

# **Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf**

**Aspekte der Sozialen Arbeit aus subjekttheoretischer Perspektive**

**Franziska Steiger und Evelyn Sturzenegger**

**Eingereicht bei: Prof. lic. phil. Ueli Merten**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit  
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni 2014 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

## PRÄAMBEL

Die vier Autorinnen und Autoren verfolgen das Ziel, zu einem späteren Zeitpunkt ein eigenes Projekt im Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit zu realisieren. Zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit wird in der vorliegenden Bachelor Thesis das theoretische Fundament für die praktische Umsetzung des geplanten Unterstützungsangebotes gelegt.

Dieses richtet sich an Kinder und Jugendliche im Sozialraum des Kantons Aargau und legt den Fokus auf die Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf. Das zu konzipierende Angebot soll den Berufseinstieg unterstützen, indem die Kinder und Jugendlichen im Sinne der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit in ihren kontextspezifischen Bewältigungskompetenzen gefördert werden.

Die, in dieser Bachelor Thesis aufbereitete, theoretische Grundlage erfolgt in Zusammenarbeit der vier Autorinnen und Autoren, anhand zweier Doppelarbeiten. Ausgehend von einer allgemeinen Fragestellung werden eine subjekttheoretische sowie eine organisationstheoretische Perspektive separat erarbeitet. Auf diese Weise werden Bedarf und Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen einerseits, sowie der Organisation andererseits berücksichtigt. Durch diese künstliche Trennung wird ein kompromissloser Zugang bezüglich beider Perspektiven gewährleistet. Um für beide Bachelor Thesen die gleiche Ausgangslage zu schaffen, wurde das Kapitel Zentrale Begriffe gemeinsam definiert und sind deshalb identisch.

Durch Zusammenführung der Erkenntnisse beider Arbeiten soll schlussendlich ein Idealtypus für Unterstützungsangebote erstellt werden, welcher der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit entspricht. Diese Erkenntnisse orientieren sich an den neuesten Wissensbeständen der Forschung, sowie an den aktuellen Strukturen der Bildungslandschaft im Kanton Aargau und des Arbeitsmarktes in der Schweiz. Als Produkt eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses wurde das Kapitel Zusammenführung der subjekt- und organisationstheoretischen Perspektive in Zusammenarbeit der vier Autorinnen und Autoren verfasst und ist ebenfalls in beiden Bachelor Thesen in identischer Form vorzufinden.

## ABSTRACT

In der Schweiz sind jährlich rund 2'000 bis 2'500 Schulabgängerinnen und Schulabgänger betroffen, denen der Übergang in eine nachobligatorische Ausbildung oder ins Erwerbsleben nicht gelingt

Diese Bachelor Thesis befasst sich aus diesem Anlass mit den Bedingungen für eine möglichst gelingende Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf. Zur Konzipierung eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit welches die Begünstigung dieser Bedingungen zum Ziel hat, werden entwicklungspsychologische Aspekte dieser Lebensphase, sowie empirische Befunde zu relevanten Einflussfaktoren auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten erörtert und deren Relevanz für die Soziale Arbeit abgeleitet.

Diese Bachelor Thesis deckt bestehende Chancenungleichheiten im schweizerischen Bildungssystem, und zeigt die Notwendigkeit einer Reform der Unterstützungsmassnahmen im schweizerischen Bildungssystem auf.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
1.1 AUSGANGSLAGE .....	2
1.2 PERSÖNLICHE MOTIVATION .....	5
1.3 ZIEL UND FRAGESTELLUNG .....	5
1.4 VORGEHEN .....	6
<b>2. ZENTRALE BEGRIFFE</b> .....	<b>8</b>
2.1 SOZIALE ARBEIT .....	8
2.2 BILDUNGSSYSTEM DES KANTONS AARGAU .....	9
2.3 ARBEITSMARKT IN DER SCHWEIZ .....	9
2.4 ADRESSATENGRUPPE (ADRESSATINNEN UND ADRESSATEN) .....	11
2.5 PSB (PROZESSE IM LEBENSABSCHNITT ZWISCHEN SCHULE UND BERUF).....	11
2.6 KOMPETENZEN .....	11
2.7 UNTERSTÜTZUNGSPROZESSE .....	13
2.8 BERATUNG .....	13
2.9 BEGLEITUNG .....	14
2.10 BETREUUNG .....	14
2.11 COACHING .....	14
2.12 PARTIZIPATION UND TEILHABE .....	15
<b>3. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE</b> .....	<b>16</b>
3.1 ZENTRALE ENTWICKLUNGSKONZEPTE .....	17
3.2 BEZUG DER ERKLÄRUNGSKONZEPTE ZUR SOZIALEN ARBEIT .....	20
3.3 ENTWICKLUNG IM JUGENDALTER – ALLGEMEINE ASPEKTE .....	21
3.4 KOGNITIVE ENTWICKLUNG IM JUGENDALTER .....	23
3.5 ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM JUGENDALTER .....	23
3.5.1 IM KONTEXT VON FAMILIE .....	24
3.5.2 IM KONTEXT VON PEERS .....	25
3.5.3 IM KONTEXT VON FREIZEIT .....	26
3.5.4 IM KONTEXT VON SCHULE .....	26
3.5.5 ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN IM JUGENDALTER .....	27
3.5.6 ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN IM JUNGEN ERWACHSENENALTER .....	29
3.6 JUGENDALTER UND SOZIALE ARBEIT .....	30

<b>4.</b>	<b>EMPIRISCHE BEFUNDE ZUR BERUFLICHEN ENTWICKLUNG .....</b>	<b>34</b>
4.1	EINFLUSS PERSONALER FAKTOREN .....	35
4.1.1	ZENTRALE PERSONALE EINFLUSSFAKTOREN .....	38
4.1.2	PERSONALE FAKTOREN UND SOZIALE ARBEIT .....	39
4.2	EINFLUSS DER FAMILIE .....	40
4.2.1	ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON FAMILIE .....	42
4.2.2	FAMILIE UND SOZIALE ARBEIT .....	43
4.3	EINFLUSS DER FREIZEIT UND PEERS .....	44
4.3.1	ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON FREIZEIT UND PEERS .....	45
4.3.2	FREIZEIT UND PEERS UND SOZIALE ARBEIT .....	46
4.4	EINFLUSS DER SCHULE .....	46
4.4.1	ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON SCHULE .....	50
4.4.2	SCHULE UND SOZIALE ARBEIT .....	52
4.5	HANDLUNGSBEDARF DER SOZIALEN ARBEIT IN PSB .....	53
<b>5.</b>	<b>ANFORDERUNGEN AN DIE SOZIALE ARBEIT IN PSB .....</b>	<b>55</b>
5.1	HYPOTHESEN IN BEZUG AUF PERSONALE FAKTOREN .....	56
5.2	HYPOTHESEN IN BEZUG AUF FAMILIE .....	57
5.3	HYPOTHESEN IN BEZUG AUF FREIZEIT UND PEERS .....	58
5.4	HYPOTHESEN IN BEZUG AUF SCHULE .....	59
5.5	ZENTRALE KRITERIEN .....	60
<b>6.</b>	<b>KONZIPIERUNG EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB AUS SUBJEKT- THEORETISCHER PERSPEKTIVE .....</b>	<b>65</b>
6.1	EINRAHMUNG DES KONZEPTES .....	66
6.2	MODELL EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB AUS SUBJEKT- THEORETISCHER PERSPEKTIVE .....	72
<b>7.</b>	<b>ZUSAMMENFÜHRUNG DER SUBJEKT- UND ORGANISATIONSTHEORETISCHEN ERKENNTNISSE .....</b>	<b>75</b>
7.1	GEGENÜBERSTELLUNG .....	75
7.2	MODELL EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB .....	81
<b>8.</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNG .....</b>	<b>83</b>
<b>9.</b>	<b>QUELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>85</b>

# 1. EINLEITUNG

Die moderne Gesellschaft bringt eine Veränderung der Integrationsform des Individuums in die Gesellschaft mit sich. Durch Auflösung statischer Gesellschaftsstrukturen in Form von zugeschriebenen Zugehörigkeiten muss das Individuum nun die soziale Position durch die spezifische Form der Lebensführung erwerben. Dieser dynamische Prozess der Lebensführung erfolgt individualisiert nach den verfügbaren Ressourcen unter stark variierenden Ausgangsbedingungen und Chancen, wodurch die Prekarität der sozialen Existenz ansteigt. Daraus abgeleitet besteht die Funktion der Sozialen Arbeit in der Bearbeitung des gesellschaftsstrukturell bedingten Integrationsproblems, wobei die Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft als zentraler Bezugspunkt gilt (vgl. Sommerfeld/Rüegger 2012: 8).

Davon ausgehend sind Übergänge in den Beruf als Gegenstand der Sozialen Arbeit zu verstehen. Sie widerspiegeln die Auflösung linearer Lebensläufe und verlangen einen besonderen Unterstützungsbedarf, da sie durch den Strukturwandel bedingten Erwerbsfokus der Gesellschaft einen ausgeprägten Stellenwert für soziale Integration erhalten (vgl. Stauber/Walther 2011: 1703).

In der Schweiz sind jährlich rund 2'000 bis 2'500 Schulabgängerinnen und Schulabgänger betroffen, denen der Übergang in eine nachobligatorische Ausbildung oder ins Erwerbsleben nicht gelingt. Dies obwohl ein Angebot an Zwischenlösungen im Übergangssystem besteht, welches unterstützend im Übergang in eine berufliche oder schulische Ausbildung wirkt (vgl. Egger, Dreher & Partner AG 2007: 5-9).

Die Verpflichtung zur Unterstützung seitens der Bildungsinstitutionen endet mit der obligatorischen Schulzeit. Danach sind die Schulabgängerinnen und Schulabgänger auf sich gestellt. Gelingt die Übergangsbewältigung nicht, ist mit einem Kreislauf von Einschränkungen bezüglich Ressourcenausstattung und Teilhabe zu rechnen, welcher die Chancen auf eine autonome Lebensführung erheblich und langfristig gefährdet. Mit den Individualisierungsprozessen, welche die Verlagerung der Zuständigkeiten von der Gesellschaft zum Individuum bedeutet, wird eine (Re-)Produktionsmaschinerie von sozialer Ungleichheit in Gang gesetzt. Als Folge davon werden viele junge Menschen in Übergängen vor den Widerspruch gestellt, ihre Zukunft aktiv planen zu müssen ohne jedoch über die nötige Orientierung zu verfügen (vgl. Stauber/Walther 2011: 1708). Mit der Bearbeitung sozialer Probleme als Hauptauftrag ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, den besonderen Unterstützungsbedarf im Zusammenhang mit Übergängen zu erkennen und mit entsprechenden Angeboten zu reagieren.

## 1.1 AUSGANGSLAGE

Mit dem strukturellen Wandel der Arbeitsgesellschaft entstehen neue Arbeitsformen, welche die Grundlagen der Erwerbsarbeit verändern und die Wettbewerbsbedingungen im ersten Arbeitsmarkt verschärfen (vgl. Pongratz/Voss 2004: 9f). Folglich ist auch der Übergang vom Schulabschluss bis zum Einstieg in den Arbeitsmarkt einem strukturellen Wandel unterworfen. Nach wie vor gelten jedoch die gesellschaftlichen Vorstellungen von linearen und stabilen Erwerbsarbeitsverläufen mit einer gesellschaftlich normalen und institutionell geregelten Form der Übergänge. Der Strukturwandel, welcher sich sowohl in den Übergangsverläufen als auch in den Übergangsstrukturen vollzieht, wird nicht berücksichtigt.

Das System von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen – mit dem noch immer vorherrschenden Konzept der durch institutionellen Statuspassagen strukturierten Normalbiographie – ist auf eine homogene Sozialisation ausgerichtet und beruht auf dem Verständnis der Lebensgestaltung auf Basis stabiler und existenzsichernder beruflicher Integration (vgl. Oehme 2008: 252f).

Diese Entwicklung beschreibt die Öffnung einer immer grösser werdenden Schere zwischen nach wie vor gültigen Lebenskonzepten einerseits und damit immer schwerer in Einklang zu bringenden Lebensrealitäten andererseits. Die Massnahmen und Angebote des bestehenden Übergangssystems sind dabei nicht darauf ausgerichtet den Schereneffekt zu überwinden. Die Übergänge sind brüchig und fragil geworden, immer mehr Menschen stehen vor der Herausforderung, Lebensphasen zu bewältigen, in denen die berufliche Integration nicht gewährleistet ist (vgl. Krafeld 2004: 20-21).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat sich der Fokus in der Forschung auf die biographische Perspektive der Übergänge verlagert. Heute erfolgen Übergänge in die Erwerbsarbeit nicht nur über Qualifizierungsprozesse im Rahmen institutioneller Statusabläufe sondern oft auch über mehrere Orientierungs- und Umorientierungsphasen. Die dabei an informellen Lernorten erworbenen Kompetenzen nehmen eine wichtige Rolle in der Übergangsbewältigung ein. Mit den Biographien der Menschen als zentrale Bildungsachse wird die Zuordnung der Bildungsprozesse zu Bildungseinrichtungen relativiert und informelle Lernprozesse gewinnen an Bedeutung für den Übergang in die Erwerbsarbeit.

Durch die Verwertungslogik im Zusammenhang mit der Arbeitsmarktplatzerung und Erwerbsarbeit werden informelles Lernen und Kompetenzentwicklung auf formale Abschlüsse rückbezogen, so dass der Engpass des institutionellen Ausbildungssystems und des Erwerbsarbeitsmarktes reproduziert wird. Die Wettbewerbsbedingungen werden erneut

verschärft, die Abdrängung in die Informalität wiederholt sich. Im Konzept der Statuspassagen mit Beschränkung auf die formalen Bildungsprozesse besteht keine Möglichkeit informelle Kompetenzen zu erwerben, die eine gelingende Bewältigung von Übergängen fördern (vgl. Oehme 2008: 254-256).

Das bestehende Übergangssystem auf der Basis von Lern- und Kompetenzentwicklung in formalen Abschlüssen zeigt wenig Wirkung. Erkennbar ist die stetige Erhöhung des Drucks durch immer höhere Leistungsanforderungen, welche aber das Ziel der existenziellen Sicherung durch Erwerbsarbeit nicht mehr garantieren können.

Übergänge in das Erwerbsleben sind allgemein betrachtet einerseits strukturell, aber auch aus der Sicht des Individuums komplexer geworden. Für junge Erwachsene werden Übergänge zunehmend zum Planungs- und Orientierungsparadox: „sich aktiv um die eigene berufliche Zukunft kümmern zu müssen, ohne sich wirklich handlungsfähig zu fühlen; planen zu sollen, permanent aber an die Grenzen von Planbarkeit zu stossen; sich zu orientieren, ohne wirklich zu wissen, woran und wohin“ (Stauber/Walter 2011: 1709). Somit geschieht eine sukzessive Verlagerung von gesellschaftlichen zu individuellen Verantwortlich- und Zuständigkeiten. Durch die gesellschaftliche Individualisierung entsteht die Annahme, dass jeder der sich wirklich bemüht, den Übergang reibungslos schaffen wird. Hier werden jedoch folgende Aspekte ausser Acht gelassen: die wirtschaftliche Lage und dass berufliche Übergänge mit einer Reihe andere Übergänge verzahnt sind. Übergänge in das Berufsbildungswesen sind somit auch immer multiperspektivisch in der individuellen Biographie zu betrachten.

Stauber und Walther nennen unter anderem folgende Übergänge, welche in diesem Kontext verankert sind (vgl. ebd.: 1709f):

- *Übergänge in Bezug auf die Herkunftsfamilien:* Die Herausforderung besteht darin, eine neue, alters- und legenslagengerechte Beziehung zu den Eltern zu entwickeln, wobei vor allem die durch die komplizierter gewordenen Übergänge in die Erwerbsarbeit verlängerte finanzielle Abhängigkeit herausfordernd für diese Beziehungen sind.
- *Übergänge in den Wohn- und Lebensformen:* Durch die zeitliche Verschiebung dieser Übergänge, kann einerseits das 'Nesthocker'-Phänomen entstehen, wo junge Erwachsene länger im Elternhaus wohnhaft bleiben. Andererseits kann durch die ausbildungsbedingte Mobilität ein gegenteiliges Phänomen entstehen.
- *Übergänge zu eigenen Liebesbeziehungen und stabilen Partnerschaften:* Eine verlängerte Ausbildung und die vorausgesetzte Mobilitätsflexibilität beider Partner können diese Übergänge einerseits verkomplizieren, andererseits können sich auch



besondere Ereignisse der Berufsbildung auf die partnerschaftliche Beziehung auswirken.

- *Übergänge in die Elternschaft*: Wenn die Übergänge Elternschaft und Berufsbildung zusammenfallen, können vor allem Organisations-, Planungs- sowie Vereinbarkeitsprobleme auftreten.
- *Lebensstil-Übergänge*: Die Entwicklung von Lebensentwürfen und die Gestaltung von persönlichen Übergängen stellen hier die grösste Herausforderung dar.

Diese inhaltlich und strukturell verschiedenen Übergänge finden oftmals gleichzeitig statt, auch wenn der Fokus aus individueller Perspektive mal auf dem einen oder anderen Übergang liegen kann. Bemerkenswert sind die hohe Komplexität und vor allem die Verzahnung aller Übergänge als Konstrukt. Zusätzlich werden Übergänge heutzutage eher selten einmalig, sondern mehrmalig in beide Richtungen beschriftet. „Die Fragmentierung individuell zu vereinbarenden Teilübergängen, die sich immer stärker vom Übergang in den Beruf entkoppeln, ist ein zentraler Aspekt der Entstandardisierung von Übergängen zwischen Jugend und Erwachsensein, die nicht als lineare Bewegung zu denken sind.“ (Stauber/Walter 2011: 1710) Der erste Berufswahlentscheid fällt meistens bereits in der Pubertät. In dieser turbulenten psychosozialen Entwicklungsphase müssen neben der Suche nach der eigenen Identität und dem Ausprobieren von neuen sozialen Rollen (vgl. Flammer 2009: 100f), entscheidende Weichen für den beruflichen Werdegang gestellt werden. Der zu bewältigende Weg von der Ausbildungssuche zum Beruf birgt somit eine weit höhere Komplexität, als auf den ersten Blick zu erahnen wäre. Es erstaunt somit nicht, dass Jugendliche in der Entwicklungsphase der Identitätsfindung oftmals überfordert sind.

In der heutigen Gesellschaft haben der Drang nach Selbstverwirklichung und der Wunsch nach Individualität höchste Priorität. Dem gegenüber stehen jedoch das generalistische (Bildungs-)Angebot und die Vorstellung einer normativ verlaufenden Schul- und Bildungsbiographie. Abweichungen der Normalbiographie werden meistens stigmatisiert und erschweren den gelingenden Einstieg in den Arbeitsmarkt, welcher wiederum für die Selbstverwirklichung und die gesellschaftliche Teilhabe von grosser Wichtigkeit ist.

In der aktuellen Dienstleistungsgesellschaft schaffen Bildung und Qualifikation das Fundament einer gelingenden Biographie. In Zeiten der Globalisierung ist die Anpassungsfähigkeit ohne Ausbildung gefährdet, das heisst lebenslanges Lernen wird zur Voraussetzung. Ohne Berufsbildung ist die gesellschaftliche Teilhabe über die Erwerbsarbeitsbeteiligung gefährdet. Das Fundament der Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaft gerät an seine Grenzen, wenn ein Teil der erwerbsfähigen Bevölkerung keine Chancen auf Arbeitsbetei-

ligung hat. Ungenügende Bildung gilt als Risiko für Arbeitslosigkeit, Prekariät, Ausschluss und Armutslagen und ist somit möglichst zu vermeiden. Direkt davon abgeleitet liegt die Aufgabe der Sozialen Arbeit in diesem Zusammenhang darin, Gleichheit bezüglich der Bildungschancen herzustellen. Im konkreten Fall bedeutet dies, die individuellen Benachteiligungsfaktoren und deren Ausprägungen und Formen fallspezifisch herauszuarbeiten und daraus geeignete und wirksame Massnahmen und Angebote zu entwickeln.

## 1.2 PERSÖNLICHE MOTIVATION

Die vier Autorinnen und Autoren sind alle im stationären Bereich mit Kindern und Jugendlichen tätig und daher täglich mit der Übergangsproblematik benachteiligter junger Menschen konfrontiert. Dabei fällt auf, dass für viele Einzelfälle keine geeigneten Begleitungen angeboten werden, welche den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Menschen in den Prozessen im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf gerecht werden und eine gelingende Bewältigung fördern.

Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik entstand die Idee, ein eigenes Projekt zu initiieren, welches eine sinnvolle und konstruktive Unterstützung gewährleisten kann. Im Rahmen der Bachelor Thesis sollen folglich die theoretischen Grundlagen erarbeitet werden, welche den Zugang zu einem fundierten und optimierenden Blick auf die Unterstützungsprozesse der Sozialen Arbeit mit Menschen auf ihrem Weg von der Schule zum Beruf ermöglichen soll. Mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen soll das Grundgerüst für die Realisierung des vorgesehenen Projektes gelegt werden.

## 1.3 ZIEL UND FRAGESTELLUNG

Vor dem Hintergrund der Ausgangsproblematik sollen theoretische Erkenntnisse gewonnen werden, die es ermöglichen Unterstützungsprozesse der Sozialen Arbeit im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf dahingehend zu gestalten, die beteiligten Akteurengruppen, Strukturen und Prozesse, und insbesondere die betroffenen Individuen zu befähigen, die Bewältigungschancen durch synergetische Effekte zu erhöhen. Ausgehend von dieser Prämisse lässt sich folgende allgemeine Fragestellung formulieren:

*Wie kann die Soziale Arbeit Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf möglichst gelingend mitgestalten?*

Die Beantwortung dieser allgemeinen Fragestellung erfolgt anhand von zwei Bachelor Thesen. Die vorliegende Bachelor Thesis erarbeitet die subjekttheoretische Perspektive,

die andere die organisationstheoretische (vgl. Preisig/van Heijningen 2014). Durch die komplementären Herangehensweisen entstehen aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen Anforderungen für die Professionellen der Sozialen Arbeit, welche jedoch dasselbe Ziel verfolgen: ein Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit zu kreieren, welches Die unabhängigen Erarbeitungen der Perspektiven fließen im zweitletzten Kapitel zusammen. Erst durch die Zusammenführung der Erkenntnisse kann schlussendlich die allgemeine Fragestellung beantwortet werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit vorerst die Erläuterung der berufsspezifischen Relevanz für die Soziale Arbeit hinsichtlich der Unterstützungsprozesse aus subjekttheoretischer Sicht.

Unter der Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Aspekte und dem aktuellen Strukturwandel werden einerseits Kompetenzen und Fähigkeiten des Individuums erarbeitet, welche für eine möglichst gelingende Bewältigung der Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf als nötig erachtet werden. Andererseits sind Anforderungen an die Professionellen der Sozialen Arbeit aufzuzeigen, welche die Kompetenzentwicklung der Adressatinnen und Adressaten fördern und stärken können.

Demzufolge lautet die subjekttheoretische Fragestellung:

*Wie kann die Soziale Arbeit Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf aus subjekttheoretischer Perspektive möglichst gelingend mitgestalten?*

Schlussendlich soll mit der Beantwortung der allgemeinen Fragestellung ein theoretisches Modell eines Unterstützungsangebotes unter Bezugnahme des aktuellen Wissensstands kreiert werden, welcher die Individualität des Individuums berücksichtigt und sich idealerweise mit der organisationstheoretischen Perspektive vereinen lässt. Damit soll die Passung zwischen individueller Selbstverwirklichung und marktorientierter Perspektive gefunden werden.

## 1.4 VORGEHEN

Zur Beantwortung der subjekttheoretischen Fragestellung wurde als Ausgangspunkt Fachliteratur der Bereiche Entwicklungspsychologie, Schul- und Berufsbildung sowie wissenschaftliche Studien und Berichte von bereits bestehenden Unterstützungsangeboten konsultiert.

Anschliessend an die *Einleitung* werden im zweiten Kapitel *Zentrale Begriffe* diejenigen Begrifflichkeiten geklärt, welche für das richtige Verständnis dieser Bachelor Thesis bedeutsam sind.

Im dritten Kapitel *Entwicklungspsychologische Aspekte* werden durch eine theoretische Aufarbeitung die relevanten Aspekte bezüglich des Individuums im Kontext der spezifischen Lebensführung erläutert und die damit verbundenen Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben aufgezeigt.

Im vierten Kapitel *Empirische Befunde zur beruflichen Entwicklung* werden anhand wissenschaftlicher Studien bestehende Unterstützungsangebote der Schweiz auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und die zentralen Einflussfaktoren für eine gelingende berufliche Entwicklung heraus gearbeitet. Mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen des psychosozialen Zugangs, wird der Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit aus subjekttheoretischer Perspektive definiert

Im fünften Kapitel *Anforderungen an die Soziale Arbeit in PSB* werden aus den vorangegangenen Kapiteln die Bedürfnisse und der Bedarf von Menschen in Prozessen im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf abgeleitet.

Im sechsten Kapitel *Konzipierung eines Unterstützungsangebotes in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive* wird aus den theoriegeleiteten Erkenntnissen des psychosozialen Zugangs und der Entwicklungspsychologie, der Handlungsbedarf aus der subjekttheoretischen Perspektive definiert.

Im siebten Kapitel *Zusammenführung der subjekt- und organisationstheoretischen Erkenntnisse* werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der subjekttheoretischen und der organisationstheoretischen (Preisig/van Heijningen 2014) Perspektive zusammengeführt und daraus resultierend die berufsspezifische Relevanz, der allgemeine Handlungsbedarf, sowie die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit im Kontext von Menschen im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf zusammengefasst. Durch diese Vereinigung wird eine eigene Konzeption von Unterstützungsangeboten formuliert, welche die Bereiche des Bedarfs und des Angebots abdeckt und damit notwendige Leitprinzipien, Handlungsmaximen und Interventionsmöglichkeiten für die Gestaltung von Unterstützungsprozessen der Sozialen Arbeit aufzeigt. Unter Berücksichtigung beider Sichtweisen werden Voraussetzungen geschaffen, welche die Chancengleichheit für die Adressatinnen und Adressaten wirksam erhöht und sie zur Entwicklung neuer Perspektiven befähigt.

Im achten Kapitel *Schlussfolgerung* wird ein abschliessendes Fazit der Autorinnen zu den Erkenntnissen gezogen, die Grenzen dieser Bachelor Thesis aufgezeigt und abschliessend die weiterführenden Fragen geklärt.

## 2. ZENTRALE BEGRIFFE

Im Folgenden werden die Begriffe geklärt welche relevant für das Verständnis der vorliegende Bachelor Thesis ist. Die zentralen Begriffe dienen als Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung. Aus diesem Grund wurde dieses Kapitel gemeinsam, in Zusammenarbeit mit der Autorin und dem Autoren der organisationstheoretischen Perspektive verfasst und ist somit in beiden Bachelor Thesen identisch (vgl. Preisig/van Heijningen 2014).

### 2.1 SOZIALE ARBEIT

„Soziale Arbeit als eine der Menschenrechtsprofessionen setzt sich für die Stärkung zivilgesellschaftlicher Netzwerke, die Achtung und Einhaltung der Menschen-, Sozial- und Bürgerrechte zum Wohle der Menschen ein.“ (AvenirSocial 2007: 1) Die Soziale Arbeit orientiert sich folglich an den Prinzipien der Menschenrechte (Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948) sowie der sozialen Gerechtigkeit. Ihr Handeln basiert auf der Achtung der Menschenwürde und den daraus resultierenden Rechten (vgl. AvenirSocial 2010: 8).

„Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben.“ (AvenirSocial 2010: 8) Sie folgt dabei den Grundsätzen der Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung. Die Praxis der Sozialen Arbeit ist ethisch und methodisch begründet und folgt einer fachlichen und moralischen Qualitätskontrolle. „In-dem sie sich sowohl auf Theorien menschlichen Verhaltens als auch auf Theorien sozialer Systeme stützt, vermittelt Soziale Arbeit an den Orten, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken.“ (AvenirSocial 2010: 8) Dabei orientiert sie sich an Handlungsmaximen bezüglich der eigenen Person, der Arbeit mit Klientinnen und Klienten, den Organisationen des Sozialwesens, der Gesellschaft, der eigenen Profession und der interprofessionellen Kooperation (vgl. ebd. 5-10).

„Die Soziale Arbeit setzt sich in der Schweiz aus Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation, Kindererziehung und Arbeitsagogik zusammen. Sie setzt sich gegenüber politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Institutionen für ein qualitativ hoch stehendes und zuverlässiges Sozialwesen ein.“ (AvenirSocial 2007: 1)

## 2.2 BILDUNGSSYSTEM DES KANTONS AARGAU

Das Bildungssystem der Schweiz charakterisiert sich laut der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) durch einen ausgeprägten Föderalismus, aufgrund dessen kantonale Unterschiede möglich sind. Im Rahmen der obligatorischen Bildung sind die Kantone für den Vollzug und die Führung der Schulen zuständig. Die Organisation des Schulbetriebes erfolgt auf Gemeindeebene. Die Gemeinden sind zudem für die Gewährleistung des unentgeltlichen Besuchs der öffentlichen Schule für alle ansässigen schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen verantwortlich (vgl. EDK o.J.).

Die obligatorische Schulpflicht im Kanton Aargau dauert im Regelfall elf Jahre inklusive des zweijährigen Kindergartens. Laut dem Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) findet ab dem Schuljahr 2014/15 nach der sechsjährigen Primarstufe der Übertritt in die dreijährige Sekundarstufe I statt. Die Sekundarstufe I wird in drei Schultypen gegliedert: Realschule, Sekundarschule und Bezirksschule. Die Leistungsanforderungen steigen in der Reihenfolge der Aufzählung. Zusätzlich existieren weitere Schulungsformen, welche auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen ausgerichtet sind, wie beispielsweise Kleinklassen oder Schulheime. Des Weiteren kann die Schulpflicht auch in Form einer staatlich anerkannten Privatschule oder – unter Einhaltung gewisser Bedingungen – auch in privater Schulung zuhause absolviert werden (vgl. BKS 2014a: o.S.).

Im linearen Schulverlauf findet der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II durch den Beginn einer Berufsbildung (Berufs- und Berufsmittelschulen) oder den Eintritt in eine Kantonsschule (Gymnasium) statt (vgl. BKS 2014b: o.S.). Der Zugang zu tertiären Bildungsinstitutionen, wie Universitäten und Fachhochschulen, erfolgt unter Erfüllung der vorgegebenen Aufnahmebedingungen auf gesamtschweizerischer Ebene (vgl. BKS 2014c: o.S.). Mit Ausnahme der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, welche vom Bund geführt werden, liegt auch im Rahmen der nachobligatorischen Bildung die Verantwortung für den Vollzug und die Führung der Schulen bei den Kantonen.

## 2.3 ARBEITSMARKT IN DER SCHWEIZ

Zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt bestehen komplexe Interdependenzen. Einerseits hat das Bildungswesen erheblichen Einfluss auf die der Wirtschaft zur Verfügung stehenden Kompetenzen. Andererseits werden durch die Wirtschaft Informationen in Form von Knappheitssignalen vermittelt, welche sich laut der Schweizerischen

Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) wiederum entscheidend auf den Inhalt und die Dauer von Bildung auswirken.

Mit dem Wirtschaftsaufschwung der letzten zwei Jahrzehnte und dem damit verbundenen Strukturwandel ist die nachobligatorische Ausbildung für das Individuum zu einer Notwendigkeit geworden, um erfolgreich im Arbeitsmarkt bestehen zu können. Die steigenden Lohnzuwächse von Erwerbspersonen mit tertiären Bildungsabschlüssen widerspiegeln den Anstieg der Nachfrage von Arbeitnehmenden mit höheren Abschlüssen. Die Lohnschere hat sich jedoch nicht nur zwischen den Bildungsstufen geöffnet, sondern auch innerhalb. Dabei gilt: je höher das gesamthafte Bildungsniveau, desto grösser die Lohnunterschiede zwischen Personen der gleichen Bildungsstufen (vgl. SKBF 2014: 38f).

Aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels unterstehen die Branchen und Berufe starken Veränderungen. Quantitative Verschiebungen vom sekundären zum tertiären Wirtschaftssektor bewirken unmittelbare Anpassungen im Lehrstellenangebot. Dies hat den Vorteil, dass sich die Ausbildungsangebote zeitnah an den Arbeitsmarktbedürfnissen anpassen. Qualitative Veränderungen innerhalb der Berufe beeinflussen die Qualifikationsanforderungen. Durch Reformierung der Bildungsverordnungen werden die Inhalte an die neuen Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen eines Berufes angeglichen.

In der Unternehmenslandschaft zeigt sich der Strukturwandel in Form von Zahl, Grösse und Spezialisierungsgrad der Unternehmen. Die steigende Anzahl an Kleinbetrieben wie auch der wachsende demographische Wandel wirken sich negativ auf die Bereitschaft der Betriebe aus, Lernende auszubilden.

In der Schweiz wird die Berufsbildung gemeinsam von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt gesteuert. Dadurch kann „auf der einen Seite eine hohe Passung von Lerninhalten und auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen und auf der anderen Seite aufgrund des 'organisierten' Einflusses der Arbeitgeber im Gegensatz zu einem individuellen Einfluss von Firmen auf die Lerninhalte eine hohe Mobilität der Lernenden auf dem Arbeitsmarkt“ (SKBF 2014: 122) gewährleistet werden. Der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt steht massgeblich im Zusammenhang mit der Fähigkeit einer Person „auf wirtschaftliche und technologische Veränderungen mit einem Berufswechsel zu reagieren“ (SKBF 2014: 132). In der Schweiz vollziehen 2,3% der Erwerbstätigen innerhalb eines Jahres einen Berufswechsel und 5,3% einen Betriebswechsel ohne Berufswechsel (SKBF 2014: 119-132).

## 2.4 ADRESSATENGRUPPE (ADRESSATINNEN UND ADRESSATEN)

Die Adressatengruppe wird im vorliegenden Kontext nicht durch das biologische Alter definiert sondern durch spezifische Phasen und Prozesse im individuellen Lebenslauf. Im Konkreten umfassen diese den Lebensbereich, welcher den Weg von der Schule bis in den Beruf fokussiert. Die Adressatengruppe ist beim Durchlaufen dieses Weges mit Herausforderungen in verschiedenen Formen und Ausprägungen konfrontiert und ist daher als heterogene Gruppe zu verstehen. Im Speziellen soll sich das geplante Projekt der Autorinnen und Autoren an Kinder und Jugendliche mit Wohnsitz im Kanton Aargau richten, welche ihre Bildungslaufbahn im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems vollziehen.

## 2.5 PSB (PROZESSE IM LEBENSABSCHNITT ZWISCHEN SCHULE UND BERUF)

Üblicherweise werden aus der Perspektive des Bildungswesens die Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf auf zwei Schwellen reduziert. Die Erste betrifft den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Die Zweite bezeichnet den Übergang von der Sekundarstufe II ins Arbeitsmarktsystem (vgl. EDK o.J.).

In der vorliegenden Arbeit werden nicht nur die zwei Schwellen der Adressatengruppe betrachtet, sondern der ganze Weg von der Schule bis zur Ausübung eines Berufes. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren geht dieser Abschnitt im Lebenslauf zusätzlich mit Elementen der persönlichen Ausstattung (psychische und physische Konstitution, kognitive Fähigkeiten etc.), kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, sowie weiteren Anforderungen und Einflüssen einher und steht zudem im direkten Zusammenhang mit der individuellen (Weiter-)Entwicklung. Damit ergeben sich komplexe Prozesse, bei denen eine individuelle, multifaktorielle und multiperspektivische Betrachtung bedeutend ist.

## 2.6 KOMPETENZEN

Der Kompetenzbegriff der vorliegenden Arbeit stützt sich auf die folgende Definition von Schott und Azzizi Ghanbari (2012: 38):

Eine Kompetenz ist eine Fähigkeit, die als nicht unmittelbar beobachtbares Konzept den Charakter eines Konstrukts hat und die durch eine gewisse Nachhaltigkeit gekennzeichnet ist, d.h. sie sollte als Eigenschaft einer Person längere Zeiträume überdauern. Sie wird beschrieben durch zwei Angaben:



1. Angabe einer bestimmten Menge von Aufgaben, die man ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz besitzt; diese Aufgabenmenge kann Teilmengen verschiedener Aufgabenarten beinhalten; und
2. Angabe von einem Kompetenzgrad oder, bei mehreren Teilmengen von Aufgaben, von mehreren Kompetenzgraden, die festlegen, wie gut man die betreffenden Aufgaben ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz besitzt.

Vereinfacht kann somit die Fähigkeit, Erlerntes adäquat anwenden zu können, als Kompetenz bezeichnet werden. Die Voraussetzung für den Erwerb einer Kompetenz ist folglich das Lernen, welches auf formale, nonformale oder informelle Weise erfolgen kann. Zu unterscheiden sind somit formal, nonformal und informell erworbene Kompetenzen.

Für das Verständnis der vorliegenden Bachelor Thesis ist es relevant zu wissen, auf welcher Lernweise eine Kompetenz basiert. Um den Lesefluss nicht zu stören, werden von den Autorinnen und Autoren daher folgende Begrifflichkeiten sinngleich verwendet:

- 'formale Kompetenz' als Synonym zu 'formal erworbene Kompetenz'
- 'nonformale Kompetenz' als Synonym zu 'nonformal erworbene Kompetenz'
- 'informelle Kompetenz' als Synonym zu 'informell erworbene Kompetenz'

Die drei folgenden Kompetenzformen sind als lückenlos zusammenhängend und überschneidend zugleich zu verstehen (vgl. Cedefop 2008: 86-134):

- *Formale Kompetenzen*: Formales Lernen erfolgt in einem organisierten und strukturierten Kontext, wie beispielsweise in der Schule oder am Arbeitsplatz. Der formale Erwerb von Kompetenzen ist zielgerichtet und wird explizit als Lernen bezeichnet. Formal erworbene Kompetenzen lassen sich im Rahmen von Tests überprüfen und zertifizieren (Bildungsabschluss).
- *Nonformale Kompetenzen*: Nonformales Lernen findet in einem freiwilligen aber organisierten Kontext statt, wie beispielsweise im Sportverein oder Instrumentalunterricht. Der nonformale Erwerb von Kompetenzen enthält meistens eine spezifische Lernkomponente, wird jedoch nicht als solche wahrgenommen. Nonformal erworbene Kompetenzen finden meist in der Freizeit statt, sind beabsichtigt und können gemessen werden.
- *Informelle Kompetenzen*: Informelles Lernen tritt im Alltag, am Bildungs- oder Arbeitsort, im Familienkreis oder in der Freizeit im zwischenmenschlichen Austausch auf und ist nicht messbar. Der informelle Erwerb von Kompetenzen ist weder organisiert noch strukturiert und findet meistens unbeabsichtigt statt. Informell erworbene Kompetenzen entstehen aufgrund der individuellen Erfahrungen und werden in der Regel nicht zertifiziert.

## 2.7 UNTERSTÜTZUNGSPROZESSE

Unterstützungsprozesse, welche personenbezogene, koordinative und administrative Arbeiten umfassen, werden in Hinblick auf die Förderung von Autonomie- und Identitätsentwicklung der Adressatinnen und Adressaten in Kooperation mit den Professionellen der Sozialen Arbeit und den beteiligten Akteurinnen und Akteuren gestaltet. Sie dienen als Hilfe zur Selbsthilfe und haben eine selbstbestimmte Lebensführung zum Ziel. Dem zentralen Prinzip der Partizipation folgend, sollen Bedingungen geschaffen werden, welche die Förderung eines stabilen Selbstwerts, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Je nach Bedarf und Bedürfnis der Adressatinnen und Adressaten sowie der beteiligten Akteurinnen und Akteure ist die Form der Unterstützung situations- und fallspezifisch anzupassen. Die Unterstützungsform (Beratung, Begleitung, Betreuung und Coaching) wird gemeinsam mit allen Beteiligten individuell ausgehandelt, laufend überprüft und entsprechend angeglichen. Das Spektrum reicht von Beratung über Begleitung bis hin zu Betreuung. Diese Unterstützungsformen sind als transzendent und in einzelnen Teilbereichen ergänzend zueinander zu verstehen.

## 2.8 BERATUNG

„Beratung ist alltäglicher Bestandteil unserer zwischenmenschlichen Interaktionen und wird mehr oder weniger hilfreich ausgeführt.“ (Krause 2003: 15) Sie findet jederzeit und überall statt. „Sie ist (...) eines der am meisten entwickelten und vielfältigsten professionellen Hilfsangebote“ und wird „immer mehr als zentraler Bestandteil pädagogischer Arbeit verstanden“ (Krause 2003: 15). Unter dem Gesichtspunkt, dass „pädagogische Tätigkeit Hilfe zur Selbstorganisation ist und dem sich entwickelnden Individuum nur Impulse für eine Selbstentwicklung geben kann“ (Krause 2003: 15), bekommt Beratung im Setting von Sozialer Arbeit einen zentralen Stellenwert. „Beratung kann präventive, akut problembewältigende und rehabilitative, wieder normalisierende Aufgaben erfüllen.“ (Nestmann/Sickendiek 2011: 109) Setting (Freiwilligkeit oder Zwang) und Auftrag bestimmen ob Beratung sich an der Lebenswelt und den Adressierenden orientiert, das Umfeld mit einbezieht (systemische Beratung), kontext- oder ressourcenorientiert ist. „Beratung zielt auf die Förderung und (Wieder-)Herstellung der Bewältigungskompetenzen der Klient(inn)en selbst und ihrer sozialen Umwelt, ohne ihnen die eigentliche Problemlösung abnehmen zu wollen.“ (Nestmann/Sickendiek 2011: 110)

## 2.9 BEGLEITUNG

In der Sozialen Arbeit wird unter Begleitung die psychosoziale Begleitung im Sinne einer losen Beratung oder Unterstützung verstanden. Sie kann eine Hilfestellung bei alltäglichen Aufgaben beinhalten, sowie durch eine beobachtende Haltung erfolgen, sodass Hilfe und Unterstützung jederzeit angefordert werden können. Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit ist es, Autonomietendenzen der Adressierenden zu unterstützen und Arbeitsbeziehungen langsam loser zu gestalten (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2011: 289). Länger andauernde Arbeitsbeziehungen sollten sich im Verlauf der Unterstützungsprozesse in ihrer Intensität verringern, so dass nach den anfänglich engen, aktiven und stark strukturierten Phasen der Beratung oder Betreuung Phasen der Begleitung eintreten, welche im Sinne der Eigenständigkeit der Adressierenden gestaltet wird. „Beim Übergang von der aktiven Rolle hin zu derjenigen des freundlich-aufmerksamen Begleiters (...) sind Fähigkeiten des Loslassens gefragt.“ (Hochuli Freund/Stotz 2011: 288)

## 2.10 BETREUUNG

Aus dem Begriff des Begleitens als Interaktionsmedium, lässt sich durch eine engere und strukturiertere Form des Handelns mit Aspekten des Lenkens, Leitens und Führens der Begriff der Betreuung zusammenfassen (vgl. Stimmer 2006: 114). Dieser weist ein hohes Kontinuum an Präsenz durch die Professionellen der Sozialen Arbeit auf. „Menschen sollen damit erreicht werden (...) [welche] ihr Leben oder Teilbereiche ihres Lebens nicht selbstständig bewältigen können.“ (Stimmer 2006: 116) Betreuung wird in der Regel bei länger andauernden Unterstützungen und Hilfestellungen angewendet. „Betreuung ist oft in klare rechtliche Vorgaben eingebettet, wie die Betreuung nach Betreuungsrecht oder nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz.“ (Stimmer 2006: 114) Betreuung ist auf eine individuelle Lebensform abgestimmt und verpflichtet sich dem Ziel der Sozialen Arbeit, die „Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren“ (AvenirSocial 2010: 6).

## 2.11 COACHING

Unter dem Begriff Coaching werden die drei Interaktionsmedien Beratung, Begleitung und Betreuung zusammengefasst. Allerdings ist zu beachten, dass Coaching kein geschützter Berufstitel ist und sich folglich jeder als Coach betiteln und seine Arbeit Coaching nennen kann. „Coaching ist (...) eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter

Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratungen von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung.“ (Greif 2008: 69) Coaching meint die „individuelle Beratung von einzelnen Personen oder Gruppen in auf die Arbeitswelt bezogenen, fachlich-sachlichen und/oder psychologisch-soziodynamischen Fragen bzw. Problemen“ (Greif 2008: 54). Weiter beinhaltet der Terminus des Coachings für Greif einen personenfokussierten Betreuungs- und Beratungsprozess (vgl. ebd.: 53f). Dabei steht die Hilfe zur Selbsthilfe im Fokus (vgl. Rauen 2005: 287).

## 2.12 PARTIZIPATION UND TEILHABE

Der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (2010: 9) formuliert die Grundsätze zur Partizipation und Ermächtigung wie folgt:

Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichtet zu Miteinbezug und Beteiligung der Klientinnen und Klienten, Adressatinnen und Adressaten. Die eigenständige und autonome Mitwirkung an der Gesellschaft setzt voraus, dass Individuen, Gruppen und Gemeinschaften ihre Stärken entwickeln und zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ermächtigt sind.“

Ein Ansatz der Sozialen Arbeit muss deshalb sein, dass allen am Problemlösungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure, „je nach Kooperationsebene zwischen Professionellen und Klientel sowie intra- und interprofessionell und interorganisational“ (Merten o.J.: o.S.), Teilhabe ermöglicht wird. Dabei müssen „Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben (...) definiert sowie zeitliche und personale Kontinuität gewährleistet sein“ (Merten o.J.: o.S.).

Nach der Klärung der Zuständigkeiten und Rollen sowie der Machtkonstellation, verbindet Partizipation die Interessen und die Betroffenheit der am Lösungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren, wobei bisherige Entscheidungsträger einen Teil ihrer Bestimmungsmacht zu Gunsten des ausgehandelten Kompromisses abgeben. Regelmässige und verlässliche Partizipation geschieht unter Berücksichtigung der Autonomieerhaltung und der Freiwilligkeit der Teilhabe. Die Transparenz der Entscheidungswege und die Wichtigkeit der Entscheidungen legitimieren diese und schaffen Verbindlichkeit (vgl. ebd.). Wo dies nicht berücksichtigt wird, besteht die Gefahr von Vereinnahmung und Manipulation.

### 3. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE

Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB sind auf deren gelingende Bewältigung ausgerichtet. Voraussetzung dafür ist eine fallspezifische Betrachtung der individuellen Lebenslagen. Diese erfolgt durch eine biographische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Einzelfall unter Berücksichtigung des Strukturmerkmals des Technologie-Defizits, welches die Nicht-Standardisierbarkeit des professionellen Handelns beschreibt. Dies bedeutet, dass individuelle Problemlagen einer fall-, aufgaben- und situationsspezifischen Herangehensweise bedürfen, welche in Kooperation mit den einzelnen Adressierenden entwickelt und realisiert werden. Um die Komplexität dieser Aufgabenstellung reduzieren zu können, ist eine strukturierte Vorgehensweise notwendig. Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit orientieren sich entsprechend an zirkulären Prozessmodellen, welche aus analytischen Phasen und Handlungsphasen bestehen und durch fachliche Methodiken bestimmt sind. Die Grundlage der analytischen Phasen bildet das Theoriewissen.

Eine subjekttheoretische Perspektive zur Gestaltung von Unterstützungsprozessen bedingt den Menschen in seiner Entwicklung zu verstehen. Entwicklungstheorien ermöglichen als Grundlage allgemeine relevante Aspekte der Lebensführung in einer bestimmten Lebensphase zu eruieren und daraus die Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben für den Einzelfall abzuleiten. Sie stellen somit die wissenstheoretische Basis dar, auf welcher individuelle Unterstützungsangebote in Kooperation mit den Adressatinnen und Adressaten gestaltet werden.

Die individuelle Entwicklung bezeichnet nachhaltige und nachhaltig wirkende Veränderungen eines Menschen (vgl. Oerter 2011: 320). Für die Soziale Arbeit ist es deshalb wichtig, nicht nur bestehende Entwicklungsprozesse zu erfassen, sondern auch die gesamte Biographie zu betrachten. Entwicklung vollzieht sich immer in einer sich ebenfalls entwickelnden Gesellschaft, wobei beide Entwicklungen miteinander interagieren (vgl. Flammer 2009: 23f). Sie „kann auf drei Ebenen analysiert werden: als universelle Gesetzmässigkeit, als kulturabhängige Prozesse und als differenzieller Vorgang, der für jedes Individuum spezifisch und einmalig verläuft.“ (Oerter 2011: 320)

Aus diesen Gründen werden im vorliegenden Kapitel eingangs die zentralsten Konzepte von Entwicklung der Psychologie kurz porträtiert und deren Relevanz für die Soziale Arbeit reflektiert. In einem weiteren Schritt wird die Entwicklung im Jugendalter aus entwicklungspsychologischer Perspektive im aktuellen Zeitraum und den daraus resultierenden relevanten Entwicklungskontexte beleuchtet.

### 3.1 ZENTRALE ERKLÄRUNGSKONZEPTE

„Veränderungen und Stabilitäten von Kompetenzen, Überzeugungen, Interessen, Motivationen, Selbstkonzeptionen usw. sind Gegenstände der Entwicklungspsychologie. Die Entwicklungspsychologie verfolgt das Ziel, Invarianz und Variabilität, Stabilität und Veränderung von Verhaltensrepertoires im Lebenslauf zu erklären.“ (Montada/Lindenberger/Schneider 2012: 38) Zudem werden die damit zusammenhängenden inter- und intraindividuellen Differenzen erforscht. Dabei lassen sich die zentralen Erklärungskonzepte der Reifung, der sensiblen Perioden, der Entwicklung als Konstruktion, der Entwicklung als Sozialisation, sowie der Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse voneinander unterscheiden (vgl. ebd.: 45-60).

#### **Reifung**

„Als Reifung werden genetisch ausgelöste, altersbezogene Aufbauprozesse von Strukturen und Funktionen der Organe, des Zentralnervensystems, der hormonalen Systeme, der Körperfunktionen usw. bezeichnet.“ (Montada et al. 2012: 45)

Das Erklärungskonzept der Reifung bezieht sich auf biologische Vorgänge und ist daher für die Soziale Arbeit von geringerer Bedeutung. Ein indirekter Zusammenhang besteht mit den damit verbundenen somatischen Ausprägungen, insofern diese die individuelle Lebensgestaltung beeinflussen. Dabei gilt es, die auf die Reifung bezogene Ressourcen, sowie einschränkende körperliche Merkmale zu erfassen.

#### **Sensible Perioden**

Das Konzept der sensiblen Perioden bezieht sich auf gewisse Entwicklungsabschnitte im Lebenslauf, in denen spezifische Erfahrungen sich im maximalen Masse positiv oder negativ auswirken. Im Gegensatz zu vorangegangenen und nachfolgenden Perioden sind sensible Perioden von erhöhter Plastizität gekennzeichnet welche dem Einfluss spezifischer Bedingungsfaktoren unterstehen (vgl. ebd.: 47).

Indem sie auf das Denken, das Handeln und das Fühlen – und somit auf die individuelle Lebensgestaltung – erheblich einwirken, sind sie für die Soziale Arbeit in mehrerlei Hinsicht bedeutend. Zum einen dient das Konzept der sensiblen Perioden dem analytischen Aspekt, indem es Erklärungsansätze und Hinweise auf die bisherige Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten bietet. Zum anderen kann eine bestehende sensible Periode, wenn als solche erkannt, genutzt werden, um individuelle Entwicklungsprozesse positiv zu beeinflussen. Gerade hinsichtlich der Individualisierungsprozesse bestehen in der modernen Gesellschaft unsichere und unstete Bedingungsfaktoren, so dass die sensiblen

Perioden einer erhöhten Vulnerabilität unterstehen. Somit hat die Soziale Arbeit zusätzlich die Funktion, individuelle Bedingungen auf gesellschaftlicher Ebene so zu gestalten, dass eine gelingende Entwicklung ermöglicht wird.

### **Entwicklung als Konstruktion**

Die Entwicklung als Konstruktion beruht auf dem Grundgedanken des von Jean Piaget (1896-1980) begründeten Konstruktivismus und bezieht sich auf die kognitive Entwicklung. Es wird davon ausgegangen, dass durch den aktiven Austausch zwischen Person und Umwelt Strukturen und Funktionen aufgebaut werden, welche zu einem zielgerichteten Handeln befähigen (vgl. ebd.: 49). Entwicklung wird als „eine beliebige sachlich wie logisch geordnete Folge von Konstruktionsschritten“ (Montada et al. 2012: 49) definiert, welche mittels Strukturanalysen verständlich gemacht werden. Durch die Fähigkeit des zielgerichteten Handelns wird der Grad der Autonomie in der Lebensgestaltung massgebend beeinflusst.

Das Konstruktionskonzept ist entsprechend von hoher Bedeutung für die Soziale Arbeit. Es kann als Orientierung in der individuellen Fallanalyse dienen, aber auch um Unterstützungsprozesse theoriegeleitet zu gestalten. Mit dem Wissen über den Einfluss vom aktiven Austausch zwischen Person und Umwelt auf den Aufbau von Strukturen und Funktionen kann eine Passung der notwendigen Bedingungen bewirkt werden, wodurch die Interaktion sich unterstützend auf eine positive Entwicklung auswirken kann.

### **Entwicklung als Sozialisation**

„Sozialisation erfolgt durch Anleitung und Anforderung, Information und Belehrung, durch Beobachtung und Nachahmung von Vorbildern, durch Strafen und Belohnung usw.“ (Montada et al. 2012: 49) Es sind gesellschaftlich vermittelte Lernprozesse über geltende Normen, Werte und kulturelle Gegebenheiten, welche sich durch den steten gesellschaftlichen und kulturellen Wandel über die gesamte Lebensspanne in vielen Bereichen erstrecken. Zwischen der Entwicklung einer persönlichen Identität und den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen besteht ein grundsätzliches Spannungsfeld (vgl. ebd.: 50f).

In diesem Spannungsfeld zeichnet sich in Bezug auf die Soziale Arbeit deren hohe Bedeutung, und darüber hinaus eines ihrer typischen Strukturmerkmale des Mehrfachmandates ab. Dabei stehen der gesellschaftliche, der professionseigene und der organisationale Auftrag gegenüber dem des aufsuchenden Subjektes. Als soziale Dienstleistung ist sie Vertreterin der geltenden Normen, Werte und kulturellen Gegebenheiten sowie der

damit verbundenen ethischen Prinzipien; sie vermittelt diese und fördert einen gelingenden Umgang mit ihnen, im Sinne der sozialen Teilhabe und Gerechtigkeit. Sie trägt diese mit, als Mitgestalterin hat sie sich deren Dynamiken bewusst zu sein und sich entsprechend anzupassen. Die Soziale Arbeit ist zur Bearbeitung sozialer Problemlagen jedoch in erster Linie dem aufsuchenden Subjekt verpflichtet, indem es ihm gegenüber eine ganzheitliche Perspektive einnimmt und es nicht auf bestimmte Rollen reduziert – es also in der Gesamtheit seiner Identität respektiert. Dabei hat sie den Auftrag, Bedingungen für die Adressierenden zu schaffen, welche die Wahrung ihrer Autonomie und die Freiheit einer selbstbestimmten Lebensführung gewährleistet. Mit dem Bewusstsein über die Einflüsse der Umwelt auf die individuelle Entwicklung können die Umweltbedingungen dahingehend mitgestaltet werden, dass die daraus entstehenden Sozialisationsprozesse sich fördernd auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung auswirken.

### **Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse**

„Der Lebenslauf ist als eine Folge von Problemen und Krisen zu sehen.“ (Montada et al. 2012: 55) Nach Erik H. Erikson (1902-1994) werden diese Probleme und Krisen aus systemischer Perspektive als Entwicklungsaufgaben verstanden und durch biologische, soziale und individuelle Faktoren beeinflusst. Nach seinem Verständnis ist der Lebenslauf in acht Entwicklungsstufen strukturiert, welchen stufenspezifische Entwicklungsaufgaben zugeschrieben sind. Die Art wie diese bewältigt werden bestimmt den weiteren Entwicklungsverlauf. Kritische Lebensereignisse werden als Einschnitte in den Lebenslauf verstanden, welche rückblickend als Wendepunkte im eigenen Leben bezeichnet werden. Für deren Bewältigung ist der Erwerb neuer Kompetenzen erforderlich, weshalb sie Einfluss auf die individuelle Entwicklung nehmen. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignisse beleuchtet hauptsächlich den emotionalen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Soziale Arbeit ist am langfristigen und nachhaltigen Gelingen der Lebensbewältigung interessiert und nicht an der raschen Problembeseitigung. In diesem Sinne ist die Berücksichtigung der spezifischen Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignisse ein massgebender Faktor für die Soziale Arbeit. Im Gegensatz zu einer defizitorientierten Perspektive können die Ressourcen und Kompetenzen der Adressierenden als Schutzfaktoren genutzt werden: durch die Entwicklung eines realistischen Selbstbildes, von Strategien der Problem- und Verlustbewältigung, von Strategien der Steuerung belastender Emotionen, von Strategien der angemessenen Zielsetzung und zum Aufbau von Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen (vgl. ebd.: 52-55). Mit einer systemischen Per-



spektive ist es die Aufgabe der Sozialen Arbeit, die massgeblichen Faktoren zu erkennen und diese hinsichtlich einer gelingenden Lebensbewältigung zu fördern. Mit einer fundierten Aufarbeitung der Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignisse können gemeinsam mit den Adressierenden individuelle und fallspezifische Instrumente zu einer gelingenden Weiterentwicklung gestaltet werden.

### 3.2 BEZUG DER ERKLÄRUNGSKONZEPTE ZUR SOZIALEN ARBEIT

Die theoretische Auseinandersetzung mit den Erklärungskonzepten der Entwicklungspsychologie zeigt auf, dass diese in unterschiedlichen Verhältnissen mit der Sozialen Arbeit in Zusammenhang stehen.

Das Konzept der Reifung ist aus Sicht der Sozialen Arbeit insofern von Bedeutung, als dass die biologische Ausstattung ein relevanter Faktor für die Entwicklungsprozesse ist und deshalb in anamnestischer Hinsicht in Unterstützungsprozessen in PSB berücksichtigt werden muss. Es bezieht sich jedoch auf die somatische Entwicklung und ist aus diesem Grund im Gegenstandsbereich der Medizin anzusiedeln. In diesem Zusammenhang liegt die Aufgabe der Sozialen Arbeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, indem sie mögliche Benachteiligungen aufgrund biologischer Merkmale verhindert und bekämpft.

Das Erklärungskonzept der sensiblen Perioden ist in einem vergleichbaren Verhältnis zum Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit zu betrachten. Sensible Perioden sind in den analytischen Phasen zu berücksichtigen und liefern in diesem Zusammenhang mögliche Erklärungsmodelle für Entwicklungsverläufe. Auch kann die Erkennung einer bestehenden sensiblen Phase bei der Prozessgestaltung zum nachhaltigen Erfolg beitragen. Dem Gegenstandsbereich der Psychologie zuzuordnen, bietet das Konzept der sensiblen Perioden als theoretische Grundlage für die Soziale Arbeit jedoch nur unzureichend Substanz zur Handlungsorientierung bei der Konzeptionalisierung eines strukturierten Unterstützungsangebotes.

Die kognitive Entwicklung ist bei der Bewältigung von PSB von grundlegender Bedeutung. So werden in dieser Lebensphase die formalen Meilensteine hauptsächlich durch die kognitiven Leistungen erbracht. Eine Auseinandersetzung mit dem Erklärungskonzept der Entwicklung als Konstruktion ist für die Konzipierung eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit in PSB deshalb sinnvoll. Dessen Annahme, dass der Austausch von Anlage und Umwelt zu zielgerichtetem Handeln befähigt, lässt den Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit erkennen.

Das Konzept der Sozialisation setzt den Fokus auf die sozialen Interaktionen. Es lässt sich somit in einen direkten Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit stellen. Als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft übernimmt sie eine unterstützende und vermittelnde Funktion innerhalb dieser Interaktionen. Die Sozialisationstheorie ist demnach ein grundlegendes Element der Sozialen Arbeit. Durch ihren unmittelbaren Einfluss auf die Prozesse der Sozialisationsentwicklung ist sie unter anderem auch im Tätigkeitsfeld von PSB als Sozialisationsinstanz zu verstehen.

Die emotionale Entwicklung hat Einfluss auf die Leistungsfähigkeiten von Menschen und ist für eine gelingende, selbstbestimmte Lebensführung mitentscheidend. Aus diesem Grund wird das Erklärungskonzept der Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignisse im Kontext von PSB als geeignet für die Soziale Arbeit erachtet.

Mit dem Anspruch dieser Arbeit, ein Angebot zu schaffen welches dem aktuellsten Wissensstand entspricht wird hier auf eine eingehende Erläuterung klassischer Entwicklungstheorien – wie beispielsweise jene von Jean Piaget oder Erik H. Erikson – verzichtet, welche die unterschiedlichen und vielfältigen Entwicklungsaspekte voneinander trennen. Vielmehr soll im Folgenden ein Sammelsurium an neuesten Forschungs- und Erkenntnisbeständen der Entwicklungspsychologie mit dem Fokus Jugendalter entstehen, um den multifaktoriellen und interdependenten Zusammenhängen der menschlichen Entwicklung Rechnung zu tragen. Dazu werden im Folgenden, nach Beschreibung der kognitiven Entwicklung als Grundlage für den formalen Bildungsaspekt, die zentralen Entwicklungsaufgaben erläutert und in die phasentypischen Kontexte gesetzt. Die Rahmung bildet dabei ein kurzer Abriss der nachstehenden Entwicklungsperspektiven (junges Erwachsenenalter) im Sinne der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Unterstützungsangebotes. Dies im Hinblick, dass die Adressatengruppe nicht 'psychologisiert' werden soll, sondern das Ziel vielmehr darin besteht eine angemessene Antwort der Sozialen Arbeit auf eine gelingende Bewältigung der PSB zu finden, wobei die theoretischen Grundlagen dem Verständnis dienen sollen.

### 3.3 ENTWICKLUNG IM JUGENDALTER – ALLGEMEINE ASPEKTE

Als Jugendalter bezeichnet die Entwicklungspsychologie den Zeitraum des Menschen zwischen der Pubertät und circa dem 20. Lebensjahr. Der biographische Hintergrund wirkt sich dabei bestimmend auf den Ausgang der zweiten Lebensdekade aus; so setzen sich viele junge Menschen in der heutigen Zeit bis weit in die Zwanziger mit der Erwachsenenrolle auseinander bevor sie diese verinnerlichen. „Jugendliche sind der Paradefall für ein

Modell der Entwicklung, wonach Entwicklung von den Menschen selbst aktiv betrieben wird, und zwar spätestens ab dem Jugendalter auch gesteuert von ihren eigenen Zielen und Wünschen nach einem Platz in der Gesellschaft.“ (Silbereisen/Weichold 2012: 236)

Die somatischen Veränderungen, die zu Beginn der Pubertät einsetzen weisen in ihrem Entwicklungstempo genetisch und kulturbedingt eine hohe Varianz auf. Abweichungen der körperlichen Reife von den normativen Vorstellungen führen zu Anpassungsproblemen der Jugendlichen und darüber hinaus zur Konfrontation mit der Bildung von Randgruppen aufgrund biologischer Merkmale. Bei der, nicht zuletzt wegen der Vielzahl an Stressoren, von Fragilität geprägte Pubertät lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Entwicklungstempo und der psychosozialen Anpassung erkennen: die durch soziale Erfahrungen und zentralnervöse Prozesse vermittelten hormonellen Veränderungen bedingen Problemverhalten, während soziale Erlebnisse und zentralnervöse Veränderungen wiederum die hormonellen Veränderungen beeinflussen (vgl. ebd.: 236-240).

Das biopsychosoziale Modell der Entwicklung von Problemverhalten während der Pubertät nach Brooks-Gunn/Graber/Paikoff (1994) zeigt diese Zusammenhänge zusammenfassend auf (vgl. Abb. 1):

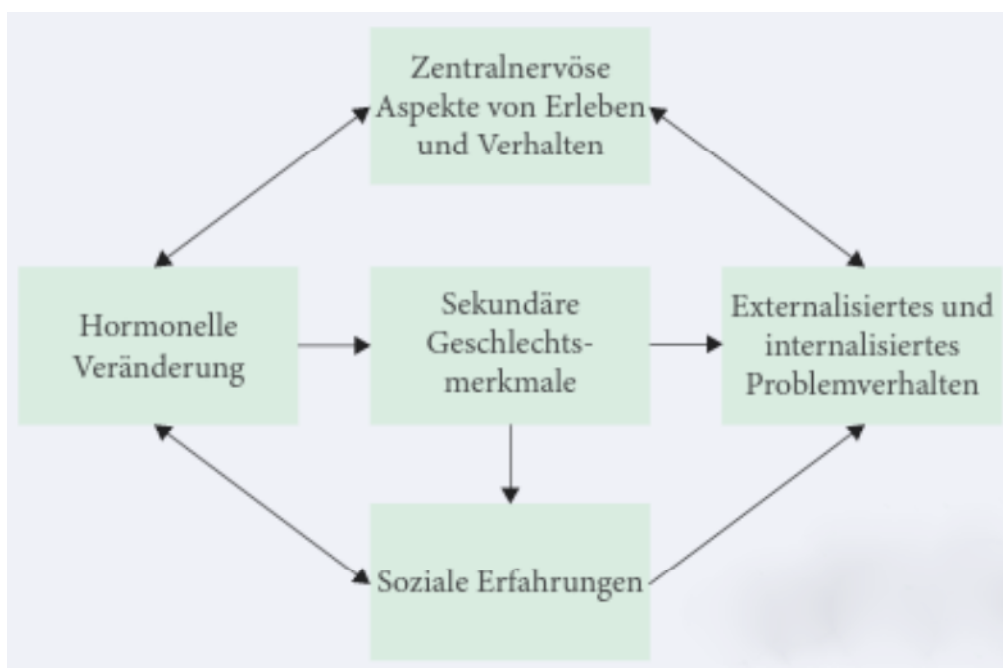


Abb. 1: Biopsychosoziales Modell der Entwicklung von Problemverhalten während der Pubertät (nach Brooks-Gunn et al. 1994. In: Silbereisen/Weichold 2012: 240)

### 3.4 KOGNITIVE ENTWICKLUNG IM JUGENDALTER

Neben den zentralnervösen Veränderungen ist die Entwicklung im Jugendalter von einer Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit gekennzeichnet. Zentral ist dabei die Ausbildung eines bewussten, selbstgesteuerten Geistes welcher Einfluss auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hat. Das logische Denken verändert sich, indem zunehmend deduktiv anstatt induktiv argumentiert wird. Von Hypothesen ausgehend werden zunehmend Schlussfolgerungen gebildet, die Bildung von Hypothesen durch Beobachtungen nimmt ab. Adoleszente sind zwar vermehrt in der Lage Entscheidungsprozesse selbstständig zu regulieren, jedoch nach wie vor gefühlsgeleitet.

Durch neue Positionen und Rollen wird die Bildung neuer Ziele, Verhaltensweisen und Kontexte notwendig. Neben den körperlichen und psychosozialen Veränderungen ist die Struktur des Schulwesens von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung im Jugendalter. Durch die Unterscheidung der Niveaus der Sekundarstufen I und II wird nicht nur die kognitive, sondern ebenso die motivationale und soziale Leistungsfähigkeit der jungen Menschen neu erprobt (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 241-243).

### 3.5 ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM JUGENDALTER

Der Übergang in den Erwachsenenstatus ist mit der Bewältigung spezifischer, kulturell bedingter Entwicklungsaufgaben verbunden. In westlichen Kulturkreisen lassen sich diese folgendermassen umreissen (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 242-252):

- Unabhängigkeit von den Eltern
- Aufbau eines Freundeskreises von Gleichaltrigen
- Aufbau von engeren Freundschaften
- Umgang mit den somatischen Veränderungen
- Aufnahme von ersten romantischen Beziehungen
- Aufbau eines persönlichen Werte- und Moralsystems
- Entwicklung von Zukunftsperspektiven in Bezug auf Partnerschaft, Familie, Beruf und Freizeit
- Identitätsbildung (als übergeordnetes Ziel)

Die Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen, bilden sich mit den Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft im wechselseitigen Austausch zwischen Anlage und Umwelt aus. Bei den daraus entstehenden Möglichkeiten zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist deren angemessener Einsatz zum richtigen Zeitpunkt massgebend für

die weitere Entwicklung (vgl. ebd.: 244). Die Anpassung von Zielen an die vorhandenen Möglichkeiten ist von der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten zur prospektiven Planung abhängig und lässt sich am Beispiel von Heckhausen und Tomasik (2002) über die Lehrstellensuche verdeutlichen: Vor Ablauf der Bewerbungsfrist ist der Anspruch und die Zuversicht der Lehrstellensuchenden hoch und ihre Aktivitäten im betreffenden Unterfangen ebenso. Erhalten sie jedoch Absagen, fangen sie an ihre Berufsziele ihren Erfahrungen entsprechend anzupassen.

Die unterschiedlichen Entwicklungstempi der Jugendlichen können zur Folge haben, dass Herausforderungen nicht zu einem individuell angemessenen Zeitpunkt erfolgen, so dass langfristige Konsequenzen in Bezug auf das Erwerbsleben entstehen. Der aktuelle soziale Wandel zeichnet sich zum einen durch demographische Verschiebungen aus, zum anderen durch eine von Unsicherheiten geprägte Wirtschaft, sowie durch neue Technologien. Diese Prozesse werden durch die erhöhte Arbeitslosigkeit bei jungen Menschen widergespiegelt. Durch die damit verbundene allgemeine Verlängerung der Jugendphase und der Erhöhung der Heterogenität der Lebensläufe, steigen die Anforderungen an die Autoregulation in der Adoleszenz stetig an. Dies wiederum führt zu einer Erhöhung der Anforderungen an die Eltern und damit auch zu einer Erweiterung der Differenzen zwischen den individuellen Lebenslagen (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 244).

### 3.5.1 IM KONTEXT VON FAMILIE

Die Entwicklung im Jugendalter zeichnet sich im Kontext von Familie durch eine Veränderung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern ab. Dabei zeigt sich, dass die Beziehungen in traditionellen Familienstrukturen unterstützend bleiben, und jene in unvollständigen Familienstrukturen insgesamt tendenziell prekär sind. Trotz dem erhöhten Konfliktpotential während der mittleren Adoleszenz ist ein Anstieg des Vertrauens in der Beziehung zwischen den Kindern und Eltern zu verzeichnen. Das Konfliktpotential nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder wieder ab, umgekehrt proportional zu deren wachsender Autonomie. Die Prozesse, die sich durch Anhäufung der Konflikte im Zusammenhang mit der Autonomie ausdrücken und eine Transformation in der Eltern-Kind-Beziehung zur Folge haben, werden als Individuation bezeichnet. Es handelt es sich um einen Aushandlungsprozess zur Herstellung eines neuen Gleichgewichtes zwischen emotionaler Verbundenheit und Autonomie (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 246).

### 3.5.2 IM KONTEXT VON PEERS

Als komplementär zu den Beziehungen innerhalb der Familie, sind im Jugendalter die qualitativen sowie quantitativen Veränderungen der Beziehungen zu den Peers zu verstehen. Diese sind massgeblich für die Entwicklungsaufgaben im sozialen Kontext. Während die Rolle der Eltern relativiert wird – was nicht mit deren Wertschätzung in Zusammenhang zu stellen ist – wächst die Bedeutung des Zusammenhaltes unter den Peers. Zur Identitätsentwicklung wird das Gewohnte abgelehnt, ohne dass dem gegenüber eine eigene Sinnggebung entgegen steht. Diese entwickelt sich teilweise über die soziale Identität der Peergroup. Die Abgrenzung zu den Erwachsenen erfolgt zudem über die Alltagsgestaltung, Jugendliche verbringen ihre Zeit in der Schule und während ihrer Freizeit vermehrt mit den Peers. So tragen Schule, Freizeitstätten, sowie Medien und Internet zur Bildung der Jugendkultur bei und vermitteln Normen und Werte die den Jugendlichen einen Orientierungsrahmen bieten. Das Zugehörigkeitsgefühl einer Peergroup ist also wesentlich für die Identitätsentwicklung. Durch die Zugehörigkeit einer Subkultur entstehen Zuschreibungen mit denen sich die Jugendlichen einerseits identifizieren, andererseits aber auch von ihrer Umwelt aufgetragen bekommen. Dies kann zu einem Kreislauf führen, der sich in beide Richtungen verstärkt.

Von den Peers sind die engen Freundschaften zu unterscheiden. Deren zunehmende Bedeutung in der Jugendzeit hängt mit dem ansteigenden Bedürfnis nach vertrauensvollen, ausserfamilialen Beziehungen zusammen. Die Ähnlichkeiten in den Verhaltensweisen in Freundschaftsbeziehungen sind auf die Prozesse der Selektion und Sozialisation zurück zu führen. Durch selektive Vorgänge werden Gleichgesinnte bevorzugt und gesucht, da die Einschätzung des Gegenübers, sowie die Kommunikation, aufgrund der Ähnlichkeiten vereinfacht, und die Stabilität durch das geringere Konfliktpotential höher ist. Mit den Sozialisationsprozessen werden die Ähnlichkeiten untereinander verstärkt, indem Ideologien und Handlungsweisen durch die Kontakte übertragen werden um die Übereinstimmung zu fördern. Die Selektion ist dabei als vorderrangig zu betrachten, da die Sozialisation erst nach einem gewissen Zeitraum an Wirksamkeit gewinnt.

Mit den somatischen Veränderungen in der Pubertät geht die Wahrnehmung sexueller Bedürfnisse einher (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 247-249). Daraus erfolgen romantische Beziehungen, welche wegen der realitätsfernen Fantasien von Jugendlichen anfänglich eher kurz und brüchig sind und erst mit der Zeit an Stabilität gewinnen. Die Konfliktkultur in romantischen Beziehungen unter Jugendlichen wird durch die Herkunftsfamilien geprägt, die Bewältigungskompetenzen werden mit den Erfahrungen gefördert. Die Erfah-

rungen in romantischen Beziehungen tragen zur Identitätsentwicklung bei, indem die Interaktion in einer intimen Beziehung die Ausübung einer neuen Rolle ermöglicht.

### 3.5.3 IM KONTEXT VON FREIZEIT

In der Schweiz haben Jugendliche parallel zur Schule viel Freizeit. Damit bildet diese einen bedeutsamen Kontext für die Entwicklung im Jugendalter. Nachdem in der Kindheit die Freizeit von den Erwachsenen organisiert wurde, gewinnt die Freizeitgestaltung in der Adoleszenz an Selbstbestimmung. Zur Abgrenzung von den Erwachsenen werden öffentliche Orte aufgesucht, an denen die Jugendlichen nicht kontrolliert werden und sie Beziehungen untereinander aufnehmen oder pflegen können. In den Peergroups werden soziale Rollen exploriert, indem Umsetzungsangebote zur Ausbildung persönlicher Ziele und Strategien wahrgenommen werden können. Die mit der Freizeit verbundenen Freiheiten können für eine gelingende Entwicklung förderlich, aber auch hinderlich sein. Ein Mangel an Struktur und positiver Anregung, aber auch die fehlende Teilhabe von Erwachsenen haben eine negative Wirkung auf die Entwicklung. Der alterstypische Rückzug in die eigenen vier Wände zu Hause gibt den Jugendlichen die Möglichkeit zur Emotionsregulation und Verarbeitung neuer Erfahrungen. Ein altersgerechter Konsum von Medien übt einen unterstützenden Effekt darauf aus. Dementsprechend ist mit der unübersichtlichen Medienlandschaft der heutigen Zeit die Förderung von Medienkompetenzen von hoher Wichtigkeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Mediennutzung der Jugendlichen um eine alterstypische Zielverfolgung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben handelt, wie beispielsweise die Pflege des sozialen Netzwerkes (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 250f).

### 3.5.4 IM KONTEXT VON SCHULE

In der Schule werden die motivationalen und kognitiven Voraussetzungen für die berufliche Lebensgestaltung geschaffen, zu deren Erreichung die Jugendlichen im selbstregulierten Lernen angeleitet werden. Dieses Ziel geht mit der, sich wechselseitig beeinflussenden, sozialen Entwicklung einher, wodurch sich ein zentrales Thema des Jugendalters im Kontext von Schule abzeichnet: Das Bedürfnis der Autonomie steht dem, durch die Vorgaben der Schule ausgerichteten, Schulalltag entgegen. Es liegt eine mangelnde Passung zwischen den entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jugendlichen und der Schulumwelt vor. Der Schulwechsel in die Sekundarstufe I findet zu einem Zeitpunkt statt, in dem die Jugendlichen den Belastungen der Pubertät und den damit zu-

sammenhängenden Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise dem Autonomiebedürfnis oder dem Bedürfnis nach stabilen Beziehungen, aber auch dem stärkeren sozialen Wettbewerb, ausgesetzt sind. Durch die, Settingwechsel bedingte, zusätzliche Belastung kann die intrinsische Motivation der Jugendlichen abnehmen. Die ausgeprägten Unterschiede von Entwicklungstempi der Jugendlichen innerhalb einer Schulklasse wirken sich auf ihre Motivation und ihr Engagement aus und somit auf ihre Leistungsfähigkeiten. Da die Motivation im Jugendalter in einem engen Zusammenhang mit den Leistungsergebnissen steht, besteht die Gefahr von selbstblockierendem Verhalten (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 251f).

### 3.5.5 ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN IM JUGENDALTER

Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter unterstehen einem übergeordneten Ziel: der Gewinnung von Identität, und damit dem Aufbau einer stabilen Persönlichkeit. Eine stabile Persönlichkeit zeichnet sich dadurch aus, dass der Mensch in seiner Umgebung entscheidungs- und handlungsfähig ist und über ein sicheres Beziehungsnetz verfügt (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 252). Nach dem Verständnis von Hurrelmann (2006: 28-30) ist Identitätsentwicklung ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äusseren Realität. Durch die Übernahme von differenzierten Rollen und sozialen Positionen findet der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter statt. Mit der Entwicklung der Identität, welche sich in unterschiedlichen Lebensbereichen vollstreckt, wird die Grundlage zur selbstbestimmten Lebensgestaltung gelegt. In einer kritischen Auseinandersetzung mit den Kindheitsidentifizierungen werden neue Rollen und Werte exploriert. Eine gelungene Bewältigung der Identitätsfindung zeichnet sich durch ein Set an sozialen Identitäten und Rollen aus, welches selbstständig und individuell geschaffen wurde. Bewältigungsprobleme in Bezug auf die Identitätsentwicklung zeigen sich in Widersprüchen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Zum einen werden Identifizierungen der Kindheit nicht abgelegt und die damit verbundenen Rollen gänzlich oder teilweise angeeignet. Zum anderen kann durch eine verlängerte Phase der kritischen Auseinandersetzung mit neuen Rollen und Werten die Adoleszenz und die Exploration in die Länge gezogen werden, wodurch auch die Risiken des Problemverhaltens zunehmen können.

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind vor zusätzliche Herausforderungen gestellt, da sie zwischen verschiedenen Kulturen stehen. Sie müssen also in der Lage sein sich in unterschiedlichen, auch widersprüchlichen, Kulturwelten zu orientieren. Empirische Befunde belegen, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Verbindung von Herkunfts- und Aufnahmekultur und der psycho-



sozialen Integration besteht.

Im Prozess der Identitätsgewinnung ist die Entwicklung im Jugendalter von selbstbestimmter Exploration geprägt, Jugendliche probieren sich in neuen Rollen innerhalb neuer Kontexte und Situationen aus. Kennzeichnend für diese Entwicklungsphase ist dabei eine erhöhte Risikobereitschaft, welche bis hin zum sogenannten 'jugendlichen Problemverhalten' führen kann und sich durch Substanzkonsum oder Delinquenz ausdrückt (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 252-255).

Nach dem Ansatz der Positiven Jugendentwicklung ist die Ausbildung folgender fünf Indikatoren, die "fünf C's", massgebend für eine gelingende Entwicklung in der Adoleszenz (Silbereisen/Weichold 2012: 256):

- **Competence** (Kompetenz): inter- und intrapersonale Kompetenz zum Lösen von Herausforderungen
- **Character** (Charakter): Anerkennung von Regeln des Zusammenlebens, gefestigte moralische Orientierung, Integrität
- **Confidence** (Bewusstsein): Vertrauen in eigene Fähigkeiten und den Wert der Person
- **Connection** (Beziehung): positive Beziehungen zu Menschen und Institutionen
- **Care** ( um andere sorgen): sich um andere kümmern und sorgen

Zudem wird davon ausgegangen, dass sich im weiteren Verlauf der Entwicklung ein weiteres C (Contribution) ausprägt, welches die aktive Teilhabe und Integration in der Gesellschaft beschreibt.

Die Entwicklungsressourcen setzen sich aus zwei Komponenten zusammen: die internalen Ressourcen, zum einen, beziehen sich auf die Erfahrungen und Kompetenzen, welche Adoleszente im Austausch mit ihrer Umwelt entfalten. Die externalen Ressourcen, zum anderen, erfassen die ökologischen Bedingungen, welche sie fördern und ihnen die notwendigen Möglichkeiten verschaffen. Dabei verhält sich die Menge an Ressourcen umgekehrt proportional zum Risiko für Problemverhalten. Das heisst, dass eine hohe Verfügbarkeit von Ressourcen die Wahrscheinlichkeit für eine gelingende Entwicklung erhöht (vgl. ebd.: 256).

Die graphische Darstellung des Konzepts der Positiven Jugendentwicklung nach Weichold und Silbereisen (2007) zeigt veranschaulichend die Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsressourcen und den Indikatoren positiver Entwicklung auf (vgl. Abb. 2): Die internalen und externalen Entwicklungsressourcen beeinflussen einander wechselseitig und wirken sich massgebend auf den Persönlichkeitsaufbau aus. Durch eine stabile Per-

sönlichkeit wird die aktive gesellschaftliche Teilhabe gefördert, welche eine positive weitere Entwicklung zu Folge hat.

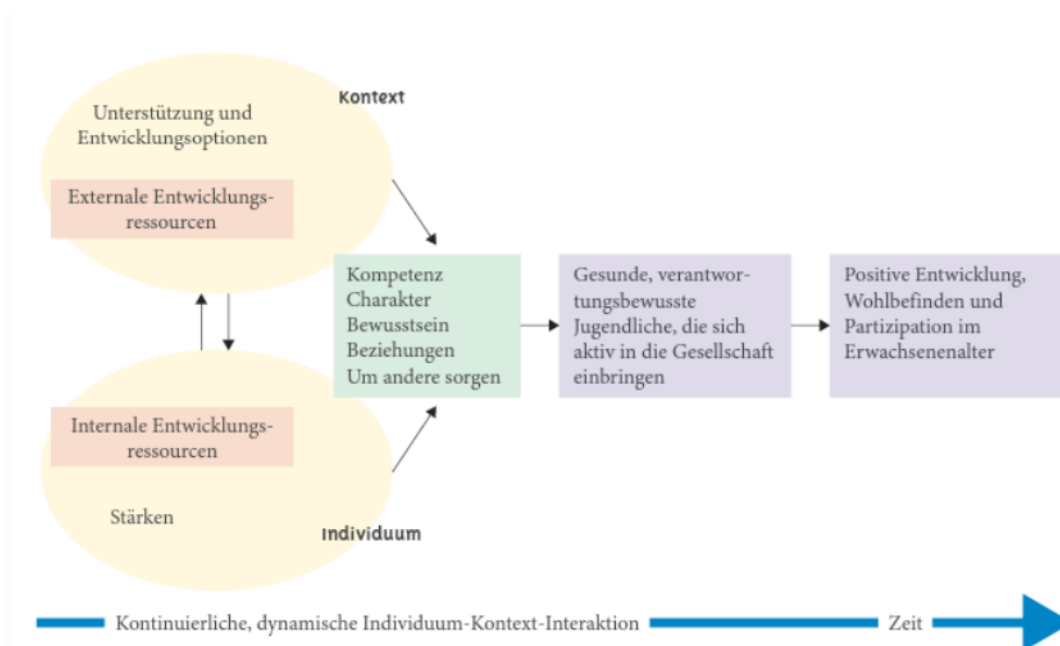


Abb. 2: Konzept der Positiven Jugendentwicklung (nach Weichold/Silbereisen 2007. In: Silbereisen/Weichold 2012: 256)

### 3.5.6 ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN IM JUNGEN ERWACHSENENALTER

Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungstempi in der Adoleszenz und der historisch bedingten tendenziellen Verlängerung des Jugendalters, sowie wegen der kulturellen Unterschiede, kann das junge Erwachsenenalter nicht biologisch eingegrenzt werden. Im Verständnis der westlichen Welt wird es durch den Grad an Autonomie, den Eintritt ins Erwerbsleben und die Familiengründung charakterisiert.

Die Individualisierungsprozesse bewirken eine Ausdehnung der Entwicklung im Jugendalter. Durch die Verlängerung der Adoleszenzphase wird das junge Erwachsenenalter als Zwischenphase formuliert. Nach der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter steht bei jungen Erwachsenen die Stabilisierung der gewonnenen Identität durch die Förderung und Gewinnung von weiteren Ressourcen im Vordergrund. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Motivation. In den westlichen Kulturkreisen ist die Orientierung und Etablierung im Erwerbsleben von grundlegender Bedeutung. Die sozialen Erwartungen wirken dabei regulierend und handlungsorientierend, indem sie Vorstellungen darüber vermitteln, welche Aufgaben und Ziele in einem bestimmten Alter zu erreichen sind. Damit formulieren sie einen normativen Zeitplan der Lebensgestaltung und individuellen Zielset-

zung. Abweichungen und Einhaltungen vom normativen Zeitplan werden entsprechend von der Gesellschaft sanktioniert.

Das junge Erwachsenenalter ist von Exploration und biologischer Reife geprägt. Es findet eine Verlängerung des Übergangs zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter statt, bedingt durch längere Ausbildungswege, häufigerem Arbeitsstellenwechsel, etc. Im Gegensatz zur vollendeten körperlichen Reife steht entsprechend der Ausbau der sozialen Reife im Fokus. Diese Lebensphase charakterisiert sich durch einen intensiven Selbstfokus, vielfältigen Beziehungen und durch die Vermeidung von Verpflichtungen.

Diese Entwicklungsphase ist besonders anspruchsvoll, da sie das überleitende Ziel beinhaltet, neben dem Aufbau von tragfähigen Partnerschaften die Ausbildung und den Einstieg in den Beruf zu schaffen. Dabei handelt es sich um Übergänge die weitreichende Veränderungen im Lebenslauf bewirken und hohe Anpassungsleistungen verlangen. Der Kompetenzerwerb für einen Beruf, die Etablierung in einer erfüllenden Stelle und die dortige Behauptung gehen mit der Familiengründung einher. Die Ziele und Ressourcen in dieser Lebensphase betrachtend, lässt sich das Schema mit der Gewinn- und Verlustorientierung verdeutlichen: geht es im jungen Erwachsenenalter darum, Gewinne zu erzielen, verschiebt sich der Fokus mit zunehmendem Alter auf die Aufrechterhaltung derer (vgl. Freund/Nikitin 2012: 260-268).

### 3.6 JUGENDALTER UND SOZIALE ARBEIT

Die Öffnung der Gesellschaftsstrukturen erwirkt eine, nahezu unübersichtliche, Ausdehnung der Bandbreite an Wahlmöglichkeiten für Jugendliche. Damit geht auch ein Verlust von Verbindlichkeit und Richtungsweisung einher. Jugendliche sind also vor die Herausforderung gestellt, in einer ohnehin schon von Verunsicherungen geprägten Entwicklungsphase, mit Unsicherheiten umgehen, und ihre angestrebten Lebensentwürfe umschreiben zu können. Dadurch werden neue Kompetenzen zur Gestaltung des Lebenslaufes erforderlich. Es wird hohe Flexibilität und die Fähigkeit, die zunehmende Anzahl an Informationen zu filtern und zu verarbeiten, verlangt. Hinzu kommt das Spannungsfeld zwischen den persönlichen Zielen und den gesellschaftlichen Erwartungen. Da sich die gesellschaftlichen Strukturen im Wandel befinden, bieten die Gesellschaftsanforderungen jedoch nicht genügend Orientierung und bewirken paradoxerweise trotzdem Sanktionen in Bezug auf deren Handhabung. Gerade im Hinblick auf die soziale Teilhabe, welche grundlegend für eine gelingende Lebensgestaltung ist und in Wechselbeziehung zum Erfolg im Erwerbsleben steht, gewinnt im Jugendalter die Entwicklungsaufgabe der Berufs-

vorbereitung an immer höherer Bedeutung. Dementsprechend nehmen Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit während der PSB einen zentralen Stellenwert ein.

Davon ausgehend, dass eine gelingende Entwicklung von der Verfügbarkeit von internalen und externalen Ressourcen abhängt, ist nebst der Förderung von internalen Ressourcen eine Betrachtung und Bearbeitung der externalen Ressourcen, sowie deren wechselseitiger Austausch, unabdingbar.

Die Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen, mit welchen die Soziale Arbeit bei Unterstützungsangeboten im Kontext von PSB konfrontiert ist, lässt sich am Beispiel des steigenden Medieneinflusses auf die Entwicklung in der Adoleszenz verdeutlichen. Während früher der Orientierungsrahmen bezüglich der persönlichen und sozialen Erwartungen vor allem durch das reale Umfeld gelegt wurde und auf diese Weise realistische Bezugspunkte lieferte, fliessen heute zunehmend die von Medien vermittelten Werte und Normen mit ein. Durch den immer einfacher werdenden Zugang zu Medien, steigt entsprechend der Medienkonsum bei Jugendlichen. Somit nehmen die von den Medien implizierten Norm- und Wertvorstellungen für junge Menschen an Bedeutung zu. Darin ist für die Soziale Arbeit das Risiko zu beachten, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Jugendlichen, in persönlicher und sozialer Hinsicht, verzerrt werden und nicht mehr den realen, konkreten Gegebenheiten entsprechen. Die steigende Zahl an Fernsehshows, welche einen künstlerischen Durchbruch versprechen, ist aus Sicht der Autorinnen ein Ausdruck vom ansteigenden Bedürfnis nach öffentlicher Medienpräsenz und dem damit verbundenen Wunsch, möglichst breite Anerkennung für den persönlichen Werdegang zu erhalten. Daran lässt sich die zentrale Bedeutung des beruflichen Erfolgs erkennen. Darin widerspiegelt sich zudem die Tendenz, von den traditionellen formalen Ausbildungswegen abzukommen. Die Autorinnen deuten dies als Zeichen für die stetig ansteigenden Anforderungen von Bildungswegen, denen immer weniger Menschen genügen können.

Ebenso ist der Aspekt des sozialen Netzes in Bezug auf Lebenskrisen zu beachten. Die sozialen Beziehungen geben Stabilität in Krisen (vgl. Freund/Nikitin 2012: 279). Der steigende Leistungsdruck jedoch erzwingt eine Vernachlässigung der Beziehungspflege. Oder umgekehrt, wenn die Beziehungspflege priorisiert wird, findet eine Vernachlässigung der beruflichen Karriere statt. Dies entspricht jedoch nicht den sozialen Erwartungen, wodurch das soziale Ansehen, sowie der damit verbundene soziale Status, gemindert werden. Die gelingende Bewältigung von Krisen wird demzufolge zu einer immer grösseren Herausforderung, die Gefahr des sozialen Abstiegs immer präsenter. Das für die westli-

che Gesellschaft bezeichnende Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung schafft damit sehr hohe Anforderungen an das Individuum. Es reicht nicht mehr aus in einem Bereich erfolgreich zu sein. Der steigende Leistungsdruck erfordert den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen in allen Bereichen, egal ob im formalen, nonformalen oder informellen Kontext.

Eine weitere Komplexität, welches die Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung herausfordert, ist der Aspekt der Zuschreibungen in der Entwicklung im Jugendalter. Die Starrheit einer aufgedrückten Rolle kann es Jugendlichen schwer machen, diese wieder abzulegen und sich anderweitig auszuprobieren. Dies kann den Handlungsspielraum in der explorativen Phase schmälern. Für Jugendliche sind also entsprechende Kompetenzen und Ressourcen notwendig, um sich aus den zugeschriebenen Rollen heraus neu definieren zu können. Die Soziale Arbeit hat zur Berücksichtigung dieses Aspektes unterschiedliche (Rollen-)Settings anzubieten, so dass für die jungen Menschen die Möglichkeit entsteht, sich unter anderen Bedingungen in verschiedenen Rollen erfahren zu können. Dies in Sinne einer gelingenden Identitätsentwicklung.

Die beispielhaft aufgeführten Zusammenhänge der vielfältigen Faktoren, von denen die Entwicklung in der Phase der PSB abhängen, zeigen auf, dass die isolierte Bearbeitung von formalen Bildungsproblemen nicht ausreichen, so wie sie zumeist im Kanton Aargau angeboten werden. Vielmehr ist eine gesamtheitliche, situations-, aufgaben-, und fallspezifische Betrachtung für die Schaffung eines angemessenen Unterstützungsangebotes notwendig um die Entwicklung im Kontext von PSB nachhaltig zu fördern. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Entwicklungskontexten lässt die Autorinnen zum Schluss kommen, dass die Schule eine bedeutende Instanz für die Soziale Arbeit darstellt. Als wichtiger Entwicklungskontext wird ein einfacher Zugang zu den jungen Menschen ermöglicht, die Soziale Arbeit kann sie in einem zentralen Interaktionssetting der Peers niederschwellig erreichen.

In diesem Zusammenhang ist die gegebene fehlende Passung zwischen den bestehenden Schulstrukturen und den entwicklungsbedingten Bedürfnisse zu erwähnen. Es stellt sich die Frage nach dem möglichen Beitrag der Schulsozialarbeit. Dies nicht nur in Bezug auf die unterschiedlichen Entwicklungstempi: empirische Befunde belegen den Einfluss der Lehrperson auf die Präferenzen der Lernenden in Bezug auf die Schulfächer (vgl. Silbereisen/Weichold 2012: 251f). Im ungünstigen Fall kann dieser Zusammenhang zu Blockaden bei den Jugendlichen führen und damit ein erhöhtes Gefährdungsrisiko für die erfolgreiche Bewältigung der PSB entstehen.

Grundlegende Aspekte zur Förderung einer nachhaltig gelingenden beruflichen Entwicklung bestehen diesen Überlegungen zufolge darin, die Interessen von Adoleszenten zu wecken und ihre Motivation zu stärken und aufrecht zu erhalten, indem Strukturen geschaffen werden welche ihren Bedürfnissen entsprechen. Um die Grundlagen für die Konzipierung eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive schaffen zu können, ist die Ermittlung empirisch nachgewiesener Faktoren notwendig, welche sich im schweizerischen Bildungs- und Arbeitsmarktwesen als relevant für die berufliche Entwicklung der Jugendlichen herausgestellt haben. Durch die Befunde über die statistisch ermittelten Einflussfaktoren wird im nächsten Kapitel eine Bestandesaufnahme der beruflichen Entwicklungsgegebenheiten von Jugendlichen in der Schweiz vorgenommen, welche den entwicklungsspezifischen Bedürfnissen gegenüber gestellt werden kann. So kann ableitend ein wirksames und nachhaltiges Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit für Jugendliche in PSB formuliert werden.

## 4. EMPIRISCHE BEFUNDE ZUR BERUFLICHEN ENTWICKLUNG

Die theoretische Auseinandersetzung mit den entwicklungspsychologischen Aspekten zeigt auf, dass die Umwelt einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung hat und in der Adoleszenz zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Grundlage bildet dabei die personale Konstitution, die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen. Ausgehend von dieser Annahme werden im Folgenden in einem ersten Schritt die personalen Faktoren aufgezeigt, und in einem zweiten Schritt die spezifischen, kontextbezogenen Aspekte ermittelt. Auf diese Weise sollen die Einflüsse, welche sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken, also der Förderung der internalen und externalen Entwicklungsressourcen dienen, erarbeitet werden.

Mit dem Anspruch ein Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB zu entwickeln, dessen Wirksamkeit empirisch erwiesen sein soll und den aktuellen Erkenntnissen aus der Forschung entspricht, werden hierfür die ermittelten Daten aus dem Forschungsbericht von Kurt Häfeli und Claudia Schellenberg (2009) für die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) entnommen. Die Studie «Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen» richtete sich an das EDK, den Bund und an die Organisationen der Arbeitswelt. Sie verfolgte das Ziel die gesamtschweizerische Abschluss-Quote der Sekundarstufe II zu erhöhen, indem sie die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren ermittelte, welche sich unterstützend auf die Jugendlichen im erfolgreichen „Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 7) auswirken. Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf die schwächeren oder gefährdeten Jugendlichen gelegt. Zudem erfragte die Studie mögliche Unterschiede von Erfolgs- oder Einflussfaktoren in verschiedenen Entwicklungsabschnitten („Übergang Schule–Lehre, während der Berufslehre, Übergang Lehre–Beruf“), sowie die Beschaffenheit der vorhandenen Fördermassnahmen bezüglich dieser Erfolgsfaktoren. Dazu unterzogen die Forschenden circa 60 ausgewählte Untersuchungen und Projekte der Schweiz, welche zum Zeitpunkt der Studie innerhalb den vergangenen fünf bis zehn Jahre „zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt“ erfolgt waren, einer gezielten Vergleichsanalyse. Im Fokus standen dabei Längsschnittuntersuchungen zur „Übergangsproblematik“, welche eine besondere Relevanz bei potenziell gefährdeten Jugendlichen aufgewiesen hatten (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 7).

Mit dem bildungspolitischen Ziel der Kantone, der Spitzenverbände der Arbeitgebenden und -nehmenden und den zuständigen Bundesämtern, „die Abschlussquote der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch von heute [2009] 90 auf 95% anzuheben“ (Hä-

feli/Schellenberg 2009: 7), zeigt sich insofern eine Parallele zur vorliegenden Arbeit, dass sie ein Unterstützungskonzept zur erfolgreichen Bewältigung der PSB konzipiert. Die Studie wurde unter anderem initiiert, weil die Erkenntnis vorlag, dass die bestehenden Unterstützungsangebote einer strukturellen Anpassung an den Bedarf der Jugendlichen bedürfen (vgl. ebd.: 9). Sie deckt sich also auch in diesem Punkt mit der Meinung der Autorinnen. Besonders hervorzuheben ist der Aspekt der Perspektive: die Studie weist auf die Notwendigkeit hin, bei der Betrachtung der Problemlagen an der Nahtstelle zwischen der Sekundarstufe I und II den „Blick von den Defiziten und Risikofaktoren weg vermehrt auf die Stärken, Ressourcen und Schutzfaktoren“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 7) zu lenken. Diese Prämisse entspricht einer professionellen Grundhaltung der Sozialen Arbeit und unterstreicht damit die Eignung der Studie als Basis für dieses Kapitel.

Auch wenn sich die Studie auf empirische Untersuchungen zur Nahtstelle zwischen der Sekundarstufe I und II bezieht, lassen sich mit dem entwicklungspsychologischen Theoriewissen enge Zusammenhänge mit den vorangegangenen Entwicklungsphasen zur Berücksichtigung der gesamten Zeitspanne der PSB erschliessen. Im Folgenden gilt es deshalb, die Erkenntnisse dieses Forschungsprojektes im Sinne der Konzipierung eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit zur gelingenden Bewältigung der PSB herauszuarbeiten und diese einer Reflexion entlang grundlegender Kriterien der Sozialen Arbeit zu unterziehen.

## 4.1 EINFLUSS PERSONALER FAKTOREN

Die Persönlichkeitsmerkmale als zentrale Einflussfaktoren in der beruflichen Entwicklung werden im Forschungsbericht (Häfeli/Schellenberg 2009: 37) wie folgt unterschieden:

- a. Biosoziale Aspekte (Gesundheit, Geschlecht)
- b. Kognitive und fachliche Kompetenzen (Intelligenz, schulische Leistungen usw.)
- c. Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinne (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Temperament, Werthaltungen [Arbeitstugenden u. Ä.] usw.)
- d. Sozialkompetenzen (Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit usw.)
- e. Berufswahl- und Übergangskompetenzen (Strategie bei der Berufswahl, Entscheidungsverhalten)

### **Biosoziale Aspekte**

In der Schweiz sind die Erwerbstätigkeiten nach wie vor geschlechterspezifisch strukturiert. Im Berufswahlverhalten unterscheiden sich beide Geschlechter kaum voneinander, beim Einstieg in die Sekundarstufe II sind weibliche Jugendliche jedoch benachteiligt.



Diese Benachteiligung setzt sich, trotz des schulischen Vorsprungs, bis zur Berufsausbildung fort (Berufsspektrum, Löhne, etc.). Insbesondere benachteiligt sind weibliche Adolleszente mit tiefem Schulabschluss oder bescheidenen Familienverhältnissen. Erklären lässt sich dies durch eine geringe familiäre Unterstützung aufgrund sozialer oder kultureller Merkmale. Umgekehrt sind die Chancen auf eine Lehrstelle bei männlichen Jugendlichen mit Schweizer Eltern am grössten.

Krankheit, Unfall und gesundheitsschädigendes Verhalten haben einen negativen Einfluss auf den Berufserfolg. Im europäischen Vergleich ist eine relativ hohe berufliche Integration von körperlich beeinträchtigten Jugendlichen feststellbar, verbunden mit einem erhöhten Aufwand dieser (vgl. ebd.: 38-41).

### **Kognitive und fachliche Kompetenzen**

Die kognitiven und fachlichen Kompetenzen spielen scheinbar eine zentrale Rolle beim Übertritt in die Sekundarstufe II. Tatsächlich zeigen die Analysen jedoch, dass der familiäre Hintergrund sowie der besuchte Schultyp der Oberstufe mindestens so wichtig sind. Lehrbetriebe sowie die meisten weiterführenden Schulen setzen vermehrt auf berufsspezifische Eignungstests. Lediglich sehr schlechte Schulleistungen können für die Jugendlichen zu einer Barriere werden. Dies vor allem in den Fächern Mathematik und Deutsch, deren Leistungskompetenzen bei der Selektion durch Eignungstests geprüft werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die im Jugendalter gemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen bis ins mittlere Erwachsenenalter einflussreich bleiben, jedoch stets durch andere wichtige Aspekte (wie soziale Herkunft, besuchter Schultyp, Geschlecht, Migrationshintergrund, soziales Netzwerk etc.) relativiert werden können (vgl. ebd.: 42).

### **Persönlichkeitseigenschaften**

Arbeitstugenden wie Fleiss, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt spielen beim Einstieg in die Arbeitswelt eine zentrale Rolle (vgl. ebd. 43). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die berufliche Entwicklung positiv und kann durch gezieltes Training gestärkt werden. Weiter ist ein klares Selbstkonzept für die Entwicklung einer beruflichen Identität förderlich. In Bezug auf den Selbstwert ist die Angemessenheit von Bedeutung. Selbstüberschätzung kann die berufliche Entwicklung genauso negativ beeinflussen wie ein geringer Selbstwert. Die Förderung des Selbstwertes hilft die Motivation im Verlauf der beruflichen Entwicklung aufrecht zu erhalten. Das Bewältigungsverhalten zeigt sich beim Ergreifen von beruflichen Chancen als hilfreich (vgl. ebd. 43f).

## **Sozialkompetenzen**

Soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit sind beim Übertritt in die Arbeitswelt von zentraler Bedeutung. Freundlichkeit, Offenheit und Höflichkeit wirken sich ausgleichend hinsichtlich anderen Diskrepanzen aus. Ein Betrieb erwartet, dass die Bewerbenden sich mit den dortigen Norm- und Wertvorstellungen identifizieren können. Besonders beim Auftauchen von betriebsinternen Schwierigkeiten wirken sich soziale Kompetenzen positiv auf das Bewältigungsverhalten aus (vgl. ebd.: 44).

## **Berufswahl- und Übergangskompetenzen**

Zur erfolgreichen Bewältigung von PSB sind nebst den Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen der Berufswahl und des Übergangs massgebend. Je besser die Jugendlichen über ihre Wünsche und Fertigkeiten Bescheid wissen und sie diese mit den Berufsfeldern und dem Arbeitsmarkt verbinden können, desto grösser sind ihre beruflichen Chancen. Dabei ist für eine erfolgreiche Stellensuche eine Balance zwischen Fokus und Offenheit wichtig. Eine realistische Vorstellung über den angestrebten Beruf, gute Bewerbungsunterlagen und eine gute Vorbereitung auf das Vorstellungsgespräch sind relevante Erfolgskriterien. Die Studien haben ergeben, dass sich Kontakte mit Personen aus der Arbeitswelt (wie beispielsweise durch Schnupperlehren) bei ungünstigen Bedingungen kompensierend auswirken: zum einen können dadurch die Berufsvorstellungen realistisch angepasst werden und zum anderen werden auf diese Weise informelle Netzwerke aufgebaut, die sich positiv auswirken können.

Das Timing des Berufswahlprozesses ist ein ausschlaggebender Faktor für die berufliche Entwicklung. Es konnte belegt werden, dass ein frühzeitiger Entscheid der Berufswahl einen positiven Einfluss auf den weiteren beruflichen Verlauf hat. So ist es bei einer erfolglosen Lehrstellensuche von grosser Wichtigkeit, dass die betroffenen Jugendlichen möglichst schnell eine Anschlusslösung finden. Die erhobenen Daten ergeben, dass die meisten Zwischenlösungen eine Bewerbung erfordern, so dass erneut eine Selektion entsteht. Umso länger eine Wartephase ohne Anschlusslösung andauert, desto wahrscheinlicher ist eine Motivationsabnahme und somit eine Zunahme langfristiger Misserfolge. Als besonders prekär erweist sich die Situation für Jugendliche, welche nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung beginnen. Bei ihnen zeigt sich ein beachtliches Risiko längerfristig keine Ausbildung abschliessen zu können (vgl. ebd. 45f). Dies unterstreicht die Wichtigkeit von möglichst frühen Förder- und Unterstützungsangeboten. Günstige Kompetenzen und Verhaltensweisen sollen sich einerseits möglichst früh entwickeln, Hilfsangebote andererseits möglichst in der Motivationsphase in Anspruch genommen werden können.

#### 4.1.1 ZENTRALE PERSONALE EINFLUSSFAKTOREN

Zusammenfassend werden in der Studie folgende personale Faktoren herausgearbeitet, welche sich unterstützend auf eine erfolgreiche Bewältigung der Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II auswirken (vgl. ebd.: 46f):

- *Männliche Jugendliche* meistern den Berufseinstieg einfacher als weibliche Gleichaltrige.
- Eine *gute Gesundheit und eine gesundheitsfördernde Lebensführung* wirken sich positiv auf die berufliche Entwicklung aus.
- *Gute Schulnoten* sind insofern relevant, dass sie nach Abschluss der Primarschule den Oberstufentypus festlegen und somit bei der Berufsauswahl indirekt einen Einfluss haben.
- Bei der Bewältigung der Sekundarstufe II spielen die *kognitive Leistungsfähigkeiten* eine bedeutende Rolle (Eignungstest, Abschlussprüfungen, etc.).
- Ein *gesundes Selbstwertgefühl* sowie eine *hohe Selbstwirksamkeitserwartung* beeinflussen den Einstieg ins Berufsleben positiv und sind vor allem auch bei der Bewältigung negativer Erfahrungen von Vorteil.
- *Soziale Kompetenzen* (Freundlichkeit, sozial erwünschte Umgangsformen, Erfüllung betriebsspezifischer Verhaltenserwartungen, etc.) wirken sich während der gesamten Berufskarriere positiv aus.
- *Spezifische Berufswahl- und Übergangskompetenzen* begünstigen einerseits „eine aktive, relativ flexible Haltung bei der Berufswahl und Lehrstellensuche“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 47) und andererseits „eine frühe und direkte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 47).

Die zusammengetragenen Faktoren, welche sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken beruhen auf statistisch ermittelten Daten. Umso erschreckender ist die Erkenntnis aus Sicht der Autorinnen, dass in punkto Geschlechterunterschied eine Signifikanz in dem Masse festgestellt wurde, dass dieser als relevanter Einflussfaktor genannt wird. Dies vor dem Hintergrund, dass die Soziale Arbeit sich als Menschenrechtsprofession versteht und der Bearbeitung sozialer Ungleichheiten, im Spezifischen auch der „Beseitigung jeder Form von Diskriminierung gegenüber Frauen“ (AvenirSocial 2010: 5), verpflichtet ist. Die ermittelte Relevanz des Gesundheitsfaktors legitimiert zum einen die Anstrengungen, welche im Rahmen von gesundheitsfördernden und präventiven Projekten gemacht werden und zeigt die Wichtigkeit auf, dass solche Projekte möglichst früh im Lebensverlauf angesetzt werden sollten. Zum anderen lässt der Blick der Sozialen Arbeit auf

die Gesundheit erkennen, dass Unterstützungsangebote eine multifaktorielle und -dimensionale Perspektive verlangen. Das bio-psycho-soziale Modell (Engel 1977) zeigt die Dynamik und die Interdependenzen der drei Dimensionen und die daraus resultierende Notwendigkeit einer gesamtheitlichen Bearbeitung auf. Zudem stehen auch in diesem Punkt die empirischen Daten im Widerspruch zum, in den Menschenrechten verankerten, Anspruch auf Chancengleichheit aller bezüglich der Bildung (vgl. Art. 26 AEMR). Dieser Widerspruch zeichnet sich auch dadurch ab, dass das Recht auf Bildung nicht in der Bundesverfassung verankert ist, obwohl die Schweiz den UNO-Sozialpakt von 1966 ratifiziert hat. Mit der Minimalanforderung des Bildungsrechts, dem kostenlosen Volksschulunterricht, trägt der Bund dem Recht auf Bildung nur ungenügend Rechnung, so dass die Chancengleichheit beeinträchtigter Menschen nicht zureichend gewährleistet werden kann (vgl. Kaestli o.J.: o.S.).

Die Notwendigkeit einer multifaktoriellen und -dimensionalen Perspektive widerspiegelt sich auch in den ermittelten Erfolgsfaktoren des Selbstwertes, der sozialen, sowie den spezifischen Berufswahl- und Übergangskompetenzen. So ist nebst dem Erwerb von formalen Kompetenzen auch der Erwerb von nonformalen und informellen Kompetenzen ausschlaggebend, welcher in unterschiedlichen, sich beeinflussenden Kontexten und Dimensionen stattfindet. Die Untersuchungen der EDK zeigen damit auf, dass die erfolgreiche Bewältigung der Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II nicht isoliert im Rahmen der Bildungsinstitutionen unterstützt werden sollte, sondern eine multiperspektivische Herangehensweise erfordert. Damit wird der Bedarf der Sozialer Arbeit im Kontext von PSB deutlich aufgezeigt und zugleich legitimiert.

#### 4.1.2 PERSONALE FAKTOREN UND SOZIALE ARBEIT

Die aufgezeigten gender- und gesundheitsspezifischen Zusammenhänge bezüglich der erfolgsbeeinflussenden Faktoren zeigen den dringenden Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene auf. Grundlegende Reformen des Schweizerischen Bildungssystems sind notwendig, um die Einhaltung der Menschenrechte gewährleisten zu können.

Der Einfluss der nonformalen und informellen Kompetenzen – welche sich wiederum auf die Entwicklung der formalen Kompetenzen auswirken – auf den Bewältigungserfolg des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II lässt erkennen, wie zentral der Bedarf einer professionellen Sozialen Arbeit im Kontext von PSB ist. Die Entwicklung von nonformalen und informellen Kompetenzen beginnt bereits in der frühesten Kindheit und

erfolgt auch entlang der Kontexte ausserhalb des Schulunterrichts. Deren Förderung verlangt entsprechend einen gesamtheitlichen Blick in multifaktorieller und -dimensionaler, aber auch in biographischer Hinsicht. Daraus abgeleitet haben Professionelle der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB nebst empathischen und analytischen Fähigkeiten zusätzlich über Vernetzungs- und Kooperationsfähigkeiten zu verfügen.

## 4.2 EINFLUSS DER FAMILIE

Erwiesenermassen beeinflussen familiäre und soziale Hintergründe von Kindern und Jugendlichen ihre Entwicklung insgesamt und somit auch ihre Bewältigungschancen von PSB (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 47).

„Es bleibt eine grundlegende Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus ‹einfachen Verhältnissen›, aus Familien mit niedrigem Einkommen und schwachem Bildungshintergrund, mit nur einem Elternteil oder Migrationserfahrung, dass sie den ‹Start› ins Leben deutlich schwerer bewältigen als ihre Altersgenossen.“ (Schultheis/Perrig-Chiello/Egger 2008: 177) Diese Chancenungleichheit wirkt sich insbesondere beim Übertritt von der Primar- in die Oberstufe aus. Die sozioökonomische Herkunft beeinflusst bei ähnlichen kognitiven Fähigkeiten die Einstufung beim Oberstufeneintritt signifikant. Die zentrale Bedeutung der Familie für den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen drückt sich durch die Auswirkungen der sozialen Schicht, der Bildungshintergründe und der Nationalität der Eltern auf die berufliche Entwicklung ihrer Nachkommen aus. Insbesondere in der Schweiz ist ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Kompetenzentwicklung während der obligatorischen Schulzeit sichtbar.

Die Rolle der Familie in der beruflichen Entwicklung lässt sich zur Ermittlung von deren Einflussfaktoren in den Aspekten der Sozialstruktur und den familialen Vermittlungsprozessen von sozialer Ungleichheit unterscheiden (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 47f).

### **Sozialstruktur**

„Verschiedene Studien weisen einen klaren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (oder der Schichtzugehörigkeit) und dem Berufserfolg in allen Laufbahnphasen nach.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 48) In der Schweiz sind soziale Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I feststellbar, wie auch beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Bezeichnend ist, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligter Herkunft zunehmend Bildungswege einschlagen, die unter ihrem Potenzial liegen. Dies trifft auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

erster Generation zu, nicht jedoch für solche der zweiten Generation. Neben vermehrten Integrationsschwierigkeiten und Feindseligkeiten spielt die sprachliche Barriere hierbei eine Rolle. Weil die formale Überprüfung der Leistungsfähigkeiten einen starken Fokus auf die sprachlichen Kompetenzen legt, sind anderssprachige Kinder und Jugendliche benachteiligt. Zudem werden sie von ihrem sozialen Umfeld (Eltern, Lehrkräfte, Beratende, etc.) aufgefordert, ihre Ambitionen zu senken, um ihre Chancen in Bezug auf einen erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe II zu erhöhen. Dies führt bei den Jugendlichen zwangsläufig zu Resignation. Die Benachteiligungen, welche mit dem Herkunftssystem in Zusammenhang stehen, sind jedoch insgesamt am häufigsten auf den sozioökonomischen Faktor zurückzuführen (vgl. ebd.: 49-52).

### **Familiäre Vermittlungsprozesse sozialer Ungleichheit**

Wie die Ergebnisse diverser Studien ergeben, ist die familiäre Sozialisation für die Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen wesentlich, weil in diesem Rahmen ihre Lernmotivation und die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes ausgeprägt werden. Eine Studie zur Untersuchung pädagogischer Orientierungen von Familien ergab bezüglich der kognitiven Stimulation, der Hausaufgabensituation und den Erwartungen der Eltern folgende Zusammenhänge zu den Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert 2008: 69):

1. Die kognitive Stimulation in der familiären Lernsituation hat eine effektive Wirkung auf die schulischen Leistungen.
2. Ein autoritativer Erziehungsstil fördert die Leistungsfähigkeiten der Kinder.
3. Die Art der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern ist wichtig: eine autonomiebezogene Unterstützung beeinflusst die Leistungsentwicklung positiv.
4. Hohe Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Leistungen der Kinder wirken sich positiv auf die berufliche Entwicklung der Kinder aus.
5. Der Attributionsstil der Eltern ist wirkungsvoll: internale und stabile Erklärungsmuster für Schulerfolge, sowie externale und variable Erklärungen für Misserfolge begünstigen die Entwicklung der Leistungen und des Selbstkonzeptes der Kinder. Ein umgekehrtes Attributionsmuster kann die Entwicklung negativ beeinflussen. Die Ergebnisse sind für Kinder in der Primarstufe und Sekundarstufe I insbesondere signifikant. Die durch die unterschiedlichen familiären Förderungen entstandenen Wissensdifferenzen von Kindern bei Schuleintritt bleiben im Verlauf der Schulbahn erhalten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass ein Familienmilieu, welches als Auto-

nomie fördernd, intellektuell anregend und vertrauensvoll charakterisiert werden kann, sich positiv auf die Lernmotivation und das Selbstkonzept auswirkt.

Die Untersuchungen zeigen, dass im Verlauf der schulischen und beruflichen Entwicklung eine Kumulation von sozial-strukturellen Einflüssen entsteht, wobei die sozialen Ungleichheiten während der ganzen Zeitspanne von PSB bestehen bleiben. Während sich die Forschung im Bereich Familie auf die Kindheit beschränkt, bleiben empirische Daten zum Jugendalter in der Schweiz nahezu aus. Erwiesen ist jedoch, „dass vertrauensvolle, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen für die Persönlichkeitsentwicklung zentral sind“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 54). Diese Rolle muss jedoch nicht zwangsläufig von den Eltern, sondern kann auch von anderen erwachsenen Personen übernommen werden. Zudem lässt sich nachweisen, dass die Förderung und Stärkung der elterlichen Kompetenzen in Form von Verhaltenstrainings effektiver im Vergleich zu anderen Formen (wie Elternkurse oder Familienunterstützung) ist. Bei Familien mit eingeschränkten personalen und sozialen Ressourcen ist eine positive Wirkung von anderen relevanten Bezugssystemen (wie beispielsweise der Schule) hinsichtlich der entwicklungsfördernden Unterstützungsmassnahmen nachweisbar (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 53).

#### 4.2.1 ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON FAMILIE

Zusammenfassend werden in der Studie folgende familiäre Faktoren herausgearbeitet, welche sich unterstützend auf eine erfolgreiche Bewältigung der Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II auswirken (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 54):

- Die *Familie und der soziale Hintergrund* sind für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung.
- Die Bildungschancen in der Schweiz von einer besonders *markanten sozialen Ungleichheit* geprägt, welche sich im Verlauf der PSBs fortführt.
- Kinder und Jugendlichen *mit Migrationshintergrund der ersten Generation* aus benachteiligten sozialen Schichten sind zusätzlichen Benachteiligungen unterworfen.
- Die *familialen Sozialisationsprozesse* wirken sich massgeblich auf die Leistungen, die Lernmotivation und das Selbstkonzept der Kinder aus. Einen positiven Effekt haben Familienmilieus, welche Autonomie fördernd, intellektuell anregend und eine vertrauensvolle Beziehung aufrechterhaltend sind, und zudem günstige Attributionsmuster pflegen.
- Bewährte *Elterntrainingsprogramme* haben einen positiven Einfluss auf die Erziehungsstile.

Die empirischen Befunde über die Zusammenhänge zwischen Familie und Bewältigungserfolg ergeben ein erschreckendes Bild über das Schweizerische Bildungssystem, welches aus Sicht der Autorinnen in höchstem Masse inakzeptabel ist. Die ermittelten Faktoren deuten offenkundig darauf hin, dass sich in den Bildungschancen in der Schweiz eine ausgeprägte Form der impliziten Menschenrechtsverletzung abzeichnet. So wird mit der unzureichenden Gewährleistung des Bildungsrechts (vgl. Art. 26 AEMR) dem grundlegenden Gleichheitsrecht (vgl. Art. 1 AEMR) in der Praxis nur mangelhaft Folge geleistet. Die bestehenden Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen in der Schweiz (re-)produzieren Chancenungleichheiten und verhindern damit eine Gleichheit der Entwicklungsmöglichkeiten. In gleicher Weise verhält es sich mit dem Menschenrecht des Diskriminierungsverbotes (vgl. Art. 2 AEMR). „Das Recht auf Bildung stösst in der Schweiz vor allem dort auf Grenzen, wo es um (...) die Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geht.“ (Kaestli o.J.: o.S.) Das schweizerische Bildungswesen kann mit seinen bestehenden Strukturen nicht gewährleisten, dass eine sozial bedingte Diskriminierung verhindert wird (vgl. ebd.: o.S.).

Die empirischen Erkenntnisse zum Einfluss der familialen Sozialisationsprozesse einhergehend mit dem positiven Einfluss von Elterntrainingsprogrammen auf den Erziehungsstil lassen ableitend die Annahme zu, dass der Einbezug von den Herkunftssystemen in Unterstützungsangeboten im Kontext von PSB die Bildungschancen der Adressierenden erhöhen können.

#### 4.2.2 FAMILIE UND SOZIALE ARBEIT

Auch in diesem Kontext zeichnet sich der dringende Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ab. Im Sinne einer bildungspolitischen Reform ist das schweizerische Bildungssystem so zu strukturieren, dass dem Anspruch von Chancengleichheit auch faktisch Rechnung getragen wird. Als Menschenrechtsprofession ist es eine grundlegende Aufgabe der Sozialen Arbeit, die Einhaltung der Menschenrechte durchzusetzen (vgl. AvenirSocial 2010: 5).

Zur Erhöhung der Bildungschancen von Kinder und Jugendlichen, im Verständnis einer Annäherung an Chancengleichheit unabhängig von nationaler oder sozialer Herkunft, lässt sich aus den ermittelten Daten des familiären Einflusses auf die berufliche Entwicklung ein weiterer Auftrag der Sozialen Arbeit ableiten, welcher auf die Förderung der Kompetenzen im Herkunftssystem abzielt. Durch die Schaffung, Bereitstellung und Förderung von Ressourcen im Herkunftssystem sollen die Entwicklungsmöglichkeiten der Kin-



der und Jugendlichen gefördert, gesichert oder stabilisiert werden. Mit einer lebensweltorientierten Praxis (Grunwald/Thiersch 2004) kann die soziale Gerechtigkeit systemspezifisch gestärkt werden, indem die Herkunftssysteme der Kinder und Jugendlichen zur Erhöhung der Chancengleichheit in ihrer alltäglichen Lebenswelt als entwicklungsförderndes familiales Umfeld gestärkt werden. „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf die Widersprüchlichkeit der Lebenswelt, sie steht in der Spannung von Respekt vor gegebenen Alltagsstrukturen und Destruktion der Pseudokonkretheit des Alltags.“ (Grunwald/Thiersch 2004: 24) Das lebensweltorientierte Handeln vollzieht sich entlang von Strukturmaximen der Prävention (Schaffung und Stabilisierung fördernder Infrastrukturen und Lebensbewältigungskompetenzen), Alltagsnähe (Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit), Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung (Präsenz von Unterstützungsangeboten vor Ort), Integration (Grundanspruchsgleichheit, Achtung des Verschiedenheitsrechts) sowie Partizipation (Beteiligung und Mitbestimmung) (vgl. ebd.: 26-28).

### 4.3 EINFLUSS DER FREIZEIT UND PEERS

Freizeitaktivitäten sind wichtige Entwicklungsfelder für Kinder und Jugendliche, um Kompetenzen für die Bewältigung der PSB zu erwerben. Insbesondere beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sind ausserschulische Ressourcen ausschlaggebend für den weiteren Bildungsverlauf.

Die Ergebnisse einer schweizerischen Studie zeigen deutlich auf, dass sich bei den Jugendlichen die Beschäftigung in Form von Medienkonsum (Handy, Fernsehen, Internet, etc.) stetig erhöht. Da die Interaktion mit den Peers im Vordergrund steht, verlieren institutionalisierte Freizeitstätten (wie beispielsweise der Jugendtreff) zunehmend an Bedeutung. Während Schulprojekte mit Pflichtcharakter von den Jugendlichen nicht hinterfragt werden, ist bei freiwilligen Projekten eine typische Freizeithaltung feststellbar. Die Beteiligung enger Freunde und Freundinnen sowie der Fokus auf den Spassaspekt stehen hierbei im Vordergrund. Zudem ist erkennbar, dass die Motivation der Jugendlichen für die Beteiligung an Aktivitäten von der Haltung der Eltern folgendermassen abhängig ist: die Beteiligung an einer Tätigkeit steigt an, wenn diese von den Eltern unterstützt wird.

Forschungsdaten belegen die Wichtigkeit des Freizeitkontextes für die Persönlichkeitsentwicklung. Für die Bewältigung des Alltages haben die Peers häufig eine grössere Bedeutung als die Eltern. Der Kontakt über die Medien nimmt dabei eine zusehends bedeutendere Rolle ein. Dessen Einflüsse können diejenigen von Schule und Familie konkurrieren.

Auch im Bereich der Freizeitgestaltung nimmt die soziale Herkunft Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen. So lassen sich schichtenspezifische Freizeitkulturen voneinander unterscheiden, welche sich unterschiedlich auf die Persönlichkeits- und somit auch die Leistungsentwicklung auswirken. „Das Leistungsgefälle zwischen Kinder bildungsnaher und bildungsferner Gesellschaftsgruppen in der Schweiz ist so stark ausgeprägt, so dass die Chancengleichheit in der Schule beeinträchtigt wird.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 73)

Als wirksame Ressource wird aufgrund vielfältiger Untersuchungen der Sport herausgehoben. Nebst seinem Integrationspotenzial bewirkt das verbindliche und kontinuierliche Engagement einen positiven Effekt auf das soziale Zusammenleben, die sprachlichen Fähigkeiten, die Gesundheit, sowie den Bildungsverlauf und die Arbeitsintegration. Es zeigt sich, dass die Höhe des Sportengagements mit der Höhe des elterlichen Bildungsniveaus korreliert. Auch wirkt sich der Faktor des Migrationshintergrundes schmälernd auf den Aktivitätsgrad aus (vgl. ebd.: 71-74).

#### 4.3.1 ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON FREIZEIT UND PEERS

Zusammenfassend werden in der Studie folgende Faktoren der Freizeit und Peers herausgearbeitet, welche sich unterstützend auf eine erfolgreiche Bewältigung der Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II auswirken (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 76f):

- *Freizeitaktivitäten in (strukturieren) Gruppen*, wie beispielsweise in Vereinen oder Jugendtreffs, wirken sich besonders günstig auf die schulische und berufliche Entwicklung aus, da sie unter anderem die Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der Jugendlichen stärken.
- *Jugendliche aus höheren sozialen Schichten und ohne Migrationshintergrund* gestalten ihre Freizeit öfters durch institutionalisierte, kreative, leistungsfördernde oder sportliche Tätigkeiten (und somit seltener nur durch medialen Konsum) und stärken damit ihre sozialen Kompetenzen.
- Ein *positiv ausgerichtetes Freizeitverhalten des sozialen Umfeldes (Familie und Peers)* von Jugendlichen beeinflusst ebenfalls die Gestaltung der eigenen Freizeit positiv und somit auch die ausserschulische Kompetenzentwicklung.

Aus den erhobenen Daten wird ersichtlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus tieferen Schichten erschwerte Voraussetzungen für eine positive Freizeitgestaltung haben. Dies ist darauf zurück zu führen, dass Jugendliche in ihrem Freizeitverhalten vor allem durch ihr Umfeld beeinflusst werden. Fehlt das Wissen über bestehende Ange-

bote, können diese auch nicht genutzt werden. Dies lässt darauf schliessen, dass in der Schweiz sowohl die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund als auch die Durchmischung von sozialen Schichten mangelhaft verläuft. Positiv hervorzuheben ist, dass die meisten Freizeitangebote von Vereinen sowie die freiwilligen Schulsportangebote kostengünstig angeboten werden und so für alle erschwinglich sind. Handlungsbedarf besteht in dieser Hinsicht bei der Kommunikation und Information, welche niederschwelliger gestaltet werden müsste.

#### 4.3.2 FREIZEIT UND PEERS UND SOZIALE ARBEIT

Aus Sicht der Sozialen Arbeit ist eine Förderung der Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen nach dem Grundsatz der Partizipation anzustreben. Diese kann in Form einer verbesserten Kommunikation ausgehend von Schulen, Vereinen und der Schulsozialarbeit über bestehenden Freizeitangeboten erreicht werden. Des Weiteren ist die Soziale Arbeit und insbesondere die Jugendarbeit gefordert niederschwellige und bedürfnisorientierte Angebote zu kreieren, welche Jugendliche mit unterschiedlichem familiären Hintergrund ansprechen und somit einen Beitrag zur Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie zur Durchmischung von Jugendlichen jeglicher sozialen Schichten zu leisten. Kinder und Jugendliche, welche im familiären Umfeld eine geringe Förderung von Sozial- und Bewältigungskompetenzen erfahren, erhalten damit die Chance, diese im Umfeld von Peers oder in Vereinen zu erleben und sich somit durch die Aneignung von ausserschulischen Ressourcen zu stärken.

#### 4.4 EINFLUSS DER SCHULE

„Die Schule (v.a. der Schultyp) und die Lehrpersonen an der Schule haben einen grossen Einfluss darauf, wie sich die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Kinder und Jugendlichen entwickelt.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 55) Verschiedenen Untersuchungen zeigen, dass institutionelle Faktoren den individuellen Bildungsverlauf entscheidend beeinflussen können. Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche im Vergleich zu schweizerischen Gleichaltrigen mit ähnlichen Schulleistungen signifikant häufiger niedrigere Schultypen besuchen, wird beispielsweise schweizweit beobachtet. Die erschwerten Bedingungen eines tiefen absolvierten Schultypes für den weiteren Berufsweg wurden in dieser Arbeit bereits mehrfach aufgezeigt.

Ein weiteres strukturelles Problemfeld besteht in der mangelnden Abgleichung der Ziele von Primarstufe und Sekundarstufe I sowie dem Anforderungsprofil der Berufsbildung.

Primär werden in der Volksschule die Lehrplanziele verfolgt, was oftmals dazu führt, dass nachschulische und überfachliche Kompetenzen aus Zeitmangel vernachlässigt werden. Dabei sind soziale Fähigkeiten oder erworbene Lernstrategien genau jene Qualifikationen, welche sich die Betriebe von den Jugendlichen erwünschen. Letztlich ist zu beachten, dass in der Schweiz die Berufswahl im internationalen Vergleich auffallend früh erfolgt.

Aktuell sind in der Schweiz politische und wissenschaftliche Bemühungen spürbar um die Einflussfaktoren im Umfeld der Schule, welche Jugendlichen einen erfolgreichen Start in die Berufswelt erleichtern, zu optimieren. Die untersuchten Studien wurden durch folgende drei Einflussfaktoren gegliedert: strukturelle Ebene, Schulreformen, und Lehrpersonen (vgl. ebd. 55f).

### **Strukturelle Ebene**

Im internationalen Vergleich ist die Schweiz mit ihrem Schulsystem „eines der selektivsten Länder“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 56). Besorgniserregend ist dabei, dass die Selektion sich zwar massgebend auf die benoteten Schulleistungen stützt, trotzdem aber vor allem von nicht-kognitiven Fähigkeiten wie Klassenkontext, Lehrperson, Geschlecht, sozialer Schicht oder Migrationshintergrund beeinflusst wird. Bereits die erste Selektionsschwelle zwischen Primarschule und Sekundarstufe I ist oftmals richtungweisend für den weiteren Bildungsweg. Der Übertritt von einem tieferen zu einem höheren Schultyp ist zwar grundsätzlich möglich, die Durchlässigkeit von mehreren Stufen jedoch begrenzt. Problematisch sind diese Erkenntnisse einerseits, da sie den Anschein erwecken, dass der Selektionsprozess einer gewissen Willkür unterliegt. „Andererseits wird die «soziale Schicht» an dieser Schwelle sozusagen in «Schultypen» transformiert, was wiederum die weiteren Chancen für den Arbeitsmarkt vorspart.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 56) Denn erwiesenermassen sind die benoteten Schulleistungen bloss ein sekundäres, der Schultyp an sich jedoch das primäre Kriterium für die Oberstufenselektion – und somit im höchsten Masse einflussreich für den weiteren Weg ins Berufsleben (vgl. ebd.: 56).

### **Schulreformen**

Schweizweit wurden in den letzten Jahren viele neue Schulprojekte und -instrumente für den Unterricht und den Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II entwickelt. Diese haben vor allem das Ziel, schulische und/oder ausserschulische Kompetenzen zu fördern. Alles in allem werden die Programme als positiv bewertet. Im Folgenden werden projektübergreifend jene Erkenntnisse erfasst, welche für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen.

Insgesamt wurde beobachtet, dass Angebote, welche auf die Verbesserung der fachinhaltlichen Schulleistung fokussiert sind, wenig effektiv ausfallen. Als Grund dafür werden ungleiche Leistungsanforderungen, welche sich je nach Schule und Lehrperson stark unterscheiden können, genannt. Aus den Studien lässt sich entnehmen, dass im Rahmen von schulinternen Wahlfachprofilen die individuelle Leistung der Schülerinnen und Schüler steigt. Weiter konnte ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit im achten und neunten Schuljahr mit der Zufriedenheit der nachobligatorischen Lösung nachgewiesen werden.

Bei allen Studien wurden dort die besten Resultate gemessen, wo „eine gezielte Förderung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden schon zu Beginn der Oberstufe und nicht erst im 8. Schuljahr“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 61) stattfindet. Vor allem im neunten Schuljahr bewährten sich der individuelle Ausbau von Stärken und das Schliessen von Lücken. Weiter wurde belegt, dass das Absolvieren von mehreren Praktika bis Ende der obligatorischen Schulzeit, die Chancen signifikant erhöht, früher eine Ausbildungsstelle zu finden. Besonders erfolgsversprechend erwiesen sich jene Angebote, welche sich einerseits am Einzelfall orientieren und somit eine individuell-umfassende Unterstützung und Förderung im Sinne eines Case-Management anbieten können. Andererseits stellte sich ebenfalls die Netzwerknutzung, im Umfeld der Ausbildungssuchenden und Vermittelnden, als hilfreich heraus (vgl. ebd.: 58-61). Weiter hat sich gezeigt, dass zum einen die „Förderangebote möglichst früh beginnen sollen und zum anderen so lange fortauern müssen, bis die Jugendlichen sich stabil im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt platzieren können“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 61). Die meisten Angebote beginnen zwar bereits in der Sekundarstufe I, enden jedoch beim Übergang zur Sekundarstufe II.

Die Verankerung der Unterstützungsangebote in der Schule wird allgemein als sinnvoll erachtet, da „die klassischen Instrumente der Berufsorientierung wie Berufswahlunterricht, werkpraktischer Unterricht, Besuche im Berufsinformationszentrum, Kontakte zu Betrieben und anderen Ausbildungseinrichtungen, Praktika oder Vermittlung in die Berufsberatung der Arbeitsagenturen“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 61) in den Schulunterricht integriert werden können. Nach dem Grundsatz 'Schule ist mehr als fachliche Wissensvermittlung' soll sie ebenfalls die internalen Ressourcen der Jugendlichen stärken. Besonders positiv werteten die Jugendlichen die Unterstützung bei selbst zu entwickelnden Projektarbeiten und dem Bewerbungstraining. Optimismus, Motivation und Durchhaltewille konnten dabei erhöht werden.

Bei Angeboten, bei welchen die Jugendlichen ausserschulischen Erfahrungen in Betrie-

ben sammeln konnten, wurden positive Aspekte der Motivation, der örtlichen Vernetzung und der Berufsorientierung gemessen, welche wiederum die Chancen erhöhen, einen geeigneten Ausbildungsplatz zu finden.

Weiter konnte belegt werden, dass sich Unterbrüche nach dem neunten Schuljahr (wie Zwischenlösungen, Praktika, Brückenangebote etc.) risikoreich für einen erfolgreichen Übertritt auf die Sekundarstufe II auswirken, obwohl die Jugendlichen keine schlechteren Leistungsvoraussetzungen haben. Es wird in der Studie darauf hingewiesen, dass diese Angebote im Sinne der Berufsorientierung Sinn machen können, jedoch nicht grundsätzlich als Auffangnetz für stellenlose Jugendliche dienen sollten.

Speziell genannt werden die Motivationssemester, welche für arbeitslose Jugendliche, welche die Grundbildung nicht abgeschlossen haben, angeboten werden. „Das Ziel eines Motivationssemesters ist es, die arbeitslosen Jugendlichen über eine nachfolgende Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt einzugliedern.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 65) Obwohl die Erfolgsquote von erfolgreich absolvierten Grundbildungen nach den Motivationssemestern als hoch bezeichnet werden kann, bleibt ein möglicher Nachteil durch eine mögliche Stigmatisierung der Teilnehmenden (vgl. ebd.: 62-66).

### **Lehrpersonen**

Das Verhalten der Lehrpersonen hat erheblichen Einfluss bei der Kompetenzentwicklung der Jugendlichen. Nebst der fachspezifischen Stoffvermittlung, betrifft dies insbesondere die Lernfähigkeit, -freude und -motivation, welche durch pädagogische, methodische, didaktische, soziale und persönliche Fähigkeiten und Eigenschaften der Lehrpersonen beeinflusst werden.

In der Primar- und Sekundarstufe I ist für die Schülerinnen und Schüler vor allem die Qualität soziale Beziehungen im schulischen Umfeld bedeutend. Positiv wirkend sind insbesondere die persönliche Unterstützung von Lehrpersonen, die Teilhabe am Schulleben, das Bestehen von schulischen Leistungsanforderungen und das Empfinden von Zugehörigkeit, woraus sich vor allem eine positive Entwicklung des Selbstkonzeptes und ein erhöhtes Wohlbefinden entwickeln können. „Vertrauen und subjektives Wohlbefinden der Lernenden hängen auch vom Erleben von Fürsorglichkeit, sozial gerechtem Handeln und unterrichtlicher Kompetenz der Lehrpersonen ab.“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 66) Positive Erfahrungen zu Lehrpersonen sind für alle Jugendliche hoch zu werten. Insbesondere aber für jene, welche mit ihren Eltern keine positiven Beziehungserfahrungen verbinden. Sie suchen in der Schule Erwachsene, mit welchen sie einen Teil dieser Erfahrungen erleben können. Weiter zeigt sich, dass Jugendliche, welche sich in ihrer gesamten Schul-

kariere an mindestens eine Lehrperson erinnern, welche sich ihrer Meinung nach ehrlich für sie interessierte, sich positiver entwickeln als andere (vgl. ebd.: 66f).

In der Sekundarstufe II sind die einflussreichsten Faktoren für Schulzufriedenheit seitens der Jugendlichen ähnlich: „die Vielseitigkeit des Unterrichts“ und „kompetente und unterstützende Bezugspersonen (d.h. Lehrpersonen, Schulkolleginnen und -kollegen)“ (Häfeli/Schellenberg 2009: 67) werden von ihnen als besonders wichtig erachtet. So erstaunt es nicht, dass Lehrlinge die Ausbildungssituation im Betrieb meist positiver bewerten als jene in der Berufsfachschule.

Insgesamt zeigt sich, dass der Lehrkörper in jeder Schul- und Ausbildungsstufe erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler hat. Für die Jugendlichen ist es somit wichtig, dass die Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber den Unterstützungsangeboten mitbringen. Um diese langfristig zu sichern, müssen für die Lehrpersonen folgende Punkte (vgl. ebd.: 67-69) gewährleistet werden: laufende Weiterbildungen, externe Begleitung von Fachpersonen der spezifischen Angebote, Kompensation des zeitlichen Mehraufwandes, verbesserte Koordination und präzise Aufgabenteilung zwischen den Kooperationsparteien (Jugendlichen, Eltern, Lehrpersonen, Berufsberatenden, Betrieben etc).

#### 4.4.1 ZENTRALE EINFLUSSFAKTOREN VON SCHULE

Zusammenfassend werden in der Studie folgende schulische Faktoren herausgearbeitet, welche sich unterstützend auf eine erfolgreiche Bewältigung der Nahtstelle zwischen Sekundarstufe I und II auswirken (vgl. Häfeli/Schellenberg 2009: 70f):

- *Höhere Schultypen der Sekundarstufe I* erleichtern den erfolgreichen Übergang zur Sekundarstufe II. Die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schultypen ist für Jugendliche, selbst wenn sie die Leistungsanforderungen erfüllen, mit erheblichem Mehraufwand verbunden.
- Angebote, welche *frühzeitig und individuell* ansetzen, zeigen bessere Wirkung.
- Die *Förderung von nicht-schulische Kompetenzen und Fähigkeiten* innerhalb des Schulunterrichts wie auch der anderen Unterstützungsangeboten erzielen positive Einflüsse auf den beruflichen Werdegang.
- Schulmodelle (insbesondere im achten und neunten Schuljahr), welche *berufsvorbereitende Instrumente und Methode* beinhalten, wirken sich positiv auf den Übergang in die Sekundarstufe II aus.
- Eine Verbesserung der *Kooperation* zwischen allen beteiligten Parteien ist voraussetzen.

- Die *Beziehungsqualität* von Lehrpersonen und anderen Unterstützungspersonen zu den Jugendlichen beeinflusst den gesamten schulischen und berufsbildenden Prozess.
- Die *Motivation* sowie das *Engagement der Lehrpersonen* wirken sich positiv auf den Berufswahlprozess der Jugendlichen aus. Der Mehraufwand des Lehrkörpers soll kompensiert werden können.
- Laufende *Unterstützung und Weiterbildung von Lehrpersonen* haben einen positiven Einfluss auf die schulische und berufliche Entwicklung der Jugendlichen.

Aus der Studie wird ersichtlich, dass die schulischen Einflüsse zu den zentralsten Aspekten in der beruflichen Entwicklung von Jugendlichen in der Schweiz gehören. Erstaunlicherweise spielen die klassisch-schulischen Leistungen der Jugendlichen hierbei nur eine untergeordnete Rolle. Im Rahmen der Primarschule erweist sich vor allem der Übergang in einen angemessenen Schultyp der Sekundarschule I als relevant und gleichzeitig ungenügend gelöst. In diesem Kontext findet regelrecht eine schichtabhängige Transformation von Schülerinnen und Schülern zu Schultypen statt (vgl. ebd.: 56). Besonders bedenklich ist, dass die Chancenungleichheit im Übertritt zur Oberstufe zwar erkannt wird, konkrete (schul-)politische Handlungsansätze jedoch nicht erkennbar sind. Anstelle einer Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder aus sozialtieferen Schichten wird damit deren Exklusion und Stigmatisierung regelrecht gefördert.

Die Vielfalt der Unterstützungsangebote hinsichtlich des Übergangs zur Sekundarstufe II zeigt einerseits auf, wie intensiv die Bemühungen in diesem Bereich bereits sind. Andererseits erfordert diese für Interessierte eine intensive Auseinandersetzung mit der unüberschaubaren Anzahl an Angeboten und erschwert Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen das geeignete Angebot zu finden. Aus professioneller Sicht der Sozialen Arbeit erstaunt es die Autorinnen, dass die bestehenden Angebote meist nur einen Teil der Erfolgsfaktoren berücksichtigen und folglich ihre Ziele nur teilweise erreichen können. So wird beispielsweise dem Aspekt Networking, trotz des positiv belegten Einflusses, innerhalb der obligatorischen Schulzeit noch immer zu wenig Rechnung getragen.

Der Einfluss der Lehrpersonen wird in der Studie stark gewichtet. Ebenso wird auf die Wichtigkeit von professioneller Begleitung und Weiterbildung im Bereich Berufsvorbereitung und -unterstützung hingewiesen. Unklar bleibt jedoch, ob dies flächendeckend realisierbar ist, spielt doch das persönliche Engagement der einzelnen Lehrperson eine der Hauptkomponenten. Naheliegender erschiene es den Autorinnen spezifische Fachkräfte auszubilden und einzusetzen, welche sich auf eine individuelle, aber gesamtheitlichen



Weise mit dem Einzelfall auseinandersetzen. Dies erfordert ebenfalls eine klare Koordination und Kommunikation von Kompetenzfeldern, wodurch die Lehrpersonen involviert bleiben. Etwas willkürlich erscheinen den Autorinnen ebenfalls die Zugangsqualifikationen der verschiedenen Angebote.

#### 4.4.2 SCHULE UND SOZIALE ARBEIT

Für die Soziale Arbeit sind diese Erkenntnisse aus mehreren Gründen hoch alarmierend. Grundsätzlich kann von einer systematischen Diskriminierung innerhalb des schweizerischen Bildungssystems gesprochen werden, welche sich für die betroffenen Jugendlichen signifikant negativ auf die eigene Schul- und Berufsbildungsentwicklung auswirkt. Des Weiteren besteht für die Betroffenen langfristig Gefahr – infolge dieser, vom schweizerischen Schulsystem ausgehenden Benachteiligung und Exklusion – von der Gesellschaft stigmatisiert zu werden. Der dringende Handlungsbedarf insbesondere auf politischer, gesellschaftlicher und bildungssystemischer Ebene wird deutlich sichtbar. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass sich die Soziale Arbeit auf all diesen Ebenen zu engagieren hat, auch wenn im Rahmen dieser Bachelor Thesis nur der spezifische Teilbereich Standort Schule als Handlungsfeld beleuchtet wird.

Denn für die Soziale Arbeit bietet der Standort Schule ideale Bedingungen, um niederschwellige und flächendeckende Dienstleistungen anzubieten. Professionelle der Schulsozialarbeit können die Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schulkarriere begleiten und somit langfristig eine Beziehung zu ihnen aufbauen und aufrechterhalten. Es besteht die Möglichkeit Angebote früh anzusetzen und präventiv Risikogruppen (wie Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus sozial tieferen Schichten) zu erfassen respektive zu unterstützen und zu fördern. Durch eine stufenübergreifende Präsenz von Professionellen der Schulsozialarbeit können mangelnde Integration und Partizipation von einzelnen Schülerinnen und Schülern früh erfasst werden und wenn nötig durch langfristige Unterstützung begleitet werden.

Ein erheblicher Vorteil der Verankerung in der Schulsozialarbeit ist zudem, dass sie eine unabhängige Anlaufstelle ist und somit, insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit belastenden Beziehungen zu Lehrpersonen, ein neutrales und vertrauensvolles Setting bieten kann. Des Weiteren muss die Begleitung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit zusätzlich nahtlos abgedeckt werden.

Nebst einer guten Vernetzung zu anderen Fachstellen (wie Berufsberatung, Lehrstellenanbietern etc.) und Unterstützungsanbietern, sollen unbedingt auch die Lehrpersonen

miteinbezogen werden. Deren Entlastung soll nicht im Sinne eines 'Kompetenzraubes', sondern vielmehr als Gewinn betrachtet werden. Eine funktionierende Kooperation von Schulsozialarbeit und Lehrkörper ist unverzichtbar. Im Sinne der Jugendlichen soll darauf geachtet werden, dass die Motivation der Lehrpersonen und deren Wertschätzung hinsichtlich ihrer Mitarbeit möglichst positiv ausfällt.

Der Schulsozialarbeit bietet sich die einmalige Möglichkeit, den direkten Kontakt zu benachteiligten Jugendlichen herzustellen und sie somit in ihrer aktuellen Lebenslage bedarfsgerecht und individuell begleiten, unterstützen, fördern und stärken zu können.

#### 4.5 HANDLUNGSBEDARF DER SOZIALEN ARBEIT IN PSB

Die empirischen Befunde der bearbeiteten Studie lassen erkennen, dass das schweizerische Bildungssystem Stätte der (Re-)Produktion von Chancenungleichheit ist. Mit den bestehenden Strukturen des Bildungs- und Arbeitsmarktwesens werden grundlegende Bestimmungen der «Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte» (AEMR) von 1948 implizit verletzt, indem dem Anspruch auf das Bildungsrecht für alle (vgl. Art. 26 AEMR) lediglich durch die Umsetzung der Minimalanforderungen Rechnung getragen wird. Das Recht auf Bildung ist in der Schweiz unzureichend gewährleistet, so ist dieses nicht in der Bundesverfassung verankert. Die Chancenungleichheit bezüglich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wird bereits bei Schulbeginn und in der Sekundarstufe I prästiert, prägt sich im Verlauf der Bildungs- und Berufslaufbahn zunehmend aus und kann in einem Kreislauf der Benachteiligung münden. Sie entsteht aufgrund der Merkmale der nationalen und sozioökonomischen Herkunft, der physischen Ausstattung sowie des Geschlechts, wird durch die kognitiven Fähigkeiten verstärkt und durch die formalen Leistungsanforderungen gefördert. Damit verstösst das schweizerische Bildungs- und Arbeitsmarktsystem gegen das Menschenrecht des Diskriminierungsverbotes (vgl. Art. 2 AEMR). Zudem kommt dieses auch in der ausserfamilialen sozialen Teilhabe (Freizeit und Peers) zum tragen, indem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nur ungenügend integriert werden. Die Benachteiligung im ausserschulischen Kontext wirkt sich weiter negativ auf die Entwicklung aus, insofern dieser einen zentralen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im Jugendalter hat, welche wiederum einen zentralen Einfluss auf die berufliche Entwicklung hat.

Inakzeptabel ist aus Sicht der Autorinnen, dass trotz der empirischen Erkenntnisse dieser Studie, welche ein alarmierendes Bild über das Bildungs- und Arbeitsmarktsystems in der Schweiz ergeben, bis zum aktuellen Zeitpunkt keine Verankerung des Rechts auf Bildung

in der Bundesverfassung erfolgt ist. Dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der Bericht im Jahre 2009 veröffentlicht, und die Studie vom Bund finanziell unterstützt wurde.

Diese Tatsache weist deutlich auf den dringenden Handlungsbedarf des Sozialen Arbeit hin. Ausgehend vom Berufskodex ist sie zur Intervention verpflichtet: „Die Professionellen der Sozialen Arbeit fordern bei den Verantwortlichen für die Herstellung einer politischen Ordnung, die alle Menschen als Gleiche berücksichtigt, die bedingungslose Einlösung der Menschen- und Sozialrechte ein.“ (AvenirSocial 2010: 8)

Die Auseinandersetzung mit den empirischen Befunden zu den Erfolgsfaktoren in der beruflichen Entwicklung zeigt, dass in erster Linie der dringende Auftrag der Sozialen Arbeit darin besteht, ihre Aufgabe als Menschenrechtsprofession zu erfüllen. Dieser beinhaltet die Durchsetzung einer bildungspolitischen Reform auf Bundesebene. Durch die Verankerung des Rechts auf Bildung in der Bundesverfassung wird eine Grundlage geschaffen, welche ermöglicht die Umsetzung der Chancengleichheit im Kontext von PSB zu fördern.

Aufgrund der Dringlichkeit des Handlungsbedarfs zur Förderung der Chancengleichheit besteht der Auftrag der Sozialen Arbeit in zweiter Linie darin, Unterstützungsangebote zur Bewältigung von PSB in den bestehenden Strukturen des Bildungs- und Arbeitsmarktwezens zu generieren, welche die Gleichheit der Entwicklungschancen wirksam und nachhaltig anstreben. Zu diesem Zweck sollen, von den entwicklungstheoretischen und empirischen Erkenntnissen abgeleitet, solche Unterstützungsangebote zur Berücksichtigung eines gesamtheitlichen Blickes eine multifaktorielle und -dimensionale Perspektive einnehmen, welche deren interdependenten Dynamiken erfasst. Dies bedeutet, Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit in PSB müssen frühzeitig (ab Schulbeginn) ansetzen und die entwicklungsrelevanten Kontexte mit einbeziehen. Eine subjektorientierte Förderung der Chancengleichheit in der beruflichen Entwicklung wird im nächsten Kapitel konzipiert, indem die empirisch erfassten Daten zu den bestehenden Strukturen des Bildungs- und Arbeitsmarktwezens in der Schweiz unter die Folie der entwicklungspsychologischen Theorie gelegt wird. Auf diese Weise soll ein Konzept entstehen, welches einer bedürfnis- und bedarfsgerechten Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in PSB entspricht.

## 5. ANFORDERUNGEN AN DIE SOZIALE ARBEIT IN PSB

Die Auseinandersetzung mit den empirischen Befunden zu den bestehenden Strukturen des Bildungs- und Arbeitsmarktwesens in der Schweiz führt zur erschreckenden Erkenntnis, dass Chancenungleichheiten bezüglich der beruflichen Entwicklung nicht nur bestehen, sondern viel mehr noch (re-)produziert werden. Durch die mangelhafte Umsetzung des Rechts auf Bildung (vgl. Art. 26 AEMR) in der Schweiz, welches keine Verankerung in der Bundesverfassung findet, werden lediglich die Minimalanforderungen erfüllt. Dadurch werden Menschen aufgrund ihrer nationalen und sozioökonomischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer körperlichen Merkmale (somatische Beeinträchtigungen) oder ihrer Fähigkeiten (Sprache) in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligt. Daraus lässt sich der unmittelbare Auftrag der Sozialen Arbeit auf Bundesebene ableiten. Als Menschenrechtsprofession ist sie verpflichtet, Gleichheit und die Einhaltung der Menschenrechte durchzusetzen. Mit der in der Schweiz vorliegenden impliziten Verletzung des Diskriminierungsverbotes (vgl. Art. 5 AEMR) wird die unerlässliche Notwendigkeit ihres Handlungsbedarfes im Berufskodex aufgezeigt: „Diskriminierung sei es aufgrund von Fähigkeiten, Alter, Nationalität, Kultur, sozialen oder biologischem Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, körperlicher Merkmale, sexueller Orientierung oder Religion, kann und darf nicht geduldet werden.“ (AvenirSocial 2010: 9)

Nebst dem politischen Auftrag, lässt sich der Handlungsbedarf im konkreten Einzelfall aus den theoretischen Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ableiten, zu welchem die Soziale Arbeit aufgrund des Berufskodexes des weiteren verpflichtet ist: „Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen und zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren.“ (AvenirSocial 2010: 6) Für die Soziale Arbeit im Kontext von PSB besteht der Auftrag darin, Unterstützungsangebote zu schaffen, welche den Bedürfnissen der Jugendlichen in ihrer beruflichen Entwicklung entsprechen und diese wirksam und nachhaltig fördern. Im Folgenden werden zu diesem Zweck die Anforderungen, welchen ein solches Unterstützungsangebot dafür entsprechen muss, erarbeitet.

Die entwicklungspsychologischen Theorien lassen erkennen, dass Jugendliche in PSB unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sind und von vielfältigen Faktoren geprägt werden. Ihre Bewältigungsfähigkeit der PSB hängt von vielzähligen, individuell unterschiedlichen Einflüssen ab. Die empirischen Befunde zeigen auf, dass die beruflichen Entwicklungschancen unter unterschiedlichen Vorraussetzungen entsprechend differieren und von zahlreichen, individuellen Variablen begünstigt oder erschwert werden. Aus diesem Sachverhalt kristallisiert sich heraus, dass Unterstützungsangebote im Kon-

text von PSB individuell und multiperspektivisch angelegt sein müssen, da die Bewältigungsschwierigkeiten der PSB aufgrund der individuellen Entwicklungsprozesse und -chancen individuelle Ursprünge haben und multifaktorielle und -dimensionale Zusammenhänge aufweisen. Ferner wird durch die empirischen Befunde ein zusätzlicher Aspekt aufgedeckt, welchen es bei Unterstützungsangeboten in PSB zu beachten gilt: Es wird verdeutlicht, dass der Zugang zu Jugendlichen mit Bewältigungsschwierigkeiten in PSB in Form von einer Erhöhung der Chancengleichheit erfolgen muss.

Durch Zusammenführung der entwicklungspsychologischen Aspekte im Jugendalter und der empirischen Befunde zu den Einflussfaktoren auf die berufliche Entwicklung lässt sich folgender Leitgedanke formulieren, welcher für die Konzipierung eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit für Jugendliche in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive grundlegend ist:

*Professionelle der Sozialen Arbeit im Tätigkeitsfeld von Jugendlichen in PSB fördern Chancengleichheit in der beruflichen Entwicklung und richten sich dabei nach den spezifischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Zur Begünstigung ihrer Entwicklungschancen nehmen sie eine multifaktorielle und multidimensionale Perspektive ein und passen ihr Handeln den fall-, aufgaben-, und situationsspezifischen Kooperationsprozessen an.*

Ausgehend von dieser allgemeinen Grundlage werden in diesem Kapitel die einzelnen Entwicklungskontexte im Jugendalter einer Reflexion unterzogen, um kontextspezifische Hypothesen über die relevanten Einflussfaktoren zu bilden. Dies mit dem Ziel, die Kriterien zu determinieren, welche ein Konzept von einem Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive erfüllen muss.

## 5.1 HYPOTHESEN IN BEZUG AUF PERSONALE FAKTOREN

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass das Geschlecht und die sozioökonomische und nationale Herkunft, sowie der gesundheitliche Zustand die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen. Benachteiligten Adressatengruppen sind deshalb schon ab Schulbeginn abzuholen. Durch die frühzeitige Förderung der Selbstwirksamkeit, der sozialen Kompetenzen, sowie der Berufs- und Übergangskompetenzen von Kindern und Jugendlichen können Chancenungleichheiten erwiesenermassen minimiert werden. Die Bewältigung der Sekundarstufe II wird durch die kognitiven Fähigkeiten beeinflusst, ungünstige Voraussetzungen können durch Kontakte mit Personen aus der Arbeitswelt minimiert werden. Ebenso ist eine frühzeitige Förderung des Berufswahlprozesses hilfreich.

Durch die somatischen Veränderungen ab der Pubertät sind Jugendliche mit Unsicherheiten in Bezug auf ihren Körper konfrontiert und stellen sich in Folge der Identitätsentwicklung selbst in Frage. Durch den zunehmenden Medienkonsum werden die Jugendlichen tendenziell vor überhöhte Erwartungen an sich selbst gestellt, da sie unerreichbaren Normen aus den Medien entsprechen wollen. Zudem unterliegend sie unterschiedlichen Entwicklungstempi und werden bei Abweichungen von den geltenden Normvorstellungen in ihrem Selbstwert beeinflusst. Durch ein Angebot an realitätstreuen Entwicklungskontexten habe sie die Möglichkeit ein realistisches Selbstkonzept zu bilden. Ressourcen und Kompetenzen entstehen im wechselseitigen Austausch zwischen Anlage und Umwelt. Dies kann die Soziale Arbeit dazu nutzen, indem sie Umweltbedingungen schafft, welche eine Förderung der Selbstwirksamkeit, der sozialen Kompetenzen, sowie der Berufs- und Übergangskompetenzen gewährleisten.

In Bezug auf die personalen Faktoren lassen sich zusammenfassend folgende Hypothesen bilden:

- Durch das Geschlecht, die sozioökonomische und nationale Herkunft, sowie den Gesundheitszustand benachteiligte Adressatengruppen sollen möglichst früh in ihrer Schulzeit gefördert werden um Chancenungleichheiten durch die Gewinnung von Ressourcen und Kompetenzen zu kompensieren.
- Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, sowie Berufs- und Übergangskompetenzen der Kinder und Jugendlichen sollen gefördert werden um ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu erweitern.
- Berufswahlprozesse sollen, entsprechend der individuellen Entwicklungstempi, möglichst frühzeitig gefördert werden.
- Zum gelingenden Übertritt in die Sekundarstufe II sollen den Jugendlichen Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt ermöglicht werden.
- Es sollen realisierbare Zielvorstellungen vermittelt werden, indem die Jugendlichen in der Bildung eines realistischen Selbstkonzeptes unterstützt werden.

## 5.2 HYPOTHESEN IN BEZUG AUF FAMILIE

Die Familie und der soziale, sowie nationale Hintergrund wirken sich laut den empirischen Befunden, insbesondere in der Schweiz, massgeblich auf die berufliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Diese Erkenntnis zeigt auf, wie wichtig es ist das Familiensystem in Unterstützungsprozesse der Sozialen Arbeit mit einzubeziehen. Auch hierbei zeigt sich die Wirkung eines möglichst frühzeitigen Unterstützungsangebotes bei benach-

teiligten Adressatengruppen. Durch die Förderung der Erziehungskompetenzen lassen sich die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen erhöhen, indem sie ein Autonomieförderndes, intellektuell anregendes und von vertrauensvollen Beziehungen geprägtes Familienmilieu erfahren.

Insbesondere in der Pubertätsphase werden die familialen Beziehungen durch die Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung mit Unsicherheiten konfrontiert und erfahren ein erhöhtes Konfliktpotential. Zur erfolgreichen beruflichen Entwicklung können Unterstützungsangebote die Herstellung eines neuen Gleichgewichts zwischen emotionaler Verbundenheit und Autonomie in den familialen Beziehungen fördern.

In Bezug auf die Familie als Entwicklungskontext lassen sich zusammenfassend folgende Hypothesen bilden:

- Kinder, welche durch die sozioökonomische und nationale Herkunft in ihren Entwicklungsmöglichkeiten benachteiligt werden können, sollen möglichst ab Schulbeginn gefördert werden, indem die Familiensysteme in die Unterstützungsprozesse mit eingebunden werden.
- Die Erziehungskompetenzen der Eltern sollen gefördert werden, so dass die Kinder und Jugendliche ein Autonomieförderndes, intellektuell anregendes und von vertrauensvollen Beziehungen geprägtes Familienumfeld erfahren.
- Jugendliche sowie ihre Eltern sollen in der Herstellung eines neuen Gleichgewichts zwischen emotionaler Verbundenheit und Autonomie gefördert werden.

### 5.3 HYPOTHESEN IN BEZUG AUF FREIZEIT UND PEERS

Die Erkenntnisse der Studie ergeben, dass Freizeitaktivitäten in strukturierten Gruppen in Form von Vereinen oder Jugendtreffs die Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit stärken, sowie die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen fördern. Die verbindliche Nutzung von Freizeitangeboten wird durch das Gutheissen der Eltern gestärkt. Durch Vernetzungsarbeit in Bezug auf solche Freizeitstätten kann die Soziale Arbeit die Teilnahme fördern, indem sie die Jugendlichen aber auch die Eltern über bestehende Angebote informiert. Durch die Förderung eines positiv ausgerichteten Freizeitverhaltens des sozialen Umfelds werden die Jugendlichen ebenfalls positiv in der Gestaltung ihrer eigenen Freizeit beeinflusst. Dadurch entstehen förderliche Effekte auf ihre ausserschulische Kompetenzentwicklung.

Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Peergroup ist wesentlich für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. Ideologien und Handlungsweisen werden durch die Kontakte übertragen,

die Jugendlichen können Umsetzungsangebote zur Ausbildung persönlicher Ziele und Strategien wahrnehmen und explorieren auf diese Weise soziale Rollen. Die Entwicklung kann durch Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit positiv beeinflusst werden, indem Handlungsrahmen angeboten werden, welche angemessene Strukturen vorweisen, positive Anregungen beinhalten und eine, für Adolszente, angemessene Teilhabe von Erwachsenen anbieten.

In Bezug auf die Freizeit und Peers als Entwicklungskontext lassen sich zusammenfassend folgende Hypothesen bilden:

- Die Professionellen müssen über Wissen zu den bestehenden Freizeitangeboten verfügen und verbreiten dieses. Zur Förderung der Bildung von sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen überprüfen sie diese auf den Grad an Strukturierung, positiver Anregung sowie Teilhabe von Erwachsenen und empfehlen diese entsprechend weiter.
- Durch den Einbezug der Eltern in die Wahl eines geeigneten Freizeitangebotes sollen Jugendliche zu deren Nutzung bestärkt, und damit in ihrer Selbstwirksamkeit gefördert werden.
- Durch Schaffung von Freizeitangeboten welche die Entwicklung positiv beeinflussen sollen die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen in PSB gefördert werden.

## 5.4 HYPOTHESEN IN BEZUG AUF SCHULE

Die empirischen Befunde ergeben, dass der Erfolg des Übergangs in die Sekundarstufe II von der Höhe des besuchten Schultypus' der Sekundarstufe I abhängig ist und dass die Durchlässigkeit zwischen diesen Schultypen für die Jugendlichen mit erheblichem Mehraufwand verbunden ist. Durch Angebote der Sozialen Arbeit, welche vor dem Eintritt in die Sekundarstufe I angesetzt werden können Chancenungleichheiten bearbeitet werden bevor sich diese im Laufe der Bildungslaufbahn der Jugendlichen erhöhen. So wird festgestellt, dass frühzeitig und individuell angesetzte Unterstützungsangebote eine bessere Wirkung auf die Entwicklungschancen haben. Ebenso stellt sich heraus, dass die Förderung nicht-schulischer Kompetenzen und Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf die berufliche Entwicklung ausübt. Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit sollten sich deshalb auf die Stärkung der externalen Entwicklungsressourcen ausrichten. Zudem stellen sich berufsvorbereitende Massnahmen insbesondere im achten und neunten Schuljahr als hilfreich für den Übergang in die Sekundarstufe II heraus. Die Angebote der Sozi-



alen Arbeit in PSB können durch Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden den Fokus in den letzten Schuljahren auf solche Massnahmen richten und so Jugendliche im Übergang in die Sekundarstufe II wirksamer fördern. Es wird entsprechend durch die Befunde aufgezeigt, dass eine tragfähige Kooperation zwischen allen, in PSB beteiligten Systeme notwendig ist um die berufliche Entwicklung der Jugendlichen zu unterstützen.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist zu beachten, dass in der Schule die motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Jugendlichen für die berufliche Lebensgestaltung geschaffen werden. Durch Anleitung zu selbstreguliertem Lernen wird ihnen vermittelt wie sie die Erfüllung dieser Voraussetzungen erreichen. Angebote der Sozialen Arbeit in PSB haben die mangelnde Berücksichtigung der Individualität und unterschiedlichen Entwicklungstempi der Jugendlichen in der Schule auszugleichen um die motivationalen und kognitiven Entwicklungsprozesse der Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Ebenso müssen sie die mangelnde Passung zwischen dem Autonomiebedürfnis der Jugendlichen und den vorgegebenen schulbedingten Strukturen kompensieren um die Motivation der Jugendlichen zu stärken.

In Bezug auf die Schule als Entwicklungskontext lassen sich zusammenfassend folgende Hypothesen bilden:

- Zur Minimierung von Chancenungleichheiten sollen Angebote bereits in der Primarstufe angesetzt werden, so dass der Übertritt in die Sekundarstufe I begünstigt wird.
- Angebote sollen sich auf die Förderung von ausserschulischen Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen ausrichten.
- Angebote der Sozialen Arbeit sollen berufsvorbereitende Massnahmen für Jugendliche im achten und neunten Schuljahr fördern.
- Tragfähige Kooperationen zwischen allen beteiligten Systemen müssen in den Unterstützungsprozessen angestrebt werden.
- Zur Begünstigung der motivationalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sollen Angebote geschaffen werden, welche den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen entsprechen.

## 5.5 ZENTRALE KRITERIEN

Durch Zusammenführung der kontextspezifisch gebildeten Hypothesen über die Aufgaben von Unterstützungsangeboten in PSB welche wirksam und nachhaltig die beruflichen

Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen fördern, lassen sich folgende zentralen Kriterien für die Konzipierung eines angemessenen Unterstützungsangebotes benennen:

- Die durch sozioökonomische und nationale Herkunft benachteiligten Adressatengruppen müssen möglichst frühzeitig, ab der Primarschulstufe erfasst und gefördert werden.
- Berufswahlprozesse müssen, entsprechend der individuellen Entwicklungstempi, möglichst frühzeitig gefördert werden.
- Als Vorbereitung für den Übertritt in die Sekundarstufe II sind den Jugendlichen Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt zu ermöglichen.
- Zur Begünstigung der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen müssen die Herkunftssysteme in die Unterstützungsprozesse einbezogen werden.
- Die Teilnahme an entwicklungsfördernden Freizeitangeboten muss gefördert werden.
- Es müssen tragfähige Kooperationen zwischen allen beteiligten Systemen (Schule, Eltern, etc.) bestehen.
- Zur Begünstigung der motivationalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen müssen Unterstützungsprozesse auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnitten sein.

Da die Auseinandersetzung mit den entwicklungspsychologischen Aspekten und den empirischen Befunden zu den Erfolgsfaktoren in PSB gezeigt hat, dass die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten nebst den Herkunftsmerkmalen massgeblich durch die Entwicklungsprozesse aller Lebensbereiche bestimmt werden, muss ein angemessenes Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit in PSB die ausserschulischen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fördern. Durch die Stärkung der externalen Entwicklungsressourcen werden die internalen Entwicklungsressourcen (Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, etc.) positiv beeinflusst, welche wiederum die Bewältigungschancen der PSB erhöhen.

Die zentralen Kriterien lassen erkennen, dass die Funktionen der Professionellen der Sozialen Arbeit im angestrebten Unterstützungsangebot vor allem in der Beratung, Vernetzung und Koordination bestehen. Ihr Handeln muss dabei von professionsethischen Handlungsprinzipien und Strukturmaximen geleitet sein, welche im Folgenden geklärt werden.

### **Autonomie des Subjekts gewährleisten**

Die Professionellen sind verpflichtet die Autonomie der Kinder und Jugendlichen zu res-

pektieren, diese zu fördern und sicher zu stellen. Die Kinder und Jugendlichen werden dabei in der Gesamtheit ihrer individuellen Identität betrachtet (vgl. Baier 2011: 139). Autonomie wird von Lob-Hüdepohl (2007: 126) als „Fundamentalnorm von Menschenwürde“ beschrieben, dessen Respektierung ist entsprechend als zentrale Grundhaltung der Sozialen Arbeit zu verstehen. Sie bildet die Basis des professionellen Handelns. Die Haltung, die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte zu betrachten, ermöglicht es erst, sie in ihrer eigenen Lebenswelt zu erfassen (vgl. Baier 2011: 140).

### **Anwaltschaftliches Handeln**

Als Anwältin sozialer Gerechtigkeit ist die Rolle der Sozialen Arbeit nicht in Bezug auf eine bestimmte Personengruppe zu verstehen. Als neutrale, vermittelnde Instanz zeigt sie die Rechte und Perspektiven aller Beteiligten auf und setzt den Fokus auf die Befähigung dieser, einen konfliktfreien und gerechten Umgang miteinander zu pflegen (vgl. ebd.: 140f).

### **Aushandlung, Partizipation und Hilfe als Ko-Produktion**

Die Soziale Arbeit versteht sich als Anwältin und Vermittlerin, und nicht als Richterin oder Gericht. Entsprechend sollen Unterstützungsprozesse mit allen Beteiligten durch gemeinsames Aushandeln, und nicht durch Bevormundung gestaltet werden. Auf die Grundhaltung der Autonomiegewährleistung verweisend können nur so nachhaltige Lösungen angestrebt werden. Die Partizipation bildet dabei ein Recht und keine Verpflichtung. Mit dem Handlungsprinzip der Ko-Produktion aller Beteiligten werden gemeinsame Ziele formuliert, welche jeweils selbstständig erfüllt werden sollen. Durch ein symmetrisches Arbeitsverhältnis kann ein Mehrwert für die Zusammenarbeit erreicht werden (vgl. ebd.: 141f).

### **Aufmerksamkeit**

Mit dem Handlungsprinzip der Aufmerksamkeit trägt die Soziale Arbeit zur Früherkennung und -erfassung bei. Kinder und Jugendliche haben damit die Möglichkeit, Unterstützungsangebote wahrzunehmen wenn sie in der Lage sind, diese mit ihren zur Verfügung stehenden Fähigkeiten mitzutragen, ohne dabei als Problemfälle stigmatisiert zu sein. So kann zur Förderung ihrer Selbstwirksamkeit beigetragen werden und weitreichende Konsequenzen ihrer Problemlagen werden vermindert. Das Handlungsprinzip der Aufmerksamkeit hat damit eine entstigmatisierende, wie auch nachhaltige Wirkung (vgl. ebd.: 142).

### **Dienstleistung**

Aufgrund ethischer Reflexionen versteht sich die Soziale Arbeit als Dienstleistung, welche

von den Adressatinnen und Adressaten ausgeht. Von den Professionellen wird Empathie und ein Gespür dafür verlangt, wann welche Themen wie angesprochen werden. Mit den entsprechenden Fach- und Handlungskompetenzen gelingt es der Sozialen Arbeit als professionelle Dienstleistung, ihren Zuständigkeitsbereich transparent zu definieren (vgl. ebd.: 142f).

### **Bilderverbot und Nicht-Wissen**

Mit dem Handlungsprinzip des Bilderverbots wird deutlich, dass die Soziale Arbeit in erster Linie eine Dienstleistung an das Subjekt und nicht an die Gesellschaft darstellt. Mit der Verabschiedung von konkreten Normalitäts- und Entwicklungsvorstellungen über Menschen wird die Autonomie der Kindern und Jugendlichen respektiert und erst ermöglicht. Mit der Expertise des Nichtwissens wird dabei sichergestellt, dass die Kinder und Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt betrachtet werden. Durch dessen partizipative Erkundung wird ihre Würde gewahrt. Mit dem Handlungsprinzip des Nicht-Wissens wird den Kindern und Jugendlichen gegenüber eine respektvolle und interessierte Haltung eingenommen, was sich positiv auf der Beziehungsebene auswirkt (vgl. ebd.: 143f).

### **Vertrauen und Schweigepflicht**

Eine gelingende Arbeitsbeziehung basiert Forschungen zufolge auf Vertrauen. Je positiver eine Arbeitsbeziehung von den Kindern und Jugendlichen gewertet wird, desto gelingender fallen die Unterstützungsprozesse aus. Eine transparente Kommunikation bezüglich der Schweigepflicht spielt dabei eine wesentliche Rolle. Die Schweigepflicht ist einerseits rechtlich im Datenschutzgesetz, andererseits in der berufsethischen Selbstverpflichtung verankert (vgl. ebd.: 145).

### **Niederschwelligkeit**

Niederschwelligkeit meint zum einen die räumliche und zeitliche verfügbare Zugänglichkeit, zum anderen aber vor allem den Abbau der subjektiven Hemmschwelle (vgl. Baier/Heeg 2011: 96). Dabei haben die Angebote auf eine Weise zu gestaltet werden, dass der Zugang möglichst erleichtert wird (vgl. Baier 2011: 147).

### **Equity**

Die Realisierung von Gerechtigkeit ist eine grundlegende Pflicht der Sozialen Arbeit im Sinne einer ethisch reflektierten Praxis. Dabei betrachtet sie einerseits den Prozess und zum anderen das Resultat in Bezug auf unterschiedliche Kategorien. Für die Professionellen wird dabei eine reflektierte Sensibilität hinsichtlich bestehender Ungerechtigkeiten

und Diskriminierungen vorausgesetzt, welche einer systematischen Integration in den Praxisalltag bedarf (vgl. ebd.: 147f).

### **Freiwilligkeit**

Freiwilligkeit ist vorauszusetzen, auch wenn sie in den verschiedenen Leistungsbereichen unterschiedliche Bedeutungen annimmt und in ihrer Ausgangslage Zwangscharakter besitzen können. Die Professionellen nehmen dabei die Haltung an, dass die Kinder und Jugendlichen im Stande sind rationale Entscheidungen zu treffen und ihren Willen zu äussern. Dies setzt voraus, dass sie darüber informiert sind, was die Funktion der Sozialen Arbeit ist, welche Angebote daraus entstehen und dass diese an ihre Lebenswelten angepasst sind. Durch transparente und fundierte Informationen werden sie dazu befähigt einen freien Willen hinsichtlich dessen Sinnhaftigkeit und Nutzung zu entwickeln (vgl. ebd.: 150f).

Indem die herausgearbeiteten zentralen Kriterien durch die geklärten Handlungsanforderungen (Handlungsprinzipien und Strukturmaximen) an die Professionellen der Sozialen ergänzt werden, lassen sich Strukturen bilden, welche das geplante Unterstützungsangebot der Sozialen Arbeit in PSB besitzen muss. Im nächsten Kapitel wird damit die theoretische Grundlage für die Konzipierung des Angebotes aus subjekttheoretischer Perspektive erarbeitet.

## 6. KONZIPIERUNG EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB AUS SUBJETTHEORETISCHER PERSPEKTIVE

Ausgehend vom folgenden, im vorgängigen Kapitel erstellten, Leitgedanken soll die Fragestellung dieser Bachelor Thesis beantwortet werden:

*Professionelle der Sozialen Arbeit im Tätigkeitsfeld von Jugendlichen in PSB fördern Chancengleichheit in der beruflichen Entwicklung und richten sich dabei nach den spezifischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Zur Begünstigung ihrer Entwicklungschancen nehmen sie eine multifaktorielle und multidimensionale Perspektive ein und passen ihr Handeln den fall-, aufgaben-, und situationsspezifischen Kooperationsprozessen an.*

Durch die Reflexion der kontextspezifischen Hypothesen wurden die zentralen Kriterien erarbeitet, welche das geplante Unterstützungsangebot erfüllen muss:

- Die durch sozioökonomische und nationale Herkunft benachteiligten Adressatengruppen müssen möglichst frühzeitig, ab der Primarschulstufe erfasst und gefördert werden.
- Berufswahlprozesse müssen, entsprechend der individuellen Entwicklungstempi, möglichst frühzeitig gefördert werden.
- Als Vorbereitung für den Übertritt in die Sekundarstufe II sind den Jugendlichen Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt zu ermöglichen.
- Zur Begünstigung der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen müssen die Herkunftssysteme in die Unterstützungsprozesse einbezogen werden.
- Die Teilnahme an entwicklungsfördernden Freizeitangeboten muss gefördert werden.
- Ab dem achten Schuljahr müssen berufsvorbereitende Massnahmen gefördert und unterstützt werden.
- Es müssen tragfähige Kooperationen zwischen allen beteiligten Systemen (Schule, Eltern, etc.) bestehen.
- Zur Begünstigung der motivationalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen müssen Unterstützungsprozesse auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnitten sein.

Durch Ergänzung der Handlungsprinzipien und Strukturmaximen der Sozialen Arbeit werden im Folgenden die theoretischen Strukturen abgeleitet, welche das Konzept aus subjektorientierter Perspektive enthalten muss.

## 6.1 EINRAHMUNG DES KONZEPTE

Die zentralen Kriterien verdeutlichen, dass das Unterstützungsangebot darauf ausgerichtet sein muss, die externalen Entwicklungsressourcen der Kinder und Jugendlichen zu begünstigen. In wechselseitiger Beeinflussung werden dadurch die internalen Entwicklungsressourcen gefördert, welche massgebend für ihre berufliche Entwicklung sind. Die Bearbeitung der externalen Entwicklungsressourcen impliziert eine multiperspektivische Herangehensweise und zeigt die zentralen Funktionen der Professionellen der Sozialen Arbeit auf: Vermittlung, Vernetzung und Koordination. Das Unterstützungsangebot muss fall-, situations- und aufgabenspezifisch gestaltet werden. Dabei gilt es den Ursprung der individuellen Bewältigungsschwierigkeiten herauszufinden und anschliessende Interventionen entsprechend zu gestalten. Durch Kooperationen mit allen Beteiligten wird der Unterstützungsprozess gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen geplant und realisiert. Um einen Idealtypus eines Unterstützungsangebotes in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive konzeptualisieren zu können, werden nachfolgend die einzelnen Kriterien konkretisiert.

*Die durch sozioökonomische und nationale Herkunft benachteiligten Adressatengruppen müssen möglichst frühzeitig, ab der Primarschulstufe erfasst und gefördert werden.*

Der Anspruch einer möglichst frühzeitigen Erfassung und Förderung erfordert, dass das Unterstützungsangebot bereits Kinder in der Primarschule erreichen muss. Mit dem Handlungsprinzip der Aufmerksamkeit und der Strukturmaxime der Equity müssen Kinder mit Benachteiligungstendenzen bereits in dieser Lebensphase erfasst werden. Die Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit verweisen darauf, dass Sensibilisierungsarbeit geleistet werden muss. Dies in Bezug auf die Ungleichheitsthematik, wie auf das Bestehen des Unterstützungsangebotes. Das bedeutet, dass Eltern von Primarschulkinder erreicht werden müssen und ein möglichst einfacher Zugang gewährleistet werden muss. Daraus lässt sich schliessen, dass es sinnvoll wäre wenn bei Einschulung der Kinder Informationsmaterial an die Eltern fliessen würden. Zum Abbau der subjektiven Hemmschwelle muss das Unterstützungsangebot in einer Räumlichkeit situiert sein, welches neutral und eigenständig ist. Es ist eine Abgrenzung von anderen Unterstützungsangeboten notwendig. Dennoch sollte die Lage in der Nähe der Schule sein, so dass die in Anspruchnahme des Angebotes nicht geographisch erschwert wird und auch für Primarschulkinder von der Schule aus erreichbar ist. Zudem sollte das Angebot in der Nähe des "Geschehens" angesiedelt sein. Ableitend wird erkennbar, dass das Unterstützungsangebot präventive In-

terventionen enthalten muss um Chancengleichheit herstellen zu können.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch Prävention, Information und Sensibilisierung charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Das Angebot setzt bereits ab der ersten Primarstufe an. Durch Informationsmaterial an Eltern und Erstkontakte mit Kindern auf spielerische Art auf dem Pausenplatz wird Beziehungsaufbau geleistet.
- Die Räumlichkeiten sind in der Nähe der Schule angesiedelt, jedoch nicht Bestandteil davon.

*Berufswahlprozesse müssen, entsprechend der individuellen Entwicklungstempi, möglichst frühzeitig gefördert werden.*

Nach dem Handlungsprinzip der Aufmerksamkeit müssen die individuellen Entwicklungstempi der Jugendlichen erkannt werden, wofür geeignete Analysemethoden notwendig sind. Mittels Kooperationen mit Eltern, Schulsozialarbeitenden, Schulen, Berufsinformationsstellen, Bildungsinstanzen der Sekundarstufe II etc. können Berufswahlprozesse ab der Sekundarstufe I individuell gefördert werden. Hierbei muss das Unterstützungsangebot eine übergeordnete Rolle einnehmen um durch Vernetzungsarbeit die notwendigen Unterstützungsinstanzen zu vermitteln und die spezifischen Massnahmen zu koordinieren. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungstempi von Jugendlichen sind individuelle Angebotsleistungen indiziert. Gruppenveranstaltungen für beteiligte Akteurinnen und Akteure (Eltern, Lehrpersonen, Fachpersonen von Berufsinformationsstellen, etc.) können zu Informations- und Sensibilisierungszwecken in regelmässigen Abständen lanciert werden. Durch die Regelmässigkeit sollen die Hemmschwellen abgebaut werden, indem die Veranstaltungen zu einem festen Bestandteil des Alltags werden. Das Unterstützungsangebot in PSB übernimmt eine fallführende Funktion um laufende Interventionen von verschiedenen Instanzen koordinieren zu können. Auch in diesem Kriterium zeichnet sich die Notwendigkeit einer eigenständigen, zu den anderen Organisationen abgegrenzte Lokalität, sowie des möglichst frühzeitigen Einsatzes ab.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch individuelle Fallführung, Information, Orientierung und Sensibilisierung, sowie Kooperation, Vernetzung und Koordination charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Die Förderung der Berufswahlprozesse setzt ab der Sekundarstufe I an.
- Das Angebot organisiert regelmässig Gruppenveranstaltungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure des Berufswahlprozesses.



- Es müssen neutrale Räumlichkeiten/Seminarräume zur Verfügung stehen um die Gruppenveranstaltungen durchführen zu können.

*Als Vorbereitung für den Übertritt in die Sekundarstufe II sind den Jugendlichen Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt zu ermöglichen.*

Um Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt zu ermöglichen, muss das Unterstützungsangebot über ein Netzwerk von Bildungsinstanzen der Sekundarstufe II verfügen und Kooperationen anstreben. Als Dienstleistung übernimmt es Vermittlungsaufgaben und fördert Interaktionsmöglichkeiten zwischen Jugendlichen und relevanten Personen in der Sekundarstufe II. Durch dieses Kriterium wird ersichtlich, dass das Unterstützungsangebot ein neutrales Image vermittelt, damit die Jugendlichen von den Bildungsinstanzen der Sekundarstufe II nicht stigmatisiert werden und dadurch ungünstige Voraussetzungen für die Jugendlichen entstehen. Mit der Niederschwelligkeit des Angebotes sollen die subjektiven Hemmschwellen abgebaut werden, so dass möglichst breite Gruppen Dienstleistungen in Betracht ziehen und das Angebot nicht als "Unterstützung für Problemfälle" stigmatisiert wird. Entsprechend muss das Angebot für die Jugendlichen lebensweltnah und attraktiv konzipiert sein. Dies kann beispielsweise durch die Einrichtung der Räumlichkeiten oder durch informelle Kontakte zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und den Jugendlichen in Jugendtreffs, Vereinen, etc erfolgen. Hier spielt ebenfalls die Vernetzung und Kooperation eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch Vermittlung, Vernetzung, Orientierung, Kooperation und Alltagsnähe charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Die Förderung der Vernetzung mit der Berufswelt setzt ab der Sekundarstufe I an.
- Als neutrale Dienstleistung für alle vermittelt das Angebot den Jugendlichen Kontakte zu Betrieben (Schnupperstellen etc.) und unterstützt sie individuell bei der Kontaktaufnahme.
- Es müssen Räumlichkeiten zur Verfügung stehen welche offen und unverbindlich zugänglich sind. Sie sollen für Jugendliche attraktiv gestaltet sein, wobei frei zugängliches Informationsmaterial über die Berufswelt aufgelegt wird.
- Die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen erfolgt über informelle Besuche in Vereinen, Jugendtreffs etc.

*Zur Begünstigung der Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen müssen die Herkunftssysteme in die Unterstützungsprozesse einbezogen werden.*

Dieses Kriterium bedingt die Kooperation mit Eltern und erziehenden Bezugspersonen. Das Angebot muss Veranstaltungen (Elternseminare, -kurse etc.) enthalten, welche eine aufklärende, vermittelnde Funktion einnimmt. Durch eine Gestaltung solcher Veranstaltungen, in Form von unverbindlichen Treffen in einer lockeren Atmosphäre, sollen Hemmschwellen abgebaut werden. Dies kann durch eine entsprechende Einrichtung der Räumlichkeiten erfolgen. Durch Gewährleistung der Autonomie werden die Mitglieder der Herkunftssysteme in ihrer Lebenswelt erfasst und als Expertinnen und Experten dieser verstanden. Durch die Teilnahme an Anlässen, welche von Eltern und erziehenden Bezugspersonen besucht werden (Elternanlässe an Schulen, Vereinen, der Schulsozialarbeit etc.) kann ein erster informeller Kontakt zu ihnen erfolgen und Berührungsängste können abgebaut werden, indem subjektive Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit als Erziehungsperson und der Nutzung des Angebotes relativiert werden. In individuellen Unterstützungsprozessen sollen die familialen Ressourcen gestärkt werden.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch Aufklärung, Orientierung, Kooperation und Alltagsnähe charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Das Angebot beinhaltet aufklärende und orientierende Veranstaltungsseminare für erziehende Personen.
- Die Förderung der erziehenden Personen setzt ab der ersten Primarschulstufe an.
- Das Angebot beinhaltet aufsuchende Elemente.
- Es müssen Seminarräume zur Verfügung stehen.

*Die Teilnahme an entwicklungsfördernden Freizeitangeboten muss gefördert werden.*

Durch eine breite Vernetzung mit regionalen Freizeitangeboten werden orientierende und vermittelnde Aufgaben übernommen. In den passenden Gefässen des Gesamtangebots sollen nebst den Kindern und Jugendlichen auch die Herkunftssysteme über die bestehenden Möglichkeiten informiert und deren Nutzung gefördert werden. Wenn nötig wird auch die Kontaktaufnahme unterstützt und gefördert. Damit sollen die Partizipationsmöglichkeiten begünstigt werden, indem mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam passende Freizeitaktivitäten gefunden werden.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch Orientierung und Vermittlung charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Das Angebot verfügt über die Vernetzung mit den regionalen Freizeitstätten.
- Für dieses Kriterium wird kein spezifisches Gefäss benötigt, die Information und Orientierung wird in den bestehenden Angebotsstrukturen eingebunden.
- Bei Bedarf finden individuelle, bedürfnisorientierte Beratungen und Vermittlungsunterstützungen statt.

*Es müssen tragfähige Kooperationen zwischen allen beteiligten Systemen (Schule, Eltern, etc.) bestehen.*

Mit der vermittelnden, vernetzenden und koordinierenden Funktion, welche das Unterstützungsangebot innehaben muss, ist die Kooperationbereitschaft von zentraler Bedeutung. Diese soll mit den Herkunftssystemen, Schulen, Lehrkräften, Freizeitstätten, etc. angestrebt werden. Im Sinne der Partizipation und Ko-Produktion sind Unterstützungsprozesse in Kooperation mit den Adressierenden zu gestalten. Dabei ist wichtig, dass die Dienstleistung des Angebots transparent deklariert wird. Dieses Kriterium bedingt, dass das Unterstützungsangebot als übergeordnete Organisation gestaltet werden muss. Durch klare Positionierung kann verhindert werden, dass sie mit anderen Hilfssystemen konkurriert. Dadurch wird die Grundlage für Kooperationen gelegt. Zudem müssen die Räumlichkeiten des Angebotes einladend gestaltet werden. Neben einer für Jugendliche attraktive Einrichtung, sind Räumlichkeiten für informelle Veranstaltungen notwendig. Durch unverbindliche Treffen in einer angenehmen Atmosphäre können die Kontakte zu Lehrkräften, Eltern, Vereinsmitglieder, Berufsausbildenden, etc gepflegt werden. Durch vertrauensvolle Beziehungen gelingen Kooperationsprozesse besser, weshalb auch die Notwendigkeit von Beratungsräumen für vertrauliche Gespräche besteht.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch die zentrale Bedeutung der Kooperation charakterisiert und muss folgende konkrete Strukturen aufweisen:

- Das Angebot verfügt über eine transparente, nachvollziehbare Beschreibung seiner Dienstleistungen, Aufgaben und Funktionen und deklariert damit verständliche seinen Tätigkeitsbereich.
- Die Zuständigkeiten müssen geklärt sein, so dass Kompetenzüberschreitungen vermieden werden.
- Die Mitarbeitenden des Angebots messen der Pflege einer professionellen Kommunikationskultur (Anpassung der Sprache an das Gegenüber etc.) deren zentralen Stellenwert zu, sind mit dem Sozialraum ihres Zuständigkeitsbereichs im aktiven Austausch und verfügen über fundierte Reflexionsfähigkeiten.

*Zur Begünstigung der motivationalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen müssen Unterstützungsprozesse auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnitten sein.*

Zur Gewährleistung der Autonomie werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Identität respektiert und entsprechend unterstützt. Dabei ist die Strukturmaxime der Freiwilligkeit von zentraler Bedeutung. Die unterschiedlichen Entwicklungstempi, sowie Voraussetzungen und Problemlagen der Kinder und Jugendlichen bewirken, dass das Angebot verschiedene Unterstützungsformen beinhalten muss. So sind die Zeitpunkte, zu denen sie dieses in Anspruch nehmen in unterschiedlichen Phasen der beruflichen Entwicklung. Ebenso sind die Entwicklungsperspektiven different. Entsprechend sind je nach Einzelfall Formen der Beratung, Begleitung, Betreuung oder Coaching anzubieten. Mit der Prämisse eine wirksame und nachhaltige Dienstleistung in PSB zu konzipieren, ist die Unterstützung bis zum erfolgreichen Einstieg in den Beruf anzubieten, ungeachtet des Bildungsniveaus. Dies bedeutet, dass sich das Angebot über den entsprechenden Zeitraum erstrecken muss. Um dem für die Entwicklung massgeblichen Aspekt des Bedürfnisses nach stabilen und konstanten Bezugspersonen zu entsprechen ist eine langfristige Unterstützung anzustreben. Durch Einhaltung der Schweigepflicht kann eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufgebaut und Aufrecht erhalten werden.

Zusammenfassend wird das Angebot mit diesem Kriterium durch das Ziel einer selbstbestimmten Lebensgestaltung charakterisiert und muss folgende Strukturen aufweisen:

- Das Angebot ist freiwillig.
- Das Angebot wird durch individuelle, lebensweltorientierte Unterstützungsprozesse gestaltet.
- Die Dauer und Strukturierung der Unterstützungsprozesse wird durch die Bedürfnisse und den Bedarf der individuellen Adressierenden bestimmt.
- Die Adressierenden sind einer fixen Bezugsperson zugeteilt.
- Das Angebot richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen in PSB und hat keine Zugangsbedingungen. Es ist niederschwellig und kann auch ohne Terminvereinbarung genutzt werden. Entsprechend sind die Öffnungszeiten den Adressierenden angepasst.
- Das Angebot ist für die Adressierenden kostenfrei.

Anhand der hergeleiteten strukturellen Bedingungen, welches das Unterstützungsangebot aus subjektorientierter Perspektive erfüllen muss, lässt sich in einem nächsten Schritt ein theoretisches Modell erstellen.

## 6.2 MODELL EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB AUS SUBJEKT THEORETISCHER PERSPEKTIVE

Durch die erarbeiteten strukturellen Bedingungen wird in Folgenden ein Modell des Unterstützungsangebotes im Kontext von PSB kreiert, welches aus subjekttheoretischer Sichtweise eine wirksamen und nachhaltige Antwort der Sozialen Arbeit auf die Bewältigungsschwierigkeiten in PSB gibt. Die strukturellen Bedingungen ergeben die Grundlage anhand welcher das Modell umrissen werden kann.

### **Ziel**

Das Unterstützungsangebot zielt auf die Begünstigung der Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengleichheit durch Förderung der Entwicklungsressourcen (positive Erfahrungen, Selbst- und Sozialkompetenzen, Familie, Freizeitverhalten, etc.) ab. Deshalb sind präventive und reaktive Elemente charakterisierend für das Angebot.

### **Adressatengruppe**

Das Unterstützungsangebot richtet sich an Kinder und Jugendliche und erstreckt sich von der Primarschule bis zum erfolgreichen Einstieg in den Beruf, unabhängig vom Bildungsniveau. Als sekundäre Zielgruppe sind die beteiligten Akteurinnen und Akteure in PSB der Kinder und Jugendlichen zu nennen.

### **Struktur und Methode**

Das Unterstützungsangebot ist als übergeordnetes Element der relevanten Systeme in PSB zu verstehen und hat vermittelnde, vernetzende und koordinierende Funktionen. Es ist freiwillig und für die primäre Adressatengruppe kostenlos. Es auf ist langfristige, konstante Begleitung ausgerichtet und nimmt eine multifaktorielle und -dimensionale Perspektive ein und gestaltet Unterstützungsprozesse fall-, situations- und aufgabenspezifisch.

Das Unterstützungsangebot wird auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt und zieht dabei alle relevanten Hilfssysteme und Ressourcen hinzu. Dabei werden je nach Bedarf unterschiedliche Unterstützungsformen angeboten. Diese reichen von der Beratung, zur Begleitung und Betreuung bis hin zum Coaching.

Die Dauer und Strukturierung der Unterstützungsprozesse wird durch die Bedürfnisse und den Bedarf der individuellen Adressierenden bestimmt.

### **Ansiedlung**

Das Unterstützungsangebot ist niederschwellig angelegt und als eigenständige, unabhängige Organisation konzipiert welche mit den anderen Organisationen kooperiert. Es ist

für alle frei zugänglich, und dessen Nutzungsaufforderung erfolgt nebst der aufsuchenden Arbeit über alle kooperierenden Systeme (Schulen, Gemeinden, Freizeitvereine, Berufsinformationsstellen, etc.)

Das Unterstützungsangebot ist in jedem Schulbezirk des Kantons Aargau angesiedelt. Die Räumlichkeiten der Zweigstellen sind für Kinder und Jugendliche attraktiv eingerichtet, so dass diese als beliebte Aufenthaltsorte aufgefasst werden. Zudem stehen Infrastrukturen für informelle Veranstaltungen (mit Eltern, Lehrkräften, Berufsausbildende, etc.) zur Verfügung. Zudem müssen Beratungsräume für vertrauliche Gespräche vorhanden sein.

Durch nachfolgende Graphik (vgl. Abb. 3) lässt sich die Funktionsweise des Modells des Unterstützungsangebotes in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive veranschaulichen:

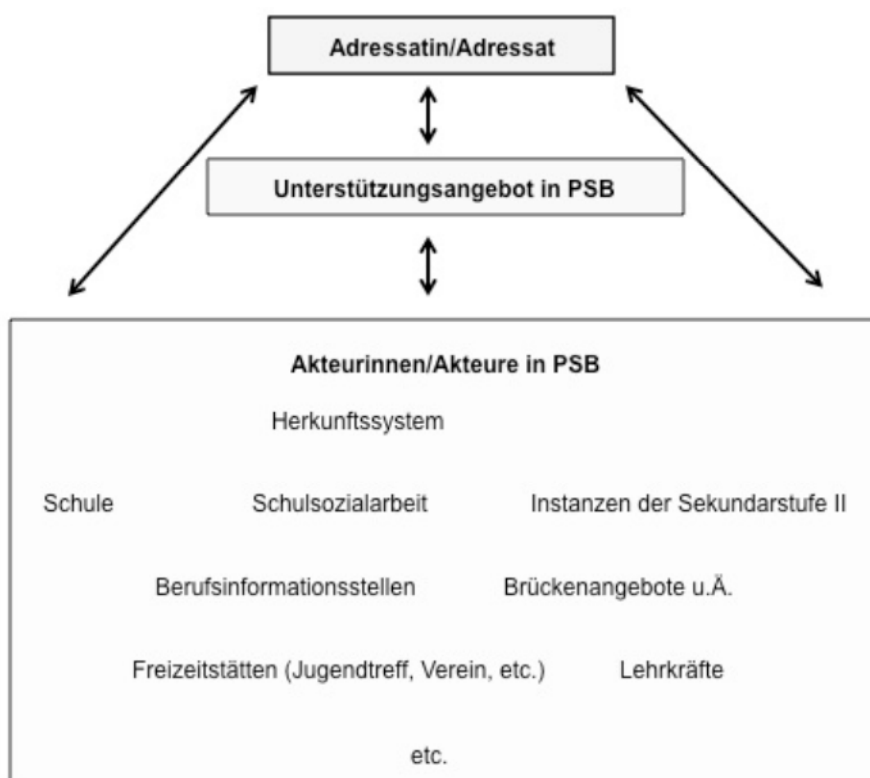


Abb. 3: Funktionsweise Unterstützungsangebot in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive (eigene Darstellung)

Es wird damit deutlich, dass das Unterstützungsangebot im Allgemeinen als Vermittlungsinstanz zu verstehen ist, welches sich durch gezielte Einzelfallhilfe mit den relevanten Hilfssystemen vernetzt, die Prozesse koordiniert und Kooperationen anstrebt. Durch Erstgespräche erfolgt eine Situationserfassung, mit gezielten Analyse- und Diagnosemetho-

den wird eine angemessene Unterstützungsform ermittelt und die relevanten Hilfssysteme determiniert.

Mit dem Anspruch, nebst den reaktiven auch präventive Arbeiten zu leisten, wird die Grösse der Organisation gerechtfertigt. Um durch Alltagspräsenz Niederschwelligkeit gewährleisten zu können, ist die Niederlassung von Zweigstellen in jedem Schulbezirk notwendig. Die Koordination übernimmt dabei als übergeordnetes Element eine Hauptstelle welche in Wechselbeziehung mit den Zweigstellen steht. Sie ist verantwortlich für die Generierung von professionellem Fach- und Methodenwissen, Präventions-, Seminarkurs-, Schulungs und Veranstaltungskonzepten, etc. und stimmt diese auf die Schulbezirkspezifischen Bedürfnisse und den Bedarf ab. Die Organisationsstruktur lässt sich mit folgender Graphik (vgl. Abb 4) verdeutlichen:



Abb. 4: Organisationsstruktur des Unterstützungsangebotes in PSB aus subjekt theoretischer Perspektive (eigene Darstellung)

Mit dem Ziel, die theoretischen Grundlagen zu schaffen welche die subjekttheoretische und organisationstheoretische Perspektive berücksichtigen um ein Unterstützungsangebot in PSB zu konzipieren, wird im nächsten Kapitel die organisationstheoretische Perspektive nach Preisig/van Heijningen (2014) zugezogen. Durch diese Zusammenführung wird schlussendlich die allgemeine Fragestellung beantwortet und ein theoretisches Konzept des Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit in PSB erstellt.

## 7. ZUSAMMENFÜHRUNG DER SUBJEKT- UND ORGANISATIONSTHEORETISCHEN ERKENNTNISSE

Mit dem Ziel ein Unterstützungsangebot im Kontext von PSB zu konzipieren welches sowohl die subjekttheoretische als auch die organisationstheoretische Perspektive berücksichtigt, werden in diesem Kapitel die Erkenntnisse beider Sichtweisen zusammengeführt. Dadurch wird ein theoretisches Konzept des Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit erstellt und die allgemeine Fragestellung beantwortet. Im Sinne eines Aushandlungsprozesses wurde dieses Kapitel gemeinsam von den vier Autorinnen und Autoren verfasst und ist aus diesem Grund in beiden Arbeiten identisch.

Im Folgenden werden die perspektivenspezifischen Modelle beider Bachelor Thesen aufgeführt und einander gegenübergestellt. Anschliessend werden diese durch eine gemeinsame Konsensfindung zu einem Modell vereint.

### 7.1 GEGENÜBERSTELLUNG

Zur Gegenüberstellung wird zuerst das subjekttheoretische, dann das organisationstheoretische Modell vorgestellt. Durch einen Vergleich werden die Modelle auf ihre Strukturen untersucht und daraus Schlussfolgerungen für die Zusammenführung gezogen.

Das Modell eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB aus **subjekttheoretischer Perspektive** wurde von den Autorinnen wie folgt konzipiert:

#### *Ziel*

Das Unterstützungsangebot zielt auf die Begünstigung der Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengleichheit durch Förderung der Entwicklungsressourcen (positive Erfahrungen, Selbst- und Sozialkompetenzen, Familie, Freizeitverhalten, etc.) ab. Deshalb sind präventive und reaktive Elemente charakterisierend für das Angebot.

#### *Adressatengruppe*

Das Unterstützungsangebot richtet sich an Kinder und Jugendliche und erstreckt sich von der Primarschule bis zum erfolgreichen Einstieg in den Beruf, unabhängig vom Bildungsniveau. Als sekundäre Zielgruppe sind die beteiligten Akteurinnen und Akteure in PSB der Kinder und Jugendlichen zu nennen.

#### *Struktur und Methode*

Das Unterstützungsangebot ist als übergeordnetes Element der relevanten Systeme in



PSB zu verstehen und hat vermittelnde, vernetzende und koordinierende Funktionen. Es ist freiwillig und für die primäre Adressatengruppe kostenlos. Es ist auf langfristige, konstante Begleitung ausgerichtet, nimmt eine multifaktorielle und -dimensionale Perspektive ein und gestaltet Unterstützungsprozesse fall-, situations- und aufgabenspezifisch. Das Unterstützungsangebot wird auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt und zieht dabei alle relevanten Hilfssysteme und Ressourcen hinzu. Dabei werden je nach Bedarf unterschiedliche Unterstützungsformen angeboten. Diese reichen von der Beratung, zur Begleitung und Betreuung bis hin zum Coaching. Die Dauer und Strukturierung der Unterstützungsprozesse wird durch die Bedürfnisse und den Bedarf der individuellen Adressierenden bestimmt.

#### *Ansiedlung*

Das Unterstützungsangebot ist niederschwellig angelegt und als eigenständige, unabhängige Organisation konzipiert welche mit den anderen Organisationen kooperiert. Es ist für alle frei zugänglich, und dessen Nutzungsaufforderung erfolgt nebst der aufsuchenden Arbeit über alle kooperierenden Systeme (Schulen, Gemeinden, Freizeitvereine, Berufsinformationsstellen, etc.).

Das Unterstützungsangebot ist in jedem Schulbezirk des Kantons Aargau angesiedelt. Die Räumlichkeiten der Zweigstellen sind für Kinder und Jugendliche attraktiv eingerichtet, so dass diese als beliebte Aufenthaltsorte aufgefasst werden. Zudem stehen Infrastrukturen für informelle Veranstaltungen (mit Eltern, Lehrkräften, Berufsausbildende, etc.) zur Verfügung. Zudem müssen Beratungsräume für vertrauliche Gespräche vorhanden sein.

Das Modell eines Unterstützungsangebotes der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB aus **organisationstheoretischer Perspektive** lässt sich folgendermassen beschreiben:

#### *Ziel*

Das Unterstützungsangebot hat durch eine kooperative, lebensweltorientierte Prozessgestaltung, im Sinne eines Case Managements, die lückenlose Integration der Adressatengruppe in den Arbeitsmarkt zum Ziel.

#### *Adressatengruppe*

Das Unterstützungsangebot richtet sich an Jugendliche und beginnt ab dem 7. Schuljahr und dauert bis zum Eintritt in den Arbeitsmarkt.

### *Struktur und Methode*

Das Unterstützungsangebot zeichnet sich durch eine ganzheitliche und individuelle Betrachtungsweise in der Prozessgestaltung aus. Dabei baut es auf die Kooperationsbereitschaft, die Eigeninitiative und die Partizipation der Adressierenden. Es vermittelt ihr Angebot durch eine Informationsveranstaltung im siebten Schuljahr an der öffentlichen Schule und sensibilisiert die Adressatengruppe zur Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl und ermöglicht ihr neue Perspektiven und Chancen. Das Unterstützungsangebot fördert die formalen und informellen Kompetenzen, praktischen Fähig- und Fertigkeiten der Adressierenden durch eine breite Vernetzung mit der Schule, Praxiseinsätzen in lokalen Betrieben und externen Fachpersonen. Der Unterstützungsprozess besteht mindestens aus drei Terminen mit der Adressatengruppe: der Informationsveranstaltung, einer individuellen Standortbestimmung und einer Prozessevaluation. Das Unterstützungsangebot stellt keine Aufnahmekriterien an die Adressatengruppe in PSB und ist optional konzipiert. Es begünstigt durch eine hohe Vernetzung die Kooperationen zwischen bereits bestehenden Unterstützungsangeboten in PSB, Schulen und lokalen Betrieben mit Fokus auf die Adressatengruppe. Das Angebot zeichnet sich durch eine Einzelfallbearbeitung mit individuellen Unterstützungsintensitäten wie Beratung, Betreuung, Begleitung und Coaching aus. Durch geklärte Zuständigkeiten werden Kooperationen mit externen Fachpersonen, der Schule oder lokalen Betrieben begünstigt. Das Unterstützungsangebot wird durch Professionelle der Sozialen Arbeit geführt. Sie übernehmen die fallführende Funktion im Unterstützungsprozess und achten dabei auf kommunikative, koordinative und kooperative Fähigkeiten mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren.

### *Ansiedlung*

Das Unterstützungsangebot ist eine staatliche Dienstleistung und beim Kantonalen Departement für Bildung, Kultur und Sport angesiedelt. Die Positionierung des Unterstützungsangebotes beim Kanton ermöglicht den Professionellen der Sozialen Arbeit sozialpolitische Interventionen zu initiieren und zu unterstützen. Durch die kantonale Verankerung ist es möglich, sich für bedürfnisgerechte Sozialstrukturen einzusetzen und gleichzeitig auf soziale Ungleichheiten im Kanton Aargau zu reagieren. Das Unterstützungsangebot wird durch den Kanton finanziert und kann der Adressatengruppe dadurch einen kostenneutralen Zugang anbieten. Diese Finanzierung lässt sich im Interesse der Gesellschaft und des Bundes rechtfertigen, welches interessiert ist an integrierten jungen Arbeitskräften. Das Unterstützungsangebot rechtfertigt seinen finanziellen Anspruch durch die nachhaltige Wirkung bezüglich potentieller Spareffekte bei den Sozialwerken (RAV, Sozialhilfe, IV und Krankenkassen). Das Unterstützungsangebot unterliegt durch die kantonale Verankerung

keinen wirtschaftlichen Zwängen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass aus politisch begründeten Sparmassnahmen das Budget für die Finanzierung des Angebotes eingeschränkt wird. Das Unterstützungsangebot ist unter kantonaler Führung regional verankert, damit wird die Nähe zur Adressatengruppe, der Schule und den lokalen Betrieben gewährleistet. Jeder Bezirk verfügt über eine eigene Stelle des Unterstützungsangebotes und ist dadurch für die Adressatengruppe leicht erreichbar. Das Unterstützungsangebot ist in einer Lokalität mit Büroräumlichkeiten untergebracht, diese ermöglichen individuelle Beratungssettings. Das Unterstützungsangebot hat einen zentralen Standort und ist mit dem öffentlichen Verkehr zugänglich. Es ist eingebettet in das lokale Geschehen und erleichtert der Adressatengruppe den Zugang zum Unterstützungsangebot. Ein niederschwelliger, kostenneutraler Zugang auf freiwilliger Basis, ohne Aufnahmekriterien, stellt sicher, dass potentielle Adressierende dieses Angebot auch in prekären Situationen berücksichtigen, ohne dass für diese hinderliche Schwellen überwunden werden müssen.

Die Gegenüberstellung zeigt, dass beide Modelle grosse Ähnlichkeiten in Bezug auf gewisse Strukturen und Methoden aufweisen, sonst sind aber grundlegende Unterschiede feststellbar. Herauszuheben ist dabei, dass die ähnlichen Strukturen und Methoden durch die unterschiedlichen Ziele, Definitionen der Adressatengruppen und Ansiedlungen, auch unterschiedliche Inhalte und Formen erhalten. Im Folgenden werden die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und erklärend reflektiert.

### **Ziel**

Aus organisationstheoretischer Perspektive soll das Unterstützungsangebot eine lückenlose Integration in den Arbeitsmarkt erzielen. Aus subjektorientierter Perspektive soll das Unterstützungsangebot die Herstellung von Chancengleichheit beabsichtigen und hat aus diesem Grund zusätzlich zum reaktiven, auch einen präventiven Auftrag.

- Durch die Gegenüberstellung von Ziel und Auftrag wird ersichtlich, dass das Unterstützungsangebot aus organisationstheoretischer Perspektive eine Reaktion auf eine bestehende Problematik sein soll und eine Verbesserung innerhalb dieser beabsichtigt. Es kreist den Wirkungsbereich gezielt auf einen gegenwärtigen Mechanismus im Berufsbildungssystem ein. Aus subjekttheoretischer Perspektive soll der Ursprung dieses Mechanismus bearbeitet werden, so dass dieser möglichst nicht zum Tragen kommt.

### **Adressatengruppe**

Aus organisationstheoretischer Perspektive soll sich das Unterstützungsangebot an Ju-

gendliche vom siebten Schuljahr weg bis zum Eintritt in den Arbeitsmarkt richten. Aus subjekttheoretischer Perspektive besteht die Adressatengruppe, aus dem präventiven Auftrag heraus, aus Kindern ab der ersten Primarstufe bis hin zu jungen Menschen im Einstieg in den Beruf.

- Es zeigt sich, dass das Modell der subjekttheoretischen Perspektive frühzeitiger ansetzt und einen Ansatz in grösserer Reichweite verfolgt. Aus dieser Überlegung hinaus, kann die Adressatengruppe des organisationstheoretischen Modells als eine Teiladressatengruppe des subjekttheoretischen Modells verstanden werden, da diese die Adressatengruppe des organisationstheoretischen Modells ebenfalls miteinbezieht.

### **Funktion und Methode**

Beide Modelle setzen voraus, dass die Funktion des Angebotes aus Vernetzung, Vermittlung und Koordination bestehen muss. Ebenso befinden beide die individuelle Einzelfallbearbeitung als notwendig, welche Beratung, Begleitung, Betreuung und Coaching beinhaltet. Zudem wird bei beiden die Fallführung durch eine fixe Person als wichtig erachtet.

- Obwohl aus beiden Perspektiven der gleiche Anspruch an Funktion und Methode hergeleitet wurde, liegen Unterschiede in der Reichweite und dem Wirkungsbereich vor. Beim organisationstheoretischen Modell erfolgt die erste Kontaktaufnahme in der Schule im Rahmen des obligatorischen Unterrichts, während das subjekttheoretische Modell formlose, unverbindliche Kontaktaufnahmen anstrebt.

### **Ansiedlung**

Aus beiden Modellen geht hervor, dass das Unterstützungsangebot regional verankert sein, und ein einfacher Zugang gewährleistet werden muss. Aus organisationstheoretischer Perspektive macht ein Beratungssetting Sinn, aus subjekttheoretischer Perspektive ist eine ungezwungene, unbürokratische Atmosphäre notwendig.

- Obwohl aus beiden Modellen der Anspruch an eine regionale Verankerung des Angebotes hervorgeht, welches einfach zugänglich sein soll, entsteht ein Unterschied durch die Kontextualisierung der Ansprüche: regional aus organisationstheoretischer Perspektive meint den Bereich von politischen Bezirken, aus subjekttheoretischer Perspektive wird die Verzweigung in Schulbezirken verstanden. Während die organisationstheoretische Perspektive Niederschwelligkeit durch die geographische Lage herstellt, wird diese aus subjekttheoretischer Perspektive nebst der Lage zusätzlich durch die Atmosphäre der Räumlichkeiten erreicht.

Es lässt sich feststellen, dass der zentrale Unterschied beider Modelle im Ziel des Unterstützungsangebotes liegt. Aufgrund der verschiedenen Betrachtungsweisen desselben Bearbeitungsbereichs sind differente Herangehensweisen entstanden. Die organisationstheoretische Perspektive ist von bestehenden Unterstützungsangeboten ausgegangen und ist deswegen von Beginn her mit den Grenzen und Einschränkungen von unterstützenden Organisationen durch die politischen und ökonomischen Strukturen konfrontiert worden. Auf diese Weise wurde ihr Handlungsspielraum eingegrenzt. Die subjekttheoretische Perspektive hat sich ausschliesslich mit entwicklungspsychologischen Aspekten und empirisch ermittelten Faktoren, welche die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten begünstigen, auseinandergesetzt. Sie hat sich auf diese Weise alleine auf die Herstellung optimaler Entwicklungsbedingungen fokussiert und sich dadurch in einem uneingeschränkten Handlungsspielraum bewegt. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass ihr Modell den Ursprung der Schwierigkeiten zu bekämpfen versucht und dadurch eine enorme Reichweite erhält. Die organisationstheoretische Perspektive hingegen geht vom Ist-Zustand aus und grenzt den Wirkungsbereich des Unterstützungsangebotes auf einen bestimmten Radius ein. Vor dem Hintergrund, dass beide Perspektiven von der gleichen allgemeinen Fragestellung und dem gleichen Ziel ausgegangen sind, erstaunen die differenten Ergebnisse dennoch. Aus der subjekttheoretischen Perspektive wurde erkannt, dass es sich bei den ungleichen Bildungschancen um einen Effekt der ungenügenden Gewährleistung der Menschenrechte handelt und daraus den Handlungsbedarf abgeleitet. Aus organisationstheoretischer Perspektive wurde davon ausgegangen, dass die bestehenden Unterstützungsangebote in PSB unzureichende Wirkungen zeigen und daraus wurde der Handlungsbedarf abgeleitet.

Das subjekttheoretische Modell hat den Vorteil, dass deren Umsetzung wirksam und nachhaltig Chancenungleichheit in der Bildung reduzieren könnte und längerfristig den Abbau von Bewältigungsschwierigkeiten in PSB bewirken würde. Zudem wird die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in umfänglicherem Masse ihrer Verpflichtung gerecht, Gleichheit zu gewährleisten. Der Nachteil besteht in den Realisierungsmöglichkeiten eines solchen Modells aufgrund der politischen und ökonomischen Einschränkungen. Darin liegt der Vorteil des organisationstheoretischen Modells. Es strebt eine Verbesserung der Unterstützungsmassnahmen im Kontext von PSB an und richtet sich dabei an realistischeren Bedingungen zur Umsetzung, da es die politischen und ökonomischen Einschränkungen berücksichtigt.

In dieser Gegenüberstellung zeigen sich die Grenzen der Sozialen Arbeit deutlich. Massnahmen, welche wirksam und nachhaltig eine Reduzierung von Problemlagen bewirken

würden, werden durch einschränkende Rahmenbedingungen verunmöglicht. Umsetzbar ist ihr allgemeiner Auftrag nur teilweise, weshalb meist nur 'lindernde' Massnahmen ausführbar sind. Sinnbildlich ausgedrückt, erhalten durstige Menschen lediglich ein Glas Wasser anstatt die Möglichkeit, einen eigenen Brunnen bauen zu können und sind deshalb gezwungen, immer wieder nach einem Glas Wasser verlangen zu müssen. Eine selbstbestimmte Lebensführung wird durch eine solche Haltung zu Unterstützungsmöglichkeiten nicht erreicht, wodurch der Grundhaltung der Sozialen Arbeit, sich selbst überflüssig zu machen, nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann.

Ausgehend von diesem Aspekt wird im Folgenden eine Kompromisslösung ausgearbeitet, so dass ein Modell eines Unterstützungsprozesses im Kontext von PSB konzipiert werden kann, welches innerhalb der bestehenden Einschränkungen eine möglichst hohe Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der unterstützenden Massnahmen erzielt.

## 7.2 MODELL EINES UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTES IN PSB

Die Gegenüberstellung zeigt, dass das Modell der subjekttheoretischen Perspektive zwecks Wirksamkeit und Nachhaltigkeit anstrebenswert ist, jedoch strukturellen und finanziellen Einschränkungen unterworfen ist. Eine Angleichung der Modelle ist deshalb notwendig.

Die Ausdehnung auf die Erreichung der Jugendlichen ab dem siebten Schuljahr stellt eine Verbesserung der bestehenden Massnahmen dar und ist deshalb begrüssenswert, gerade in Hinblick auf die einschränkenden Rahmenbedingungen. Der präventive Ansatz des subjekttheoretischen Modells ist unbedingt beizubehalten, und muss im Kleinen Schritt für Schritt aufgebaut werden. Durch beide Modelle wird bestätigt, dass kollektive und kurzfristige Unterstützungsmassnahmen wenig Wirkung zeigen. Deshalb ist eine fall-, situations- und aufgabenspezifische Gestaltung von Unterstützungsprozessen notwendig, welche eine langfristige Unterstützung gewährleistet. Ebenso wird dabei eine multiperspektivische Erfassung der Lebenslagen von Adressierenden vorausgesetzt. Auch besteht Einigkeit in Bezug auf die Vermittlungs-, Vernetzungs- und Koordinationsfunktion, welche das Angebot übernehmen muss. Es zeigt sich zwar, dass in beiden Modellen Niederschwelligkeit von grundlegender Bedeutung ist, diese jedoch in anderen Formen gewährleistet wird. Beide Angebots-Modelle müssen frei und kostenlos zugänglich sein, das organisations-theoretische Modell sieht aber, im Gegensatz zum subjekttheoretischen Modell die Kontaktaufnahme zur Adressatengruppe im obligatorischen Schulrahmen. In diesem Punkt ist der informelle Rahmen zu bevorzugen, da dieser besser mit dem Aspekt der Freiwilligkeit

und Partizipation zu vereinbaren ist.

Ein Vorteil des organisationstheoretischen Modells ist dessen Berücksichtigung der materiellen und personalen Aspekte. Sie werden wegen mangelnden Referenzwerten als Bezugspunkte festgelegt. Ungelöst bleibt hierbei die Verankerung des Angebotes. Es liegen zwar Erkenntnisse zu den Bedingungen bei einer kantonalen Verankerung vor, diese können jedoch nicht mit Vergleichswerten zu anderen Organisationsformen in Zusammenhang gebracht und abgewogen werden.

Ungeachtet dessen lässt sich abschliessend das Fazit ziehen, dass die Realisierung des Modells der subjekttheoretischen Perspektive das anzustrebende Ziel ist, jedoch auf der Grundlage der Mischform beider Modelle aufzubauen ist. Durch Vernetzung und Zusammenschluss mit anderen Organisationen der Sozialen Arbeit ist dieses angestrebte Ziel erreichbar.

## 8. SCHLUSSFOLGERUNG

Die theoretische Auseinandersetzung mit den Entwicklungs- und Bildungschancen von jungen Menschen in der Schweiz hat zu einer bedeutenden Erkenntnis aus Sicht der Autorinnen geführt, dem Vorliegen einer impliziten Menschenrechtsverletzung in der Schweiz. Die dadurch (re-)produzierte Ungleichheit der Bildungschancen, sowie die Trägheit des Bundes welche die Verankerung des Bildungsrechts bis zum aktuellen Zeitpunkt verhindert hat, zeigt den enormen Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit im Kontext von PSB auf.

Es hat sich deutlich gezeigt, dass Änderungen im Berufsbildungssystem der Schweiz notwendig sind, dies nicht nur aus bildungspolitischer Sicht. So wäre von kurzfristigen Kollektivmassnahmen abzukommen und die individuellen Lebenslagen zu betrachten. In allen Tätigkeitsbereichen der Sozialen Arbeit wird nachgewiesen, dass eine multifaktorielle und -dimensionale Perspektive notwendig ist, um adäquate und wirksame Unterstützungsprozesse zu gestalten. Dass immer alle umgebenden Faktoren einen Einfluss auf die Lebensführung haben, und der Mensch in seiner Individualität zu respektieren ist, sollte auch im Bildungswesen vermehrt berücksichtigt werden.

Die Erarbeitung der subjekttheoretischen Perspektive zur Konzipierung eines theoretischen Unterstützungsangebot-Modells blieb auf entwicklungstheoretische und empirisch ermittelte Einflussfaktoren auf die berufliche Entwicklung beschränkt. Dadurch ergab sich ein grosser kreativer Freiraum für die theoretische Ausgestaltung des Angebot-Modells, wobei nur auf die Bedürfnisse und den Bedarf des Individuums Rücksicht genommen wurde. Die strukturgebenden Rahmenbedingungen der organisationalen Aspekte wurden in dieser Bachelor Thesis nicht ausgeführt.

Auf Allgemeinwissen beruhende Annahmen liessen jedoch die Vermutung zu, dass das subjekttheoretische Modell auf realitätsfernen Vorstellungen beruht, und einige Einschränkungen in Kauf genommen werden müssten. In welchen Dimensionen sich diese aber bewegen, konnte nicht ermittelt werden.

Weiterführend wären entsprechend organisationale Aspekte zu erarbeiten. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit Literatur über Organisationsformen (Non-Profit-Organisationen, Stiftungen, etc.) wären die Grundlagen zu klären und dadurch die weiteren Kriterien zusammenzutragen. Zudem müssten die politischen Rahmenbedingungen erfragt werden. Zum einen um die Möglichkeiten einer kantonalen Verankerung des Unterstützungsangebotes abzuwägen, zum anderen um den genauen Handlungsspielraum



des Unterstützungsangebotes festlegen zu können.

Zudem wären die Fragen zur Finanzierung zu klären. Dies indem die benötigten Kosten für das konzipierte Unterstützungsangebot ermittelt, die Kostenträger geklärt und die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen errechnet werden würden.

Mit diesen Grundlagen würde die Möglichkeit bestehen das konzipierte Modell zuerst theoretisch zu konkretisieren und schliesslich, nach einer weiteren fundierten Prüfung der praxisbedingten Rahmenbedingungen, das Projekt zu realisieren.

## 9. QUELLENVERZEICHNIS

- AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial (2007). Leitbild AvenirSocial Schweiz. Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. Bern: AvenirSocial.
- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierung für eine professionelle Praxis. 2. Aufl. Leverkusen und Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 135-158.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Brooks-Gunn, Jeanne/Graber, Julia A./Paikoff, Roberta L. (1994). Studying links between hormones and negative affect: models and measures. *Journal of Research on Adolescence*. 4. Jg. (4). New York: John Wiley & Sons. S. 469-486.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2008). Terminology of European education und training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Egger, Dreher & Partner AG (2007). Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Bericht. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT). Bern: BBT.
- Engel, George L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. Erschienen am 8. April 1977. In: *Science, New Series*. 196. Jg. (4286). Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science. S. 129-136.
- Flammer, August (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag.
- Freund, Alexandra M./Nikitin, Jana (2012). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 259-282.
- Greif, Siegfried (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 13-39.
- Häfeli, Kurt/Schellenberg, Claudia (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.). Studien + Berichte, 29A. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Heckhausen, Jutta/Tomasik, Martin J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*. 60. Jg. (2). Amsterdam: Elsevier. S. 199-219.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krafeld, Franz Josef (2004). Lebensweltorientierte Jugend(berufs-)hilfe. In: Zeitschrift Sozial Extra. 28. Jg. (1). S. 20-24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Christina (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.). Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. S. 15-31.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007). Berufliche Soziale Arbeit und die ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hg.). Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. S. 113-161.
- Merten, Ueli (o.J.). (unveröffentlichte Arbeit).
- Montada, Leo/Lindenberger, Ulman/Schneider, Wolfgang (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 27-60.
- Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2011). Beratung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 109-119.

- Neuenschwander, Markus P./Lanfranchi, Andrea/Ermert, Claudia (2008). Spannungsfeld Schule – Familie. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKF) (Hg.). Familien – Erziehung – Bildung. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKF). S. 68-79.
- Oehme, Andreas (2008). Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.). Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 3 (Jugend). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 252-269.
- Oerter, Rolf (2011). Entwicklung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 320-331.
- Pongratz, Hans J./Voss, G. Günter (2004). Arbeitskraft und Subjektivität. Einleitung und Stellungnahme aus Sicht der Arbeitskraftunternehmer-These. In: Pongratz, Hans J./Voss, G. Günter (Hg.). Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 7-31.
- Preisig, Sophie/van Heijningen, Dirk (2014). Prozesse im Lebensabschnitt zwischen Schule und Beruf. Aspekte der Sozialen Arbeit aus organisationstheoretischer Perspektive. Unveröffentlichte Bachelor Thesis. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium in Sozialer Arbeit. Olten.
- Rauen, Christopher (2005). Der Ablauf eines Coachingprozesses. In: Rauen, Christopher (Hg.) Handbuch Coaching. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 273-288.
- Schott, Franz/Ghanbari, Shahram Azizi (2012). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Schultheis, Franz/Perrig-Chiello, Pasqualina/Egger, Stephan. (2008). Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im Gesellschaftlichen Wandel". Basel und Weinheim: Beltz.
- Silbereisen, Rainer K./Weichold, Karina (2012). Jugend (12-19 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 235-258.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sommerfeld, Peter/Rüegger, Cornelia (2012). Soziale Arbeit in der sozialen Psychiatrie. In: Rössler, Wulf/Kawohl, Wolfram (Hg.). Handbuch der sozialen Psychiatrie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 396-406.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011). Übergänge in den Beruf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1703-1715.

Weichold, Karina/Silbereisen, Rainer K. (2007). Positive Jugendentwicklung und Prävention. In: Röhrle, Bernd (Hg.). Prävention und Gesundheitsförderung. Bd. III: Kinder und Jugendliche. Tübingen: DGTV-Verlag. S. 103-126.

### **Internetquellen**

AEMR (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) vom 10. Dezember 1948. URL: <http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/index.html> [Zugriffsdatum: 1. Juni 2014].

BKS (Departement Bildung, Kultur und Sport) (Hg.) (2014a). Schulstufen. URL: [https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten\\_volksschule/schulstruktur\\_organisation/schulstufen/schulstufen.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulstufen/schulstufen.jsp) [Zugriffsdatum: 8. Februar 2014].

BKS (Departement Bildung, Kultur und Sport) (Hg.) (2014b). Berufsbildung und Mittelschulen. URL: [https://www.ag.ch/de/bks/berufsbildung\\_mittelschulen/berufsbildung\\_und\\_mittelschulen.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/berufsbildung_mittelschulen/berufsbildung_und_mittelschulen.jsp) [Zugriffsdatum: 8. Februar 2014].

BKS (Departement Bildung, Kultur und Sport) (Hg.) (2014c). Hochschulen. URL: <https://www.ag.ch/de/bks/hochschulen/hochschulen.jsp> [Zugriffsdatum: 8. März 2014].

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hg.) (o.J.). Bildungssystem Schweiz. Kurzbeschreibung Bildungssystem Schweiz. URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [Zugriffsdatum: 8. Februar 2014].

Kaestli, Tobias (o.J.). Recht auf Bildung. In: Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Institut Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie Aarau/Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern/Aargauer Naturmuseum Naturama Aargau (Hg.). Politische Bildung Schweiz. URL: <http://www.politischebildung.ch/themenfelder/menschenrechte/recht-auf-bildung/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677> [Zugriffsdatum: 1. Juni 2014].

## **Abbildungsverzeichnis**

- Abb. 1 (S. 22): Biopsychosoziales Modell der Entwicklung von Problemverhalten während der Pubertät (nach Brooks-Gunn et al. 1994: o.S. In: Silbereisen/Weichold 2012: 240)
- Abb. 2 (S. 29): Konzept der Positiven Jugendentwicklung (nach Weichold/Silbereisen, 2007. In: Silbereisen/Weichold 2012: 256)
- Abb. 3 (S. 73): Funktionsweise Unterstützungsangebot in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive (eigene Darstellung)
- Abb. 4 (S. 74): Organisationsstruktur Unterstützungsangebot in PSB aus subjekttheoretischer Perspektive (eigene Darstellung)

## EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Wir erklären hiermit ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Bachelor Thesis selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst haben.



---

Franziska Steiger



---

Evelyn Sturzenegger

Baden, den 27. Juni 2014