

Lehrvertragsauflösung als Thema der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen

Eine (drohende) Lehrvertragsauflösung, und jetzt?

Wie kann die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen im Kanton
St.Gallen

Lernende präventiv beraten und
sie gegebenenfalls beim Auflösungsprozess begleiten?



Quellennachweis Titelblatt

Plan B [Foto]. (Ohne Datum). Gefunden am 11.03.2019 unter
<http://blogs.incpas.org/2016/02/always-have-a-plan-b/>

Verfasserin:

Carol Bärlocher

an der:

FHS St.Gallen

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Studienrichtung Soziale Arbeit

begleitet von:

Frau Simone Hengartner Thurnherr, MSc FHO in Sozialer Arbeit

Lehre Fachbereich Soziale Arbeit

Dozentin

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

St.Gallen, 18. März 2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iii
Abkürzungsverzeichnis	iii
Abstract.....	1
1 Einleitung.....	4
2 Sozialdienste an Berufsfachschulen im Kanton St. Gallen	5
2.1 Auftrag.....	5
2.2 Themenschwerpunkte	6
2.2.1 Familie	6
2.2.2 Schulische Ausbildung.....	8
2.2.3 Berufliche Ausbildung	10
2.2.4 Lebensphase Jugend.....	13
3 Die Lehrvertragsauflösung in Verbindung mit verschiedenen Theorien.....	15
3.1 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem.....	15
3.2 Die Habitus- und Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu	18
3.3 Entwicklungspsychologische Einflussfaktoren auf den Bildungsverlauf	22
3.4 Die Theorie der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst.....	26
4 Theorie zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit vor bzw. bei Lehrvertragsauflösungen	30
4.1 Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur nach Hiltrud von Spiegel	37
4.1.1 Doppeltes Mandat	37
4.1.2 Subjektorientierung	38
4.1.3 Technologiedefizit	39
4.1.4 Koproduktion.....	40
4.2 Wissensbestände für methodisches Handeln	40
4.2.1 Beschreibungswissen	41
4.2.2 Erklärungswissen	42
4.2.3 Wertewissen	42
4.2.4 Veränderungswissen.....	43

5 Praxistransfer zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit vor bzw. bei Lehrvertragsauflösungen	44
5.1.1 Analyse der Rahmenbedingungen	44
5.1.2 Situations- und Problemanalyse.....	45
5.1.3 Zielentwicklung	45
5.1.4 Planung.....	46
5.1.5 Soziale Ungleichheit.....	46
5.1.6 Selektion von angehenden Lernenden.....	47
6 Schlusswort.....	48
Literaturverzeichnis	50
Quellenverzeichnis.....	56
Anhänge.....	57
Anhang A: Dokument Amt für Berufsbildung.....	57
Eigenständigkeitserklärung.....	58
Veröffentlichung Bachelorarbeit	58

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gründe für Lehrvertragsauflösungen.....	12
Abbildung 2:	Lebensphasen	14
Abbildung 3:	Leistungsdreieck in den KSD des Kantons St.Gallen	38

Abkürzungsverzeichnis

KSD	Kirchlicher Sozialdienst
SG	St.Gallen

Abstract

Titel: Lehrvertragsauflösung als Thema der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen

Kurzzusammenfassung: Eine (drohende) Lehrvertragsauflösung, und jetzt? Wie kann die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen Lernende präventiv beraten und sie gegebenenfalls beim Auflösungsprozess begleiten?

Autorin: Carol Bärlocher

Referent/-in: Simone Hengartner Thurnherr

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

Veröffentlichung (Jahr): 2019

Sprache: Deutsch

Zitation: Bärlocher, Carol. (2019). *Lehrvertragsauflösung als Thema der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. FHS St.Gallen. Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter (Tags): Soziale Arbeit, Berufsbildung, Schulsozialarbeit, Berufsfachschule, Ausbildung, Duales Bildungssystem, Lehrvertragsauflösung

Ausgangslage

In der Schweiz gibt es ein vielfältiges Aus- und Weiterbildungsangebot für Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Jugendliche entscheiden sich nach der obligatorischen Volksschulzeit wie sie ihre Zukunft gestalten wollen. Neben Optionen wie der Kantonsschule, Gymnasien oder ähnliche weiterführende Schulen können sich Jugendliche für eine Ausbildung im dualen Bildungssystem entscheiden. Immerhin entscheiden sich jährlich fast 67% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger für diesen Weg. Obwohl die Berufswahl in der Volksschule eine zentrale Rolle spielt und die Jugendlichen auf die bevorstehenden Herausforderungen vorbereitet werden, können Ausbildungen einen problematischen Verlauf nehmen. (Drohende) Lehrvertragsauflösungen sind ein wesentliches Thema in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen. Regelmässig beschäftigen sich Berufsschulsozialarbeitende mit Jugendlichen, die in ihrer Ausbildung Schwierigkeiten haben. Im Fokus der Arbeit steht dabei die folgende Fragestellung:

Eine (drohende) Lehrvertragsauflösung, und jetzt? Wie kann die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen Lernende präventiv beraten und sie gegebenenfalls beim Auflösungsprozess begleiten?

Ziel

In dieser Arbeit werden Phänomene, die zu (drohenden) Lehrvertragsauflösungen führen analysiert. Daraus ergeben sich Handlungsmöglichkeiten für Berufsschulsozialarbeitende vor, während und nach Lehrvertragsauflösungen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen wo im frühen Lebenslauf Problematiken auftreten können und wie Schulsozialarbeitende mit diesen umgehen können. Ausserdem sollen Theorien des methodischen Handelns die Arbeit mit Jugendlichen, denen eine Lehrvertragsauflösung droht, vereinfachen und mit dem Praxistransfer des methodischen Handelns sollen Leitideen gegeben werden, die eine Beratung bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen vereinfachen.

Vorgehen

Um das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen besser zu verstehen, widmet sich das erste Kapitel der Erläuterung dieses Arbeitsfeldes. Der Auftrag der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen wird erklärt und Themenfelder, die schwerpunktmässig in jeder Beratung der Berufsschulsozialarbeit vorkommen, werden beleuchtet und teilweise geschichtlich aufgearbeitet. Anschliessend werden verschiedene Theorien analysiert, die (drohende) Lehrvertragsauflösungen beeinflussen. Dies ermöglicht eine Ursachenanalyse, wenn es um Schwierigkeiten in der Ausbildung geht.

Um noch konkreter auf die Soziale Arbeit einzugehen, werden Theorien zum methodischen Handeln nach Hiltrud von Spiegel dargelegt und mit dem konkreten Phänomen der (drohenden) Lehrvertragsauflösung in Zusammenhang gebracht. Abschliessend werden die aus der Theorie analysierten Ursachen für (drohende) Lehrvertragsauflösungen mit den Theorien zum methodischen Handeln nach Hiltrud von Spiegel verknüpft. Konkrete Methoden für Schulsozialarbeitende an Berufsfachschulen, welche Lernende in Situationen (drohender) Lehrvertragsauflösungen begleiten und beraten, werden transparent gemacht.

Erkenntnisse

Obwohl die Ursachen für (drohende) Lehrvertragsauflösungen sehr divers sein können, gründen sie alle auf sich ähnelnden Umständen. Einerseits ist die soziale Ungleichheit ein Phänomen, das Menschen in ihrem gesamten Lebenslauf, aber insbesondere Jugendliche beeinflusst. Andererseits hat auch der milieuhängige Habitus Einfluss auf den Ausbildungsverlauf und auch entwicklungspsychologische Einflussfaktoren wirken auf diesen Verlauf. Bei einer Beratung von Jugendlichen, denen eine Lehrvertragsauflösung droht, ist es wichtig die Gründe für ihre aktuelle Situation zu analysieren. Eine Lösung von solchen Problematiken ist nur nachhaltig, wenn Ursachenforschung betrieben wird. Menschen neigen dazu, anderen Personen die Schuld für negativ verlaufende Situationen zuzuschreiben. Weil dies Lernende in einer Beratung nicht weiterbringt, muss eine Fokussierung auf die Jugendlichen und ihr soziales Netzwerk stattfinden. Für die Lösung ihrer Probleme sind die Jugendlichen selbst verantwortlich, Schulsozialarbeitende geben ihnen dabei die nötige Hilfestellung und Unterstützung.

Literatur (Auswahl)

Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 12. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Niederbacher, Arne & Zimmermann, Peter. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Von Spiegel, Hiltrud. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag; UTB.

1 Einleitung

Der Einstieg in die Arbeitswelt ist ein wichtiger Lebensabschnitt für Jugendliche. In der Schweiz entscheiden sich pro Jahr circa zwei Drittel der Schulabgänger für eine berufliche Grundbildung (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2018). Die Ausbildung basiert dabei auf dem dualen Bildungssystem. Der Hauptteil findet im Lehrbetrieb statt, wo die Jugendlichen zu selbständigen und aktiven Mitgliedern des Betriebes ausgebildet werden. Die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen werden in der Berufsfachschule vermittelt. Dieses Bildungsmodell ist geprägt durch ein kooperatives Zusammenspiel von Lehrbetrieb, Berufsfachschule, Wirtschaft und Staat (vgl. Gonon, 2012, S. 221). Von all diesen Instanzen werden die Lernenden gefordert. Dies ist für Jugendliche nicht immer einfach, zumal die Lebensphase zwischen Kindheit und dem Erwachsensein sowieso eine ereignisreiche und vielfach auch turbulente Zeit darstellt.

In dieser für die Lernenden anspruchsvollen Phase, können Probleme verschiedenster Arten entstehen, die teilweise zu Lehrvertragsauflösungen führen. Mit dem Begriff Lehrvertragsauflösung ist eine Auflösung des Lehrverhältnisses vor Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit gemeint (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2017, S.5). So wurden laut dem Amt für Berufsbildung des Kantons St.Gallen (2017) im Jahr 2017 von 1'367 aufgelösten Lehrverträgen 571 Lehren in einem anderen Lehrbetrieb fortgesetzt, was für Lernende meist heisst, sich selbstständig um eine neue Lehrstelle zu kümmern. Interessanterweise haben nur 154 Lernende die Ausbildung abgebrochen mit dem Wissen, die Lehre nicht weiterzuführen und die grösste Zahl, also 642 Lernende, haben nach der Lehrvertragsauflösung noch nicht gewusst, wie sie weiterfahren möchten.

Sich für eine Anschlusslösung zu engagieren, fällt nicht allen Lernenden gleich leicht, was man an den Zahlen der Lehrvertragsauflösungen ohne Anschlusslösung sieht. Um Lernende in solchen oder anderen schwierigen Situationen zu unterstützen, gibt es Sozialdienste mit ausgebildeten Sozialarbeitenden an Berufsfachschulen. Weil aber Situationen mit (drohenden) Lehrvertragsauflösungen von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich sein können und es keine einheitliche Lösung für Probleme dieser Art gibt, widmet sich diese Arbeit der Frage, wie Lernende durch die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen präventiv beraten werden können und wie sie gegebenenfalls bei Auflösungsprozessen begleitet werden können.

Diese Frage wird mittels unterschiedlicher Theorien und Handlungsansätze der Sozialen Arbeit bearbeitet. Zuerst wird die Arbeit der Sozialdienste an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen beschrieben, um den Auftrag der Berufsschulsozialarbeit darzulegen.

Folgend werden verschiedene Themenschwerpunkte beleuchtet, um aufzuzeigen, wie vielfältig Situationen rund um eine (drohende) Lehrvertragsauflösung ausfallen können. In Kapitel 3 wird das Thema der (drohenden) Lehrvertragsauflösung mit verschiedenen in der Sozialen Arbeit wesentlichen Theoriesträngen verknüpft, um Ursachenforschung zu betreiben. In Kapitel 4 werden dann verschiedene Theorien zum methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit nach Hiltrud von Spiegel vorgestellt und mit (drohenden) Lehrvertragsauflösungen in Zusammenhang gebracht. Zuerst wird auf die vier Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur eingegangen. Danach werden die vier Wissensbestände für methodisches Handeln kurz beschrieben. Abschliessend werden im Kapitel 5 Methoden vorgestellt, die Sozialarbeitenden an Berufsfachschulen in Situationen von (drohenden) Lehrvertragsauflösungen helfen können, fachlich fundierte und professionelle Hilfeleistung zu erbringen, die die Lernenden unterstützt und weiterbringt in solch problematischen Situationen.

2 Sozialdienste an Berufsfachschulen im Kanton St. Gallen

Sozialdienste an Volksschulen sind schon länger etabliert als jene in Berufsfachschulen. Da jedoch Probleme und Krisen auch nach der Volksschule, also in der Ausbildung, entstehen können, ist es wichtig auch an Berufsfachschulen Sozialdienste zu stellen. Im Kanton St.Gallen gibt es seit 2006 an allen Berufsfachschulen einen Sozialdienst. Diese bewähren sich laut dem Konzept und dem allgemeinen Stellenprofil für den Kirchlichen Sozialdienst (KSD) an Berufs- und Weiterbildungszentren im Kanton St.Gallen (2004) schon seit vielen Jahren. Der KSD wird einerseits durch das Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen mit 60% getragen, während die restlichen 40% von der evangelisch-reformierten Kirche des Kantons, sowie des Bistums und des katholischen Konfessionsteils des Kantons zu je 20% übernommen werden. Der KSD ist eine Stabstelle in der jeweiligen Schulorganisation und Sozialarbeitende sind dem Rektorat unterstellt und vom Kanton St.Gallen angestellt.

2.1 Auftrag

Der Auftrag der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen umfasst verschiedene Themenbereiche. Einerseits ist die Schulsozialarbeit eine Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung, andererseits gibt sie Hilfestellungen bei Problemen im Sozialverhalten in Gruppen und der Gesellschaft. Die Hauptaufgabe der Berufsschulsozialarbeit ist die Beratung und Hilfe für Lernende in psychischen und sozialen Problemsituationen. Dort unterstützen Sozialarbeitende die Lernenden bei aktuellen Lebensfragen und akuten Krisen.

Es wird partnerschaftlich nach Lösungen gesucht und gegebenenfalls werden Bezugspersonen miteinbezogen oder an andere Fachstellen vermittelt. Beraten werden ausser den Lernenden auch Lehrmeister/innen, Eltern und Lehrende. Die Schulsozialarbeit ist eine Anlauf- und Beratungsstelle in Problemsituationen. Die meisten Lernenden kommen nicht freiwillig zum Sozialdienst, sondern werden von ihren Lehrmeistern/innen, Eltern oder Lehrpersonen überwiesen. Neben der Beratung gehört auch die Mitarbeit im Schulunterricht zum Aufgabengebiet der Sozialarbeitenden an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen. So wird die Schulsozialarbeit allen neueintretenden Lernenden in den Klassen vorgestellt und es ergeben sich interdisziplinäre Schulprojekte (vgl. Aufsichtskommission KSD, 2004).

2.2 Themenschwerpunkte

Lernende kommen aus sehr unterschiedlichen Gründen zum Sozialdienst an der Berufsfachschule. Ungenügende Leistungen in der Schule oder im Lehrbetrieb sind vielfach ein zentrales Thema. Aber auch persönliche, belastende Situationen im privaten Umfeld, im Arbeitsumfeld oder in der Schule können Lernende dazu bewegen, den Schulsozialdienst aufzusuchen.

Eine Thematik, die in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen oft anzutreffen ist, ist die (drohende) Lehrvertragsauflösung. Dieser gehen immer sehr unterschiedliche Gründe und Vorgeschichten vor. Was eine Lehrvertragsauflösung immer mit sich bringt ist die Frage nach dem «wie weiter?». Um früh genug Präventionsmassnahmen zu ergreifen, damit es nicht zu einer Lehrvertragsauflösung kommt oder gegebenenfalls den Weg nach einer Lehrvertragsauflösung erfolgreich aufgleisen zu können, muss die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen die Gründe für problematische Situationen in der Ausbildung kennen. Folgend werden die verschiedenen Themenfelder, die in der Beratung der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen immer wieder zentral sind, beleuchtet. Mindestens eines der folgenden Themenfelder ist bei jeder (drohenden) Lehrvertragsauflösung ausschlaggebend. Meist fallen aber verschiedene Problemstellungen aus unterschiedlichen Themenfeldern zusammen.

2.2.1 Familie

Die Familie gilt in den meisten Kulturen als zentralste Sozialisationsinstanz neben anderen Bereichen wie Schule, Jugendkulturen oder auch Medien. Eine Sozialisationsinstanz ist eine Gruppe oder ein sozialer Kontext, in denen ein Mensch auf andere Menschen eingestellt und auf sie angewiesen ist. In diesen Gruppen oder sozialen Kontexten finden Sozialisationsprozesse statt (vgl. Giddens et al. 2009, S. 84ff.).

Laut Parsons (1991) hat die Familie zwei unabdingbare Funktionen. Einerseits ist sie als primäre Sozialisationsinstanz dafür verantwortlich, die Kinder in ihre Rolle als Gesellschaftsmitglied einzuführen. Andererseits soll sie die Erwachsenenpersönlichkeit stabilisieren (S. 67). Parson lässt erkennen, welchen Einfluss die Familie auf Jugendliche in der Ausbildung hat. In der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen lassen sich grosse Unterschiede in der Einflussnahme der Familie erkennen. Einige Eltern sind sehr interessiert an der Ausbildung ihrer Kinder und andere halten sich wiederum weitestgehend aus der Ausbildung der Kinder heraus.

Eine allgemein gültige Definition von Familie gibt es nicht, trotzdem wird die Definition von Rosemarie Nave-Herz oft verwendet. Nave-Herz (2012) unterscheidet drei Arten von Familien. Die erste Familienart ist die Drei-Generationen-Familie, in der Grosseltern, Eltern und Kinder zusammenleben. Die zweite Familienart ist die Eltern-Familie, in der Eltern und Kinder zusammenleben, während in der dritten Familienart, der Ein-Eltern-Familie, die Kinder nur mit dem Vater beziehungsweise der Mutter zusammenleben (S.13). Heute gibt es im Vergleich zu noch vor hundert Jahren jedoch sehr vielfältige Familienformen. Diese werden in dieser Arbeit jedoch nicht beleuchtet, da der Einfluss verschiedener Familienformen auf die Jugendlichen und ihre Ausbildung im deutschsprachigen Raum noch zu wenig erforscht wurde. Allerdings gibt es auch die heute oft gewünschte Lebensform der «Kleinfamilie» noch nicht allzu lange. Vor ungefähr zweihundert Jahren war das Familienleben geprägt durch die patriarchalische Herrschaft des «Hausvaters». Damals war die Blutverwandtschaft innerhalb eines Haushalts nicht gleichbedeutend wie heute. Deswegen nannte man sich «Hausgemeinschaft» anstelle von «Familie». Alle Personen eines Haushalts waren in das gemeinsame Zusammenleben und Arbeiten eingebunden (vgl. Shorter, 1977, S.37). Ehe und Familie ergaben sich durch soziostrukturelle Zusammenhänge. Das bedeutet, wer keiner Zunft, keinem Stand und auch nicht der besitzenden «Klasse» angehörte, durfte nicht einmal heiraten (vgl. Rosenbaum, 1982, S.34). Geheiratet wurde um das «ganze Haus» zu erhalten und zu vergrössern. Ehen waren damals gekennzeichnet durch Verlässlichkeit, Stabilität und Halt. Grund dafür war die starke soziale Kontrolle innerhalb des Familienverbandes, aber auch die eingeschränkte Partnerwahl durch Stände und Zünfte und vor allem «die Notwendigkeit des gemeinsamen Erhalts der Familienwirtschaft zur Existenzsicherung». Daraus lässt sich erkennen, dass die Familie, wie sie vor zweihundert Jahren aussah, nicht nur Familienleben sondern auch Wirtschaftsleben war (vgl. Sieder, 1987, S. 28ff).

Ende des 19. Jahrhunderts drang das «bürgerliche Familienbild», bei dem der Vater ausserhalb des Hauses arbeiten ging und die Mutter für das Wohl des Ehemanns sorgte, in alle Gesellschaftsklassen. Somit entwickelte sich das «bürgerliche Familienbild» zum Vorreiter der «traditionellen» Familie des 20. Jahrhunderts.

Diese im 19. Jahrhundert etablierte Familienform nach bürgerlichem Vorbild brachte in den 1960er Jahren viele junge Menschen dazu, neue, offenere Formen des Zusammenlebens auszuprobieren (vgl. Sieder, 1987, S. 280).

Kinder waren zur Zeit der «Hausgemeinschaft» nie Mittelpunkt der Familie. Sie wurden gebraucht, um mitzuarbeiten und «wachsen ganz nebenbei im alltäglichen Getriebe» auf. Erst als das Ideal der «bürgerlichen Familie» aufkam, entstand das soziale Konstrukt der «Mutterliebe». Desinteresse und Gleichgültigkeit am Kind waren nun Geschichte und die Familie konzentrierte sich auf die Kinder. Heute ist im Gegenteil dazu wieder eine Abnahme der Kinderzentriertheit spürbar (vgl. von Trotha, 1999, S. 229ff.). Nicht nur die Kinderzentriertheit hat sich verändert. Auch die Institution Ehe wandelt sich insofern, als dass die normative Kraft, die sie einst auszeichnete, schwindet. Fast jede zweite Ehe scheitert und alternative Lebensformen ähneln den bislang dominanten Leitbildern der Kleinbeziehungsweise Kernfamilie nicht mehr. Diese alternativen Lebensformen sind Lebensabschnittspartner, Einpersonenhaushalte, Ehepaare ohne Kinder oder Alleinerziehende (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.76 ff.).

Diese Veränderungen in der Geschichte der Familie haben einen Einfluss auf die Schulsozialarbeit. Da die Kinderzentriertheit in den Familien abgenommen hat, werden teilweise grosse Teile der Erziehung an die Lehrenden abgegeben. Die Schulsozialarbeit ist ein wichtiger Bestandteil der Schule, um Lehrpersonen zu unterstützen und ihnen Aufgaben im Bereich der Beratung und Begleitung abzunehmen. Neben «hauptsächlichen Problemen» wie beispielsweise schlechte schulische Leistungen werden von Jugendlichen in der Berufsschulsozialarbeit auch Komplikationen im familiären Bereich angesprochen. Einerseits werden in der Beratung vielfach Trennungen oder Scheidungen der Eltern erwähnt, andererseits wird aber auch das als kontrollierend wahrgenommene Verhalten der Eltern oft als belastend wahrgenommen.

2.2.2 Schulische Ausbildung

Neben der Familie ist auch die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz. Schülerinnen und Schüler verbringen ab dem 6. Lebensjahr mehrere Stunden täglich in der Schule. Sie stellt für Kinder und Jugendliche ungefähr neun Jahre lang den Mittelpunkt ihres Alltags dar. Die zentrale Aufgabe der Lehrenden ist es, die Kinder und Jugendlichen zu sozialisieren. Die soziale Ordnung in der Gesellschaft soll nach der strukturfunktionalistischen Perspektive aufrechterhalten werden. (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.100 ff.). Gesellschaftlich wird erwartet, dass der/die Lehrperson lehrt und die Schüler/innen lernen. Werden diese Erwartungen beziehungsweise Rollen erfüllt, werden die Kinder und Jugendlichen belohnt und bekommen Anerkennung. Werden die Rollen und Erwartungen nicht erfüllt, folgen Strafen, Ablehnung oder Sanktionen.

Perfekt ist der Zustand für die Gesellschaft dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Rollenerwartungen erfüllen und gleichzeitig ihre Bedürfnisse im Rollenhandeln verwirklichen. Sozialisation heisst in diesem Zusammenhang «einen Weg zur Übereinstimmung von Rolle und Persönlichkeit zu finden» (vgl. Parsons und Bales, 1956, S. 116). Wenn also das Rollenverhalten im Subsystem Schule und auch in den anderen Sozialisationsbereichen reibungslos verläuft, dann ist auch das gesamtgesellschaftliche System stabil (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.101). Um das gesamtgesellschaftliche System stabil zu halten, übernimmt die Schule vier wichtige Funktionen:

1. Qualifikationsfunktion

Um später die Anforderungen im (Arbeits-)Alltag erfüllen zu können, müssen Kinder und Jugendliche in der Schule mit Qualifikationen ausgestattet werden, die sie für die Bewältigung dieser Anforderungen benötigen werden. Rechnen, Schreiben oder naturwissenschaftliche Kenntnisse gehören gleichermassen zu diesen Qualifikationen wie Ausdauer, Fleiss, Konzentrationsfähigkeit, Teamarbeit oder Ordnungssinn. Als Qualifikationen werden in diesem Sinn also nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten für die Ausübung konkreter Berufe gesehen, auch die Vorbereitung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gehört dazu (vgl. Offe, 1975, S. 157ff.). Wenn aus verschiedenen Gründen wie beispielsweise grossen oder anspruchsvollen Schulklassen nicht alle Kinder und Jugendliche gleichermassen mit diesen Qualifikationen ausgestattet werden können und dieser Prozess der Qualifikationsvermittlung nicht reibungslos verläuft, können Probleme in der Schule beziehungsweise in der Ausbildung entstehen, die zu einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung führen können.

2. Selektions- und Allokationsfunktion

Heranwachsende werden in der Schule «sortiert». Dies geschieht indem nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler weiterführende Schulen besucht, womit die Selektionsfunktion gemeint ist. Mit dem Besuch weiterführender Schulen stehen den Jugendlichen andere Türen in ihrer beruflichen Zukunft offen, als Jugendlichen, die keine weiterführenden Schulen besuchen. Somit wird von der Gesellschaft entschieden, wer auf welcher beruflichen Position «platziert» wird, was mit der Allokationsfunktion gemeint ist (vgl. Fend, 1980, S. 29ff.). Im Kapitel 3.1 wird konkreter auf die soziale Ungleichheit und ihr Zusammenhang mit (drohenden) Lehrvertragsauflösungen eingegangen.

3. Legitimations- und Integrationsfunktion

Die Schule hilft dabei das politische System aufrechtzuerhalten, indem sie die Heranwachsenden so beeinflusst, dass sie das bestehende politische System verstehen, akzeptieren und sich nach seinen Forderungen verhalten lernen (vgl. Fend, 1974, S. 174).

Dies geschieht teils im Politik- und Geschichtsunterricht, teils «nebenbei» durch Norm- und Wertevermittlung, wie beispielsweise, dass aus Leistung oder Gehorsam Erfolg entsteht. So sind auch Rituale, Schulferien, Strafarbeiten oder die Schulordnung wichtige Legitimations- und Integrationsfaktoren (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.105).

4. Funktion der Kulturüberlieferung

Mit der Funktion der Kulturüberlieferung ist gemeint, dass die Schule dafür verantwortlich ist, den Schülerinnen und Schülern ein gewisses Mass an Kultur nahe zu bringen. Die Heranwachsenden sollen eine kulturelle Identität entwickeln. Hauptsächlich Kirchen oder Sportvereine, als Institutionen, die kulturelle Bereiche vertreten, sind interessiert an der Nachwuchsausbildung. Diese Institutionen erwarten von der Schule, dass diese den Kindern und Jugendlichen ein Mindestmass an Interesse, Verständnis, Fähigkeiten und Kenntnissen weitergibt und ihnen so «die Zugangsmöglichkeit zu den [...] Dimensionen des kulturellen Lebens eröffnet» (vgl. Klafki, 1989, S.25).

Die schulische Ausbildung ist ein grosses Thema der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen. Lernende mit schwachen schulischen Leistungen werden oftmals von Lehrenden an den Sozialdienst verwiesen. Das Ziel jeder Beratung der Berufsschulsozialarbeit ist es, die Ursachen für die schwachen Leistungen zu finden. Wurde die Ursache herausgefunden, geht es darum, dass die Lernenden mit Hilfe der Schulsozialarbeit das Problem und die Ursache davon akzeptieren und Problemlösungsstrategien ausarbeiten.

2.2.3 Berufliche Ausbildung

Für Jugendliche ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung zentral. Dieser Übergang hat grossen Einfluss auf die Biografie und andere Lebensbereiche wie beispielsweise die Freizeitgestaltung. Auch hier sind Selektionsmechanismen auszumachen, denn Jugendliche mit niedrigerer Schulbildung haben es schwieriger, eine Ausbildungsstelle zu finden als Jugendliche mit höherer Schulbildung. Heranwachsende werden in der Ausbildung auf sich selbst gestellt und formen ihre eigene Zukunft, während strukturelle Bedingungen ihre Wege rahmen. Für Jugendliche und junge Erwachsene ist die Ausbildung ein wichtiger Richtungszeiger für den erfolgreichen Übertritt in die Arbeitswelt und schützt sie gleichzeitig vor Arbeitslosigkeit (vgl. Reissig und Gaupp, 2018, S. 192). Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts entstanden Berufsfachschulen, die für alle Lernenden zusätzlich zur beruflichen Ausbildung verpflichtend waren. Das eidgenössische Berufsbildungsgesetz trat im Jahr 1933 in Kraft (Wettstein et al, 2014, S. 72). Der Begriff des «dualen Bildungssystems» entstand erst in den 1960er Jahren. Es bezeichnet eine Ausbildungsart, in der die Schule und der Ausbildungsbetrieb zwei sich ergänzende Lernorte für Lernende darstellen.

Der Betrieb ist dafür zuständig, den Lernenden die praktischen Fähigkeiten für einen bestimmten Beruf mitzugeben und den Lernenden erfahrungs- und anwendungsbezogenes Lernen zu ermöglichen. Die Schule wiederum lehrt «die für die berufliche Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und oft auch darüber hinaus allgemeines Wissen und Kultur». In der Weiterentwicklung des dualen Bildungssystems ist ausserdem ein «dritter Lernort» dazu gekommen. Lernende besuchen während mehreren Tagen beziehungsweise Wochen im Jahr überbetriebliche Kurse, in denen sie ergänzend zum Schul- und Arbeitsalltag vertiefende Berufspraxis erhalten (Berner et al, 2011, S. 14ff.).

Zwar strukturieren Lehrbetriebe und Berufsfachschulen die Bildungsverläufe der Lernenden, mittels eines vielfältigen Angebotes bleibt ihnen aber ein gewisser Spielraum für individuelle Entscheidungen wie beispielweise die ausbildungsbegleitende Berufsmaturität. Für Auszubildende und Lehrende im dualen Bildungssystem wird allerdings im Unterschied zur Volksschule das Augenmerk nicht hauptsächlich auf schulische Fachkompetenzen gelegt, sondern Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen stellen die wichtigsten Selektionskriterien dar. Selbstkompetenzen sind beispielsweise unentschuldigtes Ausbleiben, Sozialkompetenzen sind Fähigkeiten im Umgang mit anderen Personen. Die Anforderungen an die Lernenden variieren je nach Berufslehre. Lernende, die in der Volksschule gute Leistungen erzielt haben, sind nicht per se bessere Lernende. So haben auch Lernende, die zu Volksschulzeiten weniger gute Leistungen erzielt haben, Chancen sich in einer Berufslehre zu behaupten und mit anderen Kompetenzen gute Leistungen zu erbringen. Da wie erwähnt die Anforderungen an Lernende je nach Berufslehre unterschiedlich sind, wird bei handwerklichen Ausbildungen auf manuelle Kompetenzen geachtet, während bei kaufmännischen Ausbildungen gute schulische Leistungen, beispielsweise hohe Sprachkompetenzen, vorausgesetzt werden.

Die Entscheidung für eine Ausbildung stellt für Jugendliche einen wichtigen Prozess dar. Voraussetzung, dass sich Lernende für einen Ausbildungsplatz entscheiden ist, dass sie sich in den Schnupperpraktika wohlfühlen. Im Entscheidungsprozess für eine Ausbildung spielen ausserdem nahestehende Bezugspersonen (bspw. Familie und Lehrer) eine wichtige Rolle. Sie haben starken Einfluss auf die Wahl der Jugendlichen. Ebenso spielen Werte und Erwartungen eine Rolle sowie ihre Bildungseinstellung. Bedingungen für die Berufswahl sind also einerseits strukturelle Faktoren, andererseits werden Lernende auch von ihren Zielen und Plänen beeinflusst. Unterstützung in diesem Entscheidungsprozess erhalten Jugendliche von ihren Eltern, der Schule und Gleichaltrigen. Sind Jugendliche strukturell benachteiligt, kann eine gute Unterstützung der Familie und der Schule diese Benachteiligung kompensieren (vgl. Neuenschwander, 2012, S147-181).

Schwache Leistungen im Lehrbetrieb sind laut dem Amt für Berufsbildung des Kantons St.Gallen (SG) 2017 zusammen mit schwachen Leistungen in der Schule der Hauptgrund für Lehrvertragsauflösungen. So gab es im Jahr 2017 im Kanton St.Gallen 1'093 Lehrvertragsauflösungen während der Lehrzeit. 362 Lehrverträge wurden aufgelöst wegen schlechten Leistungen seitens Lernenden. 224 Lehrverträge wurden aufgelöst, weil der oder die Lernende den falschen Beruf ausgewählt hat. Die restlichen 507 Lehrverträge wurden aus verschiedenen anderen Gründen aufgelöst. Konflikte zwischen den Vertragsparteien, der Gesundheitszustand Lernender, Pflichtverletzungen, das private Umfeld, wirtschaftliche und strukturelle Änderungen im Lehrbetrieb, all dies sind weitere Gründe für Lehrvertragsauflösungen im Kanton St.Gallen im Jahr 2017 (siehe Abbildung 1). Für detaillierte Informationen kann Anhang 1 konsultiert werden.

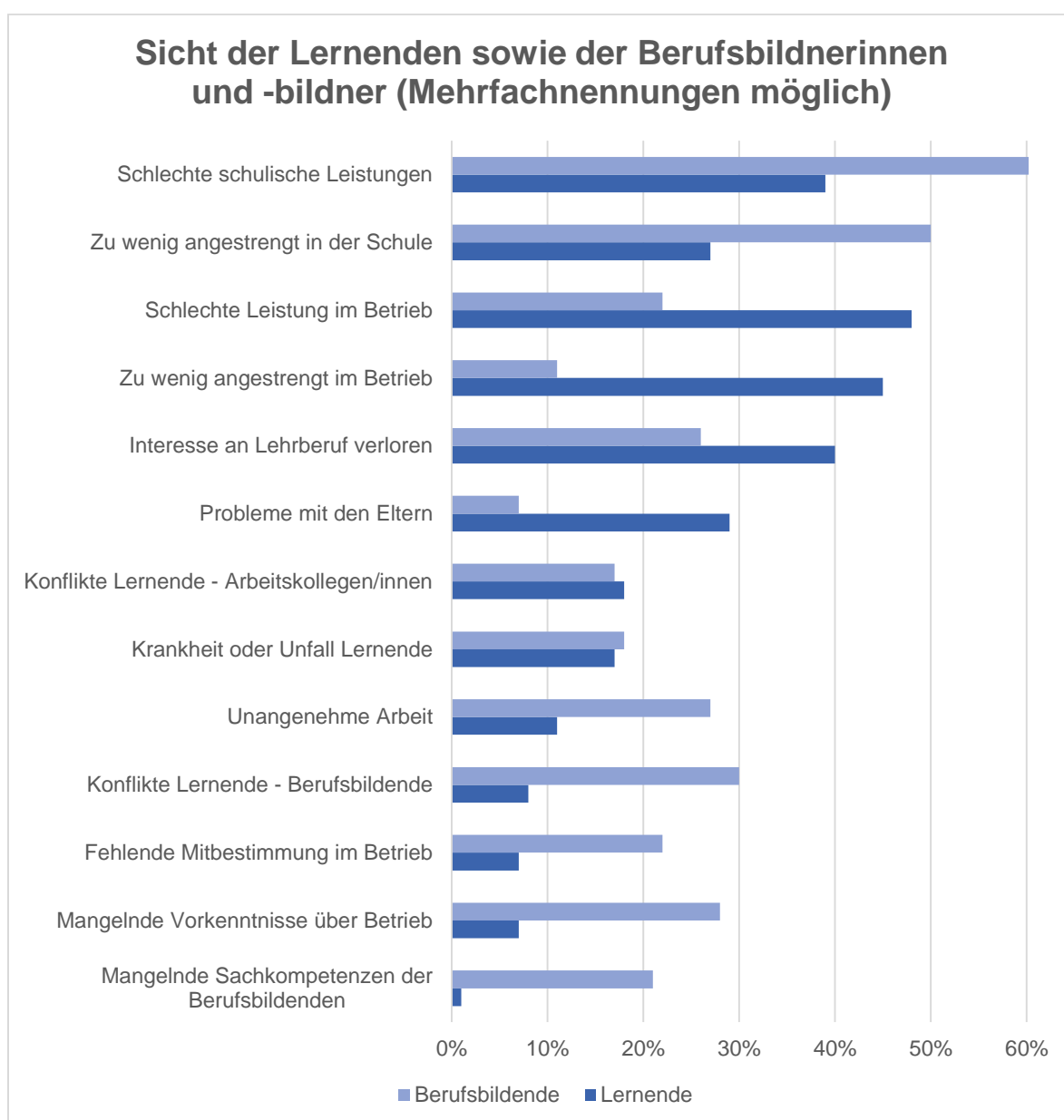


Abbildung 1: Gründe für Lehrvertragsauflösungen
 Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Stalder und Schmid (2006, S.14)

2.2.4 Lebensphase Jugend

Das Letzte der beschriebenen Themenfelder widmet sich dem Thema der Lebensphase Jugend. Die Phase der «Jugend» ist nicht nur ereignisreich an sich, sie ist vielfach auch sehr turbulent. In dieser Phase entwickelt sich körperlich, geistig und auch sozial Einiges. Sie beinhaltet die Lebensphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein. Auch wenn die Erziehung durch die Eltern in dieser Phase schwieriger ist als in der Kindheitsphase, ist sie unglaublich wichtig für Heranwachsende (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.133).

Heranwachsende werden neben der Familie, der schulischen und der beruflichen Ausbildung auch von Gleichaltrigen beeinflusst und geformt. Jugendkulturen sind daher ein wichtiger Sozialisationsbereich im Leben von jugendlichen Lernenden. Mit Jugendkulturen sind in dieser Arbeit Gemeinschaften und Gruppierungen gemeint, die sich der Kontrolle von Erwachsenen weitgehend entziehen.

Während die Sprösslinge in der Kindheit noch weitestgehend bevormundet werden, um sie vor Selbstgefährdung zu schützen, entfällt diese Bevormundung in der Jugend dagegen immer mehr. Trotz dem Entfallen dieser Bevormundung sind Heranwachsenden existenziell noch nicht auf sich selbst gestellt und werden immer noch weitgehend vom Elternhaus unterstützt. Im Erwachsenenleben hingegen geht es darum, komplett für sich selbst verantwortlich zu sein und sich seine Existenz zu sichern (vgl. Hitzler und Niederbacher, 2010, S. 100f.).

Der Begriff der Jugend hat sich mit dem Wandel der Familie entwickelt. In der vorindustriellen Gesellschaft hatten junge und alte Menschen, die unter einem Dach gelebt haben, ähnliche Aufgaben. Erst mit der Industrialisierung, als sich die Arbeit langsam vom sozialen Leben getrennt hat und man ausser Haus ging, um Geld zu verdienen und mit der Verstädterung, wo man für Kinder und Jugendliche ein neues soziales und pädagogisches Verständnis entwickelte, kam die Jugend langsam auf. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden dann die Schulpflicht und die Berufsausbildung eingeführt, wodurch sich altershomogene Gruppen bildeten.

Die Lebensphase Jugend ist geprägt von Fragen nach eigenen Überzeugungen in verschiedenen Bereichen wie der Religion, der Politik oder im ethisch-moralischen Bereich. Der Begriff «Jugend» ist normativ, es werden Befürchtungen, Hoffnungen und Erwartungen an die Heranwachsenden deutlich gemacht und gleichzeitig herrscht ein «gesamtgesellschaftliches Ideal von Jugend» vor, das die Lernbereitschaft, die Flexibilität, die Sportlichkeit und die körperliche Erscheinung von Jugendlichen idealisiert (vgl. Hurrelmann und Quenzel, 2016, S.16ff.). Jugend an sich ist jedoch keine homogene Sozialgruppe, weil immer verschiedene Aspekte mitspielen.

Die Jugend wird beeinflusst vom Bildungssystem, von Unterschieden zwischen Stadt und Land, der Geschlechterordnung und der sozialen Ungleichheit. Dies alles führt dazu, dass sich Jugendliche in der Gesamtgesellschaft positionieren und mit der Identitätsentwicklung ihre Persönlichkeit ausprägen (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.136). Auf der folgenden Abbildung ist die Veränderung der Lebensphasen zwischen 1900 und 2050 zu sehen. Wie erwähnt gab es im 1900 keine Jugend, während sich diese Phase aktuell teilweise von etwas über zehn Jahren bis fast dreissig ausdehnt. Dieser extreme Unterschied erklärt sich mit der Geschichte der Familie, wie sie in diesem Kapitel beschrieben wird. (siehe Abbildung 2)

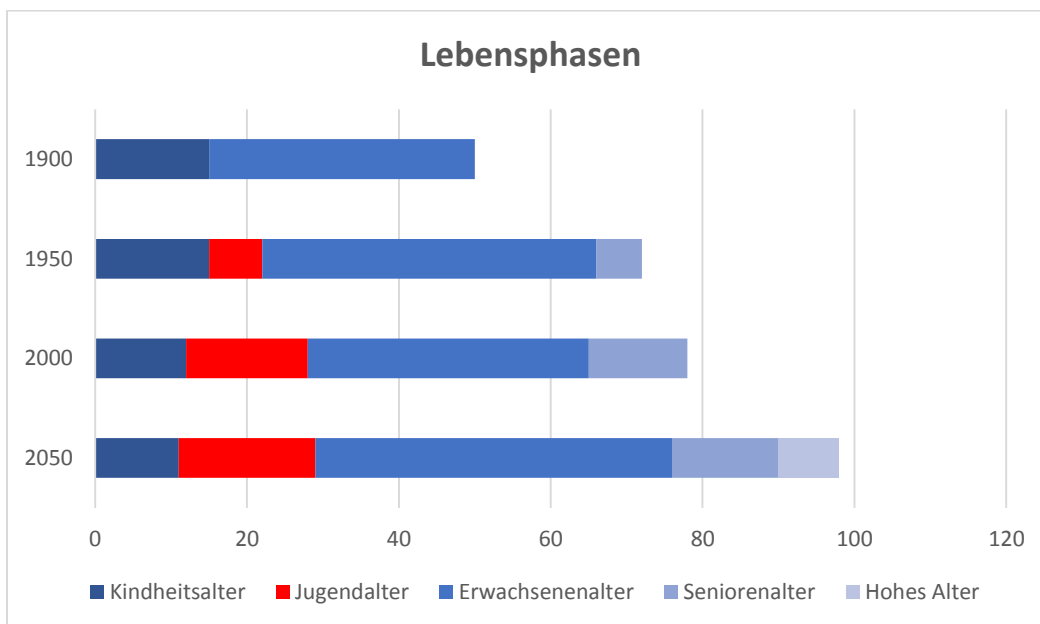


Abbildung 2: *Lebensphasen*
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hurrelmann (2016, S. 4)

Das Jugendalter, wie es in der Abbildung oberhalb in rot zu sehen ist, lässt sich unterteilen in die Jugend, die Pubertät und die Adoleszenz. Als Pubertät wird ein biologischer Prozess bezeichnet, bei dem vor allem Veränderungen der körperlichen Geschlechtsmerkmale auffallen. Neben diesen körperlichen Veränderungen finden in der Pubertät auch geistige Entwicklungen statt. Jugendliche reagieren in dieser Zeit teilweise unkontrolliert, unvorhergesehen und unverständlich (vgl. Fend, 2003, S.111f.).

Als Adoleszenz wird die Zeit nach der Pubertät bezeichnet. Sie wird als ein «Schonraum» beschrieben, der zwischen der Pubertät und dem Erwachsensein, der Post-Adoleszenz liegt. Der Begriff der Post-Adoleszenz wurde erst in den 1980er Jahren entwickelt, weil Jugendliche, vor allem seit den 1980er Jahren, immer später voll- und arbeitsfähig und ökonomisch unabhängig werden durch längere Ausbildungs- und Weiterbildungszeiten.

Im Gegensatz dazu erschliessen sich Jugendliche politische, kulturelle und konsumorientierte Handlungsbereiche und partnerschaftlich-sexuelle Beziehungen sehr viel früher (vgl. Hitzler und Niederbacher, 2010, S.11).

Das soziale Umfeld neben der Familie wird in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen oft zum Thema. Vielfach äussern sich Eltern besorgt über den sozialen Umgang ihrer Kinder, oder Lernende berichten davon, dass ihre Eltern nicht einverstanden sind mit ihrem Freundeskreis. Einerseits ist für Lernende teilweise der Drogen- beziehungsweise Alkoholkonsum oder allgemein exzessives Ausgehen am Wochenende ein Problem, das bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen mitspielt, andererseits wird in der Sozialen Arbeit an Berufsfachschulen auch systemisch gearbeitet, in dem Freunde für Lerngruppen oder Nachhilfe genutzt werden können.

3 Die Lehrvertragsauflösung in Verbindung mit verschiedenen Theorien

Lehrvertragsauflösungen sind immer wieder Thema im Arbeitsalltag der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen. (Drohende) Lehrvertragsauflösungen können wie im Kapitel 0 beschrieben, unterschiedliche Gründe haben, die meist nicht einzeln, sondern kombiniert auftauchen. So entstehen beispielsweise schlechte Leistungen im Lehrbetrieb oder in der Schule immer aus Gründen, die genauer beleuchtet werden müssen. Folgend wird aus drei unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln auf das Thema Entwicklung und insbesondere auf die Altersphase Jugend und Probleme in der Berufsausbildung geschaut. Dabei stehen mögliche Erklärungen für (drohende) Lehrvertragsauflösungen immer im Fokus.

3.1 Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

In den sechziger Jahren verfassten Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron eine Studie zum Thema Bildungswesen. Ausschlaggebend dafür war die 68er Bewegung und die Bildungsexpansion, die Bildungsgleichheit versprachen. Auch wenn die Vorstellung eines Bildungssystems, das allen Lernenden die gleichen Chancen gewährt und nur nach Begabung ausliest, verlockend klingt, deklarierten Bourdieu und Passeron klar, dass die Situation dem nicht entspricht. Die Vorstellung, das Bildungssystem «stünde in einem neutralen Verhältnis zum Klassensystem», wiesen sie klar zurück (vgl. Bourdieu und Passeron, 1971, S.16). In der Realität war es so, dass in den sechziger Jahren weniger als 5% der Kinder aus unterprivilegierten Klassen die Chance auf einen Hochschulbesuch bekamen. Auch wenn sich die Situation bis heute glücklicherweise positiv verändert hat, ist die soziale Ungleichheit nicht ausgelöscht (vgl. Bourdieu und Passeron, 1971, S.20).

Diese ist teils auch in der Ausbildung bemerkbar und beeinflusst vor allem die Jugendlichen selbst, aber auch Lehrpersonen und Auszubildende.

Gerade für Kinder und Jugendliche ist die soziale Ungleichheit schwer. Der weitere Lebensverlauf ist geprägt davon, ob man unter privilegierten oder unterprivilegierten Bedingungen aufwächst, denn daraus ergeben sich ungleiche Chancen für die Heranwachsenden. Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten Klassen müssen oft mehr um ihren Bildungsweg kämpfen, als solche aus privilegierten Klassen. Diesen kommen im Laufe des Lebens durch ihre günstige Startposition weitere Gewinne zugute. Auf der anderen Seite hemmt die ungünstige Startposition einen solchen Verlauf (vgl. Bühler-Niederberger, 2018, S.331). Entwicklungen zur Ungleichheit entstehen nicht auf natürliche Weise. Es ist nicht so, dass materielle beziehungsweise immaterielle Mittel automatisch einen privilegierenden und nichtvorhandene materielle und immaterielle Mittel automatisch einen benachteiligenden Effekt hätten. Viel eher wird diese Entwicklung von Akteuren «über ihre Interpretationen und Entscheidungen» wesentlich mitgestaltet. Somit wird klar, dass die soziale Ungleichheit während des Aufwachsens zu einem grossen Teil aus «normativen Vorstellungen und Entscheidungen» entsteht. So sind es wissenschaftliche Beiträge sowie öffentliche und politische Debatten, die diese normative Produktion von Ungleichheit herstellen. Sie beleuchten die Benachteiligung sehr einseitig, in dem sie «die (ungenügende) Leistung von Familien zentral stellen» und somit Abwertungsprozesse grösstenteils ignorieren (vgl. Bühler-Niederberger, 2018, S.332).

Im Gegensatz zur früher, wo die soziale Ungleichheit schon in der Kindheit selbstverständlich sicht- und spürbar war, ähneln sich Kindheiten heute sehr. Früher unterschieden sich Kindheiten von Bürgerkindern, Bauerkindern und Kindern kleiner Leute sehr. Heute erleben die meisten Kinder, ob in Deutschland, Österreich, der Schweiz oder anderen zentraleuropäischen Ländern eine lange, behütete Schul- und Familienkindheit (vgl. Schlumbohm, 1983). Also sind nicht die Kindheiten an sich oder die vorhandenen beziehungsweise nicht vorhandenen Ressourcen das hauptsächliche Problem, sondern unterschiedliche Lebenschancen, die mit den jeweiligen Ausgangslagen zusammenhängen. Es eröffnen sich je nach Herkunft ungleiche Bildungschancen für Kinder und Jugendliche. Die weiteren Lebenschancen werden hauptsächlich über die Bildung entschieden, die verschiedene Lebensbereiche beeinflussen, wie das Einkommen, die Gesundheit oder die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden (vgl. Geißler und Meyer, 2014, S.93ff.). «Die Herkunftsabhängigkeit der Bildungschancen kommt zu einem wesentlichen Teil durch eine schlechtere Einschätzung der Fähigkeiten von Kindern tieferer sozialer Herkunft zustande, über normative Prozesse also» (vgl. Bühler-Niederberger, 2018, S.334). Es wird schon seit mehreren Jahrzehnten festgestellt, dass Bildungswege beziehungsweise Bildungserfolge stark herkunftsabhängig sind.

Die Bildungsexpansion, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stattfand, hat das Problem nur oberflächlich gelöst und die Bildungsungleichheit hat sich dadurch nur bedingt verringert (vgl. Geißler, 2006, S.34ff.). Viele Komponenten, die früher zu Ungleichheit geführt haben, gibt es glücklicherweise durch die Bildungsexpansion nicht mehr. So kommt es bei der Bildung nicht mehr darauf an, ob man aus einer Stadt kommt oder aus ländlichem Gebiet, ob man eine Frau oder ein Mann ist oder welcher Konfession man angehört. Trotzdem, der Status der Herkunftsfamilie ist und bleibt immer noch relevant in der Bildungs beziehungsweise der Ausbildung (vgl. Geißler, 2005, S.71ff.).

Bildungskompetenzen werden nur teilweise über die Fähigkeiten der Heranwachsenden festgemacht, ein weiterer wichtiger Teil sind die «sekundären Herkunftseffekte». Diese sind das Ergebnis der Entscheidungen der Eltern und interessanterweise fallen diese bei Eltern mit geringem Status vermehrt gegen höhere Bildung aus (vgl. Boudon, 1974). Wie verschiedene Studien gezeigt haben, setzen Eltern mit einem höheren sozialen Status die Leistungsschwelle für einen Übertritt in ein Gymnasium oder eine Kantonsschule bei ihren Kindern tiefer an, als dies Eltern mit einem tieferen sozialen Status tun. Das lässt sich an den geschriebenen Noten der Kinder beobachten (vgl. Ditton, 1992). Diese «schichtspezifischen Strategien im Hinblick auf die Bildungskarriere» sieht man schon im Kindergarten und der Grundschule. Eltern mit höherem sozialen Status möchten ihre Kinder vermehrt früher in den Kindergarten beziehungsweise in die Schule gehen lassen (vgl. Kratzmann und Schneider, 2008, S.211ff.).

Die soziale Herkunft ist auch an Schulen nicht zu unterschätzen. Denn auch Lehrer reagieren mit Bewertungen und Empfehlungen der Schülerinnen und Schüler deutlich auf diese. Tendenziell bekommen Heranwachsende mit höherem sozialem Status bei gleicher Leistung wie Heranwachsende mit tieferem sozialem Status häufiger die Empfehlung für die Kantonsschule oder das Gymnasium und bessere Noten (vgl. Ditton und Krüsken, 2010, S.74ff.). Es sieht also so aus, als trauten sowohl die Lehrkräfte, noch die Eltern den Kindern aus tieferen sozialen Schichten weniger Leistung zu. Diese Voraussetzungen haben einen grossen Einfluss auf die Übertrittschancen und damit auf die Bildungschancen der Kinder (vgl. Bühler-Niederberger, 2018, S.340). Für die Schulsozialarbeit bedeutet das, dass Jugendlichen aus tieferer sozialer Herkunft in der Beratung aufgezeigt werden muss, dass ihnen dieselben Möglichkeiten einer Ausbildung offenstehen wie Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten. Sie sollen an Selbstwertgefühl gewinnen und so die Motivation für eine gelingende Ausbildung aufbauen.

3.2 Die Habitus- und Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu

Die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz vermittelt dem Kind schon früh wichtige Bildungsinhalte. Unter anderem werden dem Kind durch die Familie Grundhaltungen und Werte vorgelebt (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.71). Die Bildungsinhalte, die zu Hause vermittelt werden, variieren jeweils zwischen den Klassen. Bourdieu befasst sich mit mehreren Lehrsätzen und Konzepten, die soziale Ungleichheiten erklären. Unter anderem mit der Kapitaltheorie, dem Habitus sowie dem sozialen Raum. Die Habitus- und Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu und die darin vorkommende soziale Ungleichheit soll in diesem Kapitel mit dem Thema Lehrvertragsauflösung in Zusammenhang gebracht werden.

Laut Pierre Bourdieu ist Kapital akkumulierte Arbeit. Diese kann in materieller Form oder inkorporiert, also in verinnerlichter Form, vorkommen. Dieses «Kapital» ist in der Gesellschaft leider ungleich verteilt. In seiner Kapitaltheorie unterscheidet Bourdieu verschiedene Sorten des ungleichverteilten Kapitals: Das kulturelle Kapital, das soziale Kapital, das ökonomische Kapital sowie das symbolische Kapital, wobei das kulturelle Kapital in drei Kristallisierungsformen auftritt und im Zusammenhang mit der erfolgreichen Berufsbildung das Zentralste aller vier Kapitalsorten darstellt. (vgl. Fuchs-Heinritz und König, 2014, S.129).

Kulturelles Kapital

Für die Bildungschancen von zentraler Bedeutung ist das kulturelle Kapital. Grundlegende Bedingung ist der Einfluss der Herkunft, das heisst, «die Erziehung in der Familie und das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu; diese entscheiden mit darüber, ob das Erlernen entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Individuum leicht, schwer oder nahezu unmöglich gemacht wird (vgl. Kreckel 1983b, S.188). Kulturelles Kapital kann in drei verschiedenen Formen vorkommen.

Die erste Form ist das kulturelle Kapital in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*. Also erworbene Kompetenzen, Wissen und individuelle Fähigkeiten, die von einer Person selbst erlernt werden müssen. Die inkorporierte Form von kulturellem Kapital erfordert Lern- und Unterrichtszeit. Diese muss persönlich investiert werden, da diese Kapitalart nicht übertragen werden kann. Inkorporiertes kulturelles Kapital gehört als fester Bestandteil zu einer Person, da es weder durch Tausch, Schenkung, Vererbung oder Kauf kurzfristig weitergegeben werden kann. Die Verinnerlichung kulturellen Kapitals ist stark abhängig vom sozialen Status der Familie. Die mühelose und rasche Aneignung von nützlichen Fähigkeiten als Kind findet nämlich nur in Familien statt, die schon per se über ein starkes Kulturkapital verfügen.

Denn nur bei Familien mit starkem Kulturkapital ist die ganze Zeit der Sozialisation auch eine Zeit der Verinnerlichung (vgl. Bourdieu, 2012, S.232ff.).

Die zweite Form ist das kulturelle Kapital in *objektiviertem* Zustand, also «in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken; Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben». Diese Form von kulturellem Kapital ist im Gegensatz zum inkorporierten Kulturkapital materiell übertragbar. Beispielsweise sind Gemäldesammlungen, die objektiviertes Kulturkapital darstellen, materiell übertragbar, während deren Genuss nicht weitergegeben werden kann, weil dieser inkorporiertes Kulturkapital darstellt und sich selbst angeeignet werden muss (vgl. Bourdieu, 2012, S.235).

Die dritte und letzte Form ist das kulturelle Kapital in *institutionalisiertem Zustand*, was beispielsweise Schulabschlüsse oder akademische Titel darstellen, weil diese ihrem Träger einen dauerhaften Wert verleihen und ihn von der Gesellschaft anerkennen lassen. Sie sind «ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz» und ermöglichen einen Vergleich zwischen Trägern derselben Titel oder sogar einen Austausch, beispielsweise eine Nachfolge (vgl. Bourdieu, 2012, S.236ff).

Soziales Kapital

Als soziales Kapital versteht Bourdieu das soziale Netzwerk, das sich einer Person bietet, also aktuelle und potenzielle Ressourcen, die irgendwann im Leben genutzt werden können. Dieses soziale Netzwerk ist aber nur Personen vorbehalten, die zu einer bestimmten Gruppe gehören. In diesen Gruppen besteht die Möglichkeit, sich von anderen Mitgliedern Informationen zu holen, sie um Rat oder um Hilfe zu bitten. Um zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, um also als vollwertiges Gruppenmitglied akzeptiert zu werden, muss seitens des Kapitalbesitzers viel in die Beziehungsarbeit investiert werden. Man kann also nicht davon ausgehen, dass das soziale Kapital durch Institutionalisierung auf Dauer gesichert wird, sondern muss es ständig erneuern (vgl. Kreckel, 1983a, S.192). Einzigartig am sozialen Kapital ist, dass das Gesamtkapital, das die einzelnen Gruppenmitglieder besitzen, allen anderen Gruppenmitgliedern als Sicherheit dient und somit einen Multiplikatoreffekt besitzt. Das soziale Kapital dient also letztendlich vor allem dazu, die anderen Kapitalsorten zu erhalten und zu vermehren (vgl. Bourdieu, 2012, S.238).

Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital liegt allen anderen Kapitalarten zugrunde. Mit Hilfe dieses Kapitals können alle anderen Kapitalarten erworben werden. Zum ökonomischen Kapital zählen alle Arten von materiellem Besitz, «die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können» (vgl. Kreckel, 1983, S.185).

Einige Dienstleistungen und Güter können ohne Verzögerung oder weitere Kosten durch ökonomisches Kapital erworben werden. Andere Dienstleistungen oder Güter können nur

durch soziale Beziehungen oder Verpflichtungskapital erworben werden. Diese sozialen Beziehungen können wiederum nur eingesetzt werden, wenn sie seit langem bestehen und stets gepflegt wurden (vgl. Bourdieu, 2012, S.240).

Symbolisches Kapital

Symbolisches Kapital sind die Möglichkeiten, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu erlangen und zu erhalten. Zu dieser Kapitalsorte gehört «die Legitimierung des kulturellen Kapitals durch Bildungszertifikate, das Sponsoring, durch das Besitzer von ökonomischem Kapital Anerkennung gewinnen können, sowie alle anderen Formen der Gewinnung und Erhaltung von Prestige». Eigentlich treten die anderen drei Kapitalsorten, also das kulturelle, das ökonomische und das soziale Kapital, in Form von symbolischen Kapital auf (vgl. Fuchs-Heinritz und König, 2014, S.135).

Habitus

Das Konzept des Habitus soll erklären, wieso objektive soziale Strukturen und subjektive Praxisformen voneinander abhängig sind. «Der Habitusbegriff fasst die Ausdrucksformen der symbolischen Lebensführung zu einem zeitlich stabilen Muster von Einstellungen und Haltungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Gewohnheiten zusammen» (vgl. Bourdieu, 1970, S.39). Menschen lassen sich je nach dem, wie sie mit den verschiedenen Kapitalsorten ausgestattet sind, in Milieus und Klassen einteilen. Ihre Lebensstile werden durch die jeweilige soziale, ökonomische und kulturelle Position im gesellschaftlichen Gefüge geformt. Mit Lebensstil ist der Habitus, also Haltungen, Einstellungen, Gewohnheiten, Kompetenzen und Fähigkeiten gemeint, denn diese werden verinnerlicht als feste Wahrnehmungs- und Denkschemata (vgl. Hurrelmann und Bauer, 2018, S.52). Wie sich eine Person in der sozialen Welt gibt, hängt von ihrem Habitus ab. So sind wir Menschen mit vorentwickelten Denk- und Handlungsweisen ausgestattet, die es ermöglichen, uns gesellschaftskonform oder eben nicht gesellschaftskonform zu verhalten. Um den Habitus mit der sozialen Ungleichheit in Verbindung zu setzen, ist es wichtig zu wissen, dass der Habitus klassenabhängig ist. Das bedeutet, dass sich nicht jeder Mensch denselben Habitus aneignet, sondern dieser von der spezifischen Soziallage abhängig ist. «Der Habitus ist von vornherein Ausdruck und Ergebnis der Konstellation der Grossgruppe im Raum der sozialen Ungleichheit» (vgl. Berard, 2005, S.203f.). Demzufolge bringt der Habitus die sozialen Ungleichheitsbeziehungen nicht nur zum Vorschein, sondern reproduziert sie auch selbst (vgl. Pialoux & Schwibs, 1976, S.229).

So werden unterschiedliche Leistungen im Lehrbetrieb oder in der Berufsfachschule einerseits mit der herkunftsspezifischen Kapitalverteilung erklärt, andererseits mit dem milieuspezifischen Habitus. Um die Kapitaltheorie mit Lehrvertragsauflösungen zu verknüpfen, ist sicherlich das kulturelle Kapital in seinen drei Kristallisierungsformen am zentralsten.

Das kulturelle Kapital wird also in unterschiedlichen Formen und in unterschiedlicher Menge von Eltern an ihre Kinder weitergegeben. Für Jugendliche, die über wenig kulturelles Kapital verfügen, ist die Ausbildungszeit mit anderen Schwierigkeiten verbunden als für Jugendliche mit viel kulturellem Kapital, zumal viele Jugendliche mit viel kulturellem Kapital eine akademische Ausbildung anstreben und keine Berufslehre. Inkorporiertes kulturelles Kapital braucht Lern- und Unterrichtszeit. So haben Jugendliche mit wenig institutionalisiertem kulturellem Kapital oft mehr Mühe, sich etwas anzueignen, weil es in ihrer familiären Sozialisation nicht zur täglichen Routine gehört, sich etwas anzueignen oder etwas zu erlernen. Während es Lernenden, die schon als Kind ein Instrument oder ähnliches geübt haben, leichter fällt sich etwas Neues anzueignen, weil ihre Familien schon über starkes Kulturkapital verfügen (vgl. Bourdieu, 2012, S.232ff.).

Spezifisch für die Unterstützung leistungsschwacher Lernenden kommt es oft auch auf das Vorhandensein von ökonomischem Kapital an. So können sich sozioökonomisch benachteiligte Familien oftmals keine professionelle Nachhilfe für ihre Kinder leisten, während dies für Familien mit viel ökonomischem Kapital kein Problem darstellt. Soziales Kapital ist vor allem bei der Lehrstellensuche, also vor der eigentlichen Ausbildungszeit in Form von «Vitamin B» vorteilhaft für Jugendliche. So haben Lehrstellensuchende, deren Familien ein grosses soziales Netz haben, teilweise Vorteile bei der Lehrstellenvergabe (vgl. Bourdieu, 2012, S.238). Der Habitus spielt bei Lehrvertragsauflösungen vor allem eine Rolle, wenn es um die Haltung zu einem Lehrabbruch geht. So spielen die unterschiedlichen Milieus eine Rolle, in der Lernende aufwachsen. Dazu kommen die unterschiedlichen Lebensstile, mit denen die Lernenden in ihrem Umfeld sozialisiert werden. Sind beispielsweise die Eltern sehr konservativ und streng, so wird seitens der Lernenden anders mit einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung umgegangen, als wenn sich beispielsweise die Eltern kaum für die Ausbildung der Lernenden zu interessieren scheinen.

3.3 Entwicklungspsychologische Einflussfaktoren auf den Bildungsverlauf

In der modernen Entwicklungspsychologie beschäftigt man sich mit der Entwicklung eines Menschen über eine ganze Lebensspanne. Die Entwicklungspsychologie besagt, dass es in Entwicklungsverläufen eine grosse Differenziertheit gibt und somit die Entwicklung eines Menschen kontextabhängig ist (vgl. Bräutigam, 2018, S.24). In der Hauptsache beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie also mit der Frage, wie sich Menschen unter verschiedenen Rahmenbedingungen entwickeln (vgl. Wälte et al., 2011, S.15). Für die Soziale Arbeit und somit auch für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen sind entwicklungspsychologische Kenntnisse essenziell, wenn es um die Differenzierung zwischen erwartbaren bzw. entwicklungsangemessenen Verhaltensweisen und unterfordernden bzw. überfordernden Ansprüchen an Lernende geht (vgl. Bräutigam 2018, S.28).

Im Allgemeinen beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie mit «Veränderungen und Stabilitäten des menschlichen Erlebens und Verhaltens». Dabei wird das Augenmerk auf die intra- sowie auf die interindividuelle Entwicklung gelegt. Bei der intraindividuellen Entwicklung handelt es sich um Entwicklungen innerhalb eines Individuums während es sich bei der interindividuellen Entwicklung um die Entwicklung mehrerer Menschen im Vergleich handelt (vgl. Bräutigam 2018, S.24f.). Wie im ersten Abschnitt dieses Kapitels erwähnt, sind bei der Entwicklungspsychologie die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst zu berücksichtigen. Zur Altersphase Jugend gehören Entwicklungsaufgaben wie die Ablösung vom Elternhaus, das Eingehen neuer Bindungsbeziehungen, die Entwicklung von Zukunftsaussichten und damit zusammenhängend die Bildung und Qualifikation aber auch Partizipation und Verantwortlichkeit in unterschiedlichen Bereichen wie beispielweise der Politik. Eine Entwicklung ist eine Veränderung über die Zeit (vgl. Bräutigam 2018, S.28). Zu dieser «Veränderung über die Zeit» bestehen diverse Modelle, aber alle Entwicklungsmodelle verfolgen dieselbe Frage; nämlich ob Entwicklung von inneren oder äusseren Kräften gelenkt wird. Diese Frage ist auch in der Schulsozialarbeit immer wieder wichtig, wenn es um die Möglichkeiten von äusserer Einflussnahme bzw. Hilfe und Unterstützung von Lernenden geht.

In der Geschichte von Bedeutung sind zwei gegensätzliche Modelle, nämlich das endogenistische und das exogenistische Entwicklungsmodell. Entstanden sind beide Ende des 19. Jahrhundert, anfangs des 20. Jahrhundert. Die damalige Vorstellung von Entwicklungspsychologie wurde durch diese zwei Entwicklungsmodelle geprägt (vgl. Bräutigam 2018, S.30).

Das endogenistische Entwicklungsmodell besagt, dass eine Entwicklung in mehreren endgültigen Schritten phasenhaft abläuft und schliesslich ein abgeschlossener Reifezustand erreicht wird. Obwohl diese Theorie in ihrer Absolutheit inzwischen überholt ist, findet man Teile davon in verschiedenen pädagogischen Konzepten, wie beispielweise in der Waldorfpädagogik (vgl. Bräutigam 2018, S.30).

Das exogenistische Entwicklungsmodell wird auch das Tabula-Rasa-Modell genannt. Es hat seinen Ursprung im Behaviorismus und geht davon aus, dass ein Kind, wenn es auf die Welt kommt, keine Anlagen mitbringt. Es kann durch die Erziehung in jede erdenkliche Richtung gelenkt werden. Nach diesem Modell gibt es keine festgelegten Abläufe, die Entwicklung selbst gilt als Lernfortschritt, wo Sachen gelernt aber auch verlernt werden können. Auch das exogenistische Entwicklungsmodell hat seinen Absolutheitsanspruch mittlerweile verloren (vgl. Wicki 2015, S.13ff.).

Heute werden beide Entwicklungsmodelle als zu universalistisch betrachtet, da sie individuelle und kulturelle Unterschiede zu wenig berücksichtigen und eher starre und normative Vorstellungen von Entwicklungsverläufen vertreten (vgl. Montada et al., 2012, S.27ff.). Die moderne Entwicklungspsychologie schaut die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne an und achtet dabei auf unterschiedliche Entwicklungen (vgl. Weiß 2011, S.9f.).

Das aktuellste Entwicklungsmodell, das für die Soziale Arbeit am kompatibelsten ist, ist das biopsychosoziale Entwicklungsmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S.25). Dieses besagt, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und aktuelle Anforderungen von drei Dingen abhängig sind:

1. Von biologischen Bedingungen, nämlich von der Schwangerschaft, den Geburtsumständen, den Genen und dem Temperament der Eltern.
2. Von psychischen Strukturen, wie der Emotions- und Reizregulation.
3. Von sozialen Umständen, wie beispielsweise Bindungserfahrungen.

Das biopsychosoziale Entwicklungsmodell soll eine Person als «erkennender, potenziell reflektierender Mitgestalter seiner Entwicklung» sehen, der sich «ein Bild von sich selbst und der Umwelt macht und dieses bei neuen Erfahrungen modifiziert» (vgl. Bräutigam 2018, S.31).

Entwicklung in der Säuglings- und Kleinkindzeit

Laut Stern (1994) findet die Entwicklung des Selbst in vier Stadien statt. Charakteristisch für das erste Stadium ist das unreflektierte Selbstempfinden. Das Neugeborene konzentriert sich auf sich und seine vegetativen Abläufe und das «auftauchende Selbst» entsteht. Im dritten Monat verändert sich die Neugeborenenzeit zur Säuglingszeit (S.9ff.).

Hier bildet sich das «Kernselbst». Das Kind entwickelt ein körperliches Selbstempfinden, indem es merkt, dass es körperlich von seiner Mutter getrennt ist. Zwei konträre Grundbedürfnisse sind bereits in diesem Alter schon auszumachen. Einerseits das Bedürfnis nach Autonomie und Exploration, andererseits das Bedürfnis nach Bindung. Ungefähr ab dem siebten Lebensmonat erreicht der Säugling das Stadium des «subjektiven Selbst». In diesem Stadium erfährt der Säugling, dass Gefühle und Erlebnisse mit anderen geteilt werden können. Zu diesem Stadium gehört ebenfalls, dass sich der Säugling fortbewegen kann und sich allenfalls von seinen Bezugspersonen wegbewegen kann (vgl. Stern, 1994, S.9ff.).

Erst mit circa eineinhalb Jahren kommt ein Kind in das vierte Stadium des Selbstempfindens. Das Kind nimmt wahr, dass es selbst das «Ich» ist und erkennt sein Spiegelbild. Auch zu diesem Stadium gehört, dass Kinder ab dieser Zeit ein Gefühl für ihre Leistung bekommen. Sie möchten ab jetzt also Dinge wie Spiele selbst zusammenbauen oder fertigstellen. In dieser Phase lernen Kinder auch zu symbolisieren. Sie spielen Handlungen nach, die sie bei Bezugspersonen wahrnehmen. «Diese Fähigkeit zur Symbolisierung ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung späterer Verbalisierungs- und Abstraktionsfähigkeiten und auch dafür, Emotionen in Sprache zu übersetzen und nicht unmittelbar auszuagieren» (vgl. Stern, 1994, S.9ff.).

Trotzanfälle treten normalerweise zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr auf. Entwicklungspsychologisch betrachtet entstehen diese Trotzanfälle, weil zwischen dem wachsenden Autonomieanspruch des Kindes und seinen im Vergleich dazu noch nicht ausreichenden Fähigkeiten eine Diskrepanz entsteht. Kinder sind frustriert, weil sie nicht alles können und nicht alles dürfen. Mit den Trotzanfällen drücken die Kinder ihre Wut und ihren Ärger darüber aus (vgl. Wurmser, 1998, S.42ff.). Aus sozialarbeiterischer Sicht ist es interessant zu wissen, dass zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr viele Kinderschutzfälle entstehen, weil die Eltern mit dem Verhalten ihrer Kinder überfordert sind und mit ohnmächtiger Wut auf dieses Verhalten reagieren. Diese Ohnmacht, die auf Seiten der Erwachsenen aber auch auf Seiten des Kindes herrscht auszuhalten, könnte eine sozialpädagogische Aufgabe in dieser Situation sein. Das Kind auf der einen Seite kann etwas nicht, die Erwachsenen auf der anderen Seite können nicht helfen, hier sollte eher eine Trost-, als eine Bestrafungsreaktion seitens der Erwachsenen folgen (vgl. Bräutigam, 2016, S. 127ff.).

Entwicklung der Kindheit

Das präoperatorische Stadium entwickelt sich zwischen dem zweiten und dem siebten Lebensjahr. Hier sind Kinder nicht mehr nur auf die aktuelle Situation eingestellt. Die Vorstellungskraft nimmt zu und sie können langsam die Vergangenheit und die Zukunft einschätzen (vgl. Myers, 2014, S.186).

Schon mit drei Jahren entwickelt sich bei Kindern die soziale Identität, was bedeutet, dass sie ein Gefühl für «ihre Gruppe» bekommen und diese auch favorisieren. Das konkretoperatorische Stadium, wo Zeit- und Zahlbegriffe erlernt werden, folgt mit dem Eintritt in die Schule. Ab dem sechsten Lebensjahr kann ein Kind mittels Merkmalen sich selbst und andere beschreiben. Hier werden auch langsam Freunde wichtig, wenn auch noch ziemlich zweckorientiert, nämlich als jemanden der einem hilft oder als Spielpartner (vgl. Heidbrink, 2013, S.180-187). Verhaltensweisen und Eigenschaften, die hinter diesen liegen, können ab dem neunten Lebensjahr beschrieben werden und ab dem zehnten Lebensjahr können Kinder ihre Perspektive mit der Perspektive anderer vergleichen (vgl. Kray und Schäfer, 2015).

Entwicklung der Jugend

Als eine oftmals als sehr anstrengend wahrgenommene Zeitspanne gilt das Jugendalter, also «die Phase der Transformation». Das Jugendalter beinhaltet wie im Kapitel 3.2 genauer erläutert, die Beschäftigung mit der eigenen Identität, mit dem eigenen Körperbild und Körperidealen. Aber auch «der Umbau sozialer Beziehungen und die Entwicklung eines partnerschaftlichen Bindungsverhaltens» spielt hier eine Rolle (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S.271ff.). Hier folgt nach dem präoperatorischen und dem konkretoperatorischen Stadium das formaloperatorische Stadium. Nun wagen sich Heranwachsende an theoretische und hypothetische Betrachtungsweisen von Problemstellungen. In der Adoleszenz wird von den Jugendlichen und ihrem Umfeld Flexibilität gefordert. Begehren können sich innerhalb kurzer Zeit verändern vom Bedürfnis nach totaler Autonomie in der ersten Minute zum Bedürfnis nach vollkommener Zugehörigkeit in der nächsten Minute (vgl. Bräutigam, 2011, S.113ff.). Jugendliche müssen sich in einer Situation zurechtfinden, wo sie sich ständig an einer Grenze befinden. Auf der einen Seite steht das «fremd verantwortete Leben der Kindheit», während auf der anderen Seite «die eigenständige Verantwortung des Erwachsenenendaseins» wartet. In dieser Zeit wird von Heranwachsenden verlangt, dass sie mit viel Konfliktgeladenheit und Ungewissheit umgehen können. Gleichzeitig müssen sie in keiner anderen Altersphase so viel Anpassungsvermögen und Lernfähigkeit aufbringen wie in der Jugend (vgl. Ludewig, 2005, S.162ff.). Diese ganzen Entwicklungsprozesse im Jugendalter können zu Krisen führen. Die häufigsten sind zu dieser Zeit Identitäts-, Selbstwert-, Beziehungs- und Autoritätskrisen (vgl. Resch, 1999, S.294ff.).

Laut Erik Erikson (1988) ist die Beschäftigung mit der eigenen Identität das, was die Adoleszenz ausmacht. Jugendliche werden sich bewusst, dass ihre Person über unterschiedliche Kontexte hinweg unverwechselbar ist. Das Konzept von Erikson wurde von James E. Marcia (1980) weiterentwickelt. Dieser macht einen Unterschied zwischen vier verschiedenen Identitäten.

Der übernommenen Identität, der kritischen Identität, der erarbeiteten Identität und der diffusen Identität. In Bezug auf jugendliche Klientinnen und Klienten der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen könnte das heissen, dass Jugendliche mit einer übernommenen Identität oft einfach die Werte ihrer Eltern übernehmen, während sich Jugendliche mit einer kritischen Identität vor allem abgrenzen. Jugendliche mit einer erarbeiteten Identität haben schon ihren eigenen Standpunkt und Jugendliche mit einer diffusen Identität sind sehr unsicher, was ihre Einstellung und Haltung zu verschiedenen Themen wie Arbeit, politische Einstellung oder Ähnliches betrifft (S.159ff).

Entwicklung des mittleren und höheren Erwachsenenalters

Personen, die sich im mittleren Erwachsenenalter befinden, nennt man gerne die «Sandwich-Generation». Sie haben auf der einen Seite eigene Kinder, auf der anderen Seite sind sie die Kinder von ihren alternden Eltern. Während zu Hause die eigenen Kinder warten und zeitliche, emotionale und materielle Ressourcen benötigen, brauchen die pflegebedürftig werdenden Eltern emotionale und instrumentelle soziale Unterstützung. Dies stellt oft eine Doppelbelastung dar, emotional sowie zeitlich (vgl. Freund und Nikitin, 2012, S.265). Personen, die sich im höheren Erwachsenenalter befinden, sind zwischen 65 und 80 Jahre alt, Personen über 80 Jahren nennt man hochaltrig. In diesem Alter müssen sich Menschen «zwangsweise neben dem Funktionserhalt auch mit der Regulation von Verlusterfahrungen z.B. Verlust der motorischen und manchmal auch der kognitiven Beweglichkeit auseinandersetzen» (vgl. Bräutigam, 2018, S.59).

Auch in dieser Theorie spielt die Phase der Jugend mit ihren vielen Anforderungen und Aufgaben an die Heranwachsenden eine tragende Rolle. So sind Jugendliche, die schon in ihrer Kindheit Mühe damit hatten, ihre Wut zu verbalisieren und es daher in gewalttätigen Handlungen ausdrücken, öfter Klientel Sozialer Arbeit als Jugendliche, die ihre Wut verbalisieren können (vgl. Bräutigam, 2018, S.46). Auch in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen sind dissoziale Störungen bei Lernenden ein Thema, dass zu Problemen in der Ausbildung und sogar zu Lehrvertragsauflösungen führen kann.

3.4 Die Theorie der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst

Die Theorie der Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst besagt, dass sich Menschen im Lauf ihres Lebens unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben stellen müssen. Meistern sie diese Aufgaben erfolgreich, ist der Schritt in die nächste Altersstufe einfacher, als wenn sie die Entwicklungsaufgaben nicht erfolgreich durchlaufen. Entwicklungsaufgaben sind im Sinne dieser Theorie «in den einzelnen Lebensphasen typische gesellschaftliche Erwartungen, die an einen Menschen herangetragen werden».

Wollen Gesellschaftsmitglieder ihr Leben konstruktiv und zufriedenstellend bewältigen und in ein soziales Umfeld integriert werden, müssen sie diese Entwicklungsaufgaben, also «von der Gesellschaft artikulierte Lernanforderungen und Verhaltensweisen» meistern und sie sich aneignen. Im Gegenzug dafür wird einem Anerkennung geschenkt (vgl. Havighurst, 1974). Diese Entwicklungsaufgaben werden einer Person Anfangs ihres Lebens über die Eltern, später über Freundinnen und Freunde, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen oder einflussreiche gesellschaftliche Instanzen vermittelt. Werden Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt, fällt auch die Bewältigung folgender Aufgaben einfacher. Ergeben sich jedoch bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben Probleme, dann wird auch das Bewältigen von folgenden Aufgaben beschwerlich (vgl. Hurrelmann und Bauer, 2018, S.76). Auch Jugendliche in einer Berufsausbildung müssen sich Entwicklungsaufgaben stellen. Diese drehen sich im Jugendalter oft um das Thema Ausbildung, Beruf und um die Zukunftsaussichten. Bleiben in diesem Alter Entwicklungsaufgaben ungelöst, können Probleme in der Berufslehre auftreten. Im schlimmsten Fall droht gar eine Lehrvertragsauflösung.

Entwicklungsaufgaben, wie sie Havighurst beschreibt, können körperliche, psychische, soziale oder kulturelle Erwartungen sein, die je nach dem an Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Senioren adressiert sind. Bei Kleinkindern konzentrieren sich Entwicklungsaufgaben auf elementare Bausteine für das weitere Leben. Das emotionale Vertrauen wird aufgebaut, Kinder lernen zu kommunizieren, sich an ihre Eltern zu binden und auch motorische und sensorische Grundfertigkeiten werden antrainiert. Die Entwicklung einer Geschlechteridentität kommt erst im Schulalter dazu, genauso wie das Lesen, Schreiben und Rechnen. Auch im Schulalter entwickelt sich ein Gewissen, Wertsetzungen und die Moral (vgl. Hurrelmann und Bauer, 2018, S. 75f.).

Bei Jugendlichen drehen sich zentrale Entwicklungsaufgaben wie erwähnt oft um die Ausbildung und die berufliche Zukunft. So werden Jugendliche auf die Rolle der Berufstätigen vorbereitet, indem sie sich bilden und qualifizieren. Aber nicht nur die berufliche Zukunft ist hier wichtig, sondern auch die Zukunft als Familiengründerin oder Familiengründer. Auf diese bereiten sich Jugendliche insoweit vor, dass sie sich langsam von ihrer Herkunftsfamilie ablösen und eine Beziehung zu einem Partner oder einer Partnerin aufbauen. Nicht nur die Zukunft spielt bei den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen eine Rolle. Zentral ist auch das Erlernen eines angemessenen Umgangs mit Freizeitaktivitäten, Medien und dem riesigen Angebot an Konsumgütern (vgl. Hurrelmann und Bauer, 2018, S.76).

Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter beinhalten vor allem die Familiengründung und die Berufsausübung an sich. Aber auch politische Beteiligung und die verantwortliche wirtschaftliche Tätigkeit stellen Entwicklungsaufgaben dar. Im Seniorenalter dagegen setzt man sich mit seinen schwindenden Kräften auseinander, um ganz am Ende des Lebens auf den Tod vorbereitet zu sein (vgl. Hurrelmann und Bauer, 2018, S.76).

Es gibt Merkmale, die Entwicklungsaufgaben kennzeichnen. Eines dieser Merkmale ist, dass die Aufgaben eine zeitliche Dimension haben. So können einige ein ganzes Leben lang dauern, während andere durch einen Anfang und ein Ende begrenzt sind. Entwicklungsaufgaben sind aber nicht nur zeitlich dimensioniert, sie sind auch kulturabhängig und werden subjektiv unterschiedlich betrachtet und verortet. Entwicklungsaufgaben haben einen historischen Bezug und verändern sich mit dem sozialen Wandel. Ausserdem stehen diese Aufgaben in einer Beziehung zueinander. Werden sie positiv bewältigt, schafft dies Zuversicht und Selbstvertrauen für die Bewältigung neuer Entwicklungsaufgaben (vgl. Niederbacher und Zimmermann, 2011, S.147).

Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter werden in drei Bereiche unterteilt. Der erste Bereich deckt persönliche Aufgaben ab, während sich der zweite Bereich Beziehungsaufgaben annimmt und der dritte und letzte Bereich für sozio-institutionale, also kulturell-sachliche Aufgaben verantwortlich ist. Im ersten Bereich, dem intrapersonalen Bereich, werden Aufgaben an Jugendliche gestellt, die den Alltag betreffen. «Selbstständigkeit in Bezug auf wichtige Entscheidungen erwerben» ist eine Aufgabe aus diesem Bereich, die beispielsweise beinhaltet, den Zeitpunkt des Aufstehens am Morgen selbst zu bestimmen, oder seine Kleidung selbst auszuwählen. Eine weitere Aufgabe aus dem intrapersonalen Bereich ist das erfolgreiche Zurechtkommen mit Alltagssituationen. Diese Aufgabe beinhaltet Situationen, die Jugendliche ohne Erwachsene meistern sollen, wie beispielsweise über das Wochenende allein zuhause zu bleiben oder ohne die Eltern in den Urlaub zu gehen.

Ebenso wichtige Aufgaben in diesem Bereich sind einerseits Selbstbewusstsein zu entwickeln und andererseits Wertmassstäbe zu finden. Ersteres beinhaltet das eigene Erkennen von Stärken und Schwächen oder auch aussenstehende Meinungen über sich selbst zu akzeptieren und darauf einzugehen. Letzteres beinhaltet die eigene Meinungsbildung in politischen oder sozialen Fragen. Im zweiten Bereich, dem interpersonellen Bereich, geht es darum, eine stabile Freundschaftsbeziehung aufbauen zu können und auch intime Beziehungen aufzubauen.

Der dritte Bereich, der kulturell-sachliche Bereich, thematisiert den erfolgreichen Schulabschluss, die Vorbereitung auf das Berufsleben und die damit verbundene Auseinandersetzung mit einem Beruf, die Erreichung ökonomischer Unabhängigkeit und die Vorbereitung auf die Verantwortung für eine eigene Familie (vgl. Deković et al., 1997, S.253ff.). Mit der Theorie der Entwicklungsaufgaben macht Havighurst darauf aufmerksam, dass Menschen in jeder Lebensphase stets eine Palette an Aufgaben und Anforderungen zu bezwingen haben.

Gerade in der Lebensphase der Jugend, in der viele Veränderungen auf die Heranwachsenden zukommen, können diese Entwicklungsaufgaben in Kombination mit anderen Schwierigkeiten zu Überforderung seitens der Lernenden führen. Diese Überforderung zeigt sich in schlechten Leistungen im Lehrbetrieb oder in der Schule. Wird dieser Situation früh genug mittels Hilfe der Lehrenden, Ausbildenden, Eltern und der Schulsozialarbeit erkannt, können Lernende bei der Bewältigung ihres Alltags unterstützt werden. Vielfach kommen Lernende jedoch erst zum Sozialdienst, wenn die Probleme schon sehr weit fortgeschritten sind und nicht mehr viel Zeit bleibt, für einen erfolgreichen Lehrabschluss zu garantieren. Meist droht dann schon eine Lehrvertragsauflösung oder ist sogar bereits vollzogen worden.

4 Theorie zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit vor bzw. bei Lehrvertragsauflösungen

Was ist methodisches Handeln in der Schulsozialarbeit oder in der Sozialen Arbeit allgemein? Methodisches Handeln ist laut Hiltrud von Spiegel (2013) «problembeziehungswise aufgaben- und kontextbezogenes «berufliches Können», das von wissenschaftlichen und normativen Wissensbeständen profitiert und zentrale wissenschaftliche Arbeitsregeln beherzigt» (S.101).

Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter arbeiten methodenorientiert. Das heisst, sie bedienen sich während ihrer Arbeit mit Klientinnen und Klienten verschiedener Konzepte und Systeme, um die Beratungen zielorientiert und professionell durchführen zu können. Auch Sozialarbeitende an Berufsfachschulen orientierten sich an solchen Methoden, wenn es um Probleme in der Berufslehre geht, oder sogar schon eine Lehrvertragsauflösung geplant ist oder vollzogen wurde. Folgend werden sechs Handlungsbereiche für Methoden der Sozialen Arbeit vorgestellt. Sie sollten stets der Reihe nach verlaufen und helfen, eine Beratung zu strukturieren.

Analyse der Rahmenbedingungen

Der erste Schritt in einer Beratung ist stets die Analyse der Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen sollten im Verlauf der Beratung wieder neu analysiert werden, um sicherzustellen, dass man die richtige Arbeitsweise gewählt hat. Als Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen hat man mehrere sozialstaatliche Funktionen auf einmal inne. Man kümmert sich einerseits um die Inklusionsvermittlung, andererseits auch um die Exklusionsvermeidung, beispielsweise, wenn versucht wird, eine Lehrvertragsauflösung zu umgehen. Auch die Exklusionsverwaltung gehört zur Funktion der Sozialen Arbeit an Berufsfachschulen, nämlich wenn eine Lehrvertragsauflösung schon stattgefunden hat oder unabwendbar ist.

Eine Analyse der Rahmenbedingungen ist auch essenziell, wenn es um die Zuständigkeitsklärung geht, Ermessensspielräume ausgelotet werden müssen oder Klientinnen oder Klienten an andere, zuständige Institutionen weiterverwiesen werden sollen. Sozialarbeitende im Allgemeinen, also nicht nur in der Schulsozialarbeit, befinden sich nicht immer in einem fachlich orientierten, krisensicheren und festgefügtten Arbeitsfeld. Durch parteipolitische, weltanschauliche und vor allem finanzielle Überlegungen können Prioritäten stets verändert werden. So wird die Schulsozialarbeit fortlaufend ausgebaut, was natürlich bei der Prävention von Lehrvertragsauflösungen und der Begleitung während einer Auflösung ideal ist. Gleichzeitig wird aber beispielsweise die interkulturelle Arbeit trotz der zunehmenden Desintegration von Migranten abgebaut (vgl. von Spiegel, 2013, S.109-114).

Gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und Konstruktionen wirken auf gesellschaftlicher und subjektiver Ebene. Vielfach stimmen diese Zuschreibungen «objektiv» nicht und die Umstände einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung als Beispiel sind in Wirklichkeit viel komplexer. «Eine Erkundung der Beziehung zwischen strukturellen und individuellen «Ursachen» für Probleme verhilft zu einem besseren Verständnis der Prozesse, einem überlegten Umgang mit den «Etiketten» und zu einem besseren Schutz vor einer Übernahme «falscher» Zuschreibungen». Aber nicht nur Zuschreibungsprozesse sollten möglichst vermieden werden, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollen unbedingt jederzeit kooperationsbereit bleiben. Das heisst, sie kennen das Angebot anderer sozialer Einrichtungen und können bei nicht zustande kommenden Arbeitsbeziehungen oder bei fehlender Zuständigkeit Klientinnen und Klienten weitervermitteln. Auch Schulsozialarbeitende an Berufsfachschulen müssen sich ihrer Zuständigkeit bewusst sein. Können sie Lernende bei einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung nicht fachgerecht unterstützen, sollen sie diese jederzeit weitervermitteln, ansonsten können sie ihnen schaden, wenn sie ihnen aus «Unkenntnis oder Konkurrenz Informationen vorenthalten oder sie im institutionellen «Dschungel» allein lassen».

Soziale Systeme sollen bei der Analyse der Rahmenbedingungen bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen auf jeden Fall wenn möglich miteinbezogen werden (vgl. von Spiegel, 2013, S.109-114).

Situations- und Problemanalyse

Der zweite Schritt in einer Beratung ist die Situations- und Problemanalyse. Grundlegend für diese Phase eines Hilfeprozesses ist die Abklärung mit der Klientel darüber, wie die Ausgangslage zu interpretieren und was das Ziel dieses Prozesses ist. Eine Situations- und Problemanalyse entsteht «aus einer kriteriengeleiteten und mehrperspektivischen Sammlung von Informationen über die Wahrnehmung und Bewertung einer Situation oder eines Problems». Dieser Schritt der Problembearbeitung soll helfen herauszufinden, was das Problem ist und aufzeigen, wie methodisch weiter vorgegangen werden kann. Die Schwierigkeit an diesem Arbeitsschritt ist, Etikettierungen und vorschnelle Deutungen zu vermeiden und gleichzeitig doch methodische Vorgehensweisen und erforderliche Entscheidungen vorzubereiten. Der Schritt der Informationssammlung sollte auf jeden Fall von der Bewertung und der Interpretation getrennt erfolgen (vgl. von Spiegel, 2013, S.114). Während bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen die Lernenden ihren Fall als eine «zusammenhängende Geschichte», als «Verlaufskurve eines Erleidens» sehen, beurteilen Schulsozialarbeitende eine (drohende) Lehrvertragsauflösung «vor dem Hintergrund ihrer individuellen und organisationskulturellen Deutungsmuster und Routinen».

Oft beeinflusst das Lesen von schriftlichen Begleitdokumenten oder vorgehende Telefonate mit Auszubildenden die Suche nach Informationen oder sogar die Diagnose schon vor dem ersten persönlichen Kontakt zu den Lernenden (vgl. Schütze, 1992, S.159f.). Darum ist es wichtig, dass man sich als Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter selbst den biografischen Zusammenhang des Falles erschliesst und mit den Lernenden so gut wie möglich zusammenarbeitet. Bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen ist neben dem biografischen Teil auch der aktuelle Lebenskontext der Lernenden zu beachten. Geeignet wären in diesem Zusammenhang Fragen, die auf die aktuellen Umstände der Lernenden eingehen oder Fragen, bei denen die Lernenden beschreiben sollen, was sie zurzeit als Problem und was als Ressource ansehen oder welche Möglichkeiten sie in ihrer derzeitigen Situation sehen (vgl. von Spiegel, 2013, S.115). Wichtig ist, dass Schulsozialarbeitende und Adressaten, in diesem Fall Lernende, denen eine Lehrvertragsauflösung droht, dasselbe Problem sehen. Ist das nicht der Fall, fällt eine Koproduktion schwer, weil Adressatinnen und Adressaten dann wenig Motivation zur Zusammenarbeit aufbringen können. Vielfach sehen Lernende gar kein Problem in ihrer Situation. Oft denken Menschen sowieso, dass sich andere ändern sollen, aber nicht, dass sie sich selbst oder etwas an ihrer Situation ändern sollen (vgl. Miller und Rollnick, 2015, S.17f.).

Die subjektiven Problem- und Ereignisbeschreibungen und die Anliegen, die von allen Beteiligten genannt wurden, sollten durch die Schulsozialarbeit mit Alltagstheorien und den verschiedenen im Kapitel 4.2 beschriebenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden. Am Ende der Situations- oder Problemanalyse sollte eine möglichst mit den Lernenden abgestimmte Formulierung der Situation oder des Problems stehen, bevor es zur Zielentwicklung kommt (vgl. von Spiegel, 2013, S.116-117).

Zielentwicklung

Die Zielentwicklung ist der dritte Schritt einer Beratung in der Sozialen Arbeit. Ziele sollten in der Beratung nicht bis ins Detail geplant werden, denn sie können sich im Verlauf des Beratungsprozesses mehr als einmal verändern oder auch neu entstehen. Laut von Spiegel (2013) äussern sich manche Fachleute aus dem oben genannten Grund skeptisch über eine explizite Zielentwicklung. «Im Alltag kommt fast jeder ohne Ziele aus. Denn Alltagshandeln erfolgt nicht logisch, strategisch und zielorientiert, sondern es ist reaktiv und «unberechenbar», sprunghaft, emotional» (S.117). Im Arbeitsalltag dagegen, genauer in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen, sind Ziele bei Beratungen unerlässlich. Nur wenn man abgemachte Ziele betrachtet, kann «die moralische und fachliche Angemessenheit eines geplanten Wirkungszusammenhangs» reflektiert werden (vgl. von Spiegel, 2013, S.118). Die Aufgabe der Schulsozialarbeit als Koproduzent ist es, den Lernenden zu helfen, ihre Ziele zu finden.

Denn nur wer seine eigenen Ziele definiert, sieht einen Nutzen darin und strengt sich an, diese zu erreichen. Schulsozialarbeitende an Berufsfachschulen sind in der Zielentwicklungsphase dafür verantwortlich, die Lernenden zu motivieren, förderliche Bedingungen für die Zusammenarbeit zu schaffen und sie wertschätzend und anerkennend zu unterstützen. Letztlich sind es die Ziele, die die Arbeitsbeziehung zwischen der Schulsozialarbeit und den Lernenden begründen. «Eine konkrete und realistische Zielformulierung ermöglicht es, Absprachen über Handlungsschritte aller Beteiligten zu treffen, «passgenaue» Arrangements zu konstruieren und gegebenenfalls ein Aktionssystem zusammenzustellen» (vgl. von Spiegel, 2013, S.119).

Die Zielentwicklung in einer Beratung beinhaltet verschiedene Arbeitsschritte. Diese richten sich nach den im folgenden Kapitel 4.1 erläuterten Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur. Bei dieser Phase wird versucht, eine «mit den Adressatinnen und Adressaten geteilte Einschätzung der Situation oder des Problems» zu erreichen. Während dieser oder später folgenden Phasen kann bemerkt werden, dass das Problem, das Anfangs im Mittelpunkt stand, gar nicht mehr so zentral ist, sondern die zuerst als nebensächliche Punkte angesehene Elemente in das Zentrum rücken (vgl. von Spiegel, 2013, S.119-120).

Ziele sollen laut Maja Heiner (1996) nach SMART formuliert werden; spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert. Da Zielformulierungen vielfach keine zeitliche Perspektive enthalten, sollte zwischen Wirkungszielen, Teilzielen und Handlungszielen unterschieden werden. Wirkungsziele sind weniger beeinflussbar als Handlungsziele, weil sie von den Zielen der Institution beeinflusst sind, während Teilziele im Fall der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen von Lernenden und den Schulsozialarbeitenden gemeinsam ausgehandelt werden. Handlungsziele werden schliesslich «unter Berücksichtigung der verschiedenen Erwartungen» formuliert. Bei der Zielformulierung sollte darauf geachtet werden, dass keine Handlungsschritte darin vorkommen. Diese werden in einem weiteren Schritt ausgehandelt. Da unrealistische Ziele auf Seiten der Schulsozialarbeit und auf Seiten der Lernenden frustrierend wirken, sollte vor allem der Zeitaufwand für die Teilziele nicht unterschätzt werden, während sie trotzdem zeitnah terminiert werden. Alle Ziele müssen so formuliert sein, dass sich die Person, die sie erreichen soll, angesprochen fühlt. So sind Teilziele für die Lernenden vorgesehen, während die Handlungsziele den Schulsozialarbeitenden gelten. Grundsätzlich sollen Ziele positiv formuliert werden, um es den Adressatinnen und Adressaten einfacher zu machen, sie zu erreichen. Negative Formulierungen helfen nämlich weder den Sozialarbeitenden noch den Lernenden. Auch sollte die Zielformulierung auf die Adressatinnen und Adressaten abgestimmt sein. Komplizierte Begriffe und Fachsprache sollten in allen Bereichen der Sozialen Arbeit, also auch in der Schulsozialarbeit vermieden werden. Denn nur wer die Ziele versteht, kann sie sie auch angehen und erreichen.

Ziele sollten auf ihre moralische und fachliche Vertretbarkeit überprüft werden. Das bedeutet, dass nicht alle Anliegen der Lernenden durch die Schulsozialarbeit unterstützenswert sind. Gleichzeitig sollte auch die Schulsozialarbeit ihre Handlungsziele auf die moralische und fachliche Vertretbarkeit überprüfen, um unangemessene Manipulationen, wie Überredung, zu vermeiden (vgl. von Spiegel, 2013, S.120-122).

Planung

Nach der Zielentwicklung folgt als viertes die Planung einer Intervention. Die Planung des weiteren Vorgehens macht nur Sinn, wenn die Situation und das Problem allen Beteiligten klar sind und auch die Wirkungs- und Teilziele mit den Lernenden gemeinsam ausgehandelt wurden. Wichtig ist herauszufinden, wie gross das Interesse der Lernenden ist, mit den Schulsozialarbeitenden zusammenzuarbeiten und mit welcher Vorgehensweise in diesem Beratungsprozess sie einverstanden sind. Ausserdem ist es wichtig, die Nutzenerwartungen und Motive der Lernenden einzuschätzen. Es ist für Schulsozialarbeitende hilfreich, etwas über die bisherigen Nutzen und Motive der aktuellen, meist schwierigen Situation einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung zu erfahren. Dies führt automatisch zu «einer besseren Übereinstimmung von Nutzen und Veränderung».

Um die Ziele zu erreichen, ist es hilfreicher die Veränderungsmotivation der Lernenden anzuregen als zu versuchen den Widerstand zu bezwingen. «Methodisches Handeln erfordert, den Rahmen eines einzigen Konzeptes zu überschreiten, denn die methodischen Vorgehensweisen müssen situations- und fallbezogen konstruiert werden». Das bedeutet, dass man nicht aus einem Buch eine Methode auswählen soll und diese genauso anwendet, wie sie beschrieben wird und sie auf keinen Fall erweitert, sondern dass man eine Konstruktion verschiedener Methoden anwendet, um die Ziele mit den Lernenden gemeinsam möglichst erfolgreich umsetzen zu können. Die Lernenden sollen unbedingt in die Planung miteinbezogen werden, denn nur mit ihren Ideen fällt diese Planung auch lebensnah und realistisch aus. Dabei ist natürlich die Kreativität und die Fantasie der Schulsozialarbeitenden gefragt (vgl. von Spiegel, 2013, S. 122-125). Wichtig ist, sich zu überlegen, was die Lernenden in ihrer Situation selbst tun können. Es ist nicht sinnvoll, zu schnell über professionelle Handlungsschritte nachzudenken, ohne das Ressourcensystem der Lernenden zu prüfen.

Die Lernenden verfügen über drei verschiedene Ressourcensysteme. Das Erste ist das natürliche, informale System, die Familie, Freunde und Nachbarn. Das Zweite ist das formale System, nämlich Organisationen, die Interessen ihrer Mitglieder vertreten, beispielsweise Gewerkschaften, während das dritte System das gesellschaftliche System wie Schulen, die Polizei, Krankenhäuser und verschiedene soziale Einrichtungen darstellt.

Nicht alle Lernenden verfügen über alle Ressourcensysteme, teilweise sind sie jedoch auch einfach nicht brauchbar für die Zielerreichung. Die Ressourcen, die allerdings vorhanden sind, und zur Problembewältigung genutzt werden können, sollen unbedingt angegangen werden (vgl. Pincus und Minahan, 1980, S. 96ff.). Für Lernende in der Situation einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung kann ein Aktionssystem hilfreich sein. Darin beteiligt sind Personen aus dem privaten Umfeld, das heisst die Eltern und eventuell auch Freunde oder Verwandte. Aber auch Fachkräfte sind involviert, beispielsweise die Berufs- und Laufbahnberatung. Ausserdem sind natürlich Auszubildende und Lehrende auch in diesem Aktionssystem inbegriffen (vgl. Sturzenhecker, 1993).

Handeln in Situationen

Als fünftes folgt das Handeln in Situationen. Das kommunikative, koproduktive Handeln in Situationen ist sehr dynamisch und flexibel. Darum ist es schwierig, in dieser Phase konkrete Methoden aufzustellen. Trotzdem gibt es Interessantes und für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen Wichtiges in der Phase des «Handelns in Situationen», dass bei verschiedenen Beratungen, auch bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen zu beachten ist. Lernende suchen den Sozialdienst an ihrer Berufsfachschule manchmal freiwillig, manchmal unfreiwillig auf.

Macht, Kompetenz und Einfluss haben in diesem Setting die Schulsozialarbeitenden. In einem institutionellen Rahmen, also an der Berufsfachschule, findet die Koproduktion zwischen Schulsozialarbeitenden und Lernenden statt und die Rollen und Positionen der Beteiligten sind allgegenwärtig. Schulsozialarbeitende handeln normalerweise, wie alle Sozialarbeitende, nach Routinen, die auf ein «sozial geteiltes Skriptwissen» aufbauen. «Obwohl Situationen in ihrer Konstellation und ihrer Dynamik einmalig sind, haben sie viele vergleichbare Elemente, weshalb man unwillkürlich auf Erfahrungen und Routinen (Skripts) in ähnlichen Situationen zurückgreift». Interaktionsroutinen sind so an Situationen oder Emotionen gebunden. Diese Situationen werden als «Schlüsselsituationen» bezeichnet, weil in diesen Situationen wiederkehrende, entscheidende und typische Handlungsabfolgen zum Vorschein kommen. Aufklärung über Teile des beruflichen Handelns kommt dann zum Vorschein, wenn man diese Situationen entschlüsselt. Auch wenn verschiedene Beratungen in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen auf den ersten Blick ähnlich scheinen, gilt es zu beachten, dass Situationen und Lernende in diesen Situationen unterschiedlich sind. So kann der Entwurf von Schlüsselsituationen auch negative Auswirkungen haben, wenn man an Abläufen festhält und immer dasselbe «Programm» abspult (vgl. von Spiegel, 2013, S.127-131).

Evaluation

Der sechste und letzte Schritt in einer Beratung der Sozialen Arbeit ist die Evaluation des ganzen Prozesses. Die Evaluation wird nicht in allen Beratungen der Sozialen Arbeit gleich penibel durchgeführt, da sie aufwändig sein kann, wenn sie seriös durchgeführt wird. Vielfach kommen zwar Forderungen und Begriffe aus der Evaluation heraus, umgesetzt werden sie aber nur selten. Mit der Evaluation können in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen Massnahmen in Beratungen zu (drohenden) Lehrvertragsauflösungen überprüft werden. Dies geschieht meist auf ihre Wirksamkeit oder ihre Angemessenheit und anhand von Kriterien, in diesem Fall normalerweise anhand der festgehaltenen Ziele. Mit dieser Evaluation kann die Arbeit an ähnlichen Fällen optimiert werden. In Beratungssituationen (drohender) Lehrvertragsauflösungen eignet sich die Selbstevaluation. Bei dieser Art der Evaluation reflektieren die Schulsozialarbeitenden ihre eigene Arbeit. Um ein professionelles Handeln zu gewährleisten, empfiehlt es sich, seine eigenen Beiträge zur Koproduktion zu reflektieren. Dazu gehören neben spezifischen methodischen Vorgehensweisen auch die wertschätzende Beziehungsgestaltung sowie gestaltete, partizipative Kontexte. «Selbstevaluation nimmt die Bedingungen in den Blick, unter denen eine Leistung (Output) und auch eine Wirkung (Outcome) zustande kommen». So können geplante methodische Abkommen auf ihre Angemessenheit und Stimmigkeit in Bezug auf die Teil- oder Handlungsziele, Handlungsschritte oder auf den situativen oder organisationalen Kontext überprüft werden.

Um eine Selbstevaluation durchzuführen, braucht man eine oder mehrere Untersuchungsfragen, die man entwickelt, dann werden Hypothesen über mögliche Zusammenhänge formuliert, Kriterien respektive Massstäbe zur Beurteilung der Ergebnisse werden entwickelt und Daten werden ausgewertet. Die Selbstevaluation fördert die Diskussion über die Beziehung zwischen Fachwissen und Praxis, was der Sozialen Arbeit hilft, professionell zu sein (vgl. von Spiegel, 2013, S. 132-135).

4.1 Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur nach Hiltrud von Spiegel

Hiltrud von Spiegel beschreibt vier Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur Sozialer Arbeit. Mit diesen vier «Besonderheiten» am Beruf der Sozialen Arbeit, also auch in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen, werden Sozialarbeitende ständig konfrontiert. Folgend werden diese Charakteristika beschrieben, weil sie die Berufsausübung der Sozialen Arbeit entscheidend beeinflussen.

4.1.1 Doppeltes Mandat

Da die Soziale Arbeit eine vom Staat vermittelte Profession ist, entsteht ein doppeltes Mandat. Durch die Festlegung, welche Ressourcen und Leistungen welchen Zielgruppen zustehen, übernimmt der Staat die Vermittlungsrolle zwischen der Sozialen Arbeit und ihrer Klientel. So werden nicht alle Bedürfnisse der Klientel bearbeitet, sondern nur das, was gesetzlich verankert und als Aufgabe der Sozialen Arbeit ausgehandelt ist. Die Soziale Arbeit, also auch die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen, setzt verschiedene Strategien in ihrem Berufsalltag ein. So wird einerseits Hilfe angeboten, andererseits gehören aber auch immer wieder kontrollierende Interventionen zum Auftrag, wenn die Hilfe nicht greift. Vor allem in den 1970er Jahren wurde dieser Widerspruch von Hilfe und Kontrolle zum Thema. Diese Zweiheit erforderte praktisch von den Sozialarbeitenden, dass sie sich entweder für die Institution, also für die Kontrolle, oder für die Bedürfnisse der Klientel, also für die Hilfe entscheiden. So fand auch das Parteilichkeits-Konzept grossen Anklang von kritischen Sozialarbeitenden dieser Zeit. Bei der Parteilichkeit besteht allerdings immer die Gefahr, dass Sozialarbeitende die Interessen vermischen, so soll aber die professionelle Distanz unbedingt bewahrt werden.

Fachkräfte der Sozialen Arbeit befinden sich in einem Leistungsdreieck (siehe Abbildung 3). Dieses beinhaltet als Erstes Sozialarbeitende als Leistungsträger, die Einrichtungen oder Diensten unterstellt sind, als Zweites die Leistungsempfänger, also Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit und als Drittes die Kostenträger, also Auftraggeber (vgl. von Spiegel, 2013, S.26-27). So sieht das Leistungsdreieck in den KSD des Kantons St.Gallen bei einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung folgendermassen aus:

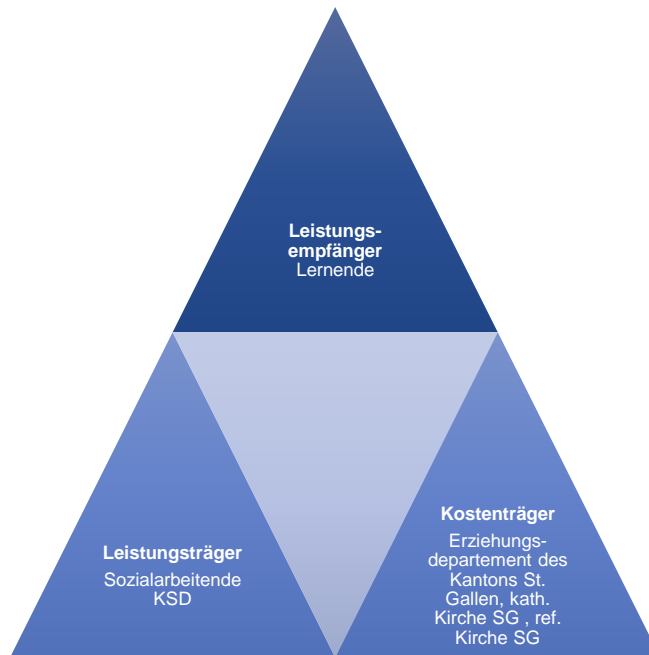


Abbildung 3: *Leistungsdreieck in den KSD des Kantons St.Gallen*
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an von Spiegel (2013, S. 26-27)

4.1.2 Subjektorientierung

Wie im Kapitel der Entwicklungspsychologie schon angeschnitten, gibt es unterschiedliche Grundannahmen, was die Entwicklung eines Kindes angeht. So gibt es die Vorstellung weitgehender Formbarkeit eines Kindes, das Tabula-Rasa-Modell, das besagt, dass Kinder Objekte ihrer Erziehung seien. Andererseits nehmen andere Fachleute an, dass «ein Mensch von Geburt an ein eigenständiges Subjekt sei, das sich und seine Identität unter Verwendung der ihm verfügbaren individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen selbst entwickelt». Das bedeutet, der Aufschwung von Erziehungs- und Trainingsprogrammen steigt, je mehr Menschen an die Formbarkeit einer Person glauben. So steigen automatisch auch «die Erwartungen an die Veränderungsmöglichkeiten durch Soziale Arbeit und Erziehung». Dieser Glaube an die Formbarkeit, der erzieherisch gesehen sehr optimistisch ist, ist aber auch gefährlich. So nährt dieser Glaube negativerweise nämlich auch Ansätze wie die nationalsozialistische oder kommunistische Volkserziehung. Die gegenseitige Annahme, dass Menschen von Geburt an eigenständige Subjekte seien, findet im Gegensatz zur Annahme der Formbarkeit weniger Anklang.

«Subjektorientierte Konzepte halten sich mit Zielen eher zurück und konzentrieren sich darauf, Ressourcen zu erschliessen und die Bedingungen für das Aufwachsen so zu arrangieren, dass sich Eigenaktivität und Eigenverantwortung herausbilden». Auch wissenschaftliche Erkenntnisse über die Funktionsweise der Wahrnehmung der Menschen und die darauf bezogene Wirklichkeitskonstruktion untermauern die Subjektorientierung. Die Schulsozialarbeit greift, wie bereits mehrfach erwähnt, bei Lernenden ein, die professionelle Hilfeleistung bei einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung brauchen. Dort kann es vorkommen, dass die Konstruktionen und Wahrnehmungen der Lernenden so weit von den allgemeinen Standards abweichen, dass «ihre Chancen auf Inklusion gefährdet sind, bzw. ihre Exklusion aus einem oder mehreren Funktionssystemen droht». Trotz diesen unterschiedlichen Konstruktionen und Wahrnehmungen zwischen Schulsozialarbeitenden und Lernenden muss ein Ziel, ein «gemeinsames Drittes» vereinbart werden. So sollen nicht die Lernenden selbst verändert werden, sondern sie sollen von der Schulsozialarbeit bei Selbstbildungsprozessen unterstützt werden (vgl. von Spiegel, 2013, S.28-30).

4.1.3 **Technologiedefizit**

Wendet man die Methode X an, erhält man Y. So einfach geht es leider in der Sozialen Arbeit nicht. Es gibt in dieser Profession keine kausalen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung, die wiederholbar und eindeutig sind. Ursachenerklärungen sind in der Sozialen Arbeit allgemein, aber ganz eindeutig auch in der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen schwierig (vgl. von Spiegel, 2013, S. 31-33).

Ursachen für Probleme in der Berufsausbildung können vielfältig sein und sehr unterschiedliche Folgen nach sich ziehen. So kann man nicht einfach von der Ursache auf eine Methode schliessen, die dann schliesslich die Ursache beseitigt. «Alle Komponenten einer Situation können sich aufgrund der strukturellen Komplexität sozialer Prozesse wandeln und sind daher prinzipiell nicht vorhersehbar». So ist es schwierig zu beurteilen, ob sich eine Situation aufgrund einer Methode oder trotz einer Methode verändert hat. Jede Situation von Lernenden mit (drohenden) Lehrvertragsauflösungen ist einzigartig. Genau hier müssen Schulsozialarbeitende ihre Person als Werkzeug und die damit verbundenen Handlungskompetenzen einsetzen, denn genau das macht die Profession Soziale Arbeit aus. Diese Tatsache des Technologiedefizits heisst für Sozialarbeitende jedoch nicht, dass sie auf die Planung ihrer Beratungen und Hilfeleistungen verzichten können oder sollen.

Die Planung soll so aussehen, dass man «den Fall» hypothetisch in einen Wirkungszusammenhang bringt. Das heisst konkret, die Situation oder das Problem, in der vorliegenden Arbeit ist es die (drohende) Lehrvertragsauflösung, deren wissenschaftliche Erklärung, ein Ziel, dazu passende Handlungsschritte und absehbare Folgen sollten vorgängig konstruiert werden. Diese hypothetischen Wirkungszusammenhänge helfen, die Transparenz der eigenen Konstruktionen zu bewahren (vgl. von Spiegel, 2013, S. 31-33).

«Menschen haben Bedürfnisse, Interessen, Emotionen, können Entwicklungen voraussehen, Folgen von Handlungen abschätzen, Pläne durchkreuzen oder ändern, zusammenarbeiten oder sich verweigern, sich selbst beim Handeln beobachten und gleichzeitig darüber reflektieren, dass sie beobachten usw.». Genau diese Vielfalt macht es Sozialarbeitenden in allen Disziplinen schwer, methodisch zu planen (vgl. Weber, 2012, S. 33ff.).

4.1.4 **Koproduktion**

Koproduktion in der Sozialen Arbeit wird als Arbeitsbeziehung zwischen Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeitern und Adressatinnen oder Adressaten der Sozialen Arbeit verstanden, bei denen beide Seiten etwas in die Beziehung investieren (vgl. von Spiegel, 2013, S.115). Im Gegensatz zu industriell gefertigten Produkten, die geplant, hergestellt, gelagert und verkauft werden, werden personenbezogene Dienstleistungen wie die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen gleichzeitig produziert und konsumiert. So können Schulsozialarbeitende, die es mit Lernenden mit (drohenden) Lehrvertragsauflösungen zu tun haben, keine Strategie vorplanen, der ganze Prozess geschieht mit den Betroffenen zusammen. Betroffene Lernende und Schulsozialarbeitende arbeiten gewissermassen in der Produktion zusammen und müssen dabei eine relativ vertrauensvolle, persönliche Beziehung aufbauen (vgl. Ortmann, 1996, S.63). Ergebnisse von Beratungen entstehen immer als Produkt aller Beteiligten, also in Interaktionssituationen. Soziale Dienstleistungen wie die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen kommen ohne Adressatinnen und Adressaten, in diesem Fall Lernende, nicht zustande. Nur wenn sich Adressatinnen und Adressaten einen Nutzen erhoffen, lassen sie sich auf eine Zusammenarbeit ein (vgl. von Spiegel, 2013, S. 35).

4.2 **Wissensbestände für methodisches Handeln**

«Wer als Werkzeug nur einen Hammer hat, sieht in jedem Problem einen Nagel.»

Paul Watzlawik

Dieses Zitat von Watzlawik ist ein gutes Beispiel dafür, was passiert, wenn man sich in der Sozialen Arbeit nur auf seine Erfahrungen beruft und die verschiedenen Wissensbestände nicht in seine Arbeit miteinbezieht. Subjektive Wirklichkeitskonstruktionen und Erfahrungen sollen nie allein als Erklärung für ein Ereignis dienen (vgl. von Spiegel, 2013, S.46).

Jeder Fall ist in sich eigen und muss auch so behandelt werden. Auch bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen besteht die Gefahr, dass sich Schulsozialarbeitende bei ihrer Arbeit ausschliesslich auf Erfahrungen stützen und so den Einzelfall und die Probleme dahinter vernachlässigen. Um dies zu vermeiden, ist es wichtig, die vier unterschiedlichen Wissensbestände in die tägliche Arbeit miteinzubeziehen und jeden Fall von neuem zu betrachten und anzugehen.

4.2.1 **Beschreibungswissen**

Kenntnisse über die Art eines aktuellen Problems oder einer Situation wird Beschreibungswissen genannt. Es hilft dabei, herauszufinden was das Problem oder die Situation ist und mit welchen Methoden man vorgehen soll. Beschreibungswissen könnte auch als «systematische Informationsverarbeitung im Dienste beruflicher Entscheidungsfindung» beschrieben werden (vgl. Heiner, 2018, S.237-238). Beschreibungswissen gewinnt man, in dem man Informationen über ein Problem oder eine Situation sammelt und analysiert. Danach werden diese Informationen klassifiziert, also unterschieden und kategorisiert. Letztendlich werden die klassifizierten Informationen mit Blick auf den Kontext nochmals analysiert und interpretiert. Wie in den Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur bereits erwähnt, sollte dies möglichst mit den Adressatinnen oder Adressaten gemeinsam geschehen, also in Koproduktion. Der Prozess sollte ausserdem auf die individuelle Lebenswelt der Klientel, deren biografischer Hintergrund und ihrer Lebenslage abgestimmt sein. Diese Entscheidungsfindung kann sehr vielfältig ausfallen, da sowohl eine Veränderung der Adressatinnen und Adressaten selbst angestrebt werden kann, oder eine Veränderung ihrer Lebensverhältnisse. Der Vorteil von wissenschaftlichen Arbeitsweisen im Gegensatz zur Verwendung von Alltagswissen ist, dass man die Situation oder das Problem, in dieser Arbeit die (drohende) Lehrvertragsauflösung so aus Distanz und objektiv mehrperspektivisch wahrnimmt und so auch andere Zusammenhänge wahrnimmt als mit dem Alltagswissen.

Diagnostizieren ist in der Sozialen Arbeit ein umstrittenes Wort, weil es doch sehr an die Medizin erinnert. Trotzdem gehört bei den allgemeinen Handlungsabläufen das «Diagnostizieren» und damit das Klassifizieren dazu, um die Komplexität zu reduzieren. Es gibt für die Soziale Arbeit viele Hilfsmittel und Arbeitsmaterialien, die dieses «Diagnostizieren» vereinfachen. Dazu gehören Checklisten, Fragekataloge oder verschiedene andere Dokumentationsverfahren. Sozialarbeitende neigen dazu, eine Situation oder ein Problem zuerst und vielfach auch nur in der Ausstattung der Adressatinnen und Adressaten zu untersuchen. So werden, obwohl man es besser wissen würde Probleme, ohne weitere kontextuelle bzw. gesellschaftliche Bezüge zu machen, individualisiert.

Dann kommt es zur Konzentration auf «persönliche Handicaps» der Adressatinnen und Adressaten, was nicht erwünscht ist. Hilfsmittel unterstützen Sozialarbeitende dabei, differenzierter zu untersuchen (vgl. von Spiegel, 2013, S.48-52).

4.2.2 **Erklärungswissen**

Diese Wissensart betrifft das sogenannte Grundlagenwissen, das man sich mittels wissenschaftlicher Arbeitsweise aneignet.

Mithilfe des Erklärungswissens sollen Vorgänge nicht bewertet oder klassifiziert werden wie beim Beschreibungswissen, sondern es stellt Zusammenhänge dar und beschreibt hohe Wahrscheinlichkeiten. Wiederum ist zu erwähnen, dass sich Sozialarbeitende bei ihrer Arbeit nicht nur auf ihre Erfahrung verlassen sollten, sondern wissenschaftliches Wissen in ihre Arbeit miteinbeziehen (vgl. von Spiegel, 2013, S.52-53). Wissenschaftlich gewonnene Theorien umfassen «ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich» (vgl. Dewe und Otto, 2018, S.1737). «Theorien erfüllen Aufklärungs- und Orientierungsfunktionen: Sie helfen bei der Wahrnehmung, Ordnung und Erklärung eines Handlungsproblems insofern, als dass man sich Erklärungs- und Begründungsalternativen erschliesst, die das Alltagswissen nicht zur Verfügung stellt».

Welche methodischen Konsequenzen Sozialarbeitende ziehen und wie sie ihre Urteilkraft einsetzen, hängt von der Kenntnis und dem sensiblen Gebrauch von Theorien ab. Können Schulsozialarbeitende an Berufsfachschulen einen Fall oder ein Problem auf unterschiedliche Theorien deuten und interpretieren, arbeiten sie professionell. So müssen sie wissen, wo und wie sie Theorien suchen und finden können, einige Theorien sollten sie kennen und diese Theorien sollten sie nach ihrer Aussagekraft beurteilen können. Weil Sozialarbeitende während ihres Studiums und ihrer anschließenden Arbeit mit vielen Theorien in Kontakt kommen, sind ihnen viele Theoretiker oder Ansätze zwar vom Namen her bekannt, das Detailwissen dazu fehlt jedoch. Aus diesem Grund müssen Theorien, die für die Relationierung eines Falls in Frage kommen, genauer angeschaut werden (vgl. von Spiegel, 2013, S.54-57).

4.2.3 **Wertewissen**

Das Wertewissen beruft sich weniger auf wissenschaftliche Theorien als auf philosophisch-ethische, religiöse oder politische Werte, die sich in Postulaten äussern. Ständig treffen Sozialarbeitende wertgeleitete Entscheidungen, die Klientinnen und Klienten empfindlich treffen oder ihre Pläne teilweise auch durchkreuzen können.

Beispielsweise bei der Beurteilung der Lebensverhältnisse von Klientinnen und Klienten bedienen sich Sozialarbeitende oftmals ihrer eigenen Wertestandards, um Entscheidungen bezüglich unterstützender Hilfe oder kontrollierendem Eingriff zu treffen. So sind Sozialarbeitende verpflichtet, ihr eigenes Werteverständnis zu reflektieren. Damit diese Werte bei Professionellen der Sozialen Arbeit einheitlich erscheinen, gibt es das differenzierte Wertewissen. So bieten Sozialarbeitende ihren Klientinnen und Klienten weniger ihre persönlich begründete Hilfe an und schützen sich vor Willkür. «Der Weg geht über die Rechtfertigung des professionellen Handelns durch berufliche Werte und Normen».

Weil die Soziale Arbeit als Profession bezeichnet wird, verfügen Sozialarbeitende über einen besonderen Berufsethos. Dieser besteht aus einer fundierten Urteils- und Entscheidungskompetenz, einem hohen Verantwortungsbewusstsein, sowie einer ausgeprägten moralischen Integrität. Die Berufsethik hat die Aufgabe, zu beurteilen ob berufliches Handeln angemessen ist und was genau moralisch «richtiges» berufliches Handeln ist (vgl. von Spiegel, 2013, S.61-66).

4.2.4 Veränderungswissen

Veränderungen anzusteuern ist das Hauptziel methodischen Handelns. Um diese Veränderungen zu erzielen, müssen Handlungsvorschläge konstruiert werden, die «mit Blick auf ein Problem oder eine Aufgabe in einen (finalen) Wirkungszusammenhang gebracht werden». Auch diese Wissensart wird ähnlich wie das Wertewissen, weniger durch wissenschaftliche Arbeitsweisen angewendet, sondern mehr mit «praktischen Konstruktionen, die sich empirisch bewährt haben und im Nachhinein zu einem Konzept zusammengefügt wurden». So ist Veränderungswissen die Wissensart, die durch Fachleute in eine lernbare, vermittelbare Form gebracht wird mittels Konzepten oder Methoden. Die Soziale Arbeit eignet sich ihr Veränderungswissen mittels verschiedener anderer Disziplinen an. Sie bedient sich an Konzepten der Medizin, der Psychologie, der Betriebswirtschaft oder der Pädagogik (vgl. von Spiegel, 2013, S.66 - 70).

Diese vier Wissensarten sollten im Berufsalltag von Sozialarbeitenden immer wieder reflektiert werden, um ein professionelles Arbeiten zu garantieren. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz sagt, Sozialarbeitende müssen ihre fachliche Methoden, Erklärungen und Vorgehensweisen auf interdisziplinärem Kontext gründen, sich ihrer gesellschaftlichen Funktion bewusst sein und diese auf wissenschaftlich fundierten Grundlagen ausüben (vgl. AvenirSocial, 2010, S.6). In diesem Sinne ist nicht nur das wissenschaftlich fundierte Erklärungswissen notwendig, sondern auch das Wertewissen, um sich seiner Funktion bewusst zu sein, das Beschreibungswissen, um interdisziplinäre Kontexte erschliessen zu können und das Veränderungswissen, um Konzepte und Handlungsanleitungen für sich nutzen und anwenden zu können.

5 Praxistransfer zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit vor bzw. bei Lehrvertragsauflösungen

Laut Hiltrud von Spiegel (2013) ist es in Organisationen der Sozialen Arbeit, also auch in Sozialdiensten an Berufsfachschulen von Vorteil, wenn die dort beschäftigten Schulsozialarbeitenden dieselbe Arbeitskultur vertreten. Die Kultur einer Organisation tritt durch gemeinsam geteilte Vorstellungen, Haltungen, Einstellungen, Werte und Normen hervor.

Auch bestimmte Vorgehensweisen bei Beratungen gehören zur Kultur einer Einrichtung. «Gemeinsame Deutungs- und Problemlösungsmuster entlasten Fachkräfte in komplizierten Situationen von hoher persönlicher Verantwortung und stiften Sinn und Zusammenhalt» (S.112). So wäre es aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit sinnvoll, wenn bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen bestimmte Methoden und Beratungsabläufe in allen Berufsfachschulen des Kantons St.Gallen gleichermassen angewendet werden würden. Folgend werden Methoden erläutert, die der Verfasserin sinnvoll erscheinen bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen. Diese können von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern an Berufsfachschulen genutzt werden, um präventiv früher beziehungsweise situationsgerechter intervenieren zu können und bei schon vollzogenen Lehrvertragsauflösungen die Lernenden professionell, hilfreich und zukunftsorientiert zu unterstützen.

5.1.1 Analyse der Rahmenbedingungen

Ziel der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen ist «die Unterstützung bei der Persönlichkeitsbildung und die Hilfeleistung bei Problemen im Sozialverhalten in Gruppen und der Gesellschaft». Auch die Hilfe und die Beratung für Lernende in psychischen und sozialen Problemsituationen gehört zum Arbeitsfeld von Schulsozialarbeitenden. Bei aktuellen Lebensfragen sollen die Lernenden von Schulsozialarbeitenden unterstützt werden und akute Krisen sollen gemeinsam angegangen werden. Gemeinsam wird nach Lösungen gesucht und wenn möglich wird das soziale Netzwerk der Lernenden miteinbezogen oder Lernende werden an andere Fachstellen vermittelt. So sieht es der Auftrag der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen vor. Die in diesem Auftrag beschriebenen Aufgabengebiete dienen als Ausgangslage für Schulsozialarbeitende in der Arbeit mit Lernenden. Das oberste Ziel soll stets leitend sein: Inklusion vermitteln, Exklusion vermeiden und wenn nötig Exklusion, in diesem Fall Lehrvertragsauflösungen, verwalten. So ist es beispielsweise nötig, Jugendliche an andere Fachstellen weiterzuvermitteln, wenn dies die einzige Möglichkeit darstellt. Droht eine Lehrvertragsauflösung, sind vielleicht Jugendfachstellen miteinzubeziehen, hat eine Lehrvertragsauflösung bereits stattgefunden, ist die Berufs- und Laufbahnberatung eventuell miteinzubeziehen.

5.1.2 Situations- und Problemanalyse

Geht es um die Problemsituation von Lernenden, wird vielfach die (drohende) Lehrvertragsauflösung genannt. (Drohende) Lehrvertragsauflösungen sind jedoch eher Ergebnisse aus Situationen und Problemen als Probleme selbst. Die Situations- und Problemanalyse ist grundlegend für eine professionelle Beratung in der Schulsozialarbeit. Werden die Probleme nicht in ihrem Ursprung erkannt, wird es schwierig, nachhaltige Lösungen mit den Lernenden auszuarbeiten.

Gründe für schwierige Situationen in der Ausbildung können, wie schon beschrieben, beispielsweise ungenügende Leistungen im Lehrbetrieb oder in der Schule sein. Diese schlechten Leistungen müssen analysiert werden, Ursachen müssen herausgefunden und angegangen werden, denn nur wenn die Ursache herauskommt und bearbeitet wird, können schlechte Leistungen verbessert werden.

Vielfach sind es familiäre, persönliche Gründe, die schlechte Leistungen bei Lernenden hervorrufen. Aber auch Überforderung, Organisationslosigkeit oder eine motivationslose Arbeitshaltung können Gründe für schlechte Leistungen sein. All diese Gründe für (drohende) Lehrvertragsauflösungen müssen mit unterschiedlichen Methoden angegangen werden. Persönliche Probleme müssen, teilweise mit einem Mediator, mit Hilfe eines runden Tisches oder vielleicht sogar mit einer Weiterverweisung an andere Fachstellen angegangen werden, während überforderte Jugendliche mit einer Lehrjahrwiederholung oder einer Herabstufung einer vierjährigen Lehre in eine dreijährige Lehre beziehungsweise einer dreijährigen Lehre in eine zweijährige Lehre oder auch Nachhilfeunterricht entlastet werden können. Sieht sich die Familie der Lernenden nicht verantwortlich dafür, ihr Kind in die Rolle als Gesellschaftsmitglied einzuführen oder ihre Erwachsenenpersönlichkeit zu stabilisieren, müssen Lernende eventuell an psychiatrisch versiertere Berufsgruppen weitergeleitet werden. Sind Lernende motivationslos, muss ein Arbeitsfeldwechsel in Erwägung gezogen werden und sind sie organisationslos, hilft meist schon eine kleine Unterstützung seitens der Lehrenden oder der Eltern.

5.1.3 Zielentwicklung

Eine Lehrvertragsauflösung bringt wie erwähnt immer die Frage nach dem «wie weiter?» mit sich. Bei diesem Schritt geht es darum, die Lernenden zu motivieren, selbstständig und doch mit professioneller Hilfeleistungen aus einer «Krise» herauszukommen. Jugendliche müssen selbstständige Problemlösungsmuster entwickeln, um spätere Krisen einfacher und vielleicht auch ohne die Hilfe von Sozialarbeitenden bewältigen zu können. Ziele sollen nach SMART (wie in Kapitel 4 bereits erwähnt) formuliert werden, damit sie zeitnah effektiv erreicht werden können.

Um selbstständig aus Krisen herauszufinden, müssen auch Ziele von den Lernenden selbst entwickelt und formuliert werden. Kommen die Ziele nämlich nicht von den Lernenden selbst, fehlt ihnen auch die Motivation, diese anzugehen und zu erreichen.

5.1.4 Planung

Nicht alle Jugendliche gehen mit einer bereits vollzogenen Lehrvertragsauflösung gleich um. Je nach milieuspezifischem Habitus unterscheidet sich ihre Haltung und ebenfalls die ihrer Familie. So macht es in gewissen Auflösungssituationen Sinn, die Eltern in die Planung miteinzubeziehen. Diese können entweder mit ihrem sozialen Netzwerk behilflich sein oder die Lernenden in dieser Situation anderweitig unterstützen. Die Mitwirkung der Eltern ist allerdings meist nur hilfreich, wenn dies die Jugendlichen auch wünschen. Sind die Jugendliche gegen den Einbezug ihrer Eltern, sollten Sozialarbeitende dies respektieren und ohne Eltern planen.

5.1.5 Soziale Ungleichheit

Die soziale Ungleichheit ist für Jugendliche in der Zeit der Ausbildung besonders schwierig. Jugendliche, die aus unterprivilegierten Klassen stammen und eine Lehrvertragsauflösung droht, müssen von Schulsozialarbeitenden besonders gestützt werden. Sie kämpfen schon während der ganzen Schulzeit mehr als ihre privilegierten Schulfreunde. Da Lernende aus unterprivilegierten Klassen von ihren Familien meist weniger gefördert werden als andere, muss dies im Fall einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung die Schulsozialarbeit zusammen mit den Lehrenden und den Ausbildenden in die Hand nehmen. Kostengünstiger oder kostenloser Nachhilfeunterricht oder die obligatorische Teilnahme an Förderkursen an den Berufsfachschulen kann dabei helfen. Ausserdem muss das Selbstvertrauen dieser Lernenden gestärkt werden. Dies kann mithilfe verschiedener Methoden geschehen. Eine hilfreiche und einfach anzuwendende Methode ist das «Reframing», bei dem negative Aussagen der Lernenden in positive umgewandelt werden und somit die Selbstachtung steigt. Um diese Methode zu ergänzen, eignet sich ebenfalls ein Stärken-Schwächen-Profil, bei dem die Schulsozialarbeitenden die Stärken-Seite ergänzen sollen. Auch dies stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden.

5.1.6 **Selektion von angehenden Lernenden**

Neben all diesen Methoden, die bei (drohenden) Lehrvertragsauflösungen ihre Anwendung finden können und sollen, spielen auch Selektionsfaktoren von Ausbildungsstätten eine Rolle. So sollten Ausbildende ihre Selektionsfaktorenkataloge, die sich nur teilweise bewähren um neue, innovative und vielleicht auch unkonventionelle Faktoren erweitern. Technische und handwerkliche Ausbildungsstätten sollten vermehrt auch die Sozialkompetenzen und die Selbstkompetenzen ihrer Lernenden beachten und Fachinteresse nicht über alles stellen, während kaufmännische Ausbildungsstätten bei der Selektion ihrer angehenden Lernenden vermehrt das Fachinteresse prüfen sollten, um auf interessierte, motivierte Lernende zu setzen.

Vielleicht wäre sogar zu testen, ob eine Selektion ohne vorhergehende Notenüberprüfung sinnvoll wäre. Somit wären Bevorzugungen beziehungsweise Benachteiligungen aufgrund von Noten eliminiert.

6 Schlusswort

Um die Frage, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, nämlich wie die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen Lernende präventiv beraten und sie gegebenenfalls beim Auflösungsprozess begleiten kann, zu beantworten, wurde zuerst der Auftrag der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen im Kanton St.Gallen genauer beleuchtet. Um einen Einblick in das Themenfeld der Berufsschulsozialarbeit zu gewähren, wurden anschliessend Gründe für Beratungen im Schulsozialsetting dargestellt. Unterschiedliche Themenfelder sind bei Problemen während der Berufsausbildung involviert. Die Entstehung dieser Probleme während der Ausbildung wurde mithilfe verschiedener Theorien beschrieben, um dann mit den Theorien zum methodischen Handeln Wege aufzuzeigen, um diese Probleme zu beheben. Im abschliessenden Teil der Arbeit wurde der Praxistransfer zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit vor beziehungsweise bei Lehrvertragsauflösungen gemacht, in welchem Methoden aufgezeigt wurden, die bei genannten Problematiken Hilfestellung leisten können.

Egal welche Methode in der Situation einer (drohenden) Lehrvertragsauflösung seitens Berufsschulsozialarbeitenden angewendet wird, es geht immer darum, Probleme möglichst zeitnah zu erkennen und angemessene Hilfe zu bieten. Störungen zu erkennen ist für Schulsozialarbeitende nicht immer einfach, weil sie die Lernenden nicht so oft sehen wie die Lehrpersonen. Darum sind Schulsozialarbeitende sehr auf die Mitarbeit des Lehrpersonals angewiesen. Dieses sollte Lernende, bei denen sie Schwierigkeiten in der Ausbildung ahnen oder kennen, möglichst rasch an die Berufsschulsozialarbeitenden verweisen. Denn je früher man interveniert, desto einfacher ist die Problemlösung. Wichtig scheint auch die Methodenvielfalt bei Beratungen der Jugendlichen zu sein. Nicht immer dieselbe Strategie zu wählen hält Schulsozialarbeitende flexibel und auf dem aktuellen Stand der Methodenvielfalt. So sollen auch die verschiedenen Wissensbestände bei Beratungen zu (drohenden) Lehrvertragsauflösungen immer Platz finden, um nicht nur auf das persönliche Erfahrungswissen zurückzugreifen.

Mit Blick in die Zukunft wäre es sicherlich interessant, das Thema der Berufs- oder Ausbildungsplatzwahl genauer zu analysieren. Es wäre interessant zu wissen, wie sich die zahlreichen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten auf die Jugendlichen auswirken. Haben Jugendliche heute eventuell sogar zu viele Möglichkeiten und sind damit überfordert? Vielleicht müssen sich die Jugendlichen aber auch einfach zu früh für eine Ausbildung entscheiden und eine dreitägige Schnupperlehre reicht nicht dazu, sich endgültig auf eine Ausbildung festzulegen. Vielleicht sind es aber nicht zu viele Möglichkeiten, sondern zu viele Personen, die bei der Entscheidung mitwirken und mitreden.

Wer entscheidet schliesslich, was das Beste für die Jugendlichen ist? Weiter wäre es interessant herauszufinden, ob verschiedene moderne Familienformen einen Einfluss auf den Ausbildungsverlauf von Jugendlichen haben. Was ebenfalls spannend zu erforschen wäre, ist die Frage, ob Jugendliche heute teilweise zu hohe Ansprüche an die Lehrbetriebe oder an sich selbst stellen. Vielleicht könnten Erkenntnisse in diesen Bereichen dazu führen, dass sich im Berufswahlprozess in der Oberstufe etwas ändert und es in der Folge zu weniger (drohenden) Lehrvertragsauflösungen kommen könnte.

Literaturverzeichnis

- Berard, T. J. (2005). Rethinking Practices and Structures. *Philosophy of the Social Sciences*, 35, 196–230.
- Berner, Esther, Gonon, Philipp & Ritter, Hans Jakob. (2011). Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen – Zur „Vor“-Geschichte der dualen Berufsbildung in der Schweiz (1870-1930). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 14–32.
- Boudon, Raymond. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Bauer, Ullrich, Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pialoux, Cordula & Schwibs, Bernd. (1976). *Pierre Bourdieu - Entwurf einer Theorie der Praxis* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bräutigam, Barbara. (2016). ...und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus... Psychisches Wachstum von Kindern und Jugendlichen. *Philosophisches Jahrbuch AUFGANG*, Band 13, 127–142.
- Bräutigam, Barbara. (2011). "Mal ist es ein Scheißleben und mal ganz cool". Psychotherapie und Beratung mit Jugendlichen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35, 113–131.
- Bräutigam, Barbara. (2018). *Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris. (2018) Ungleichheit und Marginalisierung im Kindes- und Jugendalter. In Lange, Andreas, Reiter, Herwig, Schutter, Sabina & Steiner, Christine (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 331–347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deković, Maja; Noom, Marc J. & Meeus, Wim. (1997). Expectations regarding development during adolescence. Parental and adolescent perceptions. *J Youth Adolescence*, 26, 253–272.

- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe. (2018) Wissenschaftstheorie. In Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1735–1747). München: Reinhardt Verlag.
- Ditton, Hartmut. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Ditton, Hartmut & Krüsken, Jan. (2010). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In Baumert, Jürgen, Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*, 74 - 102.
- Fend, Helmut. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, Helmut. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. durchges. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Freund, Alexandra M. & Nikitin, Jana. (2002) Junges und mittleres Erwachsenenalter. In Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 259–282). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Eichin, Carolin. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Geißler, Rainer. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71–100). Weinheim, Basel: Beltz.
- Geißler, Rainer. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 37, 34–49.
- Geißler, Rainer & Meyer, Thomas. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. grundl. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, Anthony, Fleck, Christian & Egger de Campo, Marianne. (2009). *Soziologie* (3. überarb. & aktualisierte Aufl.). Graz: Nausner & Nausner.

- Gonon, Philipp. (2012). Entstehung und Dominanz der dualen Berufsausbildung in der Schweiz. In Bergman, Manfred Max, Hupka-Brunner, Sandra, Meyer, Thomas & Samuel, Robin (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden* (S. 221–239). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Havighurst, Robert James. (1974). *Developmental tasks and education* (3. überarb. Aufl.). New York: McKay.
- Heidbrink, Horst. (2013). Psychologische Freundschaftsforschung. *Familiendynamik*, 38, 180–187.
- Heiner, Maja. (2018) Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarb. Aufl.) (S. 237–250). München: Reinhardt Verlag.
- Heiner, Maja (Hrsg.). (1996). *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hitzler, Ronald & Niederbacher, Arne. (2010). *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute* (3. vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun. (2016a). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus. (2016b). *Die Shell Jugendstudie 2015. Das Profil der Generation Y*. Hertie School of Governance Berlin. Gefunden am 01.02.2019 unter <https://www.lwl.org/lja-download/fobionline/tagungsdokumentation.php?urlID=1005022>
- Kasten, Hartmut. (1999). *Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden*. München: Reinhardt Verlag.
- Klafki, Walter. (1989). Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In Braun, Karl-Heinz, Müller, Klaus & Odey, Reinhard (Hrsg.), *Subjekt-Vernunft-Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik* (S. 4–33). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kratzmann, Jens & Schneider, Thorsten. (2008). Soziale Ungleichheit beim Schulstart. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, S. 211–234.
- Kray, Jutta & Schäfer, Sabine. (2015). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kreckel, Reinhard (Hrsg.). (1983). *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Otto Schwartz Verlag.

Ludewig, Kurt. (2013). Junge Menschen lügen nicht, Erwachsene dagegen sehr. Über den Umgang mit Selbstverständlichkeiten und Besonderheiten in der Therapie mit Jugendlichen. In Rotthaus, Wilhelm (Hrsg.), *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 162–185). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Marcia, James E. (1980) Identity in Adolescence. In Adelson, Joseph (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 159–187). New York: Wiley & Sons.

Miller, William R. & Rollnick, Stephen. (2015). Motivational interviewing. In Reuß Jürgen & Trunk, Christoph. *3. Auflage des Standardwerks in Deutsch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Montada, Leo, Lindenberger, Ulman, Schneider, Wolfgang. (2002) Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Schneider, Wolfgang und Lindenberger, Ulman (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27–59). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Myers, David G. (2014). *Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Nave-Herz, Rosemarie. (2012). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (5. überarb. Aufl.) Darmstadt: Primus.

Neuenschwander, Markus P. (2012). Übergang in die Sekundarstufe II. In Neuenschwander, Markus P., Gerber, Michelle, Frank, Nicole und Rottermann, Benno (Hrsg.), *Schule und Beruf* (S. 135–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Niederbacher, Arne & Zimmermann, Peter. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. überarb. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Oerter, Rolf & Dreher, Eva. (2002). Jugendalter. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271–332). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Offe, Claus. (1975). *Der Wohlfahrtsstaat und seine Bürger*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ortmann, Frank. (1996). Neue Steuerungsformen der Sozialverwaltung und Soziale Arbeit. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* (2), S. 62–67.

Parsons, Talcott. (1991). *The Social System*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Parsons, Talcott, Bales, Robert Freed, Olds, James, Zelditch, Morris & Slater, Philip E. (1956). *Family socialization and interaction process*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Pincus, Allen & Minahan, Anne. (1980). Ein Praxismodell der Sozialarbeit. In Harry Specht & Anne Vickery (Hrsg.), *Methodenintegration in der Sozialarbeit* (S. 96–148). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Reissig, Birgit & Gaupp, Nora. (2018). Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive. In Andreas Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter & Christine Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 191–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Resch, Franz. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch* (2. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union.
- Rosenbaum, Heidi. (1982). *Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch-Verlag.
- Schlumbohm, Jürgen. (1983). *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden*. München: dtv.
- Schütze, Fritz. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 132–170). Opladen: Leske u. Budrich.
- Shorter, Edward. (1977). *Die Geburt der modernen Familie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sieder, Reinhard. (1987). *Sozialgeschichte der Familie* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spiegel, Hiltrud von. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (5. vollständig überarb. Aufl.). München, Basel, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag; UTB.
- Stalder, Barbara E. & Schmid, Evi. (2006). *Bildungsplanung und Evaluation. Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus den Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stern, Daniel. (1994). *Mutter und Kind - die erste Beziehung* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sturzenhecker, Benedikt. (1993). *Ehrenamtliche fördern - praktische Vorschläge für die Jugendarbeit*. Münster: Hg. v. Landesjugendamt Westfalen-Lippe.
- Trotha, Trutz von. (1999). Kind und Familie. Von der sozialen und kulturellen Unbeständigkeit der elterlichen Kindesliebe. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 19, S. 227–242.

Wälte, Dieter, Borg-Laufs, Michael & Brückner, Burkhard. (2011). *Psychologische Grundlagen der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer (Grundwissen soziale Arbeit, 2).

Gefunden am 04.01.2019 unter

<http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10820161>.

Weber, Joachim. (2012). Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. In *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 32 (125), S. 33–51.

Gefunden am 04.01.2019 unter

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/43756/1/ssoar-widersprueche-2012-125-weber-Sich_einlassen_auf_Praxis_.pdf.

Weiß, Peter (Hrsg.). (2011). *Seelische Gesundheit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen braucht Hilfe! Tagungsdokumentation Kassel, 8./9. November 2010. Aktion Psychisch Kranke, Vereinigung zur Reform der Versorgung Psychisch Kranker; Jahrestagung der Aktion Psychisch Kranke (APK)*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Wettstein, Emil, Schmid, Evi & Gonon, Philipp. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz* (2. Auflage 2014). Bern: hep Verlag.

Wicki, Werner. (2015). *Entwicklungspsychologie* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.) München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Wurmser, Léon. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3., überarb. Aufl.). Gefunden am 14. Dezember 2018 unter

<https://doi.org/10.1007/978-3-642-80457-1>

Quellenverzeichnis

Amt für Berufsbildung des Kantons St.Gallen. (2017). *Auflösung von Lehrverhältnissen. Statistik. Unter Mitarbeit von Fredy Fritsche*. St.Gallen: Amt für Berufsbildung des Kantons St.Gallen.

Aufsichtskommission KSD. (2004). *Konzept und allgemeines Stellenprofil. für den Kirchlichen Sozialdienst (KSD) an Berufs- und Weiterbildungszentren im Kanton St.Gallen*. St.Gallen: Aufsichtskommission KSD.

AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2017). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12. (2009). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, 74–102.

Anhänge

Anhang A: Dokument Amt für Berufsbildung

Auflösung von Lehrverhältnissen

während der Probezeit

- einseitige Kündigung unter Einhaltung einer Kündigungsfrist von 7 Tagen möglich

nach Ablauf der Probezeit

- im gegenseitigen Einverständnis
- aus wichtigen Gründen
- Vertragsbruch
- Widerruf der Genehmigung
- Entzug der Bewilligung

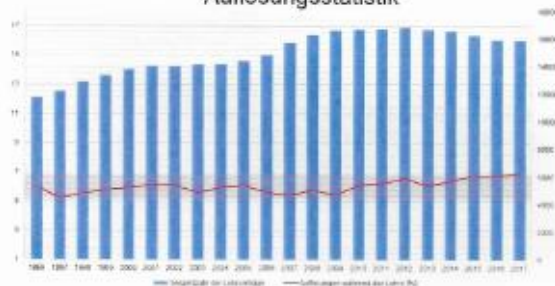
Vertragsauflösungen 2017

• vor Lehrantritt	62	→ Aufnahmeprüfung parallel
• während der Probezeit	212	
• während der Lehrzeit	1093	
- im 1. Lehrjahr	587	
- im 2. Lehrjahr	339	
- im 3. Lehrjahr	137	
- im 4. Lehrjahr	30	
Gesamttotal	1'367	
Aktive Lehrverträge	15'904	
Fortsetzung der Lehre		
Ja: 571	Nein: 154	Unbekannt: 642

Vertragsauflösungen 2017 (während der Lehrzeit)

Vertragsparteien	
Konflikt zwischen den Vertragsparteien	112
Lernende Person	
Berufs- und Lehrstellenwahl	224
Gesundheit	127
Pflichtverletzungen	121
Leistungen	362
Privates Umfeld	81
Tod	1
Lehrbetrieb	
Wirtschaftliche und strukturelle Änderungen	83
Pflichtverletzung	2
Technische Gründe	
Vertragstechnische Gründe	(34)

Auflösungsstatistik



Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit:

dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

St.Gallen, 18.März 2019

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher, der Bibliothek für die Aufnahme ins Ausleiharchiv und für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

ja

nein

St.Gallen, 18. März 2019