

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Über wessen Motivation sprechen wir und woran messen wir sie?

Über Lebensweltorientierte Übergangsbegleitung von Jugendlichen und Jungerwachsenen in
Motivationssemestern (SEMO) am Beispiel des Kanton Basel-Stadt.

Vorgelegt im Herbstsemester 2021/22
zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Bachelor-Thesis von
Luca Fiechter
18-485-060

Eingereicht bei
Lalitha Chamakalayil,
Dipl.- Psych.

Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW

Muttenz, 7. Januar 2022

1 Abstract

Diese Bachelor-Thesis befasst sich mit der Übergangsbegleitung Sozialer Arbeit in schweizerischen Motivationssemestern am Beispiel des Kantons Basel-Stadt.

Die Arbeit baut sich auf um die Fragestellung, "wie lassen sich Ansätze des Konzepts Lebensweltorientierung nach Thiersch als Haltungs- und Handlungskonzept in die Praxis der Motivationssemester integrieren?"

Hierfür wird im einleitenden Teil eine Summierung dessen angestellt, was sich in den Grundlegungen als aktuelle Situation Sozialer Arbeit im schweizerischen Übergangssystem zwischen der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 präsentiert. Es wird die Frage aufgeworfen, ob es eine Anpassung oder gar eine Neuorientierung der Praxis Sozialer Arbeit in Motivationssemestern braucht. Mit den Grundlegungen wird diese Frage zugespitzt, um sich dann im theoretischen Teil auf die Ansatzsuche des Konzepts Lebensweltorientierung zu begeben. Mit der aktuellen Empirie zum Übergangssystem und Forschungsergebnissen zur Qualität lebensweltorientierter Sozialer Arbeit wird die Diskussion lanciert, um anschliessend eine Antwort auf die Fragestellung geben.

2 Inhaltsverzeichnis

1	ABSTRACT	2
3	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	4
4	ABBILDUNGS-UND TABELLENVERZEICHNIS	5
5	EINLEITUNG	6
5.1	ERKENNTNISINTERESSE/RELEVANZ FÜR DIE SOZIALE ARBEIT.....	7
5.2	FRAGESTELLUNG.....	9
5.3	ÜBERBLICK ÜBER DEN AUFBAU DER ARBEIT	9
6	GRUNDLAGEN	11
6.1	ÜBERGÄNGE.....	11
6.2	DAS SCHWEIZERISCHE BILDUNGSSYSTEM	13
6.3	CHANCENUNGLEICHHEIT IM BILDUNGSÜBERGANG	15
6.4	IM ÜBERGANG 1 DES SCHWEIZERISCHEN BILDUNGSSYSTEMS (NAHTSTELLE 1).....	18
6.5	MOTIVATIONSEMESTER SEMO	20
6.6	SOZIALE ARBEIT IM ÜBERGANGSSYSTEM ALS JUGENDBERUFSHILFE: SOZIALE ARBEIT IN SEMO	22
7	THEORETISCHE GRUNDKONZEPTE:	24
7.1	LEBENSWELTORIENTIERUNG	24
7.2	IM WIDERSPRUCH ZUR ARBEITSMARKTORIENTIERUNG; LEBENSWELTORIENTIERUNG IN DER JUGENDBERUFSHILFE.	28
7.3	LEBENSWELTORIENTIERTE FACHLICHKEIT	32
8	FORSCHUNGSSTAND	35
8.1	ZAHLEN DES BUNDESAMTES FÜR STATISTIK.....	35
8.2	DIE TREE-STUDIE.....	38
8.3	BESTANDSAUFNAHME DER ZWISCHENLÖSUNGEN AN DER NAHTSTELLE I- ENDERLI/ LANDERT 2015	39
8.4	KENZAHLENBERICHT DES GAP UND JAHRESRICHTER DER SEMO IM KANTON BASEL-STADT.....	40
8.5	PSYCHISCHE BELASTUNG IM ÜBERGANG	41
8.6	EMPIRIE ZU LEBENSWELTORIENTIERTER JUGENDBERUFSHILFE?	43
9	DISKUSSION	44
9.1	ZENTRALE ERKENNTNISSE UND BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG.....	44
9.2	KONSEQUENZEN FÜR DIE SOZIALE ARBEIT.....	47
10	FAZIT	48
11	QUELLENVERZEICHNIS	49
11.1	LITERATURVERZEICHNIS.....	49
11.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	55
12	EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	56

3 Abkürzungsverzeichnis

AMM	Arbeitsmarktliche Massnahme
AVIG	Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzschiädigung
BBG	Berufsbildungsgesetz (Literaturverzeichnis)
BV	Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft (Literaturverzeichnis)
LAM	Logistik Arbeitsmarktliche Massnahmen
RAV	Regionales Arbeitsvermittlungszentrum
SBFJ	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
Sek	Sekundarschul(e)-(Stufe)
SEMO	Motivationssemester
SGB	Sozial Gesetzbuch (Deutschland)
SLV	Schullaufbahnverordnung
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (Studie)
ZBA	Zentrum Brückenangebote

4 Abbildungs-und Tabellenverzeichnis

Abb. 1. (EDK Schweizer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 2019). Grafik Bildungssystem

Abb. 2: (BFS 2021a). Jugendliche ausserhalb des Bildungssystems nach Geschlecht, 2000-2020

Abb. 3: (BFS 2021c). Quote der Übergänge in die Sekundarstufe 2 nach Wohnkantonen, Abgängerkohorte 2016

5 Einleitung

Die aktuelle Situation, wie wir sie erleben, bedeutet für viele Menschen mehr, als sich "nur ein wenig" an neue Gegebenheiten anzupassen. Was in der Vorstellung vieler Menschen nur wie eine kurzweilige Episode von pandemiebedingten Schutzmassnahmen schien, zeigt sich für den Moment als neue Alltäglichkeit, in welche wir uns anpassen müssen, um partizipieren zu können. Der Unmut ist dementsprechend bei vielen Menschen gross, denn es widerspricht ihrem Alltagskonzept, welches sie im Verlaufe ihres Lebens aufbauen konnten oder gar mussten.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit kann dies, nebst allen dadurch entstehenden Problemen und Krisen, auch als eine sehr spannende und chancenreiche Zeit angesehen werden. Denn gesellschaftliche Krisen, wie diese, decken schonungslos wandlungsbedürftige Strukturen auf, welche zuvor mittels gesellschaftsorientierter Anstrengungen zusammengehalten wurden. Die Chance Sozialer Arbeit ist es, mit Wissen sich aktiv in einen Wandlungsprozess zu beteiligen können. Hierzu ist es jedoch unabdinglich, dass sie selbst achtsam ihre Praxis reflektiert und hinterfragt, um mittels strukturierter Offenheit dynamisch zu agieren und handlungsfähig zu bleiben.

Diese Bachelor-Thesis befasst sich nicht (direkt) mit der Corona-Pandemie. Aus Sicht des Autors ist sie jedoch ein spannendes Phänomen, welches dem Gegenstand dieser Arbeit in vieler Hinsicht Handlungsbedarf und praxisbezogene Flexibilität aufzwingt.

Der Autor, Luca Fiechter, absolvierte vom Sommer 2020 bis in den Winter 2021/22 die studiumsbegleitende Ausbildung im Motivationssemester (SEMO) inTeam im Kanton Basel-Stadt. Er sammelte Erfahrungen und Wissen zu den unterschiedlichsten Tätigkeiten des SEMO inTeam, sowie dessen Verortung im Übergang des schweizerischen Bildungssystems. Anlass für diese Arbeit gaben viele unterschiedliche Gespräche, sowie Inter-, Supervisionen und Teamsitzungen, in welchen Unsicherheiten bezogen auf die Handlungsorientierung in alltäglichen Situationen im inTeam bewusst wurden.

Dem Autor wurde laufend bewusst, wie ambivalent die Umsetzung gewisser Aufträge sein kann. Ihm wurde aber auch bewusst, wie viel Energie und Aufwand seitens seiner Teamkolleg*innen und der Organisationsleitung aufgebracht wird, um den Jugendlichen einen gelingenden Alltag zu ermöglichen.

- An dieser Stelle, ein grosses, herzliches Dankeschön an euch alle - Luca Fiechter

Die Motivationssemester -als Kontext und Gegenstand dieser Arbeit- sind arbeitsmarktliche Massnahmen (AMM), welche als Reaktion auf steigende Arbeitslosenzahlen von Jugendlichen und Jungerwachsenen in den 1990 Jahren entstanden. Ihr Auftrag ist die Begleitung und Orientierungshilfe im Übergang zwischen der Sekundarschul-Stufe 1 (Sek-Stufe 1) und der Sek-Stufe 2. Dementsprechend gehören Jugendliche und Jungerwachsene, welche Anspruch auf die Dienstleistung der Arbeitslosenversicherung haben, zur potenziellen Zielgruppe von Motivationssemestern. Zur Zielgruppendefinition und den Aufnahmekriterien folgt eine ausführliche Beschreibung im Kapitel "6.5 Motivationssemester (SEMO)".

Die Praxis Sozialer Arbeit in SEMO, als Gegenstand dieser Arbeit, orientiert sich an unterschiedlichen Mandaten, welche ihrer Natur bedingt Widersprüchlichkeiten aufweisen. Diese Erkenntnis wird im folgenden Unterkapitel der Einleitung näher betrachtet und damit eine Überleitung zur Fragestellung dieser Arbeit geschaffen.

5.1 Erkenntnisinteresse/Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Praxis professionsbezogener Sozialer Arbeit ist -in ihrer "gemeinnützigen Aufgabe der Unterstützung von Menschen hinsichtlich" ihrer "Alltagsgestaltung und Lebensbewältigung sowie sozialer Integration" (Hochuli Freund/ Stotz 2017: 46)- gekennzeichnet durch ihre Konstitutionsbedingungen und strukturellen Widersprüchlichkeiten. Zusammengefasst ergeben sie die Strukturmerkmale Sozialer Arbeit, welche mit Gewissheit dort auftreten, wo sich eine professionsbezogene Praxis ihren Mandaten annimmt (vgl. ebd. 2017: 46).

Die Praxis Sozialer Arbeit in SEMO des Übergangssystem im schweizerischen Bildungssystem, sieht sich täglich mit solchen Strukturmerkmalen konfrontiert. Sozial Arbeitende begleiten Jugendliche und Jungerwachsene, welche aus unterschiedlichsten Gründen den Anschluss oder den Abschluss der Sekundarschul-Stufe 2 nicht erreicht haben. In dieser Arbeit sind Sozial Arbeitende auf den ersten Blick mit zwei Mandaten konfrontiert. Einerseits demjenigen der Organisation, welche ihre Rahmenbedingungen den Vorgaben der Auftraggeberin und ihren zur Verfügung stehenden Ressourcen anpasst. Die Auftraggeberin der SEMO im Kanton Basel-Stadt ist die Logistik Arbeitsmarktlicher Massnahmen des Amtes für Arbeit und Wirtschaft.

Andererseits das elementare Mandat der Unterstützung der Jugendlichen, wie es oben bereits allgemeiner beschrieben wurde.

Da dieses Doppelmandat aufgrund der individuellen Komplexität in der Fallarbeit mit Jugendlichen förmlich nach Widersprüchlichkeiten schreit, schlägt Staub-Bernasconi ein drittes Mandat vor, jenes der professionsbezogenen Sozialen Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2007a: 199). Dieses wurde auch in die Fassung des Berufskodex Sozialer Arbeit als Argumentarium und Orientierungshilfe für Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schweiz übernommen (Vgl. Avenir Social 2010).

Dieses Bewusstsein wird heute in den Studiengängen Sozialer Arbeit, wie der HSA FHNW, vermittelt und ist auch in der Praxis und der Fachdiskussion präsent.

Ein Dilemma der Sozialen Arbeit in SEMO stellen jedoch die institutionellen Ein- und Übertrittsbedingungen der Sek-Stufe 2 dar, welche sich hauptsächlich am Arbeitsmarkt orientieren.

Die SEMO können sich dieser arbeitsmarktlichen Orientierung nicht entziehen, gehört sie doch auch zu den Vorgaben, welche sie vom Amt für Arbeit und Wirtschaft erhalten.

Die Gefahr besteht dabei zurecht, dass diese Orientierung nach Fähigkeit und Leistung zur massgebenden Gestalterin der Praxis Sozialer Arbeit in SEMO wird. Da die Ressourcen und Handlungskompetenzen oft auch begrenzt sind und somit der Handlungsspielraum klein bleibt.

Diese Orientierung am Arbeitsmarkt folgt somit einer neoliberalen Gleichung, dass die gesellschaftliche Partizipation (nur) durch marktdefinierte Leistungserbringung garantiert würde (vgl. Staub-Bernasconi 2007b). Die Arbeit wird so auch zur sozialen Integrationsbedingung, respektive besteht der Gedanke, dass soziale Integration durch Arbeit erreicht werden kann. Eine einseitige und tendenziell defizitorientierte Haltung, da sie sich an der Bewertung von Fähigkeiten zur Berufseignung misst.

Mit einem eher begrenzten Handlungsspielraum bewegt sich die Praxis von SEMO oft auf einem schmalen Grad, zwischen ihrem professionsbezogenen Ideal der Sozialen Arbeit und einer sich an die Arbeitsmarktorientierung anpassenden Haltung. Dies nicht zuletzt da bei Betrachtung der Integrationseigenschaften der Jugendlichen oft mehr nach individuellen Belastungsfaktoren gesucht wird, als auf deren individuelle Bewältigungsfähigkeiten einzugehen (vgl. Krafeld 2005: 03).

Diese Kritik zeigt, dass sie gerade wegen knapper Ressourcen, mehr Orientierungssicherheit braucht.

5.2 Fragestellung

Die Frage, ob die Praxis Sozialer Arbeit in SEMO eine Anpassung ihrer Orientierung oder gar eine Neuorientierung braucht, ist -folgt man gewissen Autor*innen sozialarbeitswissenschaftlicher Literatur- eine unbedingte Neuorientierung (Weg von der Arbeitsmarktorientierung).

Da der Autor dieser Arbeit nicht beabsichtigt eine Debatte zum Professionsgedanken der Sozialen Arbeit zu führen, wie dies Verfechter*innen einer Neuorientierung fordern, sieht der Autor die Fragestellung dieser Arbeit eher im Bereich der Orientierungsanpassung Sozialer Arbeit in SEMO. Diese auch weil der Autor in seinen Praxiserfahrungen bisher keine statisch erstarrte Praxis erlebte.

Ein Konzept, welches die Soziale Arbeit -vor allem in ihren pädagogischen Aspekten- seit seiner Veröffentlichung bewegt, ist die Alltags- und Lebensweltorientierung nach Thiersch. Bezogen auf die oben genannte Fragestellung würde dies aktuell im Kontext dieser Arbeit einer Neuorientierung gleichkommen. Da die Arbeitsmarktorientierung mit ihrer Vormachtstellung klar einen Widerspruch darstellt. Zudem wäre die Ressourcenfrage der SEMO-gestaltenden Organisationen stark in Frage gestellt, was im Rahmen dieser Thesis nicht bearbeitbar ist.

Die leitende Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

"Wie lassen sich Ansätze des Konzepts Lebensweltorientierung nach Thiersch als Haltung- und Handlungskonzept in die Praxis der Motivationssemester integrieren?"

5.3 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Die Perspektive dieser Arbeit richtet sich grundsätzlich nach der Fragestellung, welche sich klar einem humanistischen Weltbild und der damit einhergehenden, subjektbezogenen Lebensweltorientierung in der Praxis Sozialer Arbeit beschäftigt.

Dem Autor ist dabei wichtig darauf hinzuweisen, dass es darum geht, Ansätze auf ihre Befähigung zur Handlungsfähigkeit zu prüfen. Der Autor ist davon überzeugt, dass es diverse andere Ansätze gibt und jede ihre Berechtigung in ihrem Kontext findet.

Im Kapitel 6 dieser Arbeit werden die Grundlagen gelegt, welche den Kontext dieser Arbeit eingrenzen und zugleich auf die bestehenden sozialen Probleme hinweisen, welche sich als Thematik der Praxis Sozialer Arbeit präsentieren.

Im Kapitel 7 wird das Konzept der Lebensweltorientierung (Thiersch) in seinen Grundzügen erläutert. Es wird die Diskussion zur lebensweltorientierten Jugendberufshilfe in Deutschland aufgenommen, wo diese bereits äusserst kritisch geführt wurde. Aus der Kritik stechen jedoch auch Ansätze empor, welche sich zur abschliessenden Diskussion gut eignen.

Im Kapitel 8 zum Forschungsstand werden empirische Erkenntnisse aus dem schweizerischen Bildungssystem beleuchtet und anschliessend auch durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt.

Im Kapitel 9 werden anschliessend die Erkenntnisse gefasst und in einer anschliessenden Diskussion die Frage beantwortet und zu einem Fazit für die Praxis Sozialer Arbeit in SEMO geformt.

6 Grundlagen

Wie im Aufbau zur Arbeit schon eingeführt wurde, werden hier die Grundlagen zum Kontext dieser Arbeit gelegt. Die Überlegung des Autors war es, den Begriff Übergang zu erläutern und zu klären, wie er im Zusammenhang mit dieser Arbeit verstanden und verwendet wird. Die weiteren Unterkapitel folgen der Frage wo und weshalb besteht Soziale Arbeit im Übergang des Bildungssystems?

6.1 Übergänge

Der Begriff Übergang kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Kontextabhängig bildet ein Übergang eine Art Verbindung, welche von Punkt A zu Punkt B übergeht. Der Fokus liegt dabei auf dem, was dazwischen liegt, welches es zu überwinden gilt. (vgl. Stauber/Walther 2018: 906)

In dieser Arbeit werden Übergänge aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Grob umrissen, kann somit von Übergängen als "Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen" (van Gennep 1986: 15 in: Stauber/Walther 2013: 23) im Leben eines Menschen gesprochen werden.

Sie sind Konstrukte, welche «ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft» (Stauber/Walther 2013: 23) darstellen.

Um diese "Konstrukte" zu verdeutlichen, braucht es eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Lebenslauf und der Biographie.

Der Lebenslauf stellt eine Sequenzialisierung des Lebens in Phasen dar. Als Gesamtes ein Konstrukt, welches von der Gesellschaft auf das Individuum projiziert wird. Als Projektion dient der Lebenslauf der Gesellschaft zur "gesellschaftlichen Koordinierung und Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung"(vgl. ebd. 2013: 23).

Dies ist im Hintergrund dessen zu verstehen, dass jede Gesellschaft aus Individuen auch aus deren Funktionen innerhalb des (sozialen) Konstruktes "Gesellschaft" besteht.

"Gesellschaft" ist dabei begrifflich nicht mit "Gemeinschaft" zu verwechseln.

Das Konstrukt Gesellschaft ist daran interessiert, diese individuumbezogenen Funktionen innerhalb ihres Konstruktes zu reproduzieren, um den eigenen Erhalt als Gesellschaft zu sichern.

Der "institutionalisierte" Lebenslauf kann so, als eine Standardisierung des Lebens in der Gesellschaft verstanden werden- eine Standardisierung, welche Normen aufstellt und somit die Normalität definiert. (vgl. ebd. 2013: 24-27)

Der Staat als Gesamt-Institution einer Gesellschaft kann in dieser Perspektive als "Lebenslaufregime" verstanden werden.

Den Teil-Institutionen, wie dem "öffentlichen Bildungssystem kommt dabei die Funktion der Qualifikation, Allokation und Integration im Sinne einer institutionalisierten und damit erwartbaren Vorbereitung auf den erwerbsbasierten Erwachsenenstatus zu" (vgl. Fend 1974 in: Stauber/Walther 2013: 25)

Komplementär zum Lebenslaufkonstrukt wird der Begriff der Biographie gesehen. Die Biographie stellt «die subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen», beziehungsweise deren «(Re)Konstruktion» auf eine «subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche» Art, als deren «Lebensgeschichte», dar (Stauber/Walther 2013: 27).

Lebenslauf und Biographie, oder anders gesagt gesellschaftliche Struktur und individuelles Handeln, stellen dabei keinen Widerspruch dar, sondern beziehen sich wechselseitig aufeinander.

Einerseits, bedeutet der Lebenslauf in der Biographie, dass das Individuum mit lebensaltersbezogenen Anforderungen konfrontiert wird, welche es bewältigen muss. Andererseits hängt das Konstrukt Lebenslauf davon ab, dass es von den Individuen zur Konstruktion ihrer Lebensgeschichte verwendet wird. Die Reziprozität ist abhängig davon, wie sehr es den Individuen ermöglicht wird, "Akteur*innen" der eigenen Lebensgeschichte zu werden. (vgl. ebd. 2013: 27f.).

Mit der Definition vom (institutionalisierten) Lebenslauf, der Biographie und ihrer wechselseitigen Wirkung kommen wir zurück zu den Übergängen. Wie Eingangs angestossen, bilden Übergänge den Wechsel von einer sozialen Situation oder -Gruppe zur anderen. Wobei der Fokus auf dem "Dazwischen" liegt. Übergänge können sowohl institutionalisiert, Teil des Lebenslaufkonstruktes sein, als auch individuelle Übergänge in der Biografie darstellen.

Entscheidend für diese Arbeit sind die "Rahmenbedingungen", welche in institutionalisierten Übergängen von den Lebenslaufregimen definiert werden, und wie das Individuum diese Rahmenbedingungen bewältigt.

Konkret befasst sich diese Arbeit mit Übergängen im Bildungssystem der Schweiz. Es ist deshalb wichtig einen genaueren Blick auf die Funktion und den konkreten Übergang als Setting dieser Arbeit zu richten.

6.2 Das Schweizerische Bildungssystem

Das schweizerische Bildungssystem als Ganzes betrachtet, gliedert sich in einen obligatorischen und einen nachobligatorischen Bereich auf. Also einer obligatorischen Grundschule, welche vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarschul-Stufe 1 (Sek-Stufe 1 die primäre Grundbildung im schweizerischen Bildungssystem bildet. Worauf im folgenden "nachobligatorischen" Bereich eine Differenzierung der Bildung nach Schwerpunkten stattfindet, welche sich spezifisch den Anforderungen der angestrebten Berufsbranchen und Berufen anpasst. Also die sekundäre und tertiäre, berufliche Aus- und Weiterbildung.

Da die Schweiz nach föderalistischem Prinzip organisiert ist, obliegt die Organisation der obligatorischen Schule den Kantonen und den Gemeinden (BV Art. 62 Abs. 1). Damit sich die Gestaltung der obligatorischen Schulzeit nicht komplett von Kanton zu Kanton unterscheidet, wurden 2009 standardisierte Rahmenbedingungen festgelegt, welche zuvor 2006 durch eine Revision mittels Volksabstimmung eingeleitet wurden (BV Art. 61 Abs. 2, 4-6).

Diese standardisierten Rahmenbedingungen wurden von der Schweizer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren treffend als interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) benannt. Sie regelt die Einschulung, die Dauer der Bildungsstufen (8 Jahre Primarstufe. Davon sind 2 Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe. Danach 3 Jahre Sekundarschul-Stufe I), sowie die Bildungsziele der jeweiligen Stufen (vgl. Educa 2021a). Dadurch wurde auch der Zeitpunkt der Übergänge im obligatorischen Bereich, wie zum nachobligatorischen Bereich harmonisiert.

Der nachobligatorische Bereich liegt in der Zuständigkeit des Bundes in der Zusammenarbeit mit den Kantonen (BV Art. 63 und Art. 63a). Dieser Bereich unterscheidet sich auch darin, dass es unterschiedliche Bundes- und Kantonsdepartemente gibt, welche jeweils in der Zuständigkeit für Teilbereiche der Bildung stehen.

Die folgende Abbildung visualisiert nochmals die Bildungsstufen des schweizerischen Bildungssystems mit den jeweiligen Übergängen.

DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ

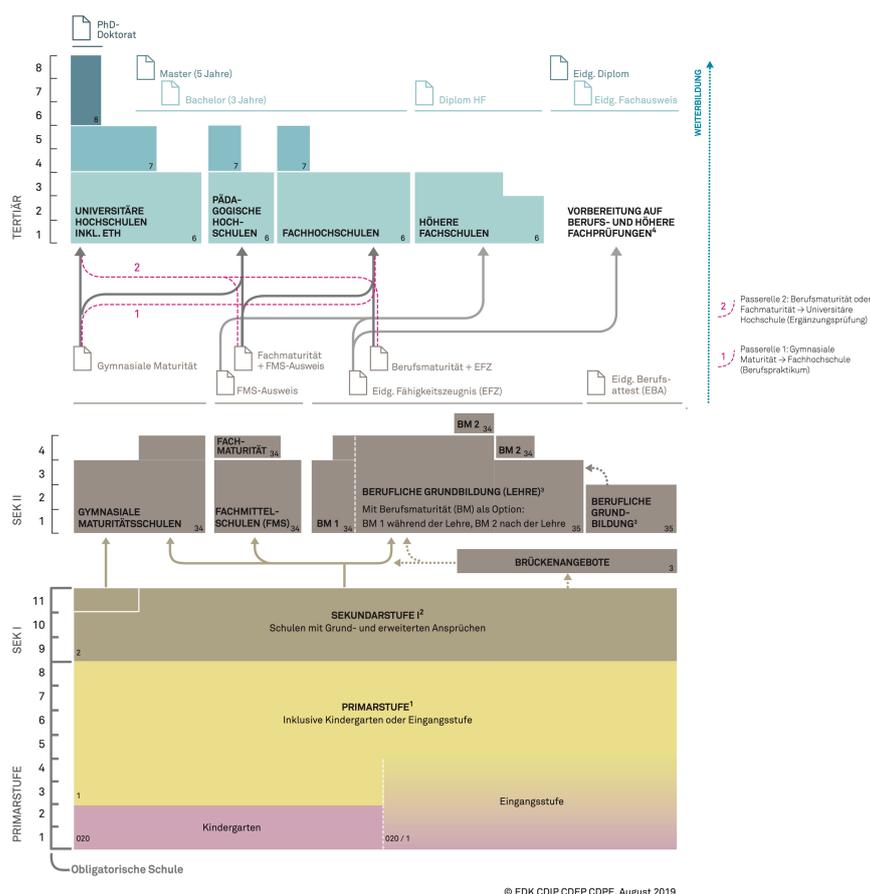


Abb. 1: Grafik Bildungssystem Schweiz (EDK 2019)

Für diese Arbeit sind die Sek-Stufe 1, die Sekundarschul-Stufe 2 (Sek- Stufe 2) und deren Übergang relevant. In der Sek-Stufe1 werden erstmals die Funktionen des Bildungssystems in der Rolle des Gatekeepings -institutionalisierter Lebenslauf- offen sichtbar. Mittels einer qualitativen Abstufung in verschiedene Bildungsniveaus wird eine Allokation, respektive Selektion vorgenommen (vgl. Fend 1974 in: Stauber/Walther 2013: 25).

Die Sek- Stufe 1 besteht aus dem Leistungszug A, -welches als Basisstufe bezeichnet werden kann- dem Leistungszug E -welche ebenfalls zum Grundwissenserwerb gehört, dieser jedoch als "erweitert" angesehen wird- und dem Leistungszug P -welches als höchste Stufe des Wissenserwerbs in dieser Bildungssequenz gilt (vgl. Regierungsrat Basel-Stadt 2012: SLV § 56-58).

Die Sek- Stufe 2 als nächste Bildungssequenz besteht aus unterschiedlichen Bildungsangeboten, welche an den Bildungsniveaus der Sek- Stufe 1 anknüpfen. Dabei entscheidend sind die schulischen Kompetenzziele, welche es, angepasst an das Bildungsniveau des jeweiligen Leistungszugs, für die Schüler*innen zu erreichen gilt (vgl.

EDK 2011). Sie bilden zusammen mit den individuellen Leistungsbemessungen (Zeugnisse) und weiterer individueller Ressourcen und Zielsetzungen die Qualifikation zum Übertritt. Die Evaluation und Empfehlung wird von der Lehrpersonen an die Erziehungsberechtigten weitergegeben. Die Anmeldung zu weiterführenden Schulen erfolgt danach durch die Erziehungsberechtigten (vgl. Regierungsrat Basel-Stadt 2012: SLV §6). Die Übertrittsbedingungen sind je nach Bildungsangebot unterschiedliche gewichtet. Zum Beispiel gibt es festgelegte Zeugnisnotenwerte für die weiterführenden Schulen, mit welchen eine Beförderung genehmigt wird (vgl. ebd: SLV §68-70).

Der grosse Stolz der Schweiz ist aber das duale Bildungssystem in der Sek- Stufe 2. In der Abb. 1 mit beruflicher Grundbildung bezeichnet, besteht das duale Bildungssystem der Schweiz aus einer praktischen Berufslehre und der Berufsschule. Die Gestaltung der Berufslehre obliegt den Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung und des Non-Profit Sektors. Eine Qualitätssicherung als solches, wird mittels Ausbildungsberater*innen -welche den Auszubildenden bei Problemen mit dem Ausbildungsprozess zur Seite stehen- und ausbildungsspezifischen Leistungsnachweisen - welche die Lernenden bestehen müssen- vollzogen. Um "benachteiligte" Jugendliche zu unterstützen, wurde nebst anderen Massnahmen ein zwei Stufen System implementiert, welches die Durchlässigkeit am Übergang Sek- Stufe 1 zu Sek- Stufe 2 und zwischen den beiden Stufen im Berufsbildungssystem erhöhen soll. Was früher eine Anlehre war, ist heute das eidgenössische Berufsattest (EBA), welches zwei Jahre dauert. Auf direktem Weg oder über das Berufsattest kann das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) absolviert werden, welches im direkten Übertritt der Sek- Stufe 1 drei bis vier Jahre dauert. Für Lernende im Besitz EBA- Zertifikat ist eine verkürzte Ausbildung zum EFZ Abschluss. (vgl. Schaffner/Ryter 2014: 12)

Sehr bezeichnend für das Bildungssystem der Schweiz, ist dass sich in allen Bildungsangeboten der Sek- Stufe 1 und Sek- Stufe 2 Sozial Arbeit finden lässt. Überall da, wo sich Zielgruppen mit Potential auf Benachteiligung -besser gesagt Ungleichheit- bilden. So auch im Übergang, welcher im Fokus dieser Arbeit steht.

Mit den Erkenntnissen aus den Grundlagen der bisherigen Unterkapitel wird im nächsten Kapitel die Entstehung von Bildungsungleichheit beleuchtet und der Fokus auf den Übergang von der Sek- Stufe 1 zur Sek- Stufe 2 gelegt.

6.3 Chancengleichheit im Bildungsübergang

Wie im Unterkapitel 6.1 schon dargelegt wurde, sind mit Übergängen die Verbindungen zwischen den jeweiligen Sequenzen des Lebenslaufs gemeint. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Sozialen Arbeit im Übergang von der Sek- Stufe 1 zur Sek- Stufe 2, weshalb es in diesem Zusammenhang Sinn ergibt, von Bildungsübergängen zu sprechen.

Bildung ist eine der zentralen individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen des 21. Jahrhunderts. Sie dient sowohl dem individuellen Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung von komplexen Anforderungen an die Lebensführung, sowie der Existenz- und Wohlfahrtssicherung als Gesellschaftsmitglied um eine soziale Position zu erhalten (Quenzel/Hurrelmann 2010: 11).

Soziale Ungleichheit als Symptom der modernen- und postmodernen Gesellschaft, hat unlängst auch Einzug in die Bildungssysteme der sich "meritokratisch" gebenden Gesellschaften gehalten. Die Thematik besteht seit den 1960er Jahren in den Bildungswissenschaften und es ist mehrfach empirisch belegt, dass "in der Schweiz wie in allen anderen modernen Gesellschaften trotz Bildungsexpansion und vieler Bildungsreformen weiterhin soziale Ungleichheiten von Bildungschancen nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht und Region bestehen" (Becker 2013: 405) Becker sieht, bezogen auf die strukturelle Ausgestaltung des schweizerische Bildungssystems, einen kausalen Bezug zu primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) (vgl. ebd. 2013: 409). Indem es schreibt, dass "je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter die Bildungswege und je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen." und "je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto grösser sind die Gewichte primärer Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem."(ebd. 2013: 409)

Bezogen auf das Bildungssystem sind es aber genau die genannten Faktoren, welche einen scheinbar fairen Wettbewerb, aufgrund ungleicher individueller Ausgangsbedingungen, in Frage stellen.

Das Bildungssystem, welches durch dessen Funktion Teil des Lebenslaufkonstruktes ist, wird somit Teil des Ungleichheitserhalts, in welchem der Normalitätsbegriff -so zu sagen das Ideal eines Lebenslaufes- entfällt. Da der ideale Lebenslauf, welcher geradlinig steigend verläuft, nicht mit den zunehmend individualisierten Biographien der Menschen unserer heutigen

Gesellschaft korreliert. Mit anderen Worten, "Lebenskonzepte" welche auf eine "berufsfixierte Normalbiographie" abzielen, distanzieren sich immer mehr von den "individuellen Lebensrealitäten", welche zur "Lebensentfaltung mit ungewisser Berufsintegration" werden (vgl. Krafeld 2005: 39)

Gesamthaft betrachtet, ist es nicht nur das Bildungssystem, welches Ungleichheit erhält und reproduziert. Soziale Ungleichheit ist ein gesamtgesellschaftliches Strukturmerkmal, weshalb in der sozialwissenschaftlichen Forschung von einer Entstandardisierung der Lebensläufe und der Individualisierung der biografischen Übergänge gesprochen wird (vgl. Stauber 2013: 141f.).

Ausgehend davon, dass Übergänge immer auch eine individuelle Entwicklungsaufgabe für Menschen darstellen, spricht Stauber (2013: 142) von "Yoyo-artigen Übergangsprozessen" als Verbildlichung von individuellen Lebensläufen bei Jugendlichen und Jungerwachsenen. Sie beschreibt damit, dass der Übergang von einem Lebensabschnitt zum Nächsten - Beispielsweise vom Jugend- zum Erwachsenenalter- aus mehrdimensionalen Übergängen besteht. Hierzu eignet sich die Betrachtung des Lebenslaufs in den Dimensionen der Lebenslage nach Hradil (1990). Dass diese Übergänge aufgrund individuell unterschiedlicher Ausgangslagen unterschiedliche, entwicklungsbezogene Komplexitäten für das Individuum aufweisen. Zudem sind die Übergänge nicht eindimensional durchlässig, sondern besitzen Reversibilität. (vgl. Stauber/Walther 2002; Walther et. al 2006)

Das bedeutet, dass in den einzelnen Übergängen durch unvorhersehbare Ereignisse oder kausale Zusammenhänge mit anderen Übergängen ein Yoyo-Effekt entstehen kann.

Nehmen wir eine Ideal-Vorstellung des institutionalisierten Lebenslaufkonzeptes:

Angenommen die «Unabhängigkeit» eines Individuums gilt als Merkmal des «Erwachsen-Seins». So wäre beispielsweise die ökonomische Unabhängigkeit -als Teil der ökonomischen Dimension der Lebenslage- eine Entwicklungsaufgabe, welche es zu erreichen gilt. Die ökonomische Unabhängigkeit ist aber aufgrund unterschiedlicher Faktoren unserer Gesellschaft kein konstanter Wert mehr. Das heisst, das Individuum begegnet dem Übergang ökonomische Unabhängigkeit erneut, sobald wieder eine Abhängigkeit entsteht. Beispiel: Jungerwachsener muss zurück zu den Eltern ziehen, da er studiert und nebenbei keiner Erwerbsarbeit nachgehen kann oder muss. (vgl. Stauber/Walther 2002; Walther et. al 2006)

Die Kausalität der Reproduktion und des Erhalts von Chancenungleichheit im Bildungssystem, sowie die differenziertere Betrachtung des Lebenslaufkonstruktes sind wichtige Grundlagen, um zu verstehen, weshalb es Übergangssysteme im schweizerischen Bildungssystem gibt. Es bildet auch die Grundlage dafür, dass es Fachpersonen in den

Übergangssystemen braucht, welche einen Professionsbezug haben. Da die Komplexität der Thematik nur schwer behandelbar ist, wenn keine Wissenschaft zu den Kausalitäten dahinter steht.

Wie eingangs erwähnt, bezieht sich diese Arbeit auf den Übergang der Sek- Stufe 1 zur Sek- Stufe 2. Dieser ist strukturell besonders komplex, da es verschiedenste Anschlussmöglichkeiten zu geben scheint. Es wird bewusst von "Schein" geschrieben, da die meisten Bildungsangebote sehr hohe Anforderungen an den Übertritt stellen.

"Während einigen Schüler*innen eine große Palette an möglichen Anschlusslösungen offensteht, sind die Möglichkeiten für Jugendliche aus Schultypen mit niedrigem Leistungsniveau begrenzt. Jugendliche, die nur den Grundanforderungen der schulischen Ausbildung gerecht werden, erhalten signifikant häufiger keine Lehrstellenzusage und landen öfter in Zwischenlösungen wie Brückenangeboten als Jugendliche eines höheren Schulniveaus "(Hupka-Brunner et al. 2011).

Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie dieser Übergang und das darin enthaltene Unterstützungssystem (Übergangssystem) in der Schweiz entstanden ist.

6.4 Im Übergang 1 des schweizerischen Bildungssystems (Nahtstelle 1)

Beim Betrachten des Bildungssystems anhand der Abb. 1 fällt auf, dass der Titel dieses Kapitels nicht zwingend Sinn ergibt. Es wäre eigentlich der zweite Übergang, nachdem der Erste zwischen der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 stattfindet. Und weshalb eigentlich der Begriff Nahtstelle 1?

Eine genaue Begründung lässt sich leider nicht finden. Es scheint jedoch naheliegend, dass damit auch der politische Auftrag der Gestaltung des Übergangssystems gemeint ist. Da die Gestaltung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe 1 noch in den Händen des Bildungssystems und der Bildungspolitik liegt.

Denn im Gegensatz dazu, beinhaltet die Nahtstelle 1 mehrere involvierte staatliche Stellen, welche unterschiedliche Zuständigkeiten haben.

Entstanden ist die Nahtstelle 1, als in den Neunzigerjahren Brückenangebote von den Kantonen und Kommunen, sowie Motivationssemester (SEMO) durch den Bund zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit lanciert wurden (Vgl. Enderli/ Landert 2015: 6).

Nach einer ersten Evaluation dieser Übergangsjahre ergab sich eine Übertrittsquote von 85% in eine breiter definierte Anschlusslösung bei Brückenangeboten und 58% Anschlusslösungen bei den SEMO. Daraus fasste die EDK zusammen mit Wirtschaftsverbänden und dem Bund im Jahr 2006 eine neue Parole, welche sie bis 2015 zu erreichen gedachte.

Es wurde ein Zielwert von 95% Abschlüssen für Jugendliche bis zum 25. Altersjahr auf der Sekundarstufe 2 festgelegt. Zudem wird dem Übergangssystem zwischen der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 eine besondere Funktion zuteil.

Der Übertritt soll nach bildungspolitischen Rationalitäten (Wettstein/ Gonon 2009: 243):

- ohne Zeitverlust erfolgen,
- allen Jugendlichen den Antritt einer ihren Fähigkeiten und wenn möglich auch ihren Neigungen entsprechenden Ausbildung ermöglichen,
- der Wirtschaft und anderen Bereichen der Arbeitswelt den Nachwuchs sicherstellen,
- die Verteilung der Ausbildungsplätze ohne Diskriminierung ermöglichen,
- die Besetzung aller bereitgestellten Ausbildungsplätze durch Jugendliche ermöglichen.

(Zysset 2014: 25)

Die Terminierung der Zielsetzung war sportlich, denn sie besteht nach wie vor. Es zeigte sich jedoch eine Entwicklung, welche quantitativ positiv ausfällt. Allerdings wurde auch das Potential aufgezeigt, an welchem im Übergangssystem noch gearbeitet sollte. (vgl. Enderli/ Landert 2015: 55-58 ; Kapitel 8)

Nun wurde in der Erläuterung zur Entstehung und Zielsetzung der Nahtstelle 1 schon einiges an Wissen vorausgesetzt, weshalb hier nochmals ein detaillierter Aufbau folgt.

Die Nahtstelle 1 gliedert sich in 2 Subsysteme, jenes, welches öffentlich finanziert wird und jenes welches privat finanziert ist. Die privatfinanzierten Übergangslösungen, wie Sprachaufenthalte oder Praktika werden hier nicht berücksichtigt, da sie meist ausserhalb des Dienstleistungsbereiches Sozialer Arbeit liegen.

Die öffentlich finanzierten Übergangsangebote unterstehen, wie oben schon erläutert, unterschiedlichen Trägerschaften.

Die Initiierung der Vermittlung an diese Übergangsangebote geschieht aber meist schon an der Sek- Stufe 1 im 8. oder 9. Schuljahr. Es sind die Klassenlehrpersonen, welche -zusammen mit den Berufsbereitungs-Lehrpersonen- die kantonalen Zuweisungsstellen auf potenzielle Adressat*innen aufmerksam machen.

An dieser Nahtstelle 1 gibt es, exklusive den sonderpädagogischen Settings, 4 Zwischenlösungsstellen. Eines sind die Brückenangebote, welche einerseits aus Schule und Praxis bestehen können und damit vom Kanton und den Kommunen finanziert werden. Andererseits die Brückennangebote mit Integrationsfokus, für Jugendliche mit Migrationshintergrund, bei denen aus unterschiedlichen Gründen Bedarf an Unterstützung besteht. Dieses Brückenangebot ist oft an den Bürger*innenstatus gebunden und wird vom Amt für Migration (SEM) getragen. Weiter gibt es Beschäftigungs- und Integrationsmassnahmen, welche oft mit Delinquenz, Schulabbrüchen oder psychosozialen Problemstellungen der Jugendlichen in Verbindung stehen. Da ist der kantonale und kommunale Sozialdienst oder die Jugendstaatsanwaltschaft für die Finanzierung/ Koordinierung zuständig.

Als Letztes bleiben noch die arbeitsmarktlichen Massnahmen (AMM), zu welchen Motivationssemester (SEMO) gehören und welche von der Arbeitslosenversicherung getragen werden. Hierfür ist eine Anmeldung beim Regionalen Arbeitsvermittlungsamts (RAV) notwendig, welche im Einverständnis der Jugendlichen durch die Zuweisungsstelle des Kantons initiiert wird. (Enderli/ Landert 2015: 12f.)

Anzumerken ist hier, dass es nicht in allen Kantonen SEMO gibt, weshalb sich der Fokus dieser Arbeit auf SEMO im Kanton Basel-Stadt bezieht.

Die zuständige Zuweisungsstelle, welche die Triage zu den SEMO macht, heisst in dieser Arbeit deshalb auch GAP (Case Management Berufsbildung Basel-Stadt).

In diesem Kontext wird von den Adressat*innen oft von Jugendlichen mit (potenziellen) Mehrfachproblematiken gesprochen, weshalb diese Begrifflichkeit in dieser Arbeit, so weitergeführt wird.

6.5 Motivationssemester SEMO

SEMO sind, wie schon erwähnt, arbeitsmarktliche Massnahmen (AMM). Es sind spezielle Beschäftigungsprogramme für Jugendliche, welche den direkten Eintritt in die Sek- Stufe 2 oder dessen Abschluss noch nicht erreicht haben. Die Zielsetzung des Auftrags an die SEMO ist es, die Erhöhung der Vermittlungsfähigkeit und die berufliche Eingliederung der Jugendlichen zu erreichen (Vgl. Müller 2007: 13). Die Eintrittsbedingungen des RAV und somit des SEMO sind der gemeldete Mindestaufenthalt von 10 Jahren in der Schweiz oder mehr als 12 Monate in der Schweiz gearbeitet zu haben. Auch sind nur Jugendliche und Jungerwachsene bis zum 25. Altersjahr und mit kantonalem Wohnsitz zugelassen. Dies

Entspricht der gesetzlichen Unterstützungspflicht der Arbeitslosenversicherung. Die Programmdauer ist auf 6 Monate (ein Semester) vertraglich festgelegt und kann bei Bedarf um zwei Mal 3 Monate verlängert werden.

(Vgl.ebd.2007: 13)

Die SEMO werden entweder durch staatliche Institutionen oder von Non-Profit-Organisationen (Stiftungen, Vereine) mit Leistungsauftrag durchgeführt (Vgl. ebd. 2007: 13).

Dieser Leistungsauftrag besteht im Kanton Basel-Stadt zwischen der Logistik arbeitsmarktliche Massnahmen (LAM) und den SEMO. Im Leistungsauftrags-Kontrakt sind nebst der Zielsetzung die Rahmenbedingungen festgehalten, welche nebst der Zielgruppendefinition und der Massnahmendauer auch die inhaltlichen Ansprüche der Programmstruktur der Massnahme festhält. Zudem wird ein terminiertes Berichtswesen (Einschätzungs-, Entwicklungs-, Verlängerungs- und Abschlussberichte) verlangt.

Verschiedene Aufgaben, Meldepflichten und Kooperationen sind festgelegt (AWA 2021). Nebst formellen Kontraktinhalten, wird auch eine Form von Arbeitsvertrag zwischen den SEMO und den Jugendlichen festgeschrieben. Die konkrete praktische Umsetzung der Zielsetzung durch die SEMO ist jedoch nicht festgeschrieben. Was die SEMO-Gestaltung allgemein sehr individuell ausfallen lässt. Auf den Raum Basel-Stadt kann aber gesagt werden, dass sie einen Berufsbereitungs-, einen Arbeits-, einen schulischen und einen Coachingsteil besitzen. (vgl. AWA 2021).

Im Kanton Basel-Stadt gibt es insgesamt fünf SEMO-Angebote, welche einen Auftrag vom LAM besitzen. Dies ist der Verein inTeam, der Verein Choose, der Verein Foyers Basel, die Stiftung Lotse und die Stiftung Job Training der Jobfactory Basel.

Durch die in der Leistungsvereinbarung zugesicherten Ressourcen des LAM, begrenzt sich jedoch der Handlungsspielraum der Sozial Arbeitenden zur Ausgestaltung und die damit verbundenen Kompetenzen (vgl. Schaffner 2014: 125). Was für die Begleitung von Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken oft zu eng ist und dazu führt, dass sich «persönliche und soziale Förderaspekte(...)meist auf das Erlernen von arbeitsmarktrelevanten Verhaltensweisen, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Pünktlichkeit und höfliche Umgangsformen“ (ebd. 2014: 126) begrenzen.

6.6 Soziale Arbeit im Übergangssystem als Jugendberufshilfe: Soziale Arbeit in SEMO

Tatsache ist, dass sich gerade wegen der Komplexität in der Arbeit mit Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken Soziale Arbeit etabliert hat.

Um die Strukturmerkmale Soziale Arbeit im Übergangssystem und konkret in SEMO zu verstehen, wird in diesem Kapitel die Geschichte Sozialer Arbeit in diesem Kontext mit ihren Widersprüchlichkeiten und ihren Chancen beleuchtet

Geschichtlich gesehen, entspringt die Soziale Arbeit im Übergangssystem zwischen der Sek-Stufe 1 und Sek- Stufe 2 der Jugendsozialarbeit, welche sich in den 1970 Jahren als Reaktion auf, die nach 1945 ansteigende, Jugendarbeitslosigkeit in Westdeutschland entwickelte (vgl. Rätz/ Schröder/ Wolff 2014: 108). Die damals zuständige Politik sah sich gefordert, "jungen Menschen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz für eine duale Berufsausbildung fanden, Alternativen zu eröffnen"(Enggruber et. al. 2018: 39).

Mit diesem Vorsatz bildete sich die Jugendberufshilfe als Teil der Jugendsozialarbeit, welche sich im weitesten Sinne "alle sozialpädagogisch begleiteten Angebote fasst, die – unabhängig von ihren jeweiligen rechtlichen Grundlagen – vor allem als benachteiligt oder potentiell benachteiligt geltende junge Menschen bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und/oder beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen" (Enggruber 2013).

Das in Deutschland beobachtete Phänomen wurde in der Schweiz erst Anfangs der 1990er Jahre politisch erfasst. Gründe hierfür sind sicherlich die Tatsache, dass die Schweiz wirtschaftlich enorm vom 2. Weltkrieg und der Nachkriegszeit profitierte und in Wirtschaftskrisen bis in die 1990er Jahre kaum merklich betroffen war.

(vgl. Ryter/ Schaffner 2014: 10f.)

Dies als Randnotiz, auf welche in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird.

Wie im Kapitel 6.4 schon aufgezeigt wurde, entstand das schweizerische Übergangssystem als politische Reaktion auf den entstehenden Engpass des Schweizer Lehrstellenmarkts und der steigenden Jugendarbeitslosigkeit Anfangs der 1990er Jahre (Müller 2007: 11f.).

Als Grundlage für das Übergangssystem wurde der Art. 12 (BBG) geschaffen, mit welchem vom Bund Massnahmen zur „Vorbereitung auf die berufliche Grundausbildung“ unterstützt werden können, welche "Personen mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die berufliche Bildung vorbereiten".

1996 wurden in einigen Kantonen der Westschweiz so genannte Motivationssemester (SEMO) geschaffen, welche sich unter dem Art. 64a (AVIG) als Beschäftigungsprogramme für stellenlose Schulabgänger*innen als Arbeitsmarktliche Massnahme (AMM) etablierten (vgl. Müller 2007: 12f.).

Bis hierhin wurde aufgezeigt, dass die Thematik sehr komplex ist. Dass die Strukturkomplexität des Bildungssystems zugenommen hat und sich die Zugangsbedingungen in die Gesellschaft erschweren. Dass Chancenungleichheiten nur schwer zu fassen sind und mit rein bildungssystembezogenen Strukturveränderungen nicht behoben werden können. Dass es eine Zielgruppe gibt, an welche sich Angebote wie SEMO richten. Aber auch, dass diese Zielgruppe nicht trennscharf bestimmt werden kann, da Benachteiligung oft kontextabhängig und Wandlungsprozessen unterzogen ist (Vgl. Schaffner 2014: 121). Was sie eint, ist die Gefährdung des lebenslaufbedingten Ausbildungsabschlusses, welcher in der Schweiz eine Teilhabebedingung in der Gesellschaft darstellt. Denn, so Fritschi und Bannwart, für Ausbildungslose besteht ein sehr grosses Risiko immer in der relativen Armut und in Abhängigkeit vom Staat zu leben (vgl. Fritschi & Bannwart, 2012: 19).

Ausgehend davon, wie die Arbeit im Übergangssystem und konkret in den SEMO ausgelegt wird, könnte Soziale Arbeit als "Unterstützung bei der Bewältigung des Lebenslaufs" gesehen werden (Böhnisch, Schröder & Thiersch 2005: 122 in: Schaffner 2014: 122).

Es besteht allerdings die oben genannte Begrenzung auf gegebene Ressourcen (Kap. 6.5), welche in der Arbeit mit Jugendlichen mit Mehrfachbelastungen nur wenig „Raum für die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung“ (Schaffner 2014: 126) lassen. Laut einer deutschen Studie zur „Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung“, sollte die „Aufgabe der Sozialen Arbeit aber in erster Linie in der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und der Schließung von Sozialisationslücken“ (Eckert/ Heisler/ Nitschke 2007: 16 in: Schaffner 2014: 126) bestehen. Also darum, mittels geeigneten Arrangements, „die individuelle Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern sowie Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit (...) Urteilsfähigkeit(...) und Selbst- und Sozialkompetenz (...) des jungen Menschen zu fördern“ (ebd.).

Wie kann also Soziale Arbeit in den SEMO mit den gegebenen Widersprüchlichkeiten ihres Auftrags umgehen? Respektive, welche Rolle(n) kann sie einnehmen, um widerspruchsärmere Handlungsfähigkeit zu erlangen?

Im folgenden Kapitel zum theoretischen Grundkonzept werden diese Fragen mitgetragen und überlegt -nebst der Erläuterung des Konzepts „Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit“- wie sich Ansätze zur Bearbeitung dieser Fragen für die Praxis ergeben.

7 Theoretische Grundkonzepte:

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil das Konzept der Lebensweltorientierung Sozialer Arbeit nach Thiersch vorgestellt. Dabei werden die theoretischen Annahmen und die Konzeptionierung beleuchtet, um anschliessend die Handlungszugänge und Methodiken Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zu umreissen. Dabei wird liegt der Fokus auch auf der zeitlichen Entwicklung und der jeweiligen Forderung nach Lebensweltorientierung im Bereich der Jugendberufshilfe.

zum Abschluss des Kapitels, wird der Konzeptansatz der Lebensweltorientierten Fachlichkeit in der Jugendberufshilfe (Fehlau in: Enggruber 2018: 189-198) betrachtet.

7.1 Lebensweltorientierung

Das Konzept der Lebensweltorientierung, ursprünglich Alltagsorientierung, der Sozialen Arbeit wurde massgebend durch Hans Thiersch (geb. 1935) in den späten 1960er und 1970er Jahren entwickelt und kann als Paradigmenwechsel in der Biographie Sozialer Arbeit gesehen werden (vgl. Thiersch 2020: 16).

Das Konzept versteht sich sowohl als "Rahmenkonzept der Theoriebildung Sozialer Arbeit" (Thiersch 2004: 13), sowie als "Konkretisierung des allgemeinen Mandats Sozialer Arbeit" (Grunwald/ Thiersch 2018: 307). Es entstand als eine Antwort auf die sich in der Sozialen Arbeit verfestigende Tendenz einer autoritären, disziplin- und verwaltungsorientierten Praxis. Welche ihre Adressat*innen zur Anpassung an diese Prinzipien zwang. (vgl. Thiersch 2020: 16f.)

Das Konzept Lebensweltorientierung stützt sich auf die grundlegende Annahme, "dass der Ausgang aller Sozialer Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der Adressat*innen und ihren Bewältigungsanstrengungen liegt" (Thiersch 2015: 327). Also in der Lebenswelt, respektive dem Alltag der Adressat*innen Sozialer Arbeit.

Der Alltag als Gegenstand Sozialer Arbeit wird dabei in Bezug auf seine Stärken, seine Probleme und seine Ressourcen gesehen. Mit der Perspektive sozialer Gerechtigkeit ist die Orientierung Sozialer Arbeit, die Stabilisierung eines gelingenderen Alltag zu unterstützen (vgl. ebd. 2015: 327). Als letztes betont das Konzept, dass die Disziplin Sozialer Arbeit von diesem Alltag aus institutionelle, sowie methodische Konzepte entwirft (vgl. ebd. 2015: 327).

Seinen theoretischen Hintergrund legt das Konzept auf vier unterschiedliche Wissenschaftskonzepte, welche auf sozialarbeitspezifische Weise verbunden sind (vgl. Grunwald/ Thiersch 2004: 17). Beginnend mit der "hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik" (Dilthey 1954; u.a) welche sich an der alltäglichen Praxis des Verstehens und dem darauf bezogenen Handeln interessiert. Das bedeutet, dass das Praxis- und Alltagswissen rekonstruiert und analysiert wird, um daraus Methoden des "höheren Verstehens" zu entwickeln. Im Fokus stehen vorgefundene Lebenswirklichkeiten, in ihrer historischen, kulturellen und sozialen Dimension. (vgl. Grunwald/ Thiersch 2004: 17f.)

Als zweites orientiert sich das Konzept der Lebensweltorientierung am phänomenologisch-interaktionistische Paradigma (Schütz 1971; u.a) im Kontext kritischer Alltagstheorien (Bourdieu 1993 u.a.). Das heisst dem Konzept kommt eine theoretische Ebene der Alltäglickeitsrekonstruktion hinzu, welche sich durch Lebenswirklichkeiten und Handlungsmuster definiert. Menschen werden in ihren alltäglichen Verhältnissen gesehen, welche ihre Lebenswelt prägen, welche sie aber auch aktiv mitbestimmen und mitgestalten können. Die kritische Perspektive auf diese Alltagstheorie ergänzt, dass diese Alltäglichkeit durch Pseudokonkretheit geprägt ist. Dass die Interaktion eines Menschen in seiner Lebenswelt geprägt ist von Ambivalenzen. (vgl. Grunwald/ Thiersch 2004: 18)

Als vierte theoretische Grundlage stützt sich das Konzept der Lebensweltorientierung auf die "Analyse gesellschaftlicher Strukturen" (vgl. Beck 1986 u.a.). Es wird damit davon ausgegangen, dass "erfahrene Wirklichkeit (...)immer durch(...)gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen" (Grunwald/ Thiersch 2004: 18) bestimmt ist. Im Fokus des Konzepts steht somit auch die "Darstellung der gesellschaftlich- sozialen Ressourcen von Lebenswelten – also der materiellen, sozialen und ideologischen Ressourcen oder Kapitale (Bourdieu) – und ebenso auf die Untersuchungen zur gesellschaftlichen und sozialen Bestimmung von Lebensmustern, also z.B. der Geschlechterrollen, der Migrationskulturen, der Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten." (Grunwald/ Thiersch 2004: 19).

Das Zusammenspiel dieser vier theoretischen Zugänge ergibt die konzeptuelle Rahmung des Konzepts Lebensweltorientierung (vgl. ebd. 2004: 19).

Mit diesem theoretischen Konstrukt, welches auch die Haltung Sozialer Arbeit konstituiert, entwirft und realisiert Lebensweltorientierte Soziale Arbeit "Räume und Strategien einer gelingenden Alltäglichkeit" (Grunwald/ Thiersch 2018: 307). Das heisst, Soziale Arbeit respektiert den alltäglichen Eigensinn von Menschen in ihren Bewältigungsstrategien, welche als Strategien zur individuellen Lebensbewältigung verstanden werden. Sie agiert dabei mit

einer Haltung der Anerkennung und des Respekts vor Gegebenem. Sie sieht aber auch das Potential, dass Menschen neue Bewältigungswege einschlagen können und ist kritische Unterstützerin eigenwilliger Lebenskonzepte. (vgl. Grunwald/ Thiersch 2018: 307)

Damit ist gemeint, dass Soziale Arbeit ihre Adressat*innen ernst nimmt in ihrer Autonomie, jedoch versucht, mit Kritik die Pseudokonkretheit dieses Eigenwillens zu dekonstruieren.

Als Handlungs- und Strukturmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sehen Grunwald und Thiersch:

- Alltagsnähe

Soziale Arbeit interagiert mit Adressat*innen immer in einer Doppelrolle des professionellen Habitus und eines Menschen des Alltags. Sie muss sich den dadurch entstehenden Widersprüchlichkeiten bewusst sein und diese in transparenter und kongruenter Form ihren Adressat*innen vermitteln.

- Institutionelle Regionalisierung oder Sozialräumlichkeit

Soziale Arbeit bewegt sich als Teil der Alltagsnähe in der Lebenswelt der Adressat*innen. Sie ist regional nah bei der Zielgruppe und durch flexible und integrierte Hilfen bemüht ihr Angebot Niedrigschwellig zu halten. Sie bemüht sich um die Kooperation und Koordination im Sozialraum, sowie um die eigene Vernetzung mit anderen institutionellen Akteuren. Es geht um Verhandlung auf Augenhöhe.

- Die Prävention

Als Prävention versteht sich eine erste Kontaktaufnahme, welche einer primären Prävention entspricht, der unmittelbaren Hilfe oder Unterstützung. Aus dieser können Aufgaben zur Prävention vorhersehbarer Krisen an die Soziale Arbeit als sekundäre Prävention entstehen. Diese sollten jedoch mit selbstkritischer und wachsamer Achtsamkeit reflektiert und verhandelt werden, um den Adressat*innen nicht deren Selbstwirksamkeit zu entziehen.

- Integration und Inklusion

Zielt darauf ab, Gleichheit und Gerechtigkeit zu schaffen. Allerdings müssen Ungleichheiten differenziert betrachtet werden, um durch Integrations- oder Inklusionsinterventionen nicht neue Ungleichheiten zu erschaffen. Dabei sind sowohl intrinsische wie extrinsische Ressourcen der Adressat*innen zu betrachten und zu differenzieren, ob es Integration oder Inklusion bedarf.

- Partizipation

Mit Partizipation ist sowohl die Anerkennung des Willens selbstbestimmter Alltäglichkeit der Adressat*innen, wie auch deren Befähigung zur Beteiligung an Prozessen, welche die Mitbestimmung ermöglichen, gemeint.

- Die strukturierte Offenheit

"Strukturierte Offenheit meint auf der Ebene der Interaktionen die Eröffnung eines kasuistischen Raums, in dem sich das gekonnte und methodisierte Handeln als Prozess dieser Offenheit aussetzt"(ebd. 2018: 310). Das bedeutet, dass nebst den vorhandenen Ressourcen, wie fachliches Wissen und Methoden, Alltags-Erfahrungswissen, Fallverständnis etc., Variablen der Unvorhersehbarkeit allen Handelns mit berücksichtigt werden. Es wird ein Handeln angestrebt, welches bezogen auf das Mögliche bescheiden und transparent bleibt.

- Die Einmischung

"Lebensweltorientierte Soziale Arbeit unterstützt, ermutigt und befähigt" ihre "Adressat*innen, ihre Interessen" im Sinne eines gelingenderen Alltags "zu artikulieren und zu vertreten" (ebd. 2018: 310). Ihr kommt somit auch ein gesellschaftspolitisches Mandat für die Ansprüche ihrer Adressat*innen zu und hat sich darin auch Verbündete zu suchen. (vgl. ebd. 2018: 308- 310)

Für die Gestaltung lebensweltorientierter Organisationen sehen Grunwald und Thiersch die selben Maxime geltend, wobei sie hinzu noch den Bedarf an Auseinandersetzung mit der eigenen Organisationskultur und deren Einbindung in die Dimensionsebenen der Gesellschaft sehen. Also wie sich die Organisation in die unterschiedlichen Ebenen von der Mikro- bis zur Makroebene integriert, wie sie aufgebaut ist und wie sie mit den unterschiedlichen Lebenswelten interagiert. (vgl. ebd. 2018: 310- 312)

7.2 Im Widerspruch zur Arbeitsmarktorientierung; Lebensweltorientierung in der Jugendberufshilfe.

Das Konzept der Lebensweltorientierung schlug seit seiner Entwicklung grosse Wellen in der Welt der Sozialen Arbeit und es scheint, als würde noch immer in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit über die Handlungs- und Strukturmaxime diskutiert (vgl. Galuske 2004: 233). Thiersch et. al. mussten aber auch feststellen, dass trotz grosser Zustimmung die Diskussion und deren Umsetzung oft nur teilweise im Sinne des Konzepts eingelöst wurden.

So äusserte sich Thiersch bereits 1995 kritisch, dass trotz der hohen Zustimmung, das Konzept als anspruchsloser interpretiert wurde. Es sei oft nur eine Veränderung in den gegebenen Verhältnissen angestrebt worden, ohne die verhältnisschaffenden Strukturen zu hinterfragen. (vgl. Galuske 2004: 233f.)

Dies betrifft auch die Jugendsozialarbeit, wobei da das Konzept der Lebensweltorientierung in Deutschland, vorallem durch die Beteiligung von Hans Thiersch am achten Jugendbericht 1990, in den Maximen wie Partizipation Einzug ins Sozialgesetzbuch (SGB) fand.

Dies vorweg, in der Schweiz wurde und wird Lebensweltorientierung in der Jugendsozialarbeit diskutiert, allerdings gibt es nur in spezifischen Bereichen Ansätze, welche der Idee des Konzepts nahe kommen (vgl. Schaffner 2014: 187).

Es gibt dazu auch noch wenig bis keine empirischen Daten, sowie auch explizite Literatur, welche sich konkret mit dem Konzept als Ansatz im Übergangssystem 1 auseinandersetzt. Jedoch bestehen, bezogen auf die Dynamiken der Bildungs- und Sozialpolitik zwischen der Schweiz und Deutschland diverse Ähnlichkeiten, weshalb hier mit Erfahrungswerten, sowie Ausgestaltungsmodellen aus Deutschland die Arbeit fortgeführt wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit im Bereich der Jugendsozialarbeit, genauer der Jugendberufshilfe, wurde bereits früh aufgegriffen. Da der Bereich wie im Kapitel 6.6 bereits erläutert, auf eine eher kurze Biographie zurückschauen kann, ist die Suche nach Konzepten, welche die eigene Praxis unterstützen, naheliegend. Die Nähe und finanzielle Abhängigkeit vom Staat und indirekt des Arbeitsmarktes, wie in 6.4 und 6.5 beschrieben wird, wurde jedoch schon relativ früh kritisiert.

So schreibt Galuske, dass sich die Jugendberufshilfe -trotz einer Palette an innovativen Modellprojekten sowie der Präsenz lebensweltorientierter Gedanken und Konzepte- sich stark auf die "Lebensbewältigung durch Integration ins Erwerbsleben"(Kraffeld 2000: 119) fokussiert (vgl. Galuske 2004: 238). Er schreibt weiter, dass "die Herausbildung einer eigenen

Trägerstruktur sowie einer in der Finanzierung fast vollständigen Abhängigkeit von externen Finanzierungsträgern -mit nicht zwangsläufig pädagogischen intendierten Zielperspektiven- (...) dazu geführt" haben, "dass arbeitsmarktpolitische Motive" jene der "jugendhilfespezifischen überlagern (können)"(ebd. 2004: 239).

Es besteht also nebst den Gedanken an eine Lebensweltorientierung eine klare auftragsgebundene Arbeitsmarktorientierung. Diese kann durchaus ein Aspekt der Lebensbewältigung sein, sie bleibt jedoch in der heutigen Zeit ohne subjektbezogene Lebensweltorientierung ein reine unnachhaltige Symptombekämpfung (vgl. ebd. 2004: 240 ; vgl. Kapitel 6.3). Aus verschiedenen wissenschaftlichen Diskussionen zieht Galuske seine Synthese eines möglichen Ansatzes -unter der Bedingung, dass die Arbeitsmarktorientierung an Priorität verliert oder gar ganz verschwindet- lebensweltorientierter Jugendsozialarbeit:

1. Die Arbeitsfähigkeit wird nur noch als individuelles Lernziel unterstützt. Lernziele der nachhaltigen Alltagsorientierung und -Bewältigung, sowie Überlebenswissen, Sozial- und Kommunikationskompetenzen treten in den Vordergrund.
2. Die Stärken der Jugendlichen treten in den Mittelpunkt des Interesses und werden durch Massnahmen verstärkt (Empowerment). Damit ist eine Abkehr von der Defizitorientierung gemeint.
3. Die Jugendsozialarbeit plant, gestaltet und führt ihre Projekte im Sozialraum der Adressat*innen durch.
4. Jugendsozialarbeit versteht in ihrer Arbeit die sozialen Netzwerbeziehungen der Adressat*innen als Ressource und kooperiert mit ihnen.
5. Die Intervention von Jugendsozialarbeit als Produkt muss für die Jugendlichen Adressat*innen Sinn ergeben. Der Fokus verändert sich auf eine Gebrauchswertorientierung.
6. Die Projekte der Jugendsozialarbeit sollen partizipativ angelegt sein. Sie zielen darauf ab Teilnahme an der Lebenswelt durch Teilhabe zu fördern und tun dies mit einer ergebnisoffenen und "Empowerment"-orientierten Haltung.
(vgl. ebd. 2004: 241f.)

Galuske räumt aber auch ein, dass unter anbeacht der damaligen sozialpolitischen Lage, dieser Ansatz noch eine Weile Fiktion bleiben wird (vgl. ebd. 2004: 244).

In einer aktuelleren Auseinandersetzung greift Angela Rein Galuske und Krafeld's Kritik an der Jugendberufshilfe und somit der Jugendsozialarbeit auf und ergänzt sie um einen interessanten Aspekt. Ausgehend von einem Zitat von Krafeld (2004: 24), dass Adressat*innen eine komplette Abwendung von der Arbeitsmarktorientierung gar nicht wollen würden, merkt Rein an, dass es in der Diskussion auch nicht um eine "entweder-oder" Festlegung in Bezug auf Übergänge in die Arbeitswelt geht (vgl. Rein 2014: 224).

Es ginge darum "einzelne Jugendliche als Subjekte zu verstehen und die Hilfe so anzusetzen, dass diese in deren Situation sinnhaft ist" (ebd. 2014: 224).

Sie sieht Jugendberufshilfe als eine eher allgemeiner gehaltene Übergangsbegleitung, welche -angelehnt an die Überlegungen Oehme's (2004: 206)- Lernräume zur Verfügung stellt. Diese sollen den jugendlichen Adressat*innen eine an deren individuellen Fähigkeiten anschlussfähige Form des Lernens und der Kompetenzentwicklung bieten. Losgelöst von standardisierten defizitorientierten Perspektiven auf die Jugendlichen, welche durch die Arbeitsmarktorientierung entstehen. Diese Lernräume sollen tätigkeitsorientiert sein und für die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt Sinn ergeben. (vgl. Rein 2014: 224)

Weiter schlägt sie vor, aufgrund der sehr vielfältigen Zielgruppe (vgl. Kapitel 6.4, 6.6) eine intersektionale Perspektive einzunehmen. Dabei bezieht sie sich auf ein Zitat von Helsper (vgl. 2013: 23), welches aussagt, dass durch Konzepte der Intersektionalität, der Blick auf die Erzeugung von Ungleichheiten in Übergängen systematisch und mehrdimensional erweitert wird. (vgl. Rein 2014: 225)

Es geht darum, die verschiedenen Ebenen der Lebenswelt und deren Interdependenz auf Ungleichheit zu analysieren und aufzuzeigen.

Sie bezieht sich dabei auf einen mehrdimensionales Analysemodell, welches das Zusammenspiel von "-gesellschaftlichen Bedingungen (Strukturen sozialer Ungleichheit), - sozialen Bedeutungen (in Diskursen, Zuschreibungen oder Praxen) und - der Subjektebene mit ihren subjektiv begründeten Orientierungen und Handlungen"(Riegel 2010: 72) beinhaltet (Rein 2014: 225).

Dies soll als Reflexionsfolie für den pädagogischen Alltag dienen, um die eigene (institutionelle) Praxis kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd. 2014: 225).

Einen ähnlichen Weg reist Heuer in seinen Überlegungen an und geht dabei noch weiter.

In dem er kritische Reflexion zur professionellen Verortung der Jugendberufshilfe als notwendig postuliert. Dies, weil der Professionskonflikt im Übergangssystem grösser denn je scheint. (Heuer 2016: 14-16)

Aus dieser Reflexion wird für ihn deutlich, dass der politische Legitimationsdruck stark gestiegen ist und sich aufgrund dessen "eine kritische Systematisierung der unterschiedlichen Einflussfaktoren, Steuerungs- und Handlungsebenen unabdingbar macht" (ebd. 2016: 16). Dass sich die Jugendberufshilfe neue Professionskonzepte -"in aktiver Auseinandersetzung mit den politisch reproduzierten Risikolagen im Übergang und institutionellen Zumutungen" (ebd. 2016: 16)- erarbeiten muss. Um sich aus ihrer Orientierungskrise professionsbezogen zu erheben, muss sie politisch aktiv werden. Zudem steht für Heuer auch der Bedarf interdisziplinärer Konzeptualisierungen von Projekten der Jugendberufshilfe an (vgl. ebd. 2016: 16). Da sich die Jugendberufshilfe gerade entgegengesetzt des widersprüchlichen "Generalisten"-tums ansiedeln sollte.

Der Handlungsbedarf, welcher hier gezeichnet wird, mag in manchen Ohren dramatisch klingen. Eine Art Rettungsplan aus der Identitätskrise professionsbezogener Jugendberufshilfe- in Deutschland.

Klar könnte sich diese Arbeit abgrenzen und feststellen, dass es sich um den Jugendberufshilfekontext von Deutschland handle. Doch wie schon erwähnt wurde, bestehen zwischen Deutschland und der Schweiz gewisse Ähnlichkeiten.

Im Volksmund wird oft von zeitverzögerten Trends gesprochen. Also, dass die Lage in Deutschland eine Möglichkeitsprognose der Trends in der Schweiz zulässt.

Dies ist, angesichts einer steigenden Zahl komplexer Belastungsfaktoren für Jugendliche im Übergang und einer zunehmenden Orientierungsdiffusität Sozialer Arbeit in SEMO, eine durchaus zulässige Feststellung (vgl. Ryter/Schaffner 2014: 264f.)

Jedoch lässt sich ein System, wie jenes der "Nahtstelle 1" nicht einfach "umkrepeln", weshalb im folgenden Kapitel der Ansatz Lebensweltorientierter Fachlichkeit und deren Freiräume in deren Freiräume erläutert wird. Welcher vom Autor dieser Arbeit als eine Art Ansatz zum Richtungswechsel der Sozialen Arbeit in den SEMO und allgemein dem Übergangssystem der Schweiz angesehen wird.

7.3 Lebensweltorientierte Fachlichkeit

In seinen Ausblick auf Soziale Arbeit in der Jugendberufshilfe, widmet sich Michael Fehlau den Freiräumen Lebensweltorientierter Fachlichkeit (Fehlau 2018: 189-198).

Anders als Heuer, Rein und Galuske deren Kritik zur Jugendberufshilfe zuvor in dieser Arbeit zusammengefasst wurde, bezieht sich Fehlau zwar auch auf die Kritik, betrachtet sie aber aus einer "gemässigten" Perspektive. Er bezieht sich auf Pantuček- Eisenbacher (2015: 30), davon ausgehend, dass sozialpädagogische Professionalität nur unter institutionellen "Regeln der Gesetze und sozialen Normen" sowie "Regeln der Organisation" agieren kann (Fehlau 2018: 189). Die Autonomie Sozialer Arbeit im Allgemeinen bewegt sich in Widersprüchlichkeiten, sobald die Frage einer autonomen Profession auftaucht. Worin sie sich wirklich abheben kann, ist in ihrer professionsorientierten Fachlichkeit.

Also auf (sozialarbeits-)wissenschaftliches Wissen zurückgreifen zu können und dieses situationsadäquat anzuwenden. (vgl. ebd. 2018: 189)

Er sieht jedoch aufgrund unterschiedlicher Faktoren ein emanzipatorisches Selbstverständnis von lebensweltorientierter Professionalität im Setting der Jugendberufshilfe als sehr ambitioniert, wenn nicht sogar überfordernd für die Sozial Arbeitenden (vgl. ebd. 2018: 190).

Zugänge zur lebensweltorientierten Fachlichkeit innerhalb fremdbestimmter

Rahmenbedingungen beginnen zuallererst in reflexiven Räumen, idealerweise in der Selbstreflexion der Sozial Arbeitenden. In der Reflexion geht es darum die eigenen alltäglichen Handlungsroutinen auf ihren Lebensweltbezug zu hinterfragen, um so

Widersprüchlichkeiten -wie beispielsweise eine Defizitorientierung- der eigenen Praktiken in Bezug auf die subjektbezogene Lebensweltorientierung aufzudecken. (vgl. ebd. 2018: 191)

Dieser reflexive Raum kann von da aus, auf einen gemeinsamen "Verständigungsraum " mit den Adressat*innen erweitert werden. Dabei geht es um eine dialogische Rekonstruktion der Regelsysteme, beispielsweise des Arbeitsmarktes oder der Arbeitsmarktlichen Massnahmen, in welchen sich der gemeinsam erfahrene Massnahmenalltag konstruiert. Also um ein gegenseitiges Transparenzschaffen und Bewusstmachen. (vgl. ebd. 2018: 191)

Dieser "Verständigungsraum" wird gleichzeitig auch zum "Aushandlungsraum". Dieser ändert nichts an den Rahmenbedingungen. Er kann jedoch gegenseitiges Verständnis schaffen und ermöglicht so den Jugendlichen sich nicht fortgesetzt als Versagende zu erfahren.

(vgl. ebd. 2018: 191)

Dieses Verständnis der eigenen und der gemeinsamen Verortung kann sowohl die Sozial Arbeitenden wie auch die jugendlichen Adressat*innen unterstützen, an den Krisen des Alltags zu wachsen und Handlungsalternativen zu konstruieren.

Im praktischen Alltag gilt es zu erwägen, wo sich "Räume der Partizipation" bilden lassen. "Dies bedeutet, den jungen Menschen Entscheidungsrechte zuzuerkennen und damit Macht, aber auch Verantwortung mit ihnen zu teilen und an sie abzugeben" (Stange 2013: 09 in: Fehlau 2018: 192)

Partizipation soll als Angebot und nicht Pflicht der Jugendlichen gesehen werden. Diese beginnt in den dialogischen Aushandlungsräumen, wo beispielsweise ein gemeinsames und verbindliches Regelwerk zum Umgang miteinander entwickelt werden kann. Darüber hinaus können Räume geschaffen werden, welche den Adressat*innen ein Einspruchs- und Beschwerderecht ermöglicht, mit welchen sie "selbstbestimmt auf Missverhältnisse zwischen den eigenen Interessen und dem Angebot aufmerksam machen und um Abhilfe bitten können" (Fehlau 2018: 192). Bei tiefgreifenderen Beschwerdeanlässen wäre für Organisationen ebenfalls überlegenswert, eine externe unabhängige Ombudstelle einzurichten oder zumindest ein Konzept des Umgangs mit Krisen zu entwerfen, welches für alle transparent ist.

Wichtig sei, dass Sozial Arbeitende in den Jugendberufshilfen ein Arbeitsklima des gegenseitigen Vertrauens in der Lebenswelt des Übergangs schaffen können, in welchem sich für die in Aushandlung tretenden Jugendliche kein Nachteil ergibt.

Wichtig sei auch, dass die Stimme der jugendlichen Adressat*innen nach oben zur Trägerschaft getragen wird. Dies kann mittels einer Sprecher*in geschehen, welche die Interessen der jugendlichen Adressat*innen in einer kontextangepassten Form vertreten kann. Dabei ist darauf zu achten, dass Transparenz und die Formen der Partizipation verlässlich aufrecht erhalten werden, um das Ganze nicht zur "Schein-Partizipation" verkommen zu lassen. (vgl. ebd. 2018: 193)

Bezogen auf Partizipationsansätze und - Analysemethoden gibt es diverse wissenschaftliche Beiträge, welche in dieser Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Freiräume der Partizipation können auch das Mitgestaltungsangebot an die jugendlichen Adressat*innen sein, sich an Projekten innerhalb der Massnahme zu beteiligen. Wie beispielsweise in der Ausgestaltung der Arbeitsinhalte oder der Umgestaltung von gemeinsam genutzter Infrastruktur. Oder die beruflichen Erprobung über Praktika, welche im Vorfeld mit den Jugendlichen abgestimmt werden können, um deren Wünschen und Interessen gerechter zu werden. (vgl. ebd. 2018: 194)

Ein weiterer Vorschlag wäre, die Kompetenzbilanzierungen oder Eigenschaftsfeststellungen, welche Teil der Massnahmen sind, mittels biographischer, stärken- oder ressourcenorientierter formativer Verfahren (vgl. Enggruber/Fehlau 2018: 110-122) gemeinsam mit den jugendlichen Adressat*innen auszuwerten. Dies bezieht Fehlau auch auf die Zielsetzungsplanung, welche mit den Jugendlichen getroffen werden. Diese sind oft institutionell vorgegeben und beziehen sich auf den institutionell vorgesehenen Kompetenzerwerb. Diese könnten mittels einer individuelleren und temporäreren Zielsetzung das Mitbestimmungsrecht und das Gefühl von Selbstwirksamkeit stärken.

(vgl. Fehlau 2018: 195)

Fehlau sieht darin auch die Chance bei Massnahmenabbrüchen und -abschlüssen, die Jugendlichen mehr zu involvieren. Dass ihnen einerseits bewusst ist, dass das System der arbeitsmarktlichen Massnahmen in solchen Fällen auch einen sanktionierenden Charakter hat und die Jugendlichen dementsprechend in ihrem Interesse in Aushandlung treten können.

(vgl. Fehlau 2018: 195)

Einen weiteren Freiraum skizziert Fehlau im Mandat der anwaltschaftlichen Einmischung. Dies bezieht er zuallererst auf die direkte Fallarbeit, in welcher er die Möglichkeit sieht, dass sich Sozialarbeitende mit den gewonnenen Erkenntnissen der lebensweltbezogenen Fallarbeit für die Bedürfnisse der jugendlichen Adressat*innen anwaltschaftlich intern und extern der Organisation einsetzen können.

Er sieht darin weiter aber auch den Auftrag, sich bezogen auf die Lebenswelt der Jugendlichen mit anderen Organisationen und Fachstellen zu vernetzen, um sich auszutauschen und sich dabei auch für die Belange der jugendlichen Adressat*innen-Gruppe einzusetzen. So kann einerseits für die Thematik struktureller Ungleichheit in den Übergangssystemen sensibilisiert werden. Und allenfalls auch auf regionaler Ebene den Jugendlichen und Jungerwachsenen in den Übergangssystemen eine Stimme gegeben werden. (vgl. ebd. 2018: 195-197).

Für Fehlau wird eine "grundlegende Notwendigkeit erkennbar, sich fortgesetzt einer lebensweltorientierten Fachlichkeit gegenüber den dominierenden institutionellen Grenzziehungen selbstbewusst und selbstkritisch versichern zu können" (ebd. 2018: 197).

Diese Notwendigkeit bezieht er nebst der wachsenden Komplexität von Chancenungleichheit, auch auf die Debatte um Soziale Arbeit in der Jugendberufshilfe und deren oft auftretenden Professionsorientierungskrise. Er sieht die Suche nach Freiräumen der Lebensweltorientierten Fachlichkeit auch als eine Sensibilisierung innerhalb der Sozialen Arbeit, sowie in der ganzen Gesellschaft, um sich nachhaltig der Vision Thiersch's zu nähern (vgl. ebd. 2018: 197)

8 Forschungsstand

Wie das ganze Bildungssystem der Schweiz, wird auch das Übergangssystem des Übergang 1 vielseitig beforscht.

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil ein Blick auf die Statistik zur Anzahl Jugendlicher im gesamtschweizerischen Übergang 1 und deren quantitativen Entwicklung über die letzten 20 Jahre hinweg geworfen.

Anschliessend wird ein Blick auf die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe mit Fokus auf die Bewältigung des Übergang 1 gelegt, welche in der Schweiz durch eine prospektive Längsschnittbefragung seit 2000 geführt wird. Die TREE- Studie (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), welche mittels Zufallsstichproben bereits 2016 mit der zweiten Kohorte begonnen hat.

Mit einer Analyse und daraus gefolgerten Empfehlungen von Enderli/ Landert (2015) zum Übergang1 (Schnittstelle 1)- System, wird eine Fokussierung auf den Kanton Basel-Stadt vollzogen, wo einerseits ebenfalls die quantitative Entwicklung über die letzten Jahre betrachtet, sowie ein Blick auf die Kennzahlen des kantonalen Berufsintegrations-Case Management geworfen wird.

Es werden die Entwicklungszahlen in den SEMO des Kanton Baselstadt und die aktuelle Thematik der Psychischen Belastung von Jugendlichen im Übergang allgemein und in den SEMO betrachtet.

Um abschliessend zu den empirischen Erkenntnissen aus der Übergangsbegleitung Sozialer Arbeit in SEMO zu kommen, welche in die Diskussion überführen.

8.1 Zahlen des Bundesamtes für Statistik

Das Bundesamt für Statistik (BFS) der schweizerischen Eidgenossenschaft, erhebt jährlich Daten zu spezifischen Bereichen, unter anderem im Bildungssystem, unserer Gesellschaft. Diese sind meist quantitativ und beziehen auf die Erfassung in den Kantonen. In einer Erhebung zum Übergang von der Sek- Stufe 1 zur Sek- Stufe 2 der letzten zwanzig Jahre, ist gesamtschweizerisch zu beobachten, dass die prozentuale Anzahl Jugendlicher zwischen dem

18 und dem 24 Altersjahr, welche ohne Abschluss auf der Sek-Stufe 2 ausserhalb des Bildungssystem sind, tendenziell abgenommen hat.

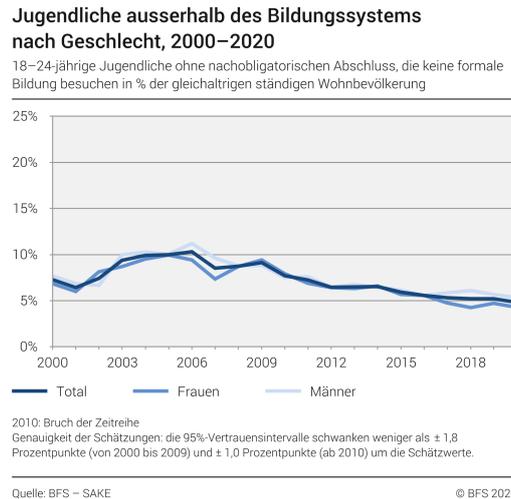


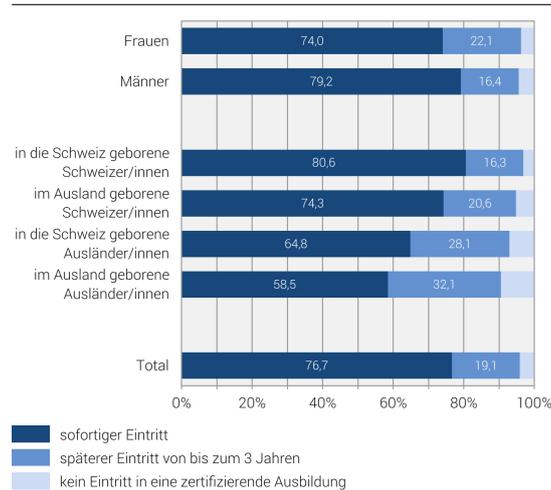
Abb. 2: (BFS 2021a)

Was die Faktoren für die schwankenden Prozentzahlen (2002 - 2009) sind und woher die geschlechtsbezogenen Unterschiede kommen, kann aus dieser Grafik nicht begründet werden. Auch ist nicht ersichtlich, wie es mit den Jugendlichen weiterging, welche aufgrund ihres Alters nicht mehr abgebildet werden.

Was die Tendenz der sinkenden Zahlen aber aussagen kann, dass es offensichtlich Bemühungen gibt, die Anzahl der Jugendlichen ohne schulischen Sek- Stufe 2 Abschluss verringern. Dies widerspiegelt sich in den erhobenen Zahlen zur "Übergangsausbildung"(Übergang 1), welche seit dem Schuljahr 2000/01 mit 13'399 Jugendlichen bis 2019/20 auf 17'819 stetig angestiegen ist (vgl. BFS 2021b). Was bedeutet, dass auch die Kapazitäten der Angebote weiter ausgebaut worden sind. Zudem ist beobachtbar, dass die prozentuale Anzahl Frauen, welche das Übergangssystem nutzen stetig sank, während der Anteil von Jugendlichen ohne Schweizer Pass in dieser selben Periode stark zu nahm (vgl. BFS 2021b). Dies ist ähnlich auch auf der folgenden Abbildung 3 zu beobachten.

Quote der Übergänge in die Sekundarstufe II nach Wohnkanton, Abgängerkohorte 2016

In % der Abgänger/innen der obligatorischen Schule von 2016: Ersteintritt bis 2019



Quelle: BFS – LABB

© BFS 2021

Abb. 3: (BFS 2021c)

Dieses Diagramm bildet eine Kohorte von jugendlichen Abgänger*innen im Jahre 2016 in eine zertifizierende Ausbildung der Sek-Stufe 2 ab. Sie zeigt dass es noch immer einen Geschlechterunterschied gibt, welcher sich allerdings mehr bei den direkten Übertritten bemerkbar macht und sich in den folgenden 3 Jahren sogar eher dreht. Auch zeigt das Diagramm, dass Herkunftseffekte eine Auswirkung auf den direkten Übertritt haben (vgl. Becker 2013: 405-409).

In einer detaillierteren Ausführung (BFS 2021d: G7.1) wird expiliziert, dass insgesamt 12.4% (81'237 Jugendliche) der gesamten Kohorte eine Übergangsbildung (bspw. ZBA oder SEMO) innerhalb der drei Jahre nach der Sek-Stufe 1 besuchten und damit den Übertritt erreichten. Knapp 0.1 Prozent der gesamten Kohorte verblieb in einer Übergangsbildung und knapp 1.6% verlies die Übergangsbildung ohne einen Übertritt in die Sek-Stufe 2 (vgl. BFS 2021d: G7.1). Auffallend ist ausserdem, dass die Mehrheit der Jugendlichen in Übergangsbildungen aus dem städtischen Raum kommen. Die wird am Stadtkanton Basel-Stadt besonders deutlich, da nur knapp 59.8% aller Schüler*innen den direkten Eintritt in die Sek-Stufe 2 erreichen. 33.3% erreichen den Eintritt innerhalb der drei Jahre und 6.9% erreichen keinen Eintritt innerhalb dieser 3 Jahre (vgl. BFS 2021e). Dies ist in der Relation zu sehen, dass der Stadtkanton Basel-Stadt im Verhältnis klein ist und eine hohe Bevölkerungsdichte aufweist.

8.2 Die TREE-Studie

Die TREE-Studie zielt, wie oben schon erwähnt, darauf ab, mittels einer Längsschnittbefragung die Ausbildungs-, Erwerbs- und übrigen biografischen Verläufe der Befragten möglichst detailliert nachzuzeichnen. Es können im Vergleich zur Erhebung des BFS auch genauere Aussagen gemacht werden, da es die individuelle Biografie der Teilnehmenden miteinbezieht.

Die erste Kohorte (2000-2014) ergab, dass sich rund 20% aller Befragten im Jahr nach ihrem Schulaustritt 2001 in Zwischenlösungen (zehntes Schuljahr, Brückenangebote, Praktika, Vorlehren etc.) befanden. Weitere 4% absolvierten zu diesem Zeitpunkt weder eine Ausbildung noch eine ausbildungsorientierte Tätigkeit. Rund ein Viertel aller Befragten erreichten den Eintritt in die Sek- Stufe 2 nicht. (vgl. Hupka- Brunner et. al. 2014: 8)

Die Daten zeigen, dass es in dieser ersten Kohorte auf das Übertrittsverhalten definitiv (binäre) Geschlechterunterschiede gab, welche sich dann auch im weiteren Ausbildungs- und Erwerbstätigkeitsverhalten zeigten. So trat bei Frauen oft erst später Erwerbslosigkeit auf, welche sich von diesem Zeitpunkt an zu steigern schien. Die Vermutung des Autors ist, dass da Mutterschaft ein Faktor war. Während bei den Männern die Erwerbslosigkeit nach Besuch der Sekundarstufe 2 anstieg (2004 und 2005) und dann wieder abflachte, jedoch konstant blieb. (vgl. Gerig/Wipfli 2018)

Weitere Erkenntnisse sind, dass die Grundniveaus (Sek- Stufe 1 Zug A und E) öfters zu Zwischenlösungen führten, sowie auch ein (im Verhältnis) tiefer sozioökonomischer Status und ein niedriges Bildungsniveau der Eltern zu einem vermehrten Besuch von Zwischenlösungen im Übergang führten. Diese Faktoren schienen auch einen Einfluss auf die Befragten ohne direkte Anschlusslösung zu haben, da sie nur dort in der Grafik auftauchen. (vgl. ebd. 2018)

Der Vergleich zu den ersten Auswertungen der zweiten Kohorte (2016 -2030) zeigt, dass es tendenziell eine Verschiebung hin zur allgemeinbildenden Sek-Stufe 2 -weniger Übertritte in die duale Berufsbildung- gab. Der Anteil befragter Jugendlicher, welche eine Zwischenlösung antraten, um ~ 4 % sank (vgl. Gomensoro/Meyer 2021: 07). Überraschend für die Verfasser des Berichts war, dass sich aufgrund einer wesentlich ausgeglicheneren Berufsbildungsmarktsituation für die Kohorte 2, eine markantere Abnahme der Übergangslösungsbesuche abzeichnen würde, da mehr Berufsausbildungsplätze geschaffen wurden. "This not being the case, we are confronted with the question of whether the mechanisms underlying the allocation to interim solutions and/or their effects on

further educational trajectories have changed across cohorts" (ebd. 2021: 14). Die Frage ist spannend. Eine Hypothese dazu könnte sein, dass eine Sensibilisierung zu Chancengleichheiten der Fachkräfte auf Sek-Stufe 1 und in der Triage stattgefunden hat. Eine weitere könnte auch sein, dass das erweiterte Angebot, das Berufswahlverhalten nicht sonderlich vereinfacht.

Der weitere Verlauf der TREE Kohorte 2 bleibt spannend, denn die Tendenz der ersten Ergebnisse zeige, dass die Faktoren für Chancengleichheit komplexer werden (vgl. Gomensoro/Meyer 2021).

8.3 Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I- Enderli/ Landert 2015

Im Bericht von Enderli/ Landert im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) setzten sie sich mit Fragestellungen wie der Zielgruppe, Teilnahmebedingungen, Wege der Zuweisung, Erfolgs- und Qualitätskontrolle, sowie die Situation der Teilnehmenden vor und nach dem Besuch eines Übergangsbildungsangebot auseinander -um nur ein Teil der Fragestellungen zu nennen.

Sie nennen dabei auch einige Massnahmen, welche die Reduktion der prozentualen Anzahl Jugendlicher ohne Abschluss auf Sek-Stufe 2 erklären könnte. Für diese Arbeit spannend, sind die Erkenntnisse zur Teilnehmendengruppe und das Zeugnis, welches Enderli/ Landert ausstellen.

"Bei den SEMO sind die Teilnehmenden vor allem SchulabgängerInnen, LehrabbrecherInnen oder haben ein Brückenangebot absolviert oder abgebrochen" (Enderli/ Landert 2015: 55).

Dieses Resultat ist gesamtschweizerisch zu sehen, wobei nur wenige deutschschweizer Kantone SEMO haben. Es deckt sich jedoch mit aktuellen Zahlen aus den SEMO des Kanton Basel-Stadt. Die Anzahl der Teilnehmenden aus Brückenangeboten ist am meisten vertreten, gefolgt von jenen, welche einen Lehr- oder Schulabbruch auf der Sek-Stufe 2 hatten und sehr selten Jugendlichen, welche direkt von der Sek-Stufe 1 kommen.

Als allgemeines Feedback sehen Enderli/ Landert die Nahtstelle 1 als funktionale Lösung und sehen das System als "lernfähig" und fähig sich zu entwickeln (vgl. 2015: 56).

Ihnen ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Existenz von Zwischenlösungen politisch nicht als Systemfehler betrachtet werden sollte, denn der Bedarf an Zwischenlösungen wird bestehen bleiben. Ihre Hypothese ist dabei auch, dass die Anzahl Jugendlicher, welche als

noch nicht Ausbildungsreif bezeichnet werden, mit HarmoS und der Senkung des Einschulungsalters steigen wird. (vgl. ebd. 2015: 56)

Ihre Empfehlungen sind eher auf einer politischen Ebene gehalten, in dem sie darauf hinweisen, dass dieser Bereich nicht den Sparmassnahmen der Kantone zum Opfer fallen. Ein Wink an die Zwischenlösungsangebote könnte dabei sein, dass diese ihre "Funktion und Wirkungen" der Politik immer wieder bewusst macht.(vgl. ebd. 2015: 56)

Damit könnte beispielsweise eine weiterführende Erhebung zur biographischen Wirkung von SEMO gemeint sein, welche einerseits den individuellen Nutzen bezogen auf die Soziale Integration in die Gesellschaft und somit auch das Veränderungspotential der SEMO Angebote aufzeigen.

8.4 Kennzahlenbericht des GAP und Jahresberichte der SEMO im Kanton Basel-Stadt

Mit Blick auf den "Kennzahlenbericht 2020" des GAP-Case Management Basel-Stadt ergibt sich ein regionaleres Bild zum Anteil Jugendlicher in Zwischenlösungen, resp. Motivationssemester. Denn hier findet die effektive Zuteilung (Triage) statt. Hier wird ersichtlich, dass die Fallzahlen von Jugendlichen, welche das Beratungsangebot des GAP wahrnehmen über die letzten Jahre- ausgenommen Pandemiejahr 2020- leicht gesunken ist (vgl. GAP 2021: 05). Nebst verschiedener Merkmale, welche das GAP in ihrem Bericht veröffentlicht (Alter, Geschlecht, Erstprache, Migration, Wohnquartier BS), sind es 2020 99 Jugendliche welche über die Triage in ein SEMO übertreten (vgl. ebd. 2021: 20). Was im Vergleich zu den öffentlich zugänglichen Zahlen 2019 von 120 Jugendlichen eine Abnahme ist, welche allerdings aufgrund der pandemiebedingten Umstände auch Einfluss gehabt haben könnte. Es wäre daher spannend die Zahlen der folgenden Jahre zu betrachten oder jene der Übertritte von 2016- 2018 zu sehen. Diese waren dem Autor aber nicht zugänglich.

Einziges Einblick hierzu sind die Jahresberichte zweier SEMO, welche diese öffentlich machen und deren Zielgruppeneingrenzung nicht geschlechterspezifisch ausfällt. Das inTeam Basel verzeichnete im Jahr 2018/19 eine Teilnehmendenzahl von 27 Jugendlichen, im Jahr 2019/20 waren es knapp 20 Jugendliche und 2020/21 noch 19 Jugendliche (vgl. inTeam 2020; 2021: 13). Gleiches ist auch im SEMO Choose Basel zu beobachten. Hier sind es 2019 56 Jugendliche und im Jahr 2020 noch 44 Jugendliche (vgl. Choose 2020; 2021: 13).

Da der Programmalltag und die Leitbilder dieser beiden SEMO, auch im Vergleich zu den weiteren drei SEMO, verschieden sind, kann zur Qualität der Übergangsbegleitung nur bedingt ein Vergleich gezogen werden. Was beim genaueren Betrachten der Berichte jedoch ersichtlich wird, ist die wertschätzende Haltung gegenüber den Perspektive der teilnehmenden Jugendlichen auf den SEMO-Programmalltag und dass Konflikte in der Lebenswelt der Jugendlichen sehr ernst genommen werden. Auch schreiben die Organisationen, dass die psychische Belastung der teilnehmenden Jugendlichen zugenommen habe, was vor allem in den pandemiegeprägten Jahren deutlich sichtbar wurde. (vgl. inTeam 2020; 2021: 13; Choose 2020; 2021: 13)

8.5 Psychische Belastung im Übergang

In der Einleitung wurde die aktuelle Corona-Pandemie erwähnt, welche nach aktuellen Berichten aus der Praxis (vgl. SODK 2021 u.a.) die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen unter den aktuellen Bedingungen als alarmierend bezeichnet.

Wie der Autor dieser Arbeit einleitend formulierte, hat die aktuelle Situation auch eine sensibilisierende Wirkung. So gibt es unterdessen diverse Studien, welche sich mit der aktuellen "gesellschaftlichen Krise" und deren Auswirkungen und Belastungsfaktoren für Jugendliche und Jungerwachsene beschäftigen. Diese werden allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, da es vor Pandemie-Beginn bereits Studien zur psychischen Gesundheit Jugendlicher im Übergang gab.

Wieso aber lassen sich über die psychische Gesundheit von Jugendlichen in SEMO Aussagen zu einer lebensweltorientierten Praxis Sozialer Arbeit in der Übergangsbegleitung machen? Der Zusammenhang kann da gesehen werden, wo die "Krise" zur psychischen Belastung beginnen kann. In Situationen, in welchen ein (jugendlicher) Mensch keine eigenen Handlungsmöglichkeiten sieht, welchen er sich über längere Zeit ausgeliefert fühlt (vgl. Comer 2008: 150). Beispielsweise den strukturellen Anforderungen und der individuellen Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs, welche einen Teil der Lebenswelt Jugendlicher fasst, jedoch verhältnismässig viel abverlangt.

In ihren Studien beleuchteten von Wyl (Hrsg.) et al (2018) die Faktoren psychischer Belastung und die individuellen Ressourcen Jugendlicher im Übergang zwischen Schule und Beruf. In einer ersten Studie 32 Jugendliche, deren Eltern und Lehrpersonen zur Selbst- und

Fremdeinschätzung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken befragt. Die Jugendlichen waren zwischen 14 und 17 Jahre alt.

Spannend für diese Arbeit war die Erkenntnis, dass Lehrpersonen die emotionalen Probleme bei Jugendlichen oft geringer einschätzten als die Jugendlichen selbst und deren Eltern (vgl. von Wyl et. al 2018: 15). Da die Lehrpersonen in ihrer Funktion meist nur den schulischen Teil der Lebenswelt Jugendlicher sehen (können). Ein suggestiver Vergleich zu SEMO wäre zu sagen, dass wenn der Gegenstand Sozialer Arbeit nur die berufliche Integration ist und der Fokus dementsprechend gesetzt wird, die darin entstehende Problematik nur bedingt erfasst und bearbeitet werden kann.

In einer weiteren Studie wurden jugendliche Arbeitslose in SEMO in Interviews zu ihrer psychischen Gesundheit befragt, sowie die Fachpersonen zu ihren Erfahrungen in der alltäglichen Praxis. (vgl. Kühnis 2018: 93-103).

Dabei war auffällig, dass auch hier -wie in der Studie von Wyl et. al (2018)- ein Grossteil der befragten Jugendlichen bereits in schulpsychologischer Abklärung waren. Es entsteht der Eindruck als würden die vermittelnden Stellen des Übergangs psychisch auffällige Jugendliche tendenziell eher in SEMO als Zwischenlösung unterbringen. (vgl. Kühnis 2018: 101)

Als Erkenntnis aus den Interviews wird ersichtlich, dass sich bei den befragten Jugendlichen mit anhaltenden Misserfolgen -in den Bemühungen den Übertritt zu bewältigen-, Misstrauen und die Demotivation sowie Traurigkeit und ein wachsender Druck ausbreiteten. (vgl. Kühnis 2018: 102)

Es machen Versagensgefühle, Resignation und Hilflosigkeit breit, was die Situation von Jugendlichen im Übergang enorm erschwert, sich aus der daraus entstehenden Krise zu lösen (vgl. Kühnis 2018: 103).

Zudem seien "die Folgen der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit und der damit einhergehenden Stigmatisierung (...) bei den Jugendlichen in Motivationssemestern deutlich spürbar" (Kühnis 2018: 103).

Dies sei wie ein "Teufelskreis", was zur Folge haben kann, dass Jugendliche -Jahre nach der obligatorischen Schule- ohne Ausbildungsanschluss/-abschluss, dies dann oft auch nicht mehr nachholen können (vgl. Kühnis 2018: 103). Dabei bezieht sich die Studienautorin auch auf einen Bericht der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS 2007), welche Jugendliche in Motivationssemestern als gefährdete Gruppe bezeichnen. Da nach dem Besuch ohne Übertritt in die Sek-Stufe 2 oft ein Vakuum in der Übergangsbegleitung entsteht. Da

unmittelbar keine Zuständigkeit mehr besteht, sofern diese nicht von den Jugendlichen angefordert wird. (vgl. Kühnis 2018: 103)

"Es besteht weiter die Vermutung, dass diese Jugendlichen auch zu der Personengruppe gehören, welche sich Jahre später bei der Sozialhilfe (SKOS 2007) oder bei der Invalidenversicherung (Baer et al. 2009) anmeldet und bei der festgestellt wird, dass sie den Berufseinstieg aus psychischen Gründen nie geschafft hat und nie ganz in den Arbeitsmarkt integriert war" (Kühnis 2018: 103).

Kühnis (2018) bleibt in ihrem Fazit jedoch sehr zurückhaltend, wenn es darum geht, Ansätze zur Reduktion der psychischen Belastung Jugendlicher in SEMO einzubringen.

Wie Eingangs schon erwähnt lässt sich die Problemstellung der psychischen Belastungen von Jugendlichen im Übergang und eine Lebensweltorientierte Praxis Sozialer Arbeit am Punkt der Bewältigung zusammenbringen. Aus Sicht des Autors, wäre es zu weit gegriffen, nur mit der lebensweltorientierter Sozialer Arbeit in SEMO Probleme der psychischen Gesundheit bei Jugendlichen im Übergang zu lösen. Allerdings wäre eine Reduktion der psychischen Belastung durch eine Lebensweltorientiertere Praxis durchaus denkbar.

8.6 Empirie zu Lebensweltorientierter Jugendberufshilfe?

Wie sich aus dem Titel dieses Kapitels bereits erahnen lässt, gestaltete sich die Suche nach lebensweltorientierter Übergangsbegleitung in SEMO der Schweiz, sowie lebensweltorientierter Jugendberufshilfe in Deutschland als schwierige Aufgabe.

In der Schweiz wurde der Autor dieser Arbeit nicht fündig.

Bezogen auf Deutschland fanden sich einzelne Projekte, wie die RheinFlanke (<https://www.rheinflanke.de>), welche mit unterschiedlichen lebensweltorientierten Angeboten aktiv Jugendliche im Übergang begleiten. Beim Betrachten viel auf, dass die Organisationen sich sehr „umfänglich“ um die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aufbauen. Das heisst, ihre Arbeit hat oft auch einen aufsuchenden und vermittelnden Charakter. Sie sind regional Nahe und decken unterschiedlichste Bereiche mit Integrationsgedanken ab. Jedoch gib es zu ihrer kaum öffentliche Qualitätsberichte oder Studien, welche sich mit der praktischen Umsetzung auseinandersetzen. Was im Rahmen dieser Arbeit spannend wäre. Bleibt zu hoffen, dass sich dies für die Zukunft ändert.

9 Diskussion

Im folgenden Unterkapitel werden die zentralen Erkenntnisse nochmals gebündelt und mit den dafür zur Verfügung stehenden Argumenten die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet. Im Unterkapitel "Konsequenzen für die Soziale Arbeit" werden Überlegungen angestellt, wie professionsbezogene Soziale Arbeit in SEMO auf Orientierungsprobleme situationsadäquat reagieren kann. Das abschliessende Fazit schliesst einerseits den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit und stellt Ausblicke für künftige Themen in diesem Kontext zur Verfügung.

9.1 Zentrale Erkenntnisse und Beantwortung der Fragestellung

In den Grundlegungen dieser Arbeit wurde einerseits die Verortung von Motivationssemestern (SEMO) im schweizerischen Bildungssystem (siehe Kapitel 6.2, 6.4 & 6.5) und deren Funktions- und Organisationsstruktur beleuchtet. Sie sind Akteure im Übergangssystem von der Sekundarschul-Stufe 1 (obligatorische Schule) zur Sekundarschul-Stufe 2, welche den Auftrag einer Arbeitsmarktliche Massnahme (AMM) besitzen. Das heisst, sie unterstehen den kantonalen Departementen für Arbeit und Wirtschaft (im Kanton Basel-Stadt; AWA), welche im Auftrag des Bundes (SECO) den Auftrag verteilen. In diesem Zusammenhang steht professionsbezogene Soziale Arbeit in SEMO in einem Orientierungskonflikt, da die Logik der beruflichen Integration als primäres Mittel (siehe Kapitel 6.4) zur sozialen Integration in die Gesellschaft zu kurz greift.

Um dies aufzuzeigen, wurde mit Kapitel 6.1 ein allgemeines Verständnis für Übergänge geschaffen, um einerseits die Bedeutung von Übergängen für Individuen und die Gesellschaft zu verdeutlichen und andererseits auf die zunehmende Entstandardisierung von Lebensläufen hinzuweisen (siehe Kapitel 6.3 & 6.6).

Die Bildungsforschung geht davon aus, dass sowohl primäre wie auch sekundäre Herkunftseffekte (Boudon 1974) (siehe Kapitel 6.3; Becker 2013) Einfluss auf die individuelle Biografie haben und so durch eine Stratifizierung des Bildungssystems zu Chancenungleichheiten in den Übergangsprozessen führen.

Dass die Leistungsorientierung als Befähigung zum Übertritt einen defizitären Charakter besitzt, welche die Praxis Sozialer Arbeit ebenso zur Reproduktion von Chancenungleichheiten führt.

Die Grundlegungen dieser Arbeit wurden mit dem Fazit geschlossen, dass sich professionsbezogene Soziale Arbeit den Widersprüchlichkeiten der vorgegebenen

Arbeitsmarkt- und der Leistungsorientierung stellen muss, um auf Ungleichheiten im Sinne einer Profession reagieren zu können (siehe 6.6).

Hierzu wurde das Konzept der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch vorgestellt, welches in der Professionsorientierung Sozialer Arbeit im deutschsprachigen Raum einen Paradigmenwechsel auslöste (Kapitel 7.1).

Da der Ursprung von SEMO in der Jugendberufshilfe in Deutschland zu verorten ist und sich Hans Thiersch et al vorallem in Deutschland mit Ansätzen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit auseinandersetzen, wurden hauptsächlich diese vorgestellt (siehe Galuske, Rein & Heuer in Kapitel 7.2). Ihre Kritik, mit welcher sie der zeitpunktbezogenen Praxis der Jugendberufshilfe "Pseudoprofessionalität" attestieren, ist vernichtend. Dies, da die Begrifflichkeit Lebensweltorientierung oft unsachgemäss genutzt wird.

Ein Ansatz von "Lebensweltorientierter Fachlichkeit", welcher als Überlegung durch Fehlau (2018) entstand, wurde in dieser Arbeit als Möglichkeit formuliert (siehe Kapitel 7.3). Da in diesem gedanklichen Ansatz die Handlungsmöglichkeiten von Sozial Arbeitenden in den aktuellen Strukturen mitgedacht und das Potential auf einen nachhaltigen Wandel in der Orientierung des Übergangssystems besteht.

Mit der darauffolgenden Empirie wurde die quantitative Entwicklung der Jugendlichen des schweizerischen Übergangssystems und damit verbundene aktuelle Forschung in diesem Bereich aufgezeigt. Es wurde ersichtlich, dass das Bildungs- sowie das Übergangssystem bei steigenden "Dropout"-Zahlen -Jugendliche, welche sich ausserhalb des Bildungssystems befinden- reagieren und diese mit Massnahmen senken konnte (siehe Kapitel 8.1).

Dies bestätigen auch Enderli/ Landert (2015) mit ihrem Feedback eines lernfähigen Systems (siehe Kapitel 8.3). Die Zahlen der TREE-Studie zeigen indes, dass Chancenungleich weiterhin besteht und unter anderem durch Herkunftseffekte entsteht. Sie zeigt aber auch, dass es Verschiebungen gibt und dass vieles nicht mehr nur quantitativ erfass- und dadurch erklärbar wird. Die Berichte aus den baslerischen SEMO und dem GAP zeigen, dass die Anzahl der Teilnehmenden in den letzten Jahren abgenommen haben.

Hier sollte unter Anbetracht der jährlich steigenden Anzahl Schüler*innen im Kanton Basel-Stadt (vgl. ED BS 2021: 07) angemerkt werden, dass diese Tendenz mit Vorsicht zu geniessen ist. Denn auch lernfähige Systeme können an ihre Grenzen kommen.

Die aktuelle Tendenz einer Zunahme psychischer Belastung von Jugendlichen im Übergang zeigt, dass es eine adressat*innenbezogenere Ausrichtung in den SEMO benötigt. Um

einerseits diese erfassen zu können und um die Jugendlichen in ihrer Bewältigung zu unterstützen.

Zudem braucht es klar eine Orientierungsöffnung, wenn die Orientierung am Arbeitsmarkt Jugendliche mit Mehrfachproblematiken nicht berücksichtigt.

Kommen wir also zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit

"Wie lassen sich Ansätze des Konzepts Lebensweltorientierung nach Thiersch als Handlungs- und Handlungskonzept in die Praxis der Motivationssemester integrieren?"

Das Konzept der Lebensweltorientierung, wie es Thiersch formuliert, ist in seiner konsequenten Umsetzung zum jetzigen Zeitpunkt in der Schweiz nur mit genügend Ressourcen und einem langen, bürokratisch-politischen Bewilligungsprozess denkbar. Die Frage lautet deshalb auch ob es Ansätze des Konzepts gibt, welche umsetzbar scheinen. Die Antwort darauf lautet Ja, wird die Idee eines Ansatzes von Fehlau (2018) betrachtet. Da es keiner grossen zusätzlichen Ressourcen oder Kompetenzen seitens der Sozial Arbeitenden bedarf. Allerdings ist hier anzumerken, dass es sinnvoll wäre, wenn nicht nur vereinzelt Sozial Arbeitende sich in ihrer Orientierung einer Lebensweltorientierten Fachlichkeit in den ihnen gegebenen Freiräumen bedienen. Denn dies hat durchaus den selben frustrierenden Charakter, wie sich vollumfänglich nach dem Konzept Thiersch's zu orientieren. Es sollte sich auch auf Organisationsebene einfinden, da sie die unmittelbare Mittelstelle zwischen der Praxis und den Auftragsgebenden ist.

Auf die Frage, wie sich diese Lebensweltorientierte Fachlichkeit implementieren liesse, bestehen unterschiedliche Möglichkeiten im SEMO-Programm Alltag. Die Beschreibung der Reflexionsgefässe, welche von den Sozialarbeitenden bezogen auf ihr eigenes Handeln, über die direkte individuelle Zusammenarbeit mit Jugendlichen als gemeinsam erfahrbaren Alltag, hin zur Gruppe der Jugendlichen bis auf die Organisationsstufe zieht, ist ein gangbarer Ansatz, welcher zu Teilen vermutlich schon angewendet wird.

Es rückt allerdings die Funktion des Coachings in eine zentralere Position, da es eine der Funktionen einer Türe zur Lebenswelt der Jugendlichen am nächsten kommt.

Das grosse "Aber" stellen jedoch die zeitlich begrenzten Ressourcen dar, weshalb eine reine Orientierung an der Lebenswelt in den Freiräumen nicht sinnvoll erscheint. Es braucht eine professionelle Reflexion, welche sich auf die drei Mandate, wie sie Staub-Bernasconi und

auch der Berufskodex (Avenir Social) vorschlagen, bezieht. Wo wir wieder bei einer Professionsdebatte wären.

9.2 Konsequenzen für die Soziale Arbeit.

Für die Soziale Arbeit in SEMO sehe ich als Autor die Fragestellung, wo positioniert sie sich? Spielt sie das Spiel der Arbeitsmarktorientierung unreflektiert mit und wird selbst zum Objekt einer marktwirtschaftlichen Logik?

Weil Positionieren muss sie sich, um nicht an Selbstwert zu verlieren.

Der Ansatz Lebensweltorientierter Fachlichkeit, welcher sich in den strukturellen Freiräumen von SEMO anbietet, ermöglicht es den Sozial Arbeitenden in ihrer Arbeit näher an eine adressat*innenbezogene Werthaltung und Handlungsfähigkeit zu kommen. Eine Orientierung und Umsetzung lebensweltorientierter Fachlichkeit löst nicht alle Widersprüche im Alltag auf, es kann jedoch orientierungstiftend wirken und ermöglicht den Sozial Arbeitenden den Fokus auf wesentlichere Aushandlungen richten zu können. Damit meine ich, dass es beim Arbeitsbeziehungsaufbau, gewiss an Effort seitens der Sozial Arbeitenden bedarf, um eine lebensweltorientiertere Zusammenarbeit zu erschaffen. Dass durch den darin liegenden gegenseitigen Respekt und die Menschlichkeit eine nachhaltige Entwicklung entstehen kann. Womit der Fokus weg von Konflikten der Aushandlung mit den Adressat*innen hin zu Konflikten im Adressat*innensystem oder Konflikten der Organisations- sowie Übergangssystempolitik gelenkt werden kann. Sowie auch der Vernetzung mit Lebensweltunterstützenden Kooperationspartner*innen. Gerade bei Themen der psychischen Belastung, ist es essenziell auf Erkenntnisse reagieren zu können und sie nicht einfach im Strudel der Zeit versanden zu lassen.

Bezogen auf die zeitlich knappen Ressourcen, denke ich, dass es wichtig ist, die eigene individuelle Funktion in der Lebenswelt der Jugendlichen zu erkennen, zu verstehen und unter der eigenen professionsbezogenen Reflexion umzusetzen. Dies hat aufgrund der zeitlichen Knappheit oft nur einen vermittelnden Charakter. Wenn dieser aber sich nicht der defizitär wirkenden Orientierung des Arbeitsmarktes hingibt, sondern die Bewältigungsressourcen und den Bedarf der Jugendlichen erkennt, so kann auch eine Vermittlung lebensweltorientiert gelingend sein.

10 Fazit

Mein eigenes Fazit zu dieser Arbeit ist geprägt durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lebensweltorientierung, wie auch der alltäglichen Praxis in Motivationssemestern. Meine daraus entstandenen Erkenntnisse, würde ich im Bild von Eberli und Landert (2015) sehen, welche dem Übergangssystem und somit auch den Motivationssemestern eine Lern- und Anpassungsfähigkeit zu schreiben. Es gibt auch da diverse Unterschiede in der Fähigkeit dynamisch zu sein, welche sich von Organisation zu Organisation oder Sozial Arbeitenden zu Sozial Arbeitenden unterschiedlich zeigt. Mir selbst war es wichtig, mir in meinem Studium eine möglichst breite Palette an Orientierungsmöglichkeiten, an theoretischem Wissen und Methoden zu erlangen. Eine Erkenntnis -welche mich traf, als ich mich mit dem Methodischen Ansatz der Motivierenden Gesprächsführung auseinandersetzte- war, dass ein Mensch grundsätzlich nie "keine Motivation" hat. Es kann sein, dass sich seine Motivation entgegen seinen eigenen oder fremdbestimmten Zielen richtet. Aber gänzlich ohne zu leben, wäre wie einen Motor ohne Energiequelle zu betreiben.

Diese Erkenntnis war für mich auch Anlass, für eine ironische Alltagsfrage im Titel dieser Arbeit. Ich denke, dass sich bessere Begrifflichkeiten wie Motivationssemester für eine Arbeitsmarktliche Massnahme finden lassen. Zudem finde ich auch dass das Bemessen der Jugendlichen in Berichten nach standardisierten Kriterien der Arbeitsämter sehr ironische und stumpfsinnige Züge hat.

In dem Sinne fände ich es wichtig, dass sich forschende Soziale Arbeit mehr in den spezifischen Bereich der Übergangsbegleitung einbringt. Spannend wäre es, die angebotsnutzenden Jugendlichen und Jungerwachsenen auch in ihren Capabilities, also mittels des Capability Approach zu erfassen. Eine spannende Thematik sind aktuell die beruflichen Integrationsbedingungen von jungen Frauen mit muslimischem Glauben in pflegende und betreuende Berufe. "Cooling Down" ist da, aus meiner Sicht, ein schon fast milder Begriff für Ehrverletzung.

Weiter wäre es auch spannend zu erheben, wie sich die individuelle Biographie von Jugendlichen durch den Besuch eines SEMO verändert hat.

Mit diesen Worten und der Gewissheit, dass eine anwaltschaftliche Haltung in Diskussionen der Öffentlichkeit einen Wandel vorantreibt, beschliesse ich hiermit diese Bachelor-Thesis.

11 Quellenverzeichnis

11.1 Literaturverzeichnis

- AWA Amt für Wirtschaft und Arbeit (2021). Richtlinien für Projekteingaben im Bereich arbeitsmarktliche Massnahmen. Rahmenvereinbarung ALV.
[Url: <https://www.awa.bs.ch/ueber-uns/abteilungen-aufgaben/logistik-arbeitsmarktliche-massnahmen.html>
Zugriff: 14.12.2021]
- AVIG Schweizer Eidgenossenschaft. Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung (Arbeitslosenversicherungsgesetz).
[Url: https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1982/2184_2184_2184/de Zugriff: 09.12.2021]
- Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. Bern.
[Url: <https://shop.avenirsocial.ch/produkt/berufskodex-soziale-arbeit-schweiz/> Zugriff: 26.12.2021]
- Baer, N./ Frick, U./ Fasel, T. (2009). Dossieranalyse der Invalidisierungen aus psychischen Gründen: Typologisierung der Personen, ihrer Erkrankungen, Belastungen und Berentungsverläufe. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- BBG Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Berufsbildungsgesetz.
[Url: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsgesetz.html> Zugriff: 09.12.2021]
- Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Rolf (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. **In:** Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit- Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen. Vol.35 No. 3. Fribourg: Academic Press.
S. 405-413.
- BFS Bundesamt für Statistik (2021b). Lernende der Sekundarstufe II: Entwicklung seit 2000/01. Stand vom Februar 2021
[Url: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html> Zugriff: 25.12.2021]
- BFS Bundesamt für Statistik (2021d). Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Quote der Übergänge in die Sekundarstufe 2 nach Wohnkantonen, Abgängerkohorte 2016. Veröffentlicht am 02.11.2021
[Url: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/uebergange/uebergang-sekii.assetdetail.19264988.html>
Zugriff: 25.12.2021]

- BFS Bundesamt für Statistik (2021e). Übergang von der obligatorischen Schule in die zertifizierende Sekundarstufe II nach Wohnkanton. Quote der Übergänge in die Sekundarstufe 2 nach Wohnkantonen, Abgängerkohorte 2016. Veröffentlicht am 02.11.2021 [Url: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/uebergange/uebergang-sekii.assetdetail.19264989.html> Zugriff: 25.12.2021]
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1993). Sociology in Question. London u.a.: SAGE Publications Ltd.
- BV Bundesverfassung der schweizerischen Eidgenossenschaft. Bern. [Url: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> Zugriff: 11.11.2021]
- Choose (2020; 2021). Jahresberichte 2019 und 2020. Basel. [Url: https://choose-basel.ch/wp-content/uploads/2020/11/A5_Choose_Jahresbericht_2019_def_Web.pdf https://choose-basel.ch/wp-content/uploads/2021/08/A5_Choose_Jahresbericht_2020_06_MAR_LowRes.pdf Zugriff 26.12.2021]
- Comer, Ronald/ Sartory, Gudrun (Hrsg.) (2008). Klinische Psychologie. 6. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Dilthey, Wilhelm (1954). The Essence of Philosophy. Translated by Stephen A. Emery and William T. Emery. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Eckert, Manfred/ Heisler, Dietmar/ Nitschke, Karen (Hrsg.) (2007). Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster: Waxmann.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (ED BS) (2021). Zahlenspiegel Bildung 2020_21. [Url: <https://www.edubs.ch/publikationen/zahlenspiegel> Zugriff: 02.01.2022]
- Educa (2021a). HarmoS. Fachagentur für den digitalen Bildungsraum Schweiz. [Url: <https://bildungssystem.educa.ch/de/harmos> Zugriff: 11.11.2021]
- EDK Schweizer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). Nationale Bildungsziele nach schulischen Kompetenzen. [Url: <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele> Zugriff: 22.11.2021]
- Eberli, Daniela/ Landert, Charles(Hrsg.) (2015). Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht. im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Zürich: Landert Brägger Partner.
- Enggruber, Ruth (2013): Jugendberufshilfe. **In:** Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Jugend und Jugendarbeit. Kooperationspartner der Jugendarbeit. Beltz: Weinheim/Basel. [Url: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html Zugriff: 09.12.2021]
- Enggruber, Ruth/ Fehlau, Michael (Hrsg.) (2018). Jugendberufshilfe. Eine Einführung. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Fehlau, Michael (2018). Freiräume lebensweltorientierter Fachlichkeit in der Jugendberufshilfe. **In:** Enggruber, Ruth/ Fehlau, Michael (Hrsg.). Jugendberufshilfe. Eine Einführung. 1. Auflage. Stuttgart; W. Kohlhammer GmbH. S. 189-199.
- Fritschi, Tobias & Bannwart, Livia (2012). Material. Ausbildungslosigkeit: Tragweite, Best Practice und Handlungsbedarf. BFH impuls.
[Url: <https://www.sp-ps.ch/de/publikationen/medienkonferenzenzen/medienkonferenz-personen-ohne-berufsbildung-handlungsbedarf-und-Zugriff:10.12.2021>].
- Galuske, Michael (2004). Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. **In:** Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans. Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- GAP- Case Management (2021). Kennzahlenberichte 2016-2020. Grundlagen.
[Url: <https://www.mb.bs.ch/beratung/beratungsstellen/gap-case-management/auftrag.html>
Zugriff 26.12.2021]
- Gomensoro, Andrés/ Meyer, Thomas (2021). TREE2 Results: The first two years. Transitions from Education to Employment Cohort 2 (TREE2). Universität Bern.
[Url: https://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files1147612/Gomensoro_Meyer_2021_TREE2_Results_The_First_Two_Years_ger.pdf
Zugriff: 26.12.2021]
- Gerig, Pascal/ Wipfli, Elias (2018). Interaktives Verlaufsdiagramm: Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der 1. TREE-Kohorte, 2000-2014. Institut Soziologie. Universität Bern.
[Url: http://tree-microsite-external-resources.unibe.ch/App_Pathways_Cohort_1/index_ger.html Zugriff 26.12.2021]
- Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (2004). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. **In:** Grasshoff, Gunter/ Renker, Anna/ Schröder, Wolfgang (Hrsg.). Soziale Arbeit. Eine Elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2013). Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsweg. Einleitender Beitrag. **In:** Busse, Susanne/ Siebholz, Susanne/ Schippling, Anne/ Schneider, Edina/ Sandring, Sabine (Hrsg.), Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS. S. 21–28.
- Heuer, Sven (2016). Jugendberufshilfe revisited. Modernisierungsprobleme und Strukturkonflikte des berufsintegrativen Übergangssystem. **In:** SozialExtra. Volume 40. Issue 3. Wiesbaden: Springer VS. S. 10-16.

- Hochuli Freund/Stotz (2017). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 4., aktualisierte Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Hradil, Stefan (1990). Lebenslagenanalysen in der Bundesrepublik Deutschland. **In:** Timmermann, Heiner (Hrsg.). Sozialindikatorenforschung in beiden Teilen Deutschlands. Saarbrücken-Scheidt: Verlag Rita Dadder. S. 125-146.
- Hupka-Brunner, S./ Meyer, T./ Stalder, B. S./ Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. **In:** Krekel, E. M./ Lex, T. (Hrsg.). Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hupka-Brunner, Sandra/ Meyer, Thomas/ Rudin, Melania/ Scharenberg, Katja (2014). Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule in junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil 1. Universität Basel. [Url: https://www.tree.unibe.ch/ergebnisse/e305140/e305154/files305157/Scharenberg_etal_2014_Synopsis_TREE_Results_Part-I_Education_ger.pdf Zugriff 26.12.2021]
- inTeam (2020;2021). Jahresberichte 2019 und 2020. [Url: https://www.inteam-basel.ch/assets/downloads/Taetigkeitsbericht_inTeam_2020_21.pdf https://www.inteam-basel.ch/assets/downloads/Taetigkeitsbericht_inTeam_2019_20.pdf Zugriff: 26.12.2021]
- Krafeld, Franz Josef (2000). die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen: Leske Budrich.
- Krafeld, Franz Josef (2004). Lebensweltorientierte Jugend(berufs-)hilfe. **In:** SozialExtra. Volume 28. Issue 1. Wiesbaden: Springer VS. S. 20-24.
- Krafeld, Franz Josef (2005). Lebensweltorientierte Förderung beruflicher Integration - Grundlagen und Ansätze. **In:** Schneider, Klaus (Hrsg.)(2008). Bildung und Qualifizierung jugendlicher Arbeitsloser. Theorie und Praxis der Jugendberufshilfe. 1. Auflage. Luxemburg: Inter-Actions. S. 38-53.
- Kühnis, Romana (2018). Psychische Gesundheit von jugendlichen Arbeitslosen in Motivationssemestern. **In:** Sabatella, Filomena/ Von Wyl, Agnes (Hrsg.). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Müller, Brigitte (2007). Motivationssemester. Ein Angebot für Jugendliche im Übergang in Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Basel: Institut Kinder- und Jugendhilfe, FHNW.
- Oehme, Andreas (2004). Aneignung und Kompetenzentwicklung. Ansatzpunkte für eine Neuformulierung des tätigkeitsorientierten Aneignungsansatzes. **In:** Deinet, Ulrich/ Reutlinger, Christian (Hrsg.). »Aneignung« als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: Springer VS. S. 205-217.

- Pantuček-Eisenbacher, Peter (2015): Bedrohte Professionalität? Welche Professionalität? Über Gegenstand und Missverständnisse. **In:** Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS
S. 29-42.
- Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010). Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Rätz, Regina/ Schröer, Wolfgang/ Wolf, Mechthild (2014). Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Regierungsrat Basel-Stadt (2012). SG 410.700 - Verordnung über die Beurteilung und die Schullaufbahntscheide der Schülerinnen und Schüler der Volksschule und der weiterführenden Schulen (Schullaufbahnverordnung, SLV)
[Url: https://www.gesetzessammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.700/versions/3909
Zugriff: 23.11.2021]
- Rein, Angela (2014). Lebensweltorientierte Methoden in der Übergangsbegleitung. **In:** Ryter, Annamarie/ Schaffner, Dorothee (Hrsg.). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. 1. Auflage. Bern: hep verlag ag.
S. 217-229.
- Riegel, Christine (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. **In:** Riegel, Christine/ Scherr, Albert/ Stauber, Barbara (Hrsg.), Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: Springer VS.
S. 65–89
- Ryter, Annamarie/ Schaffner, Dorothee (Hrsg.) (2014). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. 1. Auflage. Bern: hep verlag ag.
- Schaffner, Dorothee (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbstständige Lebensführung. **In:** Ryter, Annamarie/ Schaffner, Dorothee(Hrsg.). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. 1. Auflage. Bern: hep verlag ag.
S. 120-132.
- Schütz A. (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis Menschlichen Handelns. **In:** Gesammelte Aufsätze. Springer, Dordrecht.
- SKOS, Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. (2007). Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit bei jungen Erwachsenen. Anregungen zu einer integrierten Strategie zur Bekämpfung des Armutrisikos bei jungen Erwachsenen.
[Url: https://skos.ch/fileadmin/user_upload/skos_main/public/Publikationen/Archiv/2007_GP_Junge_Erwachsene.pdf Zugriff: 02.01.2022]

- SODK Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2021). Kinder-/Jugendhilfe-Radar: Angesichts der Gesundheitskrise werden mehr unterstützende Angebote für Kinder und Jugendliche benötigt. Medienmitteilung vom 13.12.2021: Bern. [Url: <https://ch-sodk.s3.amazonaws.com/media/files/cc2677a7/bbbb/41a1/ab63/563d50880961/Medienmitteilung.pdf> Zugriff 02.01.2021]
- Stange, Waldemar (2013). Partizipation von Jugendlichen – Eine Herausforderung für die Angebote der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe – eine Expertise. Berlin.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007a). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaftliche Disziplin. **In:** Staub-Bernasconi, Silvia. Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. Bern: Haupt S. 156-215.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession, Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. **In:** Ethik Sozialer Arbeit, Ein Handbuch. Lob-Hüdepohl/ Lesch (Hrsg.). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 20-53
- Stauber, Barbara/ Walther, Andreas (2002): Junge Erwachsene. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/ Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München: Juventa. S. 113-143.
- Stauber, Barbara/ Walther, Andreas (2018). Bildung und Übergänge. **In:** Tippelt, Rudolf/ Schmidt-Hertha, Bernhard. Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, Hans (2015). Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze, Band I Konzepte und Kontexte. Weinheim: Beltz Juventa. S- 327-350
- Thiersch, Hans (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- von Wyl, Agnes/ Sabatella, Filomena/ Zollinger, Danielle/ Berweger, Belinda (2018). Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. **In:** Sabatella, Filomena/ Von Wyl, Agnes (Hrsg.). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Walther, Andreas/ du Bois-Reymond, Manuela/ Biggart, Andy (Hrsg.) (2006): Participation in transition. Motivation of young people for working and learning across Europe, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Wettstein, Emil/ Gonon, Philipp (2009). Berufsbildung in der Schweiz. Bern: hep Verlag AG.

- Zysset, Simon (2014). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. **In:** Ryter, Annamarie/ Schaffner, Dorothee (Hrsg.). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. 1. Auflage. Bern: hep Verlag AG. S. 22-36.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:

- EDK Schweizer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2019). Grafik Bildungssystem [Url: https://edudoc.ch/record/215807/files/grafik_bildung_d.pdf Zugriff: 22.11.2021]

Abb. 2:

- BFS Bundesamt für Statistik (2021a). Jugendliche ausserhalb des Bildungssystems nach Geschlecht, 2000-2020. Veröffentlicht am 06.04.2021 [Url: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/fruehzeitige-schulabgaenger.html> Zugriff: 25.12.2021]

Abb. 3:

- BFS Bundesamt für Statistik (2021c). Quote der Übergänge in die Sekundarstufe 2 nach Wohnkantonen, Abgängerkohorte 2016. Übergang in die Sekundarstufe II nach Geschlecht, Nationalität und Geburtsort. Veröffentlicht am 02.11.2021 [Url: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/uebergang-sekii.assetdetail.19305635.html> Zugriff: 25.12.2021]