



Nach der Schule in die Leere

**Eine Positionierung der Offenen Kinder- und Jugend-
arbeit am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben**

Bachelorarbeit
Nina Nussbaumer

Begleitperson
Rahel Strohmeier Navarro Smith

Bachelorstudiengang
Zürich,
Frühlingssemester
2020

Abstract

Die Quote der Erwerbslosigkeit von Jugendlichen ist im Vergleich zu anderen Lebensaltern hoch, ebenfalls die Quote der Ausbildungslosigkeit bei den 25-Jährigen. Zudem gibt es viele Jugendliche in Brückenangeboten und mit Zwischenlösungen, insbesondere solche aus Schultypen mit niedrigen Anforderungen. Dies zeigt deutlich, dass die bisherige Unterstützung und Bemühungen von primären Akteuren wie Eltern oder Schule nicht ausreichen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit positioniert sich aufgrund ihrer bedürfnisorientierten Arbeitsweise deshalb zunehmend als ein weiterer Akteur im Unterstützungssystem. Aufgrund der fehlenden gesetzlichen Legitimation und der damit verbundene Ressourcendiskussion stellt sich jedoch immer die Frage, wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Angebote am sinnvollsten einsetzen kann. Die Forschungsfrage dieser Literaturrecherche lautet deshalb:

Welchen Beitrag kann die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Zürich für Jugendliche mit Blick auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben leisten?

In der vorliegenden Arbeit werden die entwicklungs- und institutionsbezogenen Übergänge in der Lebensphase Jugend näher betrachtet, wobei der Fokus auf die für die berufliche Integration relevanten Übergänge gerichtet ist. Weiter wird das informelle und formelle Unterstützungsangebot im Bereich der Berufsintegration für Jugendliche im Kanton Zürich analysiert. Entlang dem daraus erarbeiteten Handlungsbedarf werden Stärken und Schwächen der OKJA in Bezug auf mögliche Beiträge aufgezeigt. Zudem werden Empfehlungen zu bereits bestehenden Angeboten formuliert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis.....	5
1. Einleitung	6
1.1 Ausgangslage und Bezug Soziale Arbeit	6
1.2 Fragestellung.....	8
1.3 Aufbau der Arbeit, Zielsetzung und methodisches Vorgehen	8
2. Übergänge in der Lebensphase Jugend.....	10
2.1 Grundsätzliches zu Übergängen.....	10
2.2 Entwicklungsbezogene Übergänge.....	12
2.2.1 Entwicklungsaufgaben Havighurst.....	12
2.2.2 Entwicklungsaufgaben Quenzel	15
2.3 Institutionsbezogene Übergänge.....	16
2.3.1 Bildungspolitische Ziele	16
2.3.2 Das Bildungssystem des Kantons Zürich.....	18
2.3.3 Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben	19
2.4 Spezifische Charakteristika von Übergängen in der Lebensphase Jugend	24
2.5 Zwischenfazit.....	25
3. Unterstützungsangebote	26
3.1 Informelle Unterstützung.....	26
3.2 Formelle Unterstützungsangebote	27
3.2.1 Unterstützung während der Sekundarstufe 1.....	28
3.2.2 Unterstützung nach der obligatorischen Schulzeit	30
3.3 Vielfalt an Akteuren und Kooperation	35
3.4 Zwischenfazit.....	37
4. Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	39
4.1 Forschungsstand	40
4.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen	41
4.2.1 Nationale Kinder- und Jugendpolitik	41
4.2.2 Kantonales Kinder- und Jugendförderungsgesetz	42
4.3 Kommunale Umsetzung & Organisation	42
4.4 Fallbeispiel Offene Jugendarbeit Fällanden	43
4.5 Fachliche Rahmenbedingungen.....	45
4.6 Zwischenfazit.....	46
5. Die OKJA als Unterstützungsakteur	48

5.1 Stärken & Chancen in Bezug auf ausgewählte Handlungsbedarfe.....	48
5.2 Grundsätzliche Schwächen & Risiken.....	51
5.3 Empfehlungen in Bezug auf bestehende Angebote	51
6. Schlussfolgerungen.....	54
6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	54
6.2 Diskussion der Fragestellung.....	55
6.3 Reflexion der Zielsetzung und Vorgehensweise.....	56
6.4 Weiterführende Überlegungen	57
Literaturverzeichnis	59
Anhang 1. Arbeitsbereiche Offene Jugendarbeit Fällanden.....	71
Anhang 2. Persönliche Erklärung Einzelarbeit.....	72

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten.....	13
<i>Abbildung 2.</i> Bildungssystem des Kantons Zürich	18
<i>Abbildung 3.</i> Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben	19
<i>Abbildung 4.</i> Arbeitsbereiche der Offenen Jugendarbeit Fällanden	71

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend	15
<i>Tabelle 2.</i> Anteil „nicht nahtlose“ Anschlusslösungen Schulgemeinde Fällanden im Vergleich von Sek A zu Sek B	21
<i>Tabelle 3.</i> Übersicht Forschung mit praxisbezogenem Erkenntnisziel	40

1. Einleitung

Nach der Schule in die Lehre? Für die Mehrheit der Jugendlichen im Kanton Zürich ein wahrscheinliches Szenario. Dennoch könnte die Frage im Titel dieser Arbeit „Nach der Schule in die Leere?“ für einige Jugendliche mit „Ja“ beantwortet werden. Mit davon betroffenen Jugendlichen arbeitet die Autorin im Rahmen ihrer Anstellung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) zusammen. Dies war auch ihre Motivation, das Thema der Berufsintegration und die Rolle der OKJA in der Bachelorarbeit zu vertiefen.

Einleitend wird die Ausgangslage Jugendlicher beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben skizziert und diese in Zusammenhang mit dem Handlungsfeld (HF) der OKJA gesetzt. Daraus abgeleitet wird die Fragestellung sowie weitere Teilfragen. Zum Abschluss dieser Einleitung wird der Aufbau und die Zielsetzung der Arbeit präsentiert.

1.1 Ausgangslage und Bezug Soziale Arbeit

Die Bewältigung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben ist für Jugendliche eine zentrale Herausforderung ihrer Entwicklungsstufe (Cassée, 2007, S. 292). Eine Herausforderung sind die Übergänge jedoch auch für die beteiligten Akteure, da an dieser Schnittstelle neben den darin partizipierenden Jugendlichen das Bildungssystem auf die Wirtschaft trifft und umgekehrt (Pool Maag, 2016, S. 10).

Mey und Meyer (2012, S.157) bezeichnen für Jugendliche den Bildungsabschluss der Sekundarstufe 2 als Grundvoraussetzung für erfolgreiche und selbständige Teilhabe am Erwachsenen- und Erwerbsleben. Der Bund gibt hierfür das Ziel vor: 95 % der Jugendlichen sollen diesen Abschluss erreichen (Zysset, 2014, S. 25). Gemäss den Statistiken des Bundes gelingt dies vor allem Ausländerinnen und Ausländern nicht (Bundesamt für Statistik, 2019b). Zysset (2014, S. 45) differenziert ebenfalls aufgrund von Befunden aus der Längsschnittstudie TREE, dass gelingende Übergänge vorwiegend von Herkunfts- und Strukturmerkmalen, wie zum Beispiel dem sozialen Status oder dem Migrationshintergrund, abhängig sind und nicht, wie bildungspolitisch angenommen, von Leistungsmerkmalen. Jugendliche mit den obengenannten Faktoren sind im Übergangsprozess mit besonderen Herausforderungen konfrontiert und exklusionsgefährdet (Schaffner, 2014, S. 121-122).

Laut Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006, S. 95) ist das soziale Kapital, welches Jugendlichen für die Berufsintegration zur Verfügung steht, ein gewichtiger Faktor für die erfolgreiche Bewältigung dieser Übergänge. Trotz allen bestehenden

Unterstützungssystemen und zusätzlichen Angeboten besuchen rund 30% der Jugendlichen nach dem Abschluss der Sekundarstufe 1 ein Brückenangebot, haben keine oder nur eine unsichere Anschlusslösung (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKFB], 2018, S. 105-107). Dabei sind benachteiligte Jugendliche bei solchen Lösungen übervertreten (Meyer, 2014, S.43). Meyer (2014, S. 46) weist auf die TREE Studie hin, die zusätzlich zeigt, dass ein Besuch eines Brückenangebots für Jugendliche mit gleichen Voraussetzungen die Chance auf einen Abschluss der Sekundarstufe 2 um 8% - 17 % senkt.

Der Sozialen Arbeit wird im Bereich der beruflichen Integration vorwiegend eine kompensatorische Funktion zugeschrieben (Schaffner, 2014, S. 124). Soziale Arbeit kompensiert, wenn die primäre Unterstützung der Jugendlichen nicht oder nur teilweise gegeben ist. Zusätzlich übernimmt sie eine Funktion, wenn sie die berufliche und/oder soziale Integration einer jugendlichen Person gefährdet sieht (Schaffner, 2014, S. 124). Es stellt sich die Frage, wo sich die OKJA, als eine der Akteurinnen der Sozialen Arbeit, im Umgang mit der oben genannten Zielgruppe im Unterstützungssystem einordnen lässt. Die OKJA wird weder in der Fachliteratur noch auf offiziellen Seiten des Kantons Zürich (beispielsweise Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2020) als expliziter Träger einer Funktion im Berufsintegrationsprozess erwähnt. Und dies, obwohl Unterstützungsangebote in der Lehrstellensuche und Arbeitsintegration beispielsweise zum Kernangebot des grössten Anbieters von OKJA im Kanton Zürich, der Offenen Jugendarbeit Zürich gehören. (OJA Zürich, 2018, S. 12). Die OKJA hat dem Prinzip der Bedürfnisorientierung zufolge (Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ], 2018a, S. 5-6) einen Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsangeboten bei der Berufsintegration ihrer Zielgruppe erkannt. Die OKJA kann aufgrund beschränkter Ressourcen und Kapazitäten den gesamten Unterstützungsbedarf nicht decken (Oehme, 2013, S. 648). Sie muss sich daher genau überlegen, wo sie Schwerpunkte setzen will und wie ihre Angebote sinnvoll ausrichten kann.

1.2 Fragestellung

Aufgrund dessen ergibt sich für diese Arbeit folgende Fragestellung:

Welchen Beitrag kann die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Zürich für Jugendliche mit Blick auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben leisten?

Die Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Teilfragen, die sich in der Gliederung der Kapitel widerspiegelt:

- Kapitel 2: Welche Herausforderungen ergeben sich für Jugendliche während der institutions- und entwicklungsbezogenen Übergänge in der Lebensphase Jugend?
- Kapitel 3: Wie präsentiert sich das Unterstützungssystem für Jugendliche während des Berufsintegrationsprozesses im Kanton Zürich?
- Kapitel 4: Wie ist das HF der OKJA im Kanton Zürich ausgestaltet?
- Kapitel 5: Welches sind Stärken und Chancen der OKJA als Unterstützungsakteur?

1.3 Aufbau der Arbeit, Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Diese Arbeit richtet sich an Akteure der OKJA. Sie soll zunächst einen Überblick über die Übergänge während der Lebensphase Jugend und den damit verbundenen Herausforderungen geben, und die bestehenden Unterstützungsakteure auflisten. Wenn sich die Akteure der OKJA in dieser Thematik positionieren möchten, ist dieses Wissen aus Sicht der Autorin eine Voraussetzung dazu. Ziel der Arbeit ist es ausserdem, eine gewisse Orientierung zu bieten, wie sich Akteure der OKJA in diesen Prozessen positionieren könnten. Anders als Meier (2018, S. 19), der für keinen klaren oder gar keinen Auftrag in der Berufsintegration plädiert „damit die OKJA nach wie vor mit flexiblen und bedarfsorientierten Angeboten im Rahmen ihres Kernauftrags und ihren Arbeitsprinzipien reagieren kann“ ist die Hypothese der Autorin, dass, wenn präziseres Wissen über die Lücken und Herausforderungen des Systems besteht, die OKJA ihre Angebote sinnvoller und auch im kompensatorischen Sinne ausrichten kann. Denn der Bedarf scheint zunächst einmal grösser zu sein, als dies die OKJA abdecken könnte. Zusätzlich sind durch die fehlende gesetzliche Verpflichtung der Gemeinden, OKJA anzubieten, die kommunalen Akteure einem gewissen Legitimationsdruck ausgesetzt der einen gewissen „Positionierungs-Drang“ zur Folge hat. Diese Arbeit soll Stärken & Chancen der OKJA als Unterstützungsakteur von Jugendlichen im Übergangssystem herausarbeiten, um diese dann in einer allfälligen Ressourcendiskussion mit Leistungsträgern verwenden zu können.

Die Praxis der OKJA scheint Bedarf an zusätzlicher Unterstützung von Jugendlichen erkannt zu haben, was an den vielen existierenden Angeboten in diesem Bereich zu erkennen ist. Wie kann dieser Bedarf erklärt werden? Diese Arbeit enthält in Anlehnung an Böhnischs Perspektive auf Übergänge (Böhnisch, 2017, S. 267) eine Analyse der entwicklungsbezogenen (Kapitel 2.2) und institutionsbezogenen (Kapitel 2.3) Übergängen von der Schule ins Erwerbsleben um herauszufinden, mit welchen besonderen Herausforderungen Jugendliche konfrontiert sind. Die Autorin verfolgt die Hypothese, dass der Bedarf dadurch erklärt werden kann, dass es Lücken im Unterstützungsangebot gibt. Deshalb wird im Kapitel 3, das System der Unterstützungsangebote analysiert.

Im Kapitel 4 wird der Rahmen des HF der OKJA gesetzt und als Veranschaulichung die Offene Jugendarbeit Fällanden (OJA Fällanden) vorgestellt. Das Fallbeispiel der Gemeinde Fällanden wird im Verlaufe dieser Arbeit immer wieder verwendet, weil die Autorin die Praxisausbildung in der OJA Fällanden absolviert hat und daher Zugang zu vertiefenden Dokumenten und Informationen hat. Zusätzlich wird der Stellenleiter der OJA Fällanden D. Paris als Quelle aus der Berufspraxis beigezogen. Es sollen aber keine spezifischen Erkenntnisse in Bezug auf die Beispielgemeinde herausgefunden werden.

Im Kapitel 5 wird vor dem Hintergrund der vorangehenden Kapitel die Stärken & Chancen der OKJA im Übergangssystem präsentiert und Empfehlungen zu bestehenden Angeboten vorgeschlagen.

2. Übergänge in der Lebensphase Jugend

Für diese Arbeit relevant ist die Betrachtung der Lebensphase Jugend, denn der Weg von der Schule ins Erwerbsleben ist primär dieser Lebensphase zuzuordnen und muss von Jugendlichen bewältigt werden (Quenzel, 2015, S. 33-34). Die Lebensphase wird aus der Perspektive des Lebensbewältigungskonzepts von Lothar Böhnisch und seinem Blick auf Übergänge analysiert. Die Soziale Arbeit ist laut Böhnisch (2011, S. 219) die gesellschaftlich institutionalisierte Reaktion auf Probleme von Menschen bei der Lebensbewältigung. Die zu bewältigenden Lebensereignisse verortet Böhnisch in seinem Werk „Sozialpädagogik der Lebensalter“ (2017) entlang den verschiedenen Lebensphasen (Lambers, 2018, S. 125), welche er anhand von Übergängen betrachtet. Er unterscheidet dabei zwischen entwicklungsbezogenen und institutionenbezogenen Übergängen und betont gleichzeitig, dass diese nicht gänzlich voneinander unterscheidbar sind und daher beide betrachtet werden müssen. Mit institutionell gerahmten Übergängen sind beispielsweise der durch das Bildungssystem geregelte Eintritt in den Kindergarten oder der Übertritt in die Schule gemeint, also eine Perspektive auf Übergänge, die von „Aussen“ vorgegeben ist. Diese Perspektive wird im Kapitel 2.3 vorgestellt und die Herausforderungen bezüglich zweier bildungspolitischen Zielen analysiert. Mit den entwicklungsbezogenen Übergängen nimmt Böhnisch eine entwicklungspsychologische Perspektive auf die Biografie ein, also eine mehr von „Innen“ kommende Dynamik (Böhnisch, 2017, S. 267). Böhnisch (2017, S. 279) denkt dabei vor allem an Übergänge zwischen Lebensaltern, zwischen Jugend und Erwachsenenalter in Bezug auf den BerufsinTEGRATIONSprozess. Um sich dieser Übergangsphase und die sich darin befindenden Bewältigungsaufgaben anzunähern, wird im Kapitel 2.2 das Konzept der Entwicklungsaufgaben vorgestellt. Am Ende des Kapitels werden spezifische Charakteristiken von Übergängen in der Lebensphase Jugend zusammengefasst (Kapitel 2.4).

2.1 Grundsätzliches zu Übergängen

Grundsätzlich sind Böhnisch zufolge (2017, S. 267) Menschen an Übergängen aufgefordert, diese zu bewältigen. In der Theorie der biografischen Lebensbewältigung setzen laut Böhnisch (2017, S. 266) die kritischen und offenen Übergänge für Individuen subjektive Bewältigungsaufforderungen frei, die einem stetigen Streben nach Handlungsfähigkeit unterworfen sind. Für die gelingende Bewältigung eines Übergangs gilt die psychosoziale Gesundheit als Referenzwert (Lambers, 2018, S. 125). Nicht allen Menschen gelingt eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensereignissen, ohne die psychosoziale Gesundheit zu gefährden. Bewältigungsprobleme tauchen Böhnisch (2011, S. 223)

zufolge dann auf, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen nicht mehr ausreichen. Laut Böhnisch (2017) tauchen Bewältigungsprobleme dann auf, wenn: „...eine tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, die Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit und fehlenden sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann“ (S. 25-26).

Böhnisch ist nicht der Erste, der eine Perspektive auf Übergänge Übergangsperspektive in Bezug auf die Biografie einnimmt. Übergänge in Lebenslauf und Biografie sind in verschiedenen Disziplinen von Forschungsinteresse. Gemäss Schrörer, Stauber, Walther, Böhnisch und Lenz (2013, S. 12) lassen sich erste sozialwissenschaftliche Übergangsforschungen bereits ab den 1970er feststellen, damals mit dem Konzept der Statuspassagen. Das Übergangskonzept hat laut Schrörer et al. (2013, S. 14) im Gegensatz zum Statuspassagenkonzept den Vorteil, dass es die prinzipielle biografische Offenheit und folglich die Beweglichkeit der Biografie betont und dadurch der Fokus auf die subjektive Bewältigung der Übergänge und die sozialen Prozesse zur Stärkung der Handlungsfähigkeit lege. Aus individualbiografischer Perspektive bedeuten Übergänge „erst einmal die Konfrontation mit neuen Anforderungen, deren biografische Anschlussfähigkeit und Passung nicht von vorherein gegeben sind, sondern aktiv hergestellt werden und aus der Bilanzierung des vergangenen und vor dem Entwurf des zukünftigen Lebens subjektiv Sinn machen müssen“ (Stauber & Walther, 2013, S. 31).

Vor den 1970/80er Jahren (die Autoren sind bezüglich Zeitangabe nicht genauer) waren die Lebensphasen an den zwei Bezugspunkten Produktion und Reproduktion getrennt. Der Lebenslauf entsprach einer erwartbaren Normalbiografie, wodurch die Biografie plan- und antizipierbar war (Stauber & Walther, 2013, S. 31-33). Durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse wurden Lebensläufe individualisiert (Stauber & Walther, 2013, S. 33). Da der altersnormierte Übergang in eine nächste Lebensphase nicht mehr einfach gegeben ist wird einerseits die Bewältigung von Übergängen zur individuellen Angelegenheit (Stauber & Walther, 2013, S. 34) und führt andererseits zu wachsender Unsicherheit und Ungewissheit. Walther und Stauber (2016) präzisieren: „Unsicherheit, weil Lebenssituationen entstehen, die wohlfahrtsstaatlich nicht abgesichert sind; Ungewissheit, weil diese Übergangssituationen nicht zuverlässig in einen stabilen und erwartbaren Erwachsenenstatus münden und sich ‚Normalität‘ relativiert“ (S. 138).

2.2 Entwicklungsbezogene Übergänge

Neben der Bewältigung von institutionsbezogenen Übergängen sind Jugendliche mit entwicklungsbezogenen Übergängen konfrontiert. Dafür wird im folgenden Kapitel das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (Kapitel 2.2.1) vorgestellt. In der Weiterentwicklung des Konzepts von Quenzel im Kapitel 2.2.2 lässt sich aufzeigen, dass sich die Lebensphase Jugend im Laufe der Zeit verändert hat.

2.2.1 Entwicklungsaufgaben Havighurst

Das psychosoziale Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde erstmals von Havighurst beschrieben und anschliessend von diversen Autorinnen und Autoren weiterentwickelt (Quenzel, 2015, S. 28). Dem Begriff „Entwicklung“ liegt die Annahme zugrunde, dass sich Menschen in Stufen entwickeln (Quenzel, 2015, S. 28). Havighurst (1976; zit. nach Rothgang, 2009, S. 97) versteht „Entwicklung“ als einen Prozess über die gesamte Lebensspanne, bei dem sich jedem Menschen in den einzelnen Lebensabschnitten jeweils spezifische Entwicklungsaufgaben stellen. Der Erfolg bzw. Misserfolg im Umgang mit den jeweiligen Entwicklungsaufgaben hat Havighurst gemäss Auswirkungen auf den Umgang mit zukünftigen Aufgaben. Er postuliert konkret, dass durch den angemessenen Umgang mit einer Entwicklungsaufgabe Bewältigungsmechanismen aufgebaut werden, so dass zukünftige Entwicklungsaufgaben eher als positive Herausforderung denn als Belastung erlebt werden können (Hannover, Zander & Wolter, 2014, S. 152). Entwicklungsaufgaben sind einerseits auf altersbedingte Reifungsprozesse bezogen, andererseits von Anforderungen der Umwelt (z.B. kulturelle Normen oder historische Rahmenbedingungen) oder Ansprüche der Person an sich selbst bestimmt (Hannover et. al., 2014, S. 152). Somit sind Entwicklungsaufgaben in ihrer Art und Abfolge grundsätzlich interindividuell variabel (Hannover et. al., 2014, S. 152). Ausserdem ist das Verständnis menschlicher Entwicklung klar durch Multidisziplinarität gekennzeichnet: zum Verständnis der menschlichen Entwicklung werden Erkenntnisse aus der Biologie, Psychologie, Soziologie und Sozialanthropologie herangezogen (Rothgang, 2009, S. 97). Hannover et. al. (2014, S. 152) heben hervor, dass bestimmte Entwicklungsaufgaben zwar in hoher Wahrscheinlichkeit in einer konkreten Lebensphase gelöst werden (können), eine Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist aber auch zu einem anderen Zeitpunkt in der Lebensspanne möglich.

Havighursts Theorie stammt aus dem Jahr 1948 (Quenzel, 2015, S. 28) und benannte für die Lebensphase Jugend die Alterspanne von 12-18 Jahren (Quenzel, 2015, S. 28). Gemäss Hurrelman zeigt sich aber seit 1950 eine Veränderung in der Strukturierung der Lebensphasen (Abbildung 1).

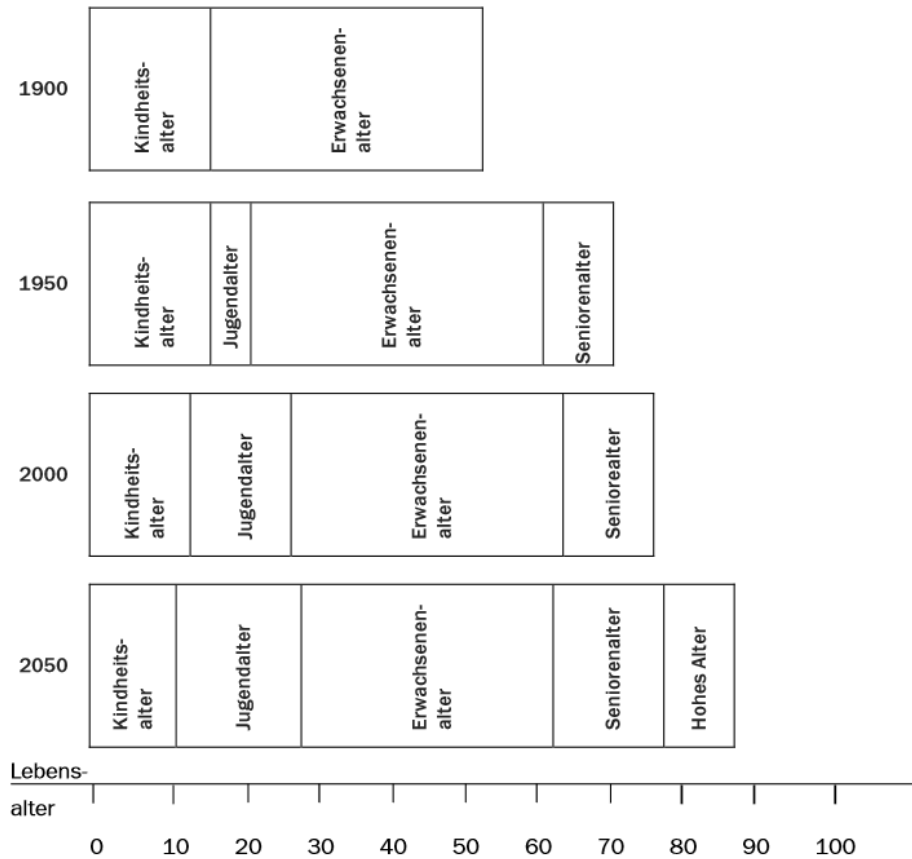


Abbildung 1. Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten

Quelle: Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 17

Diese Verlängerung der Jugendphase hat nach Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 17) damit zu tun, dass Jugendliche immer mehr Zeit benötigen, um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zu bewältigen. Stecher (2003, S. 201) hält dazu ergänzend fest, dass sich einerseits eine Verlagerung von jugendtypischen Verhaltensweisen in eine frühere Altersphase beobachten lässt und andererseits auch die biologische Pubertät heute früher beginnt. Stauber und Walther (2016, S. 136) nennen weitere Phänomene wie Jugendarbeitslosigkeit, neue Formen jugendlicher Armutslagen oder die spätere Familiengründung als Erklärung für die Verlängerung der Lebensphase Jugend.

Als präzisierendes Beispiel kann die Entwicklungsaufgabe des Jugendalters von Havighurst „Gewährleistung der wirtschaftlichen Unabhängigkeit“ betrachtet werden. Der Gesellschaftstypus von europäischen Ländern wird von Becker und Hajdar (2010, S. 14) als Bildungs- und Wissensgesellschaften beschrieben. Dieser Typ sei dadurch

gekennzeichnet, dass Bildung im Sinne von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten oder in Form von Bildungszertifikaten eine massgebliche Bedeutung für Individuen und die gesellschaftliche Ordnung bedeutet. Bildung und Bildungsabschlüsse werden als Ausgangslage für die spätere Erwerbstätigkeit benötigt und sind das wichtigste Kapital für den beruflichen Erfolg (Stecher, 2003, S. 215). Hierfür hat die bis heute andauernde Bildungsexpansion beigetragen, die im 20. Jahrhundert durch Bildungsreformen sowie durch eine steigende Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften seitens des Staates und der Privatwirtschaft (siehe auch Kapitel 2.3.3) verstärkt wurde (Becker & Hajdar, 2010, S. 14). Während Havighursts Theorie zufolge Jugendliche mit 18 bereits wirtschaftlich unabhängig sein sollten, befinden sich heute die meisten Jugendlichen in diesem Alter noch in einer Ausbildung. Die Komplexität der Entwicklungsaufgabe wurde demnach aufgrund Anforderungen der Bildungs- und Wissensgesellschaft deutlich erhöht.

Angesichts dieser Veränderungen in der Lebensphase Jugend entspricht die Zeitspanne der Entwicklungsaufgaben von Havighurst nicht mehr den Gegebenheiten in der Gegenwart. Sie sind auf die Gegenwart bezogen weder zeitgerecht noch offen genug formuliert, um der heute vorherrschenden Heterogenität möglicher Lebensläufe gerecht zu werden.

2.2.2 Entwicklungsaufgaben Quenzel

Quenzel (2015, S. 33-34) hat das Entwicklungsstufenkonzept von Havighurst weiterentwickelt und die Altersphase Jugend auf 12 bis 25 Jahre erweitert. Anhand der Tabelle 1 kann gezeigt werden, dass Quenzel die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in dieser Altersspanne in vier Bereiche einteilt, welche sich nicht nur die auf die berufliche Integration beziehen. Dadurch wird die Dichte von Aufgaben im Jugendalter sehr gut aufgezeigt.

Tabelle 1. Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend

Aufbau sozialer Bindungen	Qualifizieren	Regenerieren	Partizipieren
<ul style="list-style-type: none"> - Akzeptieren und aktives Begleiten der sich verändernden körperlichen und emotionalen Konstitution - Aufbau einer Identität als Angehöriger eines Geschlechts - Emotionale Ablösung von den Eltern - Aufbau enger Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen - Aufbau einer je nach Veranlagung vertrauensvollen Paar- und Partnerbeziehung - Eingehen einer festen Paar- und Partnerbindung 	<ul style="list-style-type: none"> - Entfaltung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten - Entfaltung der sozialen Umgangsformen - Aneignung kognitiver und sozialer Fähigkeiten - Aneignung berufsrelevanter Fachkenntnisse - Ausüben einer Berufstätigkeit - Finanzierung des eigenen Lebensunterhalts 	<ul style="list-style-type: none"> - Einübung einer selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Freizeitgestaltung - Erholung und Wiederherstellung der in anderen Lebensbereichen aufgezehrten Kreativität und Leistungsfähigkeit. - Entwicklung einer Kompetenz genannt „psychische Reproduktion“ mit welcher die Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte gemeint ist 	<ul style="list-style-type: none"> - Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung - Aufbau von ethischen, religiösen, moralischen und politischen Orientierungen und darauf aufbauenden Handlungsfähigkeiten - Entwicklung der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft - Artikulieren von Bedürfnissen und Interessen in der Öffentlichkeit

Quelle: Eigene Darstellung (Quenzel, 2015, S. 33-34)

Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren gilt dann als erfolgreich bewältigt, wenn zwischen dem Entwicklungsstand der Jugendlichen und der gewählten Ausbildung beziehungsweise der Ausbildungsumwelt Passung besteht (Wettstein, Schmid & Gonon, 2014, S. 187). Diese Passungsleistung muss von den Jugendlichen hergestellt werden (Stauber & Walther, 2013, S. 35). Die Frage der nicht erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ausschliesslich mit einer mangelnden Passungsleistung zu beantworten, greift aber zu kurz. Aus biografischer Sicht kann beispielsweise eine Krankheit den Prozess der Passung beeinflussen.

2.3 Institutionsbezogene Übergänge

In diesem Kapitel werden die institutionell gerahmten Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben betrachtet. Es wird einerseits der Frage nachgegangen, wie sich diese Übergänge gestalten und andererseits welche Herausforderungen sich daraus ergeben. Die Herausforderungen werden mittels der Überprüfung zweier bildungspolitischer Zielen herausgearbeitet. Die Ziele werden im Kapitel 2.3.1 vorgestellt und im Kapitel 2.3.3 entlang der institutionellen Übergänge diskutiert. Um die Fragestellung des Kapitels zu kontextualisieren, wird der Aufbau des Bildungssystems des Kantons Zürich beleuchtet (Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Bildungspolitische Ziele

Für das schweizerische Bildungssystem existieren Bildungsziele (Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2019). Für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist das gemeinsame Ziel 2, welches wie folgt formuliert ist: „95 % aller 25-Jährigen verfügen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2“. Ob dieses Ziel realistisch gesetzt ist, wird in Kapitel 2.3.3 analysiert.

Nicht explizit als Bildungsziel ausgewiesen, aber von grosser Bedeutung für die Soziale Arbeit, ist das im Bildungsbericht von 2014 (SKBF, 2014, S. 19) und im Artikel 28 Abs. der Kinderrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 13. Dezember 1996, SR.0.107) verankerte bildungspolitische Ziel „Equity“. Der Begriff Equity wird meist als Synonym von Chancengerechtigkeit verstanden (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 1). Für die vorliegende Arbeit wird die Definition von Equity vom Bildungsbericht 2014 verwendet:

Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status. (SKBF, 2014, S.19)

Im Bildungsbericht werden verschiedene Equity-Prinzipien und die damit verbundenen pädagogischen Ideen vorgestellt, ohne Präferenzen anzugeben, welches Prinzip erstrebt werden sollte (Kappus, 2015, S. 17). Dies ist nicht weiter überraschend, da den unterschiedlichen Auslegungen unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte zu Grunde

liegen (Kappus, 2015, S. 14-17). Es zeigt aber deutlich, dass keine klaren Ziele bezüglich Equity für das Bildungssystem der Schweiz existieren.

Das Prinzip „Equality of access“ meint die formale Gleichstellung. Leistungen sollen dabei über die Möglichkeiten und den Zugang zu Bildungsgängen entscheiden (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 1-2), ganz im Sinne des meritokratischen Prinzips. Als Beispiel kann hier die Aufnahmeprüfung zur Maturitätsschule genannt werden, bei welcher die Bedingungen für jede Person im Kanton Zürich dieselben sind. Gemäss der Auffassung „equality of treatment“ sollen alle Personen die gleichen Lernbedingungen und den gleichen Unterricht erhalten, unabhängig von ihren Leistungen. „Equality of achievement“ hat zum Ziel, benachteiligte Personen besonders zu fördern (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 2). Als Beispiel dafür können die zusätzlichen Ressourcen für ins reguläre Bildungsangebot integrierte Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung genannt werden. „Equality of social actualisation“ verlangt einen stark individualisierten Unterricht, der allen Menschen die Entwicklung ihrer spezifischen Fähigkeiten möglich macht (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 2).

Aufgrund der Tatsache, dass nicht klar ist, welches Ziel verfolgt wird, gibt es ebenfalls verschiedene Interpretationen davon, wie Equity gemessen werden kann (Kappus, 2015, S. 9-26). Für die Autoren und Autorinnen des Bildungsberichts (SKBF, 2014, 20) ist die Verteilung der sozialen Gruppen auf die verschiedenen Ausbildungsgänge und -niveaus der Indikator zur Messung von Equity im Bildungswesen schlechthin. Ihre Definition von Equity gibt sogleich vor, anhand von welchen drei sozialen Kategorien beziehungsweise sozialen Gruppen Equity gemessen werden soll. Dies ist zum einen der sozioökonomische Hintergrund, zum anderen der Migrationshintergrund sowie die Kategorie Geschlecht. Sind demnach diese Personengruppen ungleich auf die Ausbildungsgänge und -niveaus verteilt, wird von Benachteiligung und/oder Diskriminierung gesprochen. Ganz im Sinne einer intersektionalen Betrachtung merkt Schaffner an (2014, S. 121), dass die aus den sozialen Kategorien ergebenden Problemkonstellationen nicht zwingend voneinander trennbar sind, sich diese verändern und gegenseitig beeinflussen können. Beispielsweise wurde anhand von Studien herausgefunden, dass Migrationshintergrund alleine kein Faktor für schlechtere schulische Leistung sein muss, denn Schülerinnen und Schüler aus der zweiten und dritten Migrationsgeneration zeigen deutlich höhere Leistungen als jene der ersten Generation (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 17). Migrationshintergrund ist vor allem in Kombination mit einem sozioökonomisch schwachem Status ein negativer Faktor für schulische Leistung (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 17). Im Folgenden wird der Faktor Geschlecht nicht weiter behandelt.

2.3.2 Das Bildungssystem des Kantons Zürich

Der Bund und die Kantone sind gegenüber der Bundesverfassung Artikel 61a Abs. 1 verpflichtet, qualitativ hochwertige Bildung zu gewährleisten. Ein Instrument für Bildungsmonitoring ist der Bildungsbericht, der jedes vierte Jahr von der SKBF erscheint.

Das Schweizer Bildungssystem ist föderalistisch geregelt. So obliegt beispielsweise die Verantwortung über die obligatorische Schulzeit den Kantonen, die Organisation wiederum den Gemeinden (SKBF, 2018, S. 32). Dies hat zur Folge, dass sich die Struktur der obligatorischen Schulzeit von Kanton zu Kanton und die Umsetzung sogar von Gemeinde zu Gemeinde unterscheiden kann. Hingegen wird die berufliche Grundbildung in Zusammenarbeit von Bund und Kantonen organisiert, was die Umsetzung einheitlicher macht (Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002, SR 412.10).

In Abbildung 2 ist der Aufbau des Bildungssystems des Kantons Zürich von der obligatorischen Schulzeit bis zum Abschluss der Sekundarstufe 2 dargestellt.

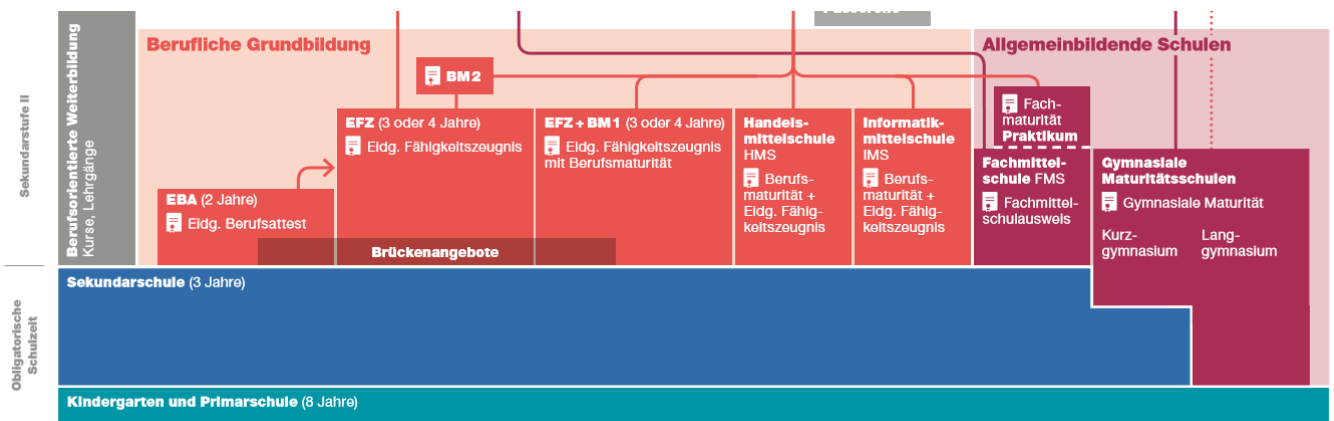


Abbildung 2. Bildungssystem des Kantons Zürich

Quelle: Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2018

Das System im Kanton Zürich sieht für die Jugendlichen im Anschluss an die Primarstufe entweder das Langzeitgymnasium oder drei Jahre Sekundarschule vor. Die kommunalen Schulgemeinden haben bei der Sekundarstufe 1 die Wahl zwischen der Differenzierung in zwei oder drei Anforderungsstufen (Benz & Homann, 2019, S. 18). Auf der Ebene Sekundarstufe 2 besteht die Auswahl zwischen einer beruflichen Grundbildung und einer allgemeinbildenden Schule. Bis zum Abschluss der Sekundarstufe 1 besteht eine im Volksschulgesetz des Kantons Zürich Art. 3 Abs. 2 festgeschriebene Schulpflicht. Für die nachobligatorische Bildung besteht keine gesetzliche Verpflichtung, bzw. kein formales Recht darauf (Mey & Meyer, 2012, S. 159).

2.3.3 Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben

In der Literatur lassen sich unterschiedliche institutionsbezogene Übergangsmodelle für die berufliche Integration finden, diese reichen von zwei- bis vierstufigen Modellen. In Abbildung 3 sind die Inhalte von zwei ausgewählten Modellen zusammengefasst. Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels sind dieser Abbildung folgend gegliedert.

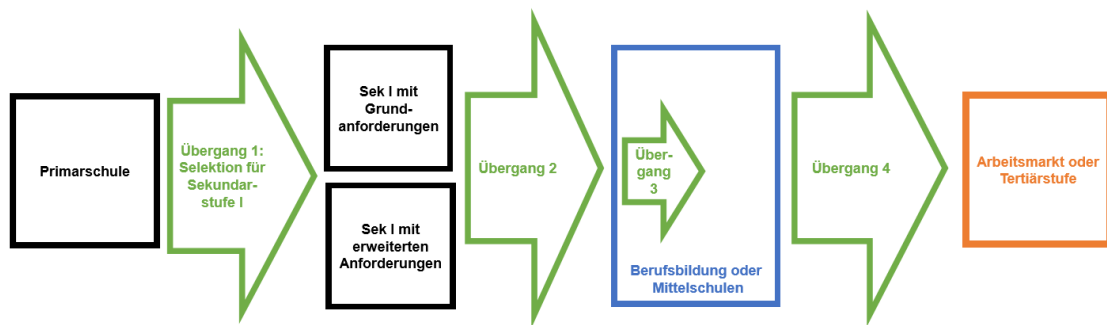


Abbildung 3. Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben

Quelle: Eigene Darstellung (Wettstein et al., 2014, S. 186 sowie Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, S. 328)

Übergang 1: Primarschule – Sekundarstufe 1

An diesem Übergang sieht der Kanton Zürich einen Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 oder ins Gymnasium vor. Während in der Primarstufe keine Differenzierung in Niveaus vorgesehen ist, wird in der Sekundarstufe 1 in maximal drei Anforderungsstufen selektioniert, wobei A das Niveau mit den höchsten Anforderung, B mit mittleren und C mit Grundanforderungen ist (Kanton Zürich Volksschulamt, 2020).

Mit der Einteilung in verschiedene Anforderungsstufen verfolgt die Schule des Kantons Zürich das Ziel, den Unterricht in möglichst leistungshomogenen Gruppen durchzuführen (Meyer, 2014, S. 40). Hurrelmann und Quenzel (2012, S. 128) zufolge fehlt leistungsschwachen Jugendlichen dadurch die Anregung durch leistungsstärkere Mitschülerinnen und Mitschüler, wodurch sich ihre Leistung wiederum verschlechtern kann. Dieses System widerspricht dem angestrebten Prinzip „Equality of treatment“. Die Einteilung in eine Anforderungsstufe bestimmt ausserdem im hohen Masse, welche Möglichkeiten den Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe 2 zur Verfügung stehen (Meyer, 2014, S. 40). Jugendliche, die einen Schultyp mit niedrigen Anforderungen besuchen, sind in der Berufswahl erheblich eingeschränkt (Wettstein et al., 2014, S. 188). Eine eingeschränkte Auswahl wiederum erschwert die Herstellung von Passung, wie sie im Kapitel 2.2.2 beschrieben wurde.

Das Verfahren an diesem Übertritt ist stark formal geregelt und basiert auf der schulischen Leistung (Meyer, 2014, S. 40). Lehrpersonen teilen die Jugendlichen aufgrund der Noten in die oben beschriebenen Anforderungsstufen ein. In Bezug auf Equity zeigt sich eine Ungleichheit in der Vertretung von sozialen Gruppen in den verschiedenen Anforderungsstufen. Jugendliche mit sozioökonomisch schwachem Hintergrund werden seltener in Schultypen mit hohen Anforderungen eingeteilt, wie dies in einer PISA-Studie gezeigt werden konnte (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 17). Zudem werden Jugendliche mit Migrationshintergrund öfters in Schultypen mit niedrigen Anforderungsstufen eingeteilt als solche ohne (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 17). Auch in Bezug zur Sonderschulung stellt Vögeli-Mantovani fest (2010, S. 16), dass Personen mit Migrationshintergrund und/oder mit tiefem sozioökonomischem Status ein höheres Risiko tragen, in Sonderklassen geschult zu werden. Vögeli-Mantovani erklärt (2010, S. 16), dass die Ursachen von der ungleichen Verteilung von sozialen Gruppen vor allem in den Entwicklungs- und Leistungsunterschieden begründet ist, welche sich bereits beim Schuleintritt zeigen. Die Unterschiede werden auch auf den Aspekt zurückgeführt, dass der Zugang zur frühkindlichen Bildung für sozial benachteiligte Kinder eingeschränkt ist und herkunftsbedingte Ungleichheiten dadurch nicht ausgeglichen werden können (Vögeli-Mantovani, 2010, S. 15). Forschungen zeigen aber zusätzlich auch Diskriminierungsmechanismen auf. Beispielsweise spielt bei der Bewertung von schulischen Leistungen die soziale Herkunft eine Rolle. Dazu stellen Helbig und Mora (2017) fest: „Ferner bleibt festzuhalten, dass Lehrer anscheinend nicht bewusst sozial ungleich bewerten, sondern weil sie denken, dass Schüler aus höheren Schichten begabter sind, sich mehr anstrengen und mehr Unterstützung von zu Hause erfahren“ (S. 3).

Übergang 2: Sekundarstufe 1 – Sekundarstufe 2

Der Übergang 2 bedeutet für Jugendliche der Übertritt von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Bildung. Im Gegensatz zum formal stark geregelten Übergang 1 gestaltet sich der Übergang 2 vielschichtiger und weniger transparent (Meyer, 2014, S. 41). An diesem Übergang bestimmen mehrheitlich die aufnehmenden Institutionen über die Aufnahmekriterien- und verfahren (Neuenschwander et al., 2012, S. 330).

Gemäss Statistiken des Bundes gelingen in der Schweiz durchschnittlich etwas mehr als 70% aller Jugendlichen der Sofortübertritt in die berufliche Grundbildung oder in weiterführende Schulen (SKFB, 2018, S. 105-107). Im Kanton Zürich traten 2019 66.5% der Jugendlichen aus der dritten Sekundarstufe 1 in die berufliche Grundbildung und 7.8% in eine Mittelschule ein (Kanton Zürich Bildungsstatistik, 2018). Keinen linearen Übergang erreichten insgesamt 22.7% der Jugendlichen, davon besuchten 14.7% ein

Brückenangebot, 7.6 % fanden eine Zwischenlösung und 1.8% der Jugendlichen verfügten über keine Anschlusslösung (Kanton Zürich Bildungsstatistik, 2018). Für die bessere Verständlichkeit von Anschlusslösungen werden in Kapitel 3.2 Unterstützungsangebote in Form von Brückenangeboten und Zwischenlösungen genauer beschrieben. Tabelle 2 zeigt auf, dass Jugendliche aus der Sekundarstufe B häufiger betroffen sind von nicht nahtlosen Übergängen als jene aus der Sekundarstufe A. Die Daten von Tabelle 2 beziehen sich auf die Gemeinde Fällanden, die Quoten variieren zwischen den Gemeinden stark. Weil die Sekundarstufe B öfters von Jugendlichen mit sozioökonomisch schwachem Status und/oder mit Migrationshintergrund besucht wird, sind diese auch in nicht qualifizierenden Anschlusslösungen übervertreten. Hier zeigt sich deutlich ein Verstoss gegen Equity, auch als Resultat von vorhergehenden Verstössen.

Tabelle 2. Anteil „nicht nahtlose“ Anschlusslösungen Schulgemeinde Fällanden im Vergleich von Sek A zu Sek B

Jahr	Sek A	Sek B
2019	10.8%	34.8%
2018	18.8%	36.9%
2017	15.5%	20%
2016	18.8%	30.8%
2015	6.2%	30.8%

Quelle: Eigene Darstellung (Kanton Zürich Bildungsstatistik, 2018)

Übergang 2 als multikomplexer Prozess

Pool Maag (2016, S. 10) beschreibt den Übergang als multikomplexen Prozess, bei dem die Arbeitswelt, das Schulsystem sowie die darin partizipierenden Jugendlichen aufeinandertreffen. Der Übergang wird als Prozess bezeichnet, da alle Systeme von Veränderungen geprägt sind. Die Arbeitswelt ist an dieser Schnittstelle von strukturellen, konjunkturellen und demografischen Veränderungen geprägt und richtet sich nach deren Rhythmus (Zysset, 2014, S. 24). Als solche strukturellen Veränderungen im Arbeitsmarkt können die Digitalisierung und die Globalisierung angeführt werden. Die Digitalisierung bewirkt eine Verschiebung von Branchen und Berufen, vor allem einfache Arbeiten werden zunehmend von Robotern übernommen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017, S.101). Pool Maag (2016, S. 2-4) stellt zur Globalisierung fest, dass einfache Arbeiten in andere Länder ausgelagert werden und diese Arbeitsstellen in der Schweiz nicht mehr zur Verfügung stehen. Dieser Strukturwandel habe insgesamt die auf dem Arbeitsmarkt gefragten Fähigkeiten und Kompetenzen verändert und die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften gesenkt (Kreher & Lempp, 2013, S. 690-691). Der stets nahtlose

Weg in die Sekundarstufe 2, der in Zeiten von stabilen arbeitsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewährleistet war (Kreher & Lempp, 2013, S. 688), ist heute demnach vor allem für Jugendliche aus den Schultypen mit Grundanforderungen schwieriger, denn diese gelten eher als gering qualifizierte Arbeitskräfte. Wie im vorherigen Abschnitt aufgeführt wurde, sind benachteiligte Jugendliche in solchen Schultypen übervertreten und dadurch stärker vom erhöhten Risiko des Ausschlusses betroffen.

Um einen Blick auf den Lehrstellenmarkt zu werfen, kann dem Bericht der Bildungsdirektion Kanton Zürich entnommen werden, dass seit 2009 die unbesetzten Lehrstellen stetig steigen und 2016 circa 1400 Lehrstellen im Kanton Zürich unbesetzt blieben (Bayard, 2018, S. 49). Die Ursachen dafür müssten detailliert geklärt werden. Klar festzuhalten ist dennoch, dass die unbesetzten Lehrstellen einen Widerspruch zu den vielen Jugendlichen ohne Lehrstelle darstellt. In einer Studie des gfs,bern (2019, S. 44) werden von Unternehmerseite ungeeignete Bewerbende als Hauptgrund für die unbesetzten Lehrstellen angegeben. Gemäss Kreher und Lempp (2013, S. 696-697) betonen diese bereits seit den 2000er Jahren die unzureichende Ausbildungsreife von Jugendlichen. Der Begriff „Ausbildungsunreife“ wird von Seiten der Wirtschaft jedoch sehr unklar definiert (Luedtke, 2014, S. 85) und deutet auf mangelnde Passungsleistung von Seiten der Jugendlichen hin. Luedtke (2013) weist diesbezüglich darauf hin, dass dies eher eine Fehlinterpretation sei: „Daraus könnte ein Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage entstehen, der als Ausbildungsunreife interpretiert wird“ (S. 87).

Übergang 3: Sekundarstufe 2

Während der Sekundarstufe 2 kann sich ebenfalls ein Übergang bilden, welcher in der Abbildung 3 Übergang 3 genannt wird. Mit Übergang 3 sind Lehrvertragsauflösungen (LVA) und Wiederaufnahmen einer Lehrstelle gemeint. Zwischen 2014 und 2018 lösten 17% der Jugendlichen ihren Lehrvertrag zum ersten Mal, 4% zum vermehrten Mal auf (Bundesamt für Statistik, 2019a, S. 6). Personen mit Migrationshintergrund sind häufiger von einer LVA betroffen als solche ohne (Bundesamt für Statistik, 2019a, S. 9). Ausserdem sind in Lehrberufen mit tiefem Anforderungsniveau die Auflösungsquoten höher als in Berufen mit hohen Anforderungen (Pool Maag, 2016, S. 8).

Einen Übergang 3 bedeutet für die betroffenen Personen eine Verlängerung und Verkomplizierung ihres Weges von der Schule ins Erwerbsleben (Lamamra & Duc, 2014, S. 84). Forschung zu diesem Übergang gibt es hauptsächlich mit einem quantitativen Design, die alle von einem Abbruch als kritisches Ereignis ausgehen (Lamamra & Duc, 2014, S. 83). Die Ursachen für LVA sind vor allem in der nicht gelungenen Bewältigung des Übergangs 2 zu suchen, sprich in der Berufswahl und dem vorhergehenden

Berufswahlprozess (Lamamra & Duc, 2014, S. 87). Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, verfügen Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen eine eingeschränkte Auswahlmöglichkeit bei der Lehrstellensuche, haben dadurch geringere Chancen auf Passung und dadurch ein erhöhtes Risiko einer LVA. Dass die Gründe für eine LVA vor allem im Übergang 2 gefunden werden, verdeutlicht die Wichtigkeit dieses Übergangs.

Übergang 4: Sekundarstufe 2 - Arbeitsmarkt/Tertiärstufe

Am Übergang 4 treten die mittlerweile erwachsenen Jugendlichen in den Arbeitsmarkt ein. Für erfolgreiche und selbständige Teilhabe am Erwachsenen- und Erwerbsleben bezeichnen Mey und Meyer (2012, S.157) den Bildungsabschluss der Sekundarstufe 2 als Grundvoraussetzung.

Um zu analysieren, ob der Übergang 4 insgesamt bewältigt wird, wird das vom Bund vorgegebene Bildungsziel 2 überprüft, nämlich dass 95% aller 25jährigen über einen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe 2 verfügen sollten. Gemäss dem Bundesamt für Statistik (2019b) wird das Ziel mit einer Abschlussquote von 91.2% nicht erreicht. Die Zahlen beziehen sich auf den Durchschnitt der Jahre 2016 bis 2018. Im Ergebnis existieren Unterschiede zwischen den in der Schweiz (91%) und im Ausland (81%) geborenen Personen sowie Unterschiede zwischen Schweizerinnen und Schweizern (90%) und Ausländerinnen und Ausländern (82%). Die niedrigste Quote haben im Ausland geborene Ausländerinnen und Ausländer mit 76.6% (Bundesamt für Statistik, 2019b). Der Bildungsbericht bestätigt, dass der Handlungsbedarf bei Ausländerinnen und Ausländern gross ist (SKFB, 2018, S. 111). Im Hinblick auf eine Überprüfung von Equity fehlt bei der Statistik eine Aussage betreffend sozioökonomischem Hintergrund als Einflussfaktor.

Der Bund hat dieses Ziel wohl aus dem Grund formuliert, weil Ausbildungslosigkeit einerseits eine grosse Gefahr für Erwerbslosigkeit darstellt (Wettstein et al., 2014, 187) und andererseits ausbildungslose Menschen häufig in prekären Arbeitsverhältnissen arbeiten müssen (Kreher & Lempp, 2013, S. 689). Ab 2001 ist einen Anstieg der Erwerbslosenquote bei den 15-24-Jährigen festzustellen, seit 2010 pendelte die Quote zwischen 6 und 10% (Bundesamt für Statistik, 2017). Die Erwerbslosigkeit bei 15-24-Jährigen ist damit die höchste Quote aller Altersgruppen (Bundesamt für Statistik, 2017).

2.4 Spezifische Charakteristika von Übergängen in der Lebensphase Jugend

Das Forschungsnetzwerks EGRIS hat aufgrund der oben beschriebenen ineinander greifenden Prozesse spezifische Charakteristika von Übergängen in der Lebensphase Jugend herausgearbeitet. Sie bezeichnen sie als „Jo-Jo-Übergänge“ (Stauber & Walter, 2016, S. 139). Böhnisch (2017, S. 269) würde im Gegensatz zu ihnen gar von einer neuen „Lebensphase des Übergangs“ sprechen, nämlich von demjenigen der „Jungen Erwachsenen“.

Die Übergänge in der Lebensphase Jugend (oder eben das Lebensalter der jungen Erwachsenen) weisen drei spezifische Merkmale auf (Stauber & Walter 2016, S. 139-140). Ein erstes spezifisches Merkmal von Übergängen in der Jugendphase ist das gleichzeitige Auftreten von institutionsbezogenen und entwicklungsbezogenen Bewältigungsaufgaben, wobei in dieser Lebensphase besonders viele und besonders herausfordernde Aufgaben anstehen. Auch in anderen Lebensphasen müssen Übergänge gleichzeitig bewältigt werden, doch Böhnisch geht hier von einer erweiterten Bedürftigkeit aus, da Jugendliche noch nicht über genügend Bewältigungskompetenzen verfügen (Lambers, 2018, S. 130). Aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen sind Übergänge reversibel geworden, denn auch schon bewältigte können freiwillig oder unfreiwillig nochmals bewältigt werden müssen. Weiter tritt im historischen Vergleich deutlich häufiger eine Fragmentierung von Teilübergängen auf, die sich mit der Verlängerung der Lebensphase Jugend untermauern lassen. Rein (2014) beschreibt diese Fragmentierung wie folgt: „Wenn also beispielsweise bereits der Übergang in eine eigene Familiengründung erfolgt ist und gleichzeitig noch eine Ausbildung absolviert wird und finanzielle Abhängigkeiten bestehen“ (S. 220).

2.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden Übergänge in der Lebensphase Jugend vor dem Hintergrund des Konzepts der Lebensbewältigung betrachtet. Übergänge sind dann gelingend bewältigt, wenn die psychosoziale Gesundheit nicht gefährdet ist (Böhnisch, 2017, S. 25). Entwicklungs- und institutionsbezogene Übergänge sind während des gesamten Lebens zu bewältigen. In der Lebensphase Jugend stehen aber besonders viele, besonders herausfordernde und besonders entscheidende Aufgaben an (Lambers, 2018, S. 130). In den vergangenen Jahrzehnten hat sich gezeigt, dass Jugendliche dafür immer mehr Zeit benötigen, wie dies anhand des Entwicklungsaufgabenkonzepts aufgezeigt werden konnte. Übergänge in der Lebensphase Jugend können gleichzeitig (entwicklungsbezogen und institutionsbezogen) oder fragmentiert auftauchen und auch mehrmals bewältigt werden müssen (Stauber & Walter, 2016, S. 139).

Neben den entwicklungsbezogenen sind Jugendliche zusätzlich mit ausserordentlich vielen institutionell gerahmten Übergängen konfrontiert, um im Erwerbsleben anzukommen. Wie gut dies ihnen gelingt wurde anhand der Überprüfung von zwei bildungspolitischen Zielen vorgenommen. Es konnte festgestellt werden, dass soziale Gruppen nicht gleichmässig auf die verschiedenen Ausbildungsgänge und -niveaus verteilt sind, was nicht der Forderung von Equity im Bildungsbericht entspricht (SKBF, 2014, 20). Die Ungleichheit beginnt bereits beim Übergang 1 und manifestiert sich am Übergang 2. Erklärungen dafür wurden in nicht ausgeglichenen herkunftsbedingten Ungleichheiten, in Selektionsmechanismen und schliesslich auch in Diskriminierungsformen gefunden. Der Handlungsbedarf besteht darin, Wege zu finden, um diesen Prozessen entgegenzuwirken. Jugendliche müssen in ihren Bewältigungskompetenzen gestärkt werden, um Ungleichbehandlungen auf ihrem Bildungsweg wahrzunehmen und sich möglicherweise dagegen wehren zu können.

Das Bildungsziel 2 (Abschlussquote von 95% auf Sekundarstufe 2) wird nicht erreicht und es konnte ebenfalls ein Unterschied zwischen den sozialen Gruppen festgestellt werden: Ausländerinnen und Ausländer sind öfters ausbildungslos als Schweizerinnen und Schweizer (Bundesamt für Statistik, 2019b). Hier besteht Handlungsbedarf bei der Ausbildung von Ausländerinnen und Ausländer.

3. Unterstützungsangebote

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass trotz den Unterstützungsangeboten, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, eine grosse Anzahl Jugendlicher keine nahtlosen Übergänge aufweisen oder mit 25 Jahren keine Ausbildung abgeschlossen haben. Dabei sind Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder mit sozioökonomisch schwacher Herkunft in der Mehrheit.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, auf welche Unterstützungsangebote Jugendliche auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben bereits heute zurückgreifen können und analysiert, wo sich Lücken in diesem System befinden. Dass Jugendliche in Übergangssituationen generell auf Unterstützung angewiesen sind ist unbestritten (Neuenschwander et al., 2012, S. 27).

Hurrelmann (2007, S.199) differenziert die Unterstützungssysteme in formelle und informelle, wobei die Familie, insbesondere die Eltern, als wichtigstes informelles soziales System beschrieben wird. Die informelle Unterstützung wird in Kapitel 3.1 behandelt. Mit formellen Unterstützungsangeboten meint Hurrelmann professionelle und institutionalisierte Angebote, welche in Kapitel 3.2 erläutert werden (2007, S. 197).

3.1 Informelle Unterstützung

Grundsätzlich sind Eltern während der Erstausbildung ihrer Kinder unterhaltspflichtig (Art. 276 Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907, SR 210). Eltern oder Inhaber der elterlichen Sorge haben zudem gemäss Art. 272 ZGB ihrem Kind Beistand zu leisten, und gemäss Art 296 ZGB dem Wohl des Kindes zu dienen. Es stellt sich jedoch die Frage, welches die genauen Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Eltern oder erziehungsberechtigten Personen hinsichtlich der Unterstützung ihrer Kinder während des Berufsintegrationsprozesses sind. Pool Maag (2016, S. 14) fordert in Bezug auf diese Frage differenziertere Untersuchungen, da sich bisher keine Studie dieser Fragestellung gewidmet habe. Zu der Frage der Verantwortlichkeit gesellt sich die Tatsache, dass nicht alle Eltern über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um ihre Kinder im Prozess zu unterstützen (Neuenschwander et al., 2012, S. 345). Hurrelmann und Quenzel (2012, S.129-130) weisen insbesondere auf Eltern mit sozioökonomisch schwachem Status in Kombination mit einem Migrationshintergrund hin, welche die nötige Unterstützung nicht leisten können. Diese Eltern würden über weniger Vertrautheit mit Lehrinhalten, Vermittlungsformen und Leistungsanforderungen verfügen. Ebenfalls Risikofaktoren für fehlende Unterstützungskompetenzen sind sprachliche Barrieren oder tiefe formale Bildungsabschlüsse (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 129-130).

Neuenschwander et al. (2012, S. 332) fordern für Eltern zusätzliche Angebote, welche deren Erziehungs- und Bildungsbemühungen fördern. Das Berufsinformationszentrum (BIZ) stellt Eltern bezüglich der Unterstützung ihrer Kinder ein Merkblatt zur Verfügung und bietet Elternkurse an (AJB, 2019b). Diese finden jedoch auf Deutsch statt, was Eltern, die kein Deutsch sprechen, ausschliesst. Zudem finden die Kurse in den jeweiligen Anlaufstellen und nicht in den Wohngemeinden statt, was an der Niederschwelligkeit des Angebots zweifeln lässt (AJB, 2019b).

Während der Jugendphase transformiert sich die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen. Die Ablösung von den Eltern ist eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (Quenzel, 2015, S. 33-34). Es ist daher möglich, dass Jugendliche die Unterstützung der Eltern ablehnen, unabhängig davon, ob diese theoretisch in der Lage dazu wären. Mit dieser Transformation gewinnen andere Bezugspersonen an Relevanz (Neuenschwander et al., 2012, S. 345). Laut den Autoren Neuenschwander et al. (2012, S. 345) können diese Bezugspersonen die Aufgabe der Eltern übernehmen, benötigen dafür aber eine Vertrauensbeziehung zu den Jugendlichen.

3.2 Formelle Unterstützungsangebote

Besonders für Jugendliche ohne (hinreichende) elterliche Unterstützung aber auch für die anderen sind formelle Angebote wichtig (Neuenschwander et al., 2012, S. 331). Institutionell gesehen haben bis zum Abschluss der Sekundarstufe 1 die Schulen einen expliziten Auftrag für die Berufswahlvorbereitung, welcher im Lehrplan 21 festgeschrieben ist (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017). Nach Abschluss der obligatorischen Schule sind die Zuständigkeiten unklarer, da auch keine Ausbildungspflicht mehr besteht. Im folgenden Kapitel wird daher zwischen formellen Unterstützungsangeboten während der obligatorischen Schulzeit (Kapitel 3.2.1) und denjenigen nach der obligatorischen Schulzeit (Kapitel 3.2.2) differenziert.

Die Gemeinde Fällanden wird in diesem Kapitel ebenfalls als Beispiel verwendet, da sich die Unterstützungsangebote aufgrund des föderalistischen Systems in jeder Gemeinde unterscheiden können.

3.2.1 Unterstützung während der Sekundarstufe 1

Während der Sekundarstufe 1 spielt, wie bereits erwähnt, die Schule eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird zwischen schulinternen und schulexternen Angeboten differenziert.

Schulinterne Unterstützung

Neben den Eltern begleiten in erster Linie die für die Berufswahl verantwortliche Lehrperson die Jugendlichen (AJB, 2009, S.3). Im Lehrplan 21 ist festgehalten, dass die Schule als Teil eines Verbundes eine wichtige und vor allem koordinierende Unterstützung in der beruflichen Orientierung von Jugendlichen wahrnimmt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017). Der schulische Berufswahlunterricht richtet sich nach den im Lehrplan 21 definierten Zielen und Kompetenzen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017) und dem „Berufswahlfahrplan“ des Amtes für Jugend und Berufsberatung (Zysset, 2014, S. 27). Die konkrete Umsetzung ist den einzelnen Schulen überlassen (Wettstein et al., 2014, S. 189). Mit der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Zürich ab Schuljahr 2019/2020 gewann die berufliche Orientierung an Bedeutung. Im Lehrplan 21 ist in der zweiten Sekundarstufe wöchentlich eine verpflichtende Lektion „Berufliche Orientierung“ vorgesehen, in der dritten Stufe kann das Fach freiwillig gewählt werden (Kanton Zürich Volksschulamt, 2019). In Anbetracht dessen, dass neben den Eltern, die teilweise gar keine Unterstützung leisten können, primär die Schule Unterstützung bei der beruflichen Integration am Übergang 2 leisten soll, ist zumindest in Frage zu stellen, ob eine Wochenlektion dafür genügend ist.

Einige Sekundarschulen, als Beispiel das Schulhaus Waidhalde der Stadt Zürich (Stadt Zürich Schulhaus Waidhalde, 2016), verfügen über ein Berufswahlkonzept, welches die konkrete kommunale Umsetzung organisiert. Neuenschwander et al. (2014, S. 78) betonen die Wichtigkeit eines Berufswahlkonzeptes und dessen konsequente Umsetzung. Die Schulgemeinde Fällanden hat im Gegensatz dazu bisher kein Berufswahlkonzept, was wiederum zur Folge hat, dass jede Lehrperson selbst unter Berücksichtigung des Lehrplans über den Inhalt des Berufswahlunterrichts entscheiden kann (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Durch das fehlende Konzept gibt es keine einheitliche Haltung gegenüber der Berufswahl und der Diskussion, wie viel Verantwortung die Schule und wie viel die Eltern oder auch andere Akteure in diesem Prozess tragen sollen (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Dies führe in der Praxis oft zu einem Hin- und Her schieben der Verantwortung (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Die Quantität und Qualität der Unterstützung, die Jugendliche in der Gemeinde Fällanden erhalten, ist deshalb von der Lehrperson abhängig, was dem Prinzip Equality of treatment widerspricht. Gerade für Jugendliche ohne ausreichende informelle Unterstützung könnten Lehrpersonen die Unterstützung übernehmen (Neuenschwander et al., 2014, S. 78) da sie von einigen

Jugendlichen als Vertrauenspersonen wahrgenommen werden. Es kann aber durchaus sein, dass eine Lehrperson dies aufgrund einer persönlichen Haltung nicht als ihre Aufgabe ansieht oder für die zusätzliche Unterstützung zu wenig Kapazität hat. Zur erhöhten Arbeitsbelastung hat auch die integrative Förderung beigetragen. Damit wurde zwar erreicht, dass integrierte Jugendliche Zugang zu höheren beruflichen Ausbildungen haben und einen nahtlosen Übergang in die Sekundarstufe 2 eher erreichen als Jugendliche aus Sonderklassen (Pool Maag, 2016, S. 5). Dennoch sind, gemäss Schwarz (2014, S. 148) Jugendliche mit Förderbedarf häufig mit der Berufswahl überfordert und der Prozess dauert bei ihnen länger, wobei sie auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind. Eine Mehrheit der Schulleitungen und Lehrpersonen erachten aber die zusätzlichen Ressourcen für integrative Förderung als nicht ausreichend und sind aufgrund dieser überlastet (Brägger, 2019, S. 63). Damit bleibt den Lehrpersonen auch weniger Kapazität für die anderen Jugendlichen.

Schulen können spezialisierte Berufswahlcoaches (BWC) installieren. BWC werden mit der Umsetzung von Berufswahlkonzepten, der Vernetzung von Akteuren sowie der Begleitung von einzelnen Jugendlichen beauftragt (Pädagogische Hochschule Thurgau, 2020). BWC können Lehrpersonen sein, die mit zusätzlichen Aufgaben betraut werden, oder es wird eine zusätzliche Stelle geschaffen. In der Schulgemeinde Fällanden ist kein BWC angestellt (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Als ein weiterer formaler Unterstützungsakteur während der obligatorischen Schulzeit kann die Schulsozialarbeit dienen (AJB, 2009, S.9). Vom Kanton Zürich wird empfohlen, dass die Schulsozialarbeit zum Thema der beruflichen Integration im Einzelfall beigezogen werden kann (AJB, 2009, S.9). Konkrete Auswertungen über die tatsächlich erbrachten Leistungen der Schulsozialarbeit existieren allerdings nicht (AJB, 2016a, S. 14). Dies liegt gemäss dem AJB (2016a, S. 14) auch daran, dass jede Schulgemeinde das Leistungsprofil der SSA in eigener Kompetenz aufstellt. Die Schulsozialarbeit der Gemeinde Fällanden übernimmt keine Unterstützung von Jugendlichen in der beruflichen Orientierung (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Schulexterne Unterstützung

Das vom AJB betriebene Berufsinformationszentrum (BIZ) ist ein weiterer grosser Unterstützungsakteur neben der Schule. Die Kantone sind durch ein Bundesgesetz verpflichtet, Beratung und Information zum Thema Berufsbildung anzubieten (Art. 34 Abs. 2, Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 14. Januar 2008, LS 413.31). Der Kanton Zürich definiert die Aufgaben der Berufsinformationszentren in einer Verordnung zu diesem Bundesgesetz (8. Juli 2009, LS 413.311) im Art. 53. Die im Gesetz verankerten Aufgaben der BIZ sind das Bereitstellen von Informationen, Begleitung von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund und Unterstützung von Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung ist in einem Rahmenkonzept festgehalten (AJB, 2012), in welchem der gesamte Berufswahlfahrplan ersichtlich ist. Das BIZ ernennt für jedes Sekundarschulhaus eine zuständige Fachperson, die regelmässige Beratungen im Schulhaus anbietet (AJB, 2012, S. 1). In der Berufspraxis zeigt sich, dass Jugendliche vor allem im BIZ Beratung suchen, um herauszufinden, welchen Beruf sie erlernen möchten und dass die Ressourcen des BIZ nicht reichen, um fehlende informelle Unterstützung auszugleichen (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Weitere ergänzende Coaching-, Mentoring- und Vermittlungsangebote müssen von den einzelnen Schulgemeinden oft zusätzlich eingekauft werden oder zusätzliche Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden. Organisationen, die solche Angebote anbieten, sind beispielsweise die Organisationen Impulsis (Impulsis, 2017) oder LIFT (Jugendprojekt LIFT, 2019). Die Beispielgemeinde Fällanden kauft keine solchen zusätzlichen Angebote ein (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020), während die Stadt Zürich als Zentrumsgemeinde mit dem Lehrstellencoaching (Stadt Zürich Sozialdepartement, 2020) den zusätzlichen Bedarf erkannt zu haben scheint und auch die finanziellen Mittel dafür zur Verfügung hat.

Ein interessantes Pilotprojekt wird seit 2016 in Zusammenarbeit zwischen dem Verein Impulsis und dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation durchgeführt. Das Projekt „NON-STOP“ beinhaltet individualisierte Unterstützung für Jugendliche vor Ort in ihrem Schulhaus (Pool Maag, 2018, S. 4). Die Unterstützung besteht aus Berufseinstiegscoaching, Lehrstellenmatching und Probezeit- und Ausbildungsbegleitung und wird für Jugendliche aus der Sek B und C angeboten (Pool Maag, 2018, S. 4). Besonders hervorzuheben an diesem Projekt ist der niederschwellige Zugang durch die räumliche Nähe, beispielsweise im Gegensatz zu einem Besuch im BIZ, sowie die Dauer. Die Unterstützung endet nicht mit dem Ende der Schulzeit, sondern wird bis zum Abschluss des ersten Lehrjahres weitergeführt (Pool Maag, 2018, S. 4). Insbesondere hinsichtlich eines allfälligen Übergangs 3 und dem Wegfall des koordinierenden Akteurs Schule ist dies sinnvoll. Für die Schulgemeinden ist dieses Projekt kostenlos, was wiederum den Zugang auch für finanzschwache Gemeinden ermöglicht.

3.2.2 Unterstützung nach der obligatorischen Schulzeit

Nach der obligatorischen Schulzeit fällt die Begleitung durch die Schule für Jugendliche weg. Zusätzlich fehlt damit auch ein Akteur mit einer Koordinationsfunktion.

Dagegen leisten Bund, Kantone und Gemeinden Unterstützung in Form von Brückenangeboten und Zwischenlösungen. Der Bund und die Kantone greifen ein, „um die Härte der Marktlogik für die potenziellen Verlierer zu mildern“ (Zysset, 2014, S. 24) bezüglich dem in Kapitel 2.3.3 beschriebenen multikomplexen Prozess. Einer dieser Eingriffe ist das in den letzten zwanzig Jahren aufgebaute Übergangssystem. In Abbildung 3 erkennbar am Balken „Brückenangebote“. Die Angebote in diesem Übergangssystem sind ohne systematische Überlegungen gewachsen, obwohl der Begriff dies suggeriert (Pötter, 2014, S. 7). Unter Brückenangeboten werden alle Angebote verstanden, die zwischen der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 angesiedelt sind, vom Kanton mitfinanziert werden und keine berufsbildenden oder allgemeinen Abschlüsse vermitteln und für eine Dauer von einem Jahr vorgesehen sind (Wettstein et al., 2014, S. 201). Die Angebote sind für Jugendliche gedacht, die keinen der Plätze in der Berufsausbildung oder in weiterführenden Schulen erhalten (Hurrelmann, 2007, S. 132). Es gibt zwei Varianten von Brückenangeboten mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Finanzierungsstrukturen. Die Berufsvorbereitungsjahre (BVJ) können schulische, praktische, betriebliche oder integrationsorientierte Angebote sein (AJB, 2019a). Diese werden einerseits durch den Kanton und die Wohngemeinde sowie durch einen Elternbeitrag finanziert. Es ist naheliegend, dass der Elternbeitrag für sozioökonomisch schwache Familien eine Herausforderung ist. Doch oft besuchen gerade diese Jugendliche ein Brückenangebot, wie dies anhand der Anschlussquoten der Gemeinde Fällanden gezeigt werden konnte. Zudem ist der Besuch eines BVJ für integrativ geschulte Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben, ebenfalls mit Hürden verbunden, denn im BVJ wird keine integrative Begleitung angeboten (Schwarz, 2014, S. 148).

Das Motivationssemester (SEMO) andererseits ist eine arbeitsmarktliche Massnahme der Arbeitslosenversicherung (Zysset, 2014, S. 29). Anbieter von SEMO gibt es diverse, meist sind dies Stiftungen oder Vereine (Zysset, 2014, S. 29). An SEMO wird insbesondere die Finanzierung kritisiert, da sie durch die Arbeitslosenversicherung erfolgt (Wettstein et al., 2014, S. 204). Jugendliche erhalten im Gegensatz zum BVJ während einem SEMO einen Lohn und das SEMO ist im Vergleich zum BJV für die Eltern kostenlos (AJB, 2019a).

Zwischenlösungen sind oft privat initiierte und organisierte Lösungen wie Sprachaufenthalte, temporäre Arbeitseinsätze oder Praktika (Zysset, 2014, S. 29).

Die Auswertung der TREE Studie hat ergeben, dass ein Besuch eines Brückenangebots oder einer Zwischenlösung bei Jugendlichen mit gleichen Voraussetzungen die Chancen für eine zertifizierte Sekundarstufe 2 um 8% - 17 % senkt (Meyer, 2014, S.46). Zysset fordert deshalb für beide Varianten den Abbau von Hürden, seien diese finanziell oder formal, sowie die Abschaffung von falschen Anreizen (2014, S. 35).

Der Regierungsrat des Kantons Zürich (RRB 896/2013 vom 21. August 2013) hat Grundsätze betreffend dieser Übergangsangeboten verabschiedet. Einerseits soll bei der Erfüllung der nötigen Voraussetzungen ein Direkteinstieg in eine berufliche Grundbildung den Zwischenlösungen bevorzugt werden. Dies scheint auf den ersten Blick logisch zu sein, jedoch wird nicht definiert, welches die nötigen Voraussetzungen sind. Ist diese Voraussetzung, dass Jugendliche eine Lehrstelle haben? Oder dass sogar Passung besteht? Ein zweiter Grundsatz des Regierungsrates lautet, dass bei einem nicht nahtlosen Einstieg ein BVJ einem SEMO bevorzugt werden soll.

Die Berufspraxis zeigt, dass in der Gemeinde Fällanden diesem Grundsatz nicht gefolgt wird. Die Schule Fällanden hat auf das Schuljahr 2020/21 die Weisung erlassen, dass die Anzahl Anmeldungen für das BVJ stark reduziert werden müssen (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Anstelle des Besuchs des BVJ sollen die Jugendlichen die dritte Sekundarstufe wiederholen (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Das Motiv hinter der angestrebten Reduktion ist der Spardruck, da die Variante der Wiederholung für die Schulgemeinde günstiger ausfällt (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Ob diese sinnvoll ist, ist allerdings fraglich, denn diese ist nicht mit intensiverer Unterstützung verbunden wie dies in einem BVJ der Fall wäre (AJB, 2019a).

Funktionen von Brückenangeboten & Zwischenlösungen

Die Brückenangebote und Zwischenlösungen haben gemäss Meyer (2014, S. 42) unterschiedliche Funktionen, wobei zwischen einer Kompensations-, Orientierungs- und systemischen Pufferfunktion unterschieden wird. Kompensierend ist ein Angebot dann, wenn Jugendliche ein schulisches, sprachliches oder anderes Defizit aufweisen. Laut Meyer (2014, S.45) ist die Kompensationsfunktion von Brückenangeboten, trotz ihrer Präsenz im bildungspolitischen Diskurs, gemäss Statistiken kaum relevant. Hilfreich könnte das Brückenangebot mit Kompensationsfunktion vor allem für Jugendliche sein, die nicht die ganze Schulzeit im schweizerischen System verbracht haben, damit individuelle Defizite aufgearbeitet werden können. Die Orientierungsfunktion besteht darin, dass Jugendlichen Entscheidungs- und Orientierungshilfe für die Ausbildungslaufbahn geboten wird, sprich, noch einmal über mögliche Ausbildungen aufgeklärt und befunden wird. Die Gruppe von Jugendlichen, die ein Brückenangebot für mehr Orientierung in Anspruch nehmen, ist gemäss Meyer (2014, S. 45) ebenfalls sehr klein. Oehme (2013, S. 640) sieht in der Orientierungsfunktion gar ein Paradox, da die Jugendlichen, die ein solches Angebot besuchen aufgrund ihres Besuchs eines Schultypes mit niedrigen Anforderungen häufig gar keine grosse Auswahl an Ausbildungsmöglichkeiten haben. Jugendliche brauchen daher keine Orientierung im klassischen Sinne, sondern eher Unterstützung in der Anpassung ihrer Erwartungen. Im Hinblick auf Passung haben diese

Jugendlichen eine komplexere Leistung zu erfüllen, gerade was beispielsweise den Umgang mit Enttäuschungen angeht.

Unter systemischer Pufferfunktion wird verstanden, dass Brückenangebote und Zwischenlösungen Jugendlichen einen Platz bieten, „die zwar bereit und in der Lage wären, direkt in eine Sek-II-Ausbildung einzusteigen, für die aber keine Ausbildungsplätze bereitstehen“ (Zysset, 2014, S. 42). Meyer (2014, S. 45) kritisiert diese Funktion stark, er bezeichnet diesen Zustand als vergleichbar mit einem Abstellgleis. Laut Meyer (2014, S. 45) werden häufiger Jugendliche mit einer sozialen Pufferfunktion in eine Zwischenlösung oder ein Brückenangebot verwiesen und eher selten mit einer Kompensations- oder Orientierungsfunktion.

Weiterführende Unterstützungsangebote

Haben Jugendliche bereits ein Brückenangebot oder eine andere Zwischenlösung absolviert und immer noch keine Lehrstelle gefunden oder befinden sich in Übergang 3, finanzieren Bund, Kantone und Gemeinden im Rahmen von unterschiedlichen sozialen Sicherungssystemen wie der Invalidenversicherung (IV), der Arbeitslosenversicherung (sprich ein SEMO) oder der Sozialhilfe diverse externe oder interne Unterstützungsangebote (Zysset, 2014, S. 33). Zugang zu diesen Angeboten haben nur Jugendliche, die über eine Kostengutsprache des jeweiligen Sicherungssystems verfügen (Zysset, 2014, S. 33). Es stellt sich die Frage, wie Jugendliche zu solchen Abklärungen kommen, insbesondere Jugendliche ohne informelle Unterstützung. Auf diese Angebote wird jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen, da sie für die Beantwortung der Fragestellung nicht relevant sind.

Im Kanton Zürich existieren noch weitere formelle Angebote zur Unterstützung von Jugendlichen nach Abschluss der Schule mit erhöhtem Bedarf (Zysset, 2014, S. 28). Diese können teilweise auch bereits während der obligatorischen Schulzeit genutzt werden. Das BIZ bietet ein weiterführendes, kantonal geregeltes Unterstützungsangebot für Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken an, bei denen ein Koordinationsbedarf innerhalb des Unterstützungssystems benötigt wird (AJB, 2016b). Das Case Management Netz2 übernimmt fallführende Aufgaben von Koordination und Begleitung für Jugendliche ab der Sekundarstufe 1 bis hin zum erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt (Zysset, 2014, S. 30). Das Angebot hat den Vorteil, eine konstante, individuelle Begleitung während den Übergängen 1-4 zu gewährleisten. Um in das Angebot aufgenommen zu werden, muss der „Fall“ zuerst von einer anderen Fachperson erkannt und gemeldet werden, anschliessend werden umfassende Abklärungen durchgeführt (AJB, 2016b). Da das Angebot nur über beschränkte Kapazitäten verfügt können beispielsweise nur in zwei

von fünf Bezirken im Kanton Zürich Jugendliche darin aufgenommen werden (Stand Mai 2020) (AJB, 2016b).

Es fällt auf, dass in der Stadt Zürich mit dem Lehrstellencoaching des Laufbahnzentrums (Stadt Zürich Sozialdepartement, 2020), dem Coaching 16:25 (Stadt Zürich Laufbahnzentrum, 2020) im Vergleich mit der Beispielgemeinde Fällanden auffallend viele zusätzliche, für die Jugendlichen kostenlose, Unterstützungsangebote existieren. Diese zwei Angebote gehören beide zum individuellen Coaching, wobei das Coaching 16:25 bezüglich Zielgruppe und Ausgangslage eher vergleichbar ist mit dem kantonalen Netz2. Das Lehrstellencoaching scheint im Gegensatz zu diesen Angeboten etwas vorgelagert, also für weniger komplexe Fälle und ist bereits während der Sekundarstufe 1 verfügbar.

Zusätzlich zu den staatlich finanzierten Unterstützungsangeboten gibt es private Initiativen, wie beispielsweise die Organisation Kabel. Kabel ist ein Beratungs- und Unterstützungsangebot für Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit, die von einer Lehrvertragsauflösung betroffen sind, noch keine Lehrstelle haben oder Unterstützung in Bezug auf ihren Lehrbetrieb brauchen (Kabel, 2020). Dieses Angebot hat den Vorteil, dass es keine Kostengutsprache braucht und durch die Landeskirchen des Kantons Zürich finanziert wird (Kabel, 2020). Jugendliche können sich direkt bei Kabel melden. Dies gestaltet sich in der Praxis laut D. Paris (pers. Mitteilung, 03.02.2020) jedoch oft schwierig, da sie entweder das Angebot nicht kennen oder sich nicht getrauen, dorthin zu gehen aufgrund der fehlenden Beziehung.

3.3 Vielfalt an Akteuren und Kooperation

Oehme (2013, S. 644-646) beschreibt anhand einer Studie zur Systematisierung der Berufsorientierung ein Strukturdilemma in der Landschaft der Akteure. Berufliche Integration ist stark institutionalisiert, was dazu führt, dass sich unterschiedlichste Akteure mit der beruflichen Integration von Jugendlichen befassen. Diese Vielfalt an Akteuren ist laut Oehme (2013, S. 644) sehr gross und bildet so auch die berufliche Bandbreite ab. Die Vielfalt habe den Vorteil, dass es für viele biografische Situationen ein passendes Unterstützungsangebot gibt. Oehme (2013, S. 645) diagnostiziert der Vielfalt an Akteuren aber auch Nachteile. Oehme (2013, S. 645) nennt die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren eine Scheinkooperation. Die einzelnen Akteure würden nach ihrer jeweiligen Handlungs- oder Institutionslogik mit dem Hintergrund ihrer eigenen Interessen agieren was wiederum Kooperation erschwert. Zusätzlich könne die Vielfalt zu Konkurrenzsituationen führen, wodurch Kooperation ebenfalls erschwert wird. Ein weiterer Nachteil ist, dass die Vielfalt von Angeboten wiederum Orientierungshandeln von den Jugendlichen (aber auch von Fachpersonen) bedinge (Oehme, 2013, S. 645) was neben der beruflichen Orientierung eine weitere Herausforderung darstellt.

Durch die institutionelle Ausdifferenzierung von Unterstützung besteht laut Ryter und Schaffner (2014, S. 264) ein Spannungsfeld zwischen institutioneller Vielfalt und einer ganzheitlichen Begleitung. Nichtsdestotrotz begrüßen Ryter und Schaffner (2014, S. 269) ein interprofessionelles HF und sprechen sich gegen die Herausbildung einer spezifischen Profession für die Begleitung der beruflichen Integration aus. Für Ryter und Schaffner (2014) ist bezüglich der interprofessionellen Zusammenarbeit folgendes wichtig:

Professionelles Handeln in der Berufsintegration würde heissen, dass sich die unterschiedlichen Berufsgruppen ihrer professionsspezifischen Grundlagen bewusst sind und sich im konkreten Fall auch abgrenzen und spezifische Aufgaben untereinander aufteilen. Zugleich sollten die unterschiedlichen Berufsgruppen ein minimales Verständnis der pädagogischen Aufgaben und Professionalität im Kontext der Berufsintegration teilen. Erst dieses ermöglicht eine gemeinsame Verständigung und Absprache in Kooperationen. (S. 263)

Für die OKJA kann aus all dem abgeleitet werden, dass eine Positionierung in die Berufsintegration vor allem auch bedeutet, sich gegenseitig mit den umgebenden Akteuren über die jeweiligen Handlungs- oder Institutionslogik aufzuklären, die Aufgaben klar zu definieren, aufeinander abzustimmen und sich abzugrenzen. Für die OKJA ist für die Unterstützungsleistung insbesondere die Kooperation und Koordination mit der Institution Schule wichtig, da die Schule einerseits eine wichtige Funktion in der

Berufsintegration einnimmt und andererseits bereits ein wichtiger Partner für die OKJA ist. Für die Kooperation der Unterstützung nach Abschluss der obligatorischen Schule rücken andere Unterstützungsakteure in den Fokus.

Im Gegensatz zu den Empfehlungen von Ryter und Schaffner (2014, S. 263) zur interprofessionellen Zusammenarbeit verfügt OJA Fällanden zwar über eine koordinierte Zusammenarbeit mit der Schule im Bereich der Gesundheitsförderung, aber nicht im Bereich der Berufsintegration. Dies verhält sich ähnlich mit Unterstützungsakteuren nach der obligatorischen Schulzeit, D. Paris (pers. Mitteilung, 03.02.2020) spricht deshalb hierbei von einer Vernetzung und nicht von Kooperation.

3.4 Zwischenfazit

Grundsätzlich brauchen Jugendliche bei der Bewältigung des Wegs von der Schule ins Erwerbsleben Unterstützung. Besonders auf dem informellen Unterstützungssystem liegt viel Verantwortung, jedoch können Eltern die benötigte Unterstützung nicht in allen Fällen leisten. Dies wäre eine erste Lücke im System, wofür Neuenschwander et al. (2012, S. 332) für diese Eltern zusätzliche Angebote fordern, mit welchen ihre Erziehungs- und Bildungsbemühungen gefördert werden.

Formelle Angebote werden umso wichtiger, wenn informelle Unterstützung mangelhaft ist. Insgesamt konnte aufgezeigt werden, dass das formelle Unterstützungsangebot für Jugendliche auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben sich von Gemeinde zu Gemeinde unterscheiden kann. Sollen Lücken im formellen Unterstützungssystem aufgedeckt werden, müsste in jeder Gemeinde eine Situationsanalyse durchgeführt werden. Offen bleibt die Frage, ob diese regionalen Unterschiede im Unterstützungssystem einen Verstoss gegen Equity darstellen.

Das formelle System besteht während der obligatorischen Schulzeit vor allem aus den Lehrpersonen und der Schule insgesamt. Doch auch in der formellen Unterstützung der Schule können diverse Lücken entstehen: Wenn die Lehrpersonen überlastet sind, wenn keine Berufswahlkonzepte bestehen, wenn die Schulsozialarbeit keine Unterstützung übernimmt oder wenn keine zusätzlichen Angebote eingekauft werden können, wie dies anhand des Beispiels Fällanden aufgezeigt werden konnte. Für die Zeit vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit kann ein zusätzlicher Bedarf an individuellen Coachingangeboten für Jugendliche mit wenig oder keiner informeller Unterstützung festgestellt werden.

Die Brückenangebote nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit sind nicht wegdenkbare Akteure, die einen grossen Unterstützungsbeitrag für Jugendliche leisten. Ein Besuch dieser Angebote wird aber auch durchaus kritisch betrachtet, vor allem wenn Jugendliche mit einer sozialen Pufferfunktion diese besuchen wollen oder der Besuch mit zusätzlichen Hindernissen verbunden ist, wie Elternbeiträgen für das BVJ, formale Vorgaben oder falsche Anreize (Zysset, 2014, S. 35).

Nach Abschluss der Schule existieren für unterschiedliche Problemlagen andere private oder kantonale Unterstützungsangebote (Netz2, Kabel, usw.). Mit dem Wegfall der Schule fehlt aber ein Akteur, der eine Koordinationsfunktion ausübt. Für Jugendliche ohne informelle Unterstützung kann dies Orientierungslosigkeit zur Folge haben (Oehme, 2013, S. 645). Bei diesen Angeboten sieht D. Paris (pers. Mitteilung, 03.02.2020) daher die Herausforderung, wie Jugendliche überhaupt zu diesen Angeboten gelangen.

In der Struktur der Unterstützungsangebote konnte aufgezeigt werden, dass diese entgegen der Empfehlung von Neuenschwander et al. (2014, S. 77) nicht kontinuierlich, sondern von vielen Brüchen geprägt ist. Insbesondere am Übergang 2 enden und beginnen viele Angebote. Der Handlungsbedarf erhöht sich zudem, da genau in dieser Zeit besonders viele Entwicklungsaufgaben anstehen. Mit Recht könnten mehr übergreifende Angebote wie beispielsweise das Projekt NON-STOP gefordert werden.

Neuenschwander et al. (2014, S. 77) betonen, dass Coaching besonders wirksam ist, wenn es niederschwellig sowie mit einer kompetenten Vertrauensperson geschieht und Kontinuität aufweist. Diese individualisierten Angebote seien jedoch gemäss Neuenschwander et al. (2012, S 345) nicht in der Lage, strukturelle Benachteiligungen oder Diskriminierungen zu lösen.

Einen besonderen Blick sollte auf die Kooperation zwischen den Unterstützungsangeboten geworfen werden. Es besteht ein Spannungsfeld zwischen institutioneller Vielfalt und einer ganzheitlichen Begleitung. Die vielen Angebote bedürfen zusätzlicher Orientierungsleistung und sind ungenügend aufeinander abgestimmt. Anzustreben sind aufeinander abgestimmte, koordinierte Angebote, die eine gemeinsame Strategie verfolgen.

4. Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die OKJA ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Die OKJA ist ein kommunaler Akteur der ausserschulischen Kinder- und Jugendförderung (Gutmann & Gerodetti 2013, S. 270). Das HF befindet sich in einem dynamischen Prozess der Professionalisierung, Ausdifferenzierung, Strukturbildung und des mengenmässigen Ausbaus und präsentiert sich äusserst heterogen (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 827).

Nach Schenker und Wettstein (2013, S. 50) können die Angebote der OKJA einerseits in Angebote der Lebensbewältigung, andererseits in Angebote der Lebensgestaltung eingeteilt werden. Angebote zur Lebensgestaltung richten sich an alle Jugendlichen und sollen sie bei der Verwirklichung ihrer Ideen, Anliegen und bei ihrer Entwicklung sowie beim Entfalten ihrer Fähigkeiten unterstützen. Mit Angeboten der Lebensbewältigung ist die Unterstützung von Jugendlichen gemeint, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden, über wenig Ressourcen verfügen oder problematische Verhaltensweisen zeigen.

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Annäherung an das HF und dessen Rahmenbedingungen im Kanton Zürich. Vorweg wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand in der gesamten Schweiz präsentiert (Kapitel 4.1). Die Rahmenbedingungen werden in gesetzliche (Kapitel 4.2) und fachliche (Kapitel 4.5) getrennt. Die kommunalen Umsetzungs- und Organisationsstrukturen werden im Kapitel 4.3 präsentiert. Um eine Vorstellung davon zu haben, welche Angebote die OKJA anbietet, gerade vor dem Hintergrund, dass das HF äusserst heterogen ist, wird in Kapitel 4.4 das Fallbeispiel der OJA Fällanden vorgestellt.

4.1 Forschungsstand

Den Forschungsstand im HF der OKJA in der Schweiz beschreiben Gutmann und Gerodetti 2013 in ihrem Beitrag im *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gutmann und Gerodetti (2013, S. 273) kritisieren, dass aufgrund der langjährigen Entwicklung als Praxisfeld ohne wissenschaftlichen Apparat bis heute kaum systematisiertes Wissen über die OKJA besteht. So fehlt es an Daten zur Verbreitung, zu Strukturen und Angebotsformen, aber auch zu Personal- und Finanzressourcen und Zielgruppen (Huber & Rieker, 2013, S. 7). Gutmann und Gerodetti (2013, S. 290) zeigen insbesondere in der Grundlagenforschung Nachholbedarf auf. In Tabelle 3 ist ein Überblick über die Ausrichtung der praxisbezogenen Forschung aufgeführt.

Tabelle 3. Übersicht Forschung mit praxisbezogenem Erkenntnisziel

Zugang	Gegenstand/ Flughöhe/Auftraggebende	Wissensgewinn für das Handlungsfeld
<i>innovativ-entwickelnd</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Konzeptentwicklung, Standortbestimmungen, Bedarfs- und Bedürfnisanalysen - Kooperation von Praxis- und Wissenschaftsinstitutionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Massnahmen zur Entwicklung eines Angebots oder eines Versorgungsgebietes bereitzustellen - Direkter Nutzen für die auftraggebende Gemeinde - Entwicklung von Good-Practice-Modellen
<i>analytisch-beschreibend</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bestandesaufnahmen auf kantonaler Ebene - Meist von kantonalen Dachorganisationen in Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen durchgeführt 	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung der Strukturen und Angebote - Diverse relevante Daten für die Steuerung, und Weiterentwicklung von kantonaler Kinder- und Jugendförderung
<i>evaluativ-bewertend</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument der Qualitätssicherung, Praxisevaluation von Projekten oder Angeboten - Auftragsforschung, meist lokal und nicht öffentlich 	<ul style="list-style-type: none"> - Direkter Nutzen für die auftraggebende Institution

Quelle: Eigene Darstellung (Gutmann & Gerodetti, 2013, S. S. 275-284)

Es ist davon auszugehen, dass seit der Überlicksarbeit von Gutmann und Gerodetti 2013 weiterführende Forschungsarbeiten durchgeführt wurden. Dies zeigt auch die aktuelle Forschung der okaj zürich in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordwestschweiz (siehe okaj zürich, 2020a). Diese Forschung beinhaltet eine Bestandesaufnahme über die Angebote und Strukturen der Kinder- und Jugendförderung im Kanton Zürich, die Ergebnisse sind bisher aber noch nicht veröffentlicht.

Forschungsprojekte im HF der OKJA mit Bezug auf die Berufsintegration wurden wenige gefunden. Im Sinne einer evaluativ-bewertenden Forschung wurde das Angebot „Hilfestellung bei der Lehrstellensuche“ der Jugendarbeit Unteres Aaretal/Kirchspiel in Zusammenarbeit mit der FHNW Soziale Arbeit ausgewertet (Lüscher, 2006, S. 18). Zudem konnten diverse Diplomarbeiten ausfindig gemacht werden. Daniel Meier führte in seiner CAS Arbeit qualitative Experteninterviews durch (Meier, 2018, S. 9). Rohner und Ivkovic (2015, S. 2) führten als Bachelorarbeit an der ZHAW Workshops in der OJA Affoltern durch.

4.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die nationale Kinder- und Jugendpolitik und das darauf aufbauende Kinder- und Jugendförderungsgesetz bilden auf nationalstaatlicher Ebene den gesetzlichen Rahmen für die OKJA (Kapitel 4.2.1). Der Kanton Zürich ist verantwortlich für die Umsetzung der Kinder- und Jugendförderung und verfügt über einen eigenen gesetzlichen Rahmen (Kapitel 4.2.2).

4.2.1 Nationale Kinder- und Jugendpolitik

In der Bundesverfassung Art. 11 Abs. 1 BV ist festgehalten, dass Kinder und Jugendliche besonderen Schutz und das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung haben. Gestützt auf diesen und weitere Bundesverfassungsartikel sowie die Kinderrechtskonvention von 1989 definierte der Bundesrat 2008 in einem Positionspapier zur „Strategie für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik“ den Begriff der Kinder- und Jugendpolitik (Bundesamt für Sozialversicherungen & Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren, 2020).

Gemäss Bund ist Kinder- und Jugendpolitik auf drei Pfeiler aufgebaut: Förderung, Partizipation und Schutz (DOJ, 2018b). Für den Pfeiler „Förderung“ existiert ein Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (KJFG), welches im Zuge des Strategieberichtes des Bundes 2008 erstellt wurde. Die wichtigsten Akteure der Kinder- und Jugendförderung sind Vereine oder Kirchen, nachfolgend verbandliche Arbeit genannt, oder eben OKJA. Der Bund überlässt mit diesem Gesetz die Umsetzung der Kinder- und Jugendförderung im Sinne des Föderalismus und des Subsidiaritätsprinzips den Kantonen (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 828). In der 2013 revidierten Version nennt das nationale Kinder- und Jugendförderungsgesetz neuerdings explizit die OKJA als Förderungsakteur der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 829). Dies ist mit dem Wachstum und der Professionalisierung des HF OKJA zu erklären, während die Verbandsarbeit

zunehmend an Bedeutung verlor. Zudem wird im neuen Gesetz von einer Zielgruppe vom Kindergarten bis zum vollendeten 25. Altersjahr gesprochen (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 829) was dem entwicklungspsychologischen Verständnis der Lebensphase Jugend von Quenzel entspricht (siehe Kapitel 2.2.2).

4.2.2 Kantonaies Kinder- und Jugendförderungsgesetz

Der Kanton Zürich setzt die Vorgaben des nationalen KJFG mithilfe des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) um. Der Kanton Zürich hat für die Umsetzung der Kinder- und Jugendförderung eine kantonale Koordinationsstelle, die *okaj zürich* (2020b), beauftragt.

Im § 20 des KJHG ist festgehalten, dass Gemeinden für ambulante Kinder- und Jugendhilfe zusätzliche Leistungen, insbesondere im Bereich der Jugendarbeit, erbringen können. Das heisst, dass es auf kantonaler Ebene in Zürich für die Gemeinden keine gesetzliche Verpflichtung zur OKJA gibt. Im Vergleich zum Kanton Zürich hat beispielsweise der Kanton Bern die OKJA in der Verordnung zur sozialen Integration (ASIV) verankert, gestützt auf das kantonale Sozialhilfegesetz (Haab Zehrê & Frischknecht, 2013, S. 149). Damit sind die Gemeinden des Kantons Bern verpflichtet, OKJA anzubieten. Der Kanton Bern nimmt in dieser Angelegenheit eine Vorreiterrolle ein. Eine solche gesetzliche Verankerung von OKJA fordert der DOJ für die gesamte Schweiz schon länger (Huber & Rieker, 2013, S. 8). Detaillierte Auswirkungen des Institutionalisierungsprozesses im Kanton Bern auf das HF ist dem Beitrag von Haab Zehrê & Frischknecht zu entnehmen (2013, Kapitel).

4.3 Kommunale Umsetzung & Organisation

Trotz der fehlenden kantonalen rechtlichen Verpflichtung wird in 125 von 170, das heisst in knapp 74 % der Gemeinden im Kanton Zürich OKJA als gewählte Form zur Umsetzung von Kinder- und Jugendförderung angeboten (*okaj zürich*, 2020b). Durch die fehlende gesetzliche Verankerung unterliegen kommunale OKJA stets einem Legitimierungsdruck (Haab Zehrê & Frischknecht, 2013, S. 148). Gemäss Gutmann und Gerodetti (2013, S. 271) ist das Angebot der OKJA von der kommunalen Politik sowie den personellen Kompetenzen und Ressourcen abhängig.

Oft erstellen Gemeinden für die Umsetzung der Kinder- und Jugendförderung sogenannte Jugendleitbilder (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 832). Der DOJ (2018b) empfiehlt ausserdem, eine Stelle einzurichten, die für die ganzheitliche kommunale Umsetzung der Kinder- und Jugendförderung zuständig ist. Diese Stelle könne an eine Beauftragte oder an einen Beauftragten innerhalb der Stadtverwaltung, eine Organisation oder direkt an die OKJA delegiert werden. Die gewählte Form könne sich deshalb unterscheiden, da sich die Ausgangslagen und die Strukturen der Kommunen insofern unterscheiden,

dass jede eine andere Bevölkerungsstruktur, Bevölkerungsgrösse oder unterschiedliche Verwaltung- und Behördenstrukturen aufweist (DOJ, 2018b).

Für eine nachhaltige und professionelle OKJA sind verlässliche Personalressourcen auf kommunaler Ebene notwendig, der DOJ (2018a, S. 9) spricht von 200 Stellenprozenten auf 10'000 Einwohnerinnen und Einwohner. Als Geldgeber von Offenen Kinder- und Jugendarbeitsstellen agieren „politische Gemeinden, Kirchgemeinden, Zusammenschlüsse von politischen Gemeinden und Kirchgemeinden sowie Zusammenschlüsse von mehreren politischen Gemeinden“ (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 832). Offene Kinder- und Jugendarbeitsstellen sind üblicherweise Non-Profit-Organisationen (Gerodetti und Schnurr, 2013, S. 833). Die OKJA kann direkt an den Gemeinden angeschlossen sein und von Kommissionen, Behörden oder Beauftragen geleitet werden. Ebenfalls können gemäss Gerodetti und Schnurr (2013, S. 832) Stellen auch von unabhängigen, privaten Organisationen geführt werden. Solche privaten Organisationen verfügen über Leistungs- oder Zielvereinbarungen mit den Geldgebenden.

Die verschiedenen Organisationsstrukturen bringen unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich. So werden private Träger meist von Nicht-Fachpersonen geführt und haben dadurch den Nachteil, dass oft die Jugendarbeitenden die einzigen Fachpersonen sind aber in strategischen und konzeptionellen Fragen formal über keine Entscheidungskompetenz verfügen (Petrušić, 2010, S. 24). Eine private Trägerstruktur kann aber auch Vorteile haben, wie das Beispiel OJA Fällanden zeigt. Wie der Stellenleiter der OJA Fällanden D. Paris erklärt, sei der Subventionsbeitrag durch Gemeindeabstimmungen legitimiert und könne nicht einfach gestrichen werden, wie dies bei einer Angliederung an die Gemeindeverwaltung vielleicht möglich wäre (pers. Mitteilung, 03.02.2020).

4.4 Fallbeispiel Offene Jugendarbeit Fällanden

Die OJA Fällanden ist als Verein organisiert und existiert seit 1984. Der Verein Jugendarbeit Fällanden (VJAF) verfügt über 245 Stellenprozente, aufgeteilt auf vier Jugendarbeitende (VJAF, 2017, S. 12). Die verfügbaren Ressourcen sind damit bezogen auf die Anzahl Einwohnende höher als der DOJ empfiehlt. Im Anhang lässt sich in der Abbildung 4 ein Überblick über die Arbeitsbereiche des VJAF finden. Das Angebot der OJA Fällanden richtet sich an Kinder und Jugendliche ab der 5. Klasse bis zum Alter von 21 Jahren (VJAF, 2017, S. 5), wobei eine Ausdehnung auf 25 Jahre bereits in Bearbeitung ist (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Der Verein wird hauptsächlich von der politischen Gemeinde finanziert, kleinere Beiträge erhält er von den reformierten und katholischen Kirchgemeinden und von Spenden aus der Bevölkerung (VJAF, 2017 S. 2-3). Der Subventionsbeitrag der politischen Gemeinde

ist an keine konkreten Ziel- oder Leistungsvereinbarung geknüpft, sodass der Vereinsvorstand über die strategische Leitung verfügt (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Der Vereinsvorstand anerkenne die fachliche Überlegenheit der Mitarbeitenden und überlasse ihnen in der Ausgestaltung der Angebote vollständige Autonomie, wobei diese Situation auch von Einzelpersonen und deren Umgang mit Kompetenzgefällen abhängt. Die Autonomie und der damit verbundene Spiel- und Freiraum in der Ausgestaltung der Angebote ist gerade auch deshalb wichtig, weil die Angebote der OKJA, wie im nächsten Kapitel noch ausgeführt wird, auf wechselnde Bedürfnisse reagieren müssen und partizipativ ausgestaltet sein sollten.

4.5 Fachliche Rahmenbedingungen

Fachlich können sich kommunale Akteure an den Empfehlungen der kantonalen und nationalen Dachverbände und den damit verbundenen Theoriekonzepten orientieren. Diese werden für die vorliegende Arbeit als fachlicher Bezugsrahmen verwendet und vorgestellt.

Der 2002 gegründete nationale Dachverband OKJA Schweiz ist die Interessensvertretung auf nationaler und internationaler Ebene (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 831). Dem nationalen Dachverband angeschlossen sind die kantonalen Dachverbände, so auch die okaj zürich, der wiederum alle verbandlichen und Offenen Kinder- und Jugendarbeitsstellen des Kantons Zürich zu seinen Mitgliedern zählt und deren Interessen vertritt (okaj zürich, 2020b).

Das übergeordnete Ziel der OKJA definiert der DOJ (2018a) wie folgt:

Sie begleitet, unterstützt und fördert Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen ihrer Beziehungsarbeit auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Ihre Angebote schaffen Freiräume, in denen Kinder und Jugendliche ihre spezifischen Bedürfnisse und ihre Andersartigkeit in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt leben und eigene kinder- und jugendkulturelle Initiativen entwickeln können. Im Gemeinwesen setzt sich die OKJA dafür ein, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Gemeinwesen sozial, kulturell und politisch integriert sind, sich wohl fühlen und sich zu Personen entwickeln können, die Verantwortung für sich selbst und das Zusammenleben in der Gemeinde übernehmen und an den Prozessen der Gesellschaft mitwirken. (S. 3)

Grund- & Arbeitsprinzipien

Um der Heterogenität des HF es gerecht zu werden, formuliert der DOJ „nur“ grundlegende Prinzipien für die OKJA. Als Prinzipien der OKJA gelten demnach Offenheit, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Partizipation, Lebensweltliche Orientierung, Bildung, Beziehungsgestaltung sowie Bedürfnis- und Ressourcenorientierung (DOJ, 2018a, S. 5-6). Nachfolgend werden die wichtigsten Prinzipien in Bezug auf eine Positionierung der OKJA in der Berufsintegration vorgestellt. Die Wichtigkeit wurde anhand der Ergebnisse von Meiers Expertenbefragung bewertet (2018, S. 13-14).

Die OKJA begreift sich konzeptionell als niederschwelliges HF. Der Zugang zu Angeboten soll niederschwellig sein, dazu trägt die räumliche Nähe zu den Adressatinnen und Adressaten und der kostenfreie Zugang bei. Der kostenfreie Zugang ist gerade für Jugendliche mit sozioökonomisch schwachem Hintergrund wichtig. Weiter besteht für die OKJA das Prinzip der Freiwilligkeit. Es besteht kein Zwang, sich auf verbindliche

Programme oder Aktivitäten einzulassen. Damit kann die OKJA auf Motivation der Jugendlichen zählen. Ein weiteres wichtiges Grundprinzip der OKJA ist Partizipation. Beteiligung und Mitwirkung von Kindern- und Jugendlichen soll innerhalb des Angebots der OKJA möglich sein, aber auch auf gesellschaftspolitischer Ebene gefördert werden. Der partizipative Ansatz fördert die Entwicklungsaufgabe "Entwicklung der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft". Mit diesem sozialpolitischen Auftrag trägt die OKJA zur politischen und demokratischen Bildung von Kindern und Jugendlichen bei (Sturzenhecker & Richter, 2012, S. 473) und fördert ihre gesellschaftliche Teilhabe. Die OKJA vertritt die Kinder- und Jugendlichen auf kommunaler Ebene anwaltschaftlich und sensibilisiert die Gemeinde für jugendspezifische Themen und Anliegen. Als Arbeitsprinzip definiert der DOJ für die Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die Beziehungsgestaltung (2018a, S. 6). Ausgangspunkt für die Arbeit ist eine gelingende Beziehung, die sich durch Stabilität und Vertrauen kennzeichnet. Für Jugendliche sind Bezugspersonen ausserhalb des Elternhauses wichtig, da gemäss ihrer Entwicklungsaufgaben die Ablösung von den Eltern ansteht (siehe Kapitel 2.2.2). Als bedürfnisorientiertes HF richtet sich das Angebot der OKJA ausserdem nach den Themen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen, welche regelmässig erhoben werden sollten.

4.6 Zwischenfazit

OKJA verfolgt das übergeordnete Ziel, für ihre Adressatinnen und Adressaten möglichst die Rahmenbedingungen in der Gemeinde zu schaffen, die ihnen ein „gutes“ Aufwachsen und Leben ermöglichen. Wichtige Eckpunkte dabei sind Ressourcen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und die Paradigmen der Unterstützung, der Förderung und der Begleitung. Die Arbeit der Akteure der OKJA basieren auf den Grund- und Arbeitsprinzipien Offenheit, Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Beziehungsgestaltung, Partizipation und Bedürfnisorientierung, die bei der Ausgestaltung von Angeboten stets mitgedacht werden.

Dem HF wird ein Forschungsdefizit zugeschrieben, insbesondere in der Grundlagenforschung. Dies ist auf die Entwicklung als Praxisfeld und die Heterogenität in diesem zurückzuführen. Politisch erfuhr das HF mit dem neuen KJFG eine Stärkung, brachte nationale Aufmerksamkeit und führte beispielsweise im Kanton Bern zur gesetzlichen Verankerung von OKJA.

Im Kanton Zürich ist die OKJA ein kommunaler Akteur, der zwar nicht gesetzlich verankert, jedoch von den Gemeinden im Kanton Zürich die meist gewählte Umsetzungsform der ausserschulischen Kinder- und Jugendförderung ist. Jede Organisation der OKJA ist mit unterschiedlichen kommunalen Rahmenbedingungen konfrontiert und entsprechend

anders strukturiert. Für kommunale Akteure der OKJA ist ein gewisser Handlungsspielraum bei der Ausgestaltung der Angebote notwendig, da sie unter anderem bedürfnisorientiert arbeiten. Wie gross dieser Handlungsspielraum ist hängt auch von der jeweiligen Organisationsstruktur und den verfügbaren Ressourcen ab. Um sich als OKJA im Berufsintegrationsprozess zu positionieren, müssen deshalb die kommunalen Rahmenbedingungen mitbedacht werden.

5. Die OKJA als Unterstützungsakteur

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Rahmenbedingungen des HF der OKJA vorgestellt, die einem möglichen Beitrag der OKJA auf Weg von der Schule ins Erwerbsleben zu Grunde liegen. In diesem Kapitel werden die Chancen und Stärken der OKJA, auf der Grundlage der in den Kapitel 2 und 3 herausgearbeiteten Handlungsbedarf und Lücken aufgezeigt. Im Verlaufe dieser Arbeit haben sich aber auch Schwächen und Risiken der OKJA als Unterstützungsakteur herausgestellt, diese werden in Kapitel 5.2 nochmals erläutert. Zum Abschluss werden aufgrund der Erkenntnisse Empfehlungen in Bezug auf bereits bestehende Angebote der OKJA formuliert.

5.1 Stärken & Chancen in Bezug auf ausgewählte Handlungsbedarfe

Der in den Kapitel 2 und 3 festgestellten Handlungsbedarf muss nicht zwingend von der OKJA erfüllt werden, sie ist dennoch ein möglicher Akteur. Nachfolgend werden die Stärken und Chancen in Bezug auf diejenigen Handlungsbedarfe aufgeführt, bei denen eine Schnittmenge zum HF der OKJA gesehen wird.

In Bezug auf Angebote zur Förderung von Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Eltern sind die Möglichkeiten der OKJA begrenzt, da Eltern nicht zur Zielgruppe gehören (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 829) und das Handeln der OKJA daher nicht auf Elternangebote ausgerichtet ist. Auch der Handlungsbedarf, der Reformen des Bildungssystems (Meyer, 2014, S. 47) und den Arbeitsmarkt insgesamt betrifft, wird nachfolgend nicht thematisiert, da er sich ausserhalb des Auftrages der OKJA befindet.

Handlungsbedarf in Bezug auf bildungspolitische Ziele

Wie im Kapitel 2 festgestellt, werden beide bildungspolitischen Ziele nicht erreicht und der Handlungsbedarf besteht darin, den Prozessen von Chancenungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung entgegenzuwirken. Dieser Handlungsbedarf entspricht dem für die gesamte Profession Sozialer Arbeit geltenden Berufskodex, in welchem als Grundwert die soziale Gerechtigkeit und damit die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierungen festgehalten ist (AvenirSocial, 2010, S. 11). Als zentrale normative Grundlage fungiert dabei die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Scherr, 2013a, S. 252). Für die OKJA sieht Scherr (2013a, S. 252) demnach einen direkten Auftrag, gegen alle Formen von Diskriminierungen vorzugehen. Er bezieht sich in seinem Beitrag vorwiegend auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und stellt dabei interkulturelle und antirassistische Ansätze in der OKJA vor. Da Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Grossteil der Besuchenden der Angebote der OKJA ausmachen (Scherr, 2013a, S.

243), ergibt sich für die OKJA die Chance, mit gezielten Angeboten auf individueller Ebene den Ungleichheiten entgegenzuwirken und den bildungspolitischen Zielen Nachachtung zu verschaffen

Handlungsbedarf in individuellem Coaching während der obligatorischen Schulzeit

In Kapitel 3 konnte ein zusätzlicher Bedarf an individuellem Coaching für Jugendliche mit wenig oder keiner informeller Unterstützung während der Schulzeit festgestellt werden.

Der Grossteil der Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der beruflichen Integration werden erst bei einer Problemlage beigezogen und agieren nachrangig und kompensierend (Schaffner, 2014, S. 124). Im Gegensatz dazu kommt die OKJA bereits mit Jugendlichen in Kontakt bevor eine Problemlage eskaliert. Die Angebote der OKJA sind nicht an eine Problemlage geknüpft. Das HF der OKJA unterliegt demnach den Paradigmen der Förderung und der Prävention (Gutmann & Gerodetti, S. 270). Scherr (2013b, S. 297) bezeichnet die OKJA gar als sozialpolitische Frühwarninstanz, welche soziale Gefährdungslagen frühzeitig erkennen kann. Der Auftrag der OKJA ist im Gegensatz zu anderen Akteuren der Sozialen Arbeit deshalb etwas vorgelagert und ein Beitrag der OKJA bereits während der obligatorischen Schulzeit erscheint daher passend.

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von individuellem Coaching, sprich, wie intensiv eine individuelle Begleitung im Rahmen der OKJA sein kann, sind gemäss Bettmer und Struzenhecker (2010, S. 421) theoretisch und empirisch wenig geklärt. Die Autoren plädieren dafür, dass sich die Fachpersonen bei diesem Thema fragen müssen, inwiefern eine Problemlage die eigenen Beratungskompetenzen überschreitet und eine Vermittlung in spezialisierte Beratungseinrichtungen angezeigt ist (Bettmer und Struzenhecker, 2010, S. 424).

Für ein gelingendes Coaching ist eine Vertrauensbeziehung notwendig, wie in Kapitel 4 bereits aufgezeigt werden konnte. Eine Stärke der OKJA ist, dass sie genau über diese Vertrauensbeziehungen verfügt, insbesondere zu denjenigen Jugendlichen, die zusätzliche Unterstützung benötigen, da diese besonders oft an ihren Angeboten teilnehmen (Icking, 2013, S. 791).

Die institutionellen Übergänge in die Erwerbsarbeit stellen nur Teilübergänge dar, die mit den entwicklungsbezogenen Lebensbereichen eng verknüpft sind (Rein, 2014, S. 220). Für Jugendliche stellt sich also die Herausforderung von der Gleichzeitigkeit der Bewältigung einer entwicklungsbezogenen Aufgabe und der Bewältigung eines institutionsbezogenen Übergangs (siehe Kapitel 2.4). Rein (2014, S. 220). postuliert daher, dass

es in der Übergangsbegleitung nicht ausreicht, nur auf die institutionelle Thematik zu fokussieren und fordert eine gesamtheitlichere Betrachtung. Die gleichzeitige Bearbeitung von unterschiedlichen Übergängen könnte die OKJA mit der sozialräumlichen und lebensweltorientierten Ausrichtung sowie ihrer Einbettung zwischen Familie, Freizeit und Schule/Arbeit gewährleisten. Jugendliche können bei unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben und institutionsbezogenen Übergängen im Rahmen der OKJA Erfahrungen sammeln. Sie können die Zusammenarbeit positiv im Sinne der gelingenden Bewältigung bewerten und damit weitere Übergänge in Begleitung der OKJA eher als eine Herausforderung sehen, die bewältigbar ist.

Handlungsbedarf übergangsübergreifende Angebote

Aus der Analyse der Angebotsstruktur im Kapitel 3 wurde ersichtlich, dass es kaum Angebote gibt, die über mehrere institutionelle Übergänge hinweg Unterstützung leisten. Daher kommt es immer wieder zu Brüchen in der Unterstützung. Die Unterstützung der Schule fällt nach deren Abschluss weg, viele Angebote setzen erst nach Abschluss der Schule an wie beispielsweise das Coaching 16:25 (Stadt Zürich Laufbahnzentrum, 2020). Im Gegensatz zu anderen Angeboten kann die OKJA eine Begleitung während mehrerer Übergängen gewährleisten. Die Zielgruppe der OKJA richtet sich nach dem Rahmen der Kinder- und Jugendförderung und reicht vom Kindergarten bis zum vollendeten 25. Altersjahr (Gerodetti & Schnurr, 2013, S. 829).

Handlungsbedarf Vermittlung von Angeboten nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Es konnte ein Handlungsbedarf in der Vermittlung von Unterstützungsangeboten nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit festgestellt werden.

Im Grundlagen Papier des DOJ (2018a, S. 8) ist Vermittlung und Triage von weiterführenden, spezialisierten Fach- und Beratungsstellen verankert. Laut Bettmer und Strutzenhecker (2013, S. 422) weist das Angebot der OKJA im Unterschied zu anderen institutionalisierten Beratungsangeboten deutlich geringere Zugangsschwellen auf. Es ist deshalb wahrscheinlich, dass Jugendliche mit Bewältigungsproblemen als erstes ein Angebot der OKJA aufsuchen. Eine Begründung für die geringere Zugangsschwelle ist die Vertrauensbeziehung zwischen der OKJA und den Jugendlichen. Die Jugendarbeit Fällanden kennt beispielsweise die Jugendlichen seit der 5. Klasse und kann bei den für die berufliche Integration bedeutenden Übergängen bereits auf eine langjährige Beziehung zurück greifen, während andere Akteure diese zuerst aufbauen müssen. Weitere begünstigende Faktoren sind die räumliche Nähe sowie das kostenlose Angebot.

5.2 Grundsätzliche Schwächen & Risiken

Als Schwäche kann die Ressourcenfrage genannt werden, da die Akteure der OKJA oft mit knappen Ressourcen konfrontiert sind (Oehme, 2013, S. 648). Anders als spezialisierte Angebote im Bereich der beruflichen Integration, müssen sich die Akteure der OKJA daher stets die Frage stellen, wo sie welche Ressourcen einsetzen wollen, Berufsintegration ist letztendlich nur ein Thema von vielen in der OKJA (vgl. Abbildung 4).

Durch die fehlende gesetzliche Verankerung ist die OKJA stetigem Legitimationsdruck ausgesetzt (Haab Zehrê & Frischknecht, 2013, S. 148). Es ist denkbar, dass durch die Übernahme oder dem Ausweisen einer Funktion in der beruflichen Integration die OKJA ihre Ressourcen besser legitimieren könnte. Denn zusätzliche Unterstützung in diesem Bereich kann mit dem Argument von Prävention von Erwerbslosigkeit und damit zur Verhinderung von Sozialkosten untermauert werden. Durch diese Positionierung läuft die OKJA allerdings Gefahr „einer Vereinnahmung und Indienstnahme für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen“ (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 376) und hätte eventuell zur Folge, dass „in dieser Ausschliesslichkeit die klassische Jugendarbeit aufgesaugt werden würde“ (Oehme, 2013, S. 648).

Weiter stellt sich die Frage der fachlichen Kompetenz. Die Kompetenzen der OKJA liegen im Bereich des Beziehungsaufbaus und der niederschweligen Beratung. Mitarbeitende der OKJA sind keine spezialisierten Fachkräfte im Bereich der Berufsintegration. Ryter und Schaffner (2014, S. 269) fordern deshalb spezialisierte Weiterbildungen für eine professionelle Begleitung auf Basis der pädagogischen Grundausbildung. Die Mitarbeitenden der OKJA brauchen insbesondere ein Sensorium dafür, wann triagiert werden muss.

5.3 Empfehlungen in Bezug auf bestehende Angebote

Im Kanton Zürich bieten diverse Stellen der OKJA bereits Angebote im Bereich der Berufsintegration an. Als Beispiel einer Zentrumsgemeinde kann das einleitend erwähnte Angebot der OJA Zürich genannt werden. Dieses verfügt gar über eine eigene spezialisierte Anlaufstelle für Fragen zur Berufsintegration und eine Jobvermittlung (JOB SHOP / INFO SHOP, 2020). die Angebote der OJA Fällanden, als Vertreterin des restlichen Kantons, sind im Bereich der beruflichen Integration „Beratung und Bewerbungscoaching“, das Arbeitstraining „Job Shop“ sowie das „JugendBüro“, bei welchem den Jugendlichen Infrastruktur zur Verfügung gestellt wird (VJAF, 2020b & D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Zusammenfassend können die bestehenden Angebote der OKJA im Kanton Zürich zum Thema der beruflichen Integration in fünf Bereiche eingeteilt werden, die Aufzählung ist nicht abschliessend. Im Folgenden werden diese Bereiche aufgelistet und vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kapitel Handlungsempfehlungen formuliert:

- **Das Bereitstellen von Infrastruktur, beispielsweise Computer, Drucker oder Informationsmaterial für alle Jugendlichen (Meier, 2018, S. 15).**

Meier (2018, S. 15) weist bei diesem Angebot darauf hin, dass die dafür benötigte Infrastruktur einfach zu bedienen und von guter Qualität sein muss. Optimalerweise befindet sich diese in separaten, sowohl von den Freizeiträumlichkeiten als auch von Freizeitangeboten abgetrennten Räumlichkeiten respektive Zeitfenster (Meier, 2018, S. 15). Dieses Angebot kann besonders im Hinblick auf Jugendliche mit sozioökonomisch schwacher Herkunft, die beispielsweise über keine eigene Infrastruktur verfügen, geeignet sein. Das Fehlen von geeigneter Infrastruktur wurde im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zur Diskussion gestellt. In der Berufspraxis zeigt sich ausserdem, dass Jugendliche die Infrastruktur ohne Begleitung nicht in Anspruch nehmen (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020). Daher müsste dieses Angebot in Kombination mit Coaching (siehe nächster Abschnitt) gesehen werden.

- **Individuelles, niederschwelliges Coaching sowie Beratung und Begleitung (DOJ, 2018a, S. 8).**

Das Angebot entspricht dem Handlungsbedarf, bei dem zuvor bereits die Stärken und Chancen analysiert wurden. In den vorangegangenen Kapiteln konnte vor allem der Bedarf nach individuellem Coaching für benachteiligte Jugendliche (mangelnde informelle Unterstützung, Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder schwacher sozioökonomischer Herkunft) ausgewiesen werden, ein Fokus auf Einzelcoachings für solche Jugendliche ist deshalb empfehlenswert. Fraglich ist, ob sich ein bestimmter Bedarf als überindividuell herausstellt und dieser eher in Gruppenangeboten, wie beispielsweise in Form von Workshops, befriedigt werden könnte. Hier fehlt allerdings noch eine genauere Analyse.

- **Die Finanzierung von Tests (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020)**

Die Finanzierung von Tests, wie beispielsweise Multicheck, macht besonders für Jugendliche mit sozioökonomisch schwachem Hintergrund Sinn. In der Praxis zeigt sich, dass die Kosten für den Multicheck für diverse Jugendliche ein Hindernis darstellen und sie deshalb den Test nicht absolvieren (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020).

Die OKJA hat im Gegensatz zu anderen Akteuren, aufgrund ihrer Kenntnisse und der Niederschwelligkeit den Vorteil, gezielt finanzielle Unterstützung leisten zu können, die bei den Adressatinnen und Adressaten ankommt. Bei anderen Akteuren besteht teilweise die Gefahr der Giesskannenförderung.

- **Das Anbieten von internen Arbeitstrainings (VJAF, 2020b) und Jobvermittlung (JOB SHOP / INFO SHOP, 2020).**

Vor dem Hintergrund, dass entwicklungs- und institutionsbezogene Übergänge gleichzeitige Bearbeitung benötigen sind solche Angebote sinnvoll, da dabei verschiedenartige Effekte im Sinne informeller und non-formaler Bildung stattfinden (Meier, 2018, S.14). Für dieses Angebot ist zu empfehlen, die Jobs an benachteiligte Jugendliche zu vergeben, die einerseits allenfalls auch in ein individuelles Coaching aufgenommen werden können und andererseits beispielsweise durch ein Arbeitszeugnis ihre Bewerbung ergänzen und aufwerten können. Bei internen Arbeitstrainings wären diese Effekte, vorausgesetzt die Jugendlichen werden sozialpädagogisch begleitet, wohl höher als bei der blossen Vermittlung von Jobs.

- **Unterstützung in Form von Workshops (Rohner & Ivkovic, 2015, S. 9).**

Rohner und Ivkovic (2015, S. 80-81) boten drei Sequenzen zu den Themen Deckblatt, Motivationsschreiben und Lebenslauf an. Da zu diesen drei Themen in der Schule intensiv gearbeitet wird (D. Paris, pers. Mitteilung, 03.02.2020), stellt sich die Frage, inwiefern solche Workshops ohne gezielte Auswahl von Jugendlichen sinnvoll ist. Aus Sicht der Autorin müsste für eine sinnvolle Unterstützung entweder spezifisch Jugendliche (von denen bekannt ist, dass sie zusätzliche Unterstützung benötigen) für diesen Workshop eingeladen werden oder die Workshops thematisch anders gewählt werden, damit sie sich klarer von den Aufgaben der Schule abgrenzen.

6. Schlussfolgerungen

In der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus Kapitel 6.1 werden Lücken und Herausforderungen noch einmal identifiziert und anschliessend in Bezug zu den zentralen Rahmenbedingungen des HF der OKJA gesetzt. Im Kapitel 6.3 wird die Vorgehensweise und die Ziele dieser Arbeit reflektiert und anschliessend im Kapitel 6.4 weiterführende Überlegungen vorgenommen. Im Kapitel 6.2 wird die Fragestellung diskutiert. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautete:

Welchen Beitrag kann die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Zürich für Jugendliche mit Blick auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben leisten?

6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Der institutionsbezogene Übergang ins Erwerbsleben stellt für Jugendliche nur einen Teilübergang dar, denn daneben haben sie noch weitere entwicklungsbezogene Aufgaben zu bewältigen. Entwicklungsbezogene und institutionsbezogene Übergänge sollten aufgrund des gleichzeitigen Auftretens auch gleichzeitig bearbeitet werden. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen sind Übergänge in der Lebensphase Jugend komplexer und zeitintensiver geworden. Dazu können Übergänge fragmentiert auftreten und reversibel sein, was im Vergleich zu anderen Lebensphasen und den noch nicht ausreichenden Bewältigungskompetenzen eine besondere Herausforderung für Jugendliche darstellt.

Die Analyse der bildungspolitischen Ziele hat gezeigt, dass beide bildungspolitischen Ziele nicht erreicht werden und im Bildungssystem Chancenungleichheit besteht, sowie Benachteiligungs- und Diskriminierungsmechanismen wirken. Es hat sich herauskristallisiert, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder Jugendliche mit schwacher sozioökonomischer Herkunft auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben benachteiligt sind. Benachteiligte Jugendliche besuchen eher ein Sekundarschultyp mit niedrigen Anforderungen und absolvieren zu einem späteren Zeitpunkt eher ein Brückenangebot oder eine andere Zwischenlösung. Zum einen sind bei beiden Übergängen Diskriminierungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern festgestellt worden und zum anderen gestaltet sich die arbeitsmarktliche Situation so, dass Jugendliche aus Schultypen mit niedrigen Anforderungen bzw. niedrig Qualifizierte weniger gesucht sind. Das Wissen darüber, welche Benachteiligungs- und Diskriminierungsmechanismen an welchen Übergängen spielen, kann die OKJA verwenden, um diesen entgegenzuwirken und andere Akteure dafür zu sensibilisieren.

Nicht alle Jugendliche können im Berufsintegrationsprozess auf die informelle Unterstützung der Eltern zählen, obwohl diese viel Verantwortung haben. Viele Eltern bräuchten Angebote, um ihre Erziehungs- und Bildungskompetenzen zu erweitern. Aus der Analyse der Unterstützungsakteure (Kapitel 3) geht hervor, dass eben diese Jugendlichen Unterstützung nicht zwingend durch formelle Unterstützung (beispielsweise durch Lehrpersonen während der Schule) erhalten. Was genau angeboten wird, hängt auch mit den verfügbaren Ressourcen der jeweiligen Gemeinde zusammen. In der Zentrums-gemeinde Zürich sind mehr Unterstützungsangebote vorhanden als in der ländlichen Bei-spielgemeinde Fällanden. Für vergleichbare Gemeinden wie Fällanden besteht ein Be-darf an zusätzlichem individuellem Coaching, vor allem während der obligatorischen Schulzeit, für Jugendliche ohne ausreichend informelle Unterstützung.

Insgesamt konnte weiter festgestellt werden, dass wenige übergangsübergreifende Un-terstützungsangebote existieren, obwohl dies aufgrund der Menge an zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sinnvoll wäre. Das gesamte System der Akteure steht in einem Strukturkonflikt zwischen institutioneller Vielfalt und einer ganzheitlichen Begleitung, da die einzelnen Akteure gemäss ihrer jeweiligen Handlungs- oder Institutionslogik eher in ihren eigenen Interessen agieren. Der Handlungsbedarf besteht daher darin, dass die interprofessionellen Akteure ihrer gegenseitigen professionsspezifischen Grundlagen bewusst sind, sich absprechen, abgrenzen, koordinieren und spezifische Aufgaben un-tereinander aufteilen.

Das HF der OKJA ist durch das nationale KJFG gerahmt. Auf kantonaler Ebene existiert für die OKJA keine gesetzliche Verankerung. Dennoch ist OKJA auf kommunaler Ebene weit verbreitet (okaj zürich, 2020b). Aufgrund des föderalistischen Systems unterschei-den sich die Organisationsstrukturen und die zur Verfügung stehende Ressourcen-menge von Gemeinde zu Gemeinde. Fachlich basieren Angebote der OKJA auf Grund-und Arbeitsprinzipien, die auch bei der Ausgestaltung von Angeboten im Bereich der Berufsintegration mitgedacht werden sollten.

6.2 Diskussion der Fragestellung

Die Forschungsfrage dieser Arbeit wurde mit der Frage nach dem „Können“ gestellt. Dies, da aus Sicht der Autorin die Akteure der OKJA auch indirekt, beziehungsweise ohne spezifische Angebote, einen Beitrag zur beruflichen Integration von Jugendlichen leisten, indem sie mit den Jugendlichen an Bewältigungskompetenzen arbeiten, die sie auch für die berufliche Integration nutzen können.

Grundsätzlich kann die Forschungsfrage nicht für das gesamte HF der OKJA des Kan-tons Zürich gleich beantwortet werden. Es konnten aber mehrere grundlegende

Bedingungen für allfällige Beiträge der OKJA zum Berufsintegrationsprozess herausgearbeitet werden. Eine erste Bedingung für eine Positionierung der OKJA ist, über Wissen über die institutions- und entwicklungsbezogenen Übergänge zu verfügen und die daraus entstehenden Herausforderungen für Jugendliche zu kennen. Aus Sicht der Autorin ist es für Akteure der OKJA in einem weiteren Schritt wichtig, eine Analyse des kommunalen Unterstützungsangebots durchzuführen, um herauszufinden, wo Lücken bestehen. Diese können sich von Gemeinde zu Gemeinde unterscheiden, sind aber wichtig im Sinne einer Kompensationsfunktion für die Positionierung der OKJA. Verfügt die OKJA nun über das Wissen des eigentlichen Bedarfs, muss sie sich überlegen, inwiefern sie diesen mit ihren Angeboten decken kann gestützt auf ihre Grund- und Arbeitsprinzipien und die im Kapitel 5.2 aufgeführten Risiken beachtend. Aus Kapitel 4 hat sich als weitere Bedingung herausgestellt, dass ein allfälliges Angebot mit anderen Akteuren wie die Schule, dem BIZ oder weiteren koordiniert, abgegrenzt und aufeinander abgestimmt werden sollte.

Trotz der Heterogenität im Unterstützungsangebot und in der Landschaft der OKJA wurde in dieser Forschungsarbeit aus den Kapitel 2 und 3 einen Handlungsbedarf deutlich, die aus Sicht der Autorin für den gesamten Kanton bestehen. Dieser kann auch als eine Stossrichtung für Beiträge der OKJA gesehen werden. Es fehlt an individuellem Coaching, welches eine informelle Unterstützung ersetzen kann, an übergangsübergreifenden Angeboten sowie allgemein an Unterstützungsangeboten während der obligatorischen Schulzeit.

Die Stärken und Chancen in Bezug auf diese Handlungsbedarfe sind zusammengefasst: Akteure der OKJA verfügen über Vertrauensbeziehungen zu den Jugendlichen, welche für eine gelingende Unterstützung notwendig ist. Das Angebot der OKJA ist im Vergleich zu anderen Angeboten niederschwelliger, aufgrund der Beziehung, der räumlichen Nähe aber auch aufgrund der Kostenlosigkeit. Aufgrund der breiten Zielgruppe hat die OKJA die Chance, übergangsübergreifend mit den Jugendlichen zu arbeiten. Ausserdem bietet sich aufgrund der ausserschulischen Positionierung die Möglichkeit der gleichzeitigen Bearbeitung von entwicklungs- und institutionsbezogenen Übergängen. Auch durch ihren sozialpolitischen Auftrag drängt sich für die OKJA auf, auf kommunaler Ebene Akteure für Themen wie Equity, Diskriminierung und Benachteiligung zu sensibilisieren und Verstösse dagegen aufzudecken.

6.3 Reflexion der Zielsetzung und Vorgehensweise

Ein Ziel dieser Arbeit war, einen informativen Überblick über die institutionsbezogenen Übergänge und die Unterstützungsangebote für Jugendliche auf dem Weg von der

Schule ins Erwerbsleben zu geben. Aufgrund der Vorgehensweise fiel der Blick auf die Übergänge und die Unterstützungsangebote allerdings eher problemorientiert aus.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war, eine Orientierungshilfe bei der Positionierung der Angebote zu geben. Für die Positionierung sind grundlegende Hilfestellungen verfasst worden und auch gewisse Aussagen zu der Ausrichtung von möglichen Beiträgen vollzogen worden. Schliesslich konnten auch Handlungsempfehlungen in Bezug auf bestehende Angebote aufgestellt werden.

Die Autorin hat sich bei dieser Arbeit für die Eingrenzung auf den Kanton Zürich entschieden. Rückwirkend hat sich dies als zu grossen Bezugsrahmen herausgestellt, da aufgrund des grossen Unterschieds zwischen den Gemeinden wenige vertiefte Beschreibungen von möglichen Angeboten und Analysen des Unterstützungssystems des gemacht werden konnten. Dies zeigt aber auf, wie flexibel die OKJA aufgrund der starken Umfeld-Abhängigkeit sein muss.

Die Bedeutung der Sozialisation für die Chancen der beruflichen Integration wurde in dieser Arbeit nicht miteinbezogen, da dies den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte, obwohl dieses Konzept vermutlich hilfreich gewesen wäre, um sich den Ursachen von Chancenungleichheiten anzunähern.

In der Einleitung wurde die Hypothese aufgestellt, dass, wenn präziseres Wissen über die Herausforderungen während der institutions- und entwicklungsbezogenen Übergänge in der Lebensphase Jugend und den Lücken des Unterstützungssystem besteht, die OKJA ihre Angebote sinnvoller ausrichten kann. Aus Sicht der Autorin hat sich diese Hypothese bestätigt, da einige Handlungsbedarfe erkannt und die Möglichkeiten der OKJA aufgezeigt werden konnten. Im selben Schritt konnten die Stärken des HF betont werden, die in einer allfälligen Ressourcendiskussion verwendbar sind. Rückblickend ist diese Vorgehensweise als eine Bedarfsanalyse zu verstehen.

6.4 Weiterführende Überlegungen

Während dem Verfassen dieser Arbeit kämpfte die ganze Welt gegen das Coronavirus. Die wirtschaftlichen Folgen durch den Lockdown in der Schweiz werden gross sein und die finanziellen Mittel der Gemeinden, der Kantone und die des Bundes werden stark beschnitten. Für die Autorin stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die finanzielle Krise für die Bemühungen für mehr Equity im Bildungswesen, das Übergangssystem aber auch auf Angebote der OKJA haben wird. Wahrscheinlich ist, dass der Druck auf diese Akteure, und vor allem auch auf OKJA, weiter zunimmt. Durch die negativen wirtschaftlichen Folgen der Coronakrise wird sich auch die arbeitsmarktliche Situation von Jugendlichen nicht verbessern – im Gegenteil! Für die OKJA bedeutet dies aus Sicht der

Autorin umso mehr, dass sie ihre Leistungen sichtbar machen muss und sich im Berufsintegrationsprozess mit klaren Angeboten positionieren sollte.

Gespannt blickt die Autorin auf die Ergebnisse der kantonalen Bestandsaufnahme der okaj zürich (2020a) zu den Angeboten der OKJA und den Bedarfslagen und Bedürfnisse der Zielgruppen, die noch dieses Jahr veröffentlicht werden sollen. Inwiefern wird auffallen, dass sich viele Akteure in diesem Bereich engagieren und wird man sich die Frage stellen, weshalb der Bedarf von Jugendlichen nach Unterstützung so gross ist?

Anhand dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen grossen Einfluss auf das HF der OKJA haben. Der Diskurs über eine gesetzliche Verpflichtung von OKJA wird von der Autorin mit Interesse verfolgt. Offen bleibt für sie die Frage, welche Auswirkungen eine gesetzliche Verankerung von OKJA auf die Angebote der Berufsintegration haben könnte.

In Bezug auf die institutionsbezogenen Übergänge auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben ist die Autorin überzeugt, dass weitere Bemühungen gegen Chancenungleichheit getätigt werden müssen. In ihrer Praxisorganisation setzt sie sich auf kommunaler Ebene im Rahmen einer Mitarbeit bei der Erstellung eines Berufswahlkonzepts für mehr Chancengerechtigkeit ein.

Literaturverzeichnis

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2009). *Empfehlung zur Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung, Sekundarschule und Schulsozialarbeit*. [PDF], verfügbar unter: https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/service/suche.type.formulare.10.html?keywords=Empfehlung+zur+Zusammenarbeit+zwischen+Berufsberatung%2C+Sekundarschule+und+Schulsozialarbeit&_charset_=UTF-8&search=#formulare

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2012). *Rahmenkonzept Zusammenarbeit Berufsberatung – Sekundarstufe*. [PDF], verfügbar unter: https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/ueber_uns/veroeffentlichungen.html

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2016a). *Lagebericht zur Schulsozialarbeit im Kanton Zürich 2016*. [PDF], verfügbar unter: https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/ueber_uns/veroeffentlichungen.html

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2016b). *Netz2 – Case Management Berufsbildung*. [PDF], verfügbar unter: <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/berufsberatung/standorte/biz-oerlikon/case-management-netz2.html>

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2019a). *Überblick Berufsvorbereitungsjahre (BVJ)*. Verfügbar unter: <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/berufsberatung/wissenswertes/sekundarschule/jugendliche-mit-problemen-bei-der-lehrstellensuche/brueckenangebote--zwischenloesungen--ferienjob--praktikum1/brueckenangebote-und-zwischenloesungen-nach-der-sekundarschule.html>

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2019b). *Berufswahl: Wie Eltern ihr Kind unterstützen können*. [PDF], verfügbar unter: <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/berufsberatung/wissenswertes/sekundarschule/eltern/elternunterstuetzung.html>

- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Bayard, S. (2018). *Entwicklung der Berufsbildung im Kanton Zürich 2008 – 2017*. [PDF], Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter: <https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlen-fakten/veroeffentlichungen.html>
- Becker, R. & Hadjar, A. (2010). Kluge Dreikäsehochs – was Kinder ihren Eltern voraus haben. Verdummte Jugend? Von wegen: Forschungen zeigen, dass jüngere Generationen intelligenter geworden sind. Allerdings profitieren nicht alle von der Bildungsexpansion. Und: Lehrkräfte sind skeptisch. *UniPress*, (147), 14–17.
- Benz, D. & Homann, B. (2019). Bildung. Nach der Schule in die Leere. *Beobachter*, (22), 16–22.
- Bettmer, F. & Struzenhecker, B. (2013). Einzelarbeit und Beratung. In H. Deinet & B. Struzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.421–425). Wiesbaden: Springer VS.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2017). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Fachbereich Berufliche Orientierung*. Verfügbar unter: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b%7C13%7C0&la=yes>
- Böhnisch, L. (2011). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 219-233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bönisch, L. (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brägger, M. (2019) *LCH Arbeitszeiterhebung 2019*. [PDF], Büro Brägger. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/news/dossiers/arbeitszeiterhebung/>

Bundesamt für Sozialversicherungen & Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren. (2020). *Themen und Grundlagen*. Verfügbar unter: <https://www.kinderjugendpolitik.ch/themen-und-grundlagen.html>

Bundesamt für Statistik. (2017). *Erwerbslosenquote nach Altersgruppen*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbslosigkeit-unterbeschaeftigung-offene-stellen/erwerbslose-ilo.assetdetail.1980300.html>

Bundesamt für Statistik. (2019a). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EFZ und EBA), Ausgabe 2019*. [PDF], Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich.assetdetail.10767513.html>

Bundesamt für Statistik. (2019b). *Sekundarstufe II: Abschlussquote*. Zugriff am 28.4.2020. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.html>

Cassée, K. (2007). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. (2018a). *Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. [PDF], Bern: Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. Verfügbar unter: <https://doj.ch/publikationen/>

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. (2018b). *Kinder & Jugendförderung als Querschnittsaufgabe*. [PDF], Bern: Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. Verfügbar unter: <https://doj.ch/publikationen/>

- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2019). *Erklärung 2019 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. [PDF], Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-76284.html>
- Gavez, S. & Haab, K. (2006). *Umfrage zur Jugendarbeit: Eine Bestandesaufnahme im Kanton Zürich*. [PDF], Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/no_cache/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/2101/
- Gerodetti J. & Schnurr S. (2013). Arbeit und Zukunft. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz* (S. 827–839). Wiesbaden: Springer VS.
- gfs.bern. (2019). *Nahtstellenbarometer Welle 2 / August 2019*. [PDF], verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/nahtstellenbarometer/nahtstellenbarometer.html>
- Gutmann, R. & Gerodetti, J. (2013). Offene Jugendarbeit in der Schweiz – Forschung und Entwicklung. Ein systematischer Überblick. In E. Maud Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 269–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Haab Zehrê, K. & Frischknecht, S. (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Bern. Auswirkungen von Institutionalisierungsprozessen auf Angebote und Arbeitsweisen. In S. Huber & P. Rieker (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde* (S. 148–168). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 139–154). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Helbig, M. & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten*. [PDF], Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Huber, S. & Rieker, P. (Hrsg.). (2013). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Icking, M. (2013). Jugendsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.791–796). Wiesbaden: Springer VS.
- Impulsis. (2017). *Über uns. Als gemeinnütziger Verein professionell engagiert*. Verfügbar unter: <https://impulsis.ch/impulsis/ueber-uns>
- JOB SHOP / INFO SHOP. (2020). *Über uns*. Verfügbar unter: <https://www.info-shop.ch/ueber-uns/>
- Jugendprojekt LIFT. (2020). *Was ist Lift?* Verfügbar unter: <https://jugendprojekt-lift.ch/ueber-lift/>

- Kabel. (2020). *Berufslehre? Wir beraten, begleiten, unterstützen*. Verfügbar unter:
<https://kabel-berufslehre.ch/angebote/index.html>
- Kanton Zürich Bildungsstatistik. (2018). *Erhebung zu Schul- und Berufswahl*. Zugriff am 27.12.2019. Verfügbar unter: <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/schul-und-berufswahl/nach-herkunft/#2470>
- Kanton Zürich Bildungsdirektion. (2018). *Bildungssystem Kanton Zürich*. [PDF], verfügbar unter: <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/berufsberatung/wissenswertes/sekundarschule/eltern/bildungssystem/bildungssystem.html>
- Kanton Zürich Volksschulamt. (2019). *Lektionentafel Sekundarstufe*. [PDF], verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/lehrplaene.html
- Kanton Zürich Volksschulamt. (2020). *Sekundarstufe*. Verfügbar unter:
https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/sekundar.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulstufen_schulen-schulstufen-sekundar-jcr-content-contentPar-textimage_1
- Kappus, E. N. (2015). Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für die Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity- Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 9–26). [PDF], Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter:
<http://www.edk.ch/dyn/29424.php>
- Kreher, T. & Lempp, T. (2013). Übergänge in die Arbeitswelt. In W. Schrörer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 688–701). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2014). Lehrvertragsauflösungen als Symptom komplexer und verlängerter Transitionsprozesse. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 83–99). Bern: hep Verlag.

- Lambers, H. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (4. Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Luedtke, J. (2014). Die Arbeitsgesellschaft unter Wandlungsdruck. In A. Groenenmeyer & D. Hoffmann (Hrsg.), *Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend?* (S. 76–96). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lüscher, D. (2006). Hilfestellung bei der Lehrstellensuche. [PDF], *InfoAnimation*, 9(2), 16–18. Verfügbar unter: <https://doj.ch/publikationen/archiv-info-animation/>
- Meier, D. (2018). *Angebote zur Berufsintegration in der Offenen Jugendarbeit* (CAS Zertifikatsarbeit). [PDF], Fachhochschule Nordwestschweiz. Verfügbar unter: <https://www.oja.ch/diplomarbeiten/>
- Mey, E. & Meyer, T. (2012). Migration und Bildungsarmut: Strukturelle Bedingungen und individuelles Erleben. In Caritas (Hrsg.), *Sozialalmanach 2012* (S. 156–169). Luzern: Caritas-Verlag.
- Meyer, T. (2014). Übergangsangebote am Einstieg in die berufliche Grundbildung in der Schweiz. Brücke oder »Knirschstelle« im Bildungssystem? In A. Rytter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 39–49). Bern: hep Verlag.
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2020). *Beratung und Unterstützung. Weitere Unterstützungsangebote*. Verfügbar unter: https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/berufslehre_abschlusspruefung/informationen_fuer_lernende1/beratung_unterstuetzung.html
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oehme, A. (2013). Dilemmata der beruflichen Orientierung. In W. Schrörer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 632–649). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Offene Jugendarbeit Zürich. (2018). *Grundlagenpapier Verein OJA Zürich*. [PDF], Zürich: Offene Jugendarbeit Zürich. Verfügbar unter: <https://www.oja.ch/konzepte/>
- okaj zürich. (2020a). *Gemeinsame Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendförderung im Kanton Zürich*. Verfügbar unter: <https://www.okaj.ch/projekte/weiterentwicklung-kjf>
- okaj zürich. (2020b). *Über uns*. Verfügbar unter: <https://www.okaj.ch/ueber-uns>
- Pädagogische Hochschule Thurgau. (2020). *CAS Berufswahl-Coach*. Verfügbar unter: <https://www.phtg.ch/weiterbildung/uebersicht/individuelle-weiterbildung/cas-masma/cas-berufswahl-coach/>
- Petrušić, I. (2010). Mehr Ressourcen für die Basis! Rezepte gegen die hohe Fluktuation in der offenen Jugendarbeit. *SozialAktuell*, 42(10), 24–25.
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 591–608.
- Pool Maag, S. (2018). Evaluation «NON-STOP: Direkteinstieg in die Berufsbildung». [PDF], Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/projekt Datenbank/projektDetail/?id=192>
- Pötter, N. (2014). Reformen des Übergangs von der Schule in den Beruf – neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer VS.

- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rein, A. (2014). Lebensweltorientierte Methoden in der Übergangsbegleitung. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 217–229). Bern: hep Verlag.
- Rohner, D. & Ivkovic, M. (2015). *Förderung der Chancengleichheit von Jugendlichen auf Lehrstellensuche. Projekt Bewerbungskoaching in der OJA Affoltern* (Bachelorarbeit). [PDF], Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.oja.ch/diplomarbeiten/>
- Rothgang, G.-W. (2009). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ryter, A. & Schaffner, D. (2014). Professionelles Handeln in der Berufsintegration. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 262–270). Bern: hep Verlag.
- Schaffner, D. (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbstständige Lebensführung. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 120–132). Bern: hep Verlag.
- Schenker, D. & Wettstein, H. (2013). Soziokulturelle Animation und Jugendarbeit. Eine Standortbestimmung vor dem Hintergrund der Praxis in der deutschsprachigen Schweiz. In S. Huber & P. Rieker (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven - Jugendpolitische Herausforderungen - Empirische Befunde* (S. 44-61). Weinheim: Beltz Juventa
- Scherr, A. (2013a). Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.243–256). Wiesbaden: Springer VS.

- Scherr, A. (2013b). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.297–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrörer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwarz, A. (2014). «Berufliche Ausbildung und Integration für alle». Realität und Vision an einer heilpädagogischen Schule. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 120–132). Bern: hep Verlag.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2017). *Auswirkungen der Digitalisierung auf Beschäftigung und Arbeitsbedingungen – Chancen und Risiken*. [PDF], verfügbar unter: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-68708.html>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. [PDF], Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. [PDF], Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.skbfcsre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Stadt Zürich Laufbahnzentrum. (2020). *Keinen Plan? Wir unterstützen Sie auf der Suche nach Plan B. Coaching zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. [PDF], verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/unterstuetzung/laufbahnzentrum/fuer-jugendliche/weitere_unterstuetzungsangebote/coaching_16-25.html

- Stadt Zürich Schulhaus Waidhalde. (2016). *Berufswahlkonzept*. [PDF], verfügbar unter:
<https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/waidhalde/unterricht/berufliche-orientierung.html>
- Stadt Zürich Sozialdepartement. (2020). *Lehrstellencoaching I und II*. Verfügbar unter:
<https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/unterstuetzung/laufbahnzentrum/fuer-jugendliche/lehrstellensuche/lehrstellen-coaching.html>
- Stauber, B. & Walther, A. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schrörer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stauber, B. & Walther, A. (2016). Junge Erwachsene. Eine exemplarische Lebenslage für die Ausformulierung einer Sozialpädagogik des Übergangs. In W. Schrörer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 135–163). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium- die Sicht der Jugendlichen. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit - Time Out?* (S. 201–218). Opladen: Leske Budrich.
- Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2013). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 375–388). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B. (2013). Arbeit und Zukunft. In H. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B. & Richter, E. (2012). Die Kinder- und Jugendarbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 469–475). Wiesbaden: Springer VS.

- Verein Jugendarbeit Fällanden. (2017). *Konzept Jugendarbeit Fällanden*. [PDF], verfügbar unter: <https://www.vjaf.ch/dokumente>
- Verein Jugendarbeit Fällanden. (2020). *Arbeitsbereiche* (Unveröffentlichte Abbildung). Fällanden: Verein Jugendarbeit Fällanden.
- Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010: Wie steht es um die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen?* vpod Bildungspolitik, 165(5), 14–18.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Zysset, S. (2014). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 22–36). Bern: hep Verlag.

Anhang 1. Arbeitsbereiche Offene Jugendarbeit Fällanden

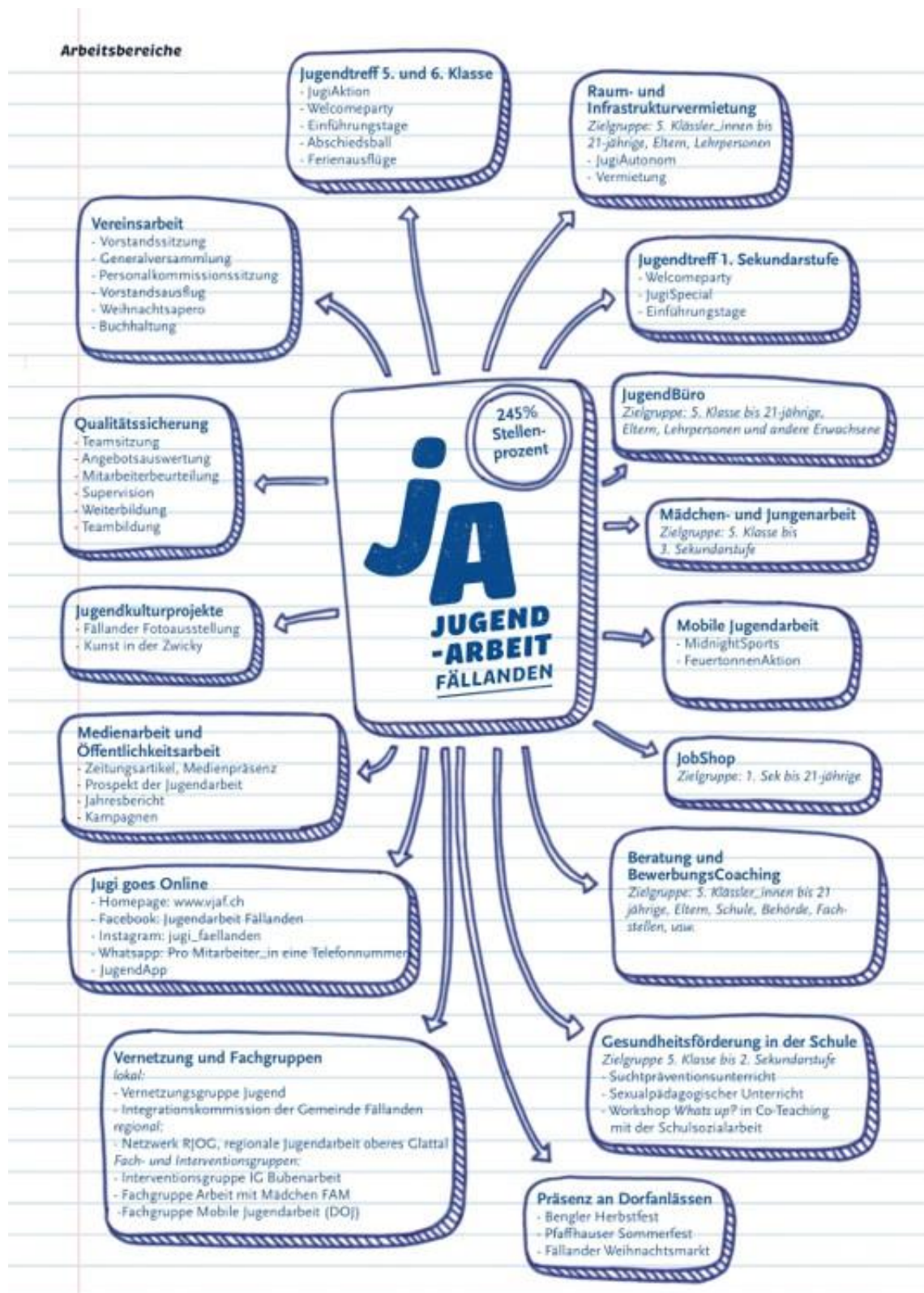


Abbildung 4. Arbeitsbereiche der Offenen Jugendarbeit Fällanden

Quelle: Verein Jugendarbeit Fällanden, 2020b