Zeitschrift: Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik

Herausgeber: Widerspruch

Band: 32 (2013)

Heft: 63

Artikel: Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung : zum Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorischen Bildung

Autor: Künzli, Sibylle / Scherrer, Regina

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-652312

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Sibylle Künzli / Regina Scherrer

Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung

Zum Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung

In diesem Beitrag interessieren uns Bildungsorte und Bildungsverläufe am Übergang vom obligatorischen ins nachobligatorische (Aus-)Bildungssystem – an der sogenannten «ersten Schwelle». Rund ein Viertel der Jugendlichen bewältigt diesen Übergang mit Verzögerungen, wie Längsschnittanalysen im Rahmen des Programms «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben» (TREE)[1] zeigen, und besuchen eines oder mehrere der vielfältigen Brückenangebote als Zwischenlösung. Brückenangebote haben hauptsächlich drei Funktionen: Sie dienen der Orientierung, der Kompensation von schulischen Defiziten und als «organisierte Wartebank» oder «systemische Puffer» (vgl. Heinimann 2006). «Abgebende und aufnehmende Ausbildungen passen zeitlich nicht zusammen» (SKBF 2010, 116), eine Wartezeit muss überbrückt werden. Individuelle Wünsche müssen an die strukturellen Gegebenheiten und Opportunitäten des Ausbildungs- bzw. Lehrstellenmarktes angepasst werden. Zu betonen ist: Ein nicht nahtloser Übertritt an der ersten Schwelle betrifft nicht nur leistungsschwache Jugendliche (vgl. Bayard 2013); er birgt ein erhebliches Risiko, schliesslich in der Gruppe der Ausbildungslosen zu landen, was einige (inter)nationale Studien aufgezeigt haben (Baethge u. a. 2007; Keller u. a. 2010). Bei der Mehrzahl dieser Studien wird indessen die Perspektive der Betroffenen vernachlässigt. Dieser Beitrag setzt hier an. Er basiert auf einer Studie der Autorinnen[2] und stellt folgende Fragen ins Zentrum: Inwieweit erleben Heranwachsende sogenannte Brückenangebote als «differenzielle Bildungsorte», die ihre Potenziale fördern bzw. ihnen Chancen eröffnen, und wie deuten sie deren Einfluss auf ihre berufliche Zukunft?

Bildungsorte und Habitus

In westlichen Gesellschaften wird das Prinzip des «freien Leistungswettbewerbs» hochgehalten – auch im (Aus-)Bildungsbereich. Letzterem wird das meritokratische Prinzip als wegweisend zugeschrieben: Individuelle Leistungen in Schule und Ausbildung bilden die Basis für den (Aus-)Bildungserfolg und für einen Platz am Arbeitsmarkt sowie in der Sozialstruktur der Gesellschaft (vgl. Vester 2006, 14). Mitglieder jeder Generation müs-

sen sich folglich stets von Neuem ihren Platz im sozialen Gefüge erkämpfen, was gesellschaftliche Mobilität ermöglicht: Die Tochter eines Bauern kann Richterin werden, dem Sohn einer Ärztin bleibt der Zugang zur Mittelschule aufgrund ungenügender Schulleistungen verwehrt. Wird das meritokratische Prinzip eingehalten, verschwinden soziale Bildungsungleichheiten; sie sind dann das Resultat von Leistungsungleichheiten und somit legitimiert.

Ein Blick in die qualitative und quantitative empirische Forschung belegt jedoch x-fach, dass bis heute systematische Bildungsungleichheiten (vgl. Kronig 2007) bestehen. Das heisst: Zugeschriebene Merkmale wie soziale Herkunft, Nationalität, Ethnie und Geschlecht beeinflussen den Bildungserfolg von Heranwachsenden, was Bourdieus Reproduktionsthese – die Funktion des Bildungssystems sei gerade die Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit – bestätigt. Nachkommen aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern (Milieus) sind überproportional häufig in Bildungsgängen am unteren Niveau der Schweizer Volksschule anzutreffen. Sie schaffen die Transition an der ersten Schwelle häufiger nicht direkt und müssen mit einer Zwischenlösung vorlieb nehmen (Bayard 2013, 164). Die Volksschule nimmt gemäss der Theorie von Pierre Bourdieu in dieser Reproduktionsthematik eine aktive Rolle ein. Dies, weil sie Herkunft in Begabungen umdeutet und zudem dafür sorgt, dass BildungsverliererInnen ihr Versagen nicht dem System, sondern sich selber zuschreiben: «Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Mass, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.» (Bourdieu 2001, 21)

Fremdselektion wird zur Selbstselektion, und nicht selten wird Letztere gar vor Erstere gestellt: Heranwachsende mit vergleichbaren schulischen Leistungen, aber weniger guten «Herkunftskapitalien» werden von Eltern und Lehrpersonen in die Richtung einer beruflichen Grundbildung (Lehrstelle) gelenkt. Während die einen den Grund für die Distanz zum hiesigen Ausbildungssystem vor allem bei bildungsfernen Eltern und solchen mit Migrationshintergrund sehen, fokussieren andere die Schule als Ort, der Heranwachsenden den «sense of one's place» (Grundmann u. a. 2010, 65) vermittelt. Als Institution mit grosser Nähe zur herrschenden Klasse kolonialisiert sie quasi stellvertretend die unteren Milieus. Letztere anerkennen nicht nur die Sichtweisen und Wertvorstellungen der oberen Milieus, sondern übernehmen gar deren Einschätzungen und Zuschreibungen. «Auf diese Weise können auch Eltern aus benachteiligten Milieus die Zuschreibungen einer ‹defizitären familialen Sozialisation› übernehmen und auf die Einschätzung ihrer eigenen Kinder als ‹lernschwach›, hyper-

aktiv oder verhaltensauffällig übertragen.» (ebd.) Das heisst: Eltern übernehmen die defizitären Deutungsmuster der Lehrpersonen und geben sie (un)bewusst an ihren Nachwuchs weiter. Bremer (2012) betont, obere Milieus hätten in Bezug auf das (Aus-)Bildungssystem «[...] das Ziel der sozialen und kulturellen Hegemonie, den respektablen Milieus der Mitte geht es um mehr Autonomie und Statussicherung, den unterprivilegierten Milieus um Mithalten und das Vermeiden von Ausgrenzung, wobei Bildung oft als Bürde und Notwendigkeit erscheint» (Bremer 2012, 836). Heranwachsende aus unterprivilegierten Milieus können die Opportunitäten, welche die schweizerische Volksschule gewiss bietet, nicht nutzen, weil ihr familialer Habitus nicht mit dem im sozialen Feld Schule erwarteten «schulkulturellen Habitus» (Isler / Künzli 2010, 211) übereinstimmt. Insgesamt erklären diese auf Bourdieus Theorie gründenden Argumente, warum Bildungsverläufe von Heranwachsenden aus unteren Milieus überproportional häufig von Abweichungen wie Klassenrepetition(en) und/oder Zwischenlösungen an der ersten Schwelle geprägt werden.

Datengrundlagen

Für die Studie wurden Daten des Schweizer Kinder- und Jugendsurveys COCON[3] sowie Daten aus mit Jugendlichen durchgeführten Gruppenwerkstätten[4] verwendet. Das Verfahren der Gruppenwerkstätten knüpft an Gruppendiskussionsmethoden an und erweitert diese um vertiefende und kreative Verfahrensschritte (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2007)[5]. Die Datenauswertung und -interpretation beruht auf quantitativ-statistischen Analysen und auf dem Verfahren der typenbildenden Habitushermeneutik (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2010). Im Zentrum stehen hier die im Datenmaterial «enthaltenen Klassifizierungsschemata und die symbolischen Praktiken der Akteure» (Bremer / Teiwes-Kügler 2013, 103).[6] Mit dem Einbezug von unterschiedlichen methodischen Zugängen streben wir an, die Begrenztheit von einzelnen Vorgehensweisen ein Stück weit aufzuheben und einen «prinzipiellen Erkenntniszuwachs» (Flick 2008, 12) zu erreichen.

Im Bereich der qualitativen Daten wurden drei Gruppenwerkstätten einbezogen. An der ersten Gruppenwerkstatt (GW 1) in einer beruflichen Zwischenlösung, der Werkstatt C[7], beteiligten sich vier junge Erwachsene, eine Teilnehmende war weiblich. Eine zweite Gruppenwerkstatt (GW 2) wurde mit Teilnehmenden eines zehnten Schuljahrs[8] durchgeführt. Es nahmen sechs Jugendliche teil, zwei männliche und vier weibliche. Die dritte Gruppenwerkstatt (GW 3) fand in einem Motivationssemester[9], einer beruflichen Zwischenlösung, mit fünf weiblichen Jugendlichen statt. Alle Teilnehmenden der Gruppenwerkstätten sind zwischen 16 und 23 Jahre alt. Die quantitativen Daten beruhen auf der mittleren Kohorte des Schweizerischen Kinder- & Jugendsurveys COCON. Es wurden die Anga-

ben von knapp 1100 Heranwachsenden und ihrer wichtigsten familialen Bezugsperson berücksichtigt (n ≈ 1100 Dyaden).

Disparitäten und Verzögerungen im Bildungsverlauf

«Also eben ich schrieb auch viel mehr Bewerbungen und ich habe schon jetzt im August angefangen, also viel früher. Und eben ich habe auch recht viel positive Sachen. Jetzt muss ich weiter schauen und hoffen [...] (flüsternd) also wenn ich dieses Jahr nichts finde, dann gebe ich auf und springe aus dem Fenster (lacht kurz auf).» (GW 2, Z 944–951)[10]

Aufgrund der quantitativen Analysen zeigen sich im Bildungsverlauf von Heranwachsenden beachtliche Verzögerungen an der ersten Schwelle: Lediglich rund 52 Prozent absolvieren diesen Übergang zum normativ vorgesehenen Zeitpunkt ohne Zwischenlösung; weitere 20 Prozent schaffen ihn zwar nahtlos, jedoch um ein Jahr verzögert. 23 Prozent beanspruchen eine Zwischenlösung: 12 Prozent eine schulische, knapp 8 Prozent eine berufliche und gut 3 Prozent eine andere Art von Zwischenlösung (oft einen Sprachaufenthalt). Gut 5 Prozent der Jugendlichen befinden sich zum Befragungszeitpunkt noch in der Volksschule (siehe Grafik).

Woraus ergeben sich diese bedeutenden Abweichungen zum Normalbildungsverlauf? Einerseits durch Abweichungen bereits zu Beginn der Volksschulzeit und andererseits durch Repetitionen. So beginnen knapp 18 Prozent die Primarschule mit Verzögerung (nur 8 Prozent verfrüht). Von den knapp 74 Prozent, die zum vorgesehenen Zeitpunkt starten, wiederholen 15 Prozent eine oder mehrere Klassen der Volksschule. Dies verdeutlicht, dass Abweichungen im Verlaufe der Volksschule zu- und nicht abnehmen. Zudem zeigen sich die klassischen Ungleichheitsdimensionen: Geschlecht, Sprachregion und Herkunft. Weibliche Jugendliche und solche aus der deutschsprachigen Schweiz absolvieren deutlich häufiger eine Zwischenlösung als männliche und jene aus der französischsprachigen Schweiz. Der regionale Unterschied stellt eine für die Schweiz typische, aber zufällige Bildungsungleichheit dar (vgl. Kronig 2007). Der nach Geschlecht variierende (Aus-)Bildungserfolg ist eine bedeutende systematische Bildungsungleichheit ebenso wie die Tatsache, dass der höchste Ausbildungsabschluss der Mutter und des Vaters die Wahrscheinlichkeit einer Zwischenlösung beeinflussen: Je höher der Bildungsabschluss, desto wahrscheinlicher tritt die nachfolgende Generation nahtlos in eine postobligatorische Ausbildung ein. Auch in Bezug auf die Nationalität zeigen sich erwartbare Unterschiede: 15-jährige SchweizerInnen finden sich deutlich weniger häufig in Zwischenlösungen als gleichaltrige NichtschweizerInnen.

Frühe Abweichungen vom normativ vorgesehenen Bildungsweg überschatten spätere Ausbildungsoptionen

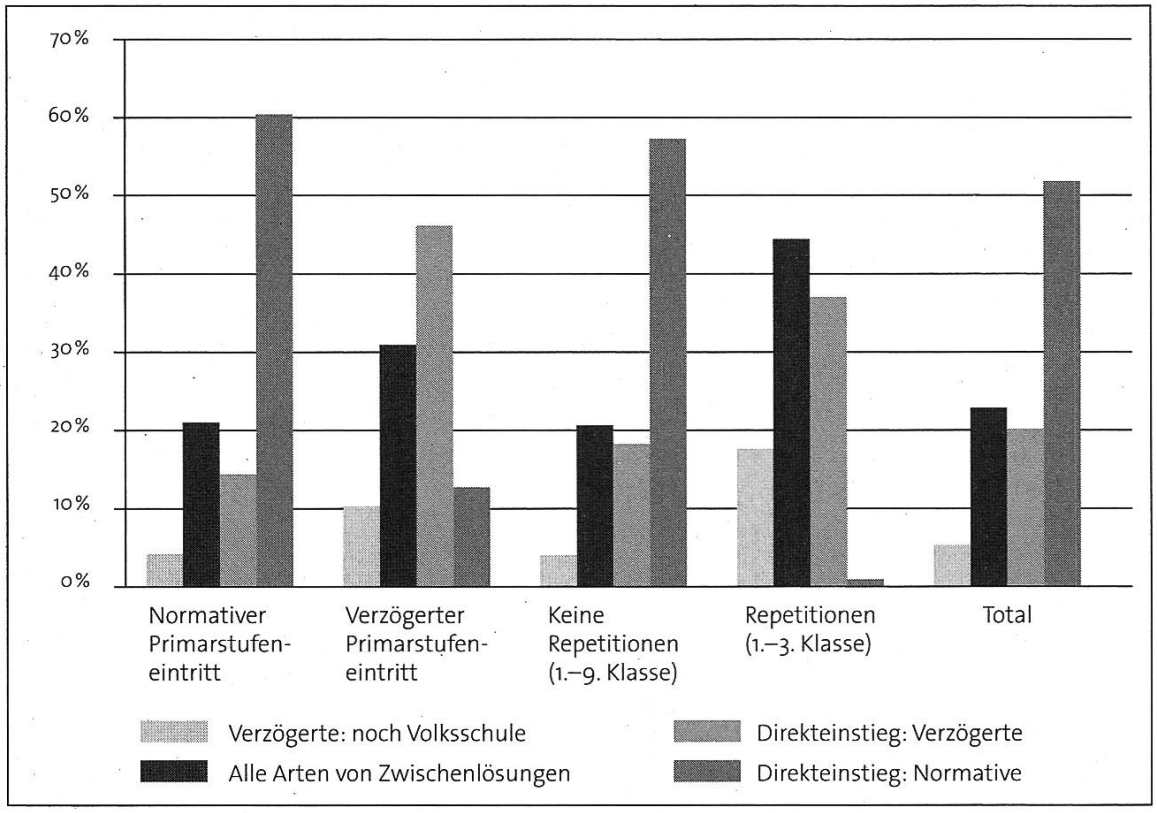
Gravierende Abweichungen in der Volksschulzeit finden wir auch im qualitativen Datenmaterial, das zudem den Fokus auf die kumulative Wirkung von Abweichungen lenkt: Abweichungen vom «normalen Bildungspfad» kurz nach Beginn der Volksschule haben gravierende Folgewirkungen. In der Analyse zeigt sich, dass sich die Teilnehmenden der Gruppenwerkstätten in den Schilderungen am sogenannt normalen Bildungsverlauf orientieren und daran festhalten, dass aber sehr schnell auch die frühen Abweichungen von den im Bildungswesen normalerweise angelegten Pfaden der Ausbildung zum Thema gemacht werden. Andrea und Diego schildern beispielsweise die ersten Jahre der Schulzeit folgendermassen: «Also, ich bin normal in den Kindergarten gegangen und dann bin ich in die erste Klasse gekommen. Die erste Klasse habe ich wiederholt [...], äh, dann habe ich eben die erste Klasse wiederholt, dann bis in die sechste Klasse ist eigentlich alles gut gegangen» (GW 1, Z 61/62 und 64/65), und «der Kindergarten war eigentlich gerade noch das Normalste von allem. Dann, äh, habe ich die Einführungsschule gemacht, äh, wobei unfreiwillig, das heisst man hat nicht gewusst, dass ich das nicht machen müsste, es ist halt empfohlen worden und sie haben einfach nicht gesagt, dass es nicht unbedingt sein müsste [...].» (GW 1, Z 20–24) Abweichungen ergeben sich teils schon beim Eintritt in die Primarschule, durch den Besuch einer Einführungsklasse (in manchen Kantonen kann das erste obligatorische Schuljahr innerhalb von zwei Jahren absolviert werden) oder durch die Repetition der ersten Schuljahre. Die jungen Menschen versuchen das «Spiel der Gesellschaft» in den Bildungsinstitutionen mitzuspielen. In ihren Voten wird aber auch deutlich, dass sie die relevanten Qualifikationsregeln nicht kennen. So schildert Diego, dass er die Einführungsklasse nicht freiwillig gemacht hat und niemand ihn oder seine erziehungsberechtigten Personen jemals darauf hingewiesen hätte, dass er diese Einrichtung gar nicht hätte besuchen müssen. Bei Diego wird ein gewisser Fatalismus spürbar; für ihn war es von Anfang an ein unfairer Wettbewerb, da seine Eltern die Spielregeln des Feldes nicht kannten und er einer Sonderbeschulung zugewiesen wurde.

Dies verweist auf die «verborgenen Mechanismen» (Bourdieu 2005) innerhalb des schulischen Feldes – die Kriterien für die Repetition oder die Zuweisung zu Sonderbehandlungen sind nicht bekannt, werden nicht öffentlich kommuniziert oder werden willkürlich gehandhabt. Die Regeln, nach denen das soziale Feld Schule funktioniert, sind nicht allen Menschen aus allen sozialen Milieus bekannt; es gibt so etwas wie eine höhere Bestimmungs- oder Definitionsmacht, und diejenigen, welche die Spielregeln nicht kennen, fühlen sich oft ohnmächtig. Dies spiegelt sich darin, dass in unpersönlicher und teils distanzierter Form über unbekannte

Wirkkräfte gesprochen wird und EntscheidungsträgerInnen nicht direkt genannt werden.

Verzögerungen beim Eintritt in die Primarschule und in den ersten drei Jahren beeinflussen die Qualität des Übertritts an der ersten Schwelle. Beide Verzögerungsarten bedeuten für Betroffene ein deutlich höheres Risiko, den Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung nicht nahtlos zu bewältigen: Sie absolvieren öfter als andere Gleichaltrige eine Zwischenlösung. Es resultieren kumulierte Ungleichheiten, wie die Grafik illustriert. Die beschriebenen frühen Abweichungen schreiben sich fort; im späteren Bildungsverlauf sind Korrekturen oder Abschwächungen der Verzögerungen illusorisch und kaum noch zu bewerkstelligen, denn Bildungsinstitutionen sind darauf ausgelegt, bestehende Differenzen zu legitimieren, nicht etwa sie zu kompensieren (vgl. Bourdieu 2001).

Verzögerungen zu Beginn der Schulzeit beeinflussen den Übertritt an der ersten Schwelle



Quelle: Kinder- und Jugendsurvey COCON (eigene Darstellung)

Die jungen Menschen in den Gruppenwerkstätten beschreiben den steinigen Weg mit vielen Wechseln zwischen verschiedensten Institutionen (auch innerhalb des Unterstützungssystems) oder Unterbrechungen. So auch Manuel: «Nachher zwei Jahre lang Werkjahr, wegen dem Problem

eine Berufsschule zu finden [...] und darum kein Beruf und keine Lehre, [...] habe dann etwa ein Jahr lang in den unterschiedlichsten Institutionen gearbeitet, bin dann arbeitslos geworden, weil's einfach, sagen wir mal, ich bin nicht geeignet gewesen für die Arbeiten und dann habe ich's mit einem Anlauf in einer Töpferbude ausprobiert, also im Töpfern. Das war glaub ich der ekligste Horror, diese vierzehn Tage vergesse ich sicher nicht mehr. Tja und dann bin ich halt eineinhalb Jahre arbeitslos zu Hause gesessen und jetzt mache ich eine Lehre in der Werkstatt C.» (GW 1, Z 42–50) Manuel stellt den weiteren Verlauf seiner Bildungslaufbahn als folgenschwere und alles bestimmende Diskontinuität dar, die weitere Bildungsoptionen massiv einschränkt. Es wird ein Fatalismus spürbar, der in seiner ironischen Sprache («sagen wir mal, ich bin nicht geeignet», «ekligster Horror», «mit einem Anlauf ausprobiert») zum Ausdruck kommt und durch das sehr lange Herumsitzen zu Hause oder kurze Arbeitseinsätze in Institutionen geprägt ist. Statt das Problem der fehlenden Kontinuität angehen zu können, zeigen sich in den Voten der Teilnehmenden vor allem das Zurücknehmen oder zumindest Zurechtstutzen der Berufswünsche, der Erwartungen ans Leben und der Bildungsperspektiven generell. Andrea schildert dies so: «Also, ich habe ehrlich gesagt, habe ich noch nie einen Berufswunsch gehabt, weil ich gar nie dazu gekommen bin an das zu denken, weil ich – na ja – mich auf die Schule konzentrieren musste [...] und dann hast du halt grad das Nächstbeste genommen und das ist meistens halt eine Fehlentscheidung [...], habe halt meistens sozusagen die Arschkarte gezogen weil's einfach längere Zeit gebraucht hätte für die Berufswahl.» (GW 1, Z 714–724) Da ein schulkultureller Habitus fehlt, reicht die Energie nicht, sich mit der beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen; vom befremdenden Spiel im sozialen Feld Schule wird lediglich der Druck übernommen, irgendeine Anschlusslösung («halt grad das Nächstbeste») zu finden.

Brückenangebote eröffnen den Jugendlichen – je nach Herkunftsmilieu – unterschiedliche Opportunitäten

Die Umwege im Bildungsverlauf werden der eigenen Faulheit zugeschrieben und nicht als fehlende Übereinstimmung zwischen schulischem und Herkunftshabitus verstanden: «weil ich zu faul gewesen bin, früher anzufangen» (GW 2, Z 717). Manche ziehen sich aus Selbstzweifel, den Ansprüchen der Gesellschaft nicht zu genügen, und Resignation «freiwillig» zurück; «nachher sind wir da gelandet» (GW 2, Z 712).[11] Es kommt zum unversöhnlichen und oft ausweglosen Selbstausschluss aus dem System. Auffallend ist bei manchen der Jugendlichen, wie distanziert sie über sich und ihre Vergangenheit sprechen. Die Sprache, die Art des sich Ausdrückens wird zum Artefakt des Bildungsortes. Die «sozialpädagogische Bearbeitung» in den Brückenangeboten verhilft nicht, wie etwa erwartet, zu

Bewältigungsstrategien. Die Betroffenen sprechen nur netter über ihr Scheitern am System, verschleiern ihre Scham über die (zu) lange Dauer der Bildungslaufbahn, mit ihren verschiedenen Schlaufen, dem wiederholten «Neustart» an einem anderen Bildungsort. Es scheint, dass die Jugendlichen ihre Aufgabe in den Institutionen so verstehen, dass sie lernen sollen, mit Diskontinuitäten zurechtzukommen.

Auffallend häufig befinden sie sich an einem «falschen Ort». So schildert Mona, die an einem Motivationssemester für Gesundheitsberufe teilnimmt und sich für die Richtung Hauswirtschaft interessiert: «Also ja vielleicht schon bei denen, aber eben das ist eigentlich nicht für Hauswirtschaft und Pflege. Aus dem Detailhandel sind alle Motivationssemester schon voll gewesen, eigentlich und dann habe ich gedacht ja vielleicht Hotellerie aber ist doch nichts für mich und jetzt also ich möchte eigentlich was im Detailhandel suchen. Also ich bin eigentlich falsch da (lachend).» (GW 2, Z 912–915) Die Jugendlichen in Werkstatt C scheinen ein bisschen zuversichtlicher in die Zukunft zu blicken: «[...] und jetzt mache ich eine Lehre in der Werkstatt C» (GW 1, Z 50); es scheint, dass sie die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung oder Attestausbildung (Anlehre) zu absolvieren, zuversichtlicher stimmt, auch wenn diese nicht unbedingt im von ihnen angestrebten Berufsfeld liegt. Im Gegensatz dazu die Jugendlichen des Motivationssemesters oder des zehnten Schuljahrs: «Ich stehe immer noch am Anfang mit nichts.» (GW 2, Z 979)

Brückenangebote als systemischer Beitrag zur Verschleierung?

Bildungsorte an der ersten Schwelle – Brückenangebote bzw. Zwischenlösungen – leisten aus individueller und struktureller Perspektive einen wichtigen Beitrag: Die anvisierte Platzierung in einem Ausbildungsplatz soll individuelle Prekarisierung vermeiden und gleichzeitig die Zahl der Personen ohne qualifizierte nachobligatorische Ausbildung möglichst klein halten. Bei kritischer Betrachtung zeigt sich indessen, dass Brückenangebote mithelfen, Mechanismen des obligatorischen Bildungssystems, beispielsweise die Problematik der frühen Selektion, zu verschleiern: Strukturelle Mängel werden zu individuellem Versagen. Die doppelte Bestimmung der (Aus-)Bildungsinstitutionen wird sichtbar. Einerseits werden Wissen und Kompetenzen vermittelt (technische Reproduktion) und andererseits wird die soziale Reproduktion gewährleistet. Obwohl Heranwachsende heute besser gebildet sind als frühere Generationen, ist die Mobilität im Gesellschaftsgefüge gering, wie Falcon (2012) in ihrer Generationenstudie empirisch belegt. Sie ortet den Hauptgrund in den vorherrschenden institutionellen Gegebenheiten (ebd., 172).

Aufgrund unserer Analysen sehen wir insbesondere das Problem der Passung: Heranwachsende, die ins hiesige (Aus-)Bildungssystem eintre-

ten, unterscheiden sich weniger aufgrund ihrer individuellen Dispositionen, sondern darin, dass die einen bereits beim Eintritt in den Kindergarten über einen bildungsinstitutionenaffinen Habitus verfügen, den sich andere erst aneignen müssen. Letztere werden in diesem Prozess vonseiten der Institutionen und ihrer AkteurInnen jedoch (zu) oft nicht unterstützt. So verweisen die Deutungsmuster der Jugendlichen auf Phänomene der Selbstelimination, die weit zurückreichende, von der Schule mitgeschriebene Vorgeschichten haben (vgl. Bourdieu 2001, 21). Brückenangebote sprechen bestimmte soziale Gruppen an und führen von der Schule bereits vorgezeichnete Wege weiter: Die im obligatorischen Schulbereich einsetzenden Abweichungen vom normativ vorgegebenen Muster setzen sich fort und werden verfestigt. Zudem stellen Brückenangebote für das (Aus-)Bildungssystem Problemlösungsstrategien dar: Sie unterstützen als Institutionen die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Gefüges mit seinen Verteilkämpfen und Positionierungen. Hier stellt sich mit zunehmender Dringlichkeit die Frage der Systemeffizienz. Anstatt das Angebot an Zwischenlösungen auszubauen, wäre es effizienter, die Ressourcen in frühere Stufen zu investieren – in die Vorschulstufe: Beim Eintritt in das (Aus-)Bildungssystem sollte allen Kindern die Chance gewährt werden, einen schulaffinen bzw. bildungsinstitutionenaffinen Habitus entwickeln zu können.

Anmerkungen

1 TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) ist die erste nationale und repräsentative Längsschnittstudie zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwerbsleben. Weitere Informationen: www.tree.unibas.ch/das-projekt/ (Abfrage 1.7.2013).

2 Das Projekt «Übergänge – Diskontinuitäten – Deutungsmuster» befasst sich mit folgenden Forschungsfragen: Was bedeuten Übergänge und Diskontinuitäten im Bildungsverlauf von Heranwachsenden? Wie werden diese von den betroffenen Jugendlichen gedeutet?

3 Der Schweizer Kinder- und Jugendsurvey COCON (Competence and Context) ist ein interdisziplinär angelegtes Forschungsprojekt, das die sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Heranwachsenden in der Deutsch und in der Französisch sprechenden Schweiz aus einer Lebensverlaufsperspektive untersucht und das Zusammenspiel von Kompetenzen und Kontexten fokussiert. Leiterin der Studie ist Prof. Dr. Marlies Buchmann. Weitere Informationen: www.cocon.uzh.ch (Abfrage 1.7.2013).

4 Die Daten wurden im Rahmen von mit Studierenden durchgeführten Forschungsprojekten in der Ausbildung und in Lehrveranstaltungen im Herbstsemester 2009, 2010 und 2011 an der Pädagogischen Hochschule Zürich erhoben. Wir danken den Studierenden (Antonia Ebinger, Lisa Schmidt, Johannes Husmann, Stephanie Keller, Ladina Locher, Miro Rosati, Lara Bräker, Jessica Müller, Jehona Murtezani, Sandra Oberreuther) für ihre tatkräftige Unterstützung und die Freigabe der Daten.

5 Dabei wird davon ausgegangen, dass in der Gruppenwerkstatt die Teilnehmenden arbeitsteilig und in gemeinsamer Interaktion durch Fortführen, Evaluieren und Ergänzen eine «informelle Gruppenmeinung» im Sinne von Mangold (1960, 49) entfalten und so die milieutypischen Dispositionen gut erkennbar werden (vgl. Bremer/

Teiwes-Kügler 2013, 101). Für eine ausführliche Beschreibung des Verfahrens der Gruppenwerkstatt siehe Bremer 2004.

6 Für eine detaillierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise mit Habitushermeneutik siehe Bremer / Teiwes-Kügler (2013).

7 Die Werkstatt C wird von einer privaten Stiftung getragen. Die Ausbildungsstätte richtet sich gezielt an Jugendliche mit Startschwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche und bietet seit Jahren im «geschützten» Rahmen circa 25 jungen Menschen berufliche Grundbildungen an. Sie können sich in zehn verschiedenen Werkstätten (wie z. B. Koch / Köchin, FotografIn, SchneiderIn, TöpferIn u. a.) eine Attestausbildung oder eine berufliche Grundbildung erarbeiten. Werkstatt C hat klar eine berufliche Ausrichtung und zeichnet sich durch eine gewisse Arbeitsmarktnähe aus (so sollen Arbeitstugenden eingeübt werden). Den jungen Menschen soll der strukturelle Anteil am individuellen Bildungsverlauf aufgezeigt werden, und die Werkstatt C versucht den jungen Menschen eher niederschwellige Zugänge zum Arbeitsmarkt zu eröffnen.

8 Das zehnte Schuljahr ist ein staatliches, schulisches Bildungsangebot (eigentlich müsste diese Bildungsinstitution ihren Namen anpassen, da im Kanton Zürich nun elf Jahre zur obligatorischen Grundbildung gezählt werden). Es setzt die Logik der Schule fort mit dem Ziel, schulische Defizite aufzuarbeiten. Es zeichnet sich durch Arbeitsmarktnähe aus und hat das Augenmerk auf den klassischen Arbeitstugenden (Fleiss, Pünktlichkeit, Auftreten). Die Jugendlichen sollen zu realistischen Berufswünschen hingeführt werden. Es werden ihnen Kontakte zu Anschlussmöglichkeiten sowie die Regeln des Arbeitsfeldes vermittelt.

9 Das Motivationssemester wird von einer NGO-Organisation organisiert und richtet sich an arbeitslose SchulabgängerInnen, die bei der Regionalen Arbeitsvermittlung angemeldet sind. Es hat das Ziel, die jungen Menschen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Im Programm zur vorübergehenden Beschäftigung von Erwerbslosen liegt der Fokus der Arbeit im Gesundheitssektor oder im Bereich der Kinderbetreuung. Die Jugendlichen absolvieren hier ein Praktikum in der Altenpflege, der Hauswirtschaft oder der Kinderbetreuung. In der Regel wird an drei Tagen pro Woche in einer entsprechenden Institution gearbeitet und zwei Tage sind dem Unterricht im besagten Motivationssemester gewidmet. Letzterer beinhaltet Fachunterricht, Deutsch, Mathematik, Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen sowie die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche.

10 Alle im Beitrag verwendeten Zitate aus den Gruppenwerkstätten wurden zum Zweck der besseren Verständlichkeit vom Dialekt in die Standardsprache übersetzt.

11 Gemeint ist: nicht früher begonnen zu haben, Bewerbungen zu schreiben, eine Lehrstelle zu finden oder generell eine Anschlusslösung an die obligatorische Schulzeit zu finden; «da gelandet» meint: in den Institutionen der Brückenangebote.

Literatur

Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus, 2007: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Netzwerk Bildung. Bonn

Bayard Walpen, Sybille, 2013: Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung. Zürich

Bourdieu, Pierre, 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg

Bourdieu, Pierre, 2005: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg

Bremer, Helmut, 2004: Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster

Bremer, Helmut, 2012: Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer / Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 829–846

Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel, 2007: Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialem Milieus. In: Barbara Friebertshäuser / Heide von Felden / Burkhard Schäffer (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen / Farmington Hills, 81–104

Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel, 2010: Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In: Jutta Ecarius / Burkhard Schäffer (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen / Farmington Hills, 251–276

Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel, 2013: Zur Theorie und Praxis der «Habitus-Hermeneutik». In: Anna Brake / Helmut Bremer / Andrea Lange-Vester (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Reihe Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim / Basel, 93–129

Falcon, Julie, 2012: Temporal Trends in Intergenerational Social Mobility in Switzerland. A Cohort Study of Men and Woman born between 1912 and 1974. In: Swiss Journal of Sociology, 38/2, 153–175

Flick, Uwe, 2008: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden

Grundmann, Matthias / Bittlingmayer, Uwe H. / Dravenau, Daniel / Groh-Samberg, Olaf, 2010: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker / Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 51–78

Heinimann, Eva, 2006: Organisierte Wartebänke. Jugendliche ohne Lehrstelle und Paradoxien der Massnahme «Motivationssemester». In: soz:mag, Heft 10, 20–23

Isler, Dieter / Künzli, Sibylle, 2010: Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem Deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In: Anna Brake / Helmut Bremer (Hg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim / München, 211–229

Keller, Anita / Hupka-Brunner, Sandra u. a., 2010: Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE. Update 2010. Basel

Kronig, Winfried, 2007: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern

Mangold, Werner, 1960: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010: Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau

Vester, Michael, 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, 13–54