



# **Förderung der Chancengleichheit von Jugendlichen auf Lehrstellensuche**

**Projekt Bewerbungscoaching in der OJA Affoltern**

Bachelorarbeit

**Denise Rohner & Maja Ivkovic**

## **Abstract**

Chancenungleichheit ist in der Bildungslandschaft nach wie vor ein zentrales Thema. Es ist eine Problematik, die nahezu auf allen Bildungsebenen präsent sein und unterschiedlichste Gruppierungen betreffen kann. Das vorliegende Projektkonzept befasst sich mit dem Thema Chancenungleichheit im schweizerischen Bildungssystem und wurde nach der integralen Projektmethodik von Willener (2007) erstellt. Es wird hierbei insbesondere auf zwei Gruppierungen eingegangen; auf Personen mit Migrationshintergrund und oder tiefem sozioökonomischen Status. In dieser Bachelorarbeit wird in einem ersten Schritt die Problematik der Chancenungleichheit anhand verschiedener Theorien erläutert, um später mittels einer Projektidee und deren Umsetzung Lösungsansätze erarbeiten zu können. Die Autorinnen dieser Arbeit konzentrieren sich dabei hauptsächlich auf die Zielgruppe Jugend und deren individuelle Lebenswelten. Um ein klares Bild dieser Zielgruppe und deren relevanten Themen zu erstellen, werden auch hierbei verschiedene Theorien beigezogen. Beispielsweise der lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch oder entwicklungspsychologische Theorien nach Hurrelmann und Quenzel. Nach dieser theoretischen Einführung wird ersichtlich, dass ein Handlungsbedarf besteht. Die Verfasserinnen dieser Bachelorarbeit fassten nach Prüfung ihrer Kompetenzen den Entschluss, mittels eines Bewerbungcoachings für Jugendliche die Chancenungleichheit auf der Lehrstellensuche im Quartier Affoltern anzugehen. Daraus resultiert die Hauptfragestellung; wie muss ein Bewerbungsworkshop für Jugendliche im Bereich der offenen Jugendarbeit gestaltet werden, um ihre Kompetenzen im Bewerbungsprozess nachhaltig zu stärken? Das Hauptziel dabei ist, die Jugendlichen, welche am Workshop teilnehmen, durch das Bewerbungcoaching gezielt in ihrem Bewerbungsprozess zu stärken.

## **Vorwort**

Die Thematik der Chancengleichheit hat die Verfasserinnen dieser Bachelorarbeit ihre ganze Studienzeit hinweg interessiert. Dieses Interesse wurde durch ihre jeweiligen Praktika in der Jugendarbeit verstärkt, wo beide vermehrt mit dem Problem der Chancengleichheit von Jugendlichen auf der Lehrstellensuche konfrontiert wurden. Der Wunsch etwas zu verändern war groß und so entstand die Idee, diese Problematik in einer Projektarbeit zu thematisieren. Nicht nur im professionellen Rahmen mussten sich die Autorinnen mit dem Thema der Chancengleichheit auseinandersetzen. Auch in ihrem privaten Umfeld stellten sie fest, dass einige junge Erwachsene von der Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem betroffen sind. Diese Chancengleichheit während ihrer Schulzeit, hat für viele junge Menschen gravierende Auswirkungen im Erwachsenenalter.

Die Autorinnen möchten an dieser Stelle ihren Dank gegenüber der OJA Affoltern aussprechen. Diese Einrichtung ermöglichte, dass dieses Projekt umgesetzt werden konnte. In diesem Zusammenhang wird auch den Jugendlichen gedankt, welche motiviert und interessiert am Workshop teilnahmen. Zudem möchten sich die Autorinnen bei ihren Familien und Freunden bedanken, insbesondere bei Seraina Hunziker, welche diese Projektarbeit immer unterstützten und es schafften, die Autorinnen stets zu motivieren. Ein großes Dankeschön gilt auch Herrn Martin Biebricher, dem Betreuer dieser Bachelorarbeit, welcher den Autorinnen als Dozent der ZHAW für Soziale Arbeit, die hier angewandte Projektmethodik näherbrachte.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>3</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>I Projektkonzept</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Situationsanalyse</b> .....	<b>10</b>
1.1. Definition Chancengleichheit / Chancengerechtigkeit .....	10
1.2. Das Zürcher Bildungssystem.....	11
1.2.1. Die Vorstufe .....	11
1.2.2. Die Primarstufe .....	12
1.2.3. Die Sekundarstufe I.....	12
1.2.4. Die Sekundarstufe II .....	13
1.2.5. Die tertiäre Bildungsstufe .....	14
1.3. Chancengerechtigkeit nach Coradi Vellacott und Wolter .....	14
1.3.1. Die Gruppe der sozioökonomisch Benachteiligten.....	15
1.3.2. Chancengerechtigkeit hinsichtlich sozioökonomischen Status.....	21
1.3.3. Chancengerechtigkeit hinsichtlich ethnischer Herkunft .....	23
1.4. Ursachen und Erklärungen für Chancenungerechtigkeit im Bildungswesen ...	27
1.4.1. Chancenungleichheit in der Vorschule und beim Übergang in die obligatorische Schule .....	28
1.4.2. Chancenungleichheit in der Primarstufe und beim Übertritt in die Sekundarstufe I.....	29
1.4.3. Chancenungleichheit beim Übertritt in die Sekundarstufe II.....	31
1.4.4. Chancenungleichheit beim Übergang in die tertiäre Ausbildung .....	34
1.4.5. Chancenungleichheit beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, berufliche Aufstiegchancen und Einkommensentwicklung .....	35
1.5. Offene Jugendarbeit / Autorin Maja Ivkovic.....	35
1.5.1. Der Ansatz der sozialräumlichen Jugendarbeit.....	37
1.5.2. Peer Education in der offenen Jugendarbeit.....	43
1.6. Der Lebensweltorientierte Ansatz in der Sozialen Arbeit .....	44
1.6.1. Theoretischer Hintergrund der Lebensweltorientierung .....	45
1.6.2. Die fünf Zugänge der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.....	47
1.6.3. Dimensionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.....	48

1.6.4.	Strukturen und Handlungsmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.....	50
1.7.	Die Lebenswelt von Jugendlichen in Zürich Affoltern .....	52
1.7.1.	Bevölkerung .....	52
1.7.2.	Schule und Arbeit in Affoltern.....	52
1.7.3.	Offene Jugendarbeit Affoltern .....	53
1.7.4.	Die Aussagen der Jugendlichen zum Thema Bewerbung.....	54
1.8.	Entwicklungsaufgaben / Autorin Denise Rohner .....	56
1.8.1.	Vier zentrale Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel ....	57
1.8.2.	Wandel der Zeit.....	61
1.8.3.	Bildung und Qualifizierung, die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz .....	62
1.8.4.	Freunde und Gleichaltrige als tertiäre Sozialisationsinstanz.....	62
1.8.5.	Transition und Moratorium .....	63
1.8.6.	Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben .....	65
1.8.7.	Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	66
1.9.	Ableitung des Handlungsbedarfs.....	67
<b>2.</b>	<b>Ziele und Zielgruppen.....</b>	<b>70</b>
2.1.	Herleitung Zielgruppe.....	70
2.2.	Zielbaum .....	71
<b>3.</b>	<b>Umsetzungsstrategie.....</b>	<b>74</b>
3.1.	Rahmenbedingungen der Umsetzungsstrategie .....	74
3.1.1.	Orientierung an der drei Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit .....	74
3.1.2.	Orientierung an den Ebenen der sozialräumlichen Jugendarbeit .....	75
3.1.3.	Orientierung am Ansatz der Peer Education .....	76
3.1.5.	Materielle, finanzielle, personelle Netzwerke und Ressourcen / Akteure .....	78
3.2.	Aktivitäten zur Zielerreichung.....	79
3.2.1.	Vorbereitung für den Workshop.....	80
3.2.2.	Workshop à drei Sequenzen .....	80
3.2.3.	Prüfung der Vorgehensweise anhand verschiedener Kriterien .....	82
3.3.	Umsetzungsplanung.....	85

<b>4. Evaluationsstrategie .....</b>	<b>86</b>
4.1. Organisationsformen der Evaluation .....	87
4.1.1. Interne Evaluation .....	87
4.1.2. Externe Evaluation .....	87
4.1.3. Mischformen einer Evaluation .....	88
4.2. Methoden und Instrumente der Evaluation .....	88
<b>II Umsetzung .....</b>	<b>89</b>
<b>5. Umsetzungsdokumentation / Autorin Denise Rohner .....</b>	<b>89</b>
5.1. Besuch beim Job-Shop Zürich.....	89
5.2. Vorbereitung der ersten Sequenz.....	89
5.3. Erste Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung eines Deckblattes“ am 03.03.2015 .....	90
5.4. Zweite Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung des Bewerbungsbriefes“ am 10.03.2015 .....	93
5.5. Dritte Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung des Lebenslaufs“ am 17.03.2015 .....	95
<b>III Schlussteil.....</b>	<b>97</b>
<b>6. Schlussevaluation / Autorin Maja Ivkovic .....</b>	<b>97</b>
6.1. Interne Evaluation durch die Projektleiterinnen .....	97
6.2. Evaluation durch die Teilnehmerinnen des Workshops .....	99
<b>7. Ausblick.....</b>	<b>104</b>
7.1. Fazit .....	104
7.2. Schlussfolgerungen für künftige Projekte .....	105
7.3. Konsequenz für die Soziale Arbeit .....	106
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>109</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>114</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>115</b>

## Einleitung

„Ich verschickte fünfzig Bewerbungen (o. A., 2005, S.8), doch gefunden habe ich nichts. Ich hatte viele Bewerbungsgespräche und kam in die engere Wahl, trotzdem scheiterte es immer an meinem Kopftuch. So entschloss ich mich, das 10. Schuljahr zu machen, das ich mit lauter Noten zwischen 5 und 5,5 abschloss“. Erneut verschickte Kübra, eine Jugendliche aus Zürich mit türkischem Migrationshintergrund, fünfzig Bewerbungen und fand dennoch keine Lehrstelle.

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Ausbildung ist wohl eine der zentralsten Selektionsschnittstellen auf dem Bildungsweg einer Jugendlichen oder eines Jugendlichen (vgl. Bundesamt für Statistik, 2011). Sie entscheidet meist über die berufliche Zukunft und den sozioökonomischen Status im späteren Erwachsenenleben. Nach wie vor spielt das Finden einer Lehrstelle und das Erlernen eines Berufes eine zentrale Rolle bei Jugendlichen und zählt zu einer der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Jugendbiographie (Wensierski et al., 2005; zit. nach Ahrens, 2012, S.72). Die soziale Herkunft, das Geschlecht, die religiöse Zugehörigkeit und die eigene Hautfarbe sollten im Selektionsverfahren um eine Lehrstelle keine Rolle spielen. Dennoch gelingt nicht allen Jugendlichen ein problemloser Übergang in eine zertifizierte nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Berufliche Grundbildung, Fachmittelschulen, Gymnasiale Maturitätsschulen), weil viele Kinder und Jugendliche nach wie vor von Chancenungleichheit im Schweizer Bildungssystem betroffen sind (Bundesamt für Statistik, 2011). Und dies obwohl das Recht auf Bildung im Hinblick auf Chancengleichheit bereits umfassend in der UN-Kinderrechtskonvention ausgestaltet ist. Der Artikel 28 Abs. 1 (Konvention zum Schutze der Kinderrechte vom 2. September 1990, SR 0.101) besagt:

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Massnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;

- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e) Massnahmen treffen, die den regelmässigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

In mehreren Studien (PISA-Studie, Studien des Bundesamtes für Statistik, TREE-Studie) lässt sich der Nachweis einer bestehenden Chancenungleichheit im Bewerbungsprozess um eine nachobligatorische Ausbildung erbringen. So belegt beispielsweise eine Studie des Bundesamtes für Statistik (2011), welche sich mit dem Übergang von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Ausbildung auseinandersetzt, dass der Anteil Schweizer Schülerinnen und Schüler, welche einen direkten Wechsel in die nachobligatorische Ausbildung schaffen, höher ist, als der Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen (ebd.).

Die Verfasserinnen dieser Arbeit konnten während ihrer Praktika im Jugendbereich beobachten, dass Jugendliche im Bewerbungsprozess um eine Lehrstelle mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Die Jugendlichen empfinden ihren eigenen Aussagen zufolge, dass die Unterstützung der Schule zu gering ist. Daraus resultiert eine Überforderung. Die Jugendlichen fühlen sich oft überfordert, was unter Umständen in einer Resignation gegenüber dem Bewerbungsprozess resultieren kann. Genau an diesem Punkt setzt diese Projektarbeit an. Angelehnt an den oben skizzierten Sachverhalt, setzt sich die Projektarbeit mit der Frage auseinander, wie ein Workshop zum Thema Bewerbungscoaching im Bereich der offenen Jugendarbeit gestaltet werden muss, um die Kompetenzen der Jugendlichen im Bewerbungsprozess nachhaltig zu stärken.

Um die Hauptfragestellung dieser Arbeit bearbeiten zu können, setzen sich die Autorinnen dieser Bachelorarbeit als erstes mit Theorien der Chancenungleichheit im Schweizer Bildungswesen auseinander mit dem Ziel, herauszufinden, welche Gruppen von Chancenungleichheit betroffen sind und wie es zu dieser Benachteiligung kommt. In diesem Zusammenhang werden auch Selektionsstellen im Schweizer Bildungswesen analysiert, um aufzuzeigen, welche Faktoren an diesen Selektionsstellen von grosser Bedeutung sind. In einem weiteren Teil gehen die Autorinnen auf den Bereich der Offenen Jugendarbeit und dessen Grundprinzipien ein. Es wird auch auf jugendspezifische Theorien eingegangen. Anhand dieser theoretischen und methodischen Bezüge wird

veranschaulicht, nach welchen Arbeitsprinzipien und Methoden die Projektidee entwickelt wurde.

Das folgende Projektkonzept wird nach der integralen Projektmethodik von Alex Wilener (2007) aufgebaut. Dies bedeutet, dass am Anfang dieser Projektarbeit eine Situationsanalyse steht, die sich mit aktuellen Daten, Fakten und Theorien auseinandersetzt, welche das Thema dieser Arbeit betreffen. Anhand dieser situativen Analyse werden die Projektziele und die Zielgruppe dieser Arbeit definiert. Nach der Ziel- und Zielgruppendefinierung, erfolgt die Entwicklung einer Umsetzungsstrategie, die der Zielerreichung und der Zielevaluierung dient. Der Schlussteil der integralen Projektmethodik, dient dazu die Projektarbeit zu evaluieren und die wichtigsten Erkenntnisse aufzuzeigen. Mittels dieser Methodik kann sowohl den Projektleiterinnen als auch den Leserinnen und Lesern Struktur und Orientierung geboten werden.

# **I Projektkonzept**

## **1. Situationsanalyse**

In Anlehnung an Willeners Theorie der integralen Projektmethodik wird im folgenden Teil der Bachelorarbeit die Situationsanalyse herausgearbeitet. Willener (2007, S. 143) versteht unter einer Situationsanalyse „die systemische Untersuchung einer Ausgangslage hinsichtlich der einzelnen Komponenten, die sie bestimmen, sowie das Erarbeiten der Zusammenhänge“. Grundsätzlich werden alle wichtigen Daten und Fakten recherchiert und analysiert, mit dem Ziel, ein mehrdimensionales Bild der Ausgangslage zu erzeugen. In einem ersten Teil der Situationsanalyse wird der Zustand beschrieben, welcher mit der Durchführung des Projektes verändert werden soll. Hierzu werden Beobachtungen gemacht, Forschungsberichte analysiert, aktuelle Theorien herbeigezogen und „zueinander in Beziehung gesetzt“ (Willener, 2007, S. 147). In einem weiteren Teil beschäftigt sich die Situationsanalyse mit der Frage, warum der aktuelle Zustand so ist, wie er ist. Es geht also darum, Wissen zusammenzutragen, um das bestehende Problem zu erklären. Die Resultate dienen der Legitimation des Handlungsbedarfs (vgl. Willner, S.147-148). Durch Situationsanalyse soll der Handlungsbedarf ersichtlich werden. Die Situationsanalyse und der daraus resultierende Handlungsbedarf bilden die Grundlage für die Festsetzung der Ziele und für das Erarbeiten einer Umsetzungsstrategie (vgl. Willener, 2007, S.143).

### **1.1. Definition Chancengleichheit / Chancengerechtigkeit**

Im Duden (o. A., 2013) wird Chancengerechtigkeit wie folgt definiert: Chancengerechtigkeit bedeutet gerechte Bedingungen und Voraussetzungen für alle bei der Ausbildung und der gesellschaftlich-sozialen Entwicklung. Bei der Chancengleichheit geht es um gleiche Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle ohne Rücksicht auf Herkunft und soziale Verhältnisse. Da in dieser Arbeit sowohl die Voraussetzungen und Bedingungen als auch die Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten ohne Rücksicht auf Herkunft und soziale Verhältnisse thematisiert werden, werden beide Begriffe verwendet.

## **1.2. Das Zürcher Bildungssystem**

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Bildungssystem des Kantons Zürich. Eine Auseinandersetzung mit dem Zürcher Bildungssystem ist insofern von grosser Bedeutung für diese Arbeit, als dass bei den Übergängen in die verschiedenen Stufen wichtige Selektionsprozesse stattfinden, welche später einen überaus wichtigen Einfluss auf die Chancen von Jugendlichen während der Lehrstellensuche haben.

Grundsätzlich lässt sich das Zürcher Bildungssystem in vier Stufen unterteilen: Die Vorschule, die Primarstufe, die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe. Wobei die Vorschule beziehungsweise der Kindergarten nicht in allen Kantonen der Schweiz obligatorisch ist. Die folgenden Teilkapitel befassen sich mit diesen einzelnen Stufen und deren Besonderheiten.

### **1.2.1. Die Vorstufe**

In sämtlichen Schweizer Kantonen gibt es für Kinder, welche sich im Vorschulalter befinden, zwei verschiedene Betreuungsmöglichkeiten. Vorschulkinder haben die Option familienexterne Betreuungsangebote, wie sie zum Beispiel Krippen anbieten, in Anspruch zu nehmen. Die Kleinkinderbetreuungstagesstätten sind nicht obligatorisch, was bedeutet, dass die Eltern von Vorschulkindern entscheiden, ob ihr Kind ein externes, familienergänzendes Betreuungsangebot besucht oder die Betreuung zu Hause stattfindet. Wenn Eltern für ihre Kinder ein familienergänzendes Betreuungsangebot in Anspruch nehmen, müssen sie, je nach Einkommen, die Kosten ganz oder nur teilweise tragen (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.15). Die zweite Bildungsmöglichkeit, die es für Vorschulkinder gibt, ist der Kindergarten. In allen Kantonen haben die Kinder das Recht auf mindestens ein Jahr Kindergarten, obligatorisch ist der Besuch des Kindergartens jedoch nur in wenigen Kantonen. Im Kanton Zürich ist der Besuch des Kindergartens seit 2008 obligatorisch, wodurch sich die Schulpflicht von neun auf elf Jahre verlängert hat. Die Besuchsdauer des Kindergartens beträgt im Kanton Zürich somit zwei Jahre, wobei der Kindergarten kostenlos ist beziehungsweise die jeweiligen Gemeinden den Kindergarten finanzieren. Die Lohnkosten der Lehrerinnen und Lehrer werden vom Kanton getragen (vgl. ebd.).

### **1.2.2. Die Primarstufe**

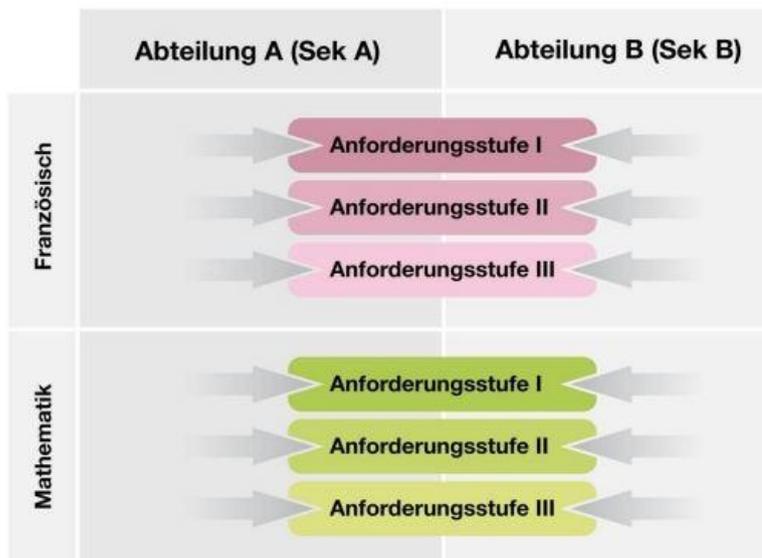
Der im Zürcher Bildungswesen zweite offizielle und somit auch obligatorische Teil des formellen Bildungsweges, ist die Primarstufe. Im Normalfall besucht ein Kind sechs Jahre lang die Primarstufe, wobei diese nochmals in zwei Stufen unterteilt wird. Die Unterstufe, welche die erste, zweite und dritte Klasse umfasst sowie die Mittelstufe, welche die vierte, fünfte und sechste Klasse umfasst, bilden zusammen die Primarstufe.

In der Primarschule werden den Schulkindern Grundkenntnisse in den Bereichen Mathematik und Sprachen (Deutsch, Englisch und Französisch nur ein Einstieg), im gestalterischen Bereich sowie in Realien und im Sport vermittelt. Die Grundkenntnisse bilden das Fundament für den Übertritt in die erste Sekundarstufe (vgl. Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement a, 2014).

### **1.2.3. Die Sekundarstufe I**

Nach der sechsten Klasse der Primarstufe durchlaufen die Schüler und Schülerinnen eine erste Selektion, mit dem Ziel die Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe A oder in die Sekundarstufe B einzuteilen. „Die Schülerinnen und Schüler treten in der Regel im zwölften Altersjahr in die Sekundarstufe I ein. Die Leistungen am Ende der Primarstufe, die Empfehlung der Lehrperson – häufig unter Einbezug der Eltern – sowie teilweise eine Übertrittsprüfung entscheiden über die Zuteilung zu einem bestimmten Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I“ (zit. nach Educa, 2014).

Die Sekundarstufe I dauert in der Regel drei Jahre lang. Nach diesen drei Jahren endet die obligatorische Schulpflicht. Die Sekundarstufe umfasst die beiden Schultypen A und B. Hierarchisch gesehen ist die Sekundarstufe A oberhalb der Sekundarstufe B. Während die Sekundarstufe B grundlegende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt, ist die Sekundarstufe A die anspruchsvollere der beiden Stufen und umfasst dabei erweiterte Anforderungen in allen Schulfächern (vgl. Stadt Züricher Schul- und Sportdepartement b, 2014). Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe je nach Schulleistung in den Fächern Mathematik und Französisch in weitere drei Anforderungsstufen eingeteilt.



**Abbildung 1: Anforderungsstufen in der Sekundarstufe I (Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement b, 2014).**

Sowohl die Einstufung in die Sekundarstufe A oder B, als auch die Einstufung in die drei Anforderungsstufen muss nicht für die ganze Sekundarschulzeit gelten. Während den drei Schuljahren besteht je nach individueller Schulleistung die Möglichkeit, in die Stufen A und B auf- oder abzustiegen. Auch besteht je nach individueller Schulleistung, im ersten Sekundarschuljahr drei Mal die Option, im zweiten Jahr zwei Mal und im letzten Jahr einmal, auf- oder abgestuft zu werden. Eine Auf- oder Abstufung findet dann statt, wenn die Lehrerinnen und Lehrer des jeweiligen Schülers oder der jeweiligen Schülerin mit dem Schüler oder der Schülerin zum Schluss kommen, dass beim Wechsel in eine höhere oder tiefere Stufe eine bessere schulische Förderung besteht (vgl. Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement b, 2014).

#### **1.2.4. Die Sekundarstufe II**

Zwei Drittel aller Jugendlichen in der Schweiz durchlaufen mit der Sekundarstufe II eine berufliche Grundausbildung beziehungsweise absolvieren eine Berufslehre. In der Deutschschweiz absolvieren sogar nahezu 80% aller Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit eine Lehre. Die Berufsausbildung in der Schweiz ist dual organisiert. Dies bedeutet, dass Lehrlinge sowohl die Berufsschule besuchen um sich auf theoretischer Ebene berufsspezifisches Wissen anzueignen, als auch in einem Lehrbetrieb als Auszubildende angestellt sind, mit dem Ziel, sich praxisbezogenes Wissen und Können anzueignen (vgl. Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2011, 204f). Grundsätzlich entscheiden die Lehrbetriebe nach eigenen Selektionskriterien, wer einen Ausbildungsplatz

bekommt und wer nicht. Nach bestandener Lehrabschlussprüfung erhalten die Lehrlinge das eidgenössische Fähigkeitszeugnis oder bei einer zweijährigen Lehre das eidgenössische Berufsattest. Zusätzlich kann während oder nach der Berufslehre die Berufsmatur erworben werden, welche den Absolventen und Absolventinnen den Zutritt zu den Fachhochschulen auf der tertiären Bildungsebene ermöglicht (vgl. ebd.).

Eine weitere Anschlussmöglichkeit an die obligatorische Schulzeit, bieten allgemeinbildende Schulen, wie es zum Beispiel Gymnasien oder Fachmittelschulen sind. Ziel des Absolvierens einer allgemeinbildenden Ausbildung ist es, eine Matur zu erlangen, die einem den Zutritt an die Universitäten gewährt. Im internationalen Vergleich schliessen jedoch deutlich weniger Jugendliche eine solche Ausbildung ab (vgl. ebd.). Jugendliche, die in der Sekundarstufe I in den Schultypus mit den Grundanforderungen (Sekundarstufe B) eingeteilt werden, haben jedoch nahezu keine Chance eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, da sowohl die Stufe als auch die damit verbundene Schulleistung massgebend für den Übertritt an ein Gymnasium oder eine Fachmittelschule ist (vgl. ebd.).

#### **1.2.5. Die tertiäre Bildungsstufe**

Das Schweizer Bildungssystem bietet auf der tertiären Bildungsstufe eine breite Auswahl an Ausbildungsmöglichkeiten. Je nach Interessensschwerpunkt bieten die Hochschulen eher praxisbezogene oder akademische Studiengänge an. Je nach Matura kann ein Studium an einer universitären Hochschule, einer Fachhochschule oder einer pädagogischen Hochschule absolviert werden. Grundsätzlich fungieren die gymnasiale Matura, die Fachmatur und das Berufsmaturitätszeugnis als zentrale Zutrittskriterien für eine Hochschule. Mit einem eidgenössischen Fähigkeitsausweis besteht auf tertiärer Bildungsstufe ebenfalls die Möglichkeit, sich an einer höheren Fachschule zu spezialisieren und berufsspezifisches Wissen weiter zu vertiefen (vgl. Educa, 2014).

### **1.3. Chancengerechtigkeit nach Coradi Vellacott und Wolter**

Chancengerechtigkeit wird von Coradi Vellacott und Wolter (2005, S.23) in Bezug auf drei verschiedene soziale Gruppen erläutert.

1. Sozioökonomisch Benachteiligte
2. Personen mit Migrationshintergrund
3. Frauen oder Männer ( Mädchen oder Knaben )

In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Gruppen der sozioökonomisch Benachteiligten und der Personen mit Migrationshintergrund gelegt. Die geschlechterspezifischen Theorien sind in diesem Projekt weniger relevant. Dabei ist zu erwähnen, dass sich diese Gruppierungen häufig nicht eindeutig voneinander trennen lassen, sondern sich vielmehr überschneiden (ebd, S.24). Gerade bei Personen mit Migrationshintergrund tritt häufig auch ein tiefer sozioökonomischer Status auf. Die mangelnde Chancengerechtigkeit soll anhand dreier Kriterien aufgedeckt werden. Als erstes Kriterium wird der Zugang zu Bildungsgängen oder Bildungsstufen erläutert. Als zweites Kriterium soll die Leistung innerhalb dieser Bildungsgänge betrachtet werden und als letztes Kriterium werden schliesslich die Erwerbschancen, sowie der Lohn auf dem Arbeitsmarkt untersucht. Diese drei Kriterien werden als Identifikationskriterien für mangelnde Chancengerechtigkeit benannt (ebd, S.23).

### **1.3.1. Die Gruppe der sozioökonomisch Benachteiligten**

Hradil (1999; zit. nach Imdorf, 2005, S.49) beschreibt den sozioökonomischen Status wie folgt:

Status bezeichnet in der Ungleichheitssoziologie die Stellung einer Person oder einer Gruppe auf einer hierarchischen sozialen Skala (z.B. Machtskala, Prestigeskala. Beim sozioökonomischen Status handelt es sich um die relative Stellung einer Person im Oben oder Unten von bildungs-, berufs- und einkommensspezifischen Dimensionen sozialer Ungleichheit.

### **Soziale Ungleichheit nach Pierre Bourdieu**

Mit Hilfe der bourdieusichen Theorie möchten die Verfasserinnen dieser Arbeit die Gruppe der sozioökonomisch benachteiligten Menschen nun in Bezug auf Bildungschancen näher erläutern. Bourdieu hat die Begriffe Kapital, Feld und Habitus, welche an dieser Stelle vorgestellt werden, stark geprägt. Zudem ist für diese soziale Gruppe die Sozialisationstheorie von Bedeutung.

### **Feld**

Nach Brüsemeister (2008, S.85) stellt Bourdieu die Gesellschaft als Ensemble von Feldern dar. Diese Felder wirken aufeinander ein und sind somit nicht als beziehungslos zu betrachten. Die einzelnen Felder können als Ganzes betrachtet werden, sind jedoch immer unterteilt in Unterfelder, namentlich in das kulturelle, das wirtschaftliche, das künstlerische, sowie das literarische Feld. Diese Feldstrukturen können aus verschiede-

nen Arten von Kapital bestehen. In diesen Feldern geht es um materielle und symbolische Ressourcen, welche ungleich verteilt sind. Aufgrund dieser Verteilung entstehen Machtpositionen in den verschiedenen Feldern (Barlösius, 2006; zit. nach Brüsemeister, 2008, S.85).

### **Habitus**

Mit Habitus beschreibt Bourdieu die Kunst, eine hinsichtlich der im sozialen Raum (Feld) besetzten Position, eine angemessene und vor allem Sinn erzeugende Lebenspraxis zu führen (Bourdieu, 1999; zit.nach Imdorf 2005, S.31). Der Habitus umfasst neben der Wahrnehmung, dem Denken und Beurteilen sowie der Grob-und Feinmotorik auch den Geschmack und Sinn für einen bestimmten Lebensstil. Er gibt dem Individuum im Unterbewusstsein Anleitungen, wie es zum Beispiel essen, trinken oder sich setzen soll. Der Habitus ist einerseits abhängig von familiären Einflüssen, welche das Individuum im Laufe des Lebens durch die Sozialisation erfahren hat, er wird andererseits jedoch laufend durch neue Einflüsse beeinflusst und angepasst (ebd.).

Das gesamte Handeln, Fühlen und Denken eines Individuums wird durch die Gesellschaft geformt. Bourdieu beschreibt in seiner Theorie, dass die unterschiedlichen Lebensstile in der Gesellschaft nicht als gleichwertig angesehen werden. Durch die herrschenden Klassen wird ihm nach festgelegt, was der richtige Lebensstil und guten Geschmack ausmacht (Niederbacher & Zimmermann 2011, S.55).

### **Kapital**

Aus bildungssoziologischer Sicht ist vor allem die Kapitaltheorie Bourdieus von grosser Bedeutung. Bourdieu unterscheidet zwischen drei verschiedenen Kapitalbegriffen, welche im Folgenden erläutert werden. Die Begriffe ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bezeichnen die Ressourcen, welche die Handlungsmöglichkeiten von Individuen erweitern oder beschränken und ihre Stellung in der Gesellschaft positiv oder negativ beeinflussen können. An dieser Stelle sollen diese Kapitale vorgestellt und in Zusammenhang mit dem familiären Einfluss auf die schulischen Leistungen gestellt werden (Coradi Vellacott, 2007,S.38).

„Ökonomisches Kapital wird durch den Besitz finanzieller Mittel, Macht oder Prestige bestimmt“, (ebd.). Es geht also darum, wie viele finanzielle Mittel die Eltern in die Bildung ihrer Kinder investieren und welche Erwartungen sie an die Ausbildung der Kinder haben. Die Auswirkung des ökonomischen Kapitals auf die schulische Leistung ist

damit eine eher indirekte. Den Kindern kann durch viel ökonomisches Kapital der Eltern eine frühe Förderung gewährt werden. Sie haben eine begünstigende Lernumwelt, im Sinne von Lehrmitteln oder familienergänzender Betreuung, geschaffen. Zudem spielt das ökonomische Kapital der Eltern eine Rolle dabei, wie viel Zeit sich die Eltern für ihre Kinder nehmen können (ebd.).

Das kulturelle Kapital dagegen, ist für die schulischen Kompetenzen eines Kindes sowohl indirekt als auch direkt von Bedeutung. Kulturelles Kapital wird nach Bourdieu (1987; zit. nach Hinz & Gross, 2006, S. 201) im Rahmen der Sozialisation angeeignet. Besonderen Einfluss auf das kulturelle Kapital haben demnach die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen. Als primäre Sozialisationsinstanz versteht sich die Familie, welche hier einen ihrer sozialen Schicht entsprechenden Habitus an die Kinder weitergibt. Die Bedeutung der Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz zeigt sich nach Bourdieu & Passeron (1973; zit. nach Jungbauer-Gans, 2006, S.179) wie folgt:

Dass eine so starke und ausschliessliche Beziehung zwischen Bildungsniveau und kultureller Praxis besteht, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Aktion des Schulsystems, in Anbetracht der impliziten Voraussetzungen, die sie beherrschen, nur in dem Masse voll wirksam werden kann, in dem sie auf Individuen wirkt, die zuvor durch die familiäre Beziehung eine gewisse Vertrautheit mit der Welt der Kunst erworben haben. Denn alles geht so vor sich, als ob die Aktion der Schule, welche die Kinder der verschiedenen sozialen Klassen nur sehr unterschiedlich erreicht ( und sei es nur hinsichtlich der Dauer) und bei denen, die sie erreicht, einen sehr unterschiedlichen Erfolg hat, dahin zielte, durch ihre Sanktionen die ursprüngliche Ungleichheit zu verdoppeln und zu kanonisieren.

Bourdieu (1983; zit. nach Coradi Vellacott 2007, S. 38) teilt das kulturelle Kapital in drei Teile auf.

1. Das institutionalisierte
2. Das objektivierte
3. Das inkorporierte Kulturkapital

Unter dem institutionalisierten Kulturkapital versteht man einen schulischen Titel, welcher automatisch beweisen soll, dass der Träger kulturelles Kapital besitzt. Er wird also durch Bildungsinstitutionen vermittelt und erworben (ebd.). Diese Bildungsinstitutionen verfügen dabei über die Definitionsmacht von Wissen und vergeben damit die schulischen Titel. Da durch das Bildungssystem jedoch nicht nur Wissen vermittelt wird son-

dern auch ein bestimmter Habitus erwartet wird, welcher möglichst mit demjenigen der definitionsmächtigen Gruppen harmonisiert, werden hier erneut Ungleichheiten sichtbar. Demnach sind nämlich nicht nur die individuellen schulischen Kompetenzen von Bedeutung, sondern auch eine habituelle Passung zwischen dem Herkunftsmilieu und der Bildungsinstitution (Georg, 2006, S.125). Die schulischen Leistungen eines Kindes sind indirekt vom institutionalisierten Kulturkapital, also von der Ausbildung der Eltern, abhängig. Ein Bildungsabschluss beeinflusst sowohl das ökonomische Kapital der Familie (finanzielle Mittel) als auch das inkorporierte Kulturkapital des Kindes, welches direkt mit dessen schulischen Leistungen zusammenhängt (Bourdieu, 1983; zit. nach Coradi Vellacott 2007, S. 38).

„Mit objektiviertem Kulturkapital ist der Besitz von (materiellen) Gütern mit kultureller Bedeutung gemeint“, (Coradi Vellacott 2007, S. 38). Dies sind zum Beispiel Bücher oder Kunstobjekte, welche die Interessen einer Person oder ganzen Familie spiegeln. Laut Moser & Rhy (2000; zit. nach Coradi Vellacott 2007, S.38.) hat der Besitz von Büchern insbesondere einen Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder.

„Das inkorporierte Kulturkapital bezeichnet eine spezifische Kombination von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. eine gesellschaftlich als richtig angesehene Sprech- und Ausdrucksweise, situationsgerechtes Auftreten und damit verbundene Selbstsicherheit“, (Buchmann, Rothböck & Sacchi 1999; zit. nach Coradi Vellacott 2007, S.39). Das inkorporierte Kulturkapital wird nach Georg (2006, S.124) im Rahmen von familiären Lebensstilen der Herkunftsfamilie weitergegeben und wird so zu einem „natürlichen“ Teil des Habitus. Es gilt als Bestandteil der Persönlichkeit. Für die schulischen Leistungen eines Kindes ist es von grosser Bedeutung, die gesellschaftlich anerkannten Kommunikationsstile und Techniken der Problemlösung zu beherrschen (ebd.).

„Soziales Kapital bezeichnet vielfältige Netzwerke sozialer Beziehungen und bezieht sich stets auch auf das damit erreichbare ökonomische und kulturelle Kapital“, (Coradi Vellacott, 2007, S.39). Soziale Netzwerke wie religiöse Gruppen, Verwandte, Nachbarn, Vereine usw. ermöglichen informelle Kontakte und einen Austausch zwischen Personen mit ähnlichen Interessen und Ressourcen. Dabei kann das soziale Kapital der Eltern für die Kinder von grosser Wichtigkeit sein. Aber auch die Kinder selber bauen eigenes Sozialkapital auf, im Umgang mit Gleichaltrigen oder Verwandten und auch in der Familie selbst. Durch solche Kontakte wird Vertrauen gelernt und aufgebaut, die

Kinder lernen mit Erwartungen und Verpflichtungen umzugehen und gewinnen Ressourcen, mit welchen sie den Ansprüchen der Schule gerecht werden können (ebd.).

Verschiedene Indikatoren, wie zum Beispiel der Beruf und Bildungsabschluss der Eltern oder die Gesprächshäufigkeit in der Familie, können dazu beitragen, das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital einer Familie oder eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin zu erfassen. Dabei werden unterschiedliche Kombinationen dieser Indikatoren als Gesamtkapital eines Schülers oder einer Schülerin betrachtet. Aus diesen Unterschieden im Gesamtkapital eines Schülers oder einer Schülerin, wird die Ungleichheit hinsichtlich der sozioökonomischen Herkunft ersichtlich. Bourdieu (1983; zit. nach Coradi Vellacott 2007, S.40) sieht das Gesamtvolumen des Kapitals als zentrale Dimension in seiner Theorie an. Daraus entstehen dann nämlich die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede, namentlich die herrschenden, die mittleren und die unteren Klassen (ebd.). Nach Bourdieu definiert sich eine soziale Klasse gleichzeitig sowohl durch ihr Sein, damit wird die objektive Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse bezeichnet, als auch durch ihre symbolische Repräsentation, womit das Wahrgenommen-Sein definiert wird (Bourdieu 1999; zit. nach Imdorf, 2005, S.52).



Abbildung 2: Indikatoren sozialer Herkunft (Coradi Vellacott & Wolter, 2002, S.94)

## Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz

In der Theorie nach Bourdieu wird immer wieder das Thema Sozialisation aufgenommen. Durkheim beschreibt bereits anfangs des 20. Jahrhunderts Sozialisation als Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen. Damit ist er der Erste, der versucht den Begriff Sozialisation einzugrenzen (Niederbacher, A. & Zimmermann, P. 2011, S.11). Das Ziel der Erwachsenengeneration war ihm zufolge: „im Kinde gewisse psychische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen“, (Durkheim 1972; zit. nach, Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.11). Pierre Bourdieu bringt sein Habituskonzept wie folgt mit Sozialisation in Verbindung: „Die Persönlichkeitsentwicklung, das gesamte Leben eines Individuums wird von seinem sozialen Status, von seiner Klassenzugehörigkeit bestimmt“, (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.52). Wie bereits oben erwähnt, gilt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und hat somit den grössten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums.

In der gesamten Theorie der Chancenungleichheit wird die Bedeutung der primären Sozialisationsinstanz, der Familie, immer wieder ausgeführt.

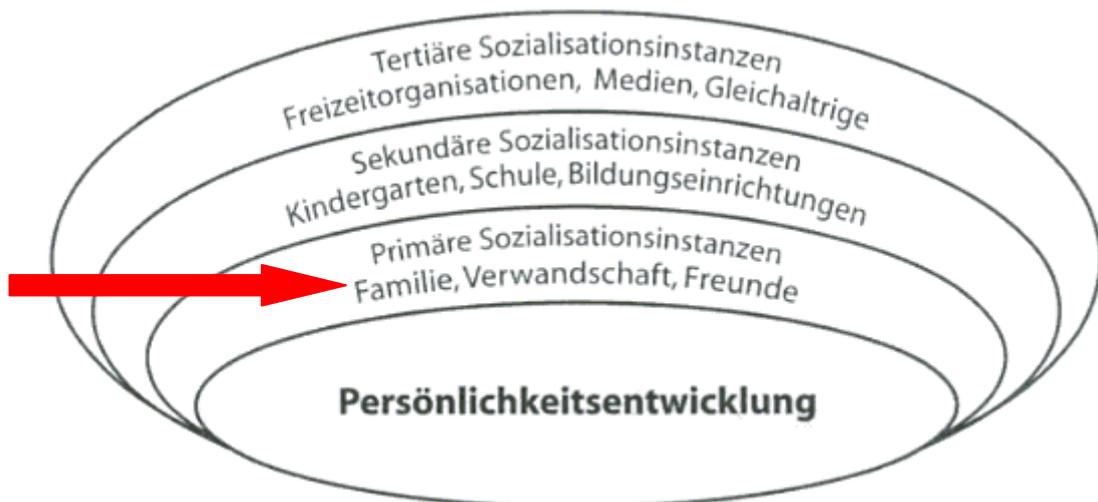


Abbildung 3: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Primäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34)

### **1.3.2. Chancengerechtigkeit hinsichtlich sozioökonomischen Status**

Laut Nieuwenboom (1996, S.55-57) hat die soziale Herkunft einen signifikanten Einfluss auf die Leseleistungen von Kindern und Jugendlichen. Je höher die sozioökonomische Schicht, desto besser ist die Leseleistung in der Schule. Die Unterschiede der Leseleistungen sind markant. So zeigt sich etwa, dass die Differenz zwischen Unterschicht und Mittelschicht grösser ist als die Differenz zwischen Oberschicht und Mittelschicht. Der sozioökonomische Status wurde bei dieser Studie anhand dreier Kriterien bemessen: die Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter beziehungsweise deren Schulbildung, das Familieneigentum an Gütern und das persönliche Eigentum der Schüler und Schülerinnen an Gütern (ebd.).

Die Schülerinnen und Schüler werden am Ende der Primarstufe in verschiedene Schultypen selektiert. Die Schultypen haben einen grossen Einfluss auf die weitere Ausbildung und auf die Berufswahl. Wie bereits in Kapitel 1.2.4. erläutert wurde, absolvieren 80% der Schülerinnen und Schüler im niedrigsten Schultyp zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule eine Berufslehre. Jedoch nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, welche in einen höheren Schultyp eingeteilt werden, wählen später ebenfalls den Weg einer Berufslehre. 35% der Schülerinnen und Schüler in einem Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen nach Abschluss ein Gymnasium oder eine andere weiterführende Schule (Hupka 2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.25). Wie also stehen diese Zahlen in Zusammenhang mit einer Chancenungleichheit bei der Selektion in die verschiedenen Schultypen? Wenn der Selektionsentscheid nur aufgrund der Leistungen erfolgen würde und die Kinder und Jugendlichen nach der Selektion die gleiche Förderung erhielten, entspräche der Leistungsunterschied nach der Selektion demselben wie vor der Selektion (ebd.). Wird der Selektionsentscheid jedoch unter dem Aspekt der Diskriminierung entschieden, und die Kinder und Jugendlichen erhalten eine unterschiedliche Förderung, stellt die Selektion in verschiedene Schultypen ein gravierendes Chancengleichheitsproblem dar. PISA 2000 hat hinsichtlich dem Übergang in die Sekundarstufe I neue Erkenntnisse gewonnen (ebd. S.26). Verschiedene Autoren und Autorinnen stellten fest, dass ein Migrationshintergrund und die sozioökonomische Herkunft von Kindern und Jugendlichen deren Einteilung in die verschiedenen Schultypen stark beeinflussen. Der Zusammenhang zwischen Schultyp und sozialer Herkunft wurde deutlich erkennbar und zwar ohne Berücksichtigung der Leistungen, insbesondere der Leseleistungen. Dabei wurden verschiedene Variablen hinsichtlich der Einteilung

in einen höheren Schultypus getestet (ebd. S.27). Die Analyse zeigt einen zusätzlichen Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern bei der Einteilung in die Schultypen. In der Deutschschweiz kommen ausserdem der Immigrationsstatus und die Bildungsnähe der Eltern hinzu. Es kann somit eine Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Schichten beim Selektionsentscheid festgestellt werden (ebd. S.28).

Im nächsten Abschnitt wird erläutert inwiefern Jugendliche den Übergang von der obligatorischen Schule in eine nachobligatorische Ausbildung bewältigen können und welchen Schwierigkeiten sich dabei begegnen. Die TREE Studie liefert dazu einige Zahlen (ebd. S.27): Über die Hälfte der Jugendlichen aus der Oberschicht tritt nach der obligatorischen Schule ins Gymnasium ein, aus der Unterschicht sind es hingegen weniger als 10% (ebd.). Zudem wurde berechnet, dass die Chance, zwei Jahre nach dem obligatorischen Schulabschluss das Gymnasium zu besuchen, für Jugendliche aus der Oberschicht rund fünf Mal so hoch ist, wie die der Schülerinnen und Schüler mit tiefem sozioökonomischem Status. Eng damit verbunden ist der Berufsstatus der Eltern. So konnte belegt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, eine höhere schulische Ausbildung zu absolvieren, umso grösser wird, je höher der Schulabschluss der Eltern ist (Stecher & Dröge 1996; zit. nach Stecher & Zinnecker, 2006, S.293). Auch in Deutschland, welches ein mit der Schweiz vergleichbares Bildungssystem besitzt, zeigen sich ähnliche Zahlen. Gut zwei Drittel der Kinder, von welchen mindestens ein Elternteil ein Abitur abgeschlossen hat, besuchen später selber das Gymnasium. Dieser Anteil liegt bei Kindern mit Eltern, welche höchstens den Hauptschulabschluss absolviert haben, gerade noch bei einem Fünftel (ebd.). Auch die Wichtigkeit des Schultyps am Ende der obligatorischen Schulzeit für die nachobligatorische Ausbildung wurde nachgewiesen. Häufig nimmt dieser eine zentrale Rolle ein und wird oftmals stärker gewichtet, als die individuelle schulische Leistung (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.27). Es kann somit festgehalten werden, dass sowohl der Schultyp, welcher in Zusammenhang mit der sozioökonomischen Herkunft steht, als auch die sozioökonomische Herkunft an sich, Auswirkungen auf die nachobligatorische, berufliche Zukunft vieler Jugendlicher hat (ebd.).

### **1.3.3. Chancengerechtigkeit hinsichtlich ethnischer Herkunft**

In einer weiteren Studie (Lanfranchi 2002; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.31) wurde festgehalten, dass rund 70% der Schweizer Kinder in irgendeiner Form Fremdbetreuung in Anspruch nehmen. Dem gegenüber stehen die Kinder mit Migrationshintergrund, von denen nur 50% Fremdbetreuung in Anspruch nehmen (ebd.). Die Bedeutung dieser Zahlen wird durch weitere Ergebnisse der Studie bewusst. So konnte belegt werden, dass Kinder, welche ab dem dritten Lebensjahr familienergänzende Betreuungseinrichtungen besuchen und dort gefördert werden, von ihren Lehrpersonen besser beurteilt werden. Insbesondere die kognitiven, sozialen und sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder zeigen bessere Beurteilungen, als jene von Kindern, welche ausschliesslich im Kreise der eigenen Familie aufwachsen (ebd.).

Auch bei der Einschulung werden Unterschiede zwischen Schweizer Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund ersichtlich (Lanfranchi 2002; zit. nach Coradi Vellacott und Wolter, 2005, S. 31). In den meisten Kantonen gelten Kinder mit sieben Jahren als schulreif und werden eingeschult. Wird ein Kind jedoch als nicht schulreif beurteilt, besucht es für ein weiteres Jahr den Kindergarten. In den Untersuchungen von Lanfranchi (ebd.) wird ersichtlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als nicht schulreif eingestuft werden als Schweizer Kinder. Auch bei den Kindern, welche das erste Schuljahr repetieren müssen, ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund deutlich höher als jener an einheimischen Kindern. Dieses Phänomen tritt auch in den Sonderklassen auf. In den Kantonen Aargau, Schaffhausen und Zug ist jedes sechste Kind mit Migrationshintergrund in einer Sonderklasse (Lischer 2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.32).

Laut Nieuwenboom (1996) gibt es auch hinsichtlich der kulturellen Faktoren Unterschiede bei der Leseleistung von Kindern. Insbesondere die Sprache, welche die Kinder regelmässig sprechen, kann die Lesekompetenzen beeinflussen. Allgemein gibt es mehrere Faktoren, welche die Leseleistungen von Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligen (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.33). So ist es für Kinder aus immigrierten Familien schulisch gesehen ein Nachteil, viele Geschwister zu haben. Die finanziellen Ressourcen der Eltern, aber auch die zeitlichen Ressourcen, also die Zeit, welche Eltern für ihre Kinder aufbringen können, haben Einfluss auf die schulische Leistung der Kinder. Es wurde belegt, dass mit zunehmender Geschwisterzahl die Interaktion zwischen Eltern und Kindern abnimmt (ebd. S.34). Die Leseleistung eines Kin-

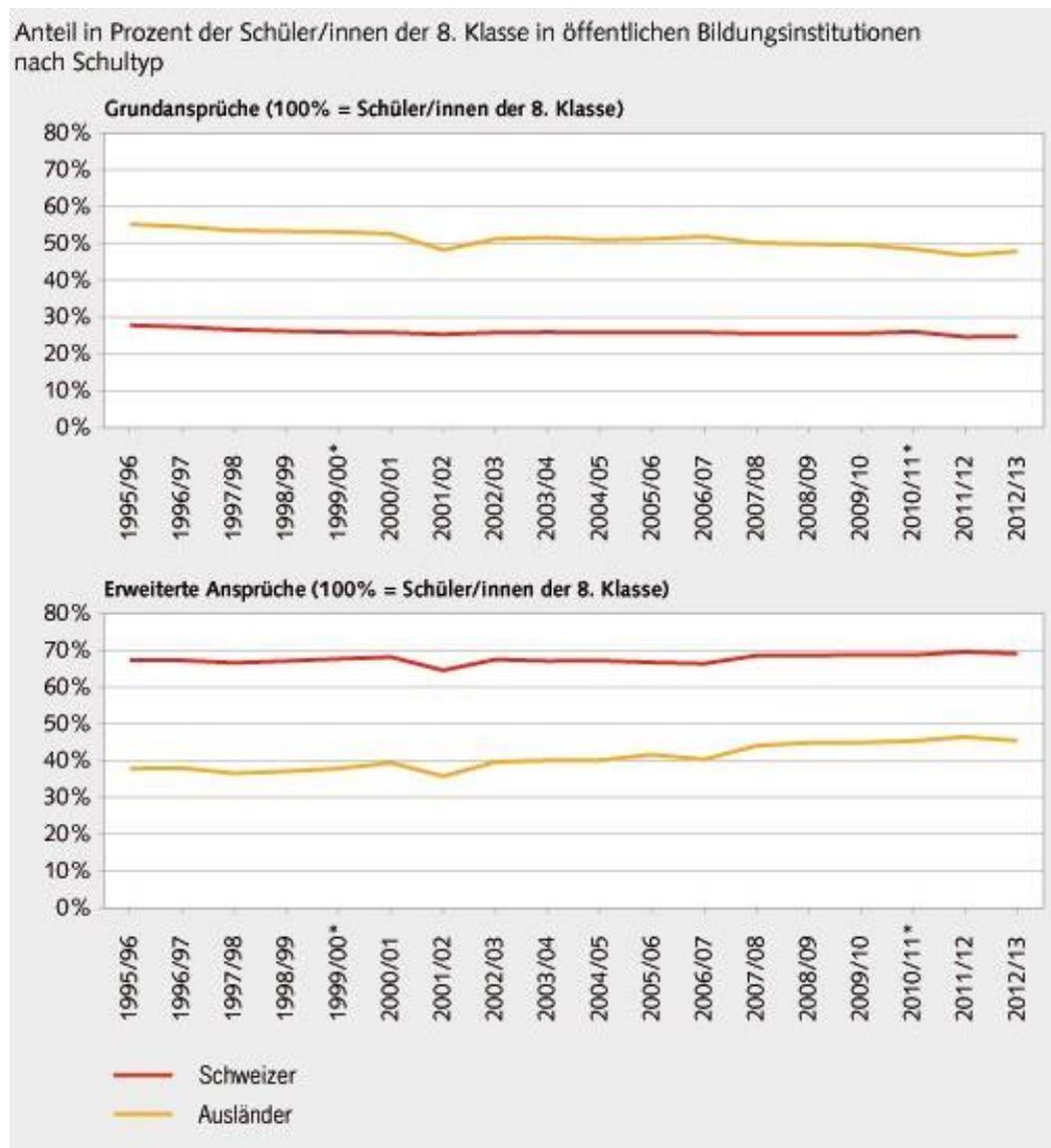
des mit Migrationshintergrund in der Schweiz mit 4 Geschwistern, fällt durchschnittlich auf eine Leseleistung, welche unter dem Durchschnitt von Brasilien liegt, wobei Brasilien das schlechteste Land in PISA 2000 war (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.34).

	Einheimische Familie	Migrantenfamilie
2-Kind-Familie mit hohem Status	569	492
2-Kind-Familie mit tiefem sozialen Status	484	443
5-Kind-Familie mit tiefem sozialem Status	475	379

**Tabelle 1: Der Einfluss der sozialen Herkunft und der Anzahl Geschwister auf die Leseleistung (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2002).**

Bei Kindern in Schweizer Familien hingegen, konnte kein Zusammenhang zwischen Geschwisterzahl und Leseleistungen wahrgenommen werden. Auch nicht bei Schweizer Familien mit tiefem sozioökonomischen Status. Ein Grund dafür könnte sein, dass in einheimischen Familien die fehlenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen durch leistungsfördernde Interaktion unter den Geschwistern kompensiert werden können. Der Übergang zur Sekundarstufe I ist auch für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund von Hindernissen geprägt. Die Problematik wird bei Kindern mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status am besten sichtbar. Im tiefsten Schultyp sind diese Kinder gegenüber einheimischen Kindern viel stärker vertreten. Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004, S.50) machen in ihrer Studie zudem darauf aufmerksam, dass es klare Hinweise auf eine Diskriminierung von Jungen mit Migrationshintergrund gibt. Die Studie wurde anhand einer Stichprobe von 1367 Sechstklässlern durchgeführt. Sie liefert eindruckliche Zahlen bezüglich der Chancenungleichheit. Während ein Schweizer Mädchen mit einer durchschnittlichen Schulleistung mit einer Chance von 83% eine Empfehlung für den erweiterten Schultyp erhält, liegen diese Chancen bei einem Jungen, mit den gleichen Schulleistungen und einem Migrationshintergrund bei nur 37%. Zudem zeigen Untersuchungen des Bundesamtes für Statistik auf (2014), dass obwohl das durchlässige Schulsystem der Sekundarstufe I einen Aufstieg in einen höheren Schultypus ermöglicht, im achten Schuljahr weiterhin Jugendliche mit einem Migrationshintergrund deutlich höher in der Sekundarstufe B vertreten sind. Während ein Viertel der einheimischen Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe B besucht, ist es bei ausländischen Schülerinnen und Schülern rund die Hälfte. In Abbil-

dung vier lässt sich auch deutlich herauslesen, dass rund 70% der Schülerinnen und Schüler im erweitertem Schultypus beziehungsweise der Sekundarstufe A, Schweizerinnen und Schweizer sind. Hingegen sind ausländische Schülerinnen und Schüler mit 50% eindeutig weniger im erweiterten Schultypus vertreten.



**Abbildung 4: Selektion der Schülerin und Schüler nach Nationalität in der Sekundarstufe I (Bundesamt für Statistik, 2014).**

Auch Haerberlin, Imdorf & Kronig (2004, S.30f.) weisen in ihren Untersuchungen darauf hin, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund prozentual viel höher im Grundschultypus (Sekundarstufe B) der Sekundarstufe I vertreten sind. Sie sehen die Untervertretung ausländischer Schülerinnen und Schüler im erweiterten Schultypus beziehungsweise die Übervertretung von ausländischen Schülerinnen und Schülern im Schultypus mit Grundansprüchen als Indikator für eine bestehende Chancenungleichheit

in dieser Schulstufe. Ihren Aussagen zufolge wäre bei bestehender Chancengleichheit kein statistischer Unterschied in der Vertretung der beiden Schülerinnen- und Schülergruppen auszumachen und die prozentuale Verteilung der zwei Gruppen wäre in beiden Schultypen gleich (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.31).

Besonders zu erwähnen hinsichtlich der Chancenungleichheit ist auch die Selektion der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulhäuser. Je höher der Anteil fremdsprachiger Kinder in einer Schule ist, desto tiefer ist das Leistungsniveau der Schule insgesamt. Da Kinder mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status in eher ärmeren Regionen leben, bleiben sie somit auch in der Schule oft unter sich (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.35).

Die nächste Schnittstelle von Chancenungleichheit stellt für diese Arbeit eine besonders wichtige Ausgangslage dar. Dabei geht es um den ungleichen Zugang zu den nachobligatorischen Ausbildungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders in diesem Prozess von Chancenungleichheit betroffen. Auch hier stellt die Studie TREE einige wichtige Zahlen zusammen. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden hierbei mehrfach mit Chancenungleichheit konfrontiert. Einerseits beeinflusst die sozioökonomische Herkunft andererseits der besuchte Schultyp in der Sekundarstufe I, die Zugangsmöglichkeiten in die nachobligatorische Ausbildung (Sekundarstufe II). Wie bereits erläutert, kommen Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger aus den unteren sozialen Schichten und werden häufiger in Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt. Das Risiko, zwei Jahre nach dem Abschluss der obligatorischen Schule, noch keine Anschlusslösung (Ausbildung, Zwischenjahr, weitere Schule) gefunden zu haben, ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Jugendlichen aus der Türkei, Portugal oder dem Balkan, 3-7 Mal höher als bei Schweizer Jugendlichen (Meyer 2003b; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S. 36). Eine Studie des Bundesamtes für Statistik, welche sich mit dem Übergang von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Ausbildung auseinandersetzt, belegt, dass der Anteil an Schweizer Schülerinnen und Schülern, welche einen direkten Wechsel in die nachobligatorische Ausbildung schaffen, höher als der Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen ist. „Während 45,8% der schweizerischen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2011 direkt im Anschluss an die obligatorische Schule eine berufliche Grundbildung (z.B. eine Lehre) in Angriff genommen haben, sind es bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern lediglich 39,1%“ (Bundesamt für Statistik, 2011).

Auch beim späteren Übergang in den Arbeitsmarkt wurde durch Fibbi, Kaya und Piguet (2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter 2005, S.37) in einer Studie eine deutliche Diskriminierung von männlichen Bewerbern aus dem Kosovo und der Türkei festgestellt. Von Diskriminierung wird dabei erst gesprochen, wenn sich zwei männliche Personen mit identischem Profil auf eine Stelle bewerben, der Schweizer dabei zum Vorstellungsgespräch eingeladen wird aber der zweite Bewerber mit Migrationshintergrund nicht.

	Französischsprachige Schweiz		Deutschschweiz	
	Männlicher Bewerber aus Portugal	Männlicher Bewerber aus dem Kosovo	Männlicher Bewerber aus der Türkei	Männlicher Bewerber aus dem Kosovo
N	177	179	163	133
Diskriminierung	9.6%	23.5%	30.1%	59.4%

**Tabelle 2: Diskriminierungsgrad nach Herkunft und Sprachregion (vgl. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005)**

Der Wettbewerb um eine gute Ausgangsposition für den beruflichen Platzierungsprozess hat sich laut Hurrelmann (2007, S.86) verschärft. Jugendliche müssen heute öfters einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erwerben, um überhaupt denselben sozialen Status wie die Herkunftsfamilie zu erreichen. Besonders die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekommen diesen Wettbewerb zu spüren (ebd.).

#### **1.4. Ursachen und Erklärungen für Chancengerechtigkeit im Bildungswesen**

Laut Coradi Vellacott und Wolter (2005, S. 50) wird zwischen institutionell, ökonomisch, motivational und sozial oder kulturell bedingten Ursachen für mangelnde Chancengerechtigkeit unterschieden. Unter institutionellen Barrieren für Chancengerechtigkeit kann beispielsweise der Einschulungsprozess und der Selektionszeitpunkt verstanden werden. Ökonomische Barrieren können zum Beispiel den Rückgang der ausbezahlten Stipendien oder schlechte Löhne von Frauen sein. Unter motivationalen Barrieren verstehen Coradi Vellacott und Wolter (ebd.) psychische Prozesse, welche durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe geprägt sind. Dies kann zum Beispiel eine geschlechtsspezifische Berufswahl sein oder geringe Weiterbildungsaktivitäten von Personen mit sozioökonomisch tiefem Status. Die betroffene Person bewegt

sich hier also nicht aus ihrem sozialen Umfeld, sondern lebt die gleichen Muster weiter. Als soziale oder kulturelle Barrieren bezeichnet man gewisse kulturell oder sozial bedingte Vorurteile bei Lehrpersonen. Folgend werden nun die kritischen Punkte für Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem mit den verschiedenen Barrieren zusammengeführt (ebd.).

#### **1.4.1. Chancenungleichheit in der Vorschule und beim Übergang in die obligatorische Schule**

Obwohl die Problematik der Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bereich bislang wenig untersucht worden ist, lässt sich sagen, dass vor allem Kinder mit Mehrfachbenachteiligungen, wie zum Beispiel Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status, einen schlechteren Zugang zu familienergänzenden Betreuungsplätzen haben (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.50). Hier zeigen sich ökonomische Barrieren für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Da eine Knappheit des Angebots an subventionierten Betreuungsmöglichkeiten festgestellt wird, hat nicht mehr jedes Kind die gleiche Chance einen Betreuungsplatz zu erhalten (Marie Meierhofer Insitut für das Kind, 2002; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.50f). Auch motivationale Barrieren sind in dieser wichtigen Bildungsebene vorhanden. Nicht alle Kindergärten bieten Blockzeiten an, was einen grossen Mehraufwand seitens der Eltern zur Folge hat (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.52). Vor allem berufstätige Eltern haben in dieser Situation vermehrt Schwierigkeiten mit der Organisation und es scheint gar einfacher, die Kinder nicht in den Kindergarten zu schicken. Da der Kindergartenbesuch in den meisten Kantonen nicht obligatorisch ist, liegt diese Entscheidung bei den Eltern. Dadurch entsteht jedoch die Problematik, dass Kinder so erst zu einem späteren Zeitpunkt zum ersten Mal mit dem Bildungssystem in Kontakt treten. Insbesondere auf die Sprachentwicklung von Kindern mit fremden Muttersprachen hat dies häufig negative Auswirkungen. Auch auf institutioneller Ebene zeigen sich Barrieren beim Schuleintritt für Kinder mit Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund werden häufiger in Einschulungsklassen eingeteilt, wo der Lehrstoff des ersten Schuljahres in zwei aufgeteilt wird (Lanfranchi, 2002; zit.nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.52). Dies führt jedoch häufig zu keiner Verbesserung der allgemeinen Sprach- beziehungsweise Schulkenntnisse sondern bedeutet vielmehr eine schlechte Integration.

#### **1.4.2. Chancenungleichheit in der Primarstufe und beim Übertritt in die Sekundarstufe I**

Die zweite wichtige Bildungsebene, in welcher kritische Merkmale für die Chancengerechtigkeit bestehen, betrifft den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Im Kapitel 1.2. wurde bereits darauf hingewiesen, dass Jugendliche nach der sechsten Klasse aufgrund ihrer schulischen Leistung in verschiedene Sekundarstufentypen eingeteilt werden. Diese bestehenden Sekundarstufentypen haben einen grossen Einfluss auf die Lehrstellensuche und verbessern oder verschlechtern die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Weil dem Schultypus eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, stellt sich die Frage, ob die Schule gerechte Selektionen durchführt. In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich aufgezeigt, dass der schulische Erfolg nicht nur von der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern abhängt. Die soziale und auch die nationale Herkunft spielen eine zentrale Rolle. Auch die Frage des Geschlechts entscheidet darüber, wie die Chancen für eine erfolgreiche Schul- und später auch Berufsbildung einer Schülerin oder eines Schülers stehen. Dies lässt somit vermuten, dass die Selektionskriterien der Schule durchaus herkunfts- und geschlechterbezogenen sind und zu Ungleichheiten führen können (vgl. Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.11).

##### **Beeinflussung der Selektion durch die soziale Herkunft**

Laut Coradi Vellacott und Wolter (2005, S.52) prägt die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen die Leistungen von Primarschulkindern signifikant. Wie in Kapitel 2 erläutert wurde, erbringen Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlechtere Leseleistungen als andere Kinder. Vor allem Kinder mit Mehrfachbenachteiligungen zeigen grosse Schwächen beim Lesen auf (ebd. S.53). Forschungsergebnisse zeigen, dass beim Selektionsentscheid am Ende der Primarstufe Diskriminierungen durch Lehrpersonen erfolgen.

##### **Abhängigkeit der sprachlichen Fähigkeiten bei der Selektion**

Haerberlin, Imdorf und Kronig (2004, S. 12) weisen darauf hin, dass sich die Lehrpersonen bei den Zuweisungen in die jeweiligen Sekundarstufentypen an den sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen orientieren. Weitere relevante Schul- und später auch Berufsinhalte wie etwa Mathematik, spielen bei der Selektion in einen Sekundarstufentypus eine geringere Rolle. Somit lässt sich teils erklären, weshalb Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in der Sekundarstufe B übervertreten sind. Auch Müller

(1996, S.73; zit. nach Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 12) nimmt Bezug auf den Zusammenhang zwischen sprachlichen Kompetenzen und der Zuweisung in einen Sekundarstufentyp. Er weist darauf hin, dass Kinder mit ausländischen Herkunftswurzeln aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten in einen eher niedrigeren Schultypus eingeteilt werden, was zur Folge hat, dass sie in anderen Fächern wie Mathematik nicht ausreichend oder nur beschränkt gefördert werden können. Auch dass Mädchen, welche über bessere sprachliche Schulleistungen verfügen, mehr im erweiterten Schultypus vertreten sind, lässt somit die Vermutung aufkommen, dass die sprachliche Kompetenz der Jugendlichen ein zentraler Selektionsfaktor ist und eine grosse Rolle bei der Zuweisung in die jeweiligen Sekundarschultypen spielt (Malti, 2002; zit. nach Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 13).

### **Selektion aufgrund der Kontrollierbarkeit**

Neben einer Beurteilung zur kognitiven Leistung in Deutsch und Mathematik wird auch eine pädagogische Einschätzung abgegeben (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.53). Eine Zuweisung in den Sekundarstufentyp A oder B kann auch auf der Bewertung des Benehmens während des Unterrichts basieren. „Leistungsunabhängige Selektionsmechanismen können auch mit organisationsspezifischen Bedürfnissen zusammenhängen. Gemeinhin dient es der Effizienz des Unterrichts, wenn die Schüler einfach führ- und kontrollierbar sind“ (Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.13). Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, sich der Lehrperson unterordnen zu können, dass sie Arbeitsdisziplin zeigen und eine hohe Lernmotivation mitbringen. Aufgrund der Sozialisation werden solche Eigenschaften eher Mädchen zugesprochen, was somit auch erklärt, weshalb Mädchen in der Leistungsbewertung besser abschneiden als ihre männlichen Klassenkameraden. Männlichen Schülern hingegen, werden unterrichtsstörende Eigenschaften zugeschrieben, was ihre Chancen auf eine gute Leistungs- und Benimmbewertung in den Zeugnissen erheblich verschlechtert (vgl. Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.13). Eine schlechte Bewertung in den leistungsunabhängigen Zeugniskriterien bedeutet wiederum schlechtere Chancen einen Lehrlingsplatz zu erhalten, da die Lehrbetriebe grossen Wert auf die Bewertungen in dieser Zeugnisrubrik legen.

## **Institutionelle Barrieren**

Institutionelle Barrieren zeigen sich hier insofern, als dass der Selektionsentscheid bereits nach nur sechs Jahren in der Primarschule von Lehrpersonen, in Absprache mit den Eltern, getroffen werden muss. Hier zeigt sich also eine institutionell bedingte Ursache für mangelnde Chancengerechtigkeit aufgrund dieses frühen Zeitpunktes. In dieser kurzen Zeit müssen die Benachteiligungen von Kindern aus armen oder immigrierten Familien kompensiert werden, gelingt dies nicht innerhalb dieser sechs Jahren, wirkt sich die Benachteiligung negativ auf die Selektion aus (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.53).

## **Die Rolle der Lehrperson im Selektionsentscheid**

Als soziale oder kulturelle Barriere soll hier die zentrale Rolle der Lehrperson im Selektionsentscheid betrachtet werden. In Kapitel 2 wurde mit Hilfe verschiedener Untersuchungen erläutert, dass Kinder mit einem tiefen sozioökonomischen Status bei der Selektion in die Sekundarstufe I von Diskriminierung betroffen sind. Hierbei geht man davon aus, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer sozialen Herkunft grundsätzlich andere Werte vertreten als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen und diese deshalb negativer bewerten. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern kann beim Selektionsentscheid eine soziale Barriere darstellen. Eltern mit einem hohen sozialen Status sind eher bereit, beim Selektionsentscheid Druck auf die Lehrperson auszuüben als Eltern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozialen Status (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.53).

### **1.4.3. Chancungleichheit beim Übertritt in die Sekundarstufe II**

Am Ende der Sekundarstufe I müssen sich die Jugendlichen zwischen einer Berufslehre oder einer weiterführenden schulischen Ausbildung entscheiden. Auch dieser Übergang ist von verschiedenen Barrieren geprägt. In diesem Teilkapitel beschäftigen sich die Autorinnen mit der Frage, welche Faktoren das Finden einer Lehrstelle positiv oder auch negativ beeinflussen können. Analysiert wird, inwiefern ein gutes Abschlusszeugnis, der besuchte Schultypus und die Herkunft einer Schülerin oder eines Schülers eine Rolle spielen, wenn es um die Vergabe eines Ausbildungsplatzes geht. Ausserdem soll untersucht werden, welchen Einfluss dabei soziale Beziehungen zu Berufsnetzwerken sowie andere soziale, aber auch finanzielle Ressourcen, für das Finden einer Lehrstelle haben. Da sich die Projektarbeit auf Jugendliche konzentriert, die eine Berufslehre an-

streben, wird auch hier der Fokus auf die Faktoren gelegt, die das Finden einer Lehrstelle beeinflussen.

### **Wie beeinflusst das Schulabschlusszeugnis die Lehrstellenvergabe?**

Wenn bei der Lehrstellenvergabe das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit die zentrale Rolle einnehmen würde, müssten theoretisch jene Schülerinnen und Schüler, welche die besten Zeugnisnoten vorweisen können, auch die besten Chancen auf eine Lehrstelle haben. In diesem Fall, dürfte grundsätzlich keine Benachteiligung existieren, die auf der nationalen Herkunft, dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft basiert. Im Gegenteil, die Lehrstellenvergabe würde sich ausschliesslich an den Leistung der Schülerinnen und Schülern orientieren (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.16). Viele bisher vorgestellten Theorien, Fakten und Untersuchungen in dieser Arbeit widerlegen jedoch, dass auf dem Lehrstellenmarkt nur das Leistungsprinzip vorherrscht. Haeberlin, Imdorf und Kronig zeigen mit ihren Untersuchungen ebenfalls auf, dass das Finden einer Lehrstelle nicht von einem guten Abschlusszeugnis abhängt (2004, S.16). Sie haben für diese Erkenntnis die Abschlusszeugnisse von jungen Erwachsenen, die eine Lehrstelle absolvieren mit jenen verglichen, die nach der Sekundarstufe I keine Lehrstelle gefunden haben. Dieser Vergleich zeigt auf, dass die schulische Leistung beziehungsweise das Abschlusszeugnis keine prioritären Faktoren sind, welche dazu führen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. „Die Geschlechtervariable, der Generationenstatus sowie soziale Beziehungen“, sind im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Finden einer Lehrstelle von höherer Bedeutung (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S16).

### **Wie beeinflusst der Schultypus die Lehrstellensuche?**

Haeberlin, Imdorf und Kronig zufolge beeinflusst der Schultypus die Lehrstellensuche klar (2004, S.17). Der Faktor Schultypus entscheidet oftmals, in welchem beruflichen Segment eine Schülerin oder ein Schüler eine Lehrstelle sucht. Mit dem Besuch der Sekundarstufe A erhöhen sich die Chancen einen Beruf zu erlernen, in welchem später bessere Weiterbildungsmöglichkeiten und somit bessere Aufstiegsmöglichkeiten bestehen. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit grösser, nach dem Lehrabschluss vom Lehrbetrieb übernommen zu werden. Mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe B hingegen verkleinert sich die Auswahl an Lehrberufen automatisch. Ausserdem zeigen Untersuchungen, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Sekundarstufe A besucht haben, höhere berufliche Aspirationen pflegen als diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche

einen Schulabschluss auf der Sekundarstufe B vorzuweisen haben (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.17 ff.). Dies bedeutet, dass Jugendliche mit einem tieferen Sekundarschulabschluss eher Berufe mit einem tieferen gesellschaftlichen Status anstreben. Zu diesem Phänomen trägt auch das soziale Umfeld eines Jugendlichen oder einer Jugendlichen bei. Wenn das Finden einer Lehrstelle über eine längere Zeitspanne hinweg erfolglos verläuft, ist es oftmals das Umfeld der Jugendlichen, welches diese auffordert, ihre Ansprüche zu senken (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.19).

### **Wie beeinflussen soziale Beziehungen die Lehrstellenvergabe?**

Haben die Bewerber Privatkontakte zu verschiedenen Firmen, steigern diese sozialen Ressourcen die Chance auf eine Lehrstelle ungemein (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.19). Die informellen Netze zwischen Angehörigen und Bekannten können den Zugang zu Insiderinformationen und bestenfalls zu offenen Lehrstellen ermöglichen. Jugendliche, welche keine solchen informellen Netze haben, sind auf die institutionalisierten Netze angewiesen und haben es so schwieriger, eine Lehrstelle zu finden (ebd). Beziehungen spielen bei der Lehrstellensuche durchaus eine wichtigere Rolle als die Schulqualifikationen an sich und versprechen zudem grösseren Erfolg als beispielsweise institutionalisierte Netze wie die Berufsberatung. Aus Untersuchungen ist bekannt, dass ausländische Jugendliche eher über wenige persönliche Kontakte verfügen, welche ihnen zu einer Lehrstelle verhelfen könnten (Silberman & Fournier 1999; zit nach Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S.23). Daraus resultiert demnach eine Chancengleichheit. Jugendlichen ohne informelle Kontakte zu Firmen bietet sich die Chance, solche mit Hilfe von Schnupperlehren zu knüpfen. Schnupperlehren können die Chancen auf eine Lehrstelle insbesondere bei zugewanderten Jugendlichen, stark erhöhen. So zeigt sich, dass Jugendliche aus der Realschule häufiger Schnupperlehren besuchen als Jugendliche aus der Sekundarschule (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S.20). Auch sogenannte symbolische Ressourcen können zu einer erfolgreichen Lehrstellensuche beitragen, denn nicht nur gute Zeugnisse sind von grosser Bedeutung. Der Lehrbetrieb achtet dabei auf Tugenden wie Fleiss, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt (Stalder 2000; zit. nach Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S.20). Diese Eigenschaften können den Lehrbetrieb davon überzeugen, dass der Bewerber oder die Bewerberin bis zum Schluss durchhält und sich die Investition lohnt. Bei Jugendlichen, welche sich nicht aufgrund informeller Netze in einem Betrieb bewerben, wissen die Lehrmeister und Lehrmeisterinnen oft wenig über ihre Bewerber und Be-

werberinnen. Dies kann dazu führen, dass die Lehrmeister und Lehrmeisterinnen Gebrauch von Stereotypen machen, und so Vorurteile gegenüber gesellschaftlichen Gruppen über die Vergabe der Lehrstelle entscheiden. Auch hier besteht wiederum eine Chancenungleichheit, da ausländische Jugendliche nicht über einen Vertrauensvorschuss verfügen (Haeberlin, Imdorf, Kronig 2004, S.20). Um trotzdem Chancen zu haben, müssen sie den Mangel an symbolischen Ressourcen mit guten Schulzeugnissen kompensieren können. Zusammengefasst kann man sagen, dass bei ausländischen Jugendlichen von einer Mehrfachproblematik gesprochen werden kann. Schlechte Schulqualifikationen, kaum informelle Beziehungen, negative Erwartungen und Vorurteile führen zu oft unüberwindbaren Hürden im Bewerbungsprozess. Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen ihre Erwartungen und Berufsziele oft einschränken was häufig in einer Resignation resultiert (ebd, S.24).

### **Finanzielle Barrieren**

Die Finanzierung einer weiterführenden Schule stellt für Jugendliche oftmals eine finanzielle Barriere dar wodurch sie häufig auf eine finanzielle Ausbildungshilfe angewiesen sind. Hierfür vergeben die Kantone Stipendien. Laut Coradi Vellacott und Wolter (2005, S.54) nimmt die Zahl der Stipendienempfängerinnen und Stipendienempfänger kontinuierlich ab. Im Jahr 2001 haben nur 9.5% aller Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II Stipendien erhalten. In der Schweiz gibt es bislang keine Studien, welche erläutern, wie viele Jugendliche aus ökonomischen Gründen auf eine weiterführende Ausbildung verzichten und stattdessen zum familiären Einkommen beitragen müssen (ebd.).

#### **1.4.4. Chancenungleichheit beim Übergang in die tertiäre Ausbildung**

Im Übergang zur tertiären Ausbildung werden hauptsächlich Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern festgehalten. Die folgenden ökonomischen Barrieren gelten daher als Beobachtungen aus politischen Prozessen und weniger als belegte Studien (Coradi Vellacott & Wolter 2005, S.58). Als ökonomische Barrieren werden hier erneut die Probleme bei der Finanzierung erläutert. Die Kosten der Hochschulen variieren stark von Kanton zu Kanton. Viele Studenten und Studentinnen sind auch hier auf Stipendien oder Darlehen angewiesen. Im Jahr 2001 wurden 13% der Studierenden an Hochschulen und 13% an Fachhochschulen durch Stipendien unterstützt. Die Höhe der Stipendi-

engelder nimmt dabei kontinuierlich ab und kann sich somit negativ auf tertiäre Ausbildungen auswirken (ebd.).

#### **1.4.5. Chancenungleichheit beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, berufliche Aufstiegschancen und Einkommensentwicklung**

Chancenungerechtigkeit konnte beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, wie bereits in Kapitel drei erwähnt, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche von schlechteren Chancen auf eine Lehrstelle betroffen ist, impliziert dies Langzeitfolgen (Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.61). Diese Benachteiligung wirkt sich später auf die Stellung im Arbeitsmarkt und das Einkommen aus. Kulturelle Barrieren beim Eintritt in den Arbeitsmarkt zeigen sich hier vor allem in der Diskriminierung von männlichen Bewerbern aus dem Kosovo und der Türkei. Ihnen gegenüber herrscht in der Schweiz nach wie vor ein Misstrauen und negative kulturelle Stereotypen verstärken dieses Bild (Fibbi, Kaya & Piguet, 2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005, S.62).

#### **1.5. Offene Jugendarbeit / Autorin Maja Ivkovic**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde das Thema der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen behandelt. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, wie ein Bewerbungscoaching in der offenen Jugendarbeit gestaltet werden muss, um die Kompetenzen der Jugendlichen im Bewerbungsprozess zu stärken. Dies verdeutlicht, weshalb die offene Jugendarbeit mit ihren Grundprinzipien, ihren Handlungsansätzen und Handlungsmethoden hier einen Teil des Projektkonzepts einnehmen muss. Sie definiert den Handlungsrahmen, in welchem die Projektleiterinnen, das Projekt durchführen können und bildet so einen wichtigen Teil in der folgenden Umsetzungsstrategie sowie in der Umsetzungsphase.

Das Kapitel befasst sich in einem ersten Teil mit dem Auftrag, den Grundprinzipien und den theoretischen Ansätzen beziehungsweise Methoden der offenen Jugendarbeit. Das Kapitel der Arbeitsmethoden aus der offenen Jugendarbeit beschäftigt sich explizit mit ausgewählten Ansätzen, genauer mit denen, die für die Herausarbeitung der Umsetzungsstrategie von grosser Bedeutung sind.

Die offene Jugendarbeit bildet einen Teilbereich der Sozialen Arbeit. Sie orientiert sich in ihrer professionellen Arbeit am Sozialraum ihrer Adressatinnen und Adressaten und entwickelt entsprechende Angebote (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz,

o.J., S.3). In der Schweiz hat die offene Jugendarbeit einen sozialpolitischen, einen pädagogischen und einen soziokulturellen Auftrag. Das Tätigkeitsfeld der offenen Jugendarbeit ist somit enorm vielschichtig ist.

Grundsätzlich begleitet und fördert die offene Jugendarbeit Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Sie setzt sich dafür ein, dass Jugendliche in ihren jeweiligen Gemeinden partnerschaftlich integriert sind und sich auch am gesellschaftlichen Leben beteiligen können (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit, o.J., S.3).

Die offene Jugendarbeit grenzt sich von anderen Formen der Jugendarbeit ab, da ihre Angebote von allen Jugendlichen in der Freizeit genutzt werden können und nicht wie bei anderen Formen der Jugendarbeit an eine Mitgliedschaft geknüpft sind (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, o.J., S.3). Diese Form macht die offene Jugendarbeit mit ihren Angeboten für alle Jugendlichen einfach zugänglich.

Seit der Entstehung der offenen Jugendarbeit orientiert diese sich an drei Grundprinzipien: Dem Offenheits-Prinzip, dem Prinzip der Freiwilligkeit und dem Prinzip der Partizipation. Diese Grundprinzipien bilden den fachlichen Grundstein der offenen Jugendarbeit (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, o.J., S.4).

Das Offenheitsprinzip führt dazu, dass die offene Jugendarbeit ein offenes und somit für jeden zugängliches System bleibt. „Sie ist konfessionell und politisch neutral und hält sich offen für soziokulturelle Veränderung, für die verschiedenen Lebenslagen, Lebensstile und Lebensbedingungen von jungen Menschen (Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, o.J., S.4)“.

Das Ziel des Prinzips der Freiwilligkeit ist es, die Selbstbestimmung der Jugendlichen zu unterstützen. Die Angebote der offenen Jugendarbeit finden während der Freizeit der Jugendlichen statt. Die Jugendlichen entscheiden deshalb autonom, ob sie ein Angebot nutzen oder nicht. Die Teilnahme an Angeboten in der offenen Jugendarbeit ist somit stets freiwillig (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, o.J., S.4).

Das Prinzip der Partizipation gilt als die Grundarbeits- und Umgangsform bei Arbeit mit Jugendlichen. Ziel dieses Arbeitsprinzips ist es, die Beteiligung, die Mitwirkung und die Mitbestimmung von Jugendlichen zu fördern. Im konkreten Fall der offenen Jugendarbeit bedeutet dies, dass sich die Fachkräfte der offenen Jugendarbeit stets auf Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen einlassen müssen, um bestehende Angebo-

te weiterentwickeln sowie neue Angebote schaffen zu können (vgl. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, o.J., S.4).

### **1.5.1. Der Ansatz der sozialräumlichen Jugendarbeit**

Der Ansatz der sozialräumlichen Jugendarbeit geht davon aus, dass der Sozialraum nicht nur eine „sozial geographische Planungsgrösse ist. Er fasst den Sozialraum als subjektiv konstruierte Lebenswelt auf (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.316). Kinder und Jugendliche werden dabei als handelnde Subjekte angesehen, die sich ihre Sozialräume aneignen (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.314-316). Der sozialräumliche Ansatz beschäftigt sich damit, wie subjektive Lebenswelten gestaltet sind und analysiert die aus den Lebenswelten resultierenden Anforderungen, welche sich für die Kinder und Jugendlichen ergeben. In der offenen Jugendarbeit geht man von einem dynamischen Sozialraumverständnis aus. Dies bedeutet, dass sich soziale Praktiken und materielle Bedingungen gegenseitig beeinflussen. „Über sozialräumliche Aneignungsprozesse in Form der tätigen Auseinandersetzung mit der räumlich vermittelten Umwelt entstehen unter Jugendlichen Deutungsmuster, Nutzungsformen und Handlungsoptionen“ (Deinet & Krisch, 2013, S.317). Diese Deutungsmuster werden anhand von sozialräumlichen Erhebungsmethoden analysiert. Die analytische Auseinandersetzung mit den Lebenswelten der Jugendlichen bildet den Grundstein, auf dem sozialräumliche Konzepte entwickelt werden. Diese Konzepte unterstützen und fördern Jugendliche dabei, sich an ihren Lebenswelten zu beteiligen, diese zu erweitern oder zu gestalten (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.317-318). Die Hauptaufgabe der sozialräumlichen Jugendarbeit besteht darin Angebote zu entwickeln, die aus der Analyse der jugendlichen Lebenswelten entstehen und somit die Jugendlichen dort auffangen, wo sie gerade stehen. Während der Angebotsentwicklung werden die Jugendlichen sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Planung und Umsetzung miteinbezogen. Sie werden somit aufgefordert einen neuen Sozialraum mitzugestalten (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.319).

### **Die Ebenen der sozialräumlichen Jugendarbeit**

Krisch (2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.319-321) nennt neun Ebenen, in denen die offene Jugendarbeit mit Hilfe des sozialräumlichen Ansatzes Jugendlichen die Möglichkeit bietet, ihre Anliegen zu platzieren und so neue Räume zu gestalten.

### 1. Ebene: Offener Raum Jugendarbeit

„Über das Prinzip der Offenheit, der Freiwilligkeit und der Bedürfnisorientierung eröffnet sich eine spezifische Qualität der Jugendarbeit“ (Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.319). Dieses Prinzip schafft neue Bildungsprozesse, indem es den Jugendlichen die Veränderbarkeit von Situationen aufzeigt, ihnen Mitsprache erteilt und ihnen ermöglicht, ihre Interessen einzubringen (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.319).

### 2. Ebene: Jugendarbeiterinnen / Beziehung und Reflexion

In dieser Ebene geht es um die Beziehung zwischen Jugendlichen und den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern. Die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter stehen in einer partnerschaftlichen Beziehung zu den Jugendlichen. Diese Beziehungen sind somit nicht autoritär geprägt, und die Jugendlichen stehen in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den Jugendarbeitern und Jugendarbeiterinnen. Dadurch dass sich Jugendliche und Jugendarbeitende auf gleicher Ebene begegnen, resultieren neue Lernsituationen. Indem sie etwa neue Rollenverhältnisse erfahren, wird den Jugendlichen Raum geboten, neue Handlungsweisen zu erlernen (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.319-320).

### 3. Ebene: Jugendarbeit als Peergroup- und Zugehörigkeitsraum

Die Einrichtungen der offenen Jugendarbeit ermöglichen den Jugendlichen, sich als Gruppe oder Clique zu treffen und dadurch als Teil der Lebenswelt Jugendeinrichtung, Zugehörigkeit zu erleben (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S. 320). Dies ermöglicht das Lernen in einer Peergroup. Als angewandte Methode bildet diese Ebene einen wichtigen Teil des non-formellen Lernens in der offenen Jugendarbeit. Durch das Erarbeiten von gemeinsamen Regeln, das Erleben eines Miteinanders und das Lernen voneinander werden neue Lernmöglichkeiten und Lernräume geschaffen (vgl. Sting 2002; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.320).

### 4. Ebene: Jugendarbeit als Sozialraum

Die offene Jugendarbeit bietet Jugendlichen gezielt Räume, wo sie in Form von Projekten oder strukturierten Angeboten, neue Erfahrungen machen können. Diese Räume sind für die Jugendlichen in ihren Lebenswelten sonst nur schwer zugänglich (Deinet, 2009, S.147; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.320).

#### 5. Ebene: Jugendarbeit als Bewältigungsraum

Diese Raumebene stellt eine wichtige Ressource in der Bewältigung von Anforderungen der verschiedenen Lebenswelten dar. Zentrale Themen des Jugendalters werden hier in den Alltag der Jugendarbeit integriert und in Form von Workshops, Projekten und Einzelberatungen mit den Jugendlichen oder durch materielle Unterlagen behandelt. Die Bereitstellung verschiedener Ressourcen durch die Jugendarbeit unterstützt die Jugendlichen in der Bewältigung ihres Alltags (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S. 320).

#### 6. Ebene: Jugendarbeit als Erlebnisraum

Die Jugendarbeit als Erlebnisraum versucht, durch die Bereitstellung ihrer Ressourcen der Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken. Dies erfolgt durch die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten, gemeinsamer Durchführung von jugendkulturellen Angeboten oder Veranstaltungen, in Form von Sport und Bewegung oder aber durch die Bereitstellung von Informationen über das Internet und durch die Medien. Durch die Teilnahme und aktive Mitgestaltung dieser Angebote, bieten sich für die Jugendlichen neue Räume, in denen sie ihre Handlungskompetenzen erweitern und sich somit selbst Ressourcen aneignen können. Dadurch können sie der Bildungsbenachteiligung selbst entgegenwirken (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S. 320).

#### 7. Ebene: Netzwerke über Kooperation

Die offene Jugendarbeit unterstützt die Bildungs- und Aneignungsprozesse von Jugendlichen nicht nur in ihren Räumlichkeiten. Vielmehr vernetzt sie sich auch mit anderen wichtigen Akteuren aus den Lebenswelten von Jugendlichen. Die offene Jugendarbeit kooperiert zum Beispiel mit Schulen (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.321) und arbeitet mit öffentlichen Akteuren und Instanzen zusammen, beispielsweise mit Politikerinnen und Politikern oder mit der Polizei. Ziel solcher Kooperationsarbeit ist es, den Jugendlichen neue Räume zu bieten, damit sie sich in Erwachsenennetzwerken austauschen können. So erfahren sie Anerkennung und diese Erfahrungen wirken wiederum förderlich auf informelle Lernprozesse aus (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.321).

## 8. Ebene: Jugendarbeit und öffentlicher Raum

Die achte Ebene des sozialräumlichen Methodenansatzes der offenen Jugendarbeit befasst sich mit Aneignungsprozessen von Jugendlichen im öffentlichen Raum. Hierbei nimmt die offene Jugendarbeit das jugendpolitische Mandat wahr. Unter dem Aneignen eines öffentlichen Raums wird nicht nur die Aneignung von Stadtteilen oder Plätzen verstanden. Diese Ebene impliziert vielmehr die Aneignung politisch öffentlichen Raumes mit dem Ziel, die Bildungsprozesse von Jugendlichen zu fördern, sodass sich diese aktiv beteiligen und sich für ihre Anliegen einsetzen (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.321).

## 9. Ebene: Jugendarbeit und Partizipation

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ermöglicht wichtige Bildungsprozesse und gilt als eines der wichtigsten Prinzipien in der offenen Jugendarbeit. Durch Partizipation wird Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, mitzubestimmen und mitzugestalten. Sie lernen so Dinge demokratisch auszuhandeln und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Krisch, 2011; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.321).

### **Das Bildungspotential der sozialräumlichen Jugendarbeit**

Im Hinblick darauf, wie die Jugendarbeit der Bildungsungleichheit in ihrem informellem oder non-formalem Setting entgegenwirken kann, ist es wichtig in diesem Abschnitt aufzuzeigen, wie der sozialräumliche Ansatz in der offenen Jugendarbeit angewendet werden kann, um neue Bildungsprozesse bei Jugendlichen zu fördern und so der Chancenungleichheit im Bildungswesen entgegenzuwirken.

Als erstes müssen in diesem Zusammenhang die verschiedenen Bildungsformen erläutert werden, um nachvollziehen können, welche Bildungsformen in der offenen Jugendarbeit praktiziert werden. Grundsätzlich wird zwischen drei Bildungsformen unterschieden: Der formalen Bildung, der non-formalen Bildung und der informellen Bildung.

Die formale Bildung beinhaltet strukturierte und hierarchisch gegliederte Lernprozesse. Sie verfolgt klare Lernziele, haltet sich an einen gegebenen Lernplan und gibt die Lernsettings vor. Die Bildungsprozesse in der formalen Bildung werden im Unterschied zu den anderen Bildungsformen durch Zertifizierungen bewertet. Meist findet formale Bildung in klassischen, staatlichen Institutionen wie es zum Beispiel die Schule ist statt (vgl. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, 2015).

Unter non-formaler Bildung versteht man das gezielte und selbstgesteuerte Lernen ausserhalb der formalen Bildungsinstitutionen. Ein Merkmal, welches die non-formale Bildung klar von der formalen Bildung unterscheidet, ist die freiwillige Teilnahme an Bildungsangeboten. Die Bildungsprozesse in der non-formalen Bildung sind je nach Formalisierungsgrad mehr oder weniger stark strukturiert. Die Erreichung der non-formalen Bildungsziele wird meist von den Lernenden selbst überprüft. Die Bewertung der Leistung der Lernenden kann je nach Formalisierungsgrad durch eine Selbsteinschätzung erfolgen oder bei stark strukturierten und formalisierten Angeboten durch Zertifizierungen (vgl. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, 2015).

Non.formale Bildung wie sie im Bereich der Jugendarbeit verstanden und praktiziert wird, ist freiwillig, fördert ganzzeitliches Lernen und ist prozessorientiert. Non-formale Bildung beinhaltet auch organisierte Lernprozesse und Bildungsziele, auch wenn sie nicht gleich stark formalisiert ist wie die formale Bildung. Sie ist für alle zugänglich, setzt bei den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lernenden an. Non-formale Bildungsprozesse in der offenen Jugendarbeit fördern die Partizipation von Jugendlichen und bereiten sie so, auf die Rolle einer aktiven Bürgerin oder eines aktiven Bürgers vor. Non-formelles Lernen beinhaltet sowohl selbständiges Lernen als auch Lernen in Gruppen (vgl. Council of Europe, Deutsches Institut für Menschenrechte & Menschenrechte Schweiz MERS, 2015).

Informelle Bildung impliziert „lebenslange Lernprozesse, in denen Menschen Haltungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen durch Einflüsse und Quellen der eigenen Umgebung erwerben und aus der täglichen Erfahrung (Familie, Nachbarn, Marktplatz, Bibliothek, Massenmedien, Arbeit, Spiel etc.) übernehmen“ (Council of Europe, Deutsches Institut für Menschenrechte & Menschenrechte Schweiz MERS, 2015).

Die offene Jugendarbeit positioniert sich mit ihren Angeboten im non-formalen und informellen Bildungssektor. Wobei in der Vernetzungsarbeit mit Schulen auch formale Bildungssetting zustande kommen.

Wenn man jetzt denn sozial Räumlichen Ansatz in Betracht zieht, kann man sagen, dass dieser durchaus Bildungspotential besitzt. Sozialräume sind nämlich Bildungs- und Erlebnisräume, in denen Jugendliche sich mit Werten und Normen und den Anforderungen der Gesellschaft auseinandersetzen, sich so weiterentwickeln und Handlungskompetenzen sich aneignen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. Deinet &

Krisch, 2013, S. 321). Mit dem sozialräumlichen Ansatz können die Tätigkeiten von Jugendlichen in ihren sozialräumlichen Kontexten analysiert werden, durch welche die Jugendlichen Handlungskompetenzen erlernen, um ihren Alltag zu bewältigen (vgl. ebd.). Nach Deinet und Krisch (2013, S.312) entwickeln Jugendliche über die stetige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt neue Handlungsmöglichkeiten. Sie bilden beispielsweise ihre Handlungskompetenzen und ihr Orientierungswissen aus, entwickeln ihre motorischen Fähigkeiten weiter, entwickeln ihre Identität und setzen sich mit gesellschaftlichen Bedingungen auseinander. Diese Kompetenzen, setzen sie dann in ihren subjektiv wahrgenommen Sozialräumen ein, um deren Anforderungen zu bewältigen (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.321). Diese Aneignungsprozesse können als non-formale oder auch als informelle Bildungsprozesse angesehen werden. Somit gilt es nach dem sozialräumlichen Bildungsverständnis, Sozialräume so zu organisieren, dass sie Aneignungsprozesse fördern und somit den Jugendlichen neue Handlungsoptionen ermöglichen (vgl. Deinet & Krisch, 2013, S.322).

Nach Deinet und Krisch (2013, S.322) wären Bildungsbeiträge der Jugendarbeit beispielsweise:

- ... in den Arrangements der Jugendarbeit neue Erlebnis- und Erfahrungsebenen und Gelegenheitsräume für informelle Bildungsprozesse zu schaffen und damit Lernprozesse zu ermöglichen;
- ... den sozialraum insgesamt – von dem die Jugendarbeit ein Teil ist – mit dem jugendpädagogischen Blickwinkel zu durchziehen und Zusammenhänge zwischen verschiedensten Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum herzustellen, so dass die Aneignungsmöglichkeiten der Jugendlichen erweitert werden;
- ... Anerkennung von Bildungsprozessen durch Institutionen – der über den sozialräumlichen Bezug hergestellt werden könnte – zu schaffen. Dies beinhaltet auch den Blick auf die Diversität der Bildungsvoraussetzungen, der Bildungsanstrengungen und Bildungspotentiale unterschiedlicher Jugend (en) zu schärfen;
- ... Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen zu benennen, die an Lebenswelten, Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen ansetzen, von ihren sozialen Räumen ausgehen, als sinnstiftend erlebt werden und Kompetenzentwicklung erlauben.

Die offene Jugendarbeit kann somit als Raum non-formaler und informeller Bildung gesehen werden, welcher die verschiedenen Bildungspotentiale der Jugendlichen anerkennt und diese auf verschiedene Ebenen fördert.

### **1.5.2. Peer Education in der offenen Jugendarbeit**

Unter Peer Education versteht man die Erziehung durch Gleichaltrige. Die Erziehung ist laut Oerter (1987, S. 126; zit. nach Nörber 2013, S. 339) nicht ein Prozess, der sich von sich selbst aus vollzieht, sondern ein systemisch eingeleiteter Einfluss, ein Prozess also, welcher in der Interaktion mit der Umwelt erfolgt. Dieser Einfluss/Prozess sei eine zielgerichtete Komponente der menschlichen Entwicklung, welche durch kompetente Individuen oder auch Lernpartner oder Lernpartnerinnen begleitet werde. Ziel der Erziehung ist es, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen so zu fördern, dass sie sich in die bestehende Gesellschaft integrieren können und dabei den verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden (vgl. Oerter, 1987, S.126; zit. nach Nörber, 2013, S.339). Kompetente Partnerinnen und Partner, welche den Entwicklungsprozess der Jugendlichen fördern sind nicht nur Erwachsene sondern auch die Jugendlichen selbst. Der Partnergruppe Peers muss deshalb eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Unter dem Begriff Peers wird in erster Linie eine Gruppe von Gleichaltrigen verstanden. Der altfranzösische Begriff Peer, bezeichnet jedoch einen Zusammenschluss von Menschen, die einen etwa gleichhohen gesellschaftlichen Status aufweisen. Der hier angewandte Begriff sieht die Peergroup als einen Zusammenschluss von etwa gleichaltrigen Menschen, die sich gegenseitig beeinflussen und ähnliche Interessen verfolgen (vgl. Nörber, 2013, S. 339).

Wie wichtig Peers vor allem für Jugendliche sind wenn es um das Entwickeln von Bewältigungsstrategien in Alltagssituationen und in Problemsituationen geht, konnte eine Studie, welche in Oberösterreich an verschiedenen Schulen durchgeführt wurde, deutlich aufweisen. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen auf, dass Jugendliche, welche sich mit ihrer Peergroup stark identifizieren, hohe emotionale, soziale und informelle Unterstützung von den einzelnen Peers in Problemsituationen erhalten. So konnte zudem festgestellt werden, dass die Peergroup für Jugendliche etwa einen gleich hohen Stellenwert hat, wie jener der Eltern (vgl. Kirchler et al, 1992; zit. nach Nörber, 2013, S. 340). Dies verdeutlicht, dass die Peergroup eine wichtige Rolle für Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess sowie in ihrem Bildungsprozess einnimmt (vgl Nörber, 2013, S. 340).

Peer Education bedeutet, dass die Jugendlichen selbst Expertinnen und Experten in ihren Lebenswelten sind. Sie bringen selbst Erfahrungswissen mit, welches sie sich gegenseitig vermitteln können, um so voneinander zu lernen. „Grundlage konzeptioneller

Überlegungen von Peer Education ist die Prämisse, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer alter- und statusmässigen Nähe über qualitativ andere Zugänge zu Gleichaltrigen verfügen als Erwachsene und Peerbeziehung soziale und intellektuelle Entwicklungen fördern können“ (vgl. Nörber, 2013, S.42). Peer Education kann somit als Methode in der offenen Jugendarbeit zur Bearbeitung verschiedenster Themen genutzt werden, da sie über entwicklungsförderndes Potential verfügt, welches von Jugendlichen und für Jugendliche genutzt werden kann (vgl. Nörber, 2013, S. 341f.).

In der Anwendung dieser Methode in der offenen Jugendarbeit werden die Fachpersonen aufgefordert, eine andere Rolle einzunehmen. Sie müssen sich zurücknehmen, was nicht bedeutet, dass die Bildungsprozesse ganz unbegleitet bleiben. Die Aufgabe von Fachpersonen ist es, diese Bildungsprozesse beratend zu begleiten, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern und sich im Hintergrund der Geschehnisse aufzuhalten, um so das Engagement der Jugendlichen zu fördern (vgl. Nörber, 2013, S. 343). Durch die Zurückhaltung der Fachkräfte wird den Jugendlichen mehr Verantwortung übertragen. So erhalten die einzelnen Mitglieder einer Peergroup einerseits von anderen Mitgliedern Unterstützung in der Bewältigung der aktuellen Anforderungen. Andererseits entwickeln sich die beratenden Jugendlichen persönlich und durch Wertschätzung seitens der anderen Peermittglieder wird ihr Selbstbewusstsein gefördert (vgl. ebd.). Durch das Anwenden der Methode und die Ausweitung der jugendlichen Verantwortungs- und Kompetenzbereiche wird das Selbstorganisationspotential von Jugendlichen gefördert und gestärkt (vgl. Nörber, 2013, S.344).

Peer Education, ist ein methodischer Ansatz, der an die Lebenswelten der Jugendlichen anknüpft und wichtige Akteure innerhalb dieser Lebenswelten, nämlich die Jugendlichen selbst, zu Experten dieser Methode macht. Der realitätsnahe Aspekt macht diesen Ansatz für Jugendliche einfach zugänglich und eignet sich ideal dafür, die Bildungsarbeit in der offenen Jugendarbeit durch genau diese neue Akzentuierung zu stärken und Bildungsangebote weiterzuentwickeln (vgl. Nörber, 2013, S. 344f.).

## **1.6. Der Lebensweltorientierte Ansatz in der Sozialen Arbeit**

Die Jugendphase ist wohl eine der turbulentesten Phasen im Leben eines Menschen. Es erfolgen viele Veränderungen, die nicht nur einen Lebensbereich, nicht nur eine Lebensbühne betreffen. Die Jugendlichen sind während dieser Phase mit schulischen, beruflichen, familiären und vielen anderen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert.

Um Jugendliche zu unterstützen, müssen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter mit ihrem Angebot an diese Realität der Jugendlichen anknüpfen und erkennen, mit welchen Herausforderungen sich Jugendliche in ihrem Alltag konfrontiert sehen.

Der lebensweltorientierte Ansatz holt die Menschen im Alltag ab und legt dabei den Fokus auf die verschiedenen beziehungsweise gleichwohl auf alle Lebens Bühnen/Lebenswelten. Er eignet sich, um die komplexen Lebenswelten der Jugendlichen und die daraus resultierenden Bewältigungsressourcen und Bewältigungsprobleme zu analysieren um schliesslich mit den Jugendlichen gemeinsam Lösungswege zu entwickeln.

Das grundlegende Ziel, welches das Konzept der Lebensweltorientierung verfolgt, ist das folgende:

Lebensweltorientierung nutzt die professionellen Kompetenzen zur Reorganisation gegebener Lebensverhältnisse, damit ein gelingender Alltag möglich wird. Lebensweltorientierung geht von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation aus und wie sich diese gesellschaftliche Situation im Alltag der Menschen repräsentiert (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.164).

### **1.6.1. Theoretischer Hintergrund der Lebensweltorientierung**

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verbindet in erster Linie drei verschiedene theoretische Wissenschaftskonzepte. Der lebensweltorientierte Ansatz baut auf der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaften auf. Er ist durch das phänomenologische aktionistische Paradigma und dessen kritische Reformulierung sowie durch eine kritische Variante der phänomenologischen Alltagstheorie geprägt (vgl. ebd., S. 167-168).

#### **Hermeneutisch-pragmatische Tradition**

Im Zentrum dieser erziehungswissenschaftlichen Traditionslinie steht die Frage nach dem Alltag und der individuell durch die Menschen interpretierte Welt. Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik analysiert das alltägliche Praxiswissen der Menschen und die daraus entstehenden Handlungen um schliesslich Methoden entwickeln zu können (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.167). Durch das methodische Verstehen „wird eine kritische Distanz zu der aufzuklärenden Alltagspraxis hergestellt, ohne die Perspektive des Alltags und das Handeln im Alltag abzuwerten“ (ebd.). Im Fokus dieses Wissenschaftskonzeptes stehe immer eine bereits vorgefundene und vorinterpretierte

Wirklichkeit des Alltags, die sich zugleich auf mehreren Dimensionen verändern lasse (ebd.).

### **Phänomenologische-interaktionistische Tradition**

Das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist zusätzlich von der phänomenologisch interaktionistischen Tradition geprägt. In diesem Wissenschaftskonzept werden Lebenswirklichkeit und Handlungsmuster der Menschen, anhand ihrer alltäglichen Lebenswelt rekonstruiert. Die alltägliche Lebenswelt ist durch die „erlebte Zeit, den erlebten Raum und die erlebten sozialen Bezüge“ strukturiert (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.168). Durch die Interpretation der alltäglichen Lebenswelt und die sich daraus ergebenden Handlungen erlangen Menschen alltägliches Wissen und Routinen, mit deren Hilfe sie sich in ihren Lebenswelten bewegen und diese auch verändern. Dies bedeutet, dass Menschen nicht nur von den gesellschaftlichen vorgegeben Strukturen geprägt werden, sondern aktiv ihre Lebenswelt und deren Strukturen, mitgestalten und mitbestimmen können (vgl. ebd.).

### **Kritische Alltagstheorie als Tradition**

Dieses wissenschaftliche Konzept kritisiert das Alltagswissen und die alltäglichen Routinen. Routinierte Handlungsmuster entlasten Menschen in der Bewältigung ihres Alltags, sie garantieren ihnen Sicherheit und ermöglichen es, sich in den bestehenden Strukturen der Gesellschaft zurechtzufinden. Gleichzeitig aber schränken routiniertes Wissen und Handeln die Menschen in ihrer Entwicklung ein, da es sie einengen und behindern kann, neue Handlungsmuster zu erlernen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.168). Die Intention der kritischen Alltagstheorie liegt darin, „unentdeckte und verborgene Möglichkeiten aufzuzeigen und das Protestpotential in den Gegensätzen und Widersprüchen des Alltags hervorzubringen“ (ebd.). In diesem Sinne soll die Soziale Arbeit auf den Handlungsrouninen und Bewältigungsstrategien der Menschen aufbauen, zugleich aber Strukturen fördern, welche das Erlernen neuer Handlungsoptionen und Bewältigungsstrategien begünstigen. Durch diese Kombination sollen mehr Optionen eröffnet werden, die es den Menschen ermöglichen, ihren Alltag zu bewältigen (ebd.).

### **1.6.2. Die fünf Zugänge der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Die Lebenswelten sind die Grundlage der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Die Rekonstruktion der Lebenswelten lässt sich anhand von fünf verschiedenen Zugängen erklären, welche nun genauer erläutert werden (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.169).

#### **Phänomenologischer Zugang**

„Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet“ (ebd.). Die immateriellen und materiellen Ressourcen in der Erfahrung einer Wirklichkeit sind gegliedert in Erfahrungen des Raumes, Erfahrungen der Zeit und Erfahrungen der sozialen Beziehungen (vgl. Schütz, 1974; zit. nach Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.169). Menschen lernen, durch die gemachten Erfahrungen und sie lernen, sich an den gegebenen lebensweltlichen Strukturen und Verhältnissen zu orientieren, sich ihnen anzupassen und diese zu verändern. Zu einem abweichendem Verhalten kommt es in diesem Kontext, wenn die Anstrengungen der Menschen nicht ausreichen, um sich den gegebenen Strukturen oder Verhältnissen anzupassen oder diese zu verändern (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.169).

#### **Gliederung in soziale Felder**

Die erfahrene Wirklichkeit in den Lebenswelten gliedert sich in verschiedene Lebensfelder. Diese Lebensfelder, das sind zum Beispiel die Familie, die Arbeit oder die Jugendgruppe, unterscheiden sich voneinander in ihrer Funktion und ihren Inhalten. Menschen durchlaufen während ihres Lebens viele dieser Lebensfelder und sammeln so lebensweltliche Erfahrungen. Die gesammelten Erfahrungen dienen den Menschen als Ressourcen um lebensweltliche Aufgaben zu bewältigen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.170).

#### **Normativ kritische Aspekte**

„In der Rekonstruktion von Lebenswelt – das ist der dritte Zugang – ist das Konzept der Lebenswelt normativ-kritisch“ (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.170). Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster werden also als in sich widersprüchlich erlebt: Auf einer Seite entlasten sie die Menschen und geben ihnen Sicherheit in ihrer erlebten Wirklichkeit. Auf der anderen Seite, werden sie als blockierend, einengend oder ausgrenzend empfunden (vgl. ebd.). Der Doppelsinn dieser Ressourcen, Deutungen und

Handlungsmuster besteht darin, dass sie anerkannt und nicht abgewertet werden, dass aber dennoch die Bereitschaft zu ihrer Destruktion bestehen muss. Eine mögliche Destruktion bietet den Menschen neue Erfahrungsmöglichkeiten und kann folglich neue Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster aufzeigen (vgl. ebd.).

### **Schnittstelle von Strukturen und Handlungsmustern**

Der vierte Zugang verdeutlicht, dass das Konzept Lebenswelt, ein historisches und sozial konkretes Konzept ist (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.170). Die erfahrene Wirklichkeit in diesem Zugang, beschreiben Thiersch, Grunwald und Köngeter wie folgt (2002, S.170):

Erfahrene Wirklichkeit ist immer bestimmt durch gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen. Lebenswelt – als Ort des Arrangements in der Erfahrung – ist die Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von Strukturen und Handlungsmustern.

Lebenswelt könne auch als Lebensbühne betrachtet werden wo Menschen verschiedenen Bühnenbildern begegneten, in verschiedene Rollen schlüpften und anhand verschiedenster Regieregeln miteinander interagierten (vgl. ebd.).

### **Herausforderungen durch neue soziale Ungleichheiten**

Der fünfte Zugang beinhaltet die Flexibilisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse in unserer Gesellschaft und die daraus resultierenden Ungleichheiten. Die Menschen werden gefordert, ihren individuellen Lebensplan zu entwerfen, ihre eigene Linie zu finden sowie ihre Unsicherheiten zu ergründen. Das Konzept der Lebenswelt ist in diesem fünften Zugang sowohl spezialisiert für die unzähligen neuen Möglichkeiten als auch für die Belastungen, Überforderungen und Probleme in der Entwicklung der eigenen Lebenslinie, die aus einer solch offenen Gesellschaft resultieren (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.170f.).

#### **1.6.3. Dimensionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in mehreren Dimensionen der erlebten Wirklichkeit. Diese sechs verschiedenen Dimensionen und die sich aus ihnen stellenden Aufgaben an eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit, werden hier vorgestellt.

### **Erfahrene Zeit**

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf die Gegenwart von Menschen und auf die Bewältigungsaufgaben, die sich ihnen stellen. Auch die Vergangenheit spielt in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit eine Rolle, da die Erfahrungen und Handlungs- und Deutungsmuster aus vergangenen Lebensphasen einen Einfluss auf die Bewältigung des gegenwärtigen Alltags haben. Ebenso spielt die Zukunft der Menschen eine wichtige Rolle. Um in eine offene Zukunft treten zu können, müssen Menschen sich in der Gegenwart Ressourcen aneignen, womit zukünftige Aufgaben bewältigt werden können (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.171).

### **Erfahrener Raum**

Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit handelt auch in der Dimension des Raumes. Im Zeichen der Lebensraumaneignung und der Milieubildung versucht die lebensweltorientierte Soziale Arbeit einengende und deprivierende Raumstrukturen aufzudecken und Räume zu öffnen. So können den Menschen neue Ressourcen zugänglich gemacht werden (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.171f.).

### **Soziale Beziehungen**

„Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge“ (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.172). Sie setzt Menschen in Kontext mit anderen sozialen Systemen und kooperiert mit den Beziehungsgeflechten der Menschen um Ressourcen zu mobilisieren. Wird nun konkret die offene Jugendarbeit betrachtet, so wäre als Kooperationsarbeit mit einem sozialen System ihres Klientels, den Jugendlichen, die Elternarbeit oder auch die Schule zu nennen (vgl. ebd.).

### **Alltägliche Bewältigungsaufgaben**

Wie in den oben erläuterten Dimensionen ersichtlich wurde, agiert die lebensweltorientierte Soziale Arbeit in Bezug auf Raum, Zeit und soziale Beziehungen. Dabei konzentriert sie sich sowohl auf das Alltägliche, Offensichtliche als auch auf die alltäglichen Bewältigungsaufgaben, die eher unauffällig sind. Auf dieser Dimensionsebene gilt es, den Alltag pädagogisch zu strukturieren und Regeln im Umgang mit Raum, Zeit, mit anderen und mit sich selbst zu entwickeln (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.172).

## **Hilfe zur Selbsthilfe**

Lebensorientierte Soziale Arbeit unterstützt hilfsbedürftige Menschen so, dass sie sich weiterhin als vollwertige und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft fühlen. Sie zielt auf die Hilfe zur Selbsthilfe und will die Menschen befähigen, die sich ihnen stellenden Aufgaben selbst zu bewältigen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.172).

## **Gesellschaftliche Bedingungen**

Thiersch, Grunwald und Köngeter beschreiben die Dimension der gesellschaftlichen Bedingungen und die daraus resultierenden Aufgaben, die sich an eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit stellen, wie folgt (2002, S.172f.):

Indem Lebensverhältnisse immer aber auch als gesellschaftliche verstanden werden, bleibt Lebensweltorientierung verwiesen auf die Analyse der dahinterliegenden gesellschaftlichen Probleme. Dieser Zugang ist notwendig eingebettet in andere theoretische Zugänge und – in der Praxis – verwiesen auf Kooperation und Koalitionen mit anderen Politikbereichen, so wie es im Prinzip Einmischung formuliert wurde.

### **1.6.4. Strukturen und Handlungsmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Nach Thiersch definiert sich die lebensweltorientierte Soziale Arbeit nach den oben vorgestellten Dimensionen zusätzlich durch Struktur- und Handlungsmaximen (1992; zit. nach Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173). Die Struktur und Handlungsmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit liegen in den allgemeinen Prinzipien der Prävention, der Integration, der Nähe zum Alltag, der Partizipation und der Dezentralisierung/Regionalisierung oder auch Vernetzung (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173).

## **Prävention**

Allgemeine Prävention in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit versucht, nicht erst dann zu helfen, wenn Schwierigkeiten bereits bestehen. Vielmehr versucht sie im Voraus unterstützende Infrastrukturen zu bilden und Kompetenzen für die Lebensbewältigung zu fördern. Prävention zielt auf gerechte Verhältnisse und Erziehung (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173).

### **Alltagsnähe**

Alltagsnähe bedeutet in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, dass unterstützende Hilfeleistungen und Angebote in den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten vorhanden sind. Diese müssen für jeden und jede erreichbar sein. Alltagsnähe bedeutet auch, dass die Angebote der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ganzheitlich sind, sich also an den verschiedenen Lebenserfahrungen der Adressatinnen und Adressaten orientieren müssen, um so diesen gerecht zu werden. Allgemeine Beratungsstellen müssen gefördert werden um eine Offenheit gegenüber den verschiedenen Lebenswelten der Menschen zu bewahren (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173).

### **Integration**

Integration in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit steht für eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung, Unterdrückung und Gleichgültigkeit.

Integration meint die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten auf der Basis elementarer Gleichheit, also Respekt und Offenheit für Unterschiedlichkeiten, gegenseitige Kenntnis solcher Unterschiedlichkeiten und Räume des Miteinanders – diese aber müssen verbunden werden mit der Sicherung der Ressourcen und Rechte, die elementare Gleichheit erst möglich macht (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173).

### **Partizipation**

In der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit fordert die Partizipation eine Vielfalt an Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Partizipation lässt sich aber nur dann umsetzen, wenn die Maxime der Gleichheit in der Praxis gegeben ist. Es darf also keine Unterschiede geben zwischen jenen Menschen, die auf Hilfe angewiesen sind und denen, die ihnen Hilfe gewähren. Damit Partizipation in der Praxis der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit praktiziert werden kann, sind Ressourcen und Artikulationsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.173f.).

### **Dezentralisierung**

Diese Handlungsmaxime betont die Präsenz von alltagsnahen Hilfsangeboten vor Ort. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit soll in den regionalen Strukturen eingebunden werden und sich mit anderen Angebotsträgern vernetzen. Diese Vernetzung dient der Ressourcenbeschaffung und ist insbesondere dann vonnöten, wenn die benötigten Ressourcen in den bestehenden regionalen Angeboten nicht verfügbar sind. Vernetzungen

sollen so zu einer Maximierung der Ressourcengerechtigkeit führen (vgl. Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002, S.174).

## 1.7. Die Lebenswelt von Jugendlichen in Zürich Affoltern

Im folgenden Kapitel wird das Quartier Affoltern, in welchem das Projekt durchgeführt werden soll, beleuchtet. Hierbei soll die Lebenswelt der Jugendlichen in Zürich Affoltern dargestellt werden.

### 1.7.1. Bevölkerung

Das Quartier Affoltern hat die zweithöchste Wohnbevölkerungszahl in Zürich. Im Jahr 2010 zählt die Statistik rund 22'972 Personen, welche in Affoltern leben. Davon sind rund 4502 Personen zwischen 0-19 Jahren alt. Generell gilt das Quartier Affoltern im Vergleich zu anderen Quartieren als eines mit überdurchschnittlich vielen Kindern zwischen null und 14 Jahren. Im Jahr 2010 wurden 277 Babys geboren, davon 101 von Eltern mit Migrationshintergrund. Der Ausländeranteil liegt bei 31.4%. Für diese Arbeit besonders wichtig, sind die Kinder und Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren, da in dieser Zeit die Lehrstellensuche beginnt. Von den 10-14 jährigen sind rund 667 Schweizerinnen und Schweizer, dem gegenüber stehen 291 Kinder mit Migrationshintergrund. Bei den 15 – 19 jährigen sind es rund 901 Jugendliche mit Schweizer Herkunft und 256 ausländische Jugendliche (vgl. Behrens, Böniger, Riegelnic & Schenker, 2011).

### 1.7.2. Schule und Arbeit in Affoltern

Die Schülerinnen und Schüler des Quartiers Affoltern zählen zum Schulkreis Glattal. Die folgende Statistik zeigt die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler des Quartier Affoltern im Jahr 2010 auf.

Muttersprache	Ganze Stadt		Schulkreis Glattal	
	Schüler/-innen	Sprachanteil (%)	Schüler/-innen	Sprachanteil (%)
<b>Total</b>	<b>20 604</b>	<b>...</b>	<b>4 165</b>	<b>...</b>
Deutsch	9 404	45,6	1 607	38,6
Albanisch	1 784	8,7	434	10,4
Portugiesisch	1 253	6,1	244	5,9
Serbisch	1 060	5,1	315	7,6
Türkisch	957	4,6	214	5,1
Tamil	941	4,6	193	4,6
Spanisch	815	4,0	164	3,9
Italienisch	755	3,7	130	3,1
Arabische Sprachen	381	1,8	109	2,6
Französisch	336	1,6	63	1,5
Kroatisch	332	1,6	85	2,0
Afrikanische Sprachen	318	1,5	44	1,1
Bosnisch	293	1,4	76	1,8
Übrige Sprachen	1 975	9,6	487	11,7

**Abbildung 5: Volksschülerin und Volksschüler nach ihren Muttersprachen (Behrens, Böniger, Riegelnic & Schenker, 2011).**

Der Einfluss der Muttersprache auf spätere schulische Leistungen, insbesondere Leseleistungen, wurde in den Kapiteln 1.3. und 1.4. erläutert. Im Quartier Affoltern ist die Zahl der Beschäftigten und die Anzahl Arbeitsstätten klein. Dies bringt eine im Vergleich zu anderen Quartieren hohe Arbeitslosenquote mit sich. Im Jahr 2010 gab es in Affoltern ca. 494 Arbeitslose +/- 130. Diese Zahlen stützen sich jedoch nur auf Personen, welche beim regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) angemeldet waren. So ist mit einer Dunkelziffer zu rechnen (vgl ebd.).

### **1.7.3. Offene Jugendarbeit Affoltern**

Die offene Jugendarbeit Affoltern (OJA Affoltern) ist für diese Arbeit von grosser Bedeutung. Sie ist eine von acht Einrichtungen der offenen Jugendarbeit Zürich. Die OJA (Offene Jugendarbeit Zürich) ist der Trägerverein für Jugendeinrichtungen in der ganzen Stadt Zürich. Sie ist also als Verein organisiert und führt verschiedene Einrichtungen, welche im Auftrag des Zürcher Sozialdepartements verschiedene Angebote für Stadtzürcher Jugendliche realisieren (vgl. OJA a, 2015). Rund 40 Mitarbeiter unterstützen die Jugendlichen in den einzelnen Quartieren täglich und fördern sie auf dem Weg in die Selbstständigkeit. Im Zentrum stehen hierbei die Förderung der Eigeninitiative und das Übernehmen von Selbstverantwortung. Die Jugendlichen werden in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Alltagsorgen sowie beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt unterstützt. Die Einrichtungen der OJA sind mit Schulen, Kirchen, Vereinen und Verbänden in den jeweiligen Quartieren vernetzt (vgl. OJA b, 2015). Die OJA Affoltern führt einerseits einen Treff, in welchem sich Jugendliche ab der 6. Klasse frei aufhalten dürfen und zum andern sind die Mitarbeiter auch im Quartier unterwegs, wo sie verschiedene Aktivitäten anbieten und aufsuchend tätig sind (vgl. OJA c, 2015). Im Treff steht den Jugendlichen ein grosses Angebot für die Freizeitgestaltung zur Verfügung. Sie spielen Tischfussball, Billard, Pingpong oder nutzen die Laptops, hören Musik und plaudern miteinander. Der Treff bietet zudem einen Discoroom, in welchem es einen DJ Pult, eine Musikanlage und eine Spiegelwand zum Tanzen gibt. Laut der OJA steht die Mitwirkung der Jugendlichen im Vordergrund, die Mitarbeiter stehen jedoch auch für spezifische Beratungen zur Verfügung (ebd.). Während den Öffnungszeiten beraten sie die Jugendlichen zu Themen wie Drogen, Sexualität, Schule, Gewalt, Ausbildung, Eltern und Beziehungen. Je nach Interesse der Jugendlichen werden verschiedene Workshops ins Leben gerufen wie zum Beispiel Tanzkurse, Graffitiworkshops und Hennakurse. Auch diese Angebote sind von Partizipation ge-

prägt und kommen nur durch die Mitwirkung der Jugendlichen zu Stande (ebd.). Wie bereits erwähnt, besteht eines der wichtigen Ziele der OJA Affoltern darin, die Jugendlichen beim Übergang von der obligatorischen Schule in nachobligatorische Schulzeit zu unterstützen. Die OJA Affoltern erfährt jedes Jahr nach den Sommerferien, dass viele Jugendliche Unterstützung in Anspruch nehmen, wenn es um das Schreiben einer Bewerbung geht. Von August bis November nehmen durchschnittlich fünf Jugendliche wöchentlich das Unterstützungsangebot „Hilfe beim Bewerbungsschreiben“ in Anspruch. Meist nützen die Jugendlichen den Mittwochnachmittag um mit Hilfe der OJA-Mitarbeiterinnen und OJA-Mitarbeitern an ihren Bewerbungen zu arbeiten. Da mittwochnachmittags nicht alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen anwesend sind, können nicht alle Jugendlichen an ihren Bewerbungen arbeiten. Da der reguläre Jugendtreff auch bei hoher Anfrage an Bewerbungsunterstützung weitergeführt werden muss, sind die zeitlichen und personellen Ressourcen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter knapp. Die Jugendlichen, die dieses Angebot beanspruchen, befinden sich meist in der dritten Sekundarstufe. Das Thema Bewerbungen, beschäftigt jedoch bereits Jugendliche, welche die zweite Klasse der Sekundarstufe besuchen. Diese müssen sich in der Zeit nach den Sommerferien auf freie Schnupperlehren bewerben. Das Team der OJA Affoltern, sieht auf Anfrage von Frau Ivkovic klar einen Bedarf bei den Jugendlichen, zur Unterstützung beim Erstellen und Gestalten von Bewerbungsdossiers. Den Aussagen der OJA-Mitarbeiterinnen und –Mitarbeitern zufolge, wissen viele Jugendliche nicht, was eine vollständige Bewerbungsmappe beinhaltet. Den meisten fällt es besonders schwer, einen persönlichen Begleitbrief zu schreiben. Oftmals werden in der Schule verteilte Muster von Begleit- oder Motivationsschreiben kopiert und unverändert an die Lehrbetriebe versandt. Auch konnten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter feststellen, dass die Jugendlichen wenige Kenntnisse mitnehmen, wenn es um die Formatierung eines Lebenslaufes geht. Viele Jugendliche erhalten aufgrund mangelnder grammatikalischer Deutschkenntnisse der Eltern wenig Unterstützung im Schreiben des Bewerbungsbriefes. Sie greifen auf die OJA-Mitarbeiterinnen und –Mitarbeiter zurück, wenn es um die Korrektur des Bewerbungsschreibens geht.

#### **1.7.4. Die Aussagen der Jugendlichen zum Thema Bewerbung**

Einer der wichtigsten Punkte innerhalb der Situationsanalyse ist die Sicht der Jugendlichen in Zürich Affoltern zum Thema Lehrstellenbewerbung. Die Verfasserinnen entschieden, dass Frau Ivkovic die Jugendlichen zu diesem Thema befragt. Diese Ent-

scheidung basiert darauf, dass Frau Ivkovic die Jugendlichen in Zürich Affoltern durch die Arbeit bei der OJA kennt und so schneller den Kontakt zu den Jugendlichen aufbauen kann. Um mehr über die Situation aus Sicht der Jugendlichen zu erfahren, haben sich die Autorinnen dazu entschlossen, halbstandardisierte Interviews mit den Jugendlichen zu führen. Die Methode der halbstandardisierten Interviews orientiert sich an den Hauptthemen, bietet jedoch der Interviewerin oder dem Interviewer die Möglichkeit, die Reihenfolge und die Art der Fragen anzupassen. So wird Raum geschaffen, wodurch die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner neue Aspekte mit einbringen kann (vgl. Willener, 2007, S.153). Die Verfasserinnen dieser Arbeit entschieden sich für diese Interviewmethode weil sie gleichermassen Struktur und Flexibilität bietet. So soll Frau Ivkovic in ihrer Rolle als Mitarbeiterin der OJA bleiben und in ihrer Art den Jugendlichen weiterhin vertraut bleiben. Während einem halbstandardisierten Interview kann den Interviewten zudem erklärt werden, zu welchem Zweck die Interviews durchgeführt werden. Des Weiteren wurde die Interview Methode mit einer aktivierenden Befragung kombiniert. Dies um in Erfahrung zu bringen, wo die Jugendlichen Veränderungsbedarf sehen und was sie dafür investieren können oder wollen. Ziel einer solchen Befragung ist es, die Resultate nicht nur als Datenerhebungen zu nutzen sondern Aktionsgruppen zu bilden, welche den zu verändernden Sachverhalt selbst in Angriff nehmen (vgl. Willner, 2007, S.154).

Die Interviews wurden in der OJA Affoltern durchgeführt. Dafür wurden 13 Jugendliche befragt, welche sich im zweiten oder dritten Jahr in der Sekundarstufe A und B befinden. Die Projektleiterinnen wollten herausfinden, ob die Themen Lehrstellensuche und Schreiben einer Bewerbung wichtig sind in ihrem Alltag. Die Aussagen der Jugendlichen können so zusammengefasst werden, als dass sie diese Themen bis zum Finden einer Lehrstelle sehr beschäftigen und eine zentrale Rolle in ihrem Schulalltag, ihrer Freizeit und innerhalb der Familie einnehmen. Viele Jugendliche im zweiten Jahr der Sekundarstufe gaben an unter hohem Druck zu leiden, da sie in der dritten Sekundarstufe der Bewerbungsstress erwarten. Die Jugendlichen der dritten Sekundarstufe sprachen ebenfalls von Stressgefühlen, die solange anhielten, bis dass der Lehrvertrag unterschrieben sei. Eine weitere Leitfrage in den Interviews war, ob die Jugendlichen die Unterstützung der Schule als genügend empfinden. Die Aussagen der Jugendlichen lassen sich auch hier weitgehend einheitlich zusammenfassen. So empfinden sie die Unterstützung als zu gering und zu oberflächlich. Ihren Aussagen zufolge sei es für die Leh-

rerinnen und Lehrer aufgrund der grossen Anzahl an Schülerinnen und Schülern unmöglich, eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler individuell zu unterstützen. Auf die Frage nach den grössten Schwierigkeiten beim Schreiben einer Bewerbung gaben viele das Verfassen des Motivationsschreibens an. Der Mehrheit der befragten Jugendlichen fällt es schwer, persönliche Aspekte in einem Motivationsschreiben herauszuarbeiten um aus der Menge herausstechen zu können. Zudem bereitet vielen die Rechtschreibung Schwierigkeiten. Viele gaben an, in ihrem nächsten Umfeld niemanden zu kennen, der ihre Bewerbungen korrigieren könne. Über die Hälfte der Jugendlichen äusserte den Wunsch nach einem spezialisierten Computerprogramm, was ihnen die Formatierung der Bewerbung erleichtern würde. Eine Gruppe von vier Mädchen gab an, dass sie die Bewerbungsfotos als zu teuer empfindet. Sie stellten zugleich die Idee eines möglichen Angebots vor: Man solle sich in der OJA kostenlos fotografieren lassen können. Auf die Verwirklichung dieser Idee angesprochen, machten die Mädchen den Vorschlag, in der OJA ein Fotostudio einzurichten. Sie sicherten auch sogleich zu, wenn dies in der OJA Affoltern möglich wäre, bei der Realisation des Studios mitwirken zu wollen. Diese Mädchen konnten eine Woche nach den Interviews, in der OJA Affoltern ein Fotostudio einrichten.

Schliesslich wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, in der OJA Affoltern in einer Gruppe zum Thema Bewerbungsschreiben gecoacht zu werden. Alle der befragten Jugendlichen könnten sich das gut vorstellen. Viele gaben an, dass sie weniger Hemmungen hätten, Schwierigkeiten beim Schreiben zuzugeben, wenn sie mit OJA-Mitarbeiterinnen und –Mitarbeitern an ihren Bewerbungsunterlagen oder an Schulaufgaben arbeiten würden.

## **1.8. Entwicklungsaufgaben / Autorin Denise Rohner**

Im folgenden Kapitel sollen nun die wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend nach Hurrelmann und Quenzel erläutert werden. Dies dient dazu deutlich zu machen, unter welchen Bedingungen die Jugendlichen eine Lehrstelle suchen und welche biografische Bedeutung die Lebensphase Jugend für die Jugendlichen hat. Zudem wird der Wandel in Bezug auf die Strukturierung der Lebensphasen kurz erläutert. In diesem Kapitel soll auch ersichtlich werden, welche negativen Faktoren die Jugendlichen in ihrer Entwicklung stören können und wieso die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben so unterschiedlich und individuell verläuft.

### 1.8.1. Vier zentrale Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel

Laut Hurrelmann & Quenzel (2012, S27) beschreibt der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ die Umsetzung von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen in individuelle Verhaltensprogramme. Zudem beschreibt er verschiedene konstitutive gesellschaftliche Erwartungen, welche an Individuen innerhalb verschiedenen Altersgruppen gestellt werden. Hurrelmann & Quenzel (2012, S.28) beschreiben vier zentrale Entwicklungsaufgaben.

1. Qualifizieren: „ Die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen für Leistungs- und Sozialanforderungen sowie der Bildung und Qualifizierung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Berufstätigen zu übernehmen.“
2. Binden: „ Die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern und die Fähigkeit der Bindung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers zu übernehmen.“
3. Konsumieren: Die Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien und die Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten zu übernehmen.“
4. Partizipieren: „Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Bürger zu übernehmen.“



Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben in den drei Lebensphasen (Hurrelmann & Quenzel, 2011, S. 41).

Da die Entwicklungsaufgaben auch als Erwartungen der Gesellschaft an ein Individuum verstanden werden, sind diese so tief kulturell verankert, dass sich ihnen niemand entziehen kann (ebd. S.29). Laut Hurrelmann & Quenzel (2011, S.29 f) können die vier zentralen Entwicklungsaufgaben in zwei Dimensionen unterteilt werden. Hierbei wird von der psychobiologischen Dimension und der soziokulturellen Dimension gesprochen, welche in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

### **Die psychobiologische Dimension der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Die psychobiologische Dimension beschreibt einzelne Entwicklungsaufgaben, mit denen der Aufbau einer Persönlichkeit einhergeht. Im Folgenden werden die vier zentralen Entwicklungsaufgaben erläutert. Deren Bewältigung trägt dazu bei, zu einem handlungsfähigen und autonomen Menschen zu werden (ebd.).

1. „Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen (Qualifizieren).“ Die Entwicklungsaufgabe beinhaltet die Entfaltung von kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten. Es geht darum, sich Wissen anzueignen und selbstverantwortlich sozial zu handeln.

Durch die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe können Jugendliche mit den Leistungs- und Sozialanforderungen souverän umgehen. Sie haben dann die Voraussetzungen für den Abschluss der schulischen und beruflichen Bildung erreicht (ebd. S.30).

2. „Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit (Binden).“ Innerhalb dieser psychobiologischen Dimension wird das Akzeptieren von körperlichen und emotionalen Veränderungen als Entwicklungsaufgabe beschrieben. Die Ablösung von den Eltern und der Aufbau einer eigenen Partnerschaft geschieht ebenfalls in dieser Dimension.

Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe können sich Jugendliche auf eine eigene Familiengründung einlassen.

3. „Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien (Konsumieren).“ Hierbei geht es um die Fähigkeiten, enge Freundschaften zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Die Jugendlichen entwickeln einen eigenen Lebensstil und lernen einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten.

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben soll dazu führen, dass Jugendliche ihre psychischen und körperlichen Kräfte regenerieren können.

4. „Entwicklung eines individuellen Werte-und Normensystems (Partizipation).“ In dieser vierten Entwicklungsaufgabe geht es um die Entfaltung eines persönlichen Systems. Die Werte und ethischen Prinzipien der eigenen Lebensführung stehen mit dem eigenen Verhalten und Handeln im Einklang und ermöglichen eine sinnvolle Lebensorientierung.

Die Bewältigung der vier verschiedenen Entwicklungsaufgaben in der psychologischen Dimension kann als Übergang ins Erwachsenenalter bezeichnet werden (Hurrelmann & Quenzel 2011, S.30+ 31). Das Erwachsenenalter beginnt dort, wo Jugendliche aus der dynamischen und unkontrollierten Jugendphase austreten und ihre Motive, Bedürfnisse und Interessen in eine vorläufige persönliche Ordnung bringen.

### **Die soziokulturelle Dimension der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Die soziokulturelle Dimension erläutert den Prozess des Kompetenzerwerbs um sich als ein verantwortungsvolles gesellschaftliches Mitglied zu entwickeln und die eigene Mitgliedschaftsrolle zu finden. Hurrelmann & Quenzel (2011, S. 36 ff) erläutern die soziokulturelle Dimension der vier zentralen Entwicklungsaufgaben wie folgt:

1. „Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben (Qualifizieren).“ Bei dieser Dimension der Entwicklungsaufgabe geht es darum, sich berufsrelevante Fachkenntnisse anzueignen um zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhaltes beizutragen. Diese Dimension enthält den Erwerb von kognitiven und sozialen Fähigkeiten.

Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Dimension der Entwicklungsaufgaben und der Übernahme einer Berufstätigkeit, besteht die Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhaltes (ökonomische Reproduktion).

2. „Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers erwerben (Binden).“ In diesem Abschnitt wird wiederholt Bezug zur emotionalen und sozialen Ablösung von den Eltern genommen. Die Entwicklungsaufgabe in der soziokulturellen Dimension beschreibt, wie Jugendliche intime Partnerschaften aufbauen und enge Freundschaften zu gleichaltrigen knüpfen. Die individuelle sexuelle Orientierung wird gesucht und es erfolgt eine Identifikation mit dem eigenen Geschlecht.

Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Dimension der Entwicklungsaufgabe „Binden“ besteht die Bereitschaft eine feste Paarbeziehung einzugehen welche weiterführen bis

zur Familiengründung mit eigenem Kind ausgebaut werden kann. Dies wird als biologische Reproduktion verstanden welche wieder der eigenen Existenz gilt als auch der gesamten Gesellschaft.

3. „Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Konsumenten erwerben (Konsumieren).“ Die Entwicklungsaufgabe besteht hier aus dem Einüben eines selbstständigen, bedürfnisgerechten und kostenbewussten Umganges mit sämtlichen Angeboten des Wirtschafts- Freizeit- und Mediensektors.

Mit der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe und dem Erwerb der genannten Kompetenzen, verfügen Jugendliche über die Fähigkeit, Konsumangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen. Es gelingt eine psychische Reproduktion. Dies meint eine Erholung und Wiederherstellung der Kreativität und Leistungsfähigkeit in anderen Lebensbereichen, die wiederum der gesamten Gesellschaft zugutekommt.

4. „Kompetenz für die wirtschaftliche Mitgliedsrolle des Bürgers erwerben (Partizipieren).“ In diesem Abschnitt geht es darum, dass sich Jugendliche aktiv mit den Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft auseinandersetzen. Durch den Aufbau von religiösen, ethischen, moralischen und politischen Orientierungen sollen sich Jugendliche aktiv an der sozialen Gemeinschaft beteiligen.

Die Bewältigung der vierten Entwicklungsaufgaben „Partizipieren“ in der soziokulturellen Dimension führt dazu, dass Jugendliche ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse in der Gesellschaft deklarieren können. So tragen sie zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft und zum sozialen Zusammenhalt bei (Kohäsion) (Hurrelmann & Quenzel, 2011, S.37)

Die psychobiologische und soziokulturelle Dimensionen stehen in enger Beziehung zueinander. Gemäss Hurrelmann & Quenzel (2011, S.38) sei die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der psychobiologischen Dimension die Voraussetzung für die Individuation, also für die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit eines Jugendlichen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der soziokulturellen Dimension wiederum sei die Voraussetzung für die Integration und somit für die Übernahme von Mitgliedschaftsrollen im Gemeinwesen.

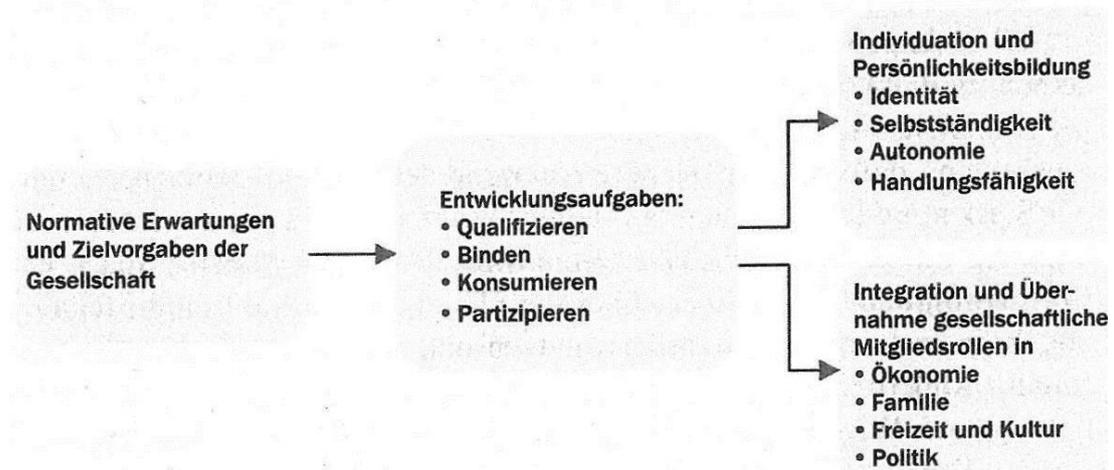


Abbildung 7: Funktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S.38).

### 1.8.2. Wandel der Zeit

Ein immer grösser werdender Anteil der Jugendlichen benötigt heute erheblich mehr Zeit um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters abzuschliessen und sich den psychischen Herausforderung des Erwachsenenlebens zu stellen (Fend, 2000; zit. nach Hurrelmann, 2007, S.29). Die folgende Darstellung zeigt diesen Wandel auf.

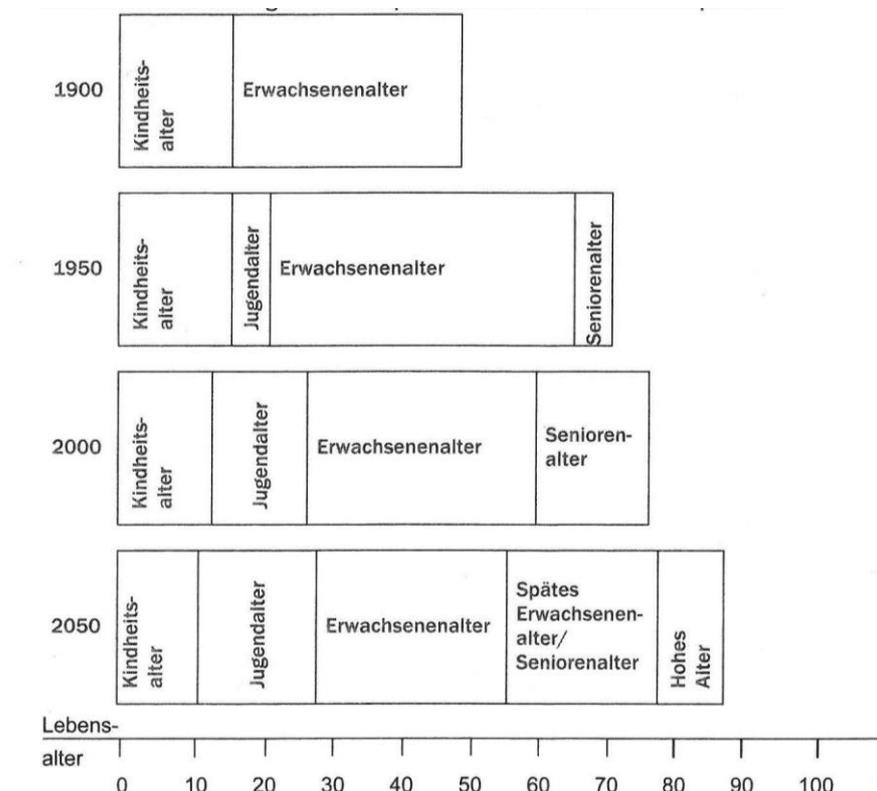


Abbildung 8: Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 17).

### 1.8.3. Bildung und Qualifizierung, die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz

Bei Schulen handele es sich laut Hurrelmann und Quenzel (2012, S.110) um gesellschaftliche Organisationen, welche zum Zweck der Bildung und Qualifizierung eingerichtet wurden. Diese Bildungseinrichtungen sind jedoch immer auch Sozialisationsinstanzen. Denn über den Zweck der Bildung und Qualifizierung hinaus, wirkten sie in mehreren Bereichen auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ein. Da sich Jugendliche heute länger in Schulen und Ausbildungsstätten aufhalten, begleiten diese mittlerweile die gesamte Lebensphase Jugend (ebd.). Die Schule als Bildungsstätte gilt nicht nur als Vermittlerin von fachlichem Wissen sondern beinhaltet auch das Lernen von Umgangsformen. Die Jugendlichen lernen soziale Regeln auszuhandeln und umzusetzen. Sie lernen Enttäuschungen zu verarbeiten sowie Anerkennung und Erfolg zu erleben, sich zu präsentieren und durchzusetzen. Laut Horstkemper und Tillmann (2008; zit. nach Hurrelmann & Quenzel, 2012, S.113) ist die Schule nicht nur ein Ort des kognitiven und intellektuellen Lernens sondern auch des sozialen.



**Abbildung 9: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Sekundäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34)**

### 1.8.4. Freunde und Gleichaltrige als tertiäre Sozialisationsinstanz

Als eine tertiäre Sozialisationsinstanz gelten Gleichaltrigengruppen oder auch Peer-groups. In dieser Entwicklungsaufgabe wird der Aufbau von Freundschaften und dessen Bedeutung in der Jugendphase beschrieben. Gerade in der Lebensphase Jugend gewinnt die Peergroup für die Jugendlichen an grosser Bedeutung. Mit der psychischen und sozialen Ablösung von den Eltern, richtet sich die Aufmerksamkeit der Jugendlichen verstärkt auf ihre eigenen Generation (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S.172). Die Zugehö-

rigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen, stärkt den Aufbau von vertrauensvollen Kontakten und das Erkunden neuer Verhaltensmöglichkeiten. Ausserdem erfahren die Jugendlichen dadurch Solidarität und Beistand in schwierigen Situationen und Krisen. Freunde und Peergroups haben einen grossen Einfluss auf die Freizeitgestaltung und Konsumaktivitäten. Laut Hurrelmann & Quenzel (ebd.) „ist die souveräne Handhabung von Freizeitangeboten, zur Entlastung, zur psychischen Reproduktion und zur Selbstverwirklichung für die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter von elementarer Bedeutung. Insbesondere im Hinblick auf einen Ausgleich zum Leistungsdruck der Bildung und Qualifizierung.“



**Abbildung 10: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Tertiäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34)**

### 1.8.5. Transition und Moratorium

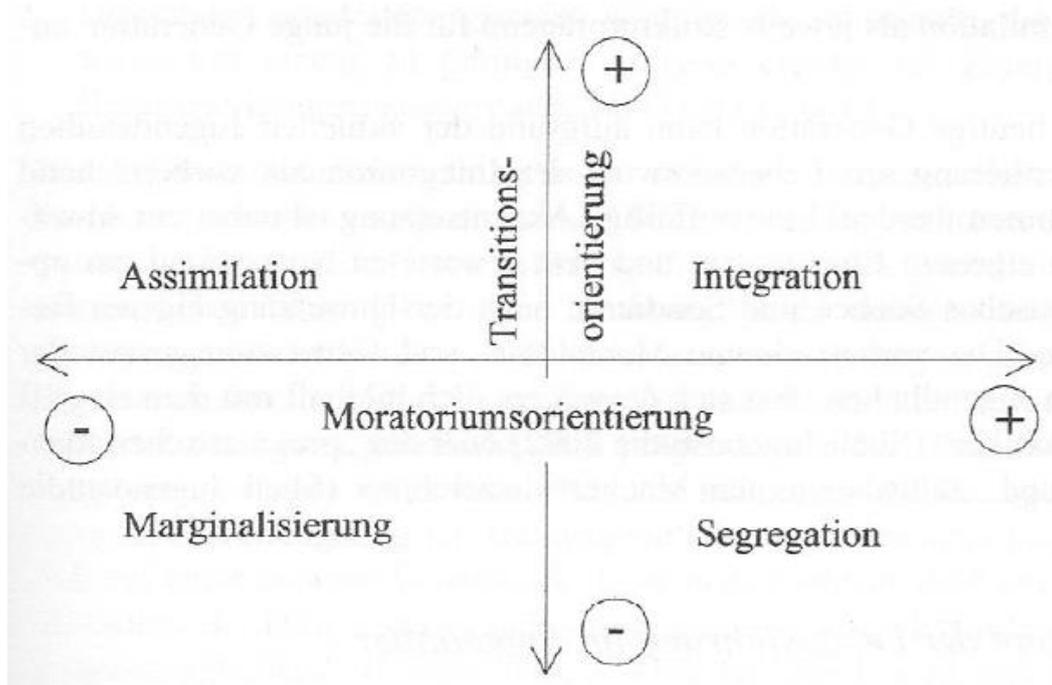
In der Entwicklungsphase Jugend kann der Übergang in das Erwachsenenleben rasch (Transition) oder eher langsam (Moratorium) erfolgen. (Reinders, 2003; zit. nach Hurrelmann, 2007, S.42). Unter Transition wird also ein zielstrebigem Übergang ins Erwachsenenleben verstanden, bei dem sich die Jugendlichen an den Standards einer mittleren oder älteren Generation orientieren. Die Jugendlichen möchten hierbei möglichst rasch aus dem Lebensabschnitt Jugend in den gesellschaftlich anerkannten Status des Erwachsenen übertreten (Hurrelmann, 2007, S.43). Im Gegensatz dazu steht das Konzept des Moratoriums, wobei die Jugendlichen die Jugendphase als eine gesellschaftliche Auszeit verstehen. Im Moratorium kann auch eine Abgrenzung zur Gesellschaft der Erwachsenen erfolgen. Die beiden Konzepte müssen jedoch nicht nur als Entweder-oder verstanden werden sondern als Sowohl-als-auch (Reinders, 2003; zit. nach Hurrelmann,

2007, S.42). Die Jugendlichen wählen zwischen Transition und Moratorium und verknüpfen die beiden Konzepte je nach individuellen Vorstellungen und Bedingungen (ebd.).

Reinders (2003; zit. nach Hurrelmann, 2007, S.44) unterscheidet vier Typen der Kombination von Transition und Moratorium.

1. Wenn sowohl die Transitionsorientierung als auch die Moratoriumsorientierung hoch sind, wählen Jugendliche das Konzept der Integration als kennzeichnende Form ihres Lebensentwurfs. Dabei orientieren sich die Jugendlichen an gesellschaftlich anerkannten Lebensverläufen. Darüber hinaus können sie verschiedene Chancen und Alternativen wahrnehmen, welche sich durch den gesellschaftlichen Strukturwandel ergeben. Daraus resultiert eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung in der Jugendzeit.
2. Wenn die Transitionsorientierung hoch ist, die Moratoriumsorientierung jedoch tief, geht man davon aus, dass Jugendliche auf Assimilation ausgerichtet sind. Dies bedeutet, dass sich die Jugendlichen angleichen. Sie wollen die Anforderungen der Jugendphase schnell bewältigen und orientieren sich hierfür an vorgegeben Biografie-mustern.
3. Wenn die Transitionsorientierung niedrig ist und die Moratoriumsorientierung hoch, zeigen Jugendliche eine Neigung zur Segregation, also zur Absonderung. Sie streben keinerlei Bewältigung von Entwicklungsaufgaben an. Dadurch erfolgt auch keine Entwicklung. Die Form ihres Lebensentwurfs finden die Jugendlichen häufig in gesellschaftlichen Nischen. Sie lehnen sich an soziale Milieus mit eigenwilligem Lebensstil und emotionaler Bindungskraft. Als Auslöser für eine Segregation werden Beeinträchtigungen der Gesundheit, psychische Probleme und biografische Irritationen benannt. Die Jugendlichen ziehen sich hierbei in Subgruppen mit einer skeptischen, pessimistischen oder hedonistischen Orientierung zurück. Ein weiterer Faktor welcher zur Segregation führen kann, ist, Arbeitslosigkeit (Hurrelmann, 2007, S.45)
4. Wenn sowohl die Transitionsorientierung als auch die Moratoriumsorientierung niedrig ist, neigen die Jugendlichen zur Marginalisierung also zur Abschiebung an den Rand der Gesellschaft. Wie bei der Segregation, verweigern sich die Jugendlichen auch hier jeglichen Entwicklungsaufgaben. Die Jugendlichen streben keinen

schnellen Übergang ins Erwachsenenleben an und können keine Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Lebensphase Jugend erkennen (ebd.).



**Abbildung 11: Die Kombination von Transitions- und moratoriumsorientierung (Hurrelmann, 2007).**

### **1.8.6. Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben**

Laut Hurrelmann (2007, S.10) gelingt der grossen Mehrheit der Jugendlichen die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Gleichzeitig könne jedoch ein Wachstum der Minderheit beobachtet werden, welche durch die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben überfordert sei. Etwa ein Fünftel jedes Jahrgangs sei von einer Überforderung betroffen. Ihnen drohen die soziale Desintegration und das Risiko einer psychisch und gesundheitlich schlechten Persönlichkeitsentwicklung (ebd.)

Auch bei der Bewältigung der verschiedenen einzelnen Entwicklungsaufgaben können Probleme auftreten (Hurrelmann, 2007, S.158). Fehlen den Betroffenen etwa personale oder soziale Ressourcen, kann dies dazu führen, dass verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht erworben werden können. Dabei muss mit erheblichen individuellen Belastungen im Integrationsprozess der Jugendlichen gerechnet werden. Zu den wichtigsten personalen Ressourcen gehören

zum Beispiel ein positives Temperament sowie Selbstbild, gute Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeiten, aktiv-problemlösende Bewältigungsstrategien, Leistungsmotivation und ein sicheres Bindungsverhalten. Zu den wichtigsten sozialen Ressourcen gezählt werden eine gute Bindung zu den Eltern sowie ein hoher sozialer Status der Eltern, vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen, gute Freunde, positive Schulerfahrungen, harmonische Gleichaltrigengruppen und der familiäre Zusammenhalt. Bereits eine fehlende Handlungskompetenz in nur einem Entwicklungsbereich, beispielsweise im schulischen oder beruflichen, kann für weitere Entwicklungsaufgaben eine Störung darstellen. Laut Coleman (1989, zit. nach Hurrelmann 2007, S.158) könne bei mehreren unbewältigten Entwicklungsaufgaben von einem Problemstau gesprochen werden, der einen Belastungsfaktor für die Jugendlichen darstelle. Demnach sei es von Vorteil, wenn die Jugendlichen die verschiedenen Entwicklungsaufgaben in eine sinnvolle Abfolge bringen würden (ebd.). Eine unzureichende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann zu verschiedenem Problemverhalten führen (Hurrelmann & Quenzel, 2011, S. 231). Hierbei werden hauptsächlich drei Formen des Problemverhaltens erläutert. Zum einen wird das nach aussen gerichtete (externalisierende) Problemverhalten erläutert. Dabei handelt es sich um Gewaltanwendung, aggressives Verhalten, Delinquenz und Kriminalität. Zum zweiten wird das ausweichende (evadierende) Problemverhalten beschrieben. In diesem Problemverhalten kann der Konsum von verschiedenen illegalen Substanzen beobachtet werden. Als dritte und letzte Instanz wird das nach innen gerichtete (internalisierende) Problemverhalten aufgezeigt. Als häufigste Form wird hierbei eine Ausprägung von psychosomatischen Störungen, wie zum Beispiel Essstörungen beobachtet (ebd. S.231 ff).

### **1.8.7. Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Innerhalb dieser Arbeit wurde bereits erläutert, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien häufig von sozialer und ökonomischer Benachteiligung betroffen sind. Sie befinden sich, obschon sie oftmals nicht in ihren Herkunftsländern geboren wurden, im Spagat zwischen zwei verschiedenen Kulturen. Hurrelmann (2007, S.190) erläutert die Situation in Deutschland, wo viele Familien mit Migrationshintergrund durch die Situation des Wohnungsmarktes in Quartiere abgedrängt würden, in denen Migrantensubkulturen entstünden. In diesen Quartieren werden die Traditionen, Werte und Normen der Herkunftsgesellschaft umgesetzt. So geraten die dort lebenden Jugendlichen in Konflikt mit

den Werten und Normen ihrer gleichaltrigen einheimischen Kameraden und Kameradinnen. Verschiedene Untersuchungen zum Wohlbefinden von Einheimischen und Migranten zeigen auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger von negativen Emotionen und von Verunsicherungen erzählen als einheimische (Mansel & Hurrelmann 1993; zit. nach Hurrelmann, 2007, S.190). Auch hinsichtlich des Selbstwertgefühls zeigen sich schlechtere Werte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie gehören zu den Verlierern des Modernisierungsprozesses, sie sind ständig Entwicklungs- und Gesundheitsproblemen ausgesetzt und sind dadurch häufiger auf gesellschaftliche Unterstützung und Interventionen angewiesen um ihr volles Entwicklungs- und Leistungspotential entfalten zu können (Aplitzsch 2005; zit. nach Hurrelmann 2007, S.191).

## **1.9. Ableitung des Handlungsbedarfs**

In diesem Kapitel der Projektarbeit geht es darum, den Handlungsbedarf und den Handlungsraum des Projektes aufzuzeigen. Zunächst sollen die wichtigsten Fakten zum Thema Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zusammengefasst werden um nochmals zu verdeutlichen, welche Gruppierungen in welchen Bildungsbereichen betroffen sind. Als zweites wird anhand der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aufgezeigt, mit welchen Themen Jugendliche in der Jugendphase beschäftigt sind und warum es in diesem Zusammenhang wichtig ist, eine Lehre als Jugendlicher oder Jugendliche zu machen. In einem dritten Schritt soll erläutert werden, weshalb sich besonders der Bereich der offenen Jugendarbeit eignet, um Jugendliche im Bewerbungsprozess zu unterstützen und innerhalb dieses Prozesses die Chancengerechtigkeit zu fördern.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und /oder tiefem sozioökonomischen Status sind am häufigsten von Benachteiligungen im schweizerischen Bildungssystem betroffen. Diese Benachteiligungen treten, wie in Kapitel 1.3. erläutert wurde, häufig als Mehrfachbenachteiligungen auf und beginnen schon im Kleinkindalter. Die Situation spitzt sich bei der Lehrstellensuche nochmals zu. Dieser Übertritt von der obligatorischen Schule in die Ausbildung ist für die Zukunft der Jugendlichen von grösster Bedeutung und ist, wie im Kapitel 1.6. erläutert, eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Die Projektleiterinnen konzentrieren sich gemäss ihrer Fragestellung auf die Gruppe der Jugendlichen, welche sich in der Sekundarstufe befinden und sich somit mit dem Übergang in die Sekundarstufe II beschäftigen. In Kapitel 1.4.3. wird aufgezeigt, dass Jugendliche, die sich in einem niedrigeren Sekundarschultypus befinden, geringere Chan-

cen auf eine erfolgreiche Lehrstellensuche haben. Zudem befinden sich deutlich mehr Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in den niedrigeren Schultypen, was in Kapitel 1.3.3. anhand verschiedener Statistiken aufgezeigt wurde. Diese Jugendlichen und ihre Familien haben oftmals aufgrund ihres Migrationshintergrunds einen tieferen sozioökonomischen Status. Dieser tiefere sozioökonomische Status bedeutet für Jugendliche, dass in der Familie weniger Ressourcen zur Verfügung stehen, um die Jugendlichen beim Übergang in die Sekundarstufe 2 zu unterstützen. So ist es beispielsweise von Vorteil, wenn die Eltern Kontakte zu Lehrbetrieben haben. Dieser Beziehungsfaktor würde sich, wie in Kapitel 1.4.3. erwähnt, positiv auf die Lehrstellensuche auswirken und so die Chance, eine Lehrstelle zu erlangen, vergrößern. Die Jugendlichen, welche einen Migrationshintergrund haben und sozioökonomisch benachteiligt sind, verfügen nicht oder kaum über solche Beziehungsnetze. Aufgrund dieser Faktoren kann man erkennen, dass bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund, welche sich in einem niedrigen Sekundarschultypus befinden, eine Mehrfachbenachteiligung erfolgt. Diese bestehende Mehrfachbenachteiligung bedarf einem klaren Handlungsbedarf und erklärt, weshalb sich die Projektleiterinnen in ihrer Arbeit genau auf diesen Selektionspunkt im Bildungsweg eines Jugendlichen, einer Jugendlichen konzentrieren. Im Quartier Affoltern gibt es sowohl viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch viele Familien mit tiefem sozioökonomischem Status. Daraus lässt sich schliessen, dass für die dort wohnhaften Jugendlichen eine grössere Gefahr besteht, von Chancengleichheit im Bewerbungsprozess betroffen zu sein. Die Aussagen der in Affoltern wohnhaften Jugendlichen und die Aussagen der OJA-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bestätigen diese Vermutung und machen klar, dass die Jugendlichen Hilfe bei der Lehrstellensuche benötigen. Die Aussagen des OJA Affoltern-Teams decken sich mit denen der Jugendlichen, wenn es um die Schwierigkeiten beim Schreiben einer Bewerbung geht. Viele Jugendliche gaben bei den Befragungen an, dass sie abgesehen von der OJA Affoltern keine Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen in ihrem Umfeld finden. Dabei beschäftigt die Jugendlichen das Thema Lehrstellensuche sehr und löst bei ihnen hohen Druck und Stress aus. Die Bedeutung des Themas wird in der Theorie der Entwicklungsaufgaben nochmals bestätigt, wo das Finden einer Lehrstelle mit der Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ einhergeht. Die Themen Bewerbungsschreiben und Lehrstellensuche sind somit Entwicklungsaufgaben, welche die Jugendlichen in der Phase der Jugend stark beschäftigen und die es für die Erfüllung von weiteren Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt.

Zur Beantwortung der Fragestellung ist es wichtig aufzuzeigen, wo die Möglichkeiten der offenen Jugendarbeit liegen um die Jugendlichen im Bewerbungsprozess zu unterstützen. Wie in Kapitel 1.5. beschrieben wurde, verfolgt die offene Jugendarbeit das Ziel, Jugendliche auf dem Weg zu ihrer Selbstständigkeit zu fördern und setzt sich dafür ein, dass sich Jugendliche am gesellschaftlichen Leben beteiligen können. Die offene Jugendarbeit agiert im Freizeitbereich der Jugendlichen und entwickelt gemeinsam mit ihnen Angebote, welche sich an ihren Lebenswelten und den daraus resultierenden Bedürfnissen orientieren. Die offene Jugendarbeit baut auf drei Grundprinzipien auf (Offenheitsprinzip, Freiwilligkeitsprinzip und Partizipationsprinzip), wodurch die offene Jugendarbeit einfach zugänglich für die Jugendlichen wird. Wie in Kapitel 1.5. ersichtlich wird, verfolgt auch die offene Jugendarbeit einen Bildungsauftrag, welcher sich vom formalen Bildungsauftrag der Schulen jedoch unterscheidet. Die offene Jugendarbeit hat den Auftrag, umfassende Alltagsbildung und die daraus entstehenden Selbstkompetenzen zu fördern. Die Jugendlichen sind nicht gezwungen, die Angebote der offenen Jugendarbeit in ihrer Freizeit in Anspruch zu nehmen sondern entscheiden sich aus freiem Willen und aufgrund ihrer eigenen Bedürfnisse dafür. Die Bedürfnisorientierung, der non-formale und informelle Bildungsauftrag der offenen Jugendarbeit und die Möglichkeit für Jugendliche, ein Angebot selbst mitzugestalten, sehen die Projektleiterinnen als idealen Handlungsrahmen um Jugendliche ausserhalb der Schule auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen und so die Chancengerechtigkeit im Bewerbungsprozess zu fördern.

Die Autorinnen dieser Arbeit sehen deshalb grosse Dringlichkeit etwas beim Thema Chancenungleichheit zu verändern, in Hinsicht auf die Problemstellungen der Jugendlichen im Bewerbungsprozess. Natürlich gibt es an jeglichen Selektionsstellen, und somit im gesamten schweizerischen Bildungssystem, Handlungsbedarf, jedoch konzentrieren sich die Autorinnen hierbei, auf ihren persönlichen Kompetenzbereich und die dafür erarbeiteten Theorien.

## **2. Ziele und Zielgruppen**

Gemäss Willener (2007, S.163) ist ein Ziel „ein gedanklich vorweggenommener Soll-Zustand der in der Zukunft liegt, der bewusst gewählt wird, dessen Erreichen wünschenswert ist und durch die Handlungen erreicht werden kann“.

### **2.1. Herleitung Zielgruppe**

Wie sich in den vorhergehenden Kapiteln gezeigt hat, besteht nach wie vor eine Chancenungleichheit im schweizerischen Bildungswesen. Gerade bei Jugendlichen, welche sich im Übergang zur Berufsausbildung befinden, werden Benachteiligungen deutlich. Die Bewältigung dieser Entwicklungsphase ist von grosser Bedeutung für das Erwachsenenleben und deshalb möchten die Projektleiterinnen genau an dieser Stelle mittels eines Projekts eine Veränderung herbeiführen. Wie im Handlungsbedarf ersichtlich wurde, sind Jugendliche meist von einer Mehrfachbenachteiligung betroffen und stehen bezüglich der Lehrstellensuche unter grossem Druck.

In der 2. Klasse der Sekundarstufe ist das Thema der Schnupperlehre zentral und die Jugendlichen beginnen, sich mit dem Thema Bewerbungsschreiben auseinander zu setzen. Jugendliche, welche die 3. Klasse der Sekundarstufe I besuchen und zum Zeitpunkt der Projektaktivität noch keine Lehrstelle gefunden haben, benötigen ebenfalls Unterstützung. Somit lässt sich folgende Zielgruppe priorisieren:

#### **Zielgruppe:**

Alle Jugendlichen, welche die 2. oder 3. Klasse der Sekundarstufe I besuchen, im Quartier Affoltern wohnhaft sind und durch ihren Migrationshintergrund oder durch ihren tiefen sozioökonomischen Status von Chancenungleichheit im Bildungssystem betroffen sind und diesbezüglich Hilfestellung im Bewerbungsprozess benötigen.

## 2.2. Zielbaum

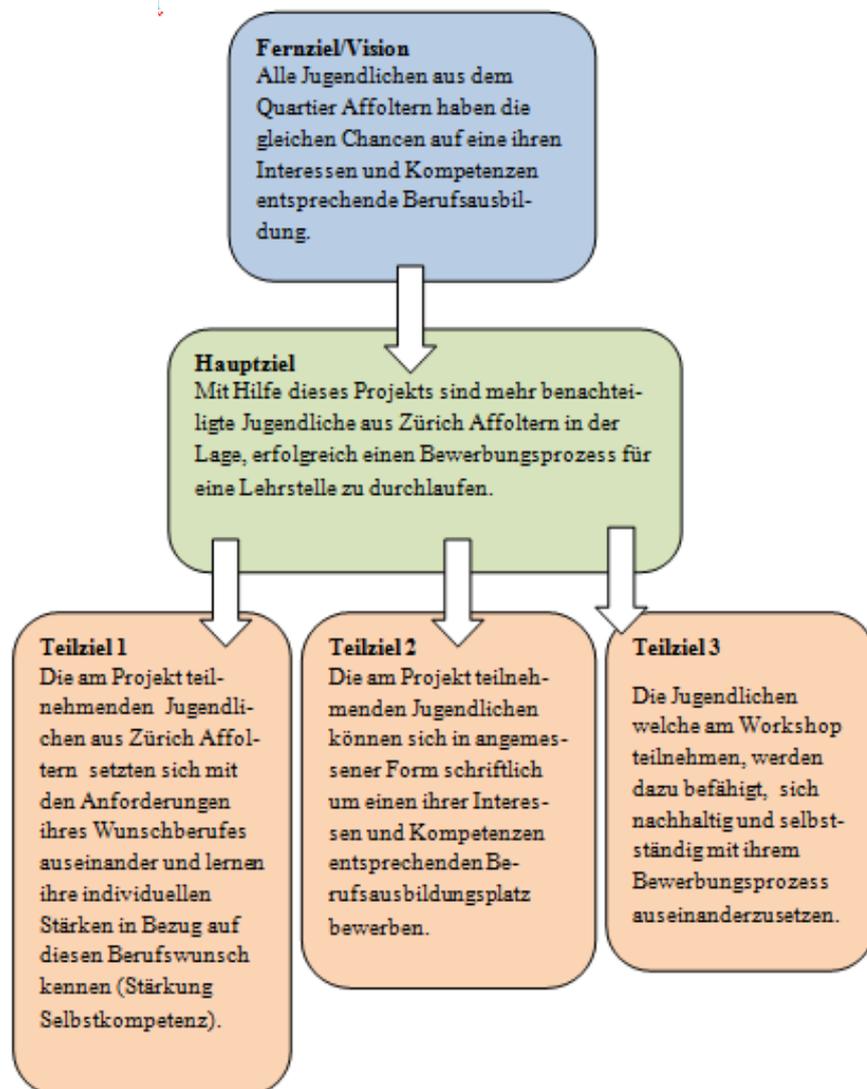


Abbildung 12: Zielbaum (Rohner & Ivkovic, 2015).

### Handlungs-/Umsetzungsziele zu Teilziel 1:

Die teilnehmenden Jugendlichen setzten sich im Rahmen eines Workshops intensiv mit ihren beruflichen Interessen und ihren persönlichen Kompetenzen auseinander.

### Indikatoren Teilziel 1:

Die Jugendlichen können ihre Kompetenzen bezüglich ihres Wunschberufes benennen.  
Die Jugendlichen nehmen in ihrem Bewerbungsschreiben Bezug auf die Anforderungen ihres Wunschberufes.

### **Handlungs-Umsetzungsziele zu Teilziel 2:**

Im Rahmen eines Workshops erlernen die teilnehmenden Jugendlichen das Erstellen einer zeitgemässen, ansprechenden und vollständigen Bewerbungsmappe.

### **Indikatoren zu Teilziel 2:**

Die Jugendlichen können ein ansprechendes, auf ihren Berufswunsch abgestimmtes Deckblatt gestalten.

Die Jugendlichen können ein Bewerbungsschreiben selbstständig verfassen und wissen wie dieses gegliedert werden muss.

Die Jugendlichen wissen, welche Informationen in ihren Lebensläufen ersichtlich sein müssen.

Die Jugendlichen können ihre Bewerbung angemessen im Word formatieren.

### **Handlungs-Umsetzungsziele zu Teilziel 3:**

Mit Hilfe einer Vorlagemappe haben die Jugendlichen die Möglichkeit, auch nach dem Workshop, selbstständig an ihren Bewerbungsdossiers zu arbeiten.

### **Indikator Teilziel 3:**

Die teilnehmenden Jugendlichen erhalten in Form einer Vorlagemappe eine Zusammenfassung des Workshops.

Die teilnehmenden Jugendlichen nutzen die Vorlagemappe bereits während dem Workshop.

### **Erklärungen zur Zieldefinierung**

Wie im Handlungsbedarf nochmals ersichtlich wurde, sind viele Jugendliche von einer Mehrfachbenachteiligung im schweizerischen Bildungssystem betroffen. Gerade der Übergang in eine Berufsausbildung gestaltet sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund und oder tiefem sozioökonomischen Status als schwierig. Auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der OJA Affoltern nehmen zunehmend wahr, dass sich die Suche nach einer Lehrstelle für viele Jugendliche als schwierig herausstellt. Zudem geben die Jugendlichen an, zu wenig Unterstützung seitens der Familie oder der Schule zu erhalten. Diese Problematik setzt viele Jugendliche unter Druck. Ein wichtiges Ziel der offenen Jugendarbeit beinhaltet die Förderung der Selbstständigkeit von Jugendlichen. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der offenen Jugendarbeit und deren

Grundprinzipien, ist es den Projektleiterinnen gelungen, Ziele für das vorliegende Projektkonzept zu formulieren, welche sich auf die Bedürfnisse der Jugendlichen stützen und im Rahmen der offenen Jugendarbeit erreicht werden können. Die Projektleiterinnen legen diesbezüglich viel Wert auf eine nachhaltige Projektidee, welche zu einer Befähigung der Jugendlichen und zu einer Stärkung ihrer Selbstkompetenzen führen soll. Die Jugendlichen sollen so gezielt in ihrem persönlichen Bewerbungsprozess gestärkt und gefördert werden.

### **3. Umsetzungsstrategie**

Willener (2007, S.176) umschreibt die Umsetzungsstrategie wie folgt: „Als Umsetzungsstrategie bezeichnen wir die Gesamtheit der verschiedenen Umsetzungsaktivitäten, mit denen die Projektziele erreicht werden sollen.“ In diesem Kapitel werden die Projektleiterinnen die in Bezug auf die Situationsanalyse und auf die Ziele bestmögliche Umsetzungsstrategie planen. Während der Erarbeitung der Situationsanalyse und auch dem darauf folgendem Zielfindungsprozess, setzen sich die Projektleiterinnen mit mehreren Strategiemöglichkeiten auseinander. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieses kreativen Prozesses vorgestellt. Dabei wird lediglich die Strategie vorgestellt, welche die Projektarbeitsprinzipien nach der integralen Projektmethodik von Willener (2007) erfüllt.

#### **3.1. Rahmenbedingungen der Umsetzungsstrategie**

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen erläutert werden, welche massgebend waren für die Entwicklung der Umsetzungsstrategie. Es gilt zu klären, mit welchen Methoden die Ziele dieser Projektarbeit erreicht werden können. Die Projektleiterinnen orientierten sich in der Entwicklung der Umsetzungsaktivitäten an den drei Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit, an den verschiedenen Ebenen des sozialräumlichen Ansatzes in der Jugendarbeit, am lebensweltorientiertem Ansatz und an der Methode der Peergroup Education.

##### **3.1.1. Orientierung an der drei Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit**

Das Offenheitsprinzip, das Freiwilligkeitsprinzip und das Partizipationsprinzip, sind die drei Grundprinzipien, an welchen sich die offene Jugendarbeit orientiert. Da das Projekt im Rahmen der offenen Jugendarbeit durchgeführt werden soll, galt es für die Projektleiterinnen eine Umsetzungsstrategie zu erarbeiten, welche diese drei Prinzipien integriert.

In Anbetracht des Offenheitsprinzips, war es wichtig ein Angebot zu gestalten, welches für alle Jugendlichen zugänglich ist. Das heisst, dass alle Jugendlichen über die geplanten Aktivitäten informiert werden müssen. Jede Jugendliche und jeder Jugendliche muss die gleichen Informationen erhalten und die gleichen Chancen bekommen, um an den Umsetzungsaktivitäten teilzunehmen. Keine Gruppe darf priorisiert werden.

In einem weiteren Gedankenschritt musste das zweite Grundprinzip, das Prinzip der Freiwilligkeit, in der Erarbeitung der Umsetzungsaktivitäten berücksichtigt werden. Die Jugendlichen dürfen an einem Angebot teilnehmen, müssen es jedoch nicht. Die Teilnahme an den Angeboten der offenen Jugendarbeit ist freiwillig und kann somit nicht erzwungen werden. Dies wiederum heisst für die Projektleiterinnen, dass es umso wichtiger ist, eine Umsetzungsstrategie zu entwickeln, welche an die Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpft und das Angebot so für die Jugendlichen attraktiv macht.

Das Prinzip der Partizipation zielt auf die Beteiligung, Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen. Damit Jugendliche den Projektprozess und die darin integrierten Aktivitäten mitgestalten können, müssen sie in einem ersten Schritt informiert werden. Dies erfolgte in den ersten Befragungen in der Situationsanalyse durch die Projektleiterinnen. Zudem wurde die Methode einer aktivierenden Befragung angewandt um die Jugendlichen zu informieren, ihre Anliegen zu sammeln und die Jugendlichen gleichzeitig zu motivieren, sich aktiv am Projekt zu beteiligen. So entstand auch eine Aktionsgruppe, welche gleich nach den Befragungen ein kleines Fotostudio in der OJA Affoltern errichtete, welches in die Umsetzungsaktivitäten integriert werden konnte.

Obwohl das Thema Bewerbungsprozess ein formaler Teil des Bildungsweges eines Jugendlichen ist, muss die Partizipation gewährleistet werden. Das heisst, dass ein Angebot gestaltet werden muss, das klare Ziele verfolgt und dennoch Partizipationsmöglichkeiten bietet.

### **3.1.2. Orientierung an den Ebenen der sozialräumlichen Jugendarbeit**

Im Kapitel 1.5.2. wurde deutlich, dass in der Anwendung des sozialräumlichen Ansatzes neue Sozialräume gestaltet werden können, in denen Bildungsprozesse gefördert werden. Daher orientierten sich die Projektleiterinnen an den verschiedenen Ebenen dieses Ansatzes, um einen neuen Bildungsraum zu gestalten, in dem sich Jugendliche neue Kompetenzen aneignen können, um den Bewerbungsprozess erfolgreich zu bewältigen.

Die Projektleiterinnen entschlossen sich, die in Kapitel 1.5.2. aufgeführten Ebenen des sozialräumlichen Ansatzes zu kombinieren, um so den einen mehrniveaunalen Sozialraum in Form eines Workshops zu schaffen, in welchem Bildungsprozesse gefördert werden können.

Der sozialräumliche Ansatz knüpft an die Lebenswelten der Jugendlichen und an die daraus resultierenden Anforderungen an. Wie in der Situationsanalyse ersichtlich wurde, stellen sich verschiedene Anforderungen an die Jugendlichen um in die Sekundarstufe II übertreten zu können. Diese Anforderungen gilt es zu bewältigen. Die Jugendlichen beschreiben selbst, dass sie im Sozialraum Schule zu wenig Unterstützung erhalten, die ihnen helfen könnte, erfolgreich in die Lebenswelt Sekundarstufe II überzutreten. Sie wünschen sich explizit mehr Unterstützung in der Erstellung ihrer Bewerbungsmappe. Auch sei die Unterstützung der Familie oftmals zu gering.

An diesen aus den Lebenswelten der Jugendlichen heraus formulierten Bedürfnissen gilt es mit einem Workshop anzuknüpfen und den Jugendlichen Ressourcen bereitzustellen.

Der durch den Workshop neu entstehende Sozialraum, soll sich vom Sozialraum Schule differenzieren. Der Workshop muss ein klares Ziel verfolgen und muss deshalb strukturiert sein. Er soll jedoch den Jugendlichen gleichzeitig Raum bieten, um ihre spontanen Anliegen platzieren zu können. Die Projektleiterinnen müssen den Jugendlichen partnerschaftlich gegenüberstehen. Die Beziehung zu den Jugendlichen soll nicht wie in der Schule von Autorität geprägt sein. Die Beziehungsgestaltung soll so aussehen, dass sich die Jugendlichen mit ihrem bisherigen Erfahrungen gegenseitig helfen können und auch auf das Erfahrungswissen der Projektleiterinnen zurückgreifen können.

Die Workshopform ist in der offenen Jugendarbeit eine verbreitete und geeignete Methode um gezielt Jugendliche in einem Thema, welches sie beschäftigt oder interessiert, zu fördern, sodass sie sich neues Wissen aneignen können.

### **3.1.3. Orientierung am Ansatz der Peer Education**

Jugendliche sollen sich in ihren Peergroups für den Workshop anmelden können, was ihnen die Ebene des Lernens in einer Peergroup eröffnen soll. Diese Ebene wird als Methode genutzt und bildet einen wichtigen Teil des non-formellen Lernens in der offenen Jugendarbeit. Über das Erarbeiten von gemeinsamen Regeln im Umgang miteinander, dem Erleben eines Miteinanders und dem Lernen voneinander werden verschiedene neue Lernmöglichkeiten und Lernräume eröffnet (vgl. Sting 2002; zit. nach Deinet & Krisch, 2013, S.320).

Im Workshop müssen Teilsequenzen eingebaut werden, welche den Jugendlichen Raum lassen selbstständig das Thema Bewerbung zu bearbeiten. In diesen Teilen müssen sich

die Projektleiterinnen zurückhalten, damit sich die Jugendlichen gegenseitig helfen können und sie so von ihren vorhandenen Ressourcen profitieren können.

#### **3.1.4. Orientierung an den Struktur- und Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Das Projekt beziehungsweise der Workshop orientiert sich an den Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Für die Projektleiterinnen war es wichtig, mit dem Workshop präventiv der Chancenungleichheit im Bewerbungsprozess entgegenzuwirken. Deshalb wurden die Jugendlichen, welche sich in der zweiten und dritten Klasse der Sekundarstufe I befinden, als Zielgruppe bestimmt. Diesen Gruppen steht der Bewerbungsprozess noch bevor. Daher macht es Sinn, bei diesen Gruppen mit dem Workshop anzusetzen.

Im Sinne der Integration, welche auch eine Handlungsmaxime der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist, haben die Projektleiterinnen drauf geachtet, dass die benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich Ressourcen im Bewerbungsprozess anzueignen, um nachhaltig der Chancenungleichheit im Bewerbungsprozess entgegenzuwirken. Durch die Möglichkeit sich neue Ressourcen anzuschaffen, soll eine Gleichheit zwischen benachteiligten und nicht benachteiligten Jugendlichen bewirkt werden.

Die Maxime der Alltagsnähe, die nahezu zentralste Handlungsmaxime der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, musste auch im Workshop integriert werden. Mit ihrem Workshop, welcher in der OJA Affoltern stattfindet, entwickelten die Projektleiterinnen ein unterstützendes Hilfsangebot, welches an die Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpft und sich in ihrer Lebenswelt Jugendtreff, befindet. Dadurch ist Angebot für viele Jugendliche einfach zugänglich.

Das Prinzip der Partizipation wird hier nicht nochmals aufgeführt, da dieses Prinzip auch zu den drei Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit gehört und in diesem Kapitel schon als Handlungsmaxime für den Workshop aufgeführt wurde.

Die Dezentralisierung als Handlungsmaxime der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, wurde in die Entwicklung des Workshops integriert, indem ein Angebot für die Jugendlichen gestaltet wurde, welches in der OJA Affoltern, also in den regionalen Strukturen der Jugendlichen, stattfindet. Die OJA Affolter befindet sich zudem im Wohnquartier der Jugendlichen. Die Projektleiterinnen vernetzten sich zusätzlich mit dem Jop-Shop der OJA, um die nötigen Ressourcen für den Workshop zu erlangen.

### **3.1.5. Materielle, finanzielle, personelle Netzwerke und Ressourcen / Akteure**

In diesem Kapitel soll eine erste Ressourcenerhebung gemacht werden. So soll ersichtlich werden, welche Ressourcen für die Umsetzung dieses Projekts benötigt werden und welche bereits bestehenden Ressourcen genutzt werden können. In diesem Kapitel werden auch die verschiedenen Akteure dieses Projekts vorgestellt.

#### **Materielle Ressourcen / Infrastruktur**

Für die Umsetzung eines Bewerbungsworkshops benötigen die Projektleiterinnen viele technische Hilfsmittel. Es muss sowohl eine Möglichkeit für Präsentationen als auch für individuelles Arbeiten der Jugendlichen gewährleistet werden. Da in diesem Projekt viel Wert auf eine individuelle Beratung und Hilfestellung gelegt wird, sollte die Möglichkeit bestehen, dass sämtliche Teilnehmer und Teilnehmerinnen ein Computerarbeitsplatz zur Verfügung haben. Die OJA Affoltern eignet sich hervorragend für die Umsetzung von Workshops zum Thema Bewerbungscoaching. Die technischen Vorrichtungen sind vorhanden und Beamer, Leinwand, Laptops und Drucker können problemlos von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen genutzt werden. Man kann davon ausgehen, dass sämtliche materiellen Ressourcen vorhanden sind. Es stehen Computerarbeitsplätze für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Verfügung. Lediglich die Bewerbungsmappen, Vorlagemappen und Plakate zur Auswertung müssen gekauft werden.

#### **Finanzielle Ressourcen**

Da die Autorin Maja Ivkovic in der OJA Affoltern angestellt ist, stellen sich den Projektleiterinnen keine finanziellen Probleme. Die technischen Elemente und die Räumlichkeiten der OJA Affoltern dürfen kostenlos genutzt werden und auch für Papier, Druckerpatronen, Bewerbungsmappen und Vorlagemappen müssen keine Kosten aufgewendet werden. Für die Projektleiterinnen wird keine Arbeitszeit berechnet. Die Durchführung dieses Projekts basiert auf freiwilliger Arbeit. Der Praktikant der OJA Affoltern wird für die Mithilfe am Projekt finanziell entlohnt. Geplant ist die Mithilfe seinerseits an zwei Sequenzen à zwei Stunden. Bei einem Stundenlohn von ca. CHF 40 kann von Gesamtkosten in Höhe von CHF 160 ausgegangen werden, welche durch die OJA getragen werden.

## Personelle Ressourcen

Auch von personellen Ressourcen können die Projektleiterinnen profitieren. Der Praktikant der OJA Affoltern steht für Hilfestellungen während der zweiten und dritten Sequenz zur Verfügung. Zudem wird in den Teamsitzungen der OJA Affoltern jeweils der aktuelle Stand des Projekts besprochen.

## Akteure

Die folgende Darstellung soll eine Übersicht über die einzelnen Akteure dieses Projekts bieten. Die wichtigsten und somit auch nächsten Akteure sind die OJA Affoltern und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts. Hinter der OJA Affoltern steht der gesamte Verein OJA, welcher Interesse an einer Weiterführung des Projekts äusserte und die finanziellen Kosten mitträgt. Ein weiterer Akteur, welcher insbesondere für die Bedarfsabklärung von Bedeutung war, ist die Schule Käferholz in Affoltern. Durch den Austausch mit einer Lehrperson stellte sich heraus, dass die Schule wenig Kapazität für das Erstellen von Bewerbungsdossiers hat und die Schüler und Schülerinnen so nur ässig unterstützt werden konnten. Als Akteur wird auch der Job-Shop verstanden. Er wird für die Beratung und für das individuelle Coaching der Projektleiterinnen sehr wichtig sein. Zudem gilt er als Anlaufstelle für Personen auf Lehrstellen- und Arbeitssuche.

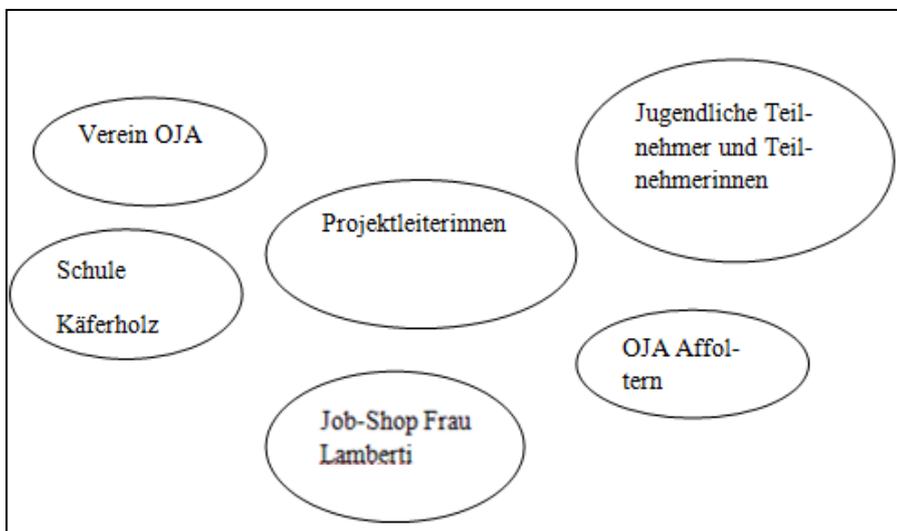


Abbildung 13: Projektakteure (Rohner & Ivkovic, 2015)

## 3.2. Aktivitäten zur Zielerreichung

Um die Chancengleichheit im Bewerbungsprozess zu fördern und spezifisch den Jugendlichen in Affoltern Hilfe zu bieten, möchten die Projektleiterinnen ein Bewerbungcoaching in der OJA Affoltern durchführen. Dabei sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Workshops lernen, wie ein Bewerbungsdossier gestaltet werden

kann und welche Ressourcen sie dafür einsetzen können. Im Vorfeld werden die Projektleiterinnen ein fertiges Bewerbungsdossier anfertigen. Darin befinden sich verschiedene Vorlagen wie zum Beispiel ein Lebenslauf, ein Deckblatt, ein Bewerbungsschreiben und ein Motivationsschreiben. Dieses Dossier soll den Jugendlichen später als Vorlage und Anleitung dienen und die Nachhaltigkeit des Projekts gewährleisten.

### **3.2.1. Vorbereitung für den Workshop**

Um selber optimal geschult zu sein, werden die Projektleiterinnen den Job-Shop besuchen um sich dort von der Stellenleiterin Giuliana Lamberti bezüglich Bewerbungsprozesse coachen zu lassen. Der Job-Shop steht unter der Trägerschaft der OJA und bietet sowohl Arbeitsvermittlung als auch Unterstützung im Bewerbungsprozess an.

### **Teilnehmerinnen und Teilnehmer einladen**

Die Projektleiterin möchten die Jugendlichen, in einem ersten Schritt auf dem Pausenhof des Schulhauses Käferholz über den Workshop informieren. Die Jugendlichen können sich dieser Gelegenheit für den Workshop anmelden. Die ersten sechs eingetragenen Jugendlichen werden zum ersten Workshop eingeladen. Im Anmeldeformular sollen die Jugendlichen ihre Telefonnummern hinterlassen, damit die Projektleiterinnen per Whatsapp (Kommunikationsmedium) gemeinsame Workshopdaten festlegen können.

### **3.2.2. Workshop à drei Sequenzen**

Die Projektleiterinnen planen das Bewerbungskoaching als Workshop à 3 Sequenzen.

#### **1. Sequenz**

In der ersten Sequenz widmet sich die Gruppe dem Thema Deckblatt. Begonnen wird mit einem kurzen Einstieg mittels Powerpointpräsentation. Die Jugendlichen sollen erfahren, welche Möglichkeiten es gibt, um ein kreatives Deckblatt zu gestalten. Zudem wird erläutert, welche Informationen bereits auf dem Deckblatt ersichtlich sein sollten. Bei dieser Sequenz besteht die Möglichkeit, sich mehr Informationen zum gewünschten Beruf einzuholen. Am Schluss dieser Sequenz erhalten alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Vorlagendossier für ihre eigenen Bewerbungen. Bis zur 2. Sequenz sollen sich die Jugendlichen in Form einer Hausaufgabe anhand eines Rasters überlegen, wo ihre persönlichen Stärken bezüglich ihres Traumberufs liegen. Sie sollen reflektieren, welche besonderen Eigenschaften sie auszeichnen um in ihrem zukünftigen Berufsleben punkten können.

## **2. Sequenz**

Die zweite Sequenz widmet sich dem Thema Bewerbungsschreiben/Motivationsschreiben. Auch diese Sequenz beginnt mit einem Einstieg mittels Powerpointpräsentation und Beamer. Den Jugendlichen wird Schritt für Schritt erklärt, in welche verschiedenen Teile ein Bewerbungsschreiben strukturiert ist. Hierfür wurden spezielle Vorlagen erstellt, welche ein Bewerbungsschreiben gliedern und einzeln aufzeigen, was wo stehen sollte. Nach dem kurzen theoretischen Input können sich die Jugendlichen in den Büroräumen einen Arbeitsplatz suchen und dort selbstständig mit ihrem eigenen Bewerbungsschreiben beginnen. Damit die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Workshops intensiv unterstützt werden können, wird bei dieser Sequenz auch der Praktikant der OJA Affoltern miteingebunden und wird mit Rat und Tat zur Seite stehen.

## **3. Sequenz**

In der dritten Sequenz widmet sich das Bewerbungscoaching dem Lebenslauf. Die Jugendlichen können sich professionell fotografieren lassen und erfahren dabei, worauf sie achten müssen. Zudem wird ein erster Lebenslauf erstellt. Auch hier geben die Projektleiterinnen Hilfestellung. Am Ende des letzten Abends wird eine kurze persönliche Evaluation durchgeführt. Die Jugendlichen haben zu diesem Zeitpunkt ein Bewerbungsdossier mit Vorlagen und ein eigenes Bewerbungsdossier zur Verfügung. Zudem bekommen alle eine Bewerbungsmappe und ein erstes Couvert. Die ersten Bewerbungen sind fertiggestellt.

Für dieses Bewerbungscoaching können sich maximal 6 Jugendliche anmelden. Auf diese Weise kann auf alle Jugendlichen einzeln eingegangen werden. Des Weiteren soll durch die kleine Teilnehmerzahl ermöglicht werden, dass die Jugendlichen genug Raum haben um ihre persönlichen Fragen zum Thema Bewerbungsprozess zu klären. Das Setting soll möglichst offen gestaltet werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können während der Präsentation auf den Sofas im Aufenthaltsraum Platz nehmen und es sich gemütlich machen. Zudem sollen dann Pausen gemacht werden, wenn die Jugendlichen das Bedürfnis danach haben.

### **3.2.3. Prüfung der Vorgehensweise anhand verschiedener Kriterien**

In diesem Kapitel soll die oben skizzierte Vorgehensweise nach verschiedenen Kriterien der integralen Projektmethodik von Willener (2007, S.180-184) geprüft werden.

#### **Prüfung bezüglich der Zielerreichung**

Mit der oben erläuterten Umsetzungsstrategie können verschiedene Ziele des Projektes erreicht werden. Sowohl das Hauptziel 1 als auch die Teilziele 1 und 2 können mit der Durchführung eines Workshops erreicht werden. Aufgrund der berücksichtigten Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit und aufgrund des sozialräumlichen Ansatzes, scheint die Strategie in Bezug auf die Zielgruppe angemessen.

#### **Prüfung der Qualität/Güte**

Laut Willener (S.181) lassen sich Orientierungsmöglichkeiten in Bezug auf Güte und Qualität auf drei Ebenen finden. Die erste Ebene findet sich im Kontext institutioneller Leitbilder, die zweite Ebene in den Handlungsprinzipien des integralen Projekts und die dritte Ebene bei Empfehlungen aus kybernetischen und systemischen Theorien.

#### **Institutionelle Leitbilder / Betriebskonzept OJA Affoltern**

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der OJA Affoltern setzen sich gemäss ihrem Betriebskonzept für Chancengleichheit und Gleichwertigkeit ein. Sie unterstützen die Jugendlichen dabei, ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen und sich neue Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen (vgl. OJA Affoltern, 2012). Hier bestehen verschiedene Arbeitsschwerpunkte wie beispielsweise die Förderung der Partizipation der Jugendlichen und das Thema Ausbildung und Arbeit für alle Jugendlichen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen halten sich dabei an die Arbeitsgrundsätze der OJA Affoltern. Mittels dem Empowerment-Konzepts sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, langfristig ihre Ziele und Interessen selbstständig zu erreichen (ebd.). Gemäss dem Betriebskonzept der OJA Affoltern ist ein Hauptziel der Einrichtung die Berufsausbildung. Dafür erhalten die Jugendlichen Unterstützung bei der Lehrstellensuche in Form von Einzelsupport und von einer Infodrehscheibe (ebd.). Das Projektkonzept der Projektleiterinnen entspricht somit den Leitbildern der OJA Affoltern und kann zur Zielerreichung beitragen. Die Arbeitsgrundsätze und -Schwerpunkte werden in diesem Projekt berücksichtigt und umgesetzt.

### Arbeitsprinzipien des integralen Projekts

Orientiert man sich an den neun Arbeitsprinzipien eines integralen Projekts, kann man anhand von verschiedenen Fragen schnell überprüfen, welche Qualität die Umsetzungsstrategie hat. Nachfolgend sollen, mittels Stichworten, die Überlegungen der Projektleiterinnen zu den einzelnen Arbeitsprinzipien ersichtlich werden.

<b>Empowerment</b>	Befähigung der Jugendlichen zur selbstständigen Bewältigung des Bewerbungsprozesses.
<b>Partizipation</b>	Mitgestaltungsmöglichkeit der Jugendlichen während den Sequenzen.
<b>Balance zwischen Produkt und Prozess</b>	Aus der Umsetzungsstrategie ergeben sich gute Möglichkeiten eines Lernprozesses für die Jugendlichen. Non formale Bildung.
<b>Geschlechter-Gerechtigkeit</b>	Freiwillige Anmeldung, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Das Projekt steht beiden Geschlechtern offen.
<b>Gestaltung der Vielfalt</b>	Durch einen offenen Austausch während des Workshops finden Dialoge zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Werten statt. Dies ist für dieses Projekt jedoch nicht von grosser Bedeutung.
<b>Vielfalt der Gestaltung</b>	Der Bewerbungsprozess gilt als solcher bereits als kreativer Prozess. Kreative Gestaltung der Bewerbung, Berufswahl.
<b>Kooperation und Vernetzung</b>	Das Projektergebnis kann für verschiedene Stellen bereichernd sein. Die Schule wird durch ein Bewerbungscoaching in der OJA entlastet.
<b>Inter-oder transdisziplinäre Zusammenarbeit</b>	-
<b>Nachhaltige Wirkung</b>	Das Projekt könnte jährlich in der OJA Affoltern umgesetzt werden. Bewerbungsproblematik ist in jedem Jahr ein Thema.

**Tabelle 3: Arbeitsprinzipien der integralen Projektmethodik (Rohner & Ivkovic, 2015).**

## **Kybernetische und systemische Theorien**

Erweitert sollen nun auch Empfehlungen aus kybernetischen und systemischen Theorien zur Orientierung bei der Umsetzungsstrategie beitragen. Diese orientieren sich an sechs Kriterien welche hier einzeln geprüft werden. Aus der erläuterten Umsetzungsstrategie ergibt sich ein klares, einfaches Bild welches auch von Aussenstehenden sofort verstanden wird. Somit ist das Kriterium **Einfachheit** erfüllt. Zudem ist die Strategie flexibel und erfüllt so das Kriterium Flexibilität. Sollten sich die Rahmenbedingungen ändern, kann die Umsetzungsstrategie angepasst werden. Beispielsweise kann das Projekt auch dann durchgeführt werden, wenn sich weniger Jugendliche zum Workshop anmelden. Einschränkungen hingegen bestehen bei der Örtlichkeit. Könnten die Workshops also nicht wie geplant in der OJA Affoltern durchgeführt werden, lässt sich das Projekt nicht flexibel anpassen. Da die Umsetzungsstrategie so aufgebaut ist, dass sie auch in Zukunft erneut umgesetzt werden kann, ist das Kriterium **Mehrfache Nutzbarkeit der Komponenten** erfüllt. Ein grosser Vorteil zeigt sich bei dieser Strategie darin, dass bereits vorhanden Ressourcen genutzt werden können. Die OJA Affoltern bietet sowohl die Räumlichkeiten, welche benötigt werden, als auch verschiedene materielle Ressourcen wie Beamer, PC's etc. Somit ist die **Nutzung vorhandener Kräfte** gewährleistet und es müssen keine neuen Mittel beschafft werden. Die Umsetzungsstrategie lässt offen, wie viel bestehendes Wissen seitens der Jugendlichen genutzt werden kann, es besteht jedoch Raum für das vorhandene Wissen und somit ist die **Nutzung von Synergien** offen gestellt. Da auch von Seiten der OJA Mitarbeitenden einen Handlungsbedarf erkannt wurde und diese ebenfalls Orientierung im Bewerbungsprozess benötigen, kann die **Selbstorganisation** stattfinden. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werden zu selbstständigen Veränderungen angeregt.

## **Prüfung der Praktikabilität**

Da dieses Projektthema ein bildungspolitisches Thema ist, müssen die Projektleiterinnen genau eruieren, welche Umsetzungsstrategie in ihrer persönlichen Kompetenz liegt. Durch das Coaching im Job-Shop können die Projektleiterinnen einen Kompetenzaufbau erreichen. Grenzen sind insofern ersichtlich, als dass es nicht möglich ist, mittels eines Projekts die Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit von sämtlichen Jugendlichen zu garantieren. Die Projektleiterinnen können jedoch von bereits bestehenden Ressourcen profitieren und dürfen so mit einem geringen finanziellen Aufwand rechnen. Dieser steht mit dem personellen und zeitlichen Aufwand im Einklang.

### 3.3. Umsetzungsplanung

Im Kapitel Umsetzungsplanung soll erläutert werden, welche Schritte auf die Umsetzungsstrategie folgen.

#### Notwendige Arbeitsschritte / Zeitplan

Die Projektleiterinnen rechnen mit einem gesamten Arbeitsaufwand von 14 Stunden. Der Aufwand wird wie folgt berechnet: mit 5 Stunden Arbeitszeit rechnen die Projektleiterinnen für die Vorbereitung der Vorlagemappen. Diese Arbeit ist sehr anspruchsvoll und muss detailliert und strukturiert erledigt werden. Je verständlicher die Vorlagemappen erstellt werden, desto besser können die Jugendlichen selbstständig damit arbeiten. Pro Sequenz rechnen die Projektleiterinnen mit einem zeitlichen Aufwand von zwei Stunden. Es scheint realistisch, dass die vorgesehenen Themen innert dieser Zeit vollständig bearbeitet werden können. Die Vorbereitung der einzelnen Sequenzen wird mit gesamt drei Stunden berechnet, also pro Sequenz eine Stunde Vorbereitungszeit.

Die genaue zeitliche Planung soll anhand der folgenden Tabelle aufgezeigt werden.

Was?	Wann ?	Wer?
<b>Projektkonzept schriftlich erstellen</b>	Bis Februar 2015	Autorinnen und Projektleiterinnen Denise Rohner und Maja Ivkovic
<b>Job-Shop besuchen, Bewerbungscoaching erhalten</b>	November 2014	Autorinnen und Projektleiterinnen Denise Rohner und Maja Ivkovic
<b>Schule kontaktieren</b>	Dezember 2015	Maja Ivkovic
<b>Teilnehmer einladen</b>	Januar 2015	Maja Ivkovic
<b>Vorlagendossier erstellen</b>	Bis 01.Februar 2015	Maja Ivkovic
<b>Powerpoint erstellen</b>	Bis 01.Februar 2015	Maja Ivkovic
<b>1.Workshop 1.Sequenz</b>	03. Februar 2015	Denise Rohner & Maja Ivkovic
<b>2.Sequenz</b>	10.Februar 2015	Denise Rohner, Maja Ivkovic und Praktikant
<b>3.Sequenz</b>	17.Februar 2015	Denise Rohner, Maja Ivkovic, und Praktikant
<b>2.Worksop 1.Sequenz</b>	03.März 2015	Denise Rohner & Maja Ivkovic
<b>2.Sequenz</b>	10.März 2015	Denise Rohner, Maja Ivkovic und Praktikant
<b>3.Sequenz</b>	17.März 2015	Denise Rohner, Maja Ivkovic und Praktikant

Tabelle 4: Zeitplan (Rohner & Ivkovic, 2015).

## 4. Evaluationsstrategie

In dieser Bachelorarbeit wird die Planung der Evaluation gemäss der integralen Projektmethodik nach Willener (2007, S.220) aufgebaut. Eine wichtige Orientierungshilfe bei der Evaluation von Projekten, stellt die Evaluation nach verschiedenen Kriterien dar. Diesbezüglich wird hier ein Kriterienraster verwendet, welches mit Hilfe von Fragen an die einzelnen Kriterien heranführt (vgl. Willener, 2007, S.224f). Folgende Kriterien werden dabei geprüft:

### **Effektivität im Hinblick auf die Resultate und Zielerreichung**

- Sind die Projektziele am Ende der Projektzeit erreicht worden?
- Ergeben sich Abweichungen von den erwünschten Ergebnissen?
- Welches ist der Beitrag des Projekts an die erfolgte Veränderung?
- Haben sich neben den erwünschten auch unerwünschte Folgen des Projekts ergeben?

### **Effizienz im Hinblick auf die eingesetzten Mittel und die Ziele**

- Benötigte das Projekt einen angemessenen Zeitaufwand?
- Konnte die Zeitplanung eingehalten werden?
- Konnte das Projektbudget eingehalten werden?
- Wie verhielt sich das Verhältnis zwischen Aufwand (Zeit, Geld, Personal usw.) und Wirkung?

### **Beteiligung im Hinblick auf das Projekt und die Akteure**

- Konnten die vorgesehenen Akteure in die verschiedenen Projektphasen einbezogen werden?
- Hatten die Beteiligten im geplanten Masse Gelegenheit, sich einzubringen?

### **Richtigkeit im Hinblick auf das Projekt und die generelle Zielsetzung**

- Erwies sich das durchgeführte Projekt in gesellschaftlicher, politischer und ethischer Hinsicht als richtig und verantwortbar?
- Konnten Irrtümer oder falsche Annahmen im Projektverlauf korrigiert werden?
- Was oder wer wurde unterschätzt, überschätzt, übersehen?

### **Nachhaltigkeit im Hinblick auf die Wirkung**

- Bestehen Möglichkeiten zur Fortsetzung, Verankerung, Weiterentwicklung oder Weiterverbreitung des Projektansatzes?
- Mit welchen mittel- und langfristigen Effekten kann gerechnet werden?

Mit Hilfe dieser Kriterien und der dazugehörigen Fragen soll die Schlussevaluation am Ende dieses Projekts durchgeführt werden. Auch die verschiedenen Arbeitsprinzipien der integralen Projektmethodik, welche bereits im Kapitel 3.1.2. erläutert wurden, werden für die Evaluation wieder herangezogen (Willener 2007, S.225). So erfolgt die Evaluation nicht nur durch die Fachpersonen, vielmehr erhalten alle Beteiligten eine aktive Rolle bei der Evaluation. In diesem Projekt erhalten sowohl die Jugendlichen, welche am Workshop teilnehmen, als auch die Mitarbeiter der OJA Affoltern die Möglichkeit, sich an der Evaluation zu beteiligen.

## **4.1. Organisationsformen der Evaluation**

Gemäss Willener (2007, S.220 f) wird zwischen drei Organisationsformen der Evaluation unterschieden. Als erste und zweite Organisationsform werden die interne und die externe Evaluation erläutert. Als dritte und letzte Form nennt Willener (ebd.) die Mischformen. Im folgenden Kapitel sollen diese Formen nun einzeln erläutert werden.

### **4.1.1. Interne Evaluation**

Als interne Evaluation können gemäss Willener (2007, S. 220) alle Auswertungsformen verstanden werden, welche einzig durch die Projektleiterinnen und ohne Beteiligung externer Kräfte durchgeführt werden. Diese Evaluationsform wird insbesondere in kleineren Projekten häufig verwendet. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen geringen Zeitaufwand seitens der Projektleiterinnen in Anspruch nimmt, da sie parallel zum Projekt durchgeführt wird. Als negativer Aspekt wird jedoch erläutert, dass die Beurteilungsmassstäbe und die Objektivität durch die interne Sichtweise eingeschränkt sind (ebd. S.221).

### **4.1.2. Externe Evaluation**

„Bei der externen Evaluation geht es generell darum, die Objektivität durch den Wegfall der eigenen Betroffenheit zu erhöhen und den eigenen Blickwinkel zu erweitern“ (Willener 2007, S.221). Als Vorteil wird dabei hauptsächlich die Trennung zwischen der Verantwortung für die Interventionen und für die Evaluationen gesehen. Dies erhöht die Glaubwürdigkeit nach aussen und sichert eine neutrale Darstellung der Ergebnisse. Die externe Evaluation erfolgt jedoch nicht gänzlich ohne die Projektverantwortlichen sondern stützt sich auf deren Beobachtungen und Wahrnehmungen.

### **4.1.3. Mischformen einer Evaluation**

Die Mischformen werden in zwei verschiedene Arten unterteilt. Zum einen gilt die Kombination von interner und externer Evaluation als Mischform. Zum anderen werden Projektbegleitungen und Projektcoachings ebenfalls als Mischformen einer Evaluation verstanden.

#### **Kombination von interner und externer Evaluation**

Diese Mischform kann vor allem dann sinnvoll sein, wenn die Projektverantwortlichen auf eine hohe Objektivität bestehen, sich jedoch keine vollständige externe Evaluation leisten können. Bei der Kombination von interner und externer Evaluation entwickeln die Projektverantwortlichen gemeinsam mit einer externen Fachperson die Evaluationsplanung und teilen die Aufgabenfelder auf.

#### **Projektbegleitung/ Projektcoaching**

Durch eine Projektbegleitung kann eine laufende Reflexion und ein fachlich-dynamischer Prozess garantiert werden. Der Fokus kann so auf bisherige Erfolge oder Misserfolge gelegt werden, welche durch die Projektverantwortlichen nicht wahrgenommen werden.

In dieser Projektarbeit wird hauptsächlich die interne Evaluation durch die Projektleiterinnen umgesetzt werden. Diese soll jedoch im stetigen Austausch mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der OJA Affoltern stattfinden.

## **4.2. Methoden und Instrumente der Evaluation**

Die Projektleiterinnen legen viel Wert darauf, eine passende Methode der Evaluation zu wählen. Da der Workshop in der Gruppe stattfindet und die Jugendlichen einander unterstützen sollen, soll auch die Evaluation in der Gruppe und nicht in Form einer Einzelarbeit durchgeführt werden. Durch die Projektleiterinnen wird pro Sequenz ein Plakat zur Evaluation vorbereitet. Dieses soll sowohl Platz für positive als auch für negative Rückmeldungen seitens der Jugendlichen haben. Das Setting diesbezüglich soll wie der gesamte Workshop sehr offen gestaltet werden.

## **II Umsetzung**

### **5. Umsetzungsdokumentation / Autorin Denise Rohner**

Im folgenden Kapitel sollen die einzelnen Arbeitsschritte der Autorinnen mittels Dokumentationen erläutert werden. So soll die Phase der Umsetzung aufgezeigt werden um ein aktuelles Bild zu vermitteln.

#### **5.1. Besuch beim Job-Shop Zürich**

Um selber auf dem aktuellen Stand in Bezug auf die heutigen Bewerbungsstandards zu sein, besuchten die Projektleiterinnen den Job-Shop in Zürich. Der Job-Shop ist ein Angebot der Offenen Jugendarbeit Zürich (OJA) und wird vom Sozialdepartement der Stadt Zürich unterstützt. Die Einrichtung bietet Beratungen und Arbeitsvermittlung für Jugendliche zwischen 16 und 24 Jahren und stellt Computer zur Erstellung von Bewerbungsdossiers zur Verfügung. Im Info-Shop finden die Jugendlichen Information zu aktuellen Themen sowie Adressen von verschiedenen Anlaufstellen. Die Projektleiterinnen vereinbarten ein Gespräch mit der Stellenleiterin des Job-Shops Giuliana Lamberti um sich von ihr zum Thema Bewerbungsprozess coachen zu lassen. Frau Lamberti erklärte den Projektleiterinnen anhand der Vorlage eines aktuellen Bewerbungsdossiers Schritt für Schritt die wichtigsten Merkmale einer vollständigen Bewerbung.

#### **5.2. Vorbereitung der ersten Sequenz**

Die Projektleiterinnen haben die Schülerinnen und Schüler des Schulhauses Käferholz in der Schulpause bezüglich des geplanten Workshops informiert. Die Jugendlichen, welche Interesse an einem Bewerbungsworkshop hatten, konnten sich gleich in eine Liste eintragen. Dabei mussten sie ihre Telefonnummern eintragen, um von den Projektleiterinnen informiert werden zu können. Am Ende der Schulpause haben sich elf Schülerinnen und Schüler in der Liste eingetragen. Die ersten fünf eingetragenen Jugendlichen wurden durch die Projektleiterinnen per Whatsapp zum Workshop eingeladen. Den restlichen sechs Schülerinnen und Schüler wurde mitgeteilt, dass sie bei einem zweiten Workshop informiert werden würden. Die Teilnehmerzahl wurde durch die Projektleiterinnen aufgrund der verfügbaren Computerarbeitsplätze auf maximal fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer festgelegt.

Als Vorbereitung auf die erste Sequenz, müssen sich die Jugendlichen im Voraus überlegen, welcher Lehrberuf sie interessiert. So kann gleich an der ersten Sequenz ein Bewerbungsdeckblatt gestaltet werden, welches zum Wunschlehrberuf passt.

Die Projektleiterinnen haben zur Vorbereitung auf die erste Sequenz Mappen mit Vorlagen erstellt und Plakate zur späteren Evaluation aufgehängt. In den Vorlagen finden sich verschiedene Beispiele von Deckblättern um den Teilnehmenden aufzuzeigen, wie diese individuell gestaltet werden können. Auch Negativbeispiele von Deckblättern wurden den Vorlagen beigelegt wie etwa Bilder mit schlechter Auflösung. Sie sollen den Jugendlichen helfen Fehler zu erkennen und diese künftig zu vermeiden. Zudem wurde in den Beispielen erläutert, dass die wichtigsten Angaben zur Person bereits auf dem Deckblatt gemacht werden und ein Titel bezüglich dem Berufswunsch erstellt werden muss. Beispielsweise: Bewerbung um eine Lehrstelle als Fachfrau Betreuung. Auch Vorlagen von Bewerbungsschreiben und Motivationsschreiben wurden in die Mappe aufgenommen. Dabei wurden verschiedene Bewerbungsbriefe in mehrere Teile gegliedert und einzeln erläutert. Damit sich die Jugendlichen auf das Erstellen eines Bewerbungsbriefes vorbereiten können, entwarfen die Projektleiterinnen ein Blatt bezüglich ihrer persönlichen Stärken, welches ebenfalls der Mappe beigelegt ist. Mit Hilfe dieses Blattes, sollen sich die Jugendlichen Gedanken zu ihren Ressourcen machen, sodass sie diese auf ihren Wunschberuf anwenden können. Schliesslich wurden auch verschiedene Vorlagen von Lebensläufen in die Mappe integriert.

### **5.3. Erste Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung eines Deckblattes“ am 03.03.2015**

#### **Teilnehmerinnen**

Fünf Jugendliche waren zu diesem Workshop angemeldet. Davon kamen vier zur ersten Sequenz. Eine Teilnehmerin war krank. Es haben sich nur Mädchen angemeldet. Die erste Sequenz begann am 03.03.2015 um 17:15 Uhr.

#### **1. Sequenz**

Am 03.03.2015 wurde das erste Bewerbungscoaching in der OJA Affoltern durchgeführt. Diese erste Sequenz behandelte das Thema Deckblatt. Vorab gab es jedoch eine Vorstellungsrunde, damit die Jugendlichen auch Denise Rohner kennenlernen konnten und umgekehrt. Die Jugendlichen stellten sich hauptsächlich in Hinblick auf ihren Be-

rufswunsch vor. Zu Beginn der Präsentation wurde eruiert, welche Erwartungen die Jugendlichen an die Projektleiterinnen und den Workshop haben. Auf einem Plakat wurden diese festgehalten.

Mittels der Powerpointpräsentation wurde danach aufgezeigt, wie der Ablauf des Workshops gegliedert ist. Die Projektleiterinnen nahmen Bezug zur aktuellen Situation der Jugendlichen und zeigten auf, wohin sie das nächste Jahr in schulischer und beruflicher Hinsicht führen wird und mit welchen Themen sie im Bewerbungsprozess konfrontiert sein werden. Dabei wurden die Jugendlichen immer wieder aktiv mit einbezogen. So wurden sie beispielsweise gefragt, weshalb eine Lehrstelle wichtig sei. Die Jugendlichen führten somit selbstständige Diskussionen.

Das Hauptthema der ersten Sequenz und somit des Abends war das Erstellen eines Deckblattes. Wichtig war, dass das Deckblatt bereits als Grundstein der Bewerbung angesehen werden soll. Es wurden Bilder gezeigt, die für das Deckblatt in Frage kommen und solche die es zu vermeiden gilt. Es wurde erläutert, dass die Teilnehmerinnen besonders auf eine gute Auflösung der Bilder achten müssen und keine verpixelten Bilder benutzen sollten. Zudem sollten ihre persönlichen Angaben auf dem Deckblatt ersichtlich sein sowie die Lehrstelle genannt werden, auf welche sie sich bewerben möchten. Die Farben auf dem Deckblatt sollten sich wenn möglich in der gesamten Bewerbungsmappe wiederholen damit sich ein roter Faden ergibt. Allenfalls könnten auch einzelne Ausschnitte des Deckblattes in das Bewerbungslayout einbezogen werden. Die Projektleiterinnen betonten, dass das Titelblatt den ersten Eindruck der Bewerbungsmappe vermittelt und somit keine Flecken oder verknitterte Stellen aufweisen darf. Nach diesem ersten Input mittels Powerpointpräsentation wurden die Mappen mit den Vorlagen an die Jugendlichen verteilt. Danach gingen die Teilnehmerinnen zur Praxis über. Die Jugendlichen konnten sich alle einen Platz am PC aussuchen und alleine oder zu zweit ein eigenes Deckblatt erstellen. Zur Überraschung der Projektleiterinnen wollten alle Mädchen alleine und individuell arbeiten. Da die Teilnehmerinnen allesamt über geringe Computerkenntnisse verfügten, war zu Beginn eine kurze Einführung in Word nötig. So wurde erklärt, wie sie ein Bild aus dem Internet in Word einfügen können und welche Möglichkeiten der Bearbeitung bestehen. Nach der kurzen Einführung am PC begannen alle mit der Arbeit.

Als Aufgabe für die zweite Sequenz sollten sich die Jugendlichen anhand eines Fragebogens Gedanken zu ihren individuellen Stärken und Ressourcen machen. Da einige

Teilnehmerinnen etwas früher fertig waren, wurde bereits in der ersten Sequenz darüber diskutiert. Die Teilnehmerinnen halfen sich gegenseitig und gaben sich Feedbacks zu den Stärken der Kolleginnen.

### **Befindlichkeit/Stimmung**

Die Stimmung am ersten Abend war sehr gut. Die Jugendlichen trafen motiviert in der OJA Affoltern ein. Die Projektleiterinnen hingegen, waren zunächst etwas angespannt. Denise Rohner hatte im Gegensatz zu Maja Ivkovic bislang keinen Kontakt zu den Teilnehmerinnen und war diesbezüglich nervös. Da auch Maja Ivkovic bislang nur in anderen Settings mit den Jugendlichen gearbeitet hatte, spürte sie diese Nervosität auch. Die Anspannung legte sich jedoch auf allen Seiten sehr schnell es entstanden offene, anregende Gespräche. Einige Teilnehmerinnen erwähnten während der ersten Sequenz immer wieder, wie sehr sie es schätzten, dass die Projektleiterinnen diesen Workshop mit ihnen durchführen. Sie zeigten viel Dankbarkeit und waren erstaunt darüber, dass die Projektleiterinnen dies in ihrer Freizeit durchführten. Einige Jugendliche sind bereits sehr weit in ihrer Entwicklung, so auch die Teilnehmerinnen. Sie reflektierten ihr Handeln stark und hinterfragten gewisse Vorgaben kritisch. So hatte eine Teilnehmerin zum Beispiel Mühe damit, sich gut verkaufen zu müssen. Nicht weil sie keine Ressourcen diesbezüglich besäße sondern weil es nicht ihren Wertvorstellung entspricht, dass aufgrund einiger weniger Papiere über sie und ihre Kompetenzen geurteilt wird.

### **Setting**

Zur Powerpointpräsentation trafen sich die Teilnehmerinnen und die Projektleiterinnen im Treffraum der OJA Affoltern. Dieser Raum ist dementsprechend jugendgerecht gestaltet. Er bietet viele Sitzmöglichkeiten wie Sofas, einen Beamer und eine Leinwand. Die Jugendlichen konnten es sich gemütlich machen und sich während der Präsentation zurücklehnen. Zur Bearbeitung der individuellen Deckblätter wurde die Örtlichkeit gewechselt. Im Büro hatten alle Teilnehmerinnen einen eigenen Computerarbeitsplatz zur Verfügung und konnten so konzentriert an den Dossiers arbeiten. Das Setting wurde durch die Projektleiterinnen sehr offen gestaltet. Die Jugendlichen konnten je nach Bedürfnis Pausen einlegen.

## **Evaluation**

Am Ende der ersten Sequenz wurde eine erste Evaluation mit den Jugendlichen durchgeführt. Sie konnten angeben, was sie gut fanden und welche Dinge die Projektleiterinnen hätten besser machen können.

## **5.4. Zweite Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung des Bewerbungsbriefes“ am 10.03.2015**

### **Teilnehmerinnen**

Bei der zweiten Sequenz waren alle fünf Teilnehmerinnen anwesend. Sie fand am 10.03.2015 statt und begann auf Wunsch der Jugendlichen um 17:30 Uhr.

### **2. Sequenz**

Die zweite Sequenz widmete sich dem Thema Gestaltung eines Bewerbungs- und Motivationsschreiben. Als Einstieg wurde wiederum eine Powerpointpräsentation gezeigt. Zentrale Punkte waren dabei, wie ein Bewerbungsschreiben gegliedert werden sollte und welche Informationen ersichtlich sein müssen. Da die Teilnehmerinnen dieses Thema bereits in der Schule behandelt hatten, brachten sie viele Ideen mit ein. In den Vorlagemappen wurden viele Beispiele von Bewerbungsschreiben aufgeführt. Dabei wurden verschiedene Bewerbungsbriefe in mehrere Teile gegliedert und einzeln erläutert. Die Projektleiterinnen erklärten, dass im ersten Teil erläutert werden sollte wer man ist, wie die Jugendlichen auf die Lehrstelle aufmerksam geworden sind und wo sie sich momentan in ihrer schulischen Laufbahn befinden. Im zweiten Teil geht es darum die eigenen Stärken vorzustellen und aufzuführen, weshalb man den gewählten Beruf erlernen möchte. In der Sequenz wurde zudem besprochen, dass viele Lehrbetriebe heutzutage ein separates Motivationsschreiben erwarten und dieses sehr individuell und kreativ gestaltet werden könne. Da in einem Bewerbungsschreiben auch erwähnt wird, in welcher Klasse sich die Jugendlichen aktuell befinden und welches ihre Lieblingsfächer in der Schule sind, brach eine lebhafte Diskussion bei den Teilnehmerinnen aus. Die Jugendlichen tauschten sich angeregt darüber aus, welche Fächer für ihre Berufswünsche von Vorteil wären und welche eher weniger. Auch nach diesem Input durch die Powerpointpräsentation wurde das Setting gewechselt und die Jugendlichen konnten sich an ihren Computerarbeitsplätzen einrichten.

Für die zweite Sequenz erhielten die Projektleiterinnen durch den Praktikanten der OJA Affoltern Unterstützung. Da das Erstellen eines Bewerbungsbriefes sehr viel Zeit und Konzentration beansprucht, konnte so garantiert werden, dass alle Teilnehmerinnen einzeln betreut werden konnten. Einige Teilnehmerinnen arbeiteten von Anfang an sehr selbstständig an ihrem Bewerbungsschreiben, andere hingegen hatte mehr Mühe mit dem Formulieren und benötigten diesbezüglich eine intensive Eins-zu-Eins-Betreuung. Eine Jugendliche hatte bei der Gestaltung und Formatierung der Unterlagen sofort den Durchblick und konnte so gegenüber den anderen Teilnehmerinnen eine Expertenrolle einnehmen.

Als Vorbereitung auf die dritte Sequenz wurden die Jugendlichen schliesslich noch bezüglich dem Outfit für das Bewerbungsfoto informiert. Zudem wurde thematisiert, dass sich die Teilnehmerinnen nicht zu stark schminken sollten und die Projektleiterinnen Abschminktücher zur dritten Sequenz mitbringen werden.

### **Befindlichkeit/ Stimmung**

Die Stimmung während der zweiten Sequenz war zu Beginn eher getrübt. Die Teilnehmerinnen des Workshops hatten einen langen Tag in der Schule und waren müde und ausgelaugt. Zudem hatten sie Probleme mit verschiedenen Lehrpersonen was die Stimmung ebenfalls trübte. Die Projektleiterinnen versuchten, im Gespräch mit den Jugendlichen ihnen ein Gefäss für ihre aktuellen Themen anzubieten. So konnten die Teilnehmerinnen erst den „Balast“ abwerfen und danach in den Workshop starten. Eine Teilnehmerin war krank und hatte hohes Fieber. Trotzdem hat sie am Workshop teilgenommen und aktiv mitgemacht. Dies zeigte den Projektleiterinnen, wie gross die Motivation der Jugendlichen war, an diesem Workshop teilzunehmen.

### **Setting**

Bevor die zweite Sequenz des Bewerbungscoachings startete, wurde in der OJA Affoltern eine Präsentation zur Schuldenprävention durchgeführt. Dafür waren Stühle aufgestellt worden. So konnten die Teilnehmerinnen des Workshops an diesem Abend selber entscheiden, ob sie lieber auf den Stühlen Platz nehmen wollen oder ob die Sofas wieder umgestellt werden sollten. Nach einigen Diskussionen in der Gruppe haben sich die Mädchen dazu entschieden, die Stühle wegzuräumen und die Sofas zu benützen. Im zweiten Teil dieser Sequenz wurde wieder in den Büroräumlichkeiten der OJA Affoltern gearbeitet.

## **Evaluation**

Auch am Ende der zweiten Sequenz wurde der Abend mit den Teilnehmerinnen evaluiert.

## **5.5. Dritte Sequenz Bewerbungscoaching „Gestaltung des Lebenslaufs“ am 17.03.2015**

### **Teilnehmerinnen**

Auch bei der dritten Sequenz waren alle fünf Teilnehmerinnen anwesend. Die Sequenz fand am 17.03.2015 statt und begann aufgrund von Verspätungen erst um 18:00 Uhr.

### **3. Sequenz**

Die dritte und letzte Sequenz befasste sich mit dem Thema Lebenslauf. Auch in dieser Sequenz des Workshops fand zu Beginn eine Einführung mittels Powerpointpräsentation statt. Dabei wurden verschiedene Beispiele von Lebensläufen und von Bewerbungsfotos präsentiert und erläutert. Wie sie im Job-Shop gelernt hatten, rieten die Projektleiterinnen den Jugendlichen, dass sie auf den Bewerbungsfotos uni gekleidet sein sollten. Auch das Thema Schminken wurde nochmals aufgenommen und die Jugendlichen schminkten sich vor Ort ab und trugen ein dezentes Make-up auf. Nach der Einführung konnten sich die Teilnehmerinnen aufteilen. Einige begannen mit dem Erstellen ihres Lebenslaufs während sich die anderen zuerst fotografieren liessen. Beim Erstellen des Lebenslaufs fiel es den Jugendlichen besonders schwer, ihre bisherige schulische Laufbahn chronologisch aufzuführen. Zudem waren sie sich unschlüssig darüber, welche Auswirkungen die Angabe welcher Hobbies auf das Finden einer Lehrstelle haben könnten.

Auch bei dieser Sequenz wurden die Projektleiterinnen durch den Praktikanten der OJA Affoltern unterstützt.

Zum Abschluss des Workshops schenkte die Projektleiterin Denise Rohner allen Jugendlichen einen USB-Stick. So können die Teilnehmerin zukünftig ihre Dokumente auch zu Hause oder in der Schule bearbeiten.

### **Befindlichkeit/ Stimmung**

Diese letzte Sequenz war für alle Beteiligten sehr anstrengend. Die Jugendlichen waren sehr unruhig und konnten sich nur schwer konzentrieren. Sie verfielen immer wieder in private Gespräche und lenkten sich gegenseitig ab. Dennoch haben alle Teilnehmerinnen einen Lebenslauf erstellt.

### **Setting**

Auch zu Beginn der dritten Sequenz trafen sich die Teilnehmerinnen und Projektleiterinnen zu einem Input auf den Sofas. Die Jugendlichen benötigten an diesem Abend immer wieder kleine Pausen und gingen nach Draussen um zu rauchen. Da bereits ein Fotostudio in der OJA Affoltern eingerichtet wurde, konnte dieses für die Bewerbungsfotos genutzt werden. So wechselten die Örtlichkeiten laufend zwischen Büro, Gruppenraum und Fotostudio.

### **Evaluation**

Am letzten Abend wurde sowohl die dritte Sequenz einzeln als auch der ganze Workshop mit den Teilnehmerinnen evaluiert.

## **III Schlussteil**

### **6. Schlussevaluation / Autorin Maja Ivkovic**

Willener (2007, S.216) beschreibt die Evaluation wie folgt: „Unter Evaluation verstehen wir das kontrollierende Element innerhalb des Projekts, die systematische Überprüfung der Resultate eines Projekts sowie die Analyse und Bewertung eines gesamten Lernprozesses.“

#### **6.1. Interne Evaluation durch die Projektleiterinnen**

Wie bereits in der Evaluationsstrategie erwähnt, wird das Projekt nun anhand fünf verschiedener Kriterien nach Willener (2007, S.224) ausgewertet.

##### **Effektivität im Hinblick auf die Resultate und Zielerreichung**

Da in der ersten Sequenz die individuellen Stärken der Jugendlichen besprochen wurden und sich alle Teilnehmerinnen Feedbacks gaben, konnten die Jugendlichen ihre Stärken im Bewerbungsprozess reflektieren. Sie haben eine Stärkung der Selbstkompetenz erfahren, was sich positiv auf den weiteren Bewerbungsprozess auswirken wird. Somit wurde das Teilziel 1 erfüllt. Bis zum 17. März 2015 erstellten sämtliche Teilnehmerinnen des Workshops ein vollständiges Bewerbungsdossier, welches individuell nach den Wünschen der Jugendlichen gestaltet wurde. Somit wurde auch das Teilziel 2 erfolgreich erfüllt. Da den Teilnehmerinnen neben dem eigenen Bewerbungsdossier nun eine Vorlagemappe zur Verfügung steht, kann auch die Nachhaltigkeit dieses Projekts gewährleistet werden. Die Jugendlichen sind so dazu befähigt, zukünftig selbstständig an ihren Bewerbungsdossiers zu arbeiten. Somit wurde auch das Teilziel 3 erfüllt. Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass die Jugendlichen, welche am Bewerbung-coaching teilnahmen, gezielt in ihrem Bewerbungsprozess gestärkt werden konnten und befähigt wurden, erfolgreich einen Bewerbungsprozess zu durchlaufen. Dies gewährleistet die Erfüllung des Hauptziels.

Die Jugendlichen gaben an, in der Schule zu wenig Unterstützung in Bezug auf den Bewerbungsprozess erfahren zu haben. Nun besitzen sie jedoch ein fertiges Bewerbungsdossier sowie eine Vorlagemappe, womit sie weiterhin selbstständig an ihren

Dossiers arbeiten können. Durch den Beitrag dieses Projekts ist eine Veränderung hinsichtlich des Selbstbewusstseins der Jugendlichen im Bewerbungsprozess erkennbar.

### **Effizienz im Hinblick auf die eingesetzten Mittel und die Ziele**

Das Projekt benötigte einen angemessenen Zeitaufwand. Da Maja Ivkovic in der OJA Affoltern tätig ist, konnten die Projektleiterinnen sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen nutzen. Der Zeitplan konnte jedoch zu Beginn nicht vollumfänglich eingehalten werden. Die Projektleiterinnen unterschätzten die schriftliche Arbeit am Projektkonzept, wodurch die Umsetzungsphase des Workshops verschoben werden musste. So entschieden sich die Projektleiterinnen, nur einen Workshop à drei Sequenzen zu gestalten und nicht wie geplant zwei Workshops à drei Sequenzen durchzuführen. Die Projektleiterinnen hätten gerne einen weiteren Workshop, womöglich auch mit männlichen Teilnehmern durchgeführt, um einen Vergleich zu ziehen und das Projekt noch besser evaluieren zu können.

Da die Projektleiterinnen, finanzielle Ressourcen der OJA Affoltern nutzen konnten und Hilfestellung durch das Personal der OJA erhielten, ist das Verhältnis zwischen Aufwand und Wirkung sehr positiv ausgefallen. Die Projektleiterinnen hatten für die einzelnen Sequenzen lediglich einen Zeitaufwand von jeweils ca. zwei Stunden. Die Wirkung welche das Bewerbungcoaching jedoch auf die Jugendlichen hatte, war sehr gross. Sämtliche Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmerinnen fielen positiv aus und bestärkten die Projektleiterinnen in ihrer Arbeit. Die Teilnehmerinnen des Workshops haben allesamt, mit Hilfe ihrer Bewerbungsdossiers, eine Schnupperlehre für die Frühlingsferien gefunden.

### **Beteiligung im Hinblick auf das Projekt und die Akteure**

Während der Umsetzungsphase konnten sich die Teilnehmerinnen des Workshops laufend bei der Gestaltung der Sequenzen einbringen. Da der Workshop im Rahmen der offenen Jugendarbeit stattfand war es möglich, Zeit und Raum für private Gespräche und Diskussionen einzuräumen. Insbesondere während den Präsentationen wurden die Jugendlichen laufend einbezogen indem sie von eigenen bisherigen Erfahrungen und Problemen erzählten. Die Mitwirkung durch die Jugendlichen zeigte sich im Besonderen darin, dass eine Jugendliche bezüglich der Gestaltung und Formatierung zur Expertin der Gruppe wurde und die anderen Teilnehmerinnen mit ihrem Können und Wissen unterstützte.

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der OJA Affoltern konnten während der gesamten Projektphase mit einbezogen werden. Durch Maja Ivkovic wurde das Arbeitsteam laufend über den aktuellen Stand informiert. Durch diese wichtige Verbindungsquelle konnten ein guter Austausch stattfinden und gegenseitige Erfahrungen ausgetauscht werden.

Ein weiterer wichtiger Akteur war die Schule, insbesondere eine Lehrperson. Diese wurde jedoch nur anfangs bezüglich des Bedarfs in das Projekt einbezogen.

### **Richtigkeit im Hinblick auf das Projekt und die generelle Zielsetzung**

Mit den Jugendlichen wurde eine offene Kommunikation geführt und der gesamte Projektverlauf wurde transparent gestaltet. Das Projekt orientierte sich an der Erwartungshaltung der Jugendlichen, wodurch Enttäuschungen verhindert werden konnten. Gegenüber weiteren potentiellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen wurde offen kommuniziert, dass es nicht sicher sei, ob es einen weiteren Workshop geben wird. So erwies sich das Projekt aus der Sicht der Projektleiterinnen als gesellschaftlich und ethisch richtig und verantwortbar. Durch die jeweiligen Evaluationen am Ende der Sequenzen konnten Irrtümer vermieden werden.

### **Nachhaltigkeit im Hinblick auf die Wirkung**

Der Verein OJA äusserte grosses Interesse am vorliegenden Projektkonzept. Da sämtliche OJA Einrichtungen Jahr für Jahr mit den Themen Bewerbungsprozess und Lehrstellensuche konfrontiert werden, besteht die Möglichkeit einer Weiterentwicklung dieser Projektarbeit. Das Projektkonzept wird dafür an sämtliche OJA Einrichtungen abgegeben.

Da die Gestaltung der Bewerbungsmappen sehr detailliert und ausführlich erläutert wurden und den Jugendlichen Vorlagemappen zu Verfügung stehen, kann davon ausgegangen werden, dass die positiven Effekte durch dieses Projekt langfristig erhalten bleiben.

## **6.2. Evaluation durch die Teilnehmerinnen des Workshops**

Wie in der Dokumentation bereits erwähnt wurde, hatten die Jugendlichen am Ende jeder Sequenz die Möglichkeit, den Projektleiterinnen Feedbacks zu geben. Dies erfolgte mit Hilfe von Plakaten, welche jeweils in zwei Teile gegliedert waren. In der ersten Spalte wurde zusammengetragen, was den Jugendlichen besonders gut gefallen hat und

was dementsprechend so beibehalten werden sollte. In der zweiten Spalte konnten die Jugendlichen angeben, wo sie noch Veränderungspotenzial sehen und was ihnen nicht gut gefallen hat. Die folgende Darstellung zeigt das Auswertungsplakat der ersten Sequenz.

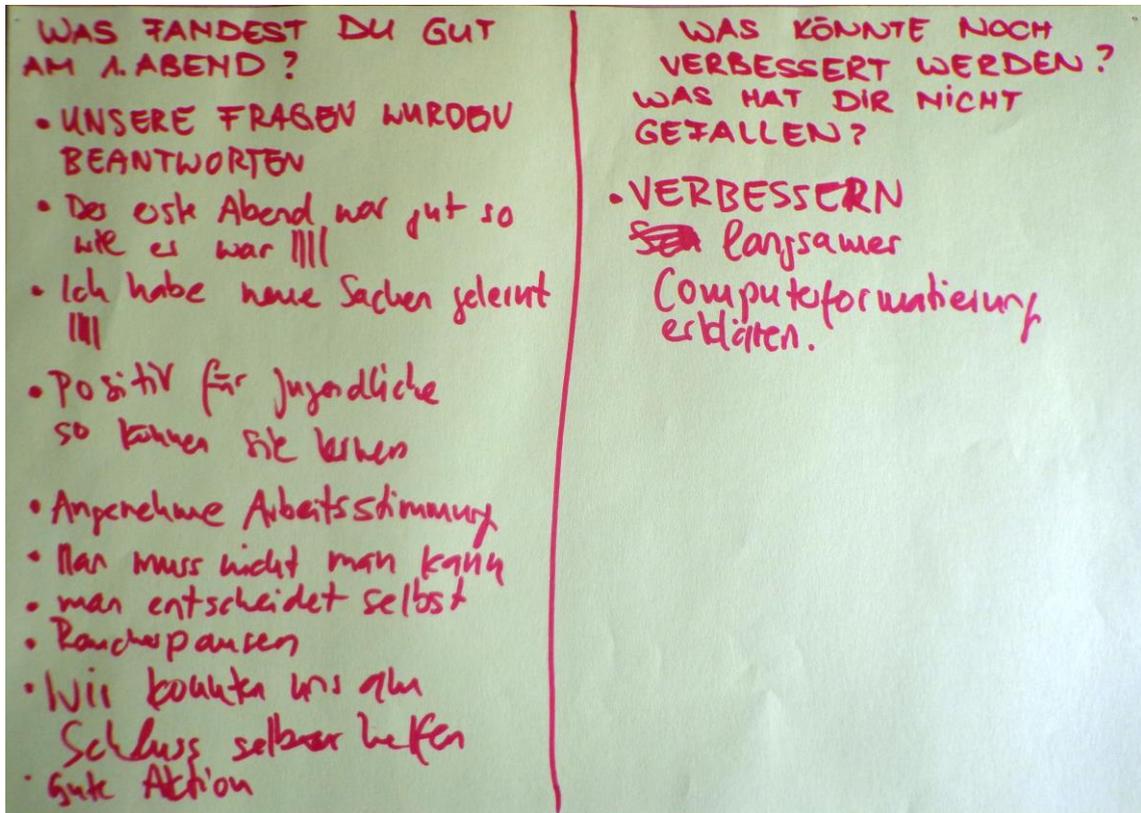
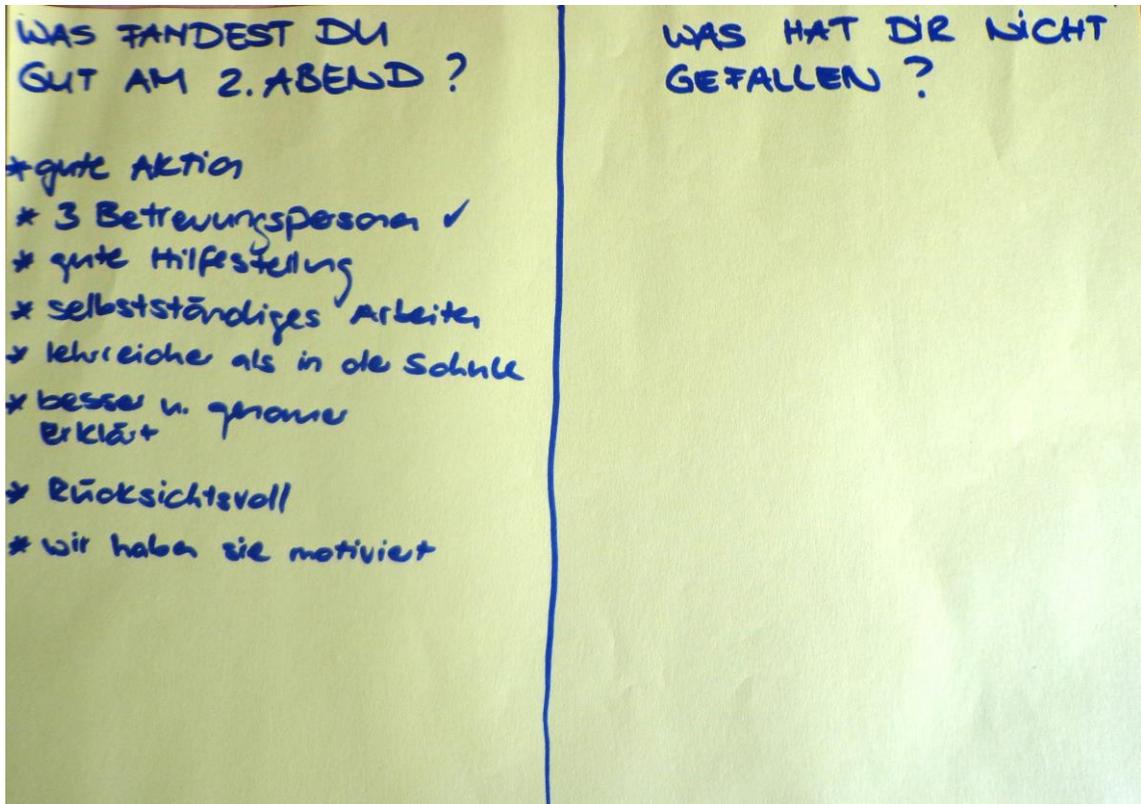


Abbildung 14: Auswertung der ersten Sequenz (Rohner & Ivkovic, 2015).

Wie bereits in der Dokumentation dieser ersten Sequenz beschrieben wurde, waren die Befindlichkeit und die Stimmung an diesem Abend sehr positiv. Die Teilnehmerinnen waren sehr dankbar über das Angebot, was auch in ihrer Evaluation ersichtlich wird. Ein grosser Pluspunkt scheint die offene Gestaltung dieser Sequenzen gewesen zu sein. Immer wieder erwähnten die Jugendlichen die positive Arbeitsstimmung und die Gegensätzlichkeit zum Schulsetting. In diesem Zusammenhang fielen die folgenden Aussagen: „ansprechende Arbeitsstimmung“, „man muss nicht, man kann“, „man entscheidet selbst“, „wir durften uns gegenseitig helfen“, „wir konnten je nach Bedürfnis Raucherpausen einlegen.“ Zudem erhielten die Projektleiterinnen ein durchaus positives Feedback. Wie auf dem ersten Plakat ersichtlich, schätzten es die Jugendlichen, dass ihre Fragen beantwortet wurden. Zur Freude der Projektleiterinnen wurde auch die Aussage: „Ich habe neue Sachen gelernt“, mehrfach gemacht. Die Jugendlichen machten

dann auch noch ein Veränderungsvorschlag. Für sie waren die Erklärungen am Computerbildschirm etwas zu schnell.

Das folgende Plakat zeigt die Auswertung der zweiten Sequenz.



**Abbildung 15: Auswertung der zweiten Sequenz (Rohner & Ivkovic, 2015).**

Auch an diesem Abend wiesen die Teilnehmerinnen hauptsächlich auf die Unterschiede zur Schule hin. Die Jugendlichen gaben an, dass sie in diesem Setting besser lernen könnten und die Thematik besser und genauer erklärt wurde als dies in der Schule gemacht werde. Entgegen der Erwartungen der Projektleiterinnen schätzten die Teilnehmerinnen das selbstständige Arbeiten sehr. Auch die Projektleiterinnen erhielten von den Jugendlichen ein Feedback. Sie gaben an, dass sie das gesamte Projekt als eine „gute Aktion“ empfunden haben und die gute Hilfestellung durch die Projektleiterinnen schätzten. Zudem fanden sie es gut, dass in dieser Sequenz noch eine dritte Betreuungsperson, nämlich der Praktikant der OJA Affoltern, anwesend war. Sie empfanden die Projektleiterinnen und den Praktikanten als sehr rücksichtsvoll und seien durch sie motiviert worden. Wie auf obigem Plakat ersichtlich wird, wurden an diesem Abend keinerlei Punkte unter dem Thema was hat dir nicht gefallen aufgelistet.

In der dritten und somit letzten Sequenz erfolgte eine Evaluation zum gesamten Workshop. Auf diesem Plakat wurden drei verschiedene Spalten erstellt. Die erste Spalte war wie bei den anderen beiden Plakaten die was-war-gut-Spalte. In der mittleren Spalte blieb Platz für einen Ausblick. So sollten die Jugendlichen dort angeben, was man für einen weiteren Workshop besser machen könne. Die dritte Spalte widmete sich den eher negative Eindrücken, welche verbessert werden sollten.



Abbildung 16: Auswertung des gesamten Workshops (Rohner & Ivkovic, 2015)

**Gut war:**

- „Wir durften selber wählen, ob wir in Gruppen oder alleine arbeiten möchten“,
- „Alle haben sich gern“,
- „Der Workshop war freiwillig“,
- „Wir waren eine kleinere Lerngruppe als in der Schule“,
- „Wir haben ein gutes Gefühl“,
- „Wir sind selbstsicherer“,
- „Wir hatten genügend Arbeitsplätze“,

„Die OJA als Arbeitsort“,  
„Die Vorlagemappe und das Bewerbungsdossier“,  
„Es gab eine nähere und individuellere Betreuung als in der Schule“,  
„Die Gruppe war super“,  
„Ein ernstes Thema wurde locker erarbeitet“,  
„Die Powerpointpräsentationen haben einen Überblick gegeben“,  
„Die Pausen durften individuell gemacht werden“,  
„Ich würde das allen Jugendlichen weiterempfehlen“.

**Bei einem weiteren Workshop könnte man folgendes besser machen:**

„Es sollten auch Bewerbungsgespräche geübt werden“,  
„Telefongespräche sollten ebenfalls geführt werden“,  
„Die Projektleiterinnen sollten nicht so nervös sein, bei der ersten Sequenz.“

**Schlecht war:**

„Durch die Projektleiterinnen könnte etwas mehr Druck gemacht werden um die Schnelligkeit zu fördern.“

## **7. Ausblick**

In diesem Kapitel werden mittels eines Fazits die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Projektarbeit zusammengetragen. Zudem werden für zukünftige Projekte weiterführende Ideen der Projektleiterinnen und der Teilnehmerinnen erläutert. In einem dritten und letzten Teil, wird auf das Berufsfeld der Sozialen Arbeit eingegangen und einige Präventions- und Interventionsmöglichkeiten diskutiert.

### **7.1. Fazit**

Wie in Kapitel 1.3. ersichtlich wurde, werden Menschen mit Migrationshintergrund, tiefem sozioökonomischen Status und/ oder Frauen zu den benachteiligten Gruppierungen im schweizerischen Bildungssystem gezählt. Diese Benachteiligung tritt häufig als Mehrfachbenachteiligung auf. Kinder und Jugendliche aus diesen Gruppierungen werden bereits im Vorschulalter mit Chancenungleichheit konfrontiert. Im gesamten schweizerischen Bildungssystem gibt es jedoch mehrere verschiedene Selektions-schnittstellen an denen die Benachteiligung besonders stark ersichtlich wird. So haben viele Jugendliche, welche am Abschluss ihrer Schulzeit stehen, bereits mehrfach Ungerechtigkeit oder gar Diskriminierung erlebt. Für diese Projektarbeit ist die Selektions-schnittstelle Übergang von der Sekundarstufe in eine Berufsausbildung von besonders grosser Bedeutung, denn diese Arbeit hat sich mit der Hauptfragestellung: **Wie muss ein Workshop zum Thema Bewerbungcoaching im Bereich der offenen Jugendarbeit gestaltet werden, um die Jugendlichen im Bewerbungsprozess nachhaltig zu stärken, befasst.** Das Finden einer Lehrstelle oder einer allgemeinen Anschlusslösung stellt für viele Jugendliche eine grosse Herausforderung dar. Um die Zielgruppe Jugendliche genauer zu beleuchten, wurden verschiedenen Theorien beigezogen. Unter anderem die Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel und der Lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch. Die daraus resultierende Quintessenz ist, dass die Jugendlichen in dieser Lebensphase mit vielen verschiedenen Themen konfrontiert sind und sich zusätzlich mit dem Bewerbungsprozess auseinandersetzen müssen. Das Finden einer Lehrstelle und die damit einhergehende erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren, hat eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf den späteren sozioökonomischen Status im Erwachsenenleben. Um die Fragestellung beantworten zu können, mussten die Autorinnen zudem den Bereich der offenen Jugendarbeit durchleuchten um verschiedene Methoden und Instrumente daraus zu nutzen. Hierbei orien-

tierten sich die Projektleiterinnen zunächst an den drei Grundprinzipien der offenen Jugendarbeit. Mittels dem Offenheitsprinzip, dem Freiwilligkeitsprinzip und dem Partizipationsprinzip scheint es den Projektleiterinnen möglich, ein jugendgerechtes Bildungsprojekt zu gestalten. Dabei muss sämtlichen Beteiligten bewusst sein, dass es sich hierbei um non-formale und informelle Bildung handelt. Aufgrund des Freiwilligkeitsprinzips ist es von grosser Bedeutung, an die Bedürfnisse der Jugendlichen anzuknüpfen und so ein Projekt, welches sich ihrer Lebenswelt anpasst, zu erarbeiten. Bei der Gestaltung des Workshops orientierten sich die Projektleiterinnen an den Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozial Arbeit, am sozialräumlichen Ansatz und dem der Peer Education. Das offene und zugleich strukturierte Angebot, welches in Anlehnung an die oben genannten Theorien entwickelt wurde, hat sich als geeignete Methode herausgestellt, um ein non-formales Lernsetting zu schaffen, anhand dessen das Bildungsthema „Bewerbungsprozess“ erarbeitet werden konnte. Dies zeigt, dass sich der informelle Bildungssektor eignet um Bildungsprojekte durchzuführen und so einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit zu leisten. Die Nachhaltigkeit der Projektidee kann durch die Vorlagemappe, welche den Jugendlichen ausgehändigt wurde, garantiert werden. Die Jugendlichen konnten mit einer Teilnahme am Workshop ihr Ressourcenrepertoire erweitern und stärken. Die neu gemachten Erfahrungen können sie fortan nutzen um die Aufgaben zu bewältigen, welche sich ihnen während dem Bewerbungsprozess stellen.

## **7.2. Schlussfolgerungen für künftige Projekte**

Sofern die Weiterführung dieses Projektkonzepts erwirkt wird, stehen verschiedene Ideen zur Weiterbearbeitung im Raum. Insbesondere durch die Teilnehmerinnen des Workshops wurden weiterführende Wünsche geäussert. So wäre es denkbar, den Workshop um weitere Sequenzen zu ergänzen und in fünf oder sechs Sequenzen zu gliedern. Dies würde die Möglichkeit für eine noch intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Bewerbungsprozess bieten. So könnten auch Telefon- und Bewerbungsgespräche mit zukünftigen Schnupper- und Lehrbetrieben geübt und thematisiert werden. Frau Lamberti vom Job-Shop machte die Projektleiterinnen darauf aufmerksam, dass es verschiedene DVDs bezüglich dem Üben eines Bewerbungsgespräches gibt. Solche könnten mit den Jugendlichen angeschaut und besprochen werden. Auch Rollenspiele würden dafür in Frage kommen.

Falls das Projektkonzept in anderen Einrichtungen der OJA eingesetzt wird, muss mit einer grösseren finanziellen Belastung gerechnet werden, da die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ein solches Projekt nicht auf freiwilliger Basis durchführen werden. Die bereits erstellten Vorlagemappen könnten jedoch auch von anderen Einrichtungen übernommen und genutzt werden, was einen geringeren zeitlichen Aufwand bei der Vorbereitung bedeuten würde.

Die Projektleiterinnen möchten sämtlichen Jugendarbeitern empfehlen, sich bezüglich der aktuellen Vorgaben für Bewerbungsdossiers coachen zu lassen. Allenfalls würde die Möglichkeit bestehen, dass Frau Lamberti sämtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der OJA in dieser Hinsicht schulen würde.

### **7.3. Konsequenz für die Soziale Arbeit**

Die Problematik der Chancengleichheit besteht nach wie vor im schweizerischen Bildungssystem. Doch wie kann nun die Soziale Arbeit gegen dieses bildungspolitische Thema wirken um etwas zu verändern?

Wichtig ist hierbei sicherlich, dass die Chancengleichheit- und -Ungerechtigkeit in sämtlichen sozialarbeiterischen Berufsbereichen gesellschaftlich thematisiert wird. Als Schulsozialarbeiter oder Schulsozialarbeiterin ist die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Eltern gefragt. Insbesondere die Lehrpersonen müssen für dieses Thema sensibilisiert werden und sich der Konsequenz ihrer Bewertungen und Noten stärker bewusst sein. Gerade die Bewertungen bezüglich des sozialen Verhaltens von Jugendlichen kann grosse Auswirkungen auf das Finden einer Lehrstelle haben. Neben der Schulsozialarbeit steht auch die offene Jugendarbeit in der Pflicht, sich vertieft mit dem Thema der Chancengleichheit auseinanderzusetzen. Doch wo stösst eine mögliche Veränderung an ihre Grenzen? Die Jugendarbeit kann, wie anhand dieses Projektes aufgezeigt werden konnte, in Bezug auf den gesamten Bewerbungsprozess vieles bewirken. Die Jugendlichen, welche prinzipiell von Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit betroffen sind, können in ihrem Bewerbungsprozess gestärkt werden und so mit viel Selbstvertrauen punkten. Jedoch sehen die Projektleiterinnen nicht nur in der Lebensphase Jugend Veränderungspotential. Allenfalls wäre es notwendig, bereits bei früheren Selektionsschnittstellen im Bildungssystem anzusetzen. Mit verschiedenen Projekten könnten Kinder bereits im Vorschulalter oder Primarschulalter für das Thema sensibilisiert werden. Bereits in den Kinderkrippen ist das Fördern der Kindern mittler-

weile von grosser Bedeutung. Offene soziokulturelle Angebote für Kinder, welche von Kindern in ihrer Freizeit besucht werden, sind ebenfalls im informellen oder auch non-formalem Bildungssektor aktiv und könnten ebenfalls zu einer Sensibilisierung beitragen. Kinder haben die Möglichkeiten, in solchen Einrichtungen ihre Kompetenzen zu erweitern und erlangen neue Ressourcen, um dem Druck innerhalb unserer Leistungsgesellschaft gerecht zu werden. Fehlt den Kindern, insbesondere den Kindern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozioökonomischen Status, jedoch der Zugang zu solchen Einrichtungen, verlieren die Kinder bereits dort den Anschluss zu den Gleichaltrigen. Hierbei wäre die Sensibilisierung und Aufklärung der Eltern durch Fachstellen von grosser Wichtigkeit. In der Schulzeit führen oftmals sprachliche Barrieren zu einer schlechten Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Eltern. Durch diese Barrieren können sich die Eltern teilweise nur bedingt für ihre Kinder einsetzen. Gerade bei der Selektion in die Sekundarstufe A oder B ist der Einbezug der Eltern jedoch von grosser Bedeutung. Hierbei könnten Dolmetscher beigezogen werden, welche die Kommunikation massgeblich verbessern würden. Seitens der Schulsozialarbeit scheint es hier besonders wichtig zu sein, die Eltern über ihre Mitentscheidungsmöglichkeiten aufzuklären um mögliche Diskriminierungen auszuschliessen. Bezüglich der Arbeitgeber und Lehrmeisterinnen gestaltet sich eine Veränderung eher als schwierig. Wie erläutert wurde entscheiden diese häufig aufgrund von Stigmata, welche nicht einfach zu durchbrechen sind. Hierbei steht die Pflicht etwas zu verändern bei der Politik.

Die Soziale Arbeit ist also eine gesellschaftliche Synapse, die Kontaktstellen zwischen verschiedenen Systemen herstellt, in denen sich Menschen täglich bewegen. Sie greift ein, wenn Menschen Unterstützung brauchen, wenn die Anforderungen, die durch die verschiedenen Systeme an sie gestellt werden, nicht zu bewältigen sind. Sie versucht mit Menschen zusammen, einen Ressourcenerweiterung zu fördern. So gesehen, kann die Chancenungleichheit im Bildungswesen bekämpft werden, wenn die Soziale Arbeit in ihren drei Teilbereichen, sich es zum Ziel macht, Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen, indem sie ihnen Bewältigungsressourcen zur Verfügung stellt. Die Soziale Arbeit mit ihren Arbeitsmethoden fördert, informelle Bildungsprozesse. Informelle Bildung ist Alltagswissen. Das Wissen, wie man mit alltäglichen Anforderungen umzugehen hat, ist Wissen, welches nicht in formalen Bildungssektoren, wie es zum Beispiel die Schule ist, vermittelt wird. Es ist Realitätswissen, welches sich auf unsere momentane gesellschaftliche Situation bezieht. Professionelle soziale Systeme,

wie Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendberatungsstellen, Schulsozialarbeit, Mütter- und Väterberatung oder wie im Fall dieser Projektarbeit die Offene Jugendarbeit, sind dazu verpflichtet, den Kindern und Jugendlichen Alltagswissen zu vermitteln. Kinder und Jugendliche müssen in ihren informellen und non-formalen Kompetenzen gestärkt werden, um den Ungleichheiten, welche ihnen auf ihrem Bildungsweg begegnen, entgegenzuwirken. Die Soziale Arbeit muss in der ganzen schweizerischen Bildungsdebatte noch zentraler werden. Sie muss sich dafür einsetzen, in der Gesellschaft als Bildungsort anerkannt zu werden.

## Literaturverzeichnis

- Ahrens, F. (2012). Thematische Einordnung: Benachteiligung – Übergangssystem – informelles Lernen – Kompetenz – Berufsorientierung. In R. Grimes, W. Baudisch & A. Bojanowski (Hrsg.), „*Also wir lernen da zwar aber nicht so schülerisch, sondern mehr so Spass*“. Bedeutung, Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für benachteiligte Jugendliche. (S.41-81). Hannover: Lit Verlag.
- Apitzsch, U. (2005). Migration und Adoleszenz. *Kind, Jugend und Gesellschaft* 50 (1), 12-18.
- Barlösius, E. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Behrens, N., Böniger, M., Riegelning, J. & Schenker, R. (2011). Affoltern. In Stadt Zürich (Hrsg.), *Quartierspiegel* (S. 1-31). Zürich: Statistik Stadt Zürich.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R.Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt* (Sonderband 2) (S 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in die Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchmann, M., Rothöck, S. & Sacchi, S. (1999). Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Elite in der Schweiz. Eine explorative Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3, 459 – 496.
- Bundesamt für Statistik (2011). *Bildung - Übergang zwischen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II*. Abgerufen am 19.10.2014 unter:  
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/ind43.indicator.43025.430104.html>
- Bundesamt für Statistik. (2014). *Bildungssystem Schweiz – Indikatoren. Verläufe und Übergänge - Selektion auf der Sekundarstufe I*. Abgerufen am 19.10.2014 unter:  
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404204.4024.html?open=1,101,4#4>
- Coleman, J.C. (1989). The focal theory of adolescence. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents* (pp. 43-56). Berlin: De Gruyter.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S.C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In BFS & EDK (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 90-112). Neuchâtel: BFS.

- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S.C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht SKBF*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Council of Europe, Deutsches Institut für Menschenrechte & Menschenrechte Schweiz MERS. (2015). *Formale und non-formale Bildung*. Abgerufen am 31.03.2015 unter: [http://kompass.humanrights.ch/cms/front\\_content.php?idcat=1539](http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539)
- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz. (o.J.). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen*. Abgerufen am 16.03.2015 unter: [http://www.doj.ch/fildeadmin/downloads/ueber\\_DoJ/broschur\\_grundlagen\\_web.pdf](http://www.doj.ch/fildeadmin/downloads/ueber_DoJ/broschur_grundlagen_web.pdf)
- Deinet, U. (2009). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte* (3. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Krisch, R. (2013). Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarbeitete & aktualisierte Auflage) (S.311-324) Wiesbaden: Springer VS.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Educa. (2014). *Bildungssystem. Tertiärstufe*. Abgerufen am 10.12.2014 unter: <http://bildungssystem.educa.ch/de/tertiaerstufe-1>
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguet, E. (2003). *Nomen est omen : quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence* (Synthesis 3). Bern : SNF.
- Georg, W. (2006). Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S.123 – 147). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Haeberlin, U., Imdorf, Ch. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Hinz, T. & Gross, J. (2006). Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S.199-227). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. vollständig überarbeitete Auflage) (S.290-305). Weinheim: Beltz.

- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und München: Beltz.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und –verläufe. In BFS & EDK (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 33-58). Neuenburg: BFS.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003- Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 175-199). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kirchler, E. Palmonari, A. & Pombeni, L. (1992). Auf der Suche nach einem Weg ins Erwachsenenalter. Jugendliche im Dickicht ihrer Probleme und Unterstützung seitens Gleichaltriger und der Familienangehörigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 277-295.
- Krisch, R. (2011). *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus der Sicht der Jugendarbeit*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lischer, R. (2003). Integrierte Fremde? Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. In EDK (Hrsg.), *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht CONVEGNO 2002* (S. 11-23). Bern: EDK
- Malti, T. (2002). Bildung für Mädchen und Knaben. In EDK/BFS (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S.136-155). Neuenburg: BFS.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1993). Psychosoziale Befindlichkeit junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. *Soziale Probleme*, 4, 167-192.
- Marie-Meierhofer-Institut für das Kind (2002). Vorschulkinder in der Schweiz. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Erziehung und Betreuung von kleinen Kinder. *Und Kinder*, 68, 1-93.

- Meyer, T. (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In BFS & EDK (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 111-118). Neuenburg: BFS.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Müller, R. (1996). Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkinder. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S.33-89). Luzern: Edition SZH.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieuwenboom, J.W. (1996). Die Lesekompetenzen der Drittklässler/innen. In E. Wettstein, W. Weibel & P. Gonon (Hrsg.), *Lernziel lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study* (S.51 – 77). Aarau: Sauerländer.
- Nörber, M. (2013). Peer Education in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete & aktualisierte Auflage) (S.339-346). Wiesbaden: Springer VS.
- O. A. (2005). Jugendliche berichten von ihren Erfahrungen. *Vpod Bildungspolitik*, 143/44, 8-9.
- O. A. (2013). Chancengerechtigkeit. In Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.), *Duden*. Abgerufen am: 27.06.2015 unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Chancengerechtigkeit>
- Oerter, R. (1987). Der ökologische Ansatz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 87-128). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- OJA a. (2015). *Offene Jugendarbeit Zürich*. Abgerufen am 10.05.2015 unter: <http://www.oja.ch/home/index.html>
- OJA b. (2015). *Der Verein OJA*. Abgerufen am 10.05.2015 unter: <http://www.oja.ch/vereinoja/index.html>
- OJA c. (2015). OJA Affoltern. Abgerufen am 10.05.2015 unter: <http://www.oja.ch/oja-einrichtungen/affoltern/index.html>
- OJA Affoltern. (2012). *Betriebskonzept der OJA Affoltern*. Unveröff. Internes Dokument, OJA Affoltern.
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schütz, A. (1974). *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände. (2015). *Non-formale Bildung*. Abgerufen am 31.03.2015 unter: <http://www.sajv.ch/de/politik/schwerpunktthemen/freiwilligenarbeit/non-formale-bildung/>
- Silberman, R. & Fournier, I. (1999). Les enfants d’immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d’une discrimination sélective. *Formation emploi*, 65, 31-55.
- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement a. (2014). *Primarschule*. Abgerufen am 12.11.14 unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/primarstufe.html>
- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement b. (2014). *Sekundarschule*. Abgerufen am 12.11.14 unter: [https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe\\_sek1.html](https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe_sek1.html)
- Stalder, B.E. (2000). *Gesucht wird...Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Stalder, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2011). Leistungsschwach – bildungsarm? In M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S.201-216). Zürich: Seismo Verlag.
- Stecher, L. & Dröge, K. (1996). Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics und J. Zinnecker (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996* (S. 331-348). Opladen: Leske + Budrich.
- Stecher, L. & Zinnecker, J. (2006). Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In W.Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S.291 - 310). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Sting, S. (2002). Bildung. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 377-392). Weinheim u. München: Juventa.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim u. München: Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Königeter, S. (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 161-178). Opladen: Leske + Budrich.
- Wensierski, H.-J., Schützler, C. & Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Willener, A. (2007). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Anforderungsstufen in der Sekundarstufe I (Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement b, 2014).....	13
Abbildung 2: Indikatoren sozialer Herkunft (Coradi Vellacott & Wolter, 2002, S.94) .	19
Abbildung 3: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Primäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34) .....	20
Abbildung 4: Selektion der Schülerin und Schüler nach Nationalität in der Sekundarstufe I (Bundesamt für Statistik, 2014).....	25
Abbildung 5: Volksschülerin und Volksschüler nach ihren Muttersprachen (Behrens, Böniger, Rieglinig & Schenker, 2011).....	52
Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben in den drei Lebensphasen (Hurrelmann & Quenzel, 2011, S. 41).....	57
Abbildung 7: Funktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S.38).....	61
Abbildung 8: Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 17).....	61
Abbildung 9: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Sekundäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34).....	62
Abbildung 10: Die Strukturen der Sozialisationsinstanzen / Tertiäre Sozialisationsinstanz (Hurrelmann, 2002, S.34).....	63
Abbildung 11: Die Kombination von Transitions- und moratoriumsorientierung (Hurrelmann, 2007).....	65
Abbildung 12: Zielbaum (Rohner & Ivkovic, 2015).....	71
Abbildung 13: Projektakteure (Rohner & Ivkovic, 2015) .....	79
Abbildung 14: Auswertung der ersten Sequenz (Rohner & Ivkovic, 2015).....	100
Abbildung 15: Auswertung der zweiten Sequenz (Rohner & Ivkovic, 2015).....	101
Abbildung 16: Auswertung des gesamten Workshops .....	102

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Der Einfluss der sozialen Herkunft und der Anzahl Geschwister auf die Leseleistung (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2002).....	24
Tabelle 2: Diskriminierungsgrad nach Herkunft und Sprachregion (vgl. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003; zit. nach Coradi Vellacott & Wolter, 2005) .....	27
Tabelle 3: Arbeitsprinzipien der integralen Projektmethodik (Rohner & Ivkovic, 2015). .....	83
Tabelle 4: Zeitplan (Rohner & Ivkovic, 2015). .....	85