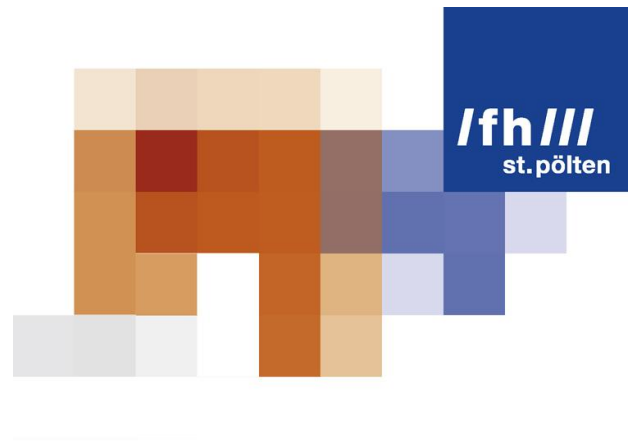




**Jugendliche im Übergang:
Schule – Ausbildung – Beruf**
Übertritt aus der Sekundarstufe I und
Ansatzpunkte für Schulsozialarbeit

Maria Penthor

Bachelorarbeit 2

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Bachelor of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Im Mai 2012

BegutachterIn:

FH-LektorIn DSA Mag^a Manuela Brandstetter

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Maria Penthor, geboren am 11.06.1990 in Wien, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 06.05.2012

Unterschrift

Kurzfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit geht in Form einer Literaturlarbeit der Fragestellung nach, wie im gegenwärtigen Fachdiskurs der Übergang von schulischer Bildung der Sekundarstufe I in die erste Erwerbsphase von Jugendlichen diskutiert wird und inwiefern Schulsozialarbeit hier ergänzen kann. Aufgrund veränderter Übergangsverläufe in die weitere Ausbildung und erste Erwerbsintegration stehen Jugendliche vor individuellen und biographisch folgenreichen Anforderungen. Das Schul- und Bildungssystem trägt dabei durch die ihm zugrundeliegenden Mechanismen sowohl zu chancen-, aber auch risikoreichen Bildungsbiographien bei. Diese besitzen Auswirkungen auf Übergänge und die weitere Lebensgestaltung. Obwohl Schule auch im Hinblick auf den Wechsel in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt spezifische Vorbereitungsfunktionen zu erfüllen hat, kommt sie diesen aufgrund bestehender Gegebenheiten kaum nach. Es ergibt sich in der Folge der Bedarf nach Schulsozialarbeit, die mit spezifischen Angeboten und Methoden als Übergangshilfe agieren kann.

Abstract

This bachelor thesis discusses the transition of young people from the end of Secondary Education One into job training and first employment. It attempts to find the appropriate way to apply school social work to make this transition more effective. Many young people are faced with difficulties due to their personal background, their educational training and the changed requirements for employment. What happens to them at this point in their lives greatly affects their being successful in not only their ability to get employment, but also their standard of living and chances of success in the future. This may be hampered by their education, the quality of their teachers or poor linkage between their education and the requirements of the job market. As a consequence there is a great need for help by trained school social workers to assist students in making a successful transition.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Jugendliche AkteurInnen im Übergang	5
1.1. Einfluss der veränderten Jugendphase auf den Übergang	5
1.1.1. Entstandardisierung und Entstrukturierung	6
1.1.2. Pluralisierung und Differenzierung	7
1.1.3. Ich – Finalität	8
1.1.4. Bildungssystem (Schule)	8
1.2. Einfluss personenbezogener Faktoren im Übergang	9
1.2.1. Soziale Herkunft	10
1.2.2. Geschlechterzugehörigkeit	12
1.2.3. Migrationshintergrund	13
2. Funktion des Schul-/Bildungssystems & Auswirkungen auf den Übergang	14
2.1. Gesellschaftliche Einbindung des Schulsystems	14
2.2. Funktion des Bildungssystems (Schule)	15
2.2.1. Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion	16
2.2.1.1. Institutionelle und lebensweltliche Bildung	16
2.2.2. Allokations- bzw. Selektionsfunktion	18
2.2.2.1. Laufbahnentscheidungen	18
2.2.2.2. Übertrittsmöglichkeiten	20
2.2.2.3. Schulabschluss	24
2.3. Weitere Funktionen des Bildungssystems	26
2.4. Vorbereitungsarbeit in der Schule auf den Übergang	27
2.4.1. Rolle der Lehrkräfte	27
2.4.2. Rolle des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes	29
3. Schulsozialarbeit als Unterstützung im Übergang	32
3.1. Schulsozialarbeit in Österreich	32
3.2. Berufsorientierung als Aufgabe der Schulsozialarbeit	34
3.3. Ansatzpunkte von Schulsozialarbeit im Übergangsverlauf	35
3.3.1. Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen	36
3.3.2. Übergangsprozess	37
3.3.3. „Benachteiligung“ – Auswirkungen auf Übergangsverläufe	38
3.3.4. Kooperation mit Schule und Eltern	39
Fazit	41
Glossar	46
Literaturverzeichnis	49
Abbildungsverzeichnis	53

Einleitung

Übergänge (Transitionen) bestehen innerhalb der gesamten Lebensspanne und bezeichnen den Wechsel in andere Lebensbereiche. (vgl. Fink 2011: 56) Im Bildungsbereich wird der Begriff des „Übergangs“ in Bezug auf den Wechsel von Bildungsinstitutionen verwendet, z.B. der Eintritt ins formale Schulsystem (ebd. 55) oder die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung. (vgl. ebd. 56) Besonders der Wechsel von der Sekundarstufe I in die weitere Ausbildung und erste Erwerbsintegration stellt ein bedeutendes Ereignis in der Jugendphase dar. Wichtig ist die Art und Weise, wie dieser stattfindet, d.h. wie „Übergänge überwunden“ werden, da dies Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang der Jugendlichen und ihre Lebensgestaltung besitzt. (vgl. Pötter/Spies 2011: 126) Gegenwärtig werden an Jugendliche dabei hohe Anforderungen gestellt. So haben sich Übergangsprozesse im Sinne eines „Normallebenslaufes“ weitgehend aufgelöst und müssen nun zunehmend selbstständig gestaltet werden. (vgl. Fink 2011: 57) Auf diese Weise werden sie zu einer biographisch folgenreichen, individuellen Anforderung für Jugendliche. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 604)

Die Schule hat in Hinblick auf diese Transition der Jugendlichen eine Vorbereitungsfunktion. Diese wird jedoch durch die Rolle der Lehrkräfte und durch die Verknüpfung mit dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert. Daraus ergeben sich nun Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit, Jugendliche auf Übergangsverläufe vorzubereiten und zu unterstützen.

Folglich lautet die in dieser Literaturarbeit behandelte Fragestellung: Wie wird im gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen bzw. sozialpädagogischen Fachdiskurs der Übergang von schulischer Bildung zur Erwerbsintegration Jugendlicher der Sekundarstufe I diskutiert und wie kann Schulsozialarbeit ergänzen?

Die vorliegende Bachelorarbeit gliedert sich in drei Großkapitel, welche die AkteurInnen des Übergangs (Jugendliche, Schulsystem, Schulsozialarbeit) und ihre Rolle im Wechsel von schulischer Bildung in die Erwerbsintegration beschreiben.

Das 1. Kapitel handelt von den jugendlichen AkteurInnen, die aus der schulischen Bildung in andere Ausbildungs- und Arbeitsformen eintreten. Im ersten Abschnitt (1.1.) wird die veränderte Jugendphase und deren Auswirkungen auf

Übergangsverläufe dargestellt. In Hinblick auf übergangscharakteristische Entwicklungsaufgaben ist diese gegenwärtig entstandardisiert und entstrukturiert. Kennzeichnend ist dabei, dass jugendliche Verlaufsmuster einer Pluralisierung und Differenzierung unterliegen und in diesem Lebensabschnitt eine gegenwartsorientierte Ich-Finalität vorherrscht.

Neben diesen Faktoren wird auch die Rolle des Bildungssystems erläutert, da dieses für die Ausdehnung der Jugendphase von Bedeutung ist. Im zweiten Abschnitt (1.2.) werden personenbezogene Faktoren, wie soziale Herkunftseffekte (nach Boudon 1974), Auswirkungen der Geschlechterzugehörigkeit, Einfluss des Migrationshintergrundes und deren Auswirkungen auf Übergangsverläufe beschrieben.

Das 2. Kapitel handelt von der Funktion des Schul- und Bildungssystems und den daraus resultierenden Auswirkungen auf Übergangsverläufe. Dazu wird in Abschnitt (2.1.) die gesellschaftliche Einbindung des Schul- und Bildungssystems erläutert. Dieses umfasst eine Vorbereitungsfunktion auf die Gesellschaft und ist für die Gestaltung von Bildungsprozessen von Bedeutung.

Abschnitt (2.2.) beschreibt die Funktionen des Bildungssystems. Neben der Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion, die mit lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen in Zusammenhang steht, werden auch die Allokations- bzw. Selektionsfunktion und die damit zusammenhängenden Aspekte, wie Laufbahnentscheidungen, Übertrittsmöglichkeiten und der Schulabschluss ausgeführt. Abschnitt (2.3.) beschäftigt sich mit weiteren Funktionen des Bildungssystems. In Abschnitt (2.4.) wird die spezifische Vorbereitungsarbeit der Schule auf den Übergang erläutert. Insbesondere werden hier die Rolle der Lehrkräfte und die Rolle des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, die mit dem Schulsystem verknüpft sind, dargestellt.

Im 3. Kapitel werden die Möglichkeiten von Schulsozialarbeit als Unterstützung im Übergangsprozess der Jugendlichen erläutert. Dabei wird in Abschnitt (3.1.) das bestehende Angebot von Schulsozialarbeit in Österreich beschrieben. Berufsorientierung, als eine spezifische Aufgabe der Übergangshilfe, folgt in Abschnitt (3.2.). In Punkt (3.3.) werden konkrete Bereiche der Schulsozialarbeit dargestellt. Diese ergeben sich aus dem Zusammenwirken der veränderten

Jugendphase, personenbezogenen Faktoren, der Funktion des Schul- und Bildungssystems und der Vorbereitungsarbeit auf den Übergang.

Die bearbeitete Fachliteratur aus dem Bereich der Sozialwissenschaft und der Sozialpädagogik bezieht sich auf den deutschsprachigen Raum. Eine verwandte Strukturierung und ein ähnlicher Aufbau der Bildungssysteme in Österreich und Deutschland ermöglicht, dass die Funktionen, Anforderungen und Problematiken im Übergangsverlauf mithilfe dieser Diskurse länderübergreifend verglichen werden können. Denn die Übergangsproblematik nach der Sekundarstufe I existiert nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland.

Grau hinterlegte Begriffe werden im Glossar erläutert.

1. Jugendliche AkteurInnen im Übergang

In Kapitel 1 stehen die jugendlichen AkteurInnen des Übergangs, sowie der Einfluss der veränderten Jugendphase und von personenbezogener Faktoren im Mittelpunkt. Der erste Abschnitt (1.1.) handelt von der Veränderung der Jugendphase, die seit Mitte des 20. Jahrhundert zu beobachten ist. (vgl. Raithel 2011: 15) Als ein spezifischer Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter stellt diese nun neue Anforderungen an Jugendliche. Neben der Entstandardisierung und Enstrukturierung von übergangscharakteristischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kohli 1986 in Raithel 2011) und der Pluralisierung, sowie Differenzierung von jugendlichen Verlaufsmustern (vgl. Raithel 2011) ist die gegenwartsorientierte Ich-Finalität (vgl. ebd.) und das Bildungssystem (Schule) für die Ausdehnung und Verlängerung der Jugendphase entscheidend geworden. All das wirkt sich auch auf den Übergang von Schule zur Erwerbsintegration aus.

Der zweite Abschnitt (1.2.) beschäftigt sich mit personenbezogenen Faktoren und deren Einfluss auf die Übergangsprozesse. Es werden die Auswirkungen sozialer Herkunft beschrieben. Dazu wird nach Boudon (1974, zit. in Becker 2011: 108) in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft unterschieden. Weiters wird auch die Geschlechterzugehörigkeit und der Einfluss eines Migrationsgrundes dargestellt.

1.1. Einfluss der veränderten Jugendphase auf den Übergang

Die Jugendphase stellt einen eigenständigen Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter dar (vgl. Raithel 2011: 13) und wird anhand der Funktionsbereiche „Rollenübergänge“ und „Kriterien sozialer Reife“ vom frühen Erwachsenenalter abgegrenzt. (vgl. ebd. 14) Doch gerade diese Unterscheidung wird erschwert, da Jugend keinen geschützten Raum mehr gegenüber der Erwachsenenphase darstellt. (vgl. Muche et al. 2008: 145) Die „*Entgrenzung der Jugend*“ (vgl. ebd.) zeigt sich darin, dass gesellschaftliche Anforderungen für Erwachsene bereits in die Jugendphase bewältigt werden müssen. Gleichzeitig gibt es aber keinen allgemein gültigen Zeitpunkt in den Biographien an dem der endgültige Übertritt ins Erwachsenenalter auszumachen ist, wie beispielsweise die Familienbildung oder die endgültige und sichere Platzierung am Arbeitsmarkt. (vgl. ebd. 145) Zudem führen Verschiebungen, Verzögerungen und Veränderungen in Ausbildung/Beruf dazu, dass

sich die Jugendphase ausdehnt und verlängert. (vgl. ebd. 17) Dies und die zunehmende Individualisierung, Pluralisierung, Ich- Finalität und Entstrukturierung sind für Jugend in der späten Moderne charakteristisch geworden. (vgl. ebd. 14) Die angeführten Aspekte wirken sich auf die Gestaltung von Übergangsverläufen (selbstständig, individuell und biographisiert) und die Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aus.

Festzuhalten ist, dass der Lebensabschnitt „Jugendphase“ in Verlauf, Dauer und Übertritt ins Erwachsenenalter insgesamt pluralisierter und individueller, jedoch auch unsicherer wurde. Dies ist für die gegenwärtige Jugend kennzeichnend und führt zu Veränderungen in Übergangsverläufen und der Lebensgestaltung.

1.1.1. Entstandardisierung und Entstrukturierung

Kennzeichnend ist für die Jugendphase unter anderem die Aufhebung des standardisierten Ablaufs von Übergangsereignissen. Die Abfolge der Entwicklungsaufgaben, die im Übergang charakteristisch sind, entstandardisieren und entstrukturierten sich, was zu individuellen und vielgestaltigen Verlaufsmustern und Lebensstilen führt. (vgl. Raithel 2011: 15) Teilprozesse einer „Entstrukturierung der Jugendphase“ (vgl. Kohli 1986 in Raithel 2011) sind die längere Verweildauer im Ausbildungssystem, die Verunsicherung durch Arbeitsmarktrisiken oder die multiplen Übergänge in den Erwachsenenstatus. (vgl. ebd. 17) Einerseits ergeben sich dadurch positive, einzigartige und chanceneröffnende Perspektiven, andererseits führt dies auch zu Vereinzelung, Entfremdungstendenzen und Zwängen der Selbstkontrolle. Es besteht die Tendenz diese Prozesse als negativ bzw. problematisch für die Individuation- und Integrationsentwicklung einzuschätzen. (vgl. ebd. 16) Die Effekte der gesellschaftlichen Differenzierung und Individualisierung können jedoch nicht objektiv (d. h. von außen) als Chance oder Risiko gesehen werden. Tatsache ist, dass die Umsetzung erweiterter Handlungschancen und verbesserter Lebenslagen doch „...von der jeweiligen Person, ihren individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten, sowie konkreten Umweltbedingungen...“ abhängig ist. (ebd. 16)

Auch Muche et al. (2008: 146) verweist auf die Aufhebung der Standardchronologie von Übergangsereignissen¹: Jugendliche sollten im industriegesellschaftlichen

¹ Fink (2011: 58) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Teilübergängen“, die reversibel sind.

Kontext noch „in einer institutionell vorbestimmten Abfolge von relativ geregelten „Statuspassagen“ ... dauerhaft in Arbeit“ übergehen. (ebd. 146) Das Modell der gesellschaftlich geregelten Abfolge passt gegenwärtig nicht mehr, da das Lernen des Menschen aus der institutionellen Rahmung freigesetzt wird. Demnach müssen sich Jugendliche selbst in der Arbeitsgesellschaft platzieren und ihre Übergangspfade gestalten. (vgl. ebd. 146)

Zusammenfassend betrachtet wird ersichtlich, dass jugendliche Verlaufsmuster durch eine Entstandardisierung und Entstrukturierung, sowie der Aufhebung der Standardchronologie von Übergangsereignissen individueller geworden sind. Dieser Entwicklung werden Chancen und Risiken zugesprochen, da die Umsetzung von Handlungschancen und Verbesserung von Lebenslagen von der individuellen Person und ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängt.

1.1.2. Pluralisierung und Differenzierung

Überdies sind die Pluralisierung und Differenzierung von jugendlichen Verlaufsmustern für die veränderte Jugendphase bedeutsam. Es ergibt sich ein Verlust von Konturen, Selbstverständlichkeiten und Verbindlichkeiten des Statusüberganges. Daraus folgen der Zerfall einheitlicher generalisierender Jugendbilder, ein äußerer Pluralismus von Lebenslagen und -stilen, sowie eine innere Differenzierung von Lebensentwürfen und -orientierungen. Somit erhalten Jugendliche hohe Autonomie- und Freiheitsgrade im Handeln. Sie sind in der Lage, Entfaltungsraum für idealistische Selbst- und Weltentwürfe zu entwickeln. Selbsterfahrung, Selbstthematisierung und Identitätsfindung sowie die Entwicklung eines eigenen Lebensstils werden ermöglicht. Doch besteht in der komplexen und ausdifferenzierten Gesellschaft eine neue Form von Risiken und Zwängen. (vgl. Raithel 2011: 16)

Festzustellen ist, dass die Pluralisierung und Differenzierung von jugendlichen Verlaufsmustern insgesamt Chancen und Risiken birgt, die sich auch in der Gestaltung der Übergangsprozesse niederschlagen. Indem Lebenslagen und -stile vielgestaltiger werden, können auch Jugendliche autonomer agieren und besitzen

Das heißt, dass Jugendliche Schritte in Richtung Erwachsenenstatus setzen, die später auch teilweise wieder zurückgenommen werden können.

damit Entfaltungsraum für den eigenen Lebensstil. Eingeschränkt werden sie jedoch durch aufkommende Zwänge und Risiken in der Gesellschaft.

1.1.3. Ich – Finalität

Die wachsende gegenwartsorientierte „Ich - Finalität“ (vgl. Raithel 2011) stellt eine weitere Veränderung in der Jugendphase dar und führt zu der Auflösung des historischen Erscheinungsbildes von Jugend. In der Folge konstituiert sich eine **Statuspassage** zunehmend individualisierender Jugendbiographien. Widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen, die Auflösung sozialer Milieus und jugendlicher Normalbiographien führt zu „Vereinzelungs- und Versingelungstendenzen“ (ebd.). Daraus ergibt sich ein Verlust an sozialer Integration und die Gefahr von sozialer Ausgrenzung. Der Wegfall von kollektiver Stabilität und Verbindlichkeiten der Traditionen und Milieus, im Zusammenhang mit steigender gesellschaftlicher Überkomplexität, gefährdet noch zusätzlich die Entwicklung der Ich-Identität. Die Folge dieses Verlustes kann zu Quellen von Identitäts- und Integrationskrisen, sowie subjektiven Orientierungsproblemen werden. Damit reduzieren sich die Chancen auf eine autonome Handlungsfähigkeit und eigenständige Ich - Identität. (vgl. Raithel 2011: 18)

Insgesamt führt also die wachsende Ich-Finalität Jugendlicher zu einem Übergang individualisierter Jugendbiographien, die durch widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen und der Auflösung sozialer Milieus und jugendlicher Normalbiographien beeinträchtigt wird.

1.1.4. Bildungssystem (Schule)

Das System Schule ist eine „dominante Lebenssphäre“ für Jugendliche. Die stattfindende Ausweitung und Verlängerung der schulischen und beruflichen Ausbildung, die unsichere Arbeitsmarktsituation und die Pluralisierung scheinen ebenfalls zu einer „Entstrukturierung der Jugendphase“ beizutragen. Nach Raithel (2011: 17) würde der Berufseintritt und damit die sozioökonomische Selbstständigkeit und materielle Unabhängigkeit der Jugendlichen aufgeschoben. Bei der Verlängerung der Jugendphase sind die längeren Schulzeiten und der aufgeschobene Eintritt in den Arbeitsmarkt von zentraler Bedeutung. Galten die Berufsaufnahme und die damit zusammenhängenden Ablösungsprozesse aus dem

Elternhaus noch als „Beendigungsmodus der Jugendphase“, haben sich diese nun weitgehend aufgelöst. Außerdem existieren nun verschiedenartige Beendigungsmodi mit vielfältigen Optionen und Handlungsmöglichkeiten für Übergangskonstellationen. Insgesamt führt die Ausdehnung der Jugendphase nun einerseits zu soziokultureller Autonomie, andererseits jedoch auch zu soziökonomischer Abhängigkeit. (vgl. ebd. 17) Der Lebensabschnitt Jugend ist somit von Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit sowie von Eigen- und Fremdbestimmung gleichzeitig geprägt. (vgl. ebd. 18)

Zusammengefasst dargestellt: Das System Schule mit verlängerten Schulbildungszeiten führt zur Aufschiebung des Eintritts in den Arbeitsmarkt und verzögert damit die Ablösung aus dem Elternhaus und die „Beendigung“ der Jugendphase. Insgesamt führt die Ausdehnung der Jugendphase nun zu soziokultureller Autonomie sowie soziökonomischer Abhängigkeit.

1.2. Einfluss personenbezogener Faktoren im Übergang

Neben der Auflösung eines durchgängigen soziohistorischen Erscheinungsbildes „Jugend“ beeinflussen aber auch personenbezogene Faktoren² die Dynamik des Übergangsprozesses. Dies sind soziale Herkunft, Geschlechterzugehörigkeit und Migrationshintergrund. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 605)

Jugendliche sollten ein Repertoire an Möglichkeiten besitzen, durch das sie ihre Handlungsfähigkeiten erweitern können bzw. durch das sie trotz widersprüchlicher Anforderungen handlungsfähig bleiben. Entscheidend dabei ist die jeweilige Lebenslage. Diese wiederum ist durch Handlungsressourcen (wie Netzwerke, finanzielle Ressourcen, Sozialräume u.a.), lebensweltliche Kommunikationsmuster sowie von moralischen Vorstellungen und Lebensentwürfen bestimmt. (vgl. Muche et al. 2008: 149) Wie diese genutzt werden, wird durch die Lebenslage der Jugendlichen (soziale und ethnische Herkunft) und das Geschlecht beeinflusst.³ Außerdem ist die Kapitalienausstattung der Jugendlichen für die Art der

² Weitere Faktoren, wie Struktur des Bildungs- und Ausbildungssystems, regionaler Kontext, Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, sowie Bildungsabschluss sind im Übergangsverlauf bedeutsam. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 605)

³ Muche (2008: 149) führt beispielsweise einen Auslandsaufenthalt an: Jugendlichen aus bildungsbürgerlichen Familien erweitert der Aufenthalt im Ausland die Handlungsfähigkeit, da es ihrem Lebensentwurf entspricht. Im Gegensatz dazu ist dies für andere Jugendliche keine Option, da diese stärker in familiäre Verpflichtungen eingebunden sind.

Überbrückungsphasen (von Ausbildung zu Ausbildung) ausschlagend. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 622) So ist beispielsweise das soziale Kapital (Gesamtstruktur des Netzwerkes aus sozialen Beziehungen) für die Informationsweitergabe (zu freien Ausbildungs-/Arbeitsstellen) relevant. Bedeutsam sind neben dem persönlichen Netzwerk des Jugendlichen jedoch auch die informellen Kontakte der Eltern, da sie im Vergleich zu älteren Arbeitsplatzsuchenden noch nicht über ausreichende eigene Netzwerke verfügen. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 336)

Zusammenfassend ausgedrückt, beeinflussen personenbezogene Faktoren die beschriebene Übergangsdynamik. Dabei sind diese für das Repertoire an Möglichkeiten von Jugendlichen und damit für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit bedeutsam.

1.2.1. Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen und damit auf die Übergangsverläufe von Jugendlichen. So zeigen Studien, dass der Kompetenzerwerb und die schulische Leistung mit der sozialen Herkunft korrelieren. (vgl. Becker 2011: 91) Der Sozialstatus der Eltern wirkt sich damit auf die Bildungslaufbahn (wie Platzierung im Bildungssystem) und den Kompetenzerwerb aus. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 606) Zudem scheint der Sozialstatus der Eltern den Erwerb von **Bildungsabschlüssen** zu strukturieren. (vgl. Becker 2011: 95) Dazu zeigen auch empirische Untersuchungen in Deutschland, dass der Sozialstatus der Eltern auch die Übergangswege von Jugendlichen in eine berufliche/akademische Ausbildung beeinflusst und der „... *Familienkontext sich auf die Einmündung in die Berufsausbildung auswirkt*“. (Lex/Zimmermann 2011: 606)

Boudon (1974 zit. in Becker 2011: 108) unterscheidet an dieser Stelle zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Er bezeichnet primäre Herkunftseffekte als „...*die langfristigen Wirkungen der Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess (...) vom Elternhaus mitgegebene Lernvoraussetzungen und vom Elternhaus gegebene Lerngelegenheiten (...)*“. (Becker 2011: 108) Demnach erhalten Kinder infolge von Erziehung, Ausstattung und gezielter Förderung durch die Herkunftsfamilie Fähigkeiten und Motivationen, die in der Schule und in der

Ausbildung vorteilhaft sind. Sie würden bessere Schulleistungen aufweisen, die aufgrund günstiger ökonomischer, sozialer und kultureller Voraussetzung entstehen. Laut Sozialisations- und Bildungsforschung unterscheiden sich die Sozialschichten⁴ in der Vermittlung von Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation, im selbstregulierten Handeln und Lernen, sowie in den habitualisierten Lerngewohnheiten voneinander. Demgemäß bestehen bereits herkunftsbedingte Ungleichheiten bei den Voraussetzungen für Schulbildung und den daran geknüpften Startchancen beim Beginn eines Bildungsverlaufs. Die Ursachen hierfür scheinen die zwangsläufigen sozialen Unterschiede in der außerschulischen Vorbildung zu sein. Auch die ungleiche Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf Schullaufbahnen steht mit der sozialen Herkunft und daran gekoppelte Schulleistungen in Zusammenhang. Dementsprechend erbringen Kinder aufgrund ungünstiger Sozialisationskontexte und daraus resultierenden kognitiven Nachteilen vergleichsweise schlechtere Schulleistungen als Kinder aus höheren Sozialschichten. Dies hat zur Folge, dass die Kinder an den Selektionshürden des Bildungssystems (Übergang in höhere Schulbildung, wie Gymnasium) scheitern. (vgl. Becker 2011: 109)

Der primäre Herkunftseffekt ist damit „...*die Korrelation des sozialen Status des Elternhauses mit dem kulturellen Niveau und der sozialen Distanz zur höheren Bildung...*“ (ebd. 109) Boudon (1974: 29, zit. in ebd.): geht folglich davon aus, dass der Bildungserfolg von Kindern begrenzter und die kulturelle Ausstattung ärmer ist, wenn der Sozialstatus der Familie niedriger ist. „*Damit unterscheiden sich wegen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Startchancen die einzelnen Sozialschichten von Beginn ihrer Bildungslaufbahn an systematisch in ihren Erfolgswahrscheinlichkeiten.*“ (ebd. 109) Das Ausmaß und die Folgen primärer Herkunftseffekte sind jedoch auch von der Struktur und der Sortier- und Selektionsleistungen des Schulwesens abhängig. (vgl. ebd. 112)

Sekundäre Herkunftseffekte sind laut Boudon (1974: 51, zit. in Becker 2011: 111) „...*die schichtabhängigen Unterschiede in der subjektiven Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen und die darauf basierende Auswahl eines bestimmten Bildungsweges.*“ Demgemäß werden der Nutzen und die Kosten

⁴ Der Terminus „Sozialschicht“ wird hier als Arbeitsbegriff angeführt, in Anlehnung an den Autor Rolf Becker (2011: 107), der in seinem Beitrag zur Entstehung und Reproduktion von dauerhaften Bildungsungleichheiten die derzeit „...*einflussreiche[n] strukturell-individualistische[n] Erklärungsansätze zur Bildungsungleichheit...*“ darstellt. Unter anderem führt er Boudon (1974 zit. in Becker 2011: 109) an, der von der „...*sozialen Herkunft ... in der sozialen Schichtung...*“ schreibt.

des angestrebten bzw. erreichten **Bildungsabschluss** in Relation zur sozialen Position des Elternhauses in der gesellschaftlichen Hierarchie gebracht. Die Bildungsauswahl ist somit von der sozialen Position der Familie abhängig. (vgl. ebd. 112) *„Je höher der soziale Status des Elternhauses ist, desto höher ist die angestrebte Bildungslaufbahn.“* (ebd. 112) Auch die Kosten des angestrebten Bildungsabschluss sind von der Schicht und der sozialen Nähe oder Distanz zum Bildungssystem abhängig. Demzufolge sind die entsprechenden Aufwendungen umso höher, je größer die soziale Distanz zum System höherer Bildung ist. In der Folge streben die verschiedenen Sozialschichten auch unterschiedliche Bildungsziele an, da die soziale Distanz, die zur Erreichung eines Bildungsabschluss überwunden werden muss, unterschiedlich groß ist. Zudem ist der erwartete Nutzen für höhere Bildung bei höheren Sozialschichten größer, als bei unteren Sozialschichten. Das zeigt sich darin, dass untere Sozialschichten damit mehr Ressourcen aufbringen und höhere Anstrengungen vollbringen müssen, um sich für höhere Bildung zu entscheiden. (ebd. 112) Außerdem sind sekundäre Herkunftseffekte von Bildungsangebot und der Struktur des Bildungswesens abhängig. (ebd. 112)

Zusammenfassend betrachtet: Primäre Herkunftseffekte (wie vorschulische Bildung, milieuspezifisches Wissen, u.a.) wirken also auf die Bildungsverläufe und Bildungschancen bereits bei Eintritt in die Schule. Aufgrund ungünstiger Sozialisationskontexte ergeben sich vergleichsweise schlechtere Schulleistungen, Selektionshürden und begrenzte Bildungserfolge. Die sekundären Herkunftseffekte beziehen sich auf den Nutzen und auf zu erwartende Kosten von Bildungsabschlüssen und Bildungsaufstiegen. Demnach müssen bei geringerem Nutzen untere Sozialschichten höhere Aufwendungen erbringen, als vergleichsweise andere Sozialschichten, wenn sie einen Bildungsaufstieg anstreben.

1.2.2. Geschlechterzugehörigkeit

Die Geschlechterzugehörigkeit stellt für die berufliche Ausbildung und den Einstieg in den Arbeitsmarkt eine wesentliche Determinante dar. Die Bildungschancen von Frauen haben sich im Zuge der Bildungsexpansion denen der Männer angeglichen. Ihren Bildungsvorsprung können sie aber nicht in entsprechend berufliche Positionen umsetzen. Das zeigt sich unter anderem in den ungleich verteilten Einkommens- und Aufstiegschancen. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 606) Auf geschlechtsspezifische

Unterschiede, die in den Übergängen zu beruflichen Ausbildungen bestehen, verweisen auch unterschiedlichen Studien aus Deutschland:

So besitzen weibliche Jugendliche mit Hauptschulbildung in allen beruflichen Ausbildungsformen (betrieblich, außerbetrieblich, schulisch) schlechtere Übergangsquoten als die äquivalente männliche Gruppe. (vgl. Fink 2011: 80) Der direkte und/oder verzögerte Einstieg in die Berufsausbildung wird durch offenbar existierende Barrieren verhindert. Das führt zu vergleichsweise häufigerer Ausbildungslosigkeit. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 620) Auch die Geschlechterverteilung verändert sich im Verlauf der ersten drei Jahre im Übergangssystem. Demnach befinden sich weibliche Jugendliche ab dem zweiten Jahr nach Schulende häufiger in einer „Maßnahme“ des Übergangssystems als männliche. Als eine mögliche Ursache dieser Ungleichheit nennt Fink (2011: 80) die segmentierte Nachfrage in spezifischen Berufen.

Zusammenfassend ausgedrückt führt die Geschlechterzugehörigkeit zu unterschiedlichen Übergangsverläufen, indem anscheinend Barrieren existieren, die sowohl den direkten, als auch den verzögerten Einstieg in die Berufsausbildung verhindern.

1.2.3. Migrationshintergrund

Auch der Migrationshintergrund⁵ ist in Übergangsverläufen bedeutsam. Forschungsbefunde verweisen auf die Benachteiligung beim Wechsel von der Schule in den Beruf aufgrund der „ethnischen Herkunft“. Demzufolge nehmen junge MigrantInnen seltener eine Berufsausbildung (direkt und verzögert) auf. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung abubrechen höher als für Personen ohne Migrationshintergrund. Damit ist das Risiko ausbildungslos zu bleiben hier besonders hoch. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 617)

Demnach ist festzuhalten, dass der Migrationshintergrund bei Übergangsverläufen zu Benachteiligungen führt, die sich in der Aufnahme einer Ausbildung in dem erhöhten Abbruchsrisiko zeigt.

⁵ Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist in seiner Verwendung umstritten und wird gegenwärtig kritisch hinterfragt. In Kontext dieser Arbeit bezieht er sich jedoch auf die in Familien vorherrschende Migrationserfahrung in zweiter Generation, in Anlehnung an die empirischen Arbeiten von Lex und Zimmermann (2011: 607).

2. Funktion des Schul-/Bildungssystems & Auswirkungen auf den Übergang

In Kapitel 2 wird die Funktion des Schul- und Bildungssystems und ihre Auswirkungen auf den Übergangsverlauf anhand ihrer gesellschaftlichen Einbindung in die Gesellschaft (2.1.), den Funktionen, die das Bildungssystem erfüllt (2.2.) und der spezifischen Vorbereitungsarbeit der Schule auf die Transition in die Ausbildung und erste Erwerbsintegration (2.3.) erläutert.

Das Schul- und Bildungssystem übt auf Übergangsverläufe entscheidenden Einfluss aus. Aufgrund bestehender Ungleichheiten, bedingt durch die Herkunft, frühzeitige Entscheidungsprozesse, u.a. können sich diese risikoreicher oder unsicherer gestalten. Es ist also notwendig das Bildungs- und Schulsystem mit den bestehenden Problematiken zu bearbeiten. Mechanismen, Kritiken und die Auswirkungen auf Übergänge sind zu erörtern, um Ansatzpunkte für Schulsozialarbeit zu formulieren.

2.1. Gesellschaftliche Einbindung des Schulsystems

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag des allgemeinen Schulsystems in Österreich basiert auf dem Schulorganisationsgesetz und soll in Hinblick auf den Übergang von schulischer Bildung in andere Ausbildungs –und Arbeitsformen *„(...) die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können aus[zu]statten und zum selbsttätigen Bildungserwerb [zu] erziehen.“* (SchuOG§2 (1)). Institutionelle Bildungsprozesse finden demnach im Rahmen von vorstrukturierten, weitgehend standardisierten und damit auch selektionswirksamen Kontextbedingungen statt. (vgl. Grundmann et al. 2010: 46) Die „Karriere im Erziehungssystem“ ist für weitere Bildungswege „definitionswirksam“. Denn es wird durch sie nicht nur die Inklusion ins Erziehungssystem geregelt, sondern auch Positionen innerhalb und außerhalb des Systems zugewiesen. (Luhmann 1986 zit. in Spies/Potter 2011: 39)

Die Schule stellt aus soziologischer Sicht ein Partialsystem der Gesellschaft dar, in der pädagogische Aufgaben und gesellschaftliche Funktionen erfüllt werden. Sie ist eine Sozialisationsinstanz und bildet damit ein „Scharnier“ zwischen Familie und Gesellschaft. Dort sollen Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer modernen,

funktionalen und differenzierten Gesellschaft vorbereitet werden. Dadurch wird ersichtlich, dass Schule ein soziales System eigener Art ist. Durch ihren intermediären Status vermittelt sie zwischen Familie (Nicht-Gesellschaft) und Gesellschaft. (vgl. Herzog 2011: 172) Schule bildet aber nicht die Gesellschaft im Großen ab. So sind Kinder und Jugendliche in das System zugelassen und gesetzlich dazu verpflichtet, die Schule zu besuchen. Obwohl Schule auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, kommt sie diesen Funktionen nicht in vollem Umfang nach. Daher können an die Schule auch nicht die Ansprüche wie an ein Leben in der Gesellschaft gestellt werden. (vgl. ebd. 173)

Zusammenfassend zum Ausdruck gebracht wird die Funktion des Schulsystems durch den gesellschaftlichen Kontext bedingt und hat dadurch spezifische Leistungen zu erbringen.

2.2. Funktion des Bildungssystems (Schule)

Die Funktionen des Schulsystems ergeben sich aus der gesellschaftlichen Einbindung und erfüllen spezifische Aufgaben im Erziehungs- und Bildungsprozess. Eine dieser stellt die Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion dar, die mit einer scheinbar bestehenden Differenz zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse (Teilhabe und Bildungsaufstieg) verknüpft ist. Hier stehen divergierende Bildungsprozesse im Mittelpunkt, die das Bildungssystem vor eine Herausforderung stellen, um der Idee einer Bildung für alle gerecht zu werden. Nach Grundmann et al. (2010) werden Bildungsprozesse in institutionelle und lebensweltliche und darüber hinaus in ihrer Wertigkeit unterschieden. Demnach ist institutionelle Bildung in der Schule für einen gelungenen Bildungsverlauf notwendig, was zu einer Hierarchisierung von Wissen und zur Benachteiligung im Bildungsverlauf von Heranwachsenden aus bestimmten Milieus führt, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

Eine weitere Funktion ist die die Allokations- bzw. Selektionsfunktion, die mit Laufbahnentscheidungen, Übertrittsmöglichkeiten und dem Schulabschluss in Zusammenhang steht. Es werden die Kriterien, die zu Laufbahnentscheidungen führen und die daraus resultierenden Folgen für den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf beschrieben. Als eine zentrale und frühzeitige Weichenstellung führt diese zu eingeschränkten Übertrittsmöglichkeiten nach der Sekundarstufe I. Des

Weiteren werden die Mechanismen, die hier zum Tragen kommen und die spezifischen Bildungsströme in Österreich erläutert. Demnach wirkt sich die besuchte Schulform nicht nur auf Übertritte aus, sondern führt auch zu unterschiedlichen Schulabschlüssen, die bei der Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von Bedeutung sind. Die Wertigkeit von Schulabschlüssen und deren Einfluss auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird beschrieben. Im letzten Abschnitt werden die weiteren Funktionen des Bildungssystems überblicksartig genannt.

2.2.1. Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion

Die Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion ergibt sich aus einem gesellschaftlichen Verständnis über Bildung und umfasst die Aufgabe der Wissensvermittlung. (vgl. Herzog 2011: 165) Die Diskrepanz zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung ist dabei bedeutsam, da sie die Idee einer Bildung für alle zu einer gravierenden Herausforderung macht.

2.2.1.1. Institutionelle und lebensweltliche Bildung

Bildung ist von der Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte und dem Schulsystem abhängig. Im Allgemeinen stellt sie einen selbsttätigen Prozess dar, bei dem sich Subjekte selbst bilden und Handlungsspielräume erweitert werden sollen. (vgl. Pötter/Spies 2011: 37) Die Herausbildung von Ich-Kompetenz ist für die Entwicklung von Perspektiven (Orientierung), von Handlungskompetenz und von Identität wichtig. Ein weiterer Nutzen von Bildung ist die Fähigkeit ein Gleichgewicht zwischen den Anforderungen verschiedener Lebensbereiche und den eigenen Erwartungen, Kompetenzen und Perspektiven zu schaffen. (vgl. ebd. 117) Aus diesem Grund ist Selbstbildung und die damit einhergehende Erweiterung subjektiver Fähigkeiten für einen gelingenden Übergangsverlauf von Jugendlichen relevant. Diese Entwicklung wird jedoch durch die Eigenentwicklung der Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems erschwert sowie durch die Art der Bildung. (vgl. Titze 2003, zit. in Grundmann et al. 2010: 45).

Demnach bestehen zwischen institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungsprozessen Differenzen. Grundmann et al. (2010: 46) beschreiben an dieser Stelle jene institutionalisierten Bildungsprozesse, die beispielsweise in der Schule stattfinden, als abstrakt und lebensfern. Die alltagspraktische Relevanz von Lehrmitteln sei dort nicht gegeben. Auch habe der Nutzen von Bildungswissen bzw.

die Aufbereitung der schulischen Bildungsinhalte mit dem Leben der Kinder oft wenig zu tun. (vgl. ebd. 46) Lebensweltliche Bildungsprozesse scheinen hingegen als erfahrungsnah auf und finden in den familiären Lernumwelten statt. Hier sollen sich Kinder und Jugendliche das Wissen, das für die alltägliche Lebensführung benötigt wird und dadurch auch die Aneignungsformen von Handlungswissen (soziale Basiskompetenzen) aneignen. (vgl. ebd. 45f)

In weiterer Folge wird jedoch ersichtlich, dass systematische Bildungsqualifikationen, die in institutionellen Bildungsprozessen grundlegend sind, aufgewertet werden. Gleichzeitig kommt es jedoch auch zu einer Abwertung von alltagspraktischem Wissen, das in lebensweltlichen Bildungsprozessen vorherrscht. (vgl. ebd. 46) Das führt zur Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten und zur Hierarchisierung von Wissen. Beispielsweise sind Kinder und Jugendliche benachteiligt, wenn sie nicht in schulisch geprägten sozialisatorischen Umwelten aufwachsen. In diesen werden anscheinend vorinstitutionelle, lebensweltliche Kompetenzen ausgeprägter und leichter erworben (vgl. ebd. 51). Wenn Kinder und Jugendliche nicht das geforderte abstrakte Denken und Handeln für institutionalisierte Bildungsprozesse besitzen oder Eltern den „unmittelbaren Nutzen“ von Bildungsinhalten nicht vermitteln können, ist dies benachteiligend. Das heißt, dass Heranwachsende trotz hoher kognitiver Leistungen den Bildungserwartungen des „Systems“ nicht entsprechen können. Bildungssystematische Ansprüche und Erwartungen werden auf diese Weise zu einem Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung. Beispielsweise kommt es zu Misserfolgserlebnissen oder zu ungerechten Leistungszuschreibungen, was wiederum Leistungsängste, negative Leistungsmotivationen oder Frustrationen herbeiführen kann. (vgl. ebd. 47)

Sichtbar wird demnach, dass der Bildungsaufstieg sogenannter „bildungsferner“ Milieus von schwer überwindbaren Bildungsbarrieren gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass Bildung in der Schule de facto nicht abgefragt bzw. überprüft werden kann. Denn Bildung von SchülerInnen wird an der Wiedergabe von Wissen gemessen, obwohl lebensweltliche Bildung nicht auf diese Weise erfasst werden kann. Weiters sind heute auf dem Arbeitsmarkt „soft skills“ und soziale Basiskompetenzen gefordert. Diese müssen sich Heranwachsende über erfahrungsweltliche Bildungsprozesse aneignen und nicht in Bildungsinstitutionen. Die damit einhergehende Normierung von gesellschaftlich verwertbareren Basiskompetenzen kann „bildungsfernen“ Milieus nicht genügen, da es zu einer

weiteren Hierarchisierung von verwertbaren und nicht verwertbaren Handlungswissen kommt. (vgl. ebd. 49)

Für erfolgreiche Übergangsverläufe sind demnach die Nähe/Distanz zum Bildungssystem und die Übereinstimmung von erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten bedeutsam. Sie wirkt sich nicht nur auf den Erwerb von Qualifikationen aus, die für das Unterkommen auf dem Ausbildungsmarkt relevant sind. Bestimmt werden auch die Wahrscheinlichkeiten bzw. Zwangsläufigkeiten, nach denen Individuen die Schullaufbahn wählen bzw. Entscheidungen für Berufsausbildungen und die Berufswahl treffen. (vgl. ebd. 65). Damit besitzen institutionalisierte und lebensweltliche Bildungsprozesse direkten Einfluss auf die Lebensgestaltung.

2.2.2 Allokations- bzw. Selektionsfunktion

Die Allokations- bzw. Selektionsfunktion umfasst eine weitere gesellschaftliche Funktion. Demnach stellt sie die Erwartung an die Schule - so Herzog (2011: 165) - Kinder und Jugendliche nach ihrer Leistungsfähigkeit zu klassifizieren. Auf diese Weise soll ihnen ein mehr oder weniger fixer Platz in der Sozialstruktur der Gesellschaft zugewiesen werden. Das Spektrum der zugänglichen Positionen wird jedoch nach merokratischen Prinzipien (Vergabe von Zertifikaten und Abschlüssen, sowie die Einweisung in Berufskarrieren) eingeschränkt. (vgl. ebd. 165) Da Schule zwischen den Generationen eingebaut ist, erweist sie sich als „Rüttelsieb“ der Gesellschaft (vgl. ebd. 166) und als *„zentrale Dirigierstelle für Chancen im späteren Leben“*. (ebd. 166)

2.2.2.1. Laufbahnentscheidungen

Ein Aspekt der Allokations- bzw. Selektionsfunktion der Schule ist die Trennung der Bildungswege. Dies sollte zur Passung zwischen unterrichtetem Angebot und individuellen Lernkapazitäten von SchülerInnen führen (vgl. Eder 2009: 44). Es bewirkt aber auch eine weitgehend determinierte Platzierung in einer Schulform.

Grundsätzlich werden Bildungsentscheidungen vom Elternhaus bzw. von Personen an verschiedenen Übergängen im Bildungssystem getroffen. Der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erfolgt in den deutschsprachigen Ländern (Österreich, Schweiz, Deutschland) vergleichsweise früh. Damit ist eine erste

zentrale und frühzeitige Weichenstellung gegeben (vgl. Becker 2011: 127), deren Auswirkung über die Übergangsverläufe der Sekundarstufe I andauern.

Auffallend ist, dass sich in Systemen mit einer frühen Leistungsdifferenzierung (wie Österreich) die Schulen hinsichtlich sozioökonomischer Zusammensetzung stärker unterscheiden und die SchülerInnenleistungen mehr als in anderen Systemen streuen. Eine frühe Leistungsdifferenzierung beeinträchtigt außerdem die Chancengleichheit und die durchschnittlichen Leistungen der SchülerInnen. (vgl. Lassnig/Vogtenhuber 2009: 65) Außerdem stehen Übergangsprobleme nach Absolvierung der Schulpflicht mit Grundbildungsproblemen in Zusammenhang. (vgl. Schneeberger 2009: 61)

Im deutschen Schulsystem gilt der Übergang von der Primarstufe in weiterführende Schulen als die bedeutsamste Weichenstellung der Bildungslaufbahn im Schulsystem. (vgl. Becker 2011: 106) Dies gilt auch für das österreichische Schulsystem, wo Wintersteller (2009: 59) anhand der Verteilung von Bildungsströmen aufzeigt, dass in diesem Schulsystem praktisch keine Durchlässigkeit gegeben ist.

Die Laufbahnentscheidungen der Kinder werden üblicherweise von den Eltern getroffen. Dabei sind Eignung und Neigung von Kindern, Erwartungshaltungen der Eltern, sowie Geschlechterrollen und Prestigeüberlegungen relevant (vgl. Eder 2009: 44). Diese Merkmale sind bei Kindern der 4. Schulstufe (Zeitpunkt der 1. Selektion) nur zum Teil entwickelt (vgl. ebd. 45) Eltern besitzen konkrete Vorstellungen zur Geschlechtsrolle und zum sozialen Prestige von Laufbahnen, obwohl sie nicht viel über (zukünftige) Fähigkeiten, Interessen und Ziele der Kinder wissen. (vgl. ebd. 45) Bildungsentscheidungen, die einen Teil der Lebensplanung für Kinder darstellen, sollten nach gut durchdachten, zukunftsorientierten Entscheidungsprozessen getroffen werden. Anders gesagt: es werden Informationen gesucht, selektiv verarbeitet und abgewogen. (vgl. Becker 2011: 107) Laufbahnentscheidungen sind daher von der sozialen Position der Eltern und deren Vorstellungen über Bildungsabläufe abhängig. Sie können daher nicht unabhängig entschieden werden, da der bislang erreichte Status über die Bildung der Kinder erhalten werden soll. (vgl. Becker 2011: 112)

Großzügiger Handlungsspielraum wird auch den Beurteilungen der Lehrkräfte eingeräumt, indem sie mit Hilfe von Zensuren Bildungsempfehlungen abgeben.

Diese basieren jedoch auf der LehrerInneneinschätzung des SchülerInnenverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich und der sozialen Schichtzugehörigkeit. (vgl. Becker 2011: 128) In Österreich führt das unter anderem dazu, dass Eltern Druck auf Lehrkräfte ausüben, um durch eine entsprechende Notengebung die gewünschte Laufbahn des Kindes zu ermöglichen.⁶ (vgl. Eder 2009: 45)

Festzuhalten ist, dass Bildungsentscheidungen unter erheblicher Unsicherheit stattfinden. Diesen gehen mit Anzahl und Art der Information über die Bildungsmöglichkeiten, mit anfallenden Kosten, den individuellen Fähigkeiten der Kinder und mit den ökonomischen und strukturellen Rahmenbedingungen einher. (vgl. Becker 2011: 107) Zusammenfassend ausgedrückt sind frühe Bildungsentscheidungen (Schulwahl nach der Primarstufe) konsequenzenreich. Sie binden langfristig, lassen sich schwer revidieren und wirken sozial selektiv. Die daraus resultierende Weichenstellung im Bildungssystem beeinflusst die Struktur und Chancen im Bildungs-, Berufs- und Lebensverlauf. (vgl. Becker 2011: 127)

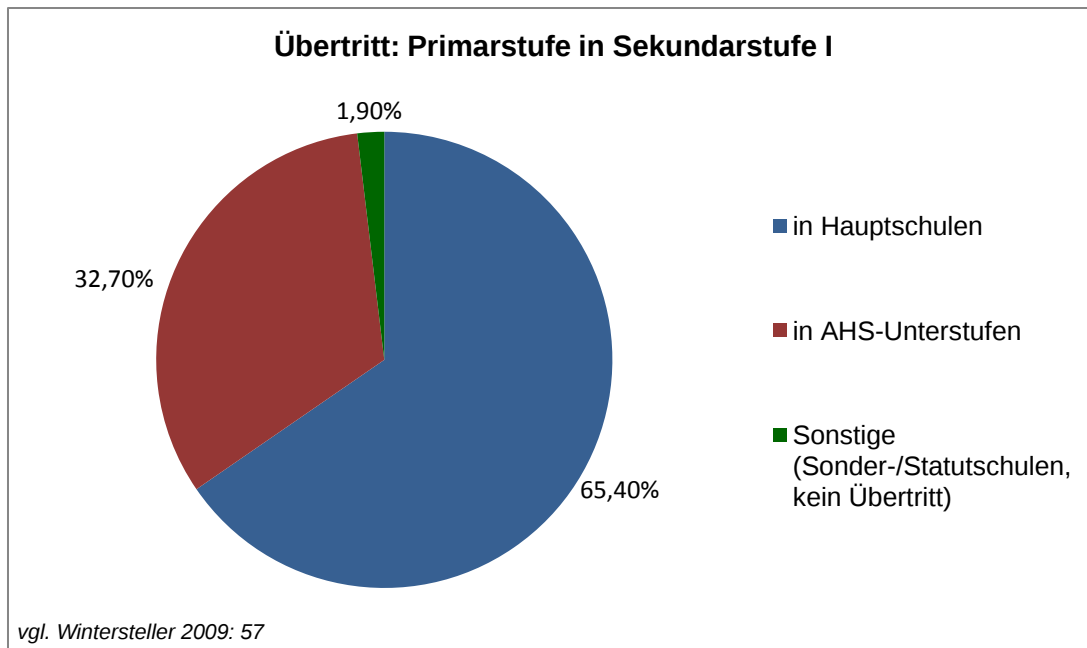
2.2.2.2. Übertrittsmöglichkeiten⁷

Wie das vorherige Kapitel zeigt wird die Schullaufbahn durch Laufbahnentscheidungen bestimmt und ist nach vier Schuljahren aufgrund der gewählten Schulform weitgehend determiniert., da die Durchlässigkeit des Schulsystems in der Praxis nur eingeschränkt gegeben ist. (vgl. Wintersteller 2009: 59) Infolgedessen entscheidet die frühe Wahl zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe im hohen Maße über die weitere Schullaufbahn (Übertritte in Sekundarstufe II). (vgl. Wintersteller 2009: 57)

So traten in Österreich (im Jahr 2005/06) 65,4% der VolksschülerInnen in Hauptschulen und 32,7% der VolksschülerInnen in AHS-Unterstufen über (vgl. ebd. 57):

⁶ Der Einfluss der dominierenden und privilegierten Gruppe auf die Schulorganisation (Zugänge, Lehrmittel, Lehrpläne, Lehrinhalte) (Pötter/Spies 2011: 24) wird durch eine vorinstitutionalisierte Kindheit und Bildung befördert (Grundmann et al. 2011: 51) – dies verweist auf Chancenungleichheit bereits im Zugang zum Schulsystem, die bis hin zur Laufbahnentscheidung weiterbesteht.

⁷ Mithilfe von Tabellen werden die Übertritte im österreichischen Schulsystem erläutert und im Glossar die Schulformen beschrieben.



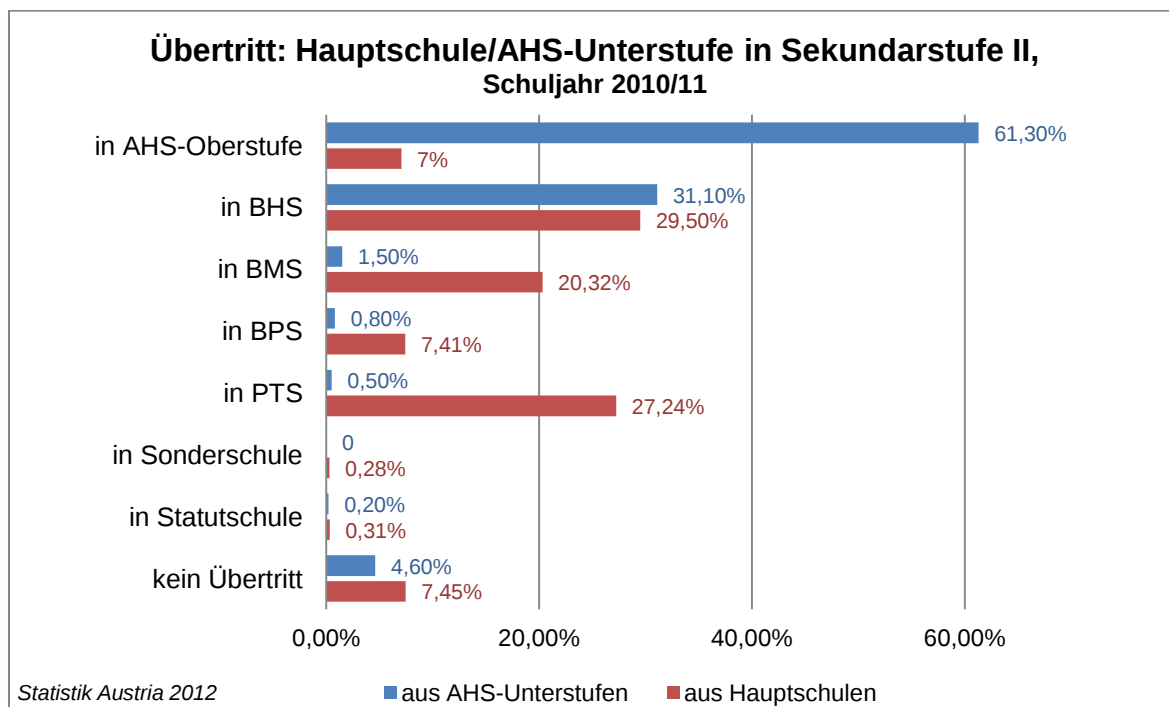
Tab. 1: Übertritt in Prozent aus der Volksschule in die Hauptschule, Schuljahr 2005/06

Die Grafik zeigt die Aufteilung der SchülerInnenströme nach der Volksschule. Auffallend ist, dass zwei Drittel der SchülerInnen in eine Hauptschule übertreten, obwohl diese laut Eder (2009: 36) aufgrund der demografischen Entwicklung und sinkenden Akzeptanz, bereits einen überproportionalen hohen Schülerrückgang verzeichnet. Die AHS-Unterstufe besitzt hingegen einen mehr oder weniger kontinuierlichen Zuwachs an SchülerInnen. Die Übergangsquote in die Hauptschule argumentiert der Autor mit den regionalen Konstellationen. So leben circa ein Drittel der SchülerInnen in Bezirken mit einer AHS-Quote von unter 20%, darunter 16 Bezirke ohne AHS-Unterstufe. (vgl. Eder 2009: 45)

Beim Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (8. auf 9. Schulstufe) traten 61,3% der AHS-Unterstufe-SchülerInnen in die AHS-Oberstufe ein. 31,1% der SchülerInnen wechselten in eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) und 0,8% begannen nach bereits absolvierter Schulpflicht eine Berufsschulausbildung (in BPS). 1,5% traten in eine Berufsbildende mittlere Schule (BMS). 0,5% wechselten in eine Polytechnische Schule (PTS) und 0,2% in eine Statutschule über. 4,6% der SchülerInnen traten nicht in die 9. Schulstufe über. (vgl. Wintersteller 2009: 57)

Aus der Hauptschule wechselten 7% der HauptschülerInnen (Sekundarstufe I zu II) in eine AHS-Oberstufe. Es traten 29,5% in eine BHS über und 7,4% begannen nach bereits absolvierter Schulpflicht eine Berufsschulausbildung (BPS). 20,3%

wechselten in eine BMS und 27,8% in eine PTS. 0,3% traten in eine Sonderschule, 0,3% in eine Statutschule und 7,5% nicht in die 9. Schulstufe über (vgl. Statistik Austria 2012):



Tab.2: Übertritt aus Hauptschule und AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II im Vergleich⁸

Auffallend ist, dass vergleichsweise viele AHS-Unterstufe-SchülerInnen in die AHS-Oberstufe, aber nur eine geringe Anzahl von HauptschülerInnen, übertreten. Der Wechsel in BHS gleicht sich an, BMS werden hingegen überwiegend von HauptschülerInnen besucht. Der Prozentsatz der SchülerInnen der Hauptschule, die nicht in die Sekundarstufe II wechseln, ist höher als der der AHS-Unterstufe-SchülerInnen. Anders gesagt: HauptschülerInnen treten häufiger nicht in die Sekundarstufe II über. Sie beginnen auch auffällig häufiger eine Berufsschulausbildung – dies verweist auf die bereits absolvierte Schulpflicht von neun Jahren. Der Übertritt in eine PTS wird von AHS-Unterstufe-SchülerInnen verschwindend gering wahrgenommen, hingegen besuchen fast ein Drittel der HauptschülerInnen eine PTS. Auch der Wechsel in eine Sonderschule findet nur durch SchülerInnen der Hauptschule statt.

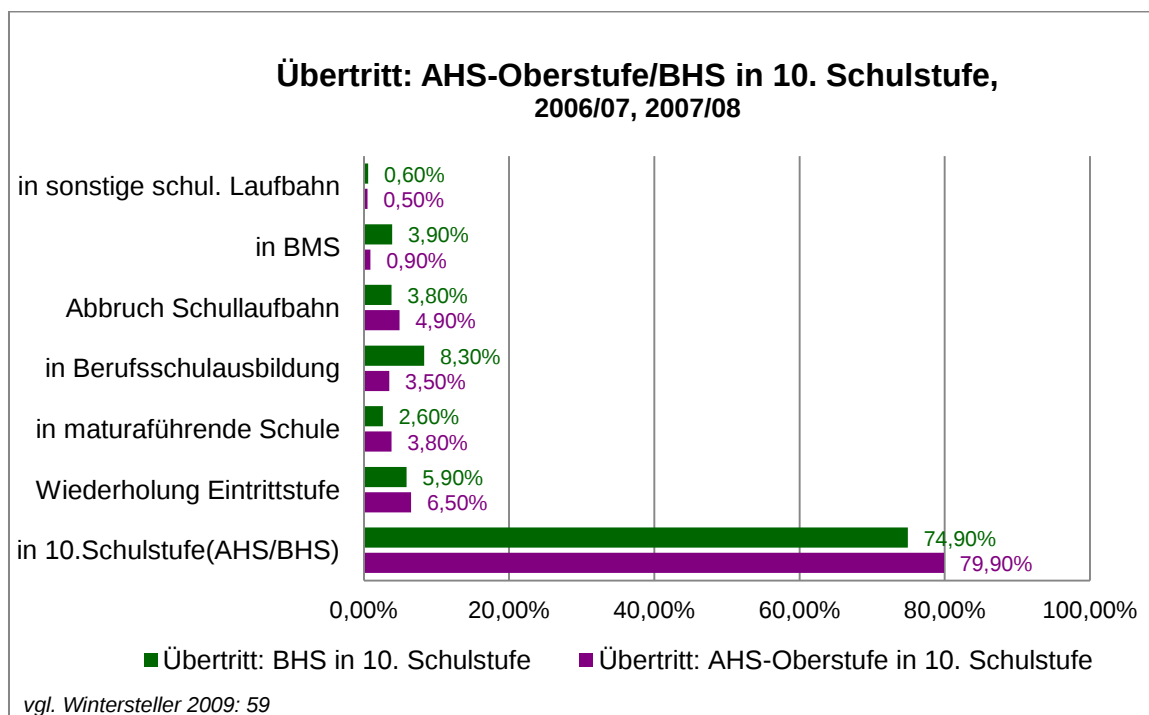
⁸ AHS- Unterstufe...Allgemeinbildende Höhere Schule – Unterstufe | BHS...Berufsbildende Höhere Schule | BMS...Berufsbildende Mittlere Schule | BPS...Berufsbildende Pflichtschulen | PTS...Polytechnische Schule

Die Einmündung in die Berufsausbildung findet in Österreich üblicherweise nach Ende der Schulpflicht (9. Schulstufe) statt. Es zeigen sich daher beim Übertritt von der 9. Schulstufe in die 10. Schulstufe in den maturaführenden Schulen erneut Verschiebungen:

Im 1. Schuljahr der Sekundarstufe II besuchten in maturaführenden Schulen 43% die AHS-Oberstufe, 54% die BHS und 3% sonstige Ausbildungsstellen.

Im 2. Schuljahr der Sekundarstufe II waren 79,9% der AHS-Oberstufe-SchülerInnen in der nächste Klasse der AHS-Oberstufe, 6,5% wiederholten die Eintrittsstufe, 3,8% wechselten in eine andere maturaführende Schule. 3,5% begannen eine Berufsschulausbildung und 4,9% beendeten die Schullaufbahn. 0,9% wechselten in eine BMS und 0,5% ergriffen eine andere schulische Ausbildung.

Aus der BHS besuchten 74,9% der SchülerInnen im Folgejahr die nächste Klasse, 5,9% wiederholten die Eintrittsstufe, 2,6% wechselten in eine andere maturaführende Schule, 8,3% begannen eine Berufsschulausbildung, 3,8% beendeten die Schullaufbahn, 3,9% wechselten in eine BMS und 0,6% machen eine andere schulische Ausbildung (vgl. Wintersteller 2009: 59):



Tab. 3: Übertritte aus der AHS-Oberstufe und BHS in die 10. Schulstufe im Vergleich

Die Tabelle zeigt, dass sich die Bildungsströme der SchülerInnen in überwiegend allen Bereichen einander angleichen. So wird der Schulbesuch in der 10. Schulstufe der BHS und AHS-Oberstufe von nahezu vier Fünftel der SchülerInnen fortgesetzt.

Es treten jedoch mehr SchülerInnen aus der BHS in die Berufsschulausbildung über, als aus der AHS-Oberstufe. Auch der Übertritt in die BMS stellt überwiegend für die BHS-SchülerInnen eine Option dar. (vgl. Wintersteller 2009: 58)

Die Bildungsströme aus der Sonderschule sind nicht gesondert dargestellt, sie bleiben jedoch relativ stabil. (vgl. Wintersteller 2009: 59) So traten 2006/07 von der 4. Schulstufe der Sonderschule 82,8% SchülerInnen in die 5. Schulstufe der Sonderschule über. Beim Übertritt von der 8. in die 9. Schulstufe verblieben 33,7% in der Sonderschule, 22,7% traten nicht in die nächste Schulstufe über. 27% blieben unbekannt, 7,8% wechselten in BPS und 5,2% in PTS. (vgl. ebd. 58)

Hervorzuheben ist, dass in Österreich die Übertrittsmöglichkeiten in enger Abhängigkeit zur besuchten Schulform stehen. Demnach sind frühe Laufbahnentscheidungen eine Weichenstellung für spätere Übergangsverläufe, da die geringe Durchlässigkeit der Schulformen einen Übertritt praktisch kaum ermöglicht.

2.2.2.3. Schulabschluss

Wie die obigen Darstellungen zeigen, ist die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen gering und das erfolgreiche Absolvieren des Übergangs wird von der besuchten Schulform erschwert. Darüber hinaus werden in Österreich (Hauptschule, AHS-Unterstufe, Sonderschule) unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der besuchten Schulform der Sekundarstufe I erworben. Damit sollen unterschiedliche Übergangsverläufe ermöglicht werden. Die Bildung der AHS-SchülerInnen sollte zur Universitätsreife führen (vgl. SchOG§34(1)), während die Ausbildung der HS-SchülerInnen auf das Berufsleben und den Übertritt in höhere Schulen vorbereiten sollte.⁹ (vgl. SchOG§15 (1))

In den unterschiedlichen Schulen werden somit unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Berechtigungen erworben. Daraus ergibt sich ein Einfluss auf die Platzierung im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 605). Anders gesagt: Schulabschlüsse regulieren den Eintritt in den schulischen und hochschulischen

⁹ Die allgemein bildenden höheren Schulen sollen „... den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung [zu] vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife [zu] führen. (SchOG §34(1)), Hauptschulen sollen „...eine grundlegende Allgemeinbildung [zu] vermitteln sowie den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen [zu] befähigen.“ (SchOG §15(1))

Berufsbildungssektor. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 331) Der Erwerb von Bildungszertifikaten führt zu dem Recht, bestimmte Tätigkeiten auszuüben und damit verbundene Chancen von beruflichem Erfolg und gesellschaftlichen Status zu erhalten. (vgl. Pötter/Spies 2011: 39) So stellen Bildungszertifikate den primären Maßstab zur Einschätzung von Leistungen potentieller Arbeitskräfte dar (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 333) und werden, wie der Schulabschluss, zu einem Selektionskriterium beim Einstieg in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 605)

Der Schulabschluss hat eine hohe Bedeutung für die Eröffnung von Entwicklungsoptionen im Übergangsprozess. Ungeachtet dessen lag im Jahr 2010 in Österreich der Anteil der 18- bis 24-jährigen Personen ohne weiterführenden Bildungsabschluss (ISCED 3a/b oder höher) und ohne weiterer Aus- oder Weiterbildung bei 8,3%. (vgl. Statistik Austria 2011b) Der Anteil der 14-jährigen SchülerInnen mit absolvierter Schulpflicht im Schuljahr 2006/07, ohne Ausbildung im Folgejahr 2007/08, lag österreichweit bei 7,4%. Davon hatten 5,8% den Abschluss der Sekundarstufe I erreicht und 1,6% fehlte der Abschluss der Sekundarstufe I. (vgl. Statistik Austria 2011a)

In Österreich soll in dem Kontext die „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ ansetzen. Demzufolge werden Jugendliche mit Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche in einem „Auffangnetz“ erfasst. Dieses umfasst das Angebot von Lehrgängen um Wartephase zu überbrücken und das Nachholen der Pflichtschulbildung zu ermöglichen. Im geringen Maße werden auch Ausbildungen bis zur Erlangung eines Abschlusses angeboten. (vgl. Schneeberger 2009: 56) Trotzdem besteht auch in Österreich das Problem der mangelnden Ausbildungsplatzversorgung seit mehr als einem Jahrzehnt.¹⁰ (vgl. ebd. 55)

Der gegenwärtige Umbau des Arbeitsmarktes, der durch den Rückbau industrieller Berufe und den damit verbundenen „einfachen“ Erwerbstätigkeiten geprägt ist, erschwert Jugendlichen ohne Schulabschluss den Zugang in den Ausbildungsmarkt. Die Anpassungsträgheit des Ausbildungssystems führt demnach dazu, dass Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss oder mit fehlender Bildungsqualifikation zunehmend größere Schwierigkeiten haben in einer passenden Ausbildungsstelle

¹⁰ Die Probleme des Lehrstellenmangels auf dem Lehrstellenmarkt in Österreich scheinen demographische Ursachen, konjunkturelle Faktoren (wie Privatisierung), Vorbildungsdefizite und Rahmenbedingungen (Lösbarkeit und Kosten) zu sein. (vgl. Schneeberger 2009: 64)

unterzukommen. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 352) Die Folge sind dann lange Wartephase im Übergangssystem und Suchprozesse. (vgl. ebd. 342) Demnach nehmen nur wenige Jugendliche ohne Schulabschluss eine beruflich vollqualifizierte Ausbildung auf. Sie beginnen zunächst nur einen vorbereitenden Ausbildungsgang im Übergangssystem. (vgl. ebd. 340) Laut Christe (2008: 364) ist jedoch die Wahrscheinlichkeit gering bereits nach einmaligem Durchlaufen einer Maßnahme einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Zudem sinkt mit steigendem Alter die Wahrscheinlichkeit des gelingenden Übergangs von einer Ausbildung in den Arbeitsmarkt und es nimmt die Verweildauer in Arbeitslosigkeit zu. (vgl. ebd. 364) Mit der Höhe des Schulabschlusses steigt zudem die Chance direkt eine vollqualifizierte Ausbildung aufzunehmen. (vgl. Fink 2011: 78) Für Schulabschlosslose sind auch das Abbruchsrisiko und die erfolglose Suche nach einem Ausbildungsplatz hoch. Beides führt häufig in die Schule zurück, damit steigt das Risiko aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem zu fallen. Auch wenn ein Schulabschluss nachträglich erworben wurde, verstärkt sich die Konkurrenz um Ausbildungsstellen. Grund dafür ist das höhere Alter der Jugendlichen. (vgl. Solga 2002: 7 zit. in Weil/Lauterbach 2011: 341)

Festzuhalten ist, dass die Gesamtdynamik des Übergangsprozesses in Abhängigkeit zu den erreichten Bildungsabschlüssen unterschiedlich funktioniert. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 619) Ein fehlender Schul- oder Ausbildungsabschluss wird demnach zu einem „sozialem Stigma“ mit komplexen Prozessen der Selbst- und Fremdselektion, obwohl üblicherweise „...*ein fehlender Schulabschluss kein formales Ausschlusskriterium für den Zugang zum dualen Ausbildungssystem ...*“ darstellt. (Weil/Lauterbach 2011: 341)

2.3. Weitere Funktionen des Bildungssystems

Neben der Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion und der Allokations- bzw. Selektionsfunktion wird der Schule die *Legitimations- bzw. Integrationsfunktion* zugewiesen. Dies umfasst die Vermittlung sozialer Normen, von Werten und einer Weltanschauung durch die Schule. Durch die Sanktionierung von gesellschaftlichen Verhältnissen und kulturellen Traditionen, so Herzog (2008: 166), trägt sie zur Sozialintegration in die Gesellschaft bei.

Die *Absorptions- bzw. Aufbewahrungsfunktion* der Schule umfasst nach Herzog (ebd. 166) die soziale Platzierung unmündiger Kinder und Jugendlicher.

Eine weitere Aufgabe ist die *Entkulturations- bzw. Tradierungsfunktion* (Kulturüberlieferung), die an Normen und Werten orientiert ist und durch die Kinder in ihrer eigenen Kultur heimisch werden. (vgl. ebd. 166)

2.4. Vorbereitungsarbeit in der Schule auf den Übergang

Im ersten Abschnitt wurden die gesellschaftliche Einbindung der Schule und im zweiten Abschnitt sich daraus ergebende Funktionen dargestellt. Die Schule nimmt im Übergangsverlauf von der Sekundarstufe I in andere Ausbildungsformen auch eine grundlegende Vorbereitungsfunktion ein. Die Grundkompetenzen, die in der Schule erworben wurden, sind für Übergangsverläufe von Bedeutung. Hierbei ist die Unterstützung durch das Schulsystem und der Lehrkräfte notwendig, da der Übertritt unmittelbar nach der Sekundarstufe I ansetzt und andere berufsbezogene Unterstützungsmaßnahmen nicht in dem Maße gegeben sind.

Das nachstehende Kapitel beinhaltet demnach jene Aufgaben, welche die Schule zur Vorbereitung auf Übergangsverläufe wahrnimmt. Insbesondere werden die Rolle der Lehrkräfte im Unterstützungsprozess und die Rolle des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems dargestellt.

2.4.1. Rolle der Lehrkräfte

Die zentralen Aufgaben der Schule sind die Vorbereitung auf die Berufsausbildung und auf den Eintritt in die erste Erwerbsintegration. (vgl. Krüger 2008: 14) Die Lehrkräfte sind jene, die dieser Aufgabe nachkommen, indem sie den Unterricht gestalten und den Jugendlichen Qualifikationen und Wissen vermitteln. (vgl. Pötter/Spies 2011: 38)

In der Schulbildung sind jedoch die zu erwerbende Qualifikationen von Priorität. Demzufolge werden jedoch die sozialen Bedingungen von den Jugendlichen vernachlässigt. (vgl. ebd. 133) Das zeigt sich darin, dass Anforderungen an die Jugendlichen gestellt und Erwartungen formuliert werden, die aus persönlichen „Selbstverständlichkeiten“ von Fachkräften stammen. Da Jugendliche über andere „Selbstverständlichkeiten“ und Ressourcen verfügen, können sie den Erwartungen der Fachkräfte nicht entsprechen. Diese fehlende Ressourcenorientierung wird auch

in den Anstrengungen der Jugendlichen, die eigene Lebenswelt mit den Systemanforderungen der Schule zu vereinbaren, ersichtlich. Von den Fachkräften wird dies selten als unterstützungswürdig wahrgenommen. (vgl. ebd. 22)

Bei der Bewusstwerdung ihrer subjektiven Fähig- und Fertigkeiten fehlt Jugendlichen daher die Unterstützung. Dadurch können die Ressourcen, die bei Erfahrungen des Scheiterns notwendig wären, nicht genützt werden.

Die Leistungsbeurteilung und Sanktionierung von Verhalten sind neben der Wissensvermittlung ebenfalls Aufgaben der LehrerInnen. (vgl. ebd. 38) Für den Unterricht reicht anscheinend die Vermutung einer physischen, psychischen und kulturellen Übereinstimmung, die Annahme eines Wissensdefizit auf Seiten der SchülerInnen und die Bestimmung eines festgelegten Zeitplan, ohne Informationen über individuelle Voraussetzungen der SchülerInnen aus. Doch gerade diese sind von großer Bedeutung, denn es ergeben sich daraus soziale Interaktionen, ohne dass sich die Interagierenden im empathischen Sinne verstehen. (vgl. Herzog 2011: 182)

Auch die unterschiedliche soziale Herkunft, sowie Lebenslage der Jugendlichen und ihren Lehrkräften kann zu Problemen der Anerkennung und des Verstehens führen. (vgl. Friebertshäuser 2008: 122) Die Lehrer-SchülerInnen-Beziehungen scheinen sich somit nicht unabhängig von der sozialen Milieustruktur und sozialen Lage der SchülerInnen entwickeln zu können. (vgl. ebd. 121) Eine verbale Abwertung durch Lehrkräfte, Unverständnis über Verhaltensweisen und Orientierungsmuster der SchülerInnen führen können die Folge sein. (vgl. ebd. 122)

Trotz bestehender Problematiken sollen Jugendliche auf die Berufsausbildung und Platzierung im Beschäftigungssystem vorbereitet werden. Als unterstützendes Angebot der schulbezogenen Jugendarbeit gibt es das Angebot der Berufsorientierung im Übergang von der Schule in die Ausbildung und Erwerbsintegration. Dieses soll in Kooperation von Jugendhilfe und Schule stattfinden, insbesondere zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften. (vgl. Pötter/Spies 2011: 128) In dem Zusammenhang zeigt der Forschungsbericht des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research auf, dass Lehrkräfte und die Schulleitung als wichtige informelle (bei Projekten, in Pausen, bei Veranstaltungen, etc.) (vgl. Adamowitsch et al. 2011: 21) und formelle (Konferenzen,

Beratungsgespräche, Sprechtage, etc.) KooperationspartnerInnen der Schulsozialarbeit gelten. (vgl. ebd. 24)

Das Angebot von Schulsozialarbeit kann in Österreich jedoch nicht flächendeckend sichergestellt werden. In der Folge obliegt es daher den Lehrkräften die SchülerInnen im Übergang von der Schule in die Ausbildung zu unterstützen und zu begleiten. Problematisch ist dabei, dass die Aufgabe der Lehrkräfte in ihrer Beratungsfunktion von anderen Rollen und Aufträgen beeinflusst wird. (vgl. Walther 2000: 44) Zudem wird in den Institutionen des Übergangs die fehlende Subjektorientierung in der Beratung kritisiert. Subjektive Vorstellungen und die Lebenslage der Jugendlichen werden demnach nicht ausreichend kommuniziert und lebensweltliche Zusammenhänge nur mangelhaft berücksichtigt. So fehlen das Interesse für Bewältigungsstrategien und eigene berufsbiographische Entwürfe der Jugendlichen. (vgl. Walther 2000: 44) Nicht nur hier seien ein „Gefühl der Verlassenheit“ im Übergang und Abnahme des Selbstvertrauens die Folge, so Walther (ebd. 44).

Ein weiteres Problem ist, dass jungen Menschen bei einer Beratung Planbarkeit suggeriert und, dass eben diese als individuell zu erbringende Lebensleistung vermittelt wird. Dadurch werden strukturelle Bedingungen und Schwierigkeiten des Berufsüberganges ausgeblendet. Resignationshaltungen bei Erfahrungen des Scheiterns werden auf diese Weise gefördert. In der Folge gestehen sich Jugendliche geringe Planungsfreiheiten zu, was Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung nach sich zieht und Auswirkungen auf den gelingenden Übergang in andere Ausbildungsformen und den Arbeitsmarkt hat. (vgl. Pötter/Spies 2011: 133f.)

Zusammenfassend zum Ausdruck gebracht: Lehrkräfte haben in ihrer Position als WissensvermittlerInnen, UnterrichtsgestalterInnen und BeraterInnen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung subjektiver Fähigkeiten und Vorstellungen von Jugendlichen (entlang der Frage: „Was kann ich?“). Die einzelnen Funktionen scheinen sich jedoch in der Unterstützung von Jugendlichen zu behindern, was sich auf die Qualität von Beratungskontexten und -inhalten auswirkt.

2.4.2. Rolle des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes

Wie das vorherige Kapitel zeigt, üben Lehrkräfte in der Vorbereitungsarbeit, bei der Gestaltung von Übergängen, entscheidenden Einfluss aus. Außerdem spielt in der

Schule auch das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bei der Vorbereitungsarbeit in der Schule eine bedeutende Rolle.

Obwohl in der Schule methodische, personelle und zeitliche Ressourcenlücken bestehen, wird aber auf schulischer Ebene versucht, Probleme der Arbeitsgesellschaft, wie Qualifikationsangebot und -nachfrage u.a. zu bearbeiten. (vgl. Pötter/Spies 2011: 33) Dies ist auch wichtig, zumal das schulische Bildungssystem, das Beschäftigungssystem und der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verkoppelt sind. Denn diese Märkte verteilen die vorhandenen Qualifikationen auf Ausbildungsstellen und Arbeitsplätze. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 337) Die Verkoppelung führt jedoch dazu, dass die Passung der Systeme nur in Abhängigkeit zueinander funktioniert. Das meint, dass das Ausbildungssystem auf gesellschaftsstrukturelle Entwicklungen reagieren muss, wie sie gegenwärtig erfordert werden. Durch den Umbau des Arbeitsmarktes, von einem industriell geprägten Erwerbssystem hin zu einem auf Wissen basierenden Erwerbssystem, muss sich auch das Ausbildungssystem wandeln. Es sollte in der Lage sein mit der generellen Höherqualifikation der Berufe einherzugehen. (vgl. Weil/Lauterbach: 352) Trotzdem agieren Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik isoliert nebeneinander, was dazu führt, dass die Verwertbarkeit von Bildungsprozessen dem Markt „überlassen werden“. (vgl. Walther 2000: 46)

Auch Muche et al. (2008: 145) verweisen auf die Auswirkungen dieser Verkopplung: So kann das institutionalisierte Bildungs- und Ausbildungssystem „...mit seinen vorgezeichneten Schienensträngen...“ (ebd. 145) den Übergang in die Erwerbsarbeit immer weniger gewährleisten. Auch das System der Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen (als Ausfallsbürge für das Regelsystem) gerät in denselben Sog. Die Freisetzung von Menschen führt außerdem dazu, dass die Funktion der Bildungs- und Übergangsstrukturen ausgehöhlt wird. Damit kann das System keine Übergänge mehr gewährleisten und die Bildungseinrichtungen verlieren an Legitimität. In der Folge wird das Lernen der Menschen aus seiner „institutionellen Rahmung“ freigesetzt und verändert. Darüber hinaus werden Übergänge in die Arbeit vielfältiger und zu einer biographischen Aufgabe, die individuell bewältigt werden muss. (vgl. Muche et al. 2008: 146) Indem kaum kollektive Muster im Sinne eines Normallebenslaufes mehr zur Verfügung stehen (vgl. Fink 2011: 57), müssen die Transitionsprozesse selbstständig gestaltet und biographisch folgenreiche Entscheidungen selbsttätig getroffen werden. (vgl. Lex/Zimmermann 2011: 604)

Festzuhalten ist, dass die Verkoppelung des Schulsystems mit dem Beschäftigungssystem, sowie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Reaktionen des Schulsystems auf die dort stattfindenden Entwicklungen fordert. Die Differenzierung zwischen tatsächlich lösbaren Problemen auf schulischer Einzelebene, ausgelöst durch die Veränderung der Arbeitsgesellschaft, und dem nicht Lösbaren, ist jedoch notwendig. Damit sollen Jugendliche eine adäquate Unterstützung in Übergangsverläufen erhalten, die gegenwärtig von biographisch folgenreichen Entscheidungen und selbstständiger Gestaltung gekennzeichnet sind.

3. Schulsozialarbeit als Unterstützung im Übergang

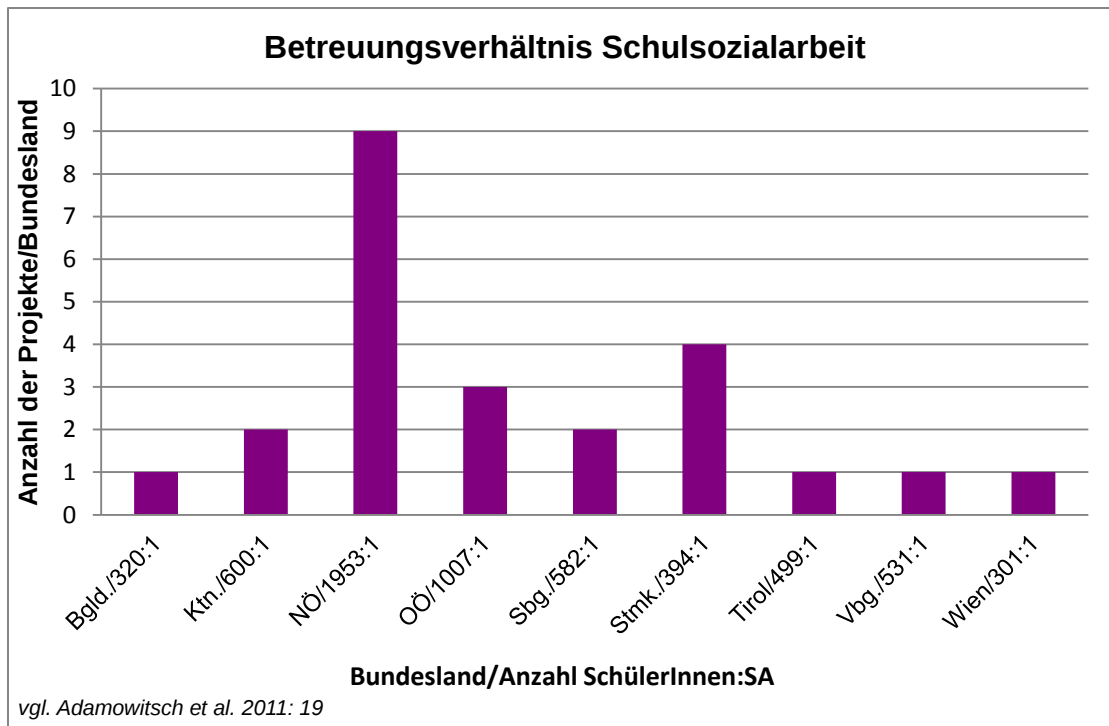
In Kapitel 3 wird die Rolle von Schulsozialarbeit, die Jugendliche auf den Übergang von Schule zur Erwerbsintegration vorbereitet und darin unterstützt, erläutert. Das Angebot von Schulsozialarbeit in Österreich wird in Punkt (3.1.) beschrieben. Es folgt das Angebot der Berufsorientierung als spezifische Aufgabe der Schulsozialarbeit in Abschnitt (3.2.) und die Ansatzpunkte der Schulsozialarbeit im Übergangsverlauf in Teil (3.3). Hier werden die Lebenshelfgestaltung, die Lebensweltorientierung, Förderung von Bewältigungsstrategien und die Kooperation mit Eltern und Schule ausgeführt.

3.1. Schulsozialarbeit in Österreich

Schulsozialarbeit stellt eine spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule dar. (vgl. Krüger/Stange 2008: 13) Sie verfolgt als grundsätzliches Ziel die Förderung von Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung. Außerdem soll sie zur Vermeidung und zum Abbau von Benachteiligung beitragen. (vgl. Krüger 2008: 161) Bei der Erhebung des Angebots von Schulsozialarbeit in Österreich 2011 durch das Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research 2011 wurde folgendes Ergebnis festgestellt: Im Schuljahr 2010/11 wurden von 6.000 Schulen im Regelschulwesen 256 österreichische Schulen (Schulen, mit direkt zugewiesenen SozialarbeiterInnen) betreut – dies bedeutet, dass es an ca. 4% der Schulen das Angebot der Schulsozialarbeit gab. (vgl. Adamowitsch et al. 2011: 18)

Zwischen den Bundesländern gab es in der Anzahl der Projekte und im Betreuungsverhältnis eine große Varianz: ¹¹

¹¹ Die Zahl der SchülerInnen pro Vollzeitäquivalent (40 Stunden/Woche), d.h. der Betrag der Gesamtstundenzahl aller SchulsozialarbeiterInnen pro Projekt ergibt die Zahl der Vollzeitäquivalente, die in Relation zu GesamtschülerInnenzahlen der betreuten Schulen gesetzt werden (vgl. Adamowitsch et al. 2011: 19)



Tab. 4: Betreuungsverhältnis von Schulsozialarbeit im Bundesländervergleich

Die Tabelle zeigt, dass Niederösterreich mit neun Projekten/Angeboten die höchste Dichte aufweist. Außerdem gibt es zumindest ein Schulsozialarbeitsprojekt bzw. -angebot in jedem Bundesland. Das Betreuungsverhältnis ist mit 1953 SchülerInnen zu einem/einer SchulsozialarbeiterIn in Niederösterreich am höchsten, in Wien¹² mit 301 zu 1 am geringsten. (vgl. ebd. 19) Insgesamt nahmen in Österreich 20 AnbieterInnen mit 24 Projekten/Angeboten an den Erhebungen teil. Die am häufigsten betreuten Schulformen durch SchulsozialarbeiterInnen sind Hauptschulen und die Kooperative Mittschulen (43,2%).¹³ (vgl. ebd. 18)

Die Projekte/Angebote der Schulsozialarbeit unterscheiden sich in ihren Kernaufgaben, Methoden und Zielen hinsichtlich der Vorbereitung auf den Beruf und die Begleitung im Übergang. Soziales Lernen, Informationsarbeit, der Abbau von Bildungsbenachteiligung und die schulische Lern- und Leistungsförderung ist in überwiegend allen Bundesländern Kernaufgabe der Schulsozialarbeit. Die berufliche

¹² Zur Berechnung des Verhältnisses der SchülerInnenzahl in Wien wurden nur Stammschulen herangezogen. Diese SchulsozialarbeiterInnen sind jedoch auch für den gesamten Inspektionsbezirk zuständig. (vgl. ebd. 19)

¹³ Weitere betreute Schulformen: Neue Mittelschulen 16,0%, Volksschulen 13,2%, PTS 11,3%, Allgemeine Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren 6%, BPS 4%, AHS 3%, BHS 3%, BMS 1%. (vgl. Adamowitsch et al. 2011: 18 f.)

Übergangshilfe hingegen nicht. Sie wird als Angebot der Schulsozialarbeit in Burgenland (vgl. ebd. 34), Kärnten (vgl. ebd. 43), Niederösterreich (vgl. ebd. 82), Salzburg (vgl. ebd. 106), Steiermark (vgl. ebd. 126), Vorarlberg (vgl. ebd. 136) und Wien (vgl. ebd. 141) genannt. Tirol führt „Weitervermittlung“ als Kernaufgabe an. (vgl. ebd. 131) Oberösterreich nennt keine Aufgaben die Übergangsverläufe betreffend. (vgl. ebd. 96)

Zusammenfassend zum Ausdruck gebracht: Das Angebot der Schulsozialarbeit ist in Österreich weder flächendeckend gegeben, noch werden davon alle SchülerInnen erreicht. An weitgehend allen betreuten Schulen wird jedoch berufliche Übergangshilfe angeboten. Hier stellt sich die Frage, wie Berufsorientierung als Aufgabe der Schulsozialarbeit möglich ist.

3.2. Berufsorientierung als Aufgabe der Schulsozialarbeit

Die AnbieterInnen von Schulsozialarbeit geben in überwiegend allen Bundesländern als Ziel „berufliche Übergangshilfe“ an. (vgl. Adamowitsch et al. 2011) Dies stellt außerdem einen Aufgabenbereich von Schule und Jugendhilfe dar. Das heißt, dass Schulsozialarbeit durch Angebote, wie Berufsorientierung oder Berufsfindung, die zentralen Aufgaben der Schule (Vorbereitung auf Berufsausbildung und Erwerbsintegration) unterstützt. (vgl. Krüger/Stange 2008: 14)

Die Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess, der vor dem Wechsel in andere Ausbildungs- und Arbeitsformen und darüber hinaus stattfinden sollte. (vgl. Pötter/Spies 2011: 125) In der Phase des Übergangs von der Schule in die Ausbildung (1. Schwelle) und von der Ausbildung in die Erwerbsintegration (2. Schwelle) ist die Berufsorientierung von besonderer Bedeutung, denn es müssen zwei Schwellen überwunden werden. Die Art und Weise, wie sie überwunden werden, wirkt sich auf den weiteren beruflichen Werdegang aus. (vgl. Pötter/Spies 2011: 126)

Bei der Berufsorientierung geht es um die *„Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen des Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“* (Deeken/Butz 2010: 19 zit. in: Pötter/Spies 2011: 125). Die Herausbildung eines stabilen Fundaments von personalen und psychosozialen Kompetenzen sollte das Ergebnis sein. Außerdem sollten die Angebote der

Berufsorientierung es Jugendlichen ermöglichen, einen Selbstfindungsprozess zu durchlaufen, biographische Selbstkompetenz zu erwerben und eine Balance zwischen beruflicher und privater Lebensgestaltung zu finden. (vgl. Pötter/Spies 2011: 125) Das ist besonders von Bedeutung, da der Beruf gegenwärtig ein selbstgewähltes Lebenskonzept ist, für das man sich einsetzt. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 335) Die Angebote der Berufsorientierung werden in dem Zusammenhang besonders relevant, da vor dem Übergangsprozess das Selbstkonzept der Jugendlichen noch nicht gefestigt ist und Vorstellungen über das weitere Leben damit vage sind. (vgl. Pötter/Spies 2011: 127)

Hervorzuheben ist, dass Berufsorientierung ein bedeutsames Angebot der Schulsozialarbeit darstellt, weil damit Jugendliche bereits vor und während der Übergänge hinaus begleitet werden. Die Unterstützung bei der Entwicklung eines stabilen Fundaments von Kompetenzen und einer Balance zwischen beruflicher und privater Lebensgestaltung macht sie für Übergangsverläufe, neben weiteren Ansatzpunkten der Schulsozialarbeit, besonders wichtig.

3.3. Ansatzpunkte von Schulsozialarbeit im Übergangsverlauf

Neben Berufsorientierung bestehen für Schulsozialarbeit weitere Ansatzpunkte: Lebenshilfegestaltung, Lebensweltorientierung, Entwicklung von Bewältigungsstrategien und die Kooperation mit Eltern und Schule. All das ergibt sich aus den bestehenden Funktionen und der Vorbereitungsarbeit in der Schule.

Grundlegende Aufgabe der Schulsozialarbeit ist die Sicherstellung und Unterstützung der Anschlussfähigkeit von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lebenswelt, sowie dem Bildungs- und Erziehungssystem. (vgl. Pötter/Spies 2011: 43) Schulsozialarbeit, die an der Schnittstelle der Funktionssysteme „Erziehung und Bildung“, sowie der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen steht, kann durch ihre Position zwischen den „Logiken“ dieser Lebenssphären vermitteln und Blockaden zwischen den Systemen verhindern. (vgl. Pötter/Spies 2011: 169) Auf diese Weise kommt ihr eine hohe Bedeutung zu, da sie Jugendliche risikominimiert unterstützt in andere Systeme, wie auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, überzugehen. (vgl. Pötter/Spies 2011: 126) Um diese Art der Unterstützung jedoch anbieten zu können, ist die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen elementar.

3.3.1. Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche verfügen über individuelle Ressourcen, die in der Schule oft ungenutzt bleiben. Ursache sind unter anderem die Erwartungshaltungen von Lehrkräften, die sich nicht mit den Ressourcen der SchülerInnen decken (vgl. Pötter/Spies 2011: 22), oder auch der einseitige Fokus auf Schulbildung, der soziale und lebensweltliche Bedingungen ausschließt. (vgl. ebd. 133)

Folglich ist die Lebensweltorientierung in der Beratung und den Angeboten der SchulsozialarbeiterInnen von Bedeutung. Diese füllen nicht nur methodische Lücken der Lehrkräfte aus, sondern schätzen auch die Barrieren, die die Bildungsbiographie beeinträchtigen können, ein. Die daraus folgenden Angebote, Konzeptionen, Arbeitsprämissen und Umsetzungen sollten angemessen und angebracht sein, weil sie an der spezifischen und individuellen Lebenswelt der Kinder orientiert sind. (vgl. ebd. 22) Demnach ist es wichtig, Barrieren in Bildungsbiographien zu erkennen, da diese unter anderem die Entscheidung für eine weitere Schulbildung oder aufeinander aufbauende Schritte im Übergang beeinflussen (wie rasches Unterkommen auf dem Ausbildungs- und anschließend Arbeitsmarkt).

Indem die außerschulische Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird, können deren Interessen vertreten und ihre Partizipation gestärkt werden. (vgl. ebd. 22). So sind SchulsozialarbeiterInnen wichtige AnsprechpartnerInnen für Schulen hinsichtlich der Rückwirkungen von Schulstrukturen auf Bildungschancen, aufgrund ihrer lebensweltlichen Kenntnis. (vgl. ebd. 157) Wenn zudem die individuellen Ressourcen der Kinder berücksichtigt und als Potential anerkannt werden, kann diese zur Einmündung in die Erwerbsarbeit beitragen. (vgl. ebd. 2011: 134) Neben der Lebensweltorientierung ist jedoch auch die gleichzeitige Subjektorientierung in Beratungen von Bedeutung: Besteht diese, können die subjektiven Berufsvorstellungen und Lebenslagen der Jugendlichen ausreichend kommuniziert werden (vgl. Walther 2000: 44), ohne Druck und Zwang (vgl. ebd. 41). Auf die entstandenen Orientierungsprozesse sollten dann Lebensentscheidungen gestützt werden können. (vgl. ebd. 42)

Schulsozialarbeit kann demnach durch lebensweltorientiertes Arbeiten „methodische Lücken“ von Lehrkräften ausfüllen und beeinträchtigende Barrieren für die

Bildungsbiographie erkennen. Dies ist bedeutsam, da Bildungsbarrieren Entscheidungen für Bildungsverläufe und darauf aufbauende Schritte im Übergang beeinflussen. Abgesehen davon trägt auch die Subjektorientierung zur Entstehung von Orientierungsprozessen bei.

3.3.2. Übergangsprozess

Mittels Lebensweltorientierung unterstützen SchulsozialarbeiterInnen Jugendliche bei der Passung zwischen Lebenswelt und Schule, sowie bei Übergangsprozessen. Damit verbunden sind die Berufsorientierung, die Berufsfindung und Berufswahl. Der Wechsel stellt eine zentrale Herausforderung in der Jugendphase dar (vgl. Thimm 2008: 479) und birgt Konsequenzen, die sich auf die weitere Lebensgestaltung auswirken. Demnach führt ein gelingender Übergang zum Einstieg in eine Berufsausbildung und in weiterer Folge zu einer erfolgreichen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Dabei bestimmen jedoch die Strukturen und Chancen den erfolgreichen Einstieg auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, das Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von gesellschaftlicher sozialer Ungleichheit, sowie den Grad der gesellschaftlichen Integration von Individuen. Außerdem hängen die Verteilung des Einkommens und des Sozialstatus, die soziale Wohlfahrt, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und die ökonomische Entwicklung vom Humankapital der Bevölkerung und von deren Erwerbstätigkeit ab. Mit Erwerbschancen und der Erwerbstätigkeit sind viele gesellschaftliche Bereiche, von der Wirtschaft bis hin zur Familie, verbunden. Die Funktionsfähigkeit dieser Bereiche ist jedoch von der Integration der erwerbsfähigen Bevölkerung im Beschäftigungssystem abhängig.

Die Übergangsprozesse in den Arbeitsmarkt bestimmen damit nicht nur die individuellen Chancen von Jugendlichen und den erfolgreichen Berufseinstieg. Auch die gesellschaftliche Platzierung, Integration, sowie die Funktionstüchtigkeit von Gesellschaften und Institutionen hängen vom gelungenen Wechsel ab. (vgl. Weil/Lauterbach 2011: 353) Schulsozialarbeit sollte demnach Jugendliche begleiten, damit diese trotz Übergangsprobleme (Individualisierung, Abweichung vom „Normallebenslauf“) den (vorgestellten) Ausbildungsplatz erhalten und in weiterer Folge auch in reguläre Arbeit übergehen. Denn dies ist mit der Lebensgestaltung verbunden.

Festzuhalten ist, dass der Übergangsprozess nicht nur für Individuen folgenreich ist, sondern auch die Funktionstüchtigkeit von Gesellschaften beeinflusst. Schulsozialarbeit nimmt demnach eine flankierende Funktion ein, um Übergänge chancenreicher zu gestalten, besonders für Jugendliche, denen der Zugang in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert wird.

3.3.3. „Benachteiligung“ – Auswirkungen auf Übergangsverläufe

Der Übergangsprozess stellt durch eine Pluralisierung und Individualisierung hohe Anforderungen an Jugendliche, insbesondere an jene, denen der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch strukturelle und diskriminierende Bedingungen oder individuelle Beeinträchtigungen erschwert wird oder langfristig verwehrt bleibt. (vgl. Pötter/Spies 2011: 129) Laut Stamm (2007 zit. in Pötter/Spies 2011: 129) sind ungefähr 15% der nachwachsenden Generation langfristig von der Erwerbsintegration und damit von dem selbstständigen und von finanzieller Hilfe unabhängigen Erwachsenenendasein ausgeschlossen. Dementsprechend muss die Schulsozialarbeit auch das mögliche Scheitern der Jugendlichen berücksichtigen. Daher stellt die Unterstützung von jungen Menschen bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien einen Teil der Lebenshilfegestaltung der Schulsozialarbeit dar. Jugendliche sollen dadurch mit möglicherweise negativen Erfahrungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und des Scheiterns umgehen können. (vgl. ebd. 129)

Die Lebenshilfegestaltung umfasst in den Beratungs- und Unterstützungssettings die individuelle Hilfe in Fragen der gesamten Lebensplanung, wie die Lebens- und Familienplanung, (außer-) schulische berufliche Frühorientierung, Unterstützungen im Berufswahlprozess und Begleitung auf den Arbeitsmarkt. (vgl. Pötter/Spies 2011: 128) Sie bezieht sich in der Folge nicht nur auf den Übergangsprozess und die berufliche Orientierung¹⁴, sondern auf die gesamte Lebensplanung. Demgemäß ist sie in der Unterstützung von Jugendlichen, die von „Benachteiligung“ (potentiell)

¹⁴ Berufsorientierungskonzepte sollen Lösungswege aufzeigen, mit denen Jugendliche mit Veränderungen und Herausforderungen umgehen und sie konstruktiv verarbeiten können. Beispielhaft ist das Modell der verzahnten Berufsorientierung, das angesichts pädagogischer und institutioneller Hilfelücken, curricularer Vorgaben, individueller Beratungsbedarfe und nötiger Kooperationsebenen eine miteinander verzahnte schulische und außerschulische Berufsorientierungskooperation zeigt. Anhand von vier Kooperationsebenen (fallbezogen, stoffbezogen, wirtschaftsbezogen, problembezogen) (vgl. Pötter/Spies 2011: 132) werden Schulen berufspraxisbezogene, außerschulische Lernfelder eröffnet und tragen für SchülerInnen zur Normalisierung, Entstigmatisierung und Integration bei. (vgl. ebd. 2011: 133)

betroffen sind notwendig. Mittels Reflexion über die lebensweltliche Einbindung, hinsichtlich der Anforderungen des Beschäftigungssystems, soll damit die Exklusion aus diesem nicht zu einer lebensdominierenden Erfahrung werden. (vgl. Pötter/Spies 2011: 129) Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept, um Fremd- und Selbstansprüche an die Lebensweise auszubalancieren, ist in dem Zusammenhang wichtig. Aufgrund der ungewissen beruflichen Zukunft ist es daher besonders relevant die Jugendlichen bei der Entwicklung von tragfähigen Bewältigungsstrategien zu unterstützen. (vgl. Pötter/Spies 2011: 129)

Diese stellen einen Teil der Handlungskompetenz von Jugendlichen dar, die durch identitätsstiftende Settings ermöglicht werden soll. Denn diese Kompetenz schafft die Voraussetzung mit den Anforderungen der Umwelt produktiv umzugehen und die Grundlage um eigene Interessen, Motive und Bedürfnisse zu berücksichtigen und einzubringen. (vgl. Raithel 2011: 15)

Zusammenfassend gesagt, soll die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept der Jugendlichen eine Balance schaffen, zur Entwicklung tragfähiger Bewältigungsstrategien beitragen und damit die Handlungskompetenz erweitern. Folglich ist die Unterstützung von Jugendlichen, deren Zugang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert oder verwehrt ist, Ansatzpunkt der Schulsozialarbeit, um, neben der Kooperation mit Schule und Eltern, Entwicklungs- und Handlungsoptionen für Übergangsbioographien zu eröffnen.

3.3.4. Kooperation mit Schule und Eltern

Die AutorInnen Baethge et al. (2007, zit. in Christe 2008: 364) gehen davon aus, dass die Probleme des Übergangs in die Berufsbildung nicht ohne einer Reorganisation der Sekundarstufe I des allgemein bildenden Schulsystems gelöst werden können. Beispielsweise müssten die Didaktik und Methodik des Unterrichts verändert werden, damit die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund, nicht weiter ausgebaut, sondern verringert werden. (vgl. Christe 2008: 364) Dementsprechend sind die Anregung von Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse auf interaktiver und individueller Ebene und die Veränderung von Bildungseinrichtungen als Organisationen grundlegende Aufgabe der Schulsozialarbeit. (vgl. Pötter/Spies 2011: 24). Dabei muss Schulsozialarbeit jedoch explizit zwischen den Problemen, die auf

der Ebene der Einzelschule lösbar sind und den Problemen des Bildungssystems, die nicht auf dieser Ebene lösbar sind, differenzieren. Die Projizierung der Probleme des Bildungssystems auf die Einzelschule führt demnach zu Überforderungssituationen. Dennoch muss die Einzelschule im Kontext des Bildungssystems gesehen werden, dessen Rückwirkungen für die Arbeit der Schule und deren Entwicklungsprozesse reflektiert werden sollten. Die Grenzen der Schulentwicklung der Einzelschule zu erkennen ist jedoch auch maßgeblich (vgl. Pötter/Spies 2011: 157), denn Schulsozialarbeit kann nicht eingelöste Bildungspflichten der Schule abdecken und das übernehmen, was Schule versäumt und die Arbeitsmarktpolitik nicht erreicht. (vgl. Thimm 2008: 483) Schulsozialarbeit trägt also auf Ebene der Schulentwicklung zur Erhöhung von gleichen Bildungschancen und zur Veränderung von Problemen des Bildungssystems auf Einzelschulebene bei. Die Perspektiven der Jugendlichen sollen dadurch erweitert und ihre Übergangsbioographien chancenreicher gestalten werden.

In der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern soll Schulsozialarbeit auch einen sensiblen und partizipativen Umgang mit Eltern fördern, mit dem Ziel die familiären Unterstützungsressourcen zu mobilisieren und die Bildungserfolgsaussichten von besonders oder mehrfach benachteiligten und institutionell diskriminierten Kindern und Jugendlichen zu verbessern. (vgl. Pötter/Spies 2011: 151) Dem Einfluss der sozialen Herkunft und der Milieuzugehörigkeiten auf die Chancenverteilung von Kindern und Jugendlichen soll damit entgegen gewirkt werden. Die „Idee der Erziehungspartnerschaft“ zwischen Schule und Elternhaus sollte demnach durch Schulsozialarbeit umgesetzt werden, damit auf diese Weise der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen gestützt wird. (vgl. Pötter/Spies 2011: 152)

Festzuhalten ist, dass Schulsozialarbeit durch Veränderungsprozesse auf Ebene der Schulentwicklung und durch die Zusammenarbeit mit Eltern und Schule zur Erhöhung von Bildungschancen beiträgt und damit die Übergangsbioographien von Jugendlichen chancenreicher gestalten kann.

Fazit

Übergangsverläufe von schulischer Bildung in die Ausbildung und erste Erwerbsintegration - wie in den obigen Kapitel dargestellt - stellen charakteristische Herausforderungen in der Lebensphase „Jugend“ dar. Die Jugendliche sind jene AkteurInnen, an die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Anforderungen bei der persönlichen Gestaltung von Übergangsprozessen gestellt werden. Das Modell der gesellschaftlich geregelten Abfolge der Erwerbsphase passt gegenwärtig nicht mehr. Eine Folge davon ist, dass Übergangsprozesse individueller, pluralisierter, biographischer und ohne verfügbares Muster (beispielsweise wie jenes der „Normallebensläufe“) verlaufen und sich die Dauer und Richtung der Übergänge verändert hat. Außerdem müssen sich Jugendliche in der gegenwärtigen Zeit selbstständig in der Arbeitsgesellschaft platzieren und biographisch folgenreiche Entscheidungen selbsttätig treffen. Überdies beeinflussen und bedingen die AkteurInnen des Übergangs die gegenwärtig beobachtete Art und Weise ihrer Transitionen in entscheidendem Ausmaß:

Es zeigt sich, dass die Jugendphase durch eine Entstandardisierung und Entstrukturierung der übergangscharakteristischen Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist. Die Standardchronologie von Übergangsereignissen ist aufgehoben und die Individualisierung gewinnt mehr an Gewicht. Dies führt nicht nur zu einer veränderten Jugendphase, sondern vielfach zu individualisierten, entstandardisierten und entstrukturierten Übergangsverläufen, die Jugendliche selbsttätig bewältigen müssen. Es ergibt sich eine Pluralisierung und Differenzierung der jugendlichen Verlaufsmuster. Die Folge davon ist ein Verlust von Konturen, Selbstverständlichkeiten und Verbindlichkeiten des Statusübergangs. Die wachsende Ich-Finalität führt – wie oben ausgeführt - dazu, dass sich das Erscheinungsbild von Jugend und die klassischen Anforderungen der Übergangsverläufe auflösen. Die verlängerte Verweildauer im Schulsystem, verschiebt den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dies führt zu einer Individualisierung von Übergangsverläufen und selbstständiger Prozessgestaltung.

Die Dynamik des Übergangsprozesses wird durch personenbezogene Faktoren, wie soziale Herkunft, Geschlechterzugehörigkeit und Migrationshintergrund, beeinflusst.

Dabei stellt die soziale Herkunft eine entscheidende Weichenstellung für den Bildungsverlauf dar. Denn die vorschulische Bildung durch Erziehung u.a. beeinflusst sowohl die Startchancen bei Beginn, als auch den Bildungserfolg. Auch die Bildungsauswahl ist von der sozialen Position des Elternhauses abhängig. Kosten und Aufwendungen für einen Bildungsaufstieg variieren zudem mit der Nähe/Distanz zum Bildungssystem.

Bei der Geschlechterzugehörigkeit zeigt sich, dass die Bildungschancen von Frauen sich denen der Männer angeglichen haben. Es bestehen jedoch nach wie vor Ungleichheiten bei Übergangsverläufen, die sich in die erste Erwerbsintegration fortsetzen. Von Bedeutung ist auch ein Migrationshintergrund. Ein „benachteiligender Einfluss“ auf Jugendliche und deren Bildungsverläufe zeigt sich darin, dass seltener eine Ausbildung aufgenommen wird und die Abbruchwahrscheinlichkeit höher ist.

Die Funktionen des Schul- und Bildungssystems werden durch den gesellschaftlichen Kontext bedingt. Als Partialsystem der Gesellschaft erfüllen sie wichtige pädagogische Aufgaben.

Eine ihrer Funktionen ist die Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion. So liegt in schulischer Bildung der Schwerpunkt auf institutionalisierten Bildungsprozessen. Dies führt zu einer Hierarchisierung von Wissen und einer Abwertung lebensweltlicher Bildung. Dies beeinflusst die Aneignung von Qualifikationen, die für die Arbeitsmarktintegration relevant sind, sowie die Verwertbarkeit lebensweltlicher Bildung. Bildungsbarrieren können die Folge sein. Die Nähe zum Bildungssystem, bedingt durch vorinstitutionalisierte Bildung, wirkt sich hingegen förderlich auf den Bildungsaufstieg aus und ist damit für erfolgreiche Übergangsverläufe bedeutsam.

Die Allokations- bzw. Selektionsfunktion umfasst unter anderem die Trennung der Bildungswege durch Laufbahnentscheidungen. Diese findet unter erheblicher Unsicherheit statt und ist konsequenzenreich für die weitere Bildungslaufbahn. Da sie kaum revidierbar und sozial selektiv wirksam ist, wird sie zu einer Weichenstellung im Bildungssystem, die Strukturen und Chancen im Bildungs-, Berufs- und Lebensverlauf beeinflusst. Auch die Übertrittsmöglichkeiten in Österreich stehen in enger Abhängigkeit zur besuchten Schulform. Somit entscheidet überwiegend die frühe Wahl zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe über die weitere Schullaufbahn. Das heißt, dass Laufbahnentscheidungen eine frühe Weichenstellung

für spätere Übergangsverläufe darstellen, da die geringe Durchlässigkeit der Schulformen einen Übertritt während der Schullaufbahn kaum ermöglicht. Zudem werden in der besuchten Schulform unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Berechtigungen erworben, die den Eintritt in den schulischen und hochschulischen Berufsbildungssektor regeln. Die Gesamtdynamik des Übergangsprozesses funktioniert in Abhängigkeit zu den erreichten Bildungsabschlüssen unterschiedlich. Insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss sind von einem erschwerten Zugang in den Arbeitsmarkt, Suchprozessen und überwiegenden Wartephase betroffen.

Die Vorbereitungsarbeit der Schule auf Übergangsverläufe erfolgt in der Regel durch Lehrkräfte. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen, als WissensvermittlerInnen, UnterrichtsgestalterInnen und BeraterInnen, können sie jedoch die notwendige Unterstützung für den Übergangsverlauf nicht immer gewährleisten. Auch die Verkoppelung des Schulsystems mit dem Beschäftigungssystem, sowie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, zeigt Handlungsbedarf auf. Auf die in den Systemen stattfindenden Entwicklungen muss die Schule reagieren, damit Jugendliche eine adäquate schulische Vorbereitung auf den Übergangsprozess erhalten.

Die bestehenden Anforderungen an Jugendliche im Übergang ergeben sich aus dem Zusammenwirken der oben genannten Faktoren. Daher ist eine besondere Form der Unterstützung, die über die schulische Vorbereitung hinausgeht, notwendig. Sie sollte die individuelle und persönliche Situation von Jugendlichen berücksichtigen und mit geeigneten personellen, zeitlichen und methodischen Ressourcen einhergehen.

Eine Form der Unterstützung im Übergangsverlauf stellt Schulsozialarbeit dar, die neben anderen Aufgaben auch die Vorbereitung auf die weitere Ausbildung und den Beruf inne hat. Das Angebot von Schulsozialarbeit ist in Österreich jedoch nicht flächendeckend gewährleistet was zu einem hohen Betreuungsverhältnis, bei geringer Betreuungsichte führt.

Die Schule nimmt zentrale Aufgaben hinsichtlich der Vorbereitung auf den Übergang ein. Sie kann jedoch nicht allen Aspekten (wie Subjektorientierung oder Lebensweltorientierung) nachkommen, daher ergänzt Schulsozialarbeit durch das Angebot der Berufsorientierung. Zentral ist dabei, dass bei der Entwicklung eines

stabilen Fundaments von Kompetenzen und der Balance zwischen beruflicher und privater Lebensgestaltung unterstützt wird. Denn gerade diese Fertigkeiten sind für den Übergangsverlauf und die Positionierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von Bedeutung.

Einen weiteren Ansatzpunkt für Schulsozialarbeit stellt die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen dar. Dadurch füllt sie einerseits eine „methodische Lücken“ der Lehrkräfte, andererseits erkennt sie dadurch auch möglich beeinträchtigende Barrieren in der Bildungsbiographie der Jugendlichen. Das ist wichtig, zumal dadurch der Einfluss von Bildungsbarrieren für Bildungsverläufe reduziert und darauf aufbauende Schritte im Übergang ermöglicht werden können. Dies ist von Bedeutung, denn Übergangsprozesse sind nicht nur für Jugendliche folgenreich, sondern auch für die Funktionstüchtigkeit der Gesellschaft relevant.

Indem Schulsozialarbeit begleitend agiert, können Übergänge chancenreicher gestaltet werden. Insbesondere für Jugendliche, denen der Zugang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erschwert wird oder verwehrt ist. Dabei soll Schulsozialarbeit, die Hilfe bei der gesamten Lebensplanung und der Berufsorientierung gibt, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien ermöglichen. Jugendlichen, die von längerfristiger Exklusion des Arbeitsmarktes betroffen sind, sollen Handlungsoptionen für Übergangsbioographien eröffnet werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt der Schulsozialarbeit besteht in der Kooperation mit der Schule und den Eltern. Eine Erhöhung von Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen kann dadurch erzielt und damit Entwicklungsoptionen in Übergangsbioographien von Jugendlichen eröffnet werden.

Diese Arbeit zeigt auf, wo die die Schwächen, jedoch auch Stärken des Schul- und Bildungssystem in Hinblick auf die Gestaltung von Übergangsverläufen Jugendlicher liegen. Bedeutsam ist dabei, dass die Rolle, die das Schul- und Bildungssystem in der Gestaltung von Übergangsverläufen einnimmt, beachtet wird. Davon ausgehend sollten sich notwendige Veränderungsprozesse ergeben.

So ist eine Reorganisation der Sekundarstufe I zu überlegen, hinsichtlich früher Laufbahnentscheidungen, unterschiedlicher Schulformen und schwieriger Übertrittsmöglichkeiten. Die Gestaltung des Unterrichts, Didaktik und Methodik und die daraus resultierende Wertigkeit von Bildung sollte überlegt werden, um die Bildungsbenachteiligung abzuschwächen. Probleme bei Übergangsverläufen können

damit minimiert werden. Die Einbindung in das Bildungssystem und deren Dynamik müssen bei diesen Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt werden. Nur so können Veränderungen für Jugendliche und ihre Übergänge in die weitere Ausbildung und erste Erwerbsintegration erzielt werden.

Der Ausbau von Schulsozialarbeit ist dabei notwendig, damit eine flächendeckendere Unterstützung angeboten werden kann und Übergangsverläufe chancenreicher verlaufen. Auf diese Weise sollte die gesellschaftliche Inklusion Jugendlicher gewährleistet werden.

Glossar

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule	Schulform der Sekundarstufe mit vierjähriger Unterstufe und vierjähriger Oberstufe (Wirtschaftskundliches) Gymnasium, Realgymnasium) (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung
U	Unterstufe	2011/2012: 17), die mit der Reifeprüfung abschließt. Mit dem Reifezeugnis wird die Berechtigung zum Universitätsstudium u.a. erworben. (vgl. ebd. 16)
	Allgemeine Sonderschule	Schulform für Kinder mit physischen und/oder psychischen Behinderung, in der sie „in einer ihrer Bildungsart entsprechenden Weise gefördert werden“ und nach Möglichkeit „eine der Volks-, Haupt- bzw. polytechnischen Schule entsprechenden Bildung“ erhalten. (Specht 2009b: 437) Der Schulbesuch umfasst maximal zwölf Jahre. (vgl. ebd.)
BPS	Berufsbildende Pflichtschulen/ Berufsschulen	Berufsbildende Pflichtschulen sollen Lehrlingen, während der Ausbildung in einem Lehrberuf, grundlegende theoretische Kenntnisse vermitteln, die betriebliche Ausbildung ergänzen und die Allgemeinbildung fördern. (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011/2012: 21)
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen	Berufsbildende Höhere Schulen dauern 5 Jahre, vermitteln eine höhere berufliche Ausbildung, schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Erwerb der Berechtigung zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen, etc. (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011/2012: 26) Beispielsweise: Höhere technische und gewerbliche Lehranstalt, Handelsakademie (vgl. ebd. 27)
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen	Berufsbildende mittlere Schulen dauern zwischen ein bis vier Jahre und vermitteln entweder eine teilweise bzw. abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. ebd. 23), in unterschiedlichen Schulrichtungen (z.B. Handelsschule) (vgl. ebd. 24)
	Bildungsabschluss	<u>Volksschule/Hauptschule/Sonderschule/</u>

		<u>Polytechnische Schule</u> ⇒ erfolgreicher Abschluss <u>AHS-Unterstufe</u> ⇒ aufstiegsberechtigt in der 4. Klasse (8. Schulstufe) <u>AHS-Oberstufe</u> ⇒ erfolgreicher Abschluss mit Reifeprüfung <u>Berufsbildendemittlere Schule</u> ⇒ erfolgreicher Abschluss mit Abschlussprüfung <u>Berufsbildende Höhere Schule</u> ⇒ erfolgreicher Abschluss mit Reife -/& Diplomprüfung (vgl. Specht 2009a: 190)
HS	Hauptschule	Diese Schulform der Sekundarstufe I, umfasst vier Schuljahre. Sie soll eine grundlegende Allgemeinbildung vermitteln, auf das Berufsleben vorbereiten und zu einem Übertritt in mittlere und höhere Schulen befähigen. Spezifisch ist eine Integration in die Gemeinde, wodurch auf die Bedürfnisse der SchülerInnen individuell eingegangen werden kann. Der Unterricht wird in den Gegenständen Deutsch, Englisch, Mathematik in Leistungsgruppen angeboten. (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011/2012: 8)
ISCED	International Standard Classification of Education – Level (1997)	<u>ISCED 0</u> : vorschulische Erziehung: Kindergarten/Vorschulstufe <u>ISCED 1</u> : Schulstufe 1-4: Volksschule/Sonderschule <u>ISCED 2</u> : Sekundarbildung Unterstufe: Hauptschule, Kooperative Mittelschule, AHS-Unterstufe, Neue Mittelschule <u>ISCED 3</u> : Sekundarbildung: AHS- Oberstufe:, Berufsbildende Höhere Schule, Berufsbildende Mittlere Schule, Berufsschule, Polytechnische Schule (vgl. Specht 2009b: 442), <u>3a</u> : AHS- Oberstufe, die Allgemein-bildenden höhere Schulen für Berufstätige/mit Berufsausbildung und die Höheren berufsbildenden Schulen (für Berufstätige), <u>3b</u> : Lehre, Berufsbildende Mittlere Schulen, Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen. (Statistik Austria,

		2005) <u>ISCED 4</u> : Kollegs, Akademien <u>ISCED 5/6</u> : Fachhochschulen und Universitäten (vgl. ebd: 442)
KMS	Kooperative Mittelschule	Eine der Schulformen der Sekundarstufe I, die positive Aspekte von AHS-U und Hauptschule vereinen soll. Kooperation zwischen diesen Schulen, indem der Unterricht durch Lehrkräfte dieser beiden Schulformen stattfindet. (vgl. Specht 2009b: 442)
PTS	Polytechnische Schule	Einjährige Schulform, die an die 8. Schulstufe anschließt und als 9. Schulstufe oder 10. freiwilliges Jahr genutzt wird. Sie soll die Allgemeinbildung vertiefen und durch Berufsorientierung und Berufsgrundbildung in Wahlpflichtgegenständen auf das (Berufs-)Leben vorbereiten. U.a. finden Betriebs- und Berufserkundungen in Lehrwerkstätten, berufspraktische Tage u.a. statt. (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011/2012: 12)
SEK I	Sekundarstufe I	Dies bezeichnet die über die Vor- und Grundschule hinausgehende Schulbildung bis zum Ende der Schulpflicht. (Dauer: 9 Schuljahre). Internationale Bezeichnung: ISCED- Level: 2 (vgl. Specht 2009b: 447)
SEKII	Sekundarstufe II	Nach Abschluss der Schulpflicht; eine allgemein- oder berufsbildende Ausbildung, die zur Ausübung bestimmter Berufe bzw. zu tertiären Bildungsgängen führen kann. (vgl. ebd. 447)
	Statutsschule	Eine allgemeinbildende Schule mit Organisationsstatut, die keiner Form einer öffentlich rechtlichen Schule entspricht. Entsprechen den Zielerfordernissen des österreichischen Schulwesens. (z.B. Waldorf- und Montessorischulen) (vgl. ebd. 448)
	Statuspassage	Übergang von einem Zustand in einen anderen (z.B. vom Schüler bzw. Studenten zum Absolventen) (Fink 2011: 57)

Literaturverzeichnis

Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (2011/2012) (Hrsg.): Bildungswege in Österreich. 2011/2012, Wien, 36. Auflage.

Adamowitsch, Michaela/ Lehner, Lisa/ Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen, Wien: Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research Forschungsbericht.

Baethge, Martin/ Solga, Heike/ Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines fälligen Aufbruchs. Netzwerk – Bildung. Berlin.

Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Auflage, Wiesbaden, 87 – 138.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York.

Christe, Gerhard (2008): Übergänge in den Beruf für benachteiligte Jugendliche, in: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung, 1. Auflage, Wiesbaden, 358 – 366.

Deeken, Sven/ Butz, Bert (2010): Berufsorientierung – Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Eder, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 33 – 53.

Fink, Christina (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung: Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft, Wiesbaden.

Friebertshäuser, Barbara (2008): Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit, in: Henschel, Angelika/ Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule, 1. Auflage, Wiesbaden, 113 – 124.

Grundmann, Matthias/ Bittlingmayer, Uwe H./ Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf (2010): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltliche und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Auflage, Wiesbaden, 43 – 70.

Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme, in: Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Auflage, Wiesbaden, 163 – 202.

Hillmert, Stefan (2011): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf, in: Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Auflage, Wiesbaden, 223 – 244.

Krüger, Rolf (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit, in: Henschel, Angelika/ Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule, 1. Auflage, Wiesbaden, 152 – 164.

Krüger, Rolf/ Stange, Waldemar (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur, in: Henschel, Angelika/ Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule, 1. Auflage, Wiesbaden, 13 – 24.

Lassning, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan (2009): C4 Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I bzw. von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 64 – 65.

Lex, Tilly/ Zimmermann, Julia (2011): Wege in die Ausbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 14, online publiziert, 15.11.2011, 603 – 627.

Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung – Analyse zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim und München, 154 – 183.

Muche, Claudia/ Noack, Tabea/ Oehme, Andreas/ Schröer, Wolfgang (2010): Herausforderungen im Übergang in Arbeit, in: Brandel, Wolf/ Gottwald, Mario/ Oehme, Andreas (Hrsg.) (2010): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region, 1. Auflage, Wiesbaden, 145 – 154.

Raithel Jürgen (2011): Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

Schneeberger, Arthur (2009): Bildungsgarantie bis zum 18./19.Lebensjahr. Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 55 – 72.

Schulorganisationsgesetz (SchOG) 1962 i.d.F. BGBl Nr. 242/1962

Solga, Heike (2002): Ohne Schulabschluss – und was dann? Bildungs- und Berufsbiographien westdeutscher Jugendlicher ohne Schulabschluss, geboren zwischen 1930 und 1971. Selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“. Working Paper 2/2002. Berlin.

Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): Glossar, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 189 – 192.

Specht, Werner (Hrsg.) (2009b): Abkürzungsverzeichnis und Erläuterungen zu ausgewählten Begriffen, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 437 – 449.

Spies, Anke / Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen, 1. Auflage, Wiesbaden.

Stamm, Margrit (2007): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 1, 5. Jg., 15 – 36.

Statistik Austria (2005): Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zur ISCED 1997. Stand: Datensammlung 2005, Wien.

Statistik Austria (2011a): 14-jährige Schülerinnen und Schüler des Schuljahres 2006/07 ohne weitere Ausbildung 2007/08, in Schulstatistik, Wien.

Statistik Austria (2011b): Frühe Schulabgänger 1995 bis 2010, Wien.

Statistik Austria (2012): Übertritte in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2010/11, Wien.

Thimm, Karlheinz (2008): Jugendsozialarbeit an Berliner Hauptschulen. Konzepte unter der besonderen Berücksichtigung des Übergangs Schule – Beruf, in: Henschel, Angelika/ Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule, 1. Auflage, Wiesbaden, 470 – 490.

Titze, Hartmut (2003): Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000, in: Die Deutsche Schule 95, 180-196.

Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit, 1. Auflage, Weinheim und München.

Weil, Mareike/ Lauterbach, Wolfgang (2011): Von der Schule in den Beruf, in: Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Auflage, Wiesbaden, 329 – 366.

Wintersteller, Anna (2009): C1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 56 – 59.

Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Übertritt in Prozent aus der Volksschule in die Hauptschule, Schuljahr 2005/06.....21

Wintersteller, Anna (2009): C1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 57.

Tab.2: Übertritt aus Hauptschule und AHS-Unterstufe in Sekundarstufe II im Vergleich22

Statistik Austria (2012): Übertritte in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2010/11, Wien.

Tab. 3: Übertritte aus der AHS-Oberstufe und BHS in die 10. Schulstufe im Vergleich23

Wintersteller, Anna (2009): C1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, in: Specht, Werner (Hrsg.) Österreich / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009/1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz, 59.

Tab. 4: Betreuungsverhältnis von Schulsozialarbeit im Bundesländervergleich33

Adamowitsch, Michaela/ Lehner, Lisa/ Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen, Wien: Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research Forschungsbericht, 19.