

Marc Thielen

## **Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung**

In Anbetracht wachsender Risiken und Probleme am Übergang Schule-Arbeitswelt lassen sich in den letzten Jahren weitreichende Veränderungen in den unteren Bildungsgängen des allgemeinbildenden Schulwesens beobachten, die auf eine zeitlich früher einsetzende und zugleich passgenauere *Berufsorientierung* insbesondere benachteiligter Jugendlicher zielen. Im Zuge tiefgreifender Veränderungen am Arbeitsmarkt, wachsender Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen sowie anhaltender Bildungsungleichheiten sind die regulären Bildungsgänge bislang offensichtlich nur begrenzt in der Lage, Jugendliche aus benachteiligten Bevölkerungsschichten dazu zu verhelfen, den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt erfolgreich zu bewältigen.

Vor diesem Hintergrund werden im allgemeinbildenden Schulwesen insbesondere seit den 1990er Jahren verstärkt neue pädagogische Konzepte entwickelt und implementiert, die den *Übergang* Schule-Arbeit besser vorbereiten und flankierend unterstützen sollen. Neben Initiativen auf Bundesebene, wie die 2009 im SGB III verankerte Berufseinstiegsbegleitung, haben sich vielfältige länderspezifische Programme etabliert, die unterschiedliche Bezeichnungen tragen: BUS – Betrieb und Schule (Nordrhein-Westfalen), Praxisklasse (Bayern), Produktives Lernen (z.B. in Berlin und Brandenburg), Praxislerntag (Hamburg), SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb (Hessen) etc. Ungeachtet aller regionalen Besonderheiten weisen die Konzepte der Bundesländer in einigen Aspekten deutliche Gemeinsamkeiten auf: In den meisten Ansätzen werden Schulen und Betriebe durch Langzeitpraktika als sich ergänzende *Lernorte* miteinander verknüpft. Zudem sind veränderte *Lernsettings* zu beobachten, die sich in Gestalt einer verringerten Klassenstärke sowie neuer curricularer Strukturen etwa in Form von Fächerverbänden manifestieren. Ergänzend hierzu setzen die meisten Konzepte auf im Schulwesen nach wie vor nur in begrenztem Maße verbreitete *interprofessionelle Kooperationsformen*, indem die schulpädagogische Förderung durch eine intensive sozialpädagogische Begleitung ergänzt wird, die den vielfach verlasteten Lehrkräften, insbesondere in der Berufshilfen und sozialrandstän-

diger Milieus Rechnung tragen soll. Untersuchungen zu diesen spezifischen berufsorientierenden Konzepten liegen bislang nur begrenzt und zumeist in Form von einzelnen Evaluationsstudien vor (vgl. Bastian/Combe/Hellmer/Wanziski 2007; Hellmer 2007; Schroeder/Thielen 2007).

Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Band grundlegende, für die weitere Schulentwicklung ebenso wie die Erziehungswissenschaften bedeutsame Fragestellungen auf, die mit den noch vergleichsweise jungen berufsorientierenden Konzepten verbunden sind. Hierzu werden unterschiedliche Studien aus dem Bereich der Grundlagen- und wissenschaftlichen Begleitforschung in eine fruchtbare Diskussion miteinander gebracht. Den gemeinsamen Forschungsgegenstand jener methodisch wie methodologisch vielfältigen Untersuchungen bildet *ein* spezifisches Landeskonzept: *SchUB (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb)*. Dieses wurde 2004 an einzelnen Pilot-schulen in Hessen eingeführt und hat sich in relativ kurzer Zeit flächendeckend im Bundesland etabliert. In einigen wesentlichen Aspekten ist SchUB mit den Konzepten anderer Bundesländer vergleichbar. Vor der Diskussion exemplarischer Forschungszugänge und empirischer Untersuchungen, werden einleitend zunächst einige Überlegungen zum Begriff des Übergangs und zu pädagogischen Konzepten der Übergangsbegleitung entfaltet. Nachdem diese mit Blick auf den Übergang Schule-Arbeit konkretisiert werden, folgt ein Überblick über den Aufbau und die Kapitel des vorliegenden Bandes.

## 1. Übergänge als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Der Begriff des *Übergangs* ist seit der 1990er Jahren zu einer zentralen pädagogischen Kategorie avanciert und es hat sich zwischenzeitlich eine umfangreiche *Übergangsforschung* etabliert. Unter jener Forschungsrichtung, die teilweise durch den Rückgriff auf die englische Bezeichnung für Übergänge (transitions) als *Transitionsforschung* bezeichnet wird, lassen sich ebenso vielfältige methodische und methodologische Ansätze wie Untersuchungsgegenstände subsumieren. Empirische Studien finden sich beispielsweise zu Übergängen zwischen unterschiedlichen *Lebensphasen* wie dem Kindes- und Jugendalter oder dem Jugend- und Erwachsenenalter. Andere Untersuchungen fokussieren spezifische Übergänge zwischen unterschiedlichen, privaten wie öffentlichen, pädagogischen wie nichtpädagogischen *Sozialisationsinstanzen*, etwa den Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule oder von der Schule in den Beruf. Gleiches gilt für Arbeiten zum Übergang in ein Hochschulstudium, zu Übergängen nach der Hochschulausbildung oder zu Übergängen zwischen unterschiedlichen Stationen der Berufsbiografie. Während der Fokus hier in Anlehnung an das Konzept des Lebenslaufs vornehmlich auf Übergänge zwischen biografisch vor

und nach gelagerten institutionellen Kontexten gerichtet ist, untersucht eine weitere Gruppe von Studien die in einem biografischen Abschnitt parallel zu bewältigenden Übergänge zwischen unterschiedlichen *Lebenswelten* etwa zwischen Schule, Jugendarbeit und Freizeit.

Das gemeinsame Erkenntnisinteresse dieser ebenso vielfältigen wie unterschiedlichen Forschungsansätze bilden ganz allgemein formuliert Phänomene, die mit einer *Veränderung* bzw. einem *Wechsel* einhergehen. Für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erweisen sich beim näheren Hinsehen insbesondere zwei, zunächst zwar als unterschiedlich erscheinende, tatsächlich jedoch wechselseitig aufeinanderbezogene Perspektiven als relevant. Die eine bezieht den Begriff des Übergangs *systemtheoretisch* auf Übergänge zwischen verschiedenen pädagogischen aber auch nichtpädagogischen Systemen und Teilsystem, die andere in einer *biografie- bzw. lebenslauftheoretischen* Betrachtungsweise auf Übergänge in der Lebensspanne, etwa zwischen verschiedenen Alters-, Lebens- und Entwicklungsphasen, aber auch zwischen unterschiedlichen Lebenswelten.

Beide Betrachtungsebenen sind in modernen Gesellschaften als untrennbar miteinander verschränkt zu verstehen. Das Erziehungssystem sieht für unterschiedliche Lebensalter und Lebensbereiche, an die jeweils bestimmte Lern- und Entwicklungsaufgaben geknüpft werden, die Zuständigkeit spezifischer pädagogischer Systeme und Teilsysteme vor. Die Biografie jedes einzelnen Subjekts wird damit von ihrem Beginn an durch gesellschaftliche und zumeist institutionell rückgebundene Übergänge strukturiert. Dabei wird die private Erziehung in der Familie durch eine öffentliche Erziehung und Bildung in vorschulischen, schulischen und berufsbildenden bzw. universitären Kontexten ergänzt. Als besonders zentral erweist sich der in dem vorliegenden Band näher zu untersuchende Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, gilt dessen Bewältigung doch als wesentliche Voraussetzung für eine autonome Lebensführung. In modernen Gesellschaften ist also jedes Gesellschaftsmitglied von Kindesbeinen an dazu aufgefordert, vielfältige und im Lebenslauf stets auf Neue wiederkehrende Übergänge zu *bewältigen*.

Übergänge sind mit institutionellen und gesellschaftlichen *Anforderungen* verbunden, die das einzelne Subjekt durch den Rückgriff auf individuelle *Kompetenzen* und *Entwicklungspotentiale* zu meistern sucht. Mit Sackmann und Wingens (2001, S. 22) lassen sich Übergänge vor diesem Hintergrund als in gesellschaftliche Übergangsstrukturen eingebettete *Statuswechsel* definieren, „die – unterschiedlich umfangreich – sozial normiert und mit einem individuell zu bewältigendem Wechsel von Identitätssegmenten verbunden sind“. Gesellschaftliche Übergänge verlaufen also keineswegs beliebig, sie sind vielmehr *institutionell* reglementiert und in der Regel *rechtlich* codiert – im Bildungswesen bspw. durch die Schulpflicht bzw. Berufsschulpflicht.

Zudem erfolgen viele Übergänge zu mehr oder weniger fest fixierten *Zeitpunkten* im Lebenslauf und sind demnach an ein bestimmtes Lebensalter oder zumindest an eine bestimmte Lebensphase geknüpft – ein Aspekt, der jedoch grundsätzlich historischem und sozialem Wandel unterworfen ist (vgl. Konietzka 2010). So war die Einschulung als Übergang vom Kindergarten in die Grundschule lange Zeit unhinterfragt an die Vollendung des sechsten Lebensjahres geknüpft, an dem die zur Schulreife notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für jedes Kind obligatorisch vorausgesetzt wurden.

Hier zeigt sich ein grundsätzliches Problem gerade auch pädagogisch relevanter Übergänge: Sie werden an allgemeingültige *Normen* und *Standards* geknüpft, denen jedoch bei näherem Hinsehen nicht alle Subjekte gleichermaßen genügen. Die Bewältigung von Übergängen erweist sich demnach als ein durchaus voraussetzungsvolles Unterfangen, das vom Subjekt spezifische Anpassungsleistungen erfordert. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff des Übergangs in seiner theoretischen Konzeptionalisierung vom Begriff des *Lebensereignisses* („life event“) abgegrenzt, womit deutlich gemacht wird, dass sich viele Veränderungen im Lebenslauf eben nicht als einfache und punktförmige Zustandswechsel, sondern vielmehr als komplexe Prozesse verstehen lassen, die mehr oder weniger viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Sackmann/Winges 2001, S. 22). Gegenüber dem Konzept der *Statuspassage* wird der Begriff des Übergangs bevorzugt, da die Ungewissheit, die Dauer und die Richtung von Übergängen zugenommen haben. Gleiches gilt für die Mitwirkung und Beteiligung von Akteuren, die von einer Lebensphase in die andere mitgehen (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 24). Unter der Bezeichnung *Übergangsmanagement* scheint sich vor diesem Hintergrund gegenwärtig gar eine eigenständige Pädagogik an Übergängen zu etablieren.

Die Bewältigung von Übergängen erfolgt also keineswegs selbstverständlich, sondern ist vielmehr mit *Risiken* behaftet und beinhaltet grundsätzlich auch die Gefahr des *Scheiterns*. Moderne Gesellschaften zeichnen sich demnach vielfach durch, wie es Wolfgang Seitter (1999) einmal formuliert hat, „risikante Übergänge“ aus. Da die Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung von Übergängen gesellschaftlich ungleich verteilt sind, reproduzieren sich an Übergängen *soziale Ungleichheiten* oder werden dort unter Umständen sogar noch verstärkt. Offensichtlich wird dies insbesondere an Übergängen im Schulsystem, an denen Kinder und Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern und solche mit Migrationshintergrund signifikant häufiger scheitern. In Anbetracht der für alle Kinder und Jugendlichen angewandten einheitlichen Standards, die auf unterschiedliche Lebenslagen und damit einhergehende Bildungsvoraussetzungen keine Rücksicht nehmen, lässt sich mit Gomolla und Radtke (2007) von einer institutionell implementierten Diskriminierung sprechen, die sich an Übergängen wie der Einschulung oder

der Verteilung auf weiterführende Schulen manifestiert. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus werden häufiger vom Schuleintritt zurückgestellt und einer Vorklasse zugewiesen und finden sich zudem beim Übergang in die Sekundarstufe seltener auf höheren Schulformen.

Gegenwärtige Strategien zur Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungswesen zielen vor diesem Hintergrund nicht zuletzt auch auf eine *Abmilderung* bzw. *Entschärfung* von Übergängen, indem diese intensiver vorbereitet, in sich ausdifferenziert und zeitlich verlängert werden. Verdeutlichen lässt sich dies an der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe, die der prinzipiell vorhandenen *Heterogenität* an Bildungsvoraussetzungen von Kindern stärker gerecht werden und diesen mehr Zeit zur Entfaltung ihrer individuellen Potenziale einzuräumen will. Im Hinblick auf die Heterogenität der Kinder nimmt das Schulsystem an dieser Stelle also Abschied von einem festen und einheitlichen Einschulungstermin für einen kompletten Jahrgang. Kelle und Tervooren (2008) bewerten den gegenwärtigen Diskurs um Heterogenität am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gleichwohl als ambivalent. Während die Vielfalt ihrem Eindruck nach zwar einerseits in Ansätzen der Altersmischung in der gerade angesprochenen flexiblen Schuleingangsstufe produktiv gewendet wird, erscheint sie zugleich in Anbetracht der expandierenden diagnostischen Untersuchungen *vor* dem Schuleintritt als ein Phänomen, dem es offenbar vorzubeugen gelte. In der Konsequenz ist eine wachsende Zahl von Kindern bereits im Vorfeld des Übergangs der Einschulung dem Risiko ausgesetzt, einen nicht normalen Verlauf ihrer Entwicklung bescheinigt zu bekommen.

## **2. Der Übergang Schule-Arbeit an der Schnittstelle vom Jugend- zum Erwachsenenalter**

Ähnliche Problemkonstellationen lassen sich gegenwärtig auch am als zunehmend brüchig, krisenhaft und riskant beschriebenen Übergang von der *Schule* in die *Arbeitswelt* nachzeichnen, an dem sich die in der Schulzeit generierte soziale Ungleichheit reproduziert und sich in höchst *ungleichen Zugangschancen* zu Ausbildung und Arbeit manifestiert. Wenngleich eine berufliche Erstausbildung nach wie vor als Grundstein für ein selbstbestimmtes Leben postuliert wird, lässt sich seit den 1990er Jahren ein kontinuierlicher Anstieg an Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachzeichnen, die im Anschluss an die allgemeinbildende Schule keinen Ausbildungsplatz finden und demgegenüber auf *berufsvorbereitenden Maßnahmen* angewiesen sind (vgl. BMBF 2008, S. 15). Insbesondere die Absolventinnen und Absolventen unterer Bildungsgänge scheitern vermehrt an den gestiegenen Übergangsanforderungen, die mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung verbunden sind.

Die Ursachen werden dabei nicht selten den Heranwachsenden selbst zugeschrieben, indem diese als „benachteiligt“ oder „ausbildungsunreif“ etikettiert werden. Strukturelle Problemlagen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse sowie die in modernen Gesellschaften grundsätzlich weiter voranschreitende *Entstandardisierung* von Lebensläufen geraten in diesem Diskurs leicht in den Hintergrund (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007).

Zur Analyse des komplexen Übergangs Schule-Arbeit wird dementsprechend vielfach auf ein vereinfachendes *Schwellenmodell* zurückgegriffen, das nicht nur die sozialen Risiken am Übergang verharmlost, sondern zugleich einen allgemeingültigen und homogenen Übergangsverlauf unterstellt (vgl. INBAS 1997). Dieser führt von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung (*erste Schwelle*) und von der Berufsausbildung schließlich in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit (*zweite Schwelle*). An eine mögliche *dritte Schwelle*, welche die vielfältigen Prozesse des Wiedereinstiegs in das Beschäftigungssystem etwa nach der Inanspruchnahme von Elternzeit, Phasen von Arbeitslosigkeit, dem Verbüßen einer Haftstrafe oder dem Ende einer Suchttherapie berücksichtigt, wird offensichtlich gar nicht erst gedacht. Kritisiert wird an jenem Modell insbesondere die unterstellte *Linearität* und *Kausalität* von Bildungs- und Erwerbsbiografien junger Frauen und Männer, die als eine logische Abfolge in sich abgeschlossener Entwicklungsstufen konzipiert werden. Jugendliche mit unvollständigen Schulkarrieren werden dabei ebenso wenig berücksichtigt, wie die zahlreichen Quereinsteiger, die als Migranten, Flüchtlinge oder Spätaussiedler ins deutsche Schulsystem wechseln (vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 23f.).

Als weiteres Problem erweist sich die Tatsache, dass das Schwellenmodell den Übergang in Erwerbsarbeit obligatorisch an das Absolvieren einer *Berufsausbildung* knüpft, ohne damit der empirisch immer wieder nachgewiesenen *Vielfalt* an nachschulischen Karrieremustern gerade von Absolventinnen und Absolventen unterer Bildungsgänge in angemessener Weise Rechnung zu tragen. Oftmals verlaufen deren Bildungs- und Erwerbsbiografien jedoch in einem komplexen Geflecht aus berufsvorbereitenden Maßnahmen, Jobs und Einfach Tätigkeiten, Arbeitslosigkeit und Abbrüchen verbunden mit ebenso vielen Neuanfängen. Phasen regulärer Anstellung als Un- oder Angelernte wechseln dabei mit Zeiten in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder der Beschäftigung in Teilzeit-, Saison- oder Leiharbeit (vgl. Friedemann/Schroeder 2000).

Wenngleich sich die Risiken am Übergang Schule-Arbeit in Anbetracht der Entstandardisierung und Pluralisierung von Lebensläufen, aber auch vor dem Hintergrund des Strukturwandels von Erwerbsarbeit in der jüngeren Vergangenheit verschärfen, sind Übergangsprobleme an jenem biografischen Abschnitt historisch gesehen keineswegs neu. Hierauf verweist nicht zuletzt die

Geschichte der Berufsvorbereitung in Deutschland, die sich zunächst um die Problematik der Jungarbeiter fokussiert hat. Inzwischen hat sich ein komplexes und differenziertes *Übergangssystem* konstituiert, das sich bislang jedoch üblicherweise *nachrangig* an die allgemeinbildende Schule anschloss (vgl. Schroeder/Thielen 2009). Der Übergang Schule-Arbeit beginnt demnach also traditioneller Weise erst mit dem *Abschluss* der allgemeinbildenden Schule. Dies ändert sich jedoch spätestens seit den 1990er Jahren. Berufsorientierung und Berufsvorbereitung werden in der jüngeren Vergangenheit immer stärker auch als Aufgaben des allgemeinbildenden Schulwesens betrachtet. Dementsprechend fordert die Kultusministerkonferenz Mitte der 1990er Jahre eine Qualitätssteigerung der *schulischen Berufsorientierung* (vgl. KMK 1997). Aufgeworfen werden hier entsprechend Fragen nach einer angemessenen Verortung der Berufsorientierung in Curricula, Fächern und Stundenplänen, der Kooperation und Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren (Berufsberatungen und Betrieben etc.) des Einsatzes von spezifischen Medien, der Durchführung von Betriebserkundungen und Betriebspraktika aber auch der Professionalität von Lehrkräften (vgl. Thielen 2010). In Anbetracht eines sich rasch wandelnden und ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes sowie der damit verbundenen Entstehung neuer Berufsfelder und -bilder, aber eben auch vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen zunehmenden Übergangsprobleme gerade von benachteiligten Jugendlichen, soll die allgemeinbildende Schule besser als bislang auf den Übergang Schule-Arbeit vorbereiten. Der Übergang soll demnach in seinen tendenziell selektiven und exkludierenden Effekten abgemildert werden, indem klassische Elemente der Berufsvorbereitung des berufsbildenden Systems, in die allgemeinbildende Schule *vorgezogen* werden. In diesem Blickwinkel wird der Übergang Schule-Arbeit zeitlich ausgeweitet und sein Beginn in präventiver Absicht auf zeitlich frühere schulbiografische Etappen vorverlagert.

### **3. Die SchuB-Klassen als übergangsvorbereitendes Konzept. Zum Forschungsgegenstand und zum Aufbau des Bandes**

In besonderem Maße gilt die beschriebene Entwicklung für die im Zentrum dieses Bandes stehenden *SchuB-Klassen*, die stellvertretend für ein sich bundesweit etablierendes Bildungskonzept analysiert werden, das sich seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere in unteren Bildungsgängen an allgemeinbildenden Schulen zu konstituieren beginnt. Anstelle einer *punktuellen* Berufsorientierung durch in der Regel auf wenige Wochen beschränkte Blockpraktika, werden spezifische Klassen eingerichtet, die zumeist über den Verlauf von zwei Schuljahren wöchentlich stattfindende *Praxistage* in Betrieben vorsehen. Das schulische Lernen wird demnach systematisch und langfristig

durch betriebliches Lernen ergänzt. Im hessischen SchuB-Modell sind für die Klassen 8 und 9 an Förder-, Haupt- und Realschulen, aber auch an Gesamtschulen zwei Praxistage pro Woche vorgesehen. Diese verbringen die Jugendlichen in Betrieben, in denen sie im Verlauf der beiden Maßnahmenjahre mindestens drei Berufsfelder kennenlernen sollen. Die Unterrichtszeit wird demnach auf drei Schultage begrenzt. Dies erfordert eine Veränderung des Curriculums, die sich dahingehend niederschlägt, dass die verschiedenen Unterrichtsfächer zu Fächerverbänden zusammengelegt werden. Zudem wird ein Teil der Unterrichtszeit explizit für die Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernen bereitgestellt. Da die SchuB-Klassen nicht für alle Jugendlichen, sondern insbesondere für potenziell *abschlussgefährdete* Schüler/innen vorgesehen sind, die erhebliche Lern- und Leistungsrückstände aufweisen, wird die Klassenstärke auf 12 bis 15 Jugendliche reduziert und die sonderpädagogische Methode der individuellen Förderplanarbeit angewandt. In Anbetracht der erwartbaren schwierigen Lebenslagen der Jugendlichen beinhaltet das Konzept zudem eine intensive sozialpädagogische Begleitung, die durch mindestens eine halbe sozialpädagogische Fachkraftstelle pro Klasse sichergestellt werden soll. Das Ziel des pädagogischen Programms besteht neben dem Erreichen eines Hauptschulanschlusses in einem erfolgreichen Übergang in Ausbildung oder Arbeit.

Die an dieser Stelle nur knapp skizzierten Eckpunkte der hessischen SchuB-Klassen verdeutlichen, dass sich an jenem Bildungskonzept grundsätzliche *pädagogische Fragestellungen* diskutieren lassen, die für untere Bildungsgänge im Übergang Schule-Arbeit gegenwärtig generell von Bedeutung sind. Diese möchte der *vorliegende Band* systematisch in den Blick nehmen, indem er aktuelle Forschungsansätze und -befunde zu den SchuB-Klassen miteinander verknüpft und in eine fruchtbare Diskussion bringt. Initiiert wurde der Band von mir als Herausgeber, der ich die wissenschaftliche Begleitung der SchuB-Klassen in Hessen von 2005-2007 koordiniert habe, welche das Hessische Kultusministerium der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter der Leitung von Prof. Dr. Joachim Schroeder übertragen hat. Eine Besonderheit der Publikation besteht darin, dass die beteiligten Wissenschaftler/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen der hessischen Universitäten Frankfurt am Main, Gießen und Kassel, die allesamt an Forschungsprojekten zu den SchuB-Klassen arbeiten, nicht lediglich ihre Befunde unabhängig voneinander darstellen, sondern auch in wechselseitigem Austausch an gemeinsamen Fragestellungen arbeiten, die aus dem Forschungsgegenstand generiert wurden. Vor diesem Hintergrund bedanke ich mich als Herausgeber an dieser Stelle bei den beteiligten Autorinnen und Autoren für die äußerst konstruktive Zusammenarbeit und stelle nun den *Aufbau des Bandes* vor.



In *Abschnitt 1* erfolgt zunächst eine Annäherung an den gemeinsamen *Forschungsgegenstand* in historischer und konzeptionell-vergleichender Perspektive. Dabei rekonstruieren zunächst *Karl G. Zenke* und *Jochen Wissinger* in einer historischen Analyse Vorläufer der betrieblichen Öffnung des allgemeinbildenden Schulwesens, wie sie für *SchuB* kennzeichnend ist. Der sich anschließende Beitrag von *Joachim Schroeder* und *Marc Thielen* verortet das hessische *SchuB*-Modell in seinen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu den vergleichbaren Konzepten in anderen Bundesländern.

In *Abschnitt 2* werden gegenwärtig relevante *pädagogische Fragestellungen* aufgegriffen, die sich am Übergang Schule-Arbeit für die allgemeinbildende Schule stellen und sich stellvertretend an den hessischen *SchuB*-Klassen diskutieren lassen. Einleitend rekonstruieren *Katja Franke* und *Stefan E. Hößl* Spannungsverhältnisse, die aus der im *SchuB*-Konzept intendierten Integration unterschiedlicher pädagogischer (Sub-)Disziplinen (Schul-, Sonder-, Sozial- und Berufspädagogik) stellen. Von der Disziplin wechselt die Diskussion im Beitrag von *Melanie Fabel-Lamla* und *Marc Thielen* zur Profession, indem Fragen interprofessioneller Kooperation aufgegriffen werden, die sich in *SchuB* insbesondere für die Teamarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräfte stellen. Die konzeptionell vorgesehenen unterschiedlichen Lernorte Schule und Betrieb nimmt *Marc Thielen* in den Blick, bevor *Melanie Fabel-Lamla* abschließend Fragen der Schulsystementwicklung beleuchtet.

Überleitend zu den empirischen Studien zu den *SchuB*-Klassen diskutieren die Beiträge in *Abschnitt 3 forschungsmethodische und -methodologische Perspektiven*. Nachdem *Joachim Schroeder* und *Marc Thielen* zunächst das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung der *SchuB*-Klassen in Hessen darstellen und *Anne-Kristin Bindl* und *Marc Thielen* hieran Möglichkeiten und Grenzen von wissenschaftlicher Begleitforschung im Feld Schule aufzeigen, erfolgt die Diskussion unterschiedlicher Forschungszugänge, mit denen gegenwärtig die *SchuB*-Klassen in verschiedenen Forschungsprojekten untersucht werden. *Melanie Fabel-Lamla* tut dies zunächst für die Schul- und Unterrichtsforschung, *Alena Berg* und *Stefan E. Hößl* für die Biografieforschung, *Melanie Fabel-Lamla* für die Professions- und Professionalisierungsforschung, *Anke Fuchs-Dorn* im Hinblick die Perspektiventriangulation, *Roberto Priore* und *Jochen Wissinger* für die Jugendforschung und *Stephan Goik* schließlich für die Ungleichheitsforschung.

In weitem *Abschnitten* werden sowohl abgeschlossene als auch gegenwärtig noch laufende *Forschungsarbeiten* zu den *SchuB*-Klassen vorgestellt. Dabei werden zunächst die durch *SchuB* geförderten *Jugendlichen* in den Blick genommen (*Abschnitt 4*). *Anke Fuchs-Dorn* und *Roberto Priore* präsentieren zunächst eine Schülertypologie, anhand derer sie den Zusammenhang vom

Besuch einer SchuB-Klasse und dem Umgang mit schulischen Anforderungen diskutieren. Der Beitrag von *Marc Thielen* stellt Ergebnisse der externen Evaluation von neun Pilotklassen im Hinblick auf die Auswahl und die schulisch-berufliche Entwicklung im Maßnahmenverlauf vor. Daran anknüpfend fokussieren *Anne-Kristin Bindl* und *Marc Thielen* die Frage der Nachhaltigkeit von SchuB, indem sie die nachschulischen Karrieren einer größeren Gruppe von Jugendlichen über einen Zeitraum von drei Jahren nach dem Abschluss der Maßnahme nachzeichnen und exemplarisch zwei sehr unterschiedliche Übergangsbioografien kontrastieren. Der Beitrag von *Alena Berg* nimmt ebenfalls eine biografische Betrachtungsperspektive ein und rekonstruiert die subjektive Bedeutung der SchuB-Maßnahme in einer Schülerin-nenbiografie.

Abschnitt 5 widmet sich den *pädagogischen Akteuren* der SchuB-Maßnahme. *Hermann Rademacker* und *Jochen Wissinger* befassen sich zunächst mit Überlegungen zur Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik. Der empirisch argumentierende Beitrag von *Melanie Fabel-Lamla* geht auf der Grundlage einer ethnografischen Untersuchung der Bedeutung von Vertrauen und dem Prozess der Vertrauensbildung in der interprofessionellen Kooperation in einem SchuB-Team nach.

Der letzte empirische Teil fokussiert die *Kooperationsbetriebe* als Lernorte, in denen die Jugendlichen die Langzeitpraktika im Zuge der SchuB-Maßnahme absolvieren (Abschnitt 6). Nachdem *Anke Fuchs-Dorn*, *Stephan Goik* und *Jochen Wissinger* zunächst den Forschungsstand zur Nutzung von Betrieben als Lernorte kritisch in den Blick nehmen, rekonstruiert *Joachim Schroeder* ausgehend von der wissenschaftlichen Begleitung die im Zuge einer Betriebsbefragung generierten unterschiedlichen Formen und Konzepte der Praktikumsorganisation in Firmen.

Die in vorliegendem Band zusammengetragenen Untersuchungen zu den hessischen SchuB-Klassen eröffnen einen fundierten Einblick in den Forschungsstand zu den gegenwärtig weitverbreiteten berufsorientierender Bildungskonzepten mit betrieblicher Praxis in den unteren Bildungsgängen des allgemeinbildenden Schulwesens. Indem die einzelnen Bestandteile des Konzeptes exemplarisch aus der Sicht der relevanten Akteure in den Blick genommen und auch erste Untersuchungen zur Nachhaltigkeit vorgestellt werden, lassen sich Potenziale und Risiken schulischer Übergangsvorbereitung und -gestaltung an allgemeinbildenden Schulen ausloten. Dabei werden nicht nur schulpraktische Konsequenzen hinsichtlich der Weiterentwicklung einer adäquaten Pädagogik am Übergang diskutiert, sondern zugleich auch Forschungsdesiderate aufgezeigt, die es künftig zu bearbeiten gilt.

## Literatur

- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Wazinski (2007): Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin: Eigenverlag.
- Friedemann, H.-J./Schroeder, J. (2000): Von der Schule ... ins Abseits. Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Gomolla, M./Radtke, M. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. Wiesbaden: VS.
- INBAS (Hrsg.) (1997): Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher im Freistaat Sachsen. Frankfurt am Main: Institut für berufliche Bildung und Arbeitsmarktpolitik.
- Kelle, H./Tervooren, A. (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim u. München: Juventa, S. 7–14.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1997): Dokumentation der Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen (Sekunarbereich I und II). Bonn.
- Konietzka, Dirk (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. Wiesbaden: VS.
- Sackmann, R./Wingens, M. (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslauf: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Dies (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz, Verlauf. Weinheim u. München: Juventa, S. 17–48.
- Schroeder, J./Thielen, M. (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Dies (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Frauen und Männer. Weinheim u. München: Juventa, S. 7–18.
- Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske & Budrich.
- Thielen, M. (2010): Lehrerbioographie und Arbeitswelt. Berufsbiographische Erfahrungen in Betrieben in ihrer Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften berufsorientierender Klassen allgemeinbildender Schulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, H. 2, S. 185–201.
- Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u. München: Juventa, S. 19–40.