Tätigkeit im Beratungs- und Akquisebereich nach erfolgreicher Etablierung der Projektbausteine im Schulalltag wieder.

Für den Zeitraum vom 1. April 2005 bis zum 31. März 2006 wurden im Teilprojekt ORIENT vom Projektträger sämtliche Beratungs- und Betriebskontakte der sozialpädagogischen Fachkräfte in standardisierten Tabellen bezüglich Nachfrageanlass und Nachfragenden erfasst und durch qualitative Erhebungen ergänzt. Leitfadengestützte Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften, deren Selbsteinschätzungen und Selbstberichte sowie Experteninterviews mit den Netzwerkpartnern bilden die Datengrundlage des qualitativen Untersuchungsteils der Evaluation. In die Auswertung konnten die quantitativen Daten von vier Schulen als Stichprobe, fünf Selbsteinschätzungen und Jahresberichte sowie fünf

³ Wiederum anders als im „Kölner Modell“ des Jahrespraktikums mit einem wöchentlichen Betriebstag im letzten Schuljahr (vgl. Beilartz et al. 2002), oder Jahrespraktika, die Schulmüdenprojekte, die mit einer „Probelehre“ zur Erfüllung der Schulpflicht und einem wöchentlichen Schulbesuchstag an einer allgemeinbildenden Schule verortet sind, handelt es sich hier um ein vergütetes betriebliches Jahr, an das sich im gelingenden Fall ein Ausbildungsverhältnis anschließt und in dessen Verlauf das Jahrespraktikum auch auf die Lehrzeit angerechnet werden kann, weil auch der Berufsschulbesuch in diesem Qualifizierungsmodul enthalten ist.

Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften und fünf Netzwerkpartnern einfließen. Zur Einschätzung der Entwicklung flossen außerdem die Befunde der Zwischenevaluation in die Auswertung ein. Datengrundlage waren hier die Selbstberichte der sozialpädagogischen Fachkräfte, Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen, Interviews mit Lehr- und Leitungskräften der Schulen sowie Vertretern von Praktikumsbetrieben (vgl. dazu auch Spies 2006a).

3. Betreuung und Beratung von Schülerinnen und Schülern

An den Schulen der Stichprobe betreuten die sozialpädagogischen Fachkräfte im Schuljahr der Erhebung 419 Jugendliche mittels (teil)standardisierter Beratungen⁴, unterrichtsverzahnter und unterrichtsunabhängiger Gruppenarbeit, Projektarbeit, Bewerbungstrainings, Telefontrainings, Aktivitäten zusammen mit der Berufsberatung der Arbeitsverwaltung, Besuchen im Berufsinformationszentrum, Praktikumsvorbereitung, Praktikumsbegleitung und Praktikumsnachbereitung, Unterstützung bei Praktikumsplatz- und Ausbildungsplatzsuche, Betriebsbesichtigungen, individueller Begleitung z. B. zur Arbeitsverwaltung, Organisation der Girls-Day-Teilnahme, Kriseninterventionen sowie Exkursionen. Hinzu kamen Tätigkeiten ohne direkten Schülerkontakt, die sich situationsverbessernd auf die Übergangssituation der Jugendlichen auswirkten, weil der einzelne „Fall“ im Fokus stand: Hierzu zählten Elternarbeit, Rücksprachen oder Fallbesprechungen mit Lehrkräften, Klassenkonferenzteilnahme, Praktikumsstellen- und Ausbildungsplatz-Akquisition, „Fallklärung“ in Betrieben oder ASD-Kontakte. Diese Tätigkeiten erweiterten das an Schulen übliche Maß an Übergangsbetreuung deutlich. Den Jugendlichen war der damit verbundene strategische Gewinn bewusst:

I².: Könnt ihr euch vorstellen, wie das wäre, wenn die Frau X nicht da wäre und euch unterstützen würde?

C.: Ja, dann hätten wir ganz viele Probleme.

G.: Nee.

B.: Dann würden wir so untergehen. Blubbblubb.

C.: Das wäre bei uns ganz schwierig.

E.: Nein, aber wirklich. Ohne sie hätten wir dann nichts gelernt.

F.: Ohne sie sind wir noch, dann wir sind wir hier geblieben, eh. Also nicht Praktikum gemacht, gar nichts. Also nur in der Klasse sitzen.

(GD 3, 706-714)

⁴ Zur Erläuterung des Beratungsansatzes vgl. Spies 2006a.

Ihren „Wettbewerbsvorteil“ diskutierten sie aber auch durchaus kontrovers und mit „kollektivem Bewusstsein“:

D.: Ich finde das irgendwie umgekehrt. Wenn jetzt 'nen Lehrer an mehreren Schulen jetzt so wie Frau Z ist, dann hätten wir wieder die gleichen Chancen, weil dann wär' den ja wieder geholfen und dann die, die Leute, die (das) nicht haben, die haben dann ja voll die Arschkarte gezogen, die haben dann gar nichts ...

I.: Mhm.

D.: ... geht das überhaupt nicht, dann können wir auch nicht selbstständig arbeiten, weil für die anderen Schulen, die haben dann jemanden, der das noch besser kann, dann bekommen die anderen be – wie heißt es, die Arbeitsplätze. Ich finde, das ist voll schwachsinnig. Dann wird denen wieder geholfen, dann kommt noch jemand, der hilft noch besser und dann geht das immer höher.

B.: Doch also das überkreuzt sich ja alles. Das sind alles die gleichen davon.

F.: Näh, find' ich nicht.

B.: Näh, ich glaub' nicht.

F.: Ich fänd' das besser, wenn es an jeder Schule so jemanden gibt, gäbe.

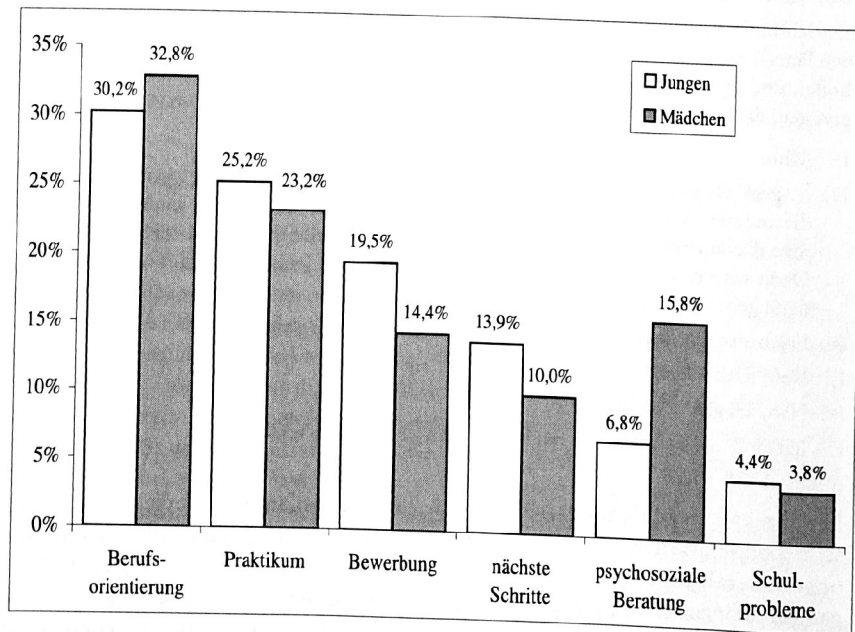
(GD 4, 1376-1389)

Die direkte Wegeplanungsarbeit wurde durch problemorientierte und strategische Kooperationen, freizeitpädagogische Angebote und allgemeine Informationsveranstaltungen ergänzt.⁵ Das sozialpädagogisch strukturierte Berufsübergangsmanagement floss in den fünf Jahren Projektzeit in mehrere Schulprogramme ein und erweiterte damit die Unterstützungsstruktur für die Jugendlichen systematisch und nachhaltig.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte nutzten das Gesamtkonzept als Instrument, um bei den Jugendlichen Verselbständigungsprozesse anzuregen, Ziele zu klären, Ressourcen zu ermitteln und Lernbedarfe zu erfassen. Sie entlasteten mit ihrem gesamten Tätigkeitsspektrum Schule dort, wo deren fachliche und zeitliche Ressourcen ausgeschöpft waren. Dieses Angebot nahmen Schülerinnen und Schüler mit und ohne (familiären) Migrationshintergrund überraschend gut an.

⁵ Alle genannten Tätigkeiten finden sich in den Berichten der sozialpädagogischen Fachkräfte, die die Gestaltungsfreiheit haben, je nach Bedarf an der einzelnen Schule auch Schwerpunkte zu setzen.

Abbildung 1: Beratungsschwerpunkte % Vergleich nach Geschlecht
(n Jungen = 1242; n Mädchen = 500)



Die Grafik zeigt zunächst ungeachtet der Differenzlinie Migration, dass berufs- und übergangsbezogene Themen die Beratungskontakte dominieren. Diesen Nachfragehäufigkeiten steht die Wahrnehmung der sozialpädagogischen Fachkräfte und der schulpädagogischen Interviewpartner gegenüber, die auf die Priorität des psychosozialen Beratungsbedarfs verweisen. Eine Tendenz, die Befunde einer quantitativen Studie von Karl Heinz Braun (2000) bestätigt: Braun beschreibt eine erhöhte Sensibilität von pädagogisch Verantwortlichen für psychosoziale Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schüler, aber auch die mit dieser Sensibilität einhergehende Wahrnehmungskluft zwischen tatsächlichem und zugeschriebenem Beratungsbedarf (vgl. Braun 2002, 36f.).

Die im evaluierten Modell tatsächlich eindeutige Priorität berufsorientierter Beratung bestätigt, dass mit Hilfe des (teil)standardisierten Beratungskonzeptes und in Abgrenzung zur „allgemeinen“ (vgl. Olk 2005) Schulsozialarbeit die auf den Berufseinstieg bezogenen Themen und Interessen der Jugendlichen *trots* oder sogar *als Lösung* psychosozialer Problemlagen bearbeitet wurden. Eine solche „Wege planende“ spezifische Form von sozialpädagogischer Arbeit im Schulkontext hatte im Zuge der Beratungsarbeit zu wachsender Leistungsbereitschaft und

zertifizierten Schulerfolgen in zuvor als „aussichtslos“ scheinenden Verweigerungsfällen geführt:

„Und ein anderer Schüler hat auch durch diese regelmäßigen Termine überhaupt seinen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gekriegt.“ (I 4, 212-214)

Hier bestätigt sich die von Bolay, Flad und Gutbrod (2005, 29) beschriebene Verbesserung der Schulqualität durch sozialpädagogische Arbeitsansätze und Kompetenzen. Die Zusammenhänge zwischen individueller sozialpädagogischer Wegeplanung und zum Teil völlig unerwarteten Schulerfolgen lassen sich auch mit der Abhängigkeit des Schulerfolges von Sozial- und Selbstkompetenz erklären (vgl. Ehninger/Melzer 2005, 39). Die sozialpädagogische Wegeplanung wird in den teilnehmenden Schulen durch die Gleichwertigkeit von Einzelfallberatung und Unterricht zum Kernelement schulischen Handelns und verbessert so für alle Schülerinnen und Schüler die „Kontextbedingungen“ (ebd., 40) im Bildungsgang.

Abbildung 2: Beratungsbedarf der Mädchen mit und ohne (familiärem) Migrationshintergrund

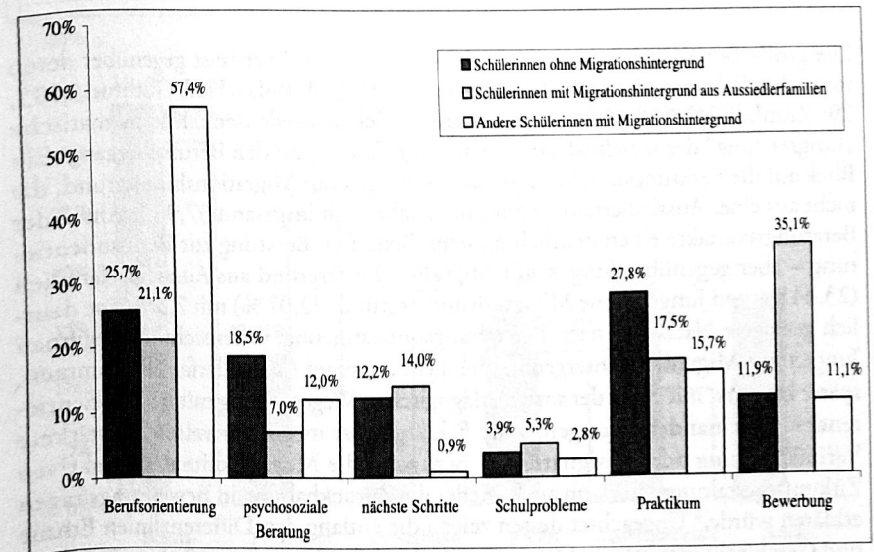
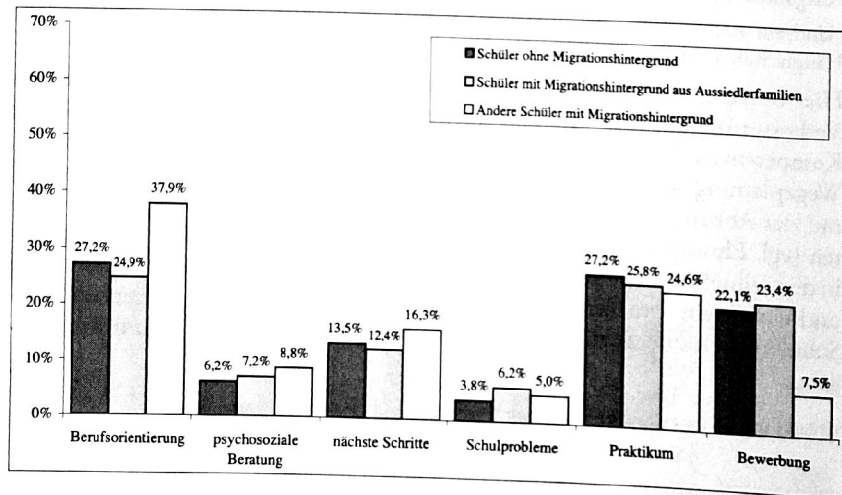


Abbildung 3: Beratungsbedarf der Jungen mit familiärem und ohne familiären Migrationshintergrund



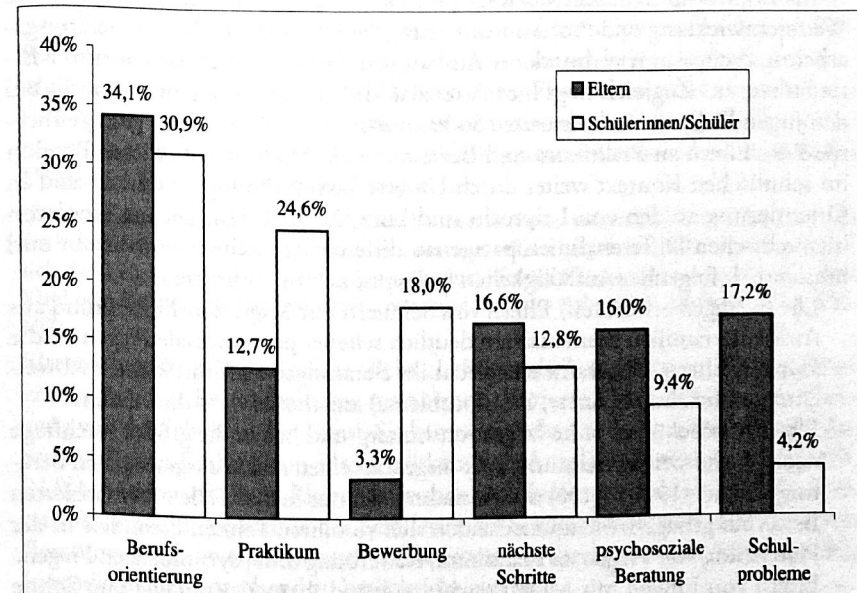
Die große Beratungsbereitschaft der Jungen ($n = 1242$) verweist gegenüber deren sonst deutlich reservierterem Beratungsverhalten (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2005, 29; Zumhasch 1999, 265) auf die offensichtlich schwellensenkende thematische „Eingrenzung“ der sozialpädagogischen Wegeplanung auf den Berufsübergang. Ein Blick auf die Beratungsinhalte zeigt zudem: Jungen mit Migrationshintergrund, die nicht aus einer Aussiedlerfamilie kommen, haben mit insgesamt 37,92 % Anteil der Beratungskontakte einen deutlich höheren Bedarf an Beratung zur Berufsorientierung – aber gegenüber Jungen mit Migrationshintergrund aus Aussiedlerfamilien (23,44 %) und Jungen ohne Migrationshintergrund (22,07 %) mit 7,5 % eine deutlich geringere Nachfrage nach Bewerbungsunterstützung. Offensichtlich beginnen Jungen mit Migrationshintergrund, die nicht aus einer Aussiedlerfamilie kommen, später bzw. erst mit Hilfe der sozialpädagogischen Wegeplanung mit berufsorientierenden Auseinandersetzungen. Eine Erklärung ist möglicherweise eine stärkere Verunsicherung oder Resignation in Bezug auf die Möglichkeiten einer aktiven Zukunftsgestaltung, die dann auch wieder die Zurückhaltung in Bewerbungsfragen erklären würde.⁶ Ungeachtet dessen zeigen die entlang den Differenzlinien Ethnie und Geschlecht gesplitteten Daten, dass die benachteiligten Jugendlichen eine weit aus größere Spannweite an Heterogenität aufweisen – wobei dies ohne intersektionale differente Kategorisierungen kaum sichtbar werden könnte – und dass pädagogische Angebote entsprechend *passgenau* weiterzuentwickeln sind.

⁶ Zur ausführlichen Diskussion der Beratungskontakte und der Elternarbeit vgl. Spies 2006b.

4. Elternarbeit

Die sozialpädagogischen Fachkräfte machten sich über Elternabende und Elternsprechtage bei den Eltern bekannt, Lehrerinnen/Lehrer verwiesen auf das Elternberatungsangebot und Schülerinnen/Schüler vermittelten Kontakte zwischen Eltern und sozialpädagogischen Fachkräften. Im Erhebungszeitraum nahmen 40,7 % der Eltern das Beratungsangebot im telefonischen oder persönlichen Gespräch wahr. Sie konnten so als Motivationsressource bzw. als Motivationsmotor in den Orientierungsprozess der Berufsfindung eingebunden werden. Die sozialpädagogische Berufsberatungsinstanz der Schule motivierte die Eltern offenbar, sich aktiv an der Zukunftsplanung und -gestaltung ihrer Kinder zu beteiligen. Hier gelang es, die von Bolay, Flad und Gutbrod angemahnte „Kultur der Elternarbeit“ in Schule zu etablieren und Eltern tatsächlich zu „Ko-Akteuren“ zu machen (ebd. 2005, 32). Auf dieser Basis konnten sie ihren Handlungsdruck umsetzen und wurden an ihren Handlungsgrenzen unterstützt.

Abbildung 4: Vergleich in % Beratungsbedarf Eltern und Schülerinnen/Schüler



Die Gegenüberstellung der Beratungsthemen zeigt einen auffällig höheren Beratungsbedarf der Eltern hinsichtlich schulischer und psychosozialer Probleme ihrer Kinder. Geht man davon aus, dass diese Eltern u. a. wegen begrenzter schu-

lischer Ressourcen (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2005, 31) bislang kaum Ansprechpartner für diese Themen hatten, liegen folgende Vermutungen nahe:

- a) Sozialpädagogische Fachkräfte als „neutrale“ Instanzen, die nicht in das schulische Leistungs- und Zuweisungssystem des „Versagens“ involviert waren, erwarben eher das Vertrauen der Eltern.
- b) Weil die sozialpädagogischen Fachkräfte im Bereich „Berufsberatung“ bzw. „Wegeplanung“ die Themen mit Blick auf die weitere Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiografie bearbeiteten, nahmen die Eltern sie als fachkompetent wahr.

Die hohe Nachfrage nach Berufsorientierungsberatung lässt vermuten, dass diese Eltern ihre Kinder gerne bei der Wahl eines geeigneten Berufsfeldes unterstützen. Der deutliche Abstand zu den nachfolgenden Beratungsthemen lässt aber auch die Grenzen der „Ressource“ Eltern erahnen: Ihr Interesse an konkreten Schritten zum Berufseinstieg ist nur halb so hoch wie ihr Interesse an der Berufsorientierung – möglicherweise, weil dringende individuelle (Schul-)Probleme das Interesse überlagerten.

Als Impuls für Schulentwicklungsprozesse bietet sich hier die konzeptionelle Weiterentwicklung und Professionalisierung der (teil)standardisierten Beratungsarbeit und ein damit verbundener Ausbau von ebenfalls diversitätsbewusster Elternarbeit an. Zugleich liegt hier Potenzial, die Verselbständigungsprozesse bei den Jugendlichen zu unterstützen: So kann zum Beispiel das relativ geringe Interesse der Eltern an Praktikum und Bewerbung ein Hinweis sein, diesen Bereich im schulischen Kontext weiter durch Unterrichtsverzahnung zu stärken und in Orientierung an den von Leiprecht und Lutz (2005) beschriebenen bipolaren hierarchischen Differenzlinien passgenau differenziert weiterzuentwickeln und hinsichtlich folgender Auffälligkeiten konzeptionell zu optimieren:

- Die (wenigen erreichten) Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund aus Aussiedlerfamilien thematisieren deutlich seltener psychosoziale Fragen als die anderen Eltern. Insgesamt entspricht ihr Beratungsbedarf mit kleinen Abweichungen (nächste Schritte, Schulprobleme) annähernd dem ihrer Söhne.
- Eltern von Schülern ohne Migrationshintergrund haben die größte Nachfrage nach psychosozialer Beratung, aber insgesamt einen relativ ausgewogenen Beratungsbedarf (19,3-15,1%) mit Ausnahme der nur in drei Fällen thematisierten Bewerbungsfragen. Sie unterscheiden sich von ihren Söhnen besonders in der Platzierung von Fragen zu Praktikum, Bewerbung und psychosozialen Fragen.
- Eltern von Jungen mit Migrationshintergrund thematisieren wie ihre Söhne kaum Bewerbungsfragen, haben aber deutlich den höchsten Bedarf an Unterstützung bei Schulproblemen und in psychosozialen Fragen. Während ihre Söhne viel Unterstützung zum Thema Praktikum benötigen, haben die Eltern hier kaum Beratungsbedarf.

- Die Eltern von Mädchen ohne Migrationshintergrund haben die größten Abweichungen im Vergleich zu ihren Töchtern. Diese Eltern fragen in erster Linie Beratung zu Berufsorientierung, nächsten Schritten und Schulproblemen nach.
- Die Eltern von Mädchen mit Migrationshintergrund stimmen – soweit sie das Beratungsangebot wahrnehmen – in der Nachfrage nach berufsorientierender Beratung mit ihren Töchtern überein.
- Die Eltern von Mädchen mit Migrationshintergrund aus Aussiedlerfamilien und Mädchen mit Duldungsstatus werden kaum vom Angebot erreicht bzw. nehmen es nicht wahr, während diese beiden Gruppen sich bezogen auf ihre Söhne relativ häufig beraten lassen. Möglicherweise haben die Mädchen eine größere Planungskompetenz oder sind in ihren Zukunftsentwürfen an familienorientierte Rollenbilder gebunden.
- Mit der Planung der „nächsten Schritte“ sind für Eltern von Mädchen ohne Migrationshintergrund deutlich mehr Fragen verbunden als für die Eltern von Jungen sowie für die Mädchen selbst.

Die insgesamt hohe Nachfrage nach Elternberatung bestätigt diesen für Schulsozialarbeit charakteristischen wertschätzenden und partizipierenden Ansatz (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2005, 31). Die große Resonanz widerlegt zugleich die schulische Defizitdeutung elterlichen Desinteresses. Eher scheint das Gegenteil der Fall: Eltern haben meist einen hohen Informationsbedarf, der gedeckt werden muss. Dann können sie ihre Kinder nachhaltig unterstützen, indem sie z. B. das Thema im Familienalltag gezielt ansprechen:

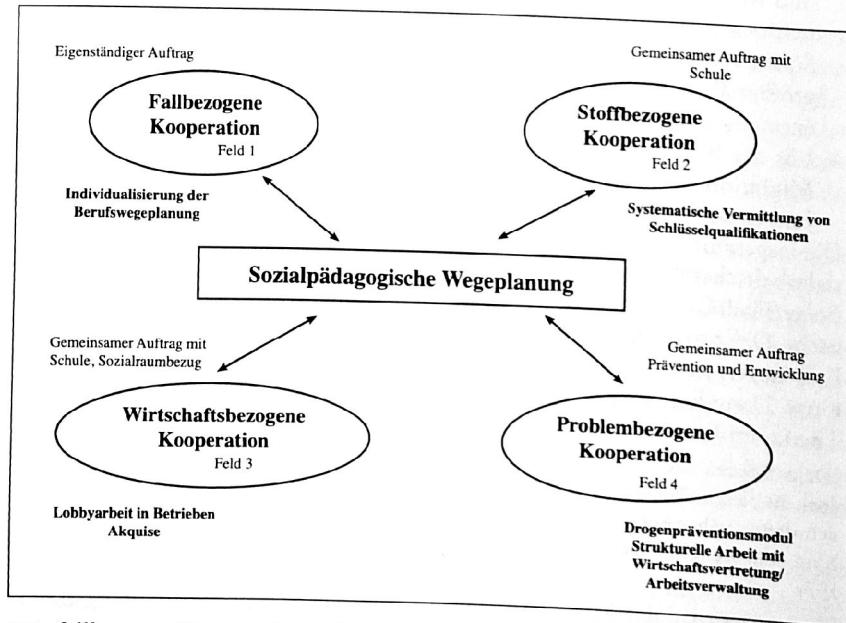
„Dann werden schon mal kleine Aufgaben bis zum nächsten Gespräch gesetzt, dass man sich doch zu diesem Themenbereich Gedanken machen soll, es besprechen soll. Manch einer hat sich dann auch schon einmal einen Jugendberufshilfeträger angeguckt zusammen mit dem Kind oder Kontakte mal aufgenommen oder sind mal zum Arbeitsamt gegangen.“ (13, 193-197)

Elternarbeit ist also keinesfalls allein „Lehrersache“, sondern im Gegenteil als konzeptioneller Bestandteil eine ressourcenorientierte Unterstützung am Übergang von der Schule in den Beruf. Sie kann einerseits Motivation fördern und den erzieherischen Einfluss von Eltern stärken (vgl. Arnold/Böhnisch/Schöer 2005, 81 ff.). Andererseits kann Elternarbeit aber auch kontraproduktiv sein: Wenn Eltern Entscheidungsprozesse der Schülerinnen/Schüler blockieren und nicht von Beratung erreicht werden können – eine Situation, die dann in der Arbeit mit den Jugendlichen entsprechend zu berücksichtigen ist.

5. Sozialpädagogische Wegeplanung als Kooperationschnittstelle

In Anlehnung an die Vier-Felder-Matrix zur Qualitäts- und Kooperationsstruktur von Schulsozialarbeit (vgl. Bolay 2004 sowie Flad/Gutbrod 2005) lässt sich die Wege planende Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte auch als Zentrum der vier konzeptionellen Kooperationsformen (Fallbezug, Stoffbezug, Problembezug, Wirtschaftsbezug) darstellen.

Abbildung 5: Bezüge sozialpädagogischer Wegeplanung



Die *fallbezogene* Kooperationsarbeit (Feld 1) als eigenständiger Auftrag der sozialpädagogischen Wegeplanung ist durch die gleichwertig zu Unterricht positionierte Beratungsarbeit sowie die übrigen Tätigkeiten zur Klärung und Verbesserung der individuellen Situation einzelner Jugendlicher gekennzeichnet. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Kooperationsfeld ist die aktive Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen. Sie werden in der „Zwischenwelt“ zwischen Schule und Praktikum durch Praktikumsbesuche, Fallklärungen und Elternberatung begleitet.

Die sozialpädagogisch verantworteten Gruppenangebote und Projekte, die in *stoffbezogener* Kooperation (Feld 2) als gemeinsame Aufgabe von Schule und sozialpädagogischer Wegeplanung Themen der Berufseinmündung mit regulärem

Unterricht und seinen Inhalten verzahnen bzw. systematisch ergänzen, dienen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Durch die Kooperation in diesem Feld werden schulische Inhalte für die Zielgruppe zugänglicher gemacht und Lernprozesse aktivierend mitgestaltet.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind auch gemeinsam mit schulischen Akteuren an der Schnittstelle zwischen Schülerinnen/Schülern und Wirtschaftsbetrieben in *wirtschaftsbezogener* Kooperation im Sozialraum (Feld 3) tätig. Sie akquirieren in telefonischen und persönlichen Betriebskontakten Stellen für regulär im Lehrplan vorgesehene Praktika, darüber hinaus Stellen für außerordentliche Betriebspraktika sowie vergütete Jahrespraktika und präsentieren sich den Wirtschaftsbetrieben auch als „Headhunter“. Als Berufsberatungsinstanz der Einzelschule wird die Wegeplanung zur Ansprechpartnerin für die Betriebe und leistet dort stellvertretend Lobbyarbeit für deren Schüler und Schülerinnen. Dieses Aufgabenspektrum will die Ressourcenstruktur erschließen und bezieht sich auf den geografischen und inhaltlichen Sozialraum der Einzelschulen, die so im Laufe der Zeit einen „Betriebspool“ erhalten.

Im vierten Feld der Matrix ist der präventive gemeinsame Auftrag von sozialpädagogischer Wegeplanung und Schule bzw. Wirtschaft als *problembezogene* Kooperation dargestellt. Ein Feld, dessen Inhalte vom gemeinsam mit Schule entwickelten und erfolgreich umgesetzten Drogenpräventionsmodul bis hin zur Zusammenarbeit mit den Institutionen der Wirtschaftsvertretung oder Arbeitsverwaltung reichen. Die Drogenprävention wird von den Planungsverantwortlichen der Drogenhilfe unterstützt und ist ein langfristiges Instrument zur Verbesserung der Rahmenbedingungen, da solcherart durch problematische Konsummuster verursachte Leistungseinschränkungen gemindert werden können. In Zusammenarbeit mit den Planungsverantwortlichen in Interessensvertretungen der Wirtschaft bzw. der Arbeitsverwaltung werden z. B. Praktikumsstrukturen und Anerkennungskriterien oder Qualifizierungsbausteine ebenfalls mit langfristiger Perspektive und in Abstimmung mit der aktuellen Rechtslage erarbeitet (vgl. dazu vertiefend Schruth 2005). Die Übernahme des Berufsübergangsmagements in die Schulprogramme ist ebenso wie die Integration der sozialpädagogischen Wegeplanung in neue Lernkonzepte z. B. der BUS-Klassen⁷ ein langfristiger Steuerungsbeitrag und markiert den Einfluss des Modells auf die Schulentwicklung.

Am Beispiel der Praktika sowie der Übergänge in Ausbildung soll die Verzahnung der vier Kooperationsfelder dargelegt werden.

⁷ „Betrieb und Schule“: Schulmüde Jugendliche mit geringen Aussichten auf einen Schulabschluss erfüllen mit wöchentlich drei Praxis- und zwei Schultagen ihre Schulpflicht und erhalten Zugänge zum Erwerbsarbeitsmarkt.

5.1 Praktika

Die sozialpädagogische Wegeplanung unterstützt sowohl in der Einzelfallarbeit (Feld 1) als auch durch den fallbezogenen Austausch über die Praktikantinnen/Praktikanten und durch die Vorbereitung und Auswertung der Praktika in Kooperation mit den Lehrkräften den Lernprozess im Praktikum. Damit füllt sie die von Schudy (2002b, 199 ff.) reklamierte Lücke in der Qualifikation von Lehrkräften für die Betreuung von Betriebspraktika. Die Wege planenden Vorabklärungen entsprechen wegen der schwierigen Lage am Arbeitsmarkt dem „Normalisierungsinteresse“ der Jugendlichen, die Stellenakquisition löst das Rekrutierungsproblem der Schulen. Da die sozialpädagogischen Fachkräfte die Praktika (mit)vorbereiten und in den Beratungskontakten zusätzlich nachbearbeiten, haben die Jugendlichen deutlich bessere Chancen, die im Praktikum „gemachten Erfahrungen durch entsprechende Deutungs- und Bewertungsprozesse in die eigene lebensweltlich-biografische Orientierung“ (Braun/Wetzel 2000, 203) zu integrieren: „Genau das ist (...) erforderlich, wenn die Perspektive einer reflexiven Berufsbiografie schrittweise aufgebaut und die Bedeutung lebenslangen Lernens zumindest in einigen Konturen begriffen werden soll“ (ebd.).

Die biografisch orientierte Ausrichtung der fallbezogenen Wegeplanungsarbeit fördert (z. B. mit Blick auf die Wahl des Praktikums) die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Strategien ihrer Alltagsbewältigung und bewirkt über die Fokussierung auf den Berufsübergang eine Aktivierung zur eigeninitiativen Verbesserung der Situation:

J.: Sonst hätt' ich gar nichts gemacht. Ich schwör. Sonst wäre ich nächstes Jahr irgendwie, weiß ich nicht, in der Wohnung sitzen, eh.

C.: Ich glaube ich würde immer noch rumhängen.

(GD 1, 479-481)

Diese Sequenz verdeutlicht, dass die Beratungs- und Unterstützungsangebote der sozialpädagogischen Wegeplanung in der Wahrnehmung der Betroffenen mit ihren biografischen Bedürfnissen konform gehen. Hier liegt ein nachhaltiger Vermittlungsprozess vor, dessen „einzelne Lernsequenzen und Tätigkeiten an die Selbstorganisationsfähigkeit der Subjekte“ (Kreher/Oehme 2005, 416) anschließt und also aufgrund seiner strukturellen Gegebenheiten als „sozialräumlich“ (ebd.) (Feld 3) definiert werden kann. Die Jugendlichen lernen, eine biografische Perspektive zu entwickeln, die durch die vier Kooperationsbereiche der sozialpädagogischen Wegeplanungsarbeit an die formale Struktur des Übergangsmangements rückgebunden ist. Der „Leidensdruck an den Widersprüchen zwischen den gesellschaftlichen Normen, den subjektiven Bedürfnissen und den Möglichkeiten zu ihrer Erfüllung“ kann auf diese Weise „gemildert werden“ (ebd., 417 f.). Die Daten zu Beratungsnachfrage und Ausbildungsvermittlung zeigen, dass dieses

„Förderinstrument“ die motivationshemmenden Zukunftsängste und Verunsicherungen der Jugendlichen aufzufangen in der Lage ist (vgl. Prager/Wieland 2005). Sie erhalten die von Kreher und Oehme geforderten „sozialpolitischen Rahmenbedingungen, die ihrem Handeln gesellschaftlich integrierende Wirkungen ermöglichen“ (ebd. 2005, 418). Hier hat das Modell allerdings noch Entwicklungsoptionen im intersektionalen Bereich, damit soziale Konstruktionen und Zuschreibungen zugunsten der Auslotung individueller Möglichkeitsräume aufgebrochen werden können bzw. die differenzierten Orientierungsschwierigkeiten bedarfsgerecht aufgefangen werden können.

Die Praktika werden im optimalen Kooperationsfall durch gemeinsame Praktikumsbesuche mit Fachlehrerinnen/Fachlehrern in enger Kooperation mit dem Unterricht verzahnt und durchgeführt (Feld 2). Die Jugendlichen selbst oder die sozialpädagogischen Fachkräfte haben zuvor die Stellen akquiriert. In Verantwortung der Lehrkräfte werten die Schülerinnen/Schüler die Pflichtpraktika im Unterricht aus. Die für die Schule entlastende und insgesamt verzahnende Funktion der Akquisitionsarbeit, insbesondere in der Praktikumsvorbereitung, zeigt die große Zahl der Betriebskontakte: An den vier Schulen der Stichprobe wurden durch die sozialpädagogische Wegeplanung insgesamt 769 Betriebskontakte hergestellt bzw. gepflegt. Für fast 40 % der Kontakte war die direkte Praktikumsakquisition der Anlass und 172-mal (22,4 %) wurden Termine mit den Betrieben abgesprochen, von denen sich ein großer Teil auf die Praktika bezog.

Die verzahnte Organisation und Durchführung der Praktika gewährleistete, dass die Beratungsergebnisse in die Praktikumsgestaltung und -auswertung einfließen, was den Berufsfindungsweg nachhaltig positiv beeinflussen konnte. Erst die moderierte Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Jugendlichen ermöglichte die passgenaue Vermittlung von Praktikumsstellen: Hier wurde geklärt, „was der Jugendliche kann, was er will, was er nicht möchte, aber auch welche Ansprüche und Anforderungen die Betriebe haben“ (I 3, 86-88).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte ihrerseits stützten in der strategischen Zusammenarbeit mit der Schule den Ausbau und die Gestaltung des Lernfeldes „Betriebspraktikum“. Sie optimierten fachlich, sachlich und personell die Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft. Der Kooperationspartner Schule erhielt durch die sozialpädagogische Arbeit eine quantitativ belegbare Entlastung.

Die vermittelnde Funktion der sozialpädagogischen Wegeplanung kam Jugendlichen, Schulen und Betrieben entgegen: Mit geeigneten Betrieben wurde Kontakt aufgenommen und durch Vorauswahl sowie Kontaktpflege konnte eine passgenaue Vermittlung stattfinden:

„Im Praktikum schaffen die Jugendlichen es gut, sich in das soziale Gefüge einzufinden, wobei auch bei der Auswahl der Praktikumsbetriebe die Gegebenheiten dementsprechend sind, z. B. mit größter Vorliebe kleine Betriebe, in denen die Praktikanten ihre Chancen finden können.“

In solchen Betrieben sind die Strukturen freundlicher gegenüber den Schülern und Schülerinnen, da werden sie mehr gefordert“ (I 3, 21-26).

Jugendliche ohne eigene private Netzwerke erhielten so trotz des „Praktikantenüberschusses“ (sozialraumbezogene) Gelegenheiten, sich persönlich zu orientieren – und sie erhielten Hilfe, wenn sie mit der Stellensuche überfordert waren oder Konflikte in den Betrieben hatten. Keine Schule hätte ohne die sozialpädagogischen Fachkräfte die fachliche, zeitliche und personelle Ressource gehabt, mit den Betrieben so intensiv zusammenzuarbeiten: 28 Problemfälle und 125 problemunabhängige, also präventive Fallgespräche machten immerhin 16,3 % aller Betriebskontakte der Stichprobe aus.

Besonders die Schülerinnen und Schüler, die am Übergang von der Praktikumsstelle zurück in den schulischen Alltag Schwierigkeiten haben, brauchten die sozialpädagogische Unterstützung:

„Bei einigen Schülern ist es zu beobachten, dass es eskaliert oder kracht, wenn sie aus dem Praktikum wieder zurück in die Schule kommen. Die Eingewöhnung hinterher wieder in die Gruppe und in die Klasse fällt vielen schwer und da kracht es dann oft innerhalb von Schule, nicht im Umfeld“ (I 3, 18-21).

Eine Beobachtung, die das Konzept der BUS-Klassen mit wöchentlichen Praxistagen als außerschulische Lernorte bestätigt – und gegen Praktikumsblöcke spricht, die offensichtlich das Risiko schulischen „Scheiterns“ erhöhen können. Die angedeuteten Schwierigkeiten einiger Jugendlicher bei der Rückkehr in die Schule mögen mit den gewünschten persönlichkeitsbildenden Effekten der Praktika zusammenhängen (vgl. Schudy 2002b). Sie stimmten zwar mit der allgemeinbildenden Absicht der Betriebspraktika überein, konnten aber schulpädagogisch nicht aufgefangen werden bzw. benötigten verstärkte sozialpädagogische Interventionen. Ein möglicher Hinweis darauf, dass schuljahresbegleitende Praktikumsstage den Blockpraktika vorzuziehen sind und geeignete praktikumsdidaktische Instrumentarien zur curricularen Einbindung der beabsichtigten „ICH-Bildungs-Prozesse“ (vgl. Meier 2002) noch ausstehen.

5.2 Übergänge in Ausbildung

Das vergütete Jahrespraktikum als nachqualifizierende Einstiegsmöglichkeit in eine sich anschließende duale Ausbildung erreichte trotz guter Erfolgsquote⁸ als Konzeptmodul mit 4 % der Verbleibe in 2004/2005 nur relativ wenige Jugendliche. Dabei waren es nach Aussagen der Netzwerkpartner weniger die fehlenden Jahrespraktikumsplätze, die im Rahmen der Möglichkeiten der Jugendlichen lagen, als vielmehr die Einsicht der Jugendlichen ebenso wie die der pädagogischen

⁸ Von den 55 Jahrespraktika in den Jahren 1999-2004 wurden 37 (67 %) regulär beendet. Mit kontinuierlich steigender Tendenz ist insgesamt 30 Jungen (54 %) der Übergang vom Jahrespraktikum in eine duale Ausbildung gelungen.

Fachkräfte in die Erfolgsaussichten dieser Übergangsgestaltung (Feld 1). Hier stellt sich die Frage, ob vielleicht auch gängige Alltagstheorien und soziale Konstrukte der Fachkräfte bezüglich der sozialen Herkunft der Jugendlichen diese Zugänge blockiert und folglich die Innovationsbereitschaft der Jugendlichen blockiert haben? Möglicherweise könnte deren Sorge um Ausbeutung mit einem Konzept der Peer-Beratung durch erfolgreiche Jahrespraktikanten und Jahrespraktikantinnen entkräftet und die Ertragsaussichten dieser Maßnahme besser vermittelt werden. Durch eine punktuelle Vertiefung der Zusammenarbeit mit den Netzwerkpartnern der Kammern könnte außerdem ein deutlich breiterer Pool an Praktikumsbetrieben erschlossen werden.⁹

Experten des Netzwerkes schätzten, dass sich die Reform der Sozialgesetzgebung (SGB II) nicht negativ auf die Gestaltung der Jahrespraktika auswirke. Vielmehr sei eine Chance eröffnet worden, den durch die Reformen geminderten persönlichen Orientierungsrahmen wieder zu erweitern. Wenn z. B. das Jahrespraktikum als qualifizierende Umorientierungsmöglichkeit genutzt würde, wäre dies eine Möglichkeit, dem sozialpädagogischen Förderziel der eigenverantwortlichen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII) gerecht zu werden und zugleich den Integrationsprozess in den Erwerbsarbeitsmarkt zu stützen:

„Jahrespraktikum kann ja auch bedeuten, dass ich am Ende sage, ‚Das ist es nicht! Ich will einen ganz anderen Beruf machen!‘ (...). Ich finde es nach wie vor wichtig, dass junge Menschen auch die Möglichkeit haben zu sagen, ‚ich mache das zu Ende, und das ist sinnvoll und ich lasse es mir zertifizieren und bescheinigen, und ich wähle danach noch ein anderes Berufsfeld“ (Ex 1, 111-117).

Oberstes Ziel der Kooperation mit den Betrieben war die Vermittlung in Ausbildung (Feld 3). Für das Schuljahr 2004/2005 verlief dieser Übergang ins duale Ausbildungssystem in 35 Fällen erfolgreich.¹⁰ Addiert man die Übergänge in überbetriebliche und in schulische Ausbildungen (109 Fälle), so lag die Erfolgsbilanz des aktivierenden Konzepts und der Akquisitionsarbeit bei 54,5 % der Abgängerinnen/Abgänger des Schuljahres 2004/2005. Die Zahl der direkt in Ausbildung vermittelten Jugendlichen an den beteiligten Schulen war über die Projektlaufzeit hinweg allerdings nur geringfügig gestiegen. Trotzdem war die sozialpädagogische Wegeplanung in Anbetracht der stetig sinkenden Stellenzahlen ein wirksames geeignetes Mittel, biografische Risiken von benachteiligten Mädchen und Jungen am Übergang von der Schule in den Beruf (Feld 2) zu minimieren.

⁹ Bislang wurde das Jahrespraktikum ausschließlich von Jungen angenommen. Ein Hinweis, dass hier ein Gleichstellungsbedarf für Mädchen aufzuarbeiten ist.

¹⁰ Trotz des Rückgangs der gemeldeten Ausbildungsplätze um 7 % konnten im Schuljahr 2004/2005 vom Berufskolleg der Stichprobe gegenüber dem Schuljahr 2003/2004 4 Schüler mehr in das duale Ausbildungssystem vermittelt werden.

Die Diskussion um das Selektionsinstrument „Ausbildungsreife“ (vgl. kritisch dazu Rebmann/Tredop 2006) müsste demnach im Sinne von Optimierungsmöglichkeiten durch professionelle, (teil)standardisierte und individualisierte Orientierungs-, Motivations- und vernetzende Lobbyarbeit stärker von einem organisationsbezogenen Fokus auf Schulentwicklung (Feld 4) geleitet sein. Mit anderen Worten: Die Bestrebungen der Benachteiligtenförderung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen müssen pädagogisch mehr an biografischer Kompetenz und Netzwerkstrukturen ausgerichtet werden, statt einem Medien- und Wirtschaftskonstrukt zu folgen. Der von Mack (2004) formulierte Weiterentwicklungsbedarf von Schulsozialarbeit als biografisch ausgerichteter Lernbegleitungsprozess (Feld 2) zur „Unterstützung von Jugendlichen auf dem Weg in eine Ausbildung“ (ebd., 507) ist mit dem sozialpädagogischen Wegeplanungskonzept umgesetzt: Ein Konzept, das den mit individueller Beratung verbundenen Kompetenzerwerb¹¹ für Schülerinnen/Schüler und Eltern in den Schulentwicklungsprozess hineinträgt und umfangreiche Betriebskontakte durch eine nachhaltige Lobby- und Vermittlungsarbeit im Sinne eines „Headhunting“ (Feld 3) generiert. Damit erhält jener Prozess eine Komponente, die schulformunabhängig das biografische Risiko des Scheiterns am Übergang in Erwerbstätigkeit mindert: Sozialpädagogische Wegeplanung bedeutet in diesem Sinne auch ein Stück Normalisierung, entspricht der Orientierung Jugendlicher an „Standardisierung (...) bezüglich Ausbildung und Arbeit“ (Mack 2004, 495) und wirkt ihren Selbststigmatisierungstendenzen (vgl. Pfahl 2006) entgegen.

6. Professionelle Kooperation als Schlüssel zum Schulerfolg

Als stoffbezogene Kooperationsformen hatten sich neben der Praktikumsarbeit regelmäßige und projektförmige Verzahnungen der sozialpädagogischen Wegeplanungsarbeit mit weiteren Unterrichtsinhalten etablieren können: Bewerbungs- und Vorstellungstrainings sowie Informationen über Möglichkeiten und Anforderungen in weniger bekannten Berufen, aber auch Betriebsbesichtigungen wurden gemeinsam mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen durchgeführt, vor- und nachbereitet. Diese Bereicherung der Unterrichtsgestaltung machte für die Schülerinnen/Schüler den Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalten und berufsorientierenden Angeboten sichtbar. Mit diesen Inhalten erhielten die Jugendlichen an den beteiligten Schulen die von Niemeyer (2002, 214f.) geforderte Erweiterung ihrer Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Berufsfelder, die für sie in Frage kamen. Die Unterrichtsverzahnungen wirkten der Ausgliederung (ebd.,

¹¹ U. a. „Informationen beschaffen“, „Beratung einholen“, „Stärken und Schwächen analysieren“, „Verhaltensrepertoire hinterfragen und bearbeiten“.

218) gezielter und vertiefender Berufsorientierung aus schulischen Angeboten entgegen. Die organisatorischen Anteile und die Unterstützung in der Reflexion ermöglichten einen praxisbezogenen Unterricht im „Team-Teaching“, der durch die Klassenstruktur gute Möglichkeiten für zugehende niedrigschwellige Arbeit bot: So beteiligten sich die sozialpädagogischen Fachkräfte z. B. an der inhaltlichen Gestaltung der Schuljahresanfangsphase und regten durch gezielte Konfrontationen zur Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung an. Diese Inszenierungen hatten den Vorteil, dass die Jugendlichen die Abgrenzung der Berufsorientierungsangebote zum Regelunterricht, aber auch deren Relevanz und Verzahnung plastisch erfahren. Die konsequente Kombination mit Unterrichtsinhalten stellte allerdings hohe Anforderungen an die Gestaltung der Kooperation, denn die individuelle Beratung war gleichwertig zu Unterricht positioniert. Damit die sozialpädagogische Fachkraft das „Problem der Platzanweisung“ (vgl. Müller 2004, 224 ff.) sozialpädagogischer Arbeit in schulischen Kontexten lösen konnten und eine gleichwertige Partnerschaft beider Professionen gesichert war, regulierte das Tandem-Koordinationssteam aus Wirtschaft und Verwaltung diese Arbeit.

Mit Beratungsansatz und Kooperationsstruktur konnten sowohl struktureller Verbesserungsbedarf als auch individuelle Bedarfslagen gedeckt werden. Zeigten sich die Adressaten des Angebots schon in der Zwischenevaluation hoch zufrieden mit dem Angebot, belegen die Daten der Abschlussevaluation auch quantitativ die passgenaue Arbeit. Sie unterstützte Mädchen, Jungen und Eltern einer höchst heterogenen Zielgruppe methodisch und sozialräumlich durch den organisierten Erwerb von Schlüsselqualifikationen, systematischer Verzahnung der sozialpädagogischen Arbeit mit der schulischen Unterrichtsgestaltung und Lobbyarbeit in den Betrieben. Dort, wo diese Strategie im jeweiligen Schulprofil in Schulprogrammen festgeschrieben wurde, leistete das Konzept einen richtungweisenden Beitrag zur Schulentwicklung.

6.1 Professionalität

Die teilstandardisierte Beratung bot als „pädagogisches Instrument“ in erster Linie Hilfen und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit berufs- und lebensplanerischen Themen, beinhaltete aber zugleich die Option, im Sinne der allgemeinen Schulsozialarbeit auch psychosoziale Probleme und Schulschwierigkeiten zu besprechen. Eine Gelegenheit, die von den Projektadressaten aber auffällig wenig nachgefragt wurde. Dagegen weist die hohe Nachfrage der Eltern nach Beratung bei Schulproblemen auf einen Synergieeffekt zwischen Eltern- und Schülerberatung hin: Das bildungsbiografisch notwendige Aufarbeiten von vergangenen und aktuellen Schwierigkeiten im und mit dem Bildungssystem konnte in die berufs- und lebensplanerischen Aufgaben integriert werden. Elternarbeit

in diesem Sinne war angesichts der hohen biografischen Problemdichte ein Schutzfaktor für die Jugendlichen.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte optimierten die Praxisbezüge im Unterricht und entlasteten die Institution Schule dort, wo deren Kompetenz und Professionalität an Grenzen stoßen musste. Diese professionelle Kooperation brach die in den Interviews mit den Lehrkräften als Tendenz sichtbare resignative Haltung von Schülerinnen/Schülern *und* Lehrerinnen/Lehrern auf, ohne deren Lebens- und Arbeitsrealitäten aus dem Blick zu verlieren. Sie aktivierte Schülerinnen/Schüler zu Leistungen und Abschlüssen, die Lehrerinnen/Lehrer ihnen nicht (mehr) zugetraut hatten. Die strategische Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischer Wegeplanung und schulischen Akteuren zu gemeinsamen Inhalten am Übergang in den Beruf erweiterte pädagogische Horizonte in Bezug auf die gemeinsame pädagogische Aufgabe, unterschiedliche pädagogische Rollen, Selbstbilder und professionelle Grenzen.

Die sozialpädagogische Wegeplanung war als methodisches Instrument in jeder Einzelschule durch ein differenziertes Kooperationsverhältnis der pädagogischen Professionen gekennzeichnet: Sie arbeitete fallbezogen wie strategisch stets mit dem Blick auf das Übergangsmangement mit Lehrkräften, Schulleitung, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe,¹² Wirtschaftsvertretern und Betrieben zusammen. Die schulinterne Kooperationsgestaltung war fallbezogen, problembezogen und wirtschaftsbezogen konzipiert. Die stoffbezogene Unterrichtsverzahnung der sozialpädagogischen Angebote mit curricularen Anforderungen band die schulpädagogischen Kolleginnen und Kollegen systematisch in das Übergangsmangement ein und die Wegeplanung in die curricular vorgesehene Berufsorientierung. Der Fachdiskurs beschreibt solche interdisziplinäre Zusammenarbeit bisher meist als kaum zu bewältigenden Spagat (vgl. u. a. Olk 2005). Außerdem herrscht die Meinung vor, dass dafür eine „Tandemausbildung“ der Pädagoginnen/Pädagogen nötig sei (vgl. Kohlmeier/Mauruszat 2006). Der „Brücke zum Beruf“ gelang aber auf Basis von Kooperationsverträgen¹³ und „Netzwerkmanagement“ ein von außen implementiertes Kooperationskonzept, dessen Ansatz für alle Akteure gewinnbringend in den schulischen Alltag integriert werden konnte. Die viel beschworene Kooperationskluft zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Akteuren konnte im evaluierten Modell durch eine strukturiert organisierte Lenkungsstruktur überwunden werden. So sehr eine solche Struktur auch den Traditionen und dem Selbstverständnis pädagogischer Akteure gleich welcher Disziplin widersprechen mag, so sehr profitierte im beschriebenen Modell

12 Für fallbezogene Kooperationsanlässe ist die Wegeplanungsstelle dort, wo die „reguläre“ Schulsozialarbeit der Jugendhilfe fehlt, auch Transferstelle zu ASD bzw. vertiefenden individuellen Hilfen.

13 Für die Einbindung in Schulprogramme und zur Klärung der Aufgaben bzw. Handlungsaufträge haben sich Kooperationsverträge mit den Einzelschulen bewährt.

die inhaltliche Passgenauigkeit und adressatengerechte Qualität von einer solchen Struktur. Dieses Steuerungsinstrument war im Sinne eines „institutionalisierten Begleitschutzes“ zu verstehen (Otto 2006, 369). So wurde Strukturqualität sowohl aufgrund der institutionellen Unabhängigkeit und mittels eines internen Fort- und Weiterbildungsprogramms zur Sicherung der fachlichen Standards des sozialpädagogischen „Wegeplanungsteams“ erhöht.

Das externe Koordinations-Team entlastete die kooperativen Strukturen an den Einzelschulen: Dort konnten sich die sozialpädagogischen Fachkräfte auf ihren Handlungsauftrag konzentrieren und durch die Rückbindung an das Wegeplanungs-Team die vielfach in der Schulsozialarbeit zu beobachtende Einzel(schul)kämpferposition aufgeben. Durch diese Struktur konnten Reibungspunkte im kooperativen Schulalltag abgebaut und Wissensbestände transferiert, also Produktivität gesteigert werden (vgl. Flad/Gutbrod 2005, 49 f.).

6.2 Nachhaltige Zugänge

Die von den funktionierenden Kooperationsstrukturen der „Steuerung“ abhängige strategische Integration der sozialpädagogischen Wegeplanung in das Bildungssystem verbesserte die Situation benachteiligter Jugendlicher beim Einstieg in die Arbeitswelt (vgl. Buchholz/Haubner 2005, 301). Hier wurde das aktuell breit diskutierte erweiterte Bildungs- und Kompetenzverständnis praktiziert (vgl. u. a. BMFSFJ 2005; Braun 2006), indem nichtformell zu erwerbende, biografische Kompetenzen der Lebens- und Berufswegeplanung auch für künftige biografische Herausforderungen¹⁴ nutzbar wurden – ein Entwicklungsbereich, der mit den von Meier (2002) vorgeschlagenen curricularen Einbindungsmöglichkeiten von biografisch orientierter Berufswahlvorbereitung weiter optimiert werden kann.

Die schulbezogene Konzeption mit der direkten Anbindung der sozialpädagogischen Fachkraft an eine Einzelschule entschärfte im konzeptionellen Querschnitt der Handlungsfelder und Zielgruppen (vgl. BIBB 2006) den individuellen und systematischen Konflikt des Übergangs für sozial-, bildungs- und marktbenachteiligte Jugendliche und förderte deren Eigeninitiative. Ein Grenzübergang, der den Adressatinnen und Adressaten zugute kam, denn sie fanden sich auch nach Schulwechseln in berufsvorbereitende Klassen mit Hilfe des dortigen, konzeptionell deckungsgleichen Unterstützungsangebots besser zurecht bzw. erhielten eine inhaltlich und strukturell ungebrochene Unterstützung im Berufs- und Lebensplanungsprozess. Damit verfolgte das Modell eine erfolgreiche Strategie, den mit Schulwechseln verbundenen Motivationseinbrüchen (vgl. Büchner

14 Jugendliche, die nach Verlassen der Schule Beratungsbedarf haben, suchen und erhalten jenen an ihrer früheren Schule – ein zeitnahe Unterstützungsprozess kann mit dieser Form der Niedrigschwelligkeit eingeleitet und die Scheiternswahrscheinlichkeit gemindert werden.

2001; Pätzold 2004) präventiv zu begegnen. „Weiche“, niederschwellige Übergaben im gemeinsamen Gespräch zwischen Jugendlichen und den sozialpädagogischen Fachkräften der abgebenden und aufnehmenden Schulen waren konzeptionell vorgegeben und unabhängig vom schulischen Kooperationsrahmen umsetzbar.

Die Evaluationsbefunde lassen hoffen, dass der allzu häufig negativ konnotierte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sozialer Zukunft zumindest teilweise aufgebrochen werden kann. Der Schlüssel dafür ist die Etablierung eines integrationsfähigen sozialpädagogischen Beratungs- und Vernetzungsmodells im Bildungssystem. Verstetigte *sozialpädagogische*¹⁵ Wegeplanung kann aktuelle Lücken in Kompetenzen und Ressourcen der traditionellen Bildungs- und Beratungsinstitutionen prozessorientiert und niedrigschwellig schließen und so biografische Risiken minimieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Lösung der lebens- und berufsplanerischen Aufgaben systematisch und professionell begleitet wird und die beteiligten Professionen dies als *gleichwertig* zum regulären Unterricht verstehen.

Die mit der Beratungs- und Gruppenarbeit einhergehende Entlastung von schulpädagogischem Personal beinhaltet die professionelle Aufgabenteilung für die Unterstützung benachteiligter Jugendlicher und trägt zum Abbau von Ungleichheiten im Bildungssystem bei – ein entscheidendes Qualitätskriterium für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Faulstich-Wieland 2006, 263). Schulentwicklung profitiert aber auch von den deutlich erweiterten Kooperationsmöglichkeiten mit den Unternehmen. Sie werden als außerschulische Lernorte für Bildungsprozesse sozial- und marktbenachteiligter Jugendlicher zunehmend wichtiger, sind aber angesichts des Überangebots an Arbeitskräften (noch) nicht auf die Vermittlungstätigkeit der sozialpädagogischen „Scharnierarbeit“ angewiesen.

Das entscheidende methodische Szenario ist die der Institution Schule teilweise angepasste und teilweise konträr gegenübergestellte Zugangsweise zu den Adressatinnen und Adressaten der Angebote: Neben dem biografischen Lernen in der individuellen Beratung ermöglichen die zugehenden, unterrichtsverzahnten Angebote der Gruppenarbeit sowie außerunterrichtliche Lernformen wie Praktika einen verbesserten Zugang zur Erwerbstätigkeit. Programme wie „Fit for Life“ (Jugert et al. 2002) könn(t)en in eine derartige Infrastruktur konzeptionell eingebunden werden. Daraus entstehende „Soft Skills“-Zertifizierungen wären Hinweise für Arbeitgeber, die z. B. Wert auf Gruppenfähigkeiten legen. Über die Kontaktpflege zu den Betrieben und durch die konzeptionell verankerte Nachbetreuung können sozialpädagogische Fachkräfte akute Schwierigkeiten am Über-

¹⁵ Die sozialpädagogische Professionalität ist angesichts der notwendigen Methodenkompetenz unabdingbar.

gang in Erwerbstätigkeit bearbeiten. Sie unterstützen die Unternehmen, so dass Betriebskontakte langfristig intensiviert und Beschäftigungschancen für nachfolgende Schülergenerationen erhöht werden – vorausgesetzt, die Unterstützung geschieht offensiv.

6.3 Vernetzung

Die personelle Vernetzung der sozialpädagogischen Fachkräfte durch die strukturierte Anleitung und Intervision sowie die institutionelle Vernetzung auf der Verantwortungsebene entsprachen der von Raithelhuber (2005) für die Benachteiligtenförderung geforderten Netzwerkfunktion: „Mit Netzwerken ließe sich der Zusammenhang von soziostruktureller Verfügbarkeit von Handlungsbedingungen und Optionsräumen, von sozialen Relevanzstrukturen und identitätsbezogene Bewältigungsressourcen einerseits und (fach)politischen sowie sozioökonomischen Strukturen und Entwicklungsprozessen andererseits kritisch verbinden“ (ebd., 344). Die Fachkräfte waren in diesem Netzwerk der Praxis die „Bildungsbegleiter“ (ebd., 345), die durch die Arbeit der Projektkoordination ihrerseits untereinander vernetzt waren. Sie verzahnten sich aber auch gezielt professionsintern (z. B. nach § 78 SGB VIII), während die Netzwerkpartner stützend für infrastrukturelle Bedingungen verantwortlich waren. So wurden nach fünf Jahren Modellpraxis Ausbauangebote der IHK für Jahrespraktika ebenso wie die konzeptionelle Beratung des freien Jugendhilfeträgers oder Schulprogramm-einbindung Ausdruck des strukturell gefestigten „Netzes“, über das auch nachfolgende Schülergenerationen anstelle fehlender privater Beziehungen verfügen konnten. Dieses Netzwerk baute so auf mehreren Ebenen strukturelle Nachteile von sozial- und marktbenachteiligten Jugendlichen ab und entsprach als ausbaufähiges Modell für Benachteiligtenförderung *und* Schulentwicklung internationalen Standards (vgl. Petersen 2005).

7. Fazit

Das Münsteraner Modell lieferte individuelle Berufsorientierung und Lebensplanungshilfen für höchst heterogene Schülerschaften¹⁶ an Hauptschulen, Förder-schulen und in den berufsvorbereitenden Klassen von Berufskollegs. Es beweist, dass Eltern *individuelle* Elternarbeit nachfragen und widerlegt die Thesen von deren Nicht-Erreichbarkeit: Sie sind trotz der für die Entwicklungsphase typi-

¹⁶ Hier sei darauf hingewiesen, dass diese heterogene (vgl. Braun et al. 2006) Zielgruppe unbedingt der professionellen Unterstützung bedarf und diese Arbeit keinesfalls auf ehrenamtliche „Patenprojekte“ verlagert werden kann – diese aber ggf. eine sinnvolle Ergänzung (z. B. für die Aufarbeitung sprachlichen Nachlernbedarfs) sein kann. Die in der Praxis schwierige Organisation von Lernhilfen und Stützunterricht könnte in diesem Rahmen angesiedelt werden.

schen Konflikte im Elternhaus der wichtigste Gesprächspartner für die Jugendlichen in Fragen der eigenen beruflichen Zukunft (vgl. F. Braun et al. 2006, 318). Die sozialpädagogische Wegeplanungsarbeit in ihrer gesamten Bandbreite und strukturellen Anlage kann die Schulabschlüsse von Jugendlichen mit besonderem Motivationsbedarf verbessern bzw. die Zahl der so genannten „Schulversager“ verringern (vgl. kritisch zu diesem Terminus Braun 2006).

Die Kombination von fallbezogener, stoffbezogener, wirtschaftsbezogener und problembezogener Kooperation entschärft methodische, personelle und zeitliche Ressourcenlücken von Schule (vgl. Bohl 2002). Diese Kooperation führt als integratives Konzept der Benachteiligtenförderung im allgemeinbildenden Kontext zu einer leistungsfördernden Selbstwertsteigerung bei marginalisierten Jugendlichen (vgl. Bojanowski 2006). Sie eröffnet ihnen und ihren Schulen berufspraxisbezogene, außerschulische Lernfelder und ist ein Beitrag zur sozialräumlichen Schulaktivierung und Schulentwicklung. Die bislang in die zwei Haupttypen „außerunterrichtliche Schulsozialarbeit“ und „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ unterschiedene professionelle sozialpädagogische Arbeit in und an Schule (vgl. Olk 2005, 35) ist mit dem Münsteraner Wegeplanungs-Modell um den Typus der „sozialpädagogischen Wegeplanungsarbeit“ zu erweitern: Für alle in der Berufsorientierungsphase stehenden Schüler und Schülerinnen wirkt eine miteinander verzahnte Beratungs- und Unterrichtspraxis normalisierend, entstigmatisierend und integrierend. Die organisatorische und fachliche Kooperationspraxis in diesem Zukunftsmodell kann außerdem die bislang polarisierenden Träger- und Disziplinbezüge effektiv angehen.

Die intensive Zusammenarbeit und Lobbyarbeit mit und in den Betrieben aktiviert diese ressourcenorientiert. Das erweitert durch die Summe der Qualifizierungselemente individuelle Zukunftschancen, vermittelt Ausbildungsplätze und mindert dadurch gesellschaftliche Ausschlusskriterien für sozial-, bildungs- und marktbenachteiligte Jugendliche.

Individuelle Beratung, Gruppenarbeit und systematisch aufsuchende Verzahnung sozialpädagogischer Wegeplanung mit schulpädagogischer Arbeit und die Stärkung der sozialpädagogischen „Headhunter-Funktion“ für die Unternehmen ist an den beteiligten Schulen zu einem qualitätssichernden Bestandteil der Schulprogramme geworden, sofern die Rahmenbedingungen flexibel bereitgestellt wurden. Das sozialpädagogische Konzept liefert einen interdisziplinären, fachlich, individuell und institutionell abgestimmten Rahmen für zeitgemäßes, pädagogisch erfolgreiches Handeln am Übergang von der Schule in den Beruf – ein Rahmen, der allerdings noch um grundlegende Reflexionen hinsichtlich der Differenzlinien Ethnie und Geschlecht erweitert werden muss.

Im Schulentwicklungsdiskurs ist bislang die Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern und Methoden der Schulsozialarbeit, aber auch mit deren

Zweig der Berufs- und Lebens-„Wegeplanung“ (vgl. Spies/Tredop 2006, 18) noch relativ selten. Trotzdem scheint es angesichts der Komplexität im gesamtpädagogischen Aufgabenbereich des Übergangsmangements für die Schulentwicklung dringend geboten, künftig zwischen „allgemeiner“ und „alltagsbezogener“ Schulsozialarbeit im traditionellen Sinne sowie „wegeplanender Übergangsarbeit“ zu unterscheiden. Zu vielfältig sind die Tätigkeitsbereiche der alltagsbezogenen Sozialen Arbeit an Schule (vgl. Olk 2005) und zu komplex ist das Gebiet des Übergangsmangements, als dass diese Aufgaben alle „in einer Hand“ liegen könnten. Der Handlungsbedarf ist unbestritten, denn „Bildungsversagen“ ist (...) *keine* Eigenschaft von Individuen, sondern wird durch institutionelle Rahmenbedingungen in zweifacher Weise definiert: a) als relationale Bestimmung geringer Bildung in einem (Aus-)Bildungssystem und b) als institutionelle Mechanismen, durch die Personenmerkmale im Bildungsprozess soziale Relevanz erhalten“ (Solga 2005, 293, Hervorhebung i. Orig.).

Das Münsteraner Modell zeigt, dass disziplinäre und institutionelle Stränge in Ergänzung zueinander konzipiert sein müssen, um strukturiert und nachhaltig die auch vom Bildungssystem mit zu verantwortenden Benachteiligungen und biografischen Ausgrenzungsrisiken abzubauen. Mit diesem Modell liegt ein Programm der kooperativen Schulentwicklung für den Bereich der berufsorientierten Benachteiligtenförderung vor, das von einem breiten, außerschulischen Netzwerk getragen wird und sich an professioneller Ressourcenerweiterung orientiert. Es ist erfolgreich erprobt, stellt die Zukunftschancen von Schulabsolventen als Kriterium für schulische Qualität ins Zentrum der Entwicklungsbestrebungen und mobilisiert die vielfach fehlenden Unterstützungsinstanzen.

Literatur

- Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Weinheim. S. 9-117.
- Beilharz, Axel/Reiber, Ludger/Wohlgemuth, Rita (2002): Das Jahrespraktikum. Eine Brücke in die Ausbildung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S. 297-306.
- BIBB (2006): http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag2276.php [5.2.2006]
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Download (PDF): <http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/haupt.html>; download am 30.8.2008
- Bohl, Thorsten (2002): Ressourcen in Schulentwicklungsprozessen. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Bad Heilbrunn/Obb. S. 207-224.

- Bojanowski, Arnulf (2006): Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 297-314.
- Bolay, Eberhard/Gutbrod, Heiner/Flad, Carola (2005): Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn/Obb. S. 22-42.
- Bolay, Eberhard (2004): (Praxis-) Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin. S. 1007-1035.
- Braun, Frank/Gaupp, Nora/Hofmann-Lun, Irene (2006): Und sie bewegt sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München. S. 316-331.
- Braun, Karl-Heinz (2006): „Schulversagen“ – ein vielschichtiges Gefüge von objektiven Ursachen und subjektiven Gründen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 101-124.
- Braun, Karl-Heinz (2002): Schulverweigerung – eine Herausforderung für die pädagogische und soziale Qualitätsentwicklung der Regelschule. In: Simon, Titus/Uhlig, Steffen (Hrsg.): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen. S. 21-42.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied.
- Buchholz, Christine/Haubner, Angela (2005): Kompetenzanregungen beim Fachpersonal in der Benachteiligtenförderung – Zum Modellversuch „Lernorte im Dialog“. In: Bojanowski, Arnulf/Ratschinski, Günther/Strasser, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld. S. 280-303.
- Büchner, Peter (2001): Kindliche Risikobiographien. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Mehr Ungleichheit für alle. Heidelberg. S. 97-114.
- Ehninger, Frank/Melzer, Wolfgang (2005): Der mögliche Beitrag der Ganztagschule zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. I: Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn/Obb. S. 35-54.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München. S. 261-274.
- Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2005): Ganztagschule und Kooperationskonzepte? Überlegungen ausgehend von der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn/Obb. S. 43-57.

- Jugert, Gert/Rehder, Anke/Notz, Peter/Petermann, Franz (2002): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche. 2. durchgesehene korrigierte Auflage. Weinheim.
- Jung, Ingrid (2002): Das Wegeplaner-Konzept an Kölner Schulen. Chancen für Frühabgängerinnen und Frühabgänger durch neue Wege der Kooperation und Projektarbeit. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S.269-279
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005/2006^{II}): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. S. 218-234.
- Kohlmeier, Klaus/Maurusz, Regine (2006): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Was gib's denn da zu lernen?“ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt „berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“. Berlin. Verfügbar unter: http://www.forum-schulsozialarbeit.de/info_wiss-beleit-Dateien/BAS_Abschlussbericht_2006.pdf; download am 30.6.2007.
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas (2005): Übergänge in Arbeit und Beschäftigungspolitik. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden. S. 405-422.
- Mack, Wolfgang (2004): Der Übergang von der Schule in den Beruf – eine besondere Herausforderung für Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin. S. 493-510.
- Meier, Bernd (2002): Biografisch orientierte Berufswahl. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S.143-156.
- Müller, Burkhard (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin. S. 222-237.
- Niemeyer, Beatrix (2002): Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S.207-220.
- Olk, Thomas (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 4 Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. München. S. 9-100.
- Otto, Ulrich (2006): Die „Standards for School Social Work Services“ der NASW im Licht der deutschen Diskussion über schulbezogene Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4. Jg. 2006, H. 4. S. 360-382.
- Ostendorf, Helga (2006): Schlecht beraten auf dem Weg in die Arbeitswelt. Reform der Berufsberatung: Politische Steuerung nach „eigenem Recht“ oder demokratisch legitimiert? Verfügbar unter: http://www.fraktuell.de/ressorts/nachrichten_und_politik/dokumentation/?cnt=853897; zuletzt geöffnet am 30.11.2006.
- Pätzold, Günter (2004): Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Janine (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S. 568-584.

- Petersen, Wilhelm (2005): Berufsvorbereitungsansätze in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. In: Bojanowski, Arnulf/Ratschinski, Günther/Strasser, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld. S. 206-221.
- Pfahl, Lisa (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 143-158.
- Prager, Jens-Uwe/Wieland, Clemens (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf; zuletzt geöffnet am 24.08.2007
- Rademacker, Hermann (2002): Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad. Heilbrunn/Obb. S. 51-68.
- Raithelhuber, Eberhard (2005): Wenn Netzwerke auf Verfahren reduziert werden ... Ein Plädoyer für eine gesellschaftstheoretische und sozialpolitische Rückbindung des Netzwerkdiskurses. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim. S. 331-350.
- Rebmann, Karin/Tredop, Dietmar (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 85-100.
- Schudy, Jörg (2002a): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S. 9-16.
- Schudy, Jörg (2002b): Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb. S. 191-206.
- Schruth, Peter (2005): Was bleibt vom § 13 SGB VIII neben § 3 Abs. 2 SGB II? In: Jugend Beruf Gesellschaft 56, H. 1. S. 2-13.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Spies, Anke (2005): Kinder statt Beruf? – Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Unsere Jugend 57, Heft 12. S. 522-532.
- Spies, Anke (2006a): Schulsozialarbeit – Scharnier zwischen Disziplinen und Praxisansätzen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 157-176.
- Spies, Anke (2006b): „Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil ...“ – Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 237-254.
- Spies, Anke (2006c): Elternarbeit – Motivationspotenzial und Förderungsressource. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 60, Dezember/2006. S. 16-19

- Spies, Anke/Tredop, Dietmar (2006): „Risikobiografien“ – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden. S. 9-24.
- Zumhasch, Clemens (1999): Schulische Beratung aus der Perspektive von Schülern. Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Beratung in der Schule in Niedersachsen. Frankfurt/M.