

Übergangs- und
Bewältigungsforschung

Claudia Muche | Andreas Oehme |
Inga Truschkat

Übergang Inclusiveness Region

Eine empirische Untersuchung
regionaler Übergangsstrukturen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Muche/Oehme/Truschkat (Hrsg.), Übergang, Inclusiveness, Region

ISBN 978-3-7799-1938-4 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1938-4>

Kapitel 1

Einleitung: Zur Forschungsidee um ,Tradierungen und Pfade‘ regionaler Übergangsstrukturen

Schulen sind heute von verschiedenen Seiten her aufgefordert, sich sozial-räumlich zu öffnen und Kooperationen mit anderen Bildungsanbietern, sozialen Diensten und vor allem lokal ansässigen Betrieben zu entwickeln. Bildungspolitisch wurde ihnen in den vergangenen Jahren mehr und mehr Verantwortung für die Verknüpfung von Schule und Bildungsorten in ihrem lokalen Umfeld zugesprochen, um die Bildungsprozesse der SchülerInnen ‚im Raum‘ zu organisieren; die berufliche Orientierung wird mehr und mehr im Feld der lokalen Wirtschaft gesucht, und die Übergänge in Ausbildung sollen in einer regional zu managenden Übergangsstruktur, in der die Schulen der Ausgangspunkt sind, stärker organisiert werden. Unter den Stichworten der kommunalen Bildungslandschaften, der schulischen Berufsorientierung und des regionalen Übergangsmanagements soll eine regionale Bildungs- und Übergangsstruktur geschaffen werden, welche die Teilhabechancen der SchülerInnen insgesamt, besonders aber beim Übergang in den Beruf verbessert. In letzter Zeit ist zusätzlich auch das Ziel verfolgt worden, über solche Strukturen Fachkräfte für die lokale Wirtschaft zu sichern. Sowohl aus der Fachkräfte- als auch aus der Teilhabeperspektive wird damit die regionale Ausgestaltung von Übergangsstrukturen fokussiert. Zahlreiche bildungspolitische Programme und Projekte auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene haben mit diesem Ziel entsprechende Aktivitäten gefördert.

Ein solcher Ansatz geht davon aus, dass Regionen selbst (eigene) Strukturen entwickeln können und sollen, mit denen Übergänge hergestellt und gesteuert werden. Wenig beachtet wird dabei, dass solche Interventionen (wie etwa Förderprogramme zur Kooperation und Vernetzung von Schule in der Region, zum Aufbau von regionalen Übergangsmanagements, Bildungsbegleitung etc. bis hin zu kommunalpolitischen Entscheidungen, die auf eine solche Entwicklung zielen, gleichzeitig jedoch auch ihr Ausdruck sind) keineswegs auf geschichtslose Regionen stoßen, sondern hier bereits lokal gewachsene Übergangsstrukturen vorzufinden sind, in welche auch Schulen in einer regional spezifischen Weise eingebettet sind. Zudem zeigt die Über-

gangsforschung deutlich auf, dass solche Übergangsstrukturen nicht nur durch institutionelle Steuerungsprozesse gestaltet werden, sondern auch durch die Mikroprozesse biographischen Handelns, die durch die bildungspolitischen Interventionen kaum berührt werden. Und schließlich wird aus der aktuellen Debatte um soziale Teilhabe deutlich, dass es sich hierbei kaum um eine klar definierbare Zielkategorie handelt, sondern um ein Phänomen, dass im Zusammenspiel der institutionellen Strukturen und der Mikroprozesse biographischen Handelns in spezifischer Weise hergestellt wird.

In der Studie „Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen“ (kurz „SchiK“), die von 2011 bis 2015 vom BMBF in der Förderlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ gefördert wurde, zielten wir deshalb darauf ab, die Voraussetzungen zu analysieren, auf die entsprechende Förderprogramme treffen. Dabei ging es uns nicht in erster Linie um die harten Fakten als Variablen einer konkreten Wirkungsanalyse, sondern vielmehr um das bislang kaum beachtete ‚Implizite‘, das das Handeln und Deuten der UmsetzungsakteurInnen solcher Programme in den Regionen beeinflusst. Es ist in der Logik solcher Programme angelegt, dass sie in den Regionen wirken und dabei mehr oder weniger auch regionale Schwerpunkte gesetzt werden. Was aber sind ‚die Regionen‘, welche Geschichte prägt sie, welche Übergangsstrukturen haben sich herausgebildet und wie werden diese durch das Handeln der Menschen immer wieder (re)produziert? Welche Vorstellungen bestehen ‚vor Ort‘ davon, wie ‚man‘ den Übergang zwischen Schule und Arbeit herstellt? Wo und auf welche Weise suchen die Menschen Zugänge zu beruflicher Teilhabe herzustellen? Und worin genau unterscheiden sich verschiedene Regionen voneinander? Diesen Fragen gehen wir im Weiteren nach, indem wir die Ergebnisse der regionalen Vergleichsstudie ‚SchiK‘ vorstellen, in der vier bundesdeutsche Regionen untersucht wurden.

Zum Aufbau des Buches: Zu Beginn erfolgt zunächst eine Einführung in die Themenstellung, in der die aktuellen (bildungspolitischen) Diskussionen zur Gestaltung von Übergängen und die Öffnung von Schule umrissen werden (Kapitel 2). Darauf folgt die Darstellung des aktuellen Diskussions- und Forschungsstands zum Thema Region, Übergang und Inclusiveness, durch den wir deutlich machen, dass die zentralen Komponenten einer Vielzahl der Programme Konstrukte darstellen, die ein hohes Maß an Deutungsoffenheit besitzen (Kapitel 3). Daran anschließend stellen wir die analyseleitenden theoretischen Bezüge vor. Mit dem Verweis auf die sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie und die soziologische Pfadtheorie leiten wir her, dass Region eine historisch gewachsene Konstruktion darstellt, ebenso wie die konkrete Herstellung von Übergängen und Teilhabe ‚in‘ diesen Regionen. Dieses historisch gewachsene institutionalisierte Wissen, das sich, so unsere theoretische Herleitung, sowohl aus Sonderwissen regionaler institutioneller

AkteurInnen als auch aus dem alltagsweltlich biographischen Wissen der jugendlichen ÜbergängerInnen speist, bezeichnen wir heuristisch als regionale Übergangsstrukturen. Aus diesen Überlegungen heraus konkretisieren wir schließlich die leitende Fragestellung und das methodische Design der Studie (Kapitel 4). Entsprechend unserer heuristischen Annahmen stellen wir im empirischen Teil zunächst die Analysen zur institutionellen Perspektive auf die regionalen Übergangsstrukturen vor und arbeiten hieran vier unterschiedliche regionale Übergangsmodelle heraus (Kapitel 5). Daran anschließend widmen wir uns den biographischen Perspektiven der Jugendlichen und können auch hier regionale Vergleiche vornehmen (Kapitel 6). Das Schlusskapitel des Buchs bringt die Ergebnisse der beiden empirischen Kapitel zusammen und fragt danach, ob sich regionale Übergangsstrukturen nachzeichnen lassen, welche Formen der sozialen Teilhabe hier hergestellt werden. Das Buch schließt mit einer Reflexion der Bedeutung der Ergebnisse für die Anschlussfähigkeit von regional ausgerichteten Programmen zur Unterstützung des Übergangs Schule – Beruf (Kapitel 7).

An dieser Stelle gilt es den InterviewpartnerInnen der ausgewählten Regionen zu danken für die Ermöglichung des Einblicks in ihre Erlebnisse, ihre Sichtweisen, ihre Herausforderungen, ihren Alltag und ihre Hoffnungen, Sorgen und Befürchtungen. Dies stellt keine Selbstverständlichkeit dar, ist aber für die Forschung und damit für die reflexive und empirisch fundierte Weiterentwicklung der Arbeit mit und für Jugendliche am Übergang Schule – Beruf unermesslich wichtig.

Kapitel 2

Zur bildungspolitischen Programmatik um Region und Übergang

Betrachtet man das bildungs- und arbeitsmarktpolitische Geschehen der vergangenen Jahre hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf, so fällt auf, dass in diesem Zusammenhang die Gestaltungsebene der Region eine immer größere Rolle zugewiesen bekam. Die entsprechenden schulischen und außerschulischen Unterstützungsangebote wurden immer mehr auf ihren lokalen und regionalen Kontext hin entworfen und entwickelt, den institutionellen Strukturen ‚vor Ort‘ wurde eine immer größere Bedeutung zugeschrieben. Dabei wird seit einiger Zeit vor allem auch die Vernetzung und Bündelung der bildungs- und beschäftigungspolitischen Maßnahmen für Jugendliche an der ‚ersten Schwelle‘ (Schule – Ausbildung) oder an der ‚zweiten Schwelle‘ (Ausbildung – Beruf) diskutiert und mithilfe bildungspolitischer Förderprogramme unterstützt. Dieser Prozess konzentrierte sich in der letzten Zeit stark auf die Schule als Ausgangspunkt von problematischen Übergangsverläufen. Die empirische Berufsforschung zeigte seit längerem diesbezüglich deutlich auf, dass berufsbiographische ‚Sackgassen‘ in aller Regel ihren Ausgangspunkt im Übergang von der Schule in den Beruf haben (vgl. Alheit/Glaß 1986; Lex 1997; Reißig/Gaupp/Lex 2008). Die Schulen sind mit dieser Entwicklung insgesamt stärker ins Zentrum der beruflichen Orientierung und Benachteiligtenförderung gerückt; dies drückt sich auch an einer oft unüberschaubaren Vielfalt an Projekten und Maßnahmen zur Unterstützung der Übergänge aus, die in Schulen oder in ihrer Nähe agieren.

In diesem Zusammenhang treten zwei bildungspolitische Entwicklungslinien hervor, die die Übergänge in das Berufsleben in den letzten Jahren mitgeprägt haben und durch welche die jeweiligen Bildungsangebote, Dienstleistungen und Organisationen immer mehr in einen Kontext von Region gesetzt wurden: die Erweiterung, Öffnung und Regionalisierung von Schule selbst sowie Versuche, die Angebotsvielfalt zu systematisieren, AkteurInnen zu vernetzen und dabei Angebotsstrukturen im Übergang Schule – Beruf im Sinne eines regionalen Gesamtkonzepts zu gestalten.

So wird unter anderem seit längerem über die regionale Vernetzung von Bildungseinrichtungen als „Bildungslandschaften“ oder „Bildungsnetzwerke“

diskutiert; auch die Bemühungen um „Übergangsmangement“ zielen auf eine regionale Gestaltung von Angebotsstrukturen insgesamt ab. Unter dem Begriff des sogenannten regionalen Übergangsmangements hat eine Reihe von regionalpolitischen Förder-, Forschungs- und Entwicklungsprogrammen versucht, die Übergangsproblematik im Anschluss an die Schule – zum Teil auch an die Ausbildung, das heißt an der 2. Schwelle – durch unterschiedliche Ansätze zu fassen und zu lösen. In ihrer Grundstruktur sollten diese Programme vor allem regionale Netzwerke zum Übergang in Beschäftigung stärken.

Beide Entwicklungslinien sollen einführend näher beleuchtet werden. Sie lenken dabei den Blick auf die bildungspolitische Bedeutung regionaler Übergangsstrukturen sowie die grundlegende Annahme, dass über eine regionale Einbindung von Schule die sozialen Teilhabechancen junger Menschen verbessert werden.

2.1 Regionales Übergangsmangement

Seit den 1980er Jahren hat es zunächst in Westdeutschland einen eher allmählichen Ausbau von Maßnahmen gegeben, die den Übergang junger Menschen in den Beruf unterstützen sollten. Durch Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und außerbetriebliche Ausbildungen sollten „Brücken zur Arbeitswelt“ – wie es Michael Galuske bezeichnete (Galuske 1999) – geschlagen werden. Der Zusammenbruch der ostdeutschen Wirtschaft nach 1990 führte zu einem eklatanten Lehrstellen- und Arbeitsplatzmangel und mit ihm zu einem sprunghaften Anstieg solcher Maßnahmen zunächst in Ostdeutschland. Allerdings weitete sich die Lücke am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt auch in Westdeutschland sukzessive aus, insbesondere in Regionen, die ebenfalls einen tiefgreifenden wirtschaftlichen Strukturwandel durchmachten, wie zum Beispiel die Schwerindustrieregionen im Ruhrgebiet. Entsprechend wurde mit staatlich finanzierten Angeboten gegengesteuert, die sich nach wie vor stark auf den Übergang Jugendlicher und junger Erwachsener in Arbeit konzentrierten, auch wenn das Beschäftigungsproblem im Anschluss dieser Maßnahmen immer deutlicher hervortrat, wie das Galuske bereits 1993 als „Orientierungsdilemma“ thematisierte.

Seit dem Bildungsbericht 2006 fasst man diese verschiedenen Angebote unter dem Begriff des „Übergangssystems“ zusammen, in dem in der Regel kein qualifizierender Berufsabschluss angeboten wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Nach Schulabschluss mündeten auch 2013 noch gut ein Viertel (26,6%) aller Jugendlichen, die nicht auf eine Hochschule übergingen, in eine solche ‚Maßnahme‘ ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dazu kommen auch überbetriebliche, also

öffentlich voll finanzierte Ausbildungen, die dem Übergangssystem nicht zugeschlagen werden.

Mit dieser Entwicklung ist in den Regionen – je nach Trägerinteressen, Förderzielen von Bund, Ländern und Kommunen oder auch dem Engagement einzelner Personen vor Ort – ein mehr oder weniger breites Angebot an Projekten, Begleitungsmaßnahmen, Schulungen, Ausbildungen, Beratungsangeboten usw. entstanden, das aus weit mehr Projekten und Maßnahmen besteht als der Begriff des „Übergangssystems“ laut Bildungsbericht umfasst: Neben die betriebliche und überbetriebliche Ausbildung sind Berufsvorbereitungsmaßnahmen in verschiedenen Varianten, Lehrgänge, Beratungsangebote, Beschäftigungsprojekte, begleitende Hilfen, Schulverweigerungsprojekte und viele weitere Maßnahmen und Projekte getreten. Hinzu kommen die Maßnahmen vieler AkteurInnen zur Berufsorientierung, die meist an Schulen angelagert sind und mit denen allein sich an vielen Orten Übergangmanagement über Jahre beschäftigt. Nicht zu vergessen sind auch die Angebote für Menschen mit Behinderungen, die sich infolge der Inklusionsdebatte langsam öffnen und flexibler gestalten. Vor allem ist die Praxis der automatischen Zuweisung von Jugendlichen mit ‚besonderem Förderbedarf‘ in spezielle Angebote (zum Beispiel in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfBM) oder Berufsförderungswerke) stark in der Kritik.

Die Diskussion um einen sogenannten Fachkräftemangel hat zwar für eine gewisse Reduzierung von Maßnahmen geführt, aber nach gängiger Meinung der Fachleute in der Praxis kaum zu einem Rückgang des Bedarfs an Unterstützungsangeboten. Mit Fachkräftemangel wird in der Regel eine stärker gesunkene Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen (und in wenigen Berufszweigen an akademisch ausgebildeten BerufseinsteigerInnen) durch SchulabgängerInnen bezeichnet, die aus Sicht der einstellenden Betriebe als geeignet eingeschätzt werden. Die Zahl der als weniger gut oder nicht geeignet eingeschätzten BewerberInnen hat dieser demographische Wandel und die dadurch indizierte Nachfrage nach gut gebildeten jungen Erwachsenen zwar durchaus reduziert, aber bei weitem nicht in dem politisch erwarteten und erwünschtem Maße. Die Übergänge sind insgesamt offener und komplexer geworden, sie müssen stärker individuell bewältigt werden und erfordern entsprechend ein erhöhtes Maß an Orientierung, Begleitung und Unterstützung (vgl. Walther/Stauber 2013; Oehme 2013).

In den Regionen kommen heute nicht nur verschiedenste Unterstützungsangebote für Jugendliche im Übergang zusammen, sondern auch verschiedene Finanzierungsformen, wie Regelangebote oder Projektfinanzierungen, nach verschiedenen Rechtskreisen sowie viele verschiedene AkteurInnen – Bund und Länder, Kommunen, Stiftungen, Arbeitsagenturen, Job-Center, Jugendämter, Schulbehörden, Kammern usw., die jeweils ihrer ‚eigenen Logik‘ folgen. In dieser fördern sie Projekte oder unternehmen selbst Ak-

tivitäten, die wiederum unterschiedlichen und wechselnden Programmlogiken unterliegen und vor Ort häufig sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Seit den 1990er Jahren wurde verstärkt eine Vernetzung dieser Maßnahmen gefordert (vgl. Braun 1996) und dieses auch als Richtlinie in die Förderprogramme aufgenommen. Inzwischen unterliegen praktisch alle AkteurInnen einem Vernetzungsauftrag: neben den Maßnahmeträgern ganz besonders die Schulen, die sich in ihren Sozialräumen verorten und mit den relevanten AkteurInnen kooperieren sollen, allmählich auch die Betriebe und die Berufsschulen.

In der Folge wurden, meist mithilfe mehrerer Bundes- und Landesprogramme, in vielen Regionen Ansätze eines Übergangsmangements aufgebaut. Nach einer anfänglichen offeneren Phase der Suche nach geeigneten Modellen konzentrierte sich die Entwicklung immer stärker auf eine kommunale Koordinierung und Steuerung, wie sie im Kreis der „Weinheimer Initiative“ erarbeitet und diskutiert wurde (vgl. Weinheimer Initiative 2007). Vor dieser Einführung gab es aber auch Versuche, zum Beispiel die Berufsschulen zum Mittelpunkt regionaler Vernetzung zu machen (im niedersächsischen Programm „Region des Lernens“, vgl. Kohlmeier 2004) beziehungsweise offen nach dem aktiven Vernetzungsakteur einer Region zu suchen (wie etwa im Programm „Lernende Regionen“ des BMBF). Die Weinheimer Initiative präferiert „Lokale Verantwortungsgemeinschaften“ in kommunaler Verantwortung und stellt damit tendenziell einen Zusammenhang zur Regionalentwicklung insgesamt her. Übergangsmangement kann aus dieser Perspektive ein Entwicklungsfaktor von Regionen sein und in eine entsprechende Gesamtstrategie einbezogen werden. Auf der anderen Seite sind nicht alle Kommunen in der Lage, solche Prozesse zu moderieren und ein kohärentes Übergangssystem zu gestalten. Fraglich ist auch, inwieweit Übergangsstrukturen an das Gebiet einer Kommune gebunden sind. Dabei geht es keineswegs nur um die Interessen der verschiedenen institutionellen AkteurInnen. Die heutigen Übergangsprozesse erfordern die Partizipation der Jugendlichen (vgl. Walther/Du Bois-Reymond/Biggart 2006). Eine entscheidende Frage ist daher, inwieweit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch als AkteurInnen anerkannt werden: Nicht (nur) als Gestalter des individuellen Überganges im ‚geförderten und geforderten‘ Sinne, sondern als Mitgestalter der Unterstützungs- und Bildungsangebote und als Mitgestalter der regionalen Übergangsstrukturen insgesamt.

Grundsätzlich ist mit der Idee des Übergangsmangements der Ansatz verbunden, Übergänge mithilfe von Vernetzungen in einem regionalen Kontext zu gestalten. Viele dieser Prozesse wurden durch entsprechende Bundesprogramme gefördert – etwa „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, „Perspektive Berufsabschluss“, „Jobstarter“ und andere. Zusätzlich haben auch viele Bundesländer eigene Programme aufgelegt, die auf die

regionale Gestaltung von Übergängen und Übergangsstrukturen abzielen. Darin kommt das förderpolitische Paradigma zum Ausdruck, dass vor allem der Bund angesichts einer hohen Komplexität des Feldes die Aufforderung zur Ausgestaltung der Übergänge beziehungsweise der Unterstützungsstrukturen durch Projektförderungen an die Regionen – inzwischen meist die Kommunen – weitergibt.

Bezüglich eines Übergangsmagements haben sich nun bei genauerer Hinsicht zwei Begriffsverständnisse herausgebildet. Zum einen wird von einem „regionalen Übergangsmangement“ gesprochen. Dieses zielt auf die Gestaltung der Bildungs- und Übergangsinfrastruktur einer Region ab (vgl. z.B. Bertelsmann Stiftung 2007; Kruse 2009; Brandel/Gottwald/Oehme 2010; Braun/Reißig 2011). Durch Vernetzungen sollen die unterschiedlichen AkteurInnen in einer Region zusammenkommen und die verschiedenen Unterstützungsangebote aufeinander abgestimmt werden. Dazu wird eine neue Managementebene aufgebaut, die die Netzwerkarbeit koordiniert, die Kontakte erschließt und pflegt, Angebote in der Region systematisch erfasst, konzeptionell an der Unterstützungsinfrastruktur insgesamt arbeitet und sich in der Regel auch beratend in der Politik engagiert. NetzwerkakteurInnen sind dabei meist die Leitungsebenen der relevanten AkteurInnen (Kammern, Job-Center/Grundsicherungsträger, Arbeitsagenturen, Jugendamt, Schulleitungen und -behörde, Betriebe, Träger usw.). Vielerorts ist diese Managementebene heute innerhalb der Verwaltungsstruktur einer Kommune angesiedelt, nicht zuletzt aufgrund der Förderbedingungen der neueren Bundesprogramme, die dies zwingend vorschrieben. Die ‚früheren Ansätze‘ zum Übergangsmangement sahen jedoch noch öfter eine eigenständige, intermediäre Managementebene vor, die von Bildungsträgern, Handwerkskammern, Volkshochschulen, Berufsschulen o.ä. getragen wurde.

Neben diesem strukturellen Begriffsverständnis von Übergangsmangement findet sich auch immer wieder der Begriff eines „individuellen Übergangsmagements“. Während mit dem „regionalen Übergangsmangement“ Versuche der Koordinierung und Systematisierung der Angebotsstruktur unternommen werden, soll das „individuelle Übergangsmangement“ Jugendliche individuell auf ihrem Weg durch die Angebotslandschaft begleiten und lotsen (vgl. z.B. Lex et al. 2006). Diese Idee, die in letzter Zeit ebenfalls stark durch Bundes- und Landesprogramme gefördert wird, knüpft an den Ansatz des „Case Managements“ an und geht davon aus, dass bestimmte Jugendliche einen besonderen Förderbedarf haben und daher mit den komplexen Übergangsstrukturen überfordert sind. Im Begriff des individuellen Übergangsmagements gibt es zunächst keinen strukturellen Gestaltungsanspruch; praktisch zieht es den aber nach sich. Eine am Einzelfall ausgerichtete Begleitung von Übergängen ist letztlich auf eine Unterstützungsstruktur angewiesen, die es ermöglicht, in der jeweiligen bio-

graphischen Situation die geeignete Hilfestellung, Beratung, das passende Beschäftigungs- oder Ausbildungsangebot, die angemessene Bildungsgelegenheit usw. zu eröffnen.

Der zentrale Aspekt am Übergangmanagement bleibt demnach insgesamt die Gestaltung der Infrastruktur des Übergangs. Das so genannte „individuelle Übergangmanagement“ ist damit *ein* Instrument zur Unterstützung von Übergängen. Als Übergangmanagement im eigentlichen Sinne gelten im vorherrschenden Begriffsverständnis jedoch meist die Aktivitäten, die auf einer regionalen Ebene Bildungs- und Unterstützungsangebote koordinieren und zueinander in Bezug setzen, um eine zumindest in Ansätzen kohärente Übergangsstruktur zu gestalten, die dem regionalen Bedarf an Bildung, Ausbildung und Unterstützung der Menschen im Übergang gerecht wird.

2.2 Regionale Öffnung von Schule

Insbesondere im Zuge der Pisa-Studien und der zunehmenden Schwierigkeiten beim Übergang Schule – Beruf sind verschiedene Diskussionen um die Öffnung und Vernetzung der Schule in den letzten Jahren neu belebt worden. Der sogenannte Pisa-Schock hat dazu geführt, den Zusammenhang von Kompetenz und sozialer Lage von SchülerInnen in Deutschland breit zu thematisieren. Dies führte unter anderem zu einer Verstärkung der Rolle von Schule in Hinblick auf die Bildungsverantwortung. Die Schule, allen voran die Ganztagschule, soll seitdem ungleiche soziale Bildungsvoraussetzungen kompensieren, indem sie das Bildungsangebot zeitlich und inhaltlich erweitert. Schule insgesamt wird seitdem stärker im Kontext ihres Umfeldes betrachtet – als Lebenswelt der SchülerInnen subjektiv-biographisch, als Stadtteil mit einem sozialräumlichen bis regionalen Fokus (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003). Von hier aus war es in Zusammenhang mit der verstärkten Verantwortung für die berufliche Orientierung beziehungsweise den beruflichen Übergang der SchülerInnen ein vergleichsweise kleiner und konsequenter Schritt hin zur Forderung nach einer Vernetzung der Schule mit anderen lokalen Bildungseinrichtungen, das heißt zur Betrachtung der Schule im Kontext von „lokalen Bildungslandschaften“ (vgl. z.B. Bollweg/Otto 2011).

Eine regionale Öffnung von Schule wird in der Schulpädagogik selbst eher verhalten diskutiert. Im Rahmen von Schulentwicklung wird hier vor allem das Potential von Kooperationen gesehen, die eher indirekt auf die Bedeutung des regionalen Umfeldes verweisen. Grundlegend bleibt dabei eine Dichotomie von Schule und ‚außerschulischem‘ Umfeld. So wurden beispielsweise im Rahmen eines großen BLK-Programms Netzwerke und

Unterstützungsstrukturen vor allem in ihrer Funktion für die Qualitätsverbesserung *in* Schulen und Schulsystemen (Quiss) analysiert (vgl. Brackhahn u. a. 2004). In diesem Sinne geht es weniger um eine Öffnung von Schulen in das regionale Umfeld hinein als um einen Einbezug ganz bestimmter Partner aus dem lokalen Umfeld in schulische (Qualitäts-)Entwicklungsprozesse, um Schule zu stabilisieren und zu verbessern. Die Frage ist dabei immer auch, wie dieses lokale Umfeld betrachtet wird – ob als Standort weiterer Bildungsinstitutionen, die potentiell Partner der Schule sein können, oder eher als sozialer Raum der SchülerInnen, über den ein lebensweltlicher Bezug zu erschließen ist. Rakhkochkine verweist dabei auf eine grundlegende Ambivalenz aus Sicht der Schule. Einerseits spricht vieles für eine Stärkung des Lebensweltbezugs der Schule und eine breitere Kooperation in die Lebenswelten von SchülerInnen hinein, was das Problem von Ungleichheiten und Bewertungen der Kontakte mit sich bringen könnte; umgekehrt könnte Schule auch ein Schonraum sein, der nur gezielt über ausgewählte Kooperationen didaktisch erweitert wird, sein schulisches Curriculum aber beibehalten kann und somit weniger Gefahr läuft, die bestehenden sozialen Ungleichheiten über lebensweltlich bestimmte Kooperationen zu reproduzieren (vgl. Rakhkochkine 2006). Die recht wenigen Beiträge zur Kooperation lassen sich nahezu ausnahmslos in die letztere Position einordnen. Kooperation ist im Diskurs um Schulentwicklung stark mit der Kooperation der einzelnen Lehrkräfte beziehungsweise weiterer Fachkräfte *in* der Schule besetzt (vgl. Huber/Ahlgrimm 2012). Aus dieser Perspektive wird die Schule weniger zu einem Teil von regionalen Netzwerken, sondern sie bezieht regionale Partner in die Schule ein.

Eine regionale Öffnung der Schule in dem einen oder anderen Sinne wird aktuell vor allem im Rahmen des Ausbaus der Ganztagschule (aus schulischer Sicht) beziehungsweise der Ganztagsbildung (aus einer allgemeineren bildungstheoretischen Sicht) angesprochen. Auch hier zeichnen sich die oben unterschiedenen Perspektiven ab. So wird im Bundesbericht Ganztagschule 2012/13 der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“ formuliert: „Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partnern sind nichts Ungewöhnliches mehr und gerade an Ganztagschulen ein nicht wegzudenkendes Element der Gestaltung ganztägiger Bildungsarrangements. Die Ergebnisse der Ganztagschulforschung zeigen, dass ein Großteil der Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern kooperiert. Dabei sind die zu beobachtenden Formen der Zusammenarbeit vielfältig. Die Spannweite reicht von sporadischen Angeboten bis hin zur Übernahme der Trägerschaft des Ganztagsbereichs durch externe AkteurInnen [...]“ (StEG 2013, S. 28). Im Durchschnitt haben demnach Ganztagschulen vier bis fünf Kooperationspartner, allen voran im Bereich Sport, gefolgt von Einrichtungen der kulturell-religiösen Bildung (etwa Musikschulen etc.) und der

Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.). Im Rahmen der Schulentwicklungsaktivitäten lässt sich laut dieser Studie nicht erkennen, dass sich Ganztagschulen als Teil ‚ihres‘ Stadtteils oder ‚ihrer‘ Region entwickeln.

Die „Ganztagschulentwicklung in Netzwerken“ (Eisenach 2011, S. 86) scheint bislang vor allem eine bildungspolitische Forderung zu sein, die jedoch permanent an die Schulen (nicht nur die Ganztagschulen) herangetragen werden. Dabei spielten und spielen große bundes- und landespolitische Programme eine Rolle, aber auch die vielen kommunalen Initiativen, die den Aufbau von Bildungslandschaften auf ihre Agenda gesetzt haben. Hinzu kommt ein bildungspolitischer Diskurs, der Schulen beziehungsweise dem Schulsystem „Funktionsdefizite“ (Fortmann/Baumheier/Warsewa 2013, S. 23) bescheinigt, deren Lösung einerseits schulinterne Qualitätsverbesserungen, andererseits eine Arbeit in das lokale Umfeld hinein nötig mache: „Ein zweiter Ausweg aus den beschriebenen Defiziten wird darin gesehen, dass ‚die Schule‘ nicht mehr nur nach innen arbeitet, sondern intentional an der bildungs- und integrationsförderlichen Verbesserung von Umfeldbedingungen, lokalen Bildungsmilieus und Lebensverhältnissen mitwirkt“ (ebd., S. 24). Schulen nehmen diese Forderung zum Teil als Chance, zu einem großen Teil aber auch als Überforderung wahr und sind in sehr unterschiedlichen Maße in diese Richtung aktiv (vgl. Eisenach 2011). Dies ist kaum verwunderlich, wenn man sich die Tragweite des Konzepts einer Ganztagsbildung in vernetzten lokalen Bildungskontexten vor Augen hält.

Das Konzept Ganztagsbildung dreht sich zum einen um eine Öffnung der Schule hin zum lokalen Umfeld beziehungsweise dem Gemeinwesen, von dem die Schule nun als Teil der vielfältigeren Bildungsinfrastruktur der Region beziehungsweise des Stadtteils gesehen wird (vgl. Zeller 2007). Durch diese Öffnung beziehungsweise Vernetzung – etwa in der Tradition des „service-learning“ (vgl. Deeley 2010, Ohn/Wade 2009; Sandermann 2006) – soll das Spektrum an Bildungsmöglichkeiten für SchülerInnen erweitert werden, um die neuen Herausforderungen zu bewältigen. Mit dem Paradigma der „vernetzten Bildung“ (Stolz/Schalkhauser/Täubig 2011) ist nicht nur eine räumliche Verortung von Bildung – gegenüber der institutionellen Verortung ‚in der Schule‘ – verbunden, sondern auch eine Erweiterung des zeitlichen Horizonts hin zur ‚Ganztagsbildung‘ und eine Erweiterung des Bildungsverständnisses überhaupt: „Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen unter anderem in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst. ‚Ganztagsbildung‘ ist deshalb weder der Theorierahmen zur Organisationsform Ganztagschule, noch transportiert

der Begriff den Anspruch, jegliche signifikante Lernerfahrung zu bündeln. Mit ihm ist stattdessen der Ansatz verbunden, die über den ganzen Tag hinweg, das heißt zu unterschiedlichen Zeiten vorfindbaren vielfältigen Lernkonstellationen und Bildungsangebote nach Bedarf und Neigung für die Entwicklung subjektiver Handlungsbefähigung und die Entfaltung von Möglichkeitspotenzialen verfügbar zu machen“ (Coelen/Otto 2008, S. 17). Dabei gehe es nicht darum, „den ganzen Tag unter ein ‚Bildungs-Kuratel‘ zu stellen“ (ebd.), sondern eher in die laufende Bildungsdebatte einzubringen, dass Bildung mehr ist als Schule.

Dennoch geht damit nahezu zwangsläufig einher, dass Bildungsperspektiven auch über die Institution Schule hinaus zu beeinflussen sind. Nicht nur die Schule ‚vor Ort‘ als Teil eines Bildungssystems, sondern auch andere formelle, nonformale und informelle Lernorte werden in ihrer Bildungsbedeutung ‚entdeckt‘ und gewürdigt. Dies kommt einem Perspektivwechsel von der Institution Schule im Schulsystem hin zur Schule als Teil einer lokalen Bildungslandschaft, die nur locker über Netzwerke und einzelne Kooperationen gesteuert ist, gleich: „Die Perspektive „Bildungslandschaft“ besteht im Prinzip aus allen Orten und Ereignissen, Angeboten und Programmen, die in konkreten situativen Ausformungen bildende Absichten und/oder Wirkungen haben sowie erreichbar und erfahrungsaktiv beziehungsweise lernaktivierend sind. Diesem Anspruch müsste idealiter etwa ein kommunales Netzwerkkonzept im Horizont ‚Bildung‘ gerecht werden. Dessen entgrenzende Qualität ist den herrschenden Segmentierungen entgegengesetzt [...]“ (Zacharias 2008, S. 653).

In diesem Sinne wurde schon früh die bildungspolitische Idee formuliert, „in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern, die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch ist“ (Bildungskommission NRW 1995, zit. nach Olk/Stimpel 2011, S. 169). Was in der damaligen Bildungskommission des Landes NRW programmatisch als „Zukunft der Bildung“ und „Schule der Zukunft“ entworfen wurde, ist – zum Teil parallel mit den Bemühungen zur Etablierung eines regionalen Übergangsmanagements – in mehreren Entwicklungsprogrammen weiterverfolgt worden. Als Regionen wurden dabei die kommunalen Gebietskörperschaften gesetzt, denen damit eine Verantwortung zur Vernetzung und Koordinierung der verschiedenen AkteurInnen ‚in ihrer Region‘ zugeordnet wurde. Damit geht einher, dass Bildung nicht (nur) vom Schulsystem her gesteuert wird, sondern auch auf einer kommunalen und kommunalpolitischen Ebene. Bildung ist mehr als zuvor zu einem kommunalpolitischen Handlungsfeld geworden (vgl. Hebborn 2009). Entsprechend geht es – ähnlich wie beim Übergangsmanagement – um eine kommunale Ausgestaltung der Bildungslandschaften zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit (vgl. Mindermann/Schmidt/Wippler 2012),

um ein professionelles Netzwerkmanagement (vgl. Tibussek 2009), ein integriertes Bildungsmanagement (vgl. Süß/Harmand/Felger 2009) und ein professionelles Qualitätsmanagement (vgl. Schubert/Puskeppleit 2012).

2.3 Hinweise auf regional spezifische Umsetzungslogiken

Wenn die Verantwortung für die Umsetzung einer solchen Bildungsperspektive in diesem Maße auf die kommunalpolitische Ebene verlagert wird, ist es naheliegend, dass die programmatisch gesetzten Entwicklungsperspektiven nicht einfach in den Regionen umgesetzt, sondern hier kommunal-bildungspolitisch verarbeitet werden. Die empirischen Erhebungen zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigen entsprechend, dass Ganztagsbildung je nach Bundesland, Region und Schule sehr unterschiedlich umgesetzt wurde (vgl. Holtappels et al. 2008; Wahler/Preiß/Schaub 2005). Dabei lässt sich eine Tendenz zur Nutzung der Ganztagsangebote für eine Stabilisierung des schulischen Alltags erkennen, die in einem gewissen Gegensatz zu den programmatischen Vorstellungen von einer sich zum Gemeinwesen hin öffnenden Schule stehen: „[...] sowohl sozialpädagogische und partizipatorische Bereiche als auch solche Lerngelegenheiten, die eine Erweiterung des Bildungskansons und der herkömmlichen Lernkultur der Schule bedeuten, [treten] eher in den Hintergrund“ (Holtappels et al. 2008, S. 145).

Ähnliches wird für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule konstatiert: „Die Schulen und die Kommunen suchen jeweils allein für sich im gegebenen Feld nach Umsetzungen. Wir finden eine Parallelität unterschiedlichster Suchbewegungen [...] vor“ (Bitzan 2009, S. 491). Entsprechend zeigt sich, dass Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und die verschiedenen Projekte für absente und schulumüde Jugendliche (sog. „Schulverweigerungsprojekte“, vgl. Gentner/Mertens 2006) in ganz verschiedene regionale Logiken eingebunden sind, verschiedene Aufgaben erfüllen und sehr unterschiedlich organisiert sind (vgl. Henschel et al. 2009).

Die regional spezifische Ausprägung von Bildungslandschaften und Übergangsmagements, wie sie in gewissem Sinne schon programmatisch angelegt ist, lässt sich auch aus den verschiedensten Beschreibungen praktischer Erfahrungen herauslesen. Bildungslandschaften wie regionale Übergangsmagements (RÜM) haben sich in den letzten Jahrzehnten durchaus regional spezifisch entwickelt. Zu Beginn dieser Prozesse ließen die Förderprogramme hierzu auch noch mehr Offenheit, sodass die Suche nach unterschiedlichen Konzepten durchaus auch programmatisch gewollt war. Hier waren auch noch sehr unterschiedliche AkteurInnen mit einem Vernetzungsauftrag betraut – von freien Trägern über Kammern, Kommunen bis zu Berufsschulen. Auch nachdem der Kreis der federführenden AkteurInnen

für die Vernetzungs- und Steuerungsprozesse auf die Kommunen eingegrenzt wurde, blieben sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bestehen. Im Namen von Bildungslandschaften konzentrierten sich Kommunen allein im ländlichen Raum Ostdeutschlands beispielsweise auf die Qualitätsverbesserungen in Kitas, auf die Abwendung von Schulschließungen, auf den drohenden Fachkräftemangel und auf den Übergang Grundschule – Oberschule etc. (vgl. Tibussek/Riedt 2012). Auch in verschiedenen RÜMs zeigen sich Schwerpunktsetzungen etwa in der schulischen Berufsorientierung oder beim Aufbau eines Gesamtkonzepts der Beratung und Begleitung von Übergängen in jeder Altersphase (vgl. etwa die Beispiele in Brandel/Gottwald/Oehme 2010; Bleckmann/Schmidt 2012). Auch die Form der Vernetzung und der Steuerung der Kommunikation erwies sich als recht unterschiedlich.

Es lässt sich nicht nur in der Praxis nachvollziehen, dass von Region zu Region diese Entwicklungen sehr unterschiedlich verlaufen; die Unterschiede sind auch Teil der Ausrichtung von Bildungspolitik. Besonders mit den Bundesprogrammen sind in den letzten Jahren Modelle erarbeitet worden, die einerseits eine ‚gute Praxis‘ standardisieren wollen, andererseits aber gerade auf die Standortbedingungen und die Besonderheiten in den Regionen abheben, von denen die Gestaltung von Bildungs- und Übergangsstrukturen ausgehen soll, um ihre spezifisch regionalen Herausforderungen zu bewältigen. Die Idee der regionalen Ausgestaltung stärkt somit die Bedeutung der regionalen Unterschiede – etwa zwischen Stadt und Land, zwischen wirtschaftsstarke und strukturschwach, zwischen Abwanderungs- und Zuzugsproblematiken, branchenbezogenen Prägungen, zivilgesellschaftlichen Traditionen und deren Stärke oder Schwäche etc. Die AkteurInnen ‚vor Ort‘ erhalten mehr Verantwortung für ihr Handeln (nicht unbedingt mehr Handlungsmacht), aber ihnen wird auch mehr Verantwortung für die Bedingungen zugewiesen, die regional gegeben sind und die ihr Handeln mitbestimmen.

Die Beispiele aus den Bundes- und Länderprogrammen sollen dabei nicht suggerieren, dass die hier beschriebenen Entwicklungen auf diese Programme beschränkt blieben. Der Diskurs um Bildung und Übergänge in der Region ist in den letzten zehn Jahren sehr breit geführt worden. Die Idee, dass Bildung und Übergänge ‚vor Ort‘ gestaltet und gesteuert werden müssten, ist in unterschiedlichem Maße bei den verschiedenen AkteurInnen ‚angekommen‘. Die Regionen mit ihren involvierten AkteurInnen sind dazu aufgefordert, Bildungs- und Übergangsstrukturen mit zu gestalten. Bei den sehr losen Modellen von Kooperation, Vernetzung und Steuerung dieser Prozesse und dem Einbezug von lokalen Standortbesonderheiten verweist dies zugleich auf regional spezifische Umsetzungslogiken für diese bildungspolitische Programmatik.