

ERFOLGSFAKTOREN IN DER BERUFSBILDUNG BEI GEFÄHRDETEN JUGENDLICHEN

Kurt Häfeli; Claudia Schellenberg | 2009

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Die Studie wurde finanziell unterstützt durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Projekt Nr 07–587.

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:
Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque

Zu beziehen bei:
Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, 3000 Bern 7

© 2009, Generalsekretariat EDK

Druck:
Ediprim AG, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
ZUSAMMENFASSUNG	7
1 AUSGANGSLAGE UND FRAGESTELLUNGEN	12
1.1 Problembeschreibung	12
1.2 Fragestellungen und Ziele	12
1.3 Quantitative und qualitative Ziele	14
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	15
2.1 «Erfolg» und «Erfolgsfaktoren» in der Berufsbildung	15
2.2 Gefährdete Jugendliche – «Youth at risk»	15
2.3 Risiko- und Schutzfaktoren, Vulnerabilität und Resilienz	16
2.4 Zusammenfassung	20
3 METHODISCHES VORGEHEN	21
3.1 Untersuchungsplanung und -durchführung	21
3.2 Literaturanalyse Datengrundlage und Auswertungsvorgehen	21
4 LITERATURANALYSE: WICHTIGE RESSOURCEN ZUM ERREICHEN VON BERUFLICHEM ERFOLG	35
4.1 Übersicht über die verschiedenen Einflussbereiche	35
4.2 Person	37
4.3 Familie und sozialer Hintergrund	47
4.4 Schulen und Lehrpersonen	55
4.5 Freizeit und Peers	71
4.6 Beratungs- und Interventionsprogramme	77
4.7 Betriebe und Berufsbildende	92
4.8 Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)	99
4.9 Vergleichende Analyse der Studien zu den Einflussbereichen	109
5 FAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	121
5.1 Allgemeine Folgerungen	122
5.2 Ebene Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)	124
5.3 Ebene Person	125
5.4 Ebene Familie und unmittelbares Umfeld	127
5.5 Ebene Schule und Lehrpersonen	128
5.6 Ebene Betrieb und Berufsbildende	129
5.7 Ebene Freizeit und Peers	130
5.8 Ebene Beratungs- und Interventionsprogramme	131
5.9 Zusammenfassendes Fazit	132
5.10 Ausblick	135
6 LITERATUR	136
7 ANHANG	148

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schema Transitionen Schule–Arbeitsmarkt	14
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Resilienzdefinition	18
Abbildung 3: Ausgewählte Studien nach vergebener Gewichtung	23
Abbildung 4: Untersuchungstypen der ausgewählten Studien	23
Abbildung 5: Untersuchungszeiträume der ausgewählten Studien	23
Abbildung 6: Untersuchte Personengruppen der ausgewählten Studien	24
Abbildung 7: Themenschwerpunkte der ausgewählten Studien	25
Abbildung 8: Auswertungsmethoden der ausgewählten Studien	25
Abbildung 9: Verwendetes Kategoriensystem	33
Abbildung 10: Untersuchte Einflussbereiche	35
Abbildung 11: Ausbildungslosigkeit (kein Sek-II-Abschluss) und Tertiärausbildung nach ausgewählten Merkmalen, Alter 23 Jahre, Stand 2006	36
Abbildung 12: Indikatoren sozialer Herkunft und fachlicher Kompetenz	50
Abbildung 13: Zugang zu den Sek-II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, nach Sek-I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz	59
Abbildung 14: Entwicklung der Berufsbildung (G3) und Übergangsausbildungen (G4) von 1980 bis 2017	101

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen	9
Tabelle 2: Zusammenfassung der Risikofaktoren/Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend für psychische Störungen im Erwachsenenalter	19
Tabelle 3: Kriterien zur Auswahl und Gewichtung einer Studie	22
Tabelle 4: Positive Einflüsse von Persönlichkeitsmerkmalen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	39
Tabelle 5: Positive Einflüsse von Familie und sozialem Hintergrund auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	49
Tabelle 6: Positive Einflüsse von Schulen und Lehrpersonen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	57
Tabelle 7: Positive Einflüsse von Freizeit und Peers auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	71
Tabelle 8: Selbständige Freizeitaktivitäten 15-jähriger Jugendlicher (%-Angaben)	72
Tabelle 9: Positive Einflüsse von Beratungs- und Interventionsprogrammen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	80
Tabelle 10: Soziale Integration nach Projekttyp zu vier Messzeitpunkten (supra-f)	88
Tabelle 11: Positive Einflüsse von Betrieb und Beruf auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	94
Tabelle 12: Anschlusslösung der Jugendlichen im 1./2./12./24. Monat nach der Lehrvertragsauflösung; prozentuale Häufigkeiten	98
Tabelle 13: Positive Einflüsse von gesellschaftlichen Bedingungen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen	100
Tabelle 14: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem / grossem Gewicht)	110
Tabelle 15: Multivariate Analysen in verschiedenen Längsschnittstudien (Erläuterungen im Text; teilweise eigene Schätzungen)	113
Tabelle 16: Prädiktoren für den direkten Eintritt in eine zertifizierte Sek-II-Ausbildung nach Schulaustritt	114
Tabelle 17: Voraussage des beruflichen Status mittels Korrelationskoeffizienten und standardisierten Regressionskoeffizienten (N = 357)	116

VORWORT

95% der Jugendlichen sollen bis zum Jahre 2015 einen Abschluss in der Sekundarstufe II erreichen. So deklarieren es die Leitlinien, die im Oktober 2006 gemeinsam von den Kantonen, den Spitzenverbänden der Arbeitgeber und Arbeitnehmer und den zuständigen Bundesämtern verabschiedet wurden. Dieser Zielsetzung liegt die Überlegung zugrunde, dass ohne einen allgemein bildenden und/oder berufsqualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II die Chancen für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung und eine gute gesellschaftliche Integration deutlich vermindert sind. Diese Leitlinien bilden die Grundlage für das von der EDK durchgeführte Projekt zur Optimierung der Nahtstelle zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II.

Rund um diese Nahtstelle existieren zahlreiche Studien, welche reichhaltiges Datenmaterial und entsprechende Interpretationen zur Schul- und Laufbahnentwicklung von Schülerinnen und Schülern und Lernenden in der beruflichen Grundbildung enthalten. Dazu gibt es viele hilfreiche Hinweise und Empfehlungen, wie bestimmte Defizite in den Angeboten, in den Strukturen, im Umfeld der Jugendlichen sowie in der Beratung und Begleitung behoben werden könnten. Der vorliegende Bericht versucht, diesen üblichen Fokus umzudrehen. Nicht die Mängel und Defizite sollen im Zentrum der Betrachtung sein, sondern die Faktoren, welche dafür stehen, dass Jugendliche aus einem oft schwierigen sozialen und/oder fremden kulturellen Umfeld und ohne eine glanzvolle Schulkarriere es immer wieder schaffen, erfolgreich eine berufliche Grundausbildung zu durchlaufen, um sich nachher als qualifizierte Berufsleute auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren.

Dieser Perspektivenwechsel ist zentral. Bei der Begleitung gefährdeter Jugendlicher wird der Blick von den Defiziten und Risikofaktoren weg vermehrt auf die Stärken, Ressourcen und Schutzfaktoren gelenkt. Dabei zeigt sich, dass neben der individuellen Unterstützung von gefährdeten Jugendlichen auch Anpassungsbedarf im strukturellen Bereich besteht. Gefordert ist

ein Zusammengehen der verschiedenen Systeme, der Schulbildung, der Berufsbildung, der Arbeitswelt, aber auch des Sozialbereichs. Jedes dieser Systeme stellt eine Welt für sich dar, in der zwar laufend Verbesserungen erfolgen, aber die Fragen der gegenseitigen Anschlussfähigkeit häufig nur am Rand diskutiert und bearbeitet werden. Deshalb bedarf es einer Gesamtsicht, bei deren Entwicklung die Rollen, Funktionen und Wirkungen ihrer Untersysteme sowie deren Zusammenarbeit untereinander klar definiert sind. Die strukturellen Dysfunktionen sind offen zu diskutieren und Lösungen zu einer besseren Passung zu entwickeln.

Den Ergebnissen des Berichts ist auch zu entnehmen, dass die Ausbildungslaufbahnen der Jugendlichen stark von ihrem sozialen Umfeld geprägt und beeinflusst werden. Darauf haben aber Bildungsplaner, Ausbildungsverantwortliche und Schulbehörden nur einen beschränkten Zugriff. Das System und seine Strukturen müssen deshalb so offen konzipiert sein, dass die Jugendlichen je nach Charakter und Leistungsfähigkeit darin ihren persönlichen Weg auch wirklich finden können. Daher bilden Offenheit und Durchlässigkeit im System eine der zentralen Voraussetzungen, um möglichst vielen Jugendlichen und ihrer individuellen Situation gerecht zu werden.

Der Bericht Erfolgsfaktoren bündelt die Ergebnisse einer breiten Forschungs- und Projektstätigkeit in den letzten zehn Jahren. Die ursprüngliche Idee dazu stammt von Dr. Emil Wettstein, Zürich. Ihm, den Autoren Prof. Dr. Kurt Häfeli und Dr. Claudia Schellenberg, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), sowie allen Mitbeteiligten in der Steuergruppe, in der Begleitgruppe, an Tagungen und Workshops gebührt ein grosser Dank.

Robert Galliker
Leiter Projekt Nahtstelle

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgangslage und Fragestellungen

Die vorliegende Überblicksstudie ist ein Teilprojekt des EDK-Projekts «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II» (vgl. <http://www.nahtstelle-transition.ch>). Die Studie dient dem von der EDK, dem Bund (BBT und andere Bundesämter) sowie den Organisationen der Arbeitswelt lancierten (übergeordneten) bildungspolitischen Ziel, die Abschluss-Quote der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch von heute 90 auf 95% anzuheben (EDK, 2006). Die Hauptfragestellung der Studie lautet:

Welches sind die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren, die Jugendliche dabei unterstützen, den Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben erfolgreich zu absolvieren?

Zusätzliche Fragestellungen sind:

- Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach untersuchtem Zeitabschnitt (Übergang Schule–Lehre, während der Berufsschule, Übergang Lehre–Beruf)?
- Wie werden diese Erfolgsfaktoren bereits gefördert?

Ein besonderer Fokus der vorliegenden Studie liegt bei den schwächeren oder gefährdeten Jugendlichen. Sie sind in der beruflichen Entwicklung mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert. Gefährdung oder Risiko bezieht sich auf Faktoren der Person wie auch der Umwelt, welche die Entwicklung eines jungen Menschen hin zu einer selbständigen und stabilen Identität beeinträchtigen.

Unter «Erfolg in der Berufsausbildung» werden 1) das Finden eines Ausbildungsplatzes (entsprechend den individuellen Möglichkeiten), 2) das Durchhalten in der Lehre, 3) ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss und 4) eine erfolgreiche berufliche Integration (stabile berufliche Beschäftigung im Ausbildungsfeld) verstanden.

Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in unserer Studie rund 60 ausgewählte Schweizer Untersuchungen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt einer gezielten vergleichenden Analyse unterzogen. Im Zentrum standen *Längsschnittuntersuchungen* zur Übergangsproblematik, welche sich insbesondere bei potenziell gefährdeten Jugendlichen (z.B. mit schulischen Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnissen) als besonders relevant erwiesen haben. In die Studie wurden zudem *kantonale Projekte* einbezogen, welche zur Förderung erfolgreicher Übergänge von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung (und in das Erwerbsleben) eingerichtet wurden.

Ergebnisse

Die Erfolgsfaktoren lassen sich nach verschiedenen Einflussbereichen gruppieren: Das «Mikrosystem» mit dem Jugendlichen und seiner Familie betrifft den innersten Kreis. Weitere wichtige Systeme umfassen die Schule, die Freizeit (inkl. Gruppe der Gleichaltrigen, Peers), den betrieblichen Bereich und eventuelle Beratungssysteme («Mesosystem»). Schliesslich gibt es einen Einflussbereich, mit dem die Jugendlichen nicht direkt in Kontakt treten, der sie aber gleichwohl betrifft. Es ist der gesellschaftliche Bereich (Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik, Verwaltung), welcher auf der «Makroebene» angesiedelt ist.

Es lässt sich festhalten, dass alle sieben untersuchten Bereiche eine wichtige Rolle spielen. Die meisten Studien oder Projekte beschränken sich aber auf einige wenige Faktoren. Nur in einzelnen Fällen waren sie so breit angelegt, dass eine grössere Anzahl von Faktoren berücksichtigt wurde. Genau solche Studien wären aber wichtig, um die Gewichtung und das Zusammenspiel der Faktoren beurteilen zu können.

Insgesamt finden wir eine beeindruckende Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren (vgl. Tabelle 1). Dies dürfte die Komplexität der Realität spiegeln, da nicht von einfachen Zusammenhängen ausgegangen werden kann, sondern die berufliche Entwicklung und der Berufserfolg vielfältig determiniert sind. Als erstes fällt auf, dass **alle sieben untersuchten Bereiche** mit mehreren Faktoren vertreten sind. Am meisten Erfolgsfaktoren (je 8) wurden bei der Person, bei der Schule und auf der gesellschaftlichen Ebene identifiziert. Fast so viele Faktoren (je 7) finden wir beim Betrieb und der Familie. Etwas weniger Faktoren (6) sind es bei den Beratungs- und Interventionsangeboten und deutlich am wenigsten bei der Freizeit oder Peer-Einflüssen (3 Faktoren). **Familie, Schule und Betrieb** sind die wichtigsten Sozialisationsfelder für Jugendliche und so sind die hier festgestellten Einflussfaktoren denn auch nicht überraschend. Es lassen sich sowohl strukturelle Einflüsse (soziale Schicht, Schultypen auf Sekundarstufe I, Berufe und Berufsgruppen) als auch eher Prozess- und Interaktionsvariablen (soziale Beziehungen in der Familie, der Schule und am Arbeitsplatz) und solche der Person selber (kognitive, personale, soziale Kompetenzen) identifizieren. Auffällig ist, dass der **Freizeitbereich und die Peers** (Gleichaltrige) im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg noch kaum thematisiert wurden. Hier besteht eine Forschungslücke und wahrscheinlich auch ein Potenzial für Interventionsprogramme.

Beim Vergleich von personalen und strukturellen Einflüssen ist das starke Gewicht **struktureller Faktoren** augenfällig. Ob Jugendliche ihre berufliche Laufbahn erfolgreich durchlaufen oder nicht, ist wesentlich von äusseren Einflüssen wie sozialer Schicht, Schulstrukturen und -typen, Lehrstellenmarkt, Wohnregion usw. abhängig. Auch Kronig (2007a) schreibt angesichts der enormen Einflüsse von Schicht, Schultyp, Klassenzusammensetzung und Geografie (Schulsystem und -struktur) von der «systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolges».

Bekanntlich bleiben 10% der jungen Erwachsenen in der Schweiz ohne qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Der zeitliche Verlauf zeigt nun, dass 3–4% eines Jahrgangs bei

der **ersten Schwelle** (nach der obligatorischen Schule) «verloren» gehen; 4–5% fallen nach einer **Lehrvertragsauflösung** aus dem System und ein 2–3% eines Jahrgangs schaffen die **Lehrabschlussprüfung** (auch in mehreren Anläufen) nicht. Während die erste Schwelle stark beachtet wird (auch durch das EDK-Nahtstellenprojekt), sind Lehrvertragsauflösungen und der erfolgreiche/erfolglose Lehrabschluss erst in den letzten Jahren bildungspolitisch diskutiert worden.

Folgerungen

Aus den Ergebnissen lassen sich eine Reihe von Folgerungen für verschiedene Einflussbereiche und Zielgruppen ableiten. In vielen Punkten decken sich die Folgerungen mit den Leitlinien des EDK-Nahtstellenprojektes (EDK, 2006).

- Eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ist als **Produkt vielfältiger Einflussysteme** zu verstehen und lässt sich nicht auf einige wenige Einflussbedingungen reduzieren. Jedes Individuum ist einzigartig und funktioniert in Risikosituationen anders. Dies bedingt eine breite Abklärung nicht nur der **Risikofaktoren, sondern auch der Schutzfaktoren** auf der Ebene der Person aber auch in ihrem familiären, schulischen, ausserschulischen und betrieblichen Umfeld. Aus dieser Gesamtsicht lassen sich dann Massnahmen zur **individuellen Förderung von Jugendlichen und ihrem Umfeld** ableiten (z.B. im Rahmen des Case Management, der fachkundigen individuellen Begleitung).
- Um das Zusammenspiel und Wirkungsgefüge verschiedener Einflussbereiche besser zu verstehen, wären zukünftige **Forschungsprojekte breit und mehrdimensional** zu konzipieren. Auch bereits bestehende Datensätze von Projekten könnten in Sekundäranalysen nochmals überprüft werden. Aufschlussreich könnten ebenfalls **qualitative Studien** sein, welche die Prozesse und das Zusammenspiel verschiedener Einflüsse aufzeigen könnten. Schliesslich ist bei Interventionsprojekten vermehrt auf eine **seriöse externe Evaluation** zu achten, damit Schlussfolgerungen bezüglich

Tabelle 1 | Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem / grossem Gewicht)

<p>Person</p> <ul style="list-style-type: none"> • Männliche Jugendliche • Gute Gesundheit, wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht) • Gute Schulleistungen auf Sek I und Sek II (Math, Lesekompetenz), hoher IQ • Hoher Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Durchsetzungsvermögen, positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten) • Gute Umgangsformen, «betriebskompatible» Eigenschaften • Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen • Klare berufliche Interessen, Fokussierung bei Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche, persönlicher Kontakt zu Lehrmeister/Betrieb • Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung) 	<p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Höhere soziale Schicht • Günstige soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, Scheidung u.Ä.) • Schweizer Hintergrund oder Secondos (langer Schweizer Aufenthalt, Einbürgerung) • Hohe Bildungsaspirationen der Eltern • Autonomie anregender Erziehungsstil • Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft) • Informelles Beziehungsnetz; soziale und symbolische Ressourcen
<p>Schule und Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsreicher Schultyp (Sek I) • Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht • Kontakt zu Wirtschaft und Arbeitswelt • Erfassung und Diagnostik fachlicher/überfachlicher Kompetenzen • Koordination und klare Rollenteilung Schule/Beratungsangebote • Gutes Schulklima und individualisierende Didaktik • Engagement der Lehrpersonen: soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit • Gute Beziehung Lernende–Lehrperson und innerhalb Lehrerschaft 	<p>Betrieb und Berufsbildende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hohes berufliches Anforderungsniveau • Spezifische Berufsgruppen • Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit; Handlungsspielraum • Verkraftbare Belastung, fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten • Gute Beziehung zu Berufsbildenden, Passung Betrieb–Jugendliche • Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden • Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
<p>Beratungs- und Interventionsangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige und umfassende Diagnostik/Abklärung (Sek I, Betrieb, Berufsfachschule) • Niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung • Gute Beziehung zwischen Klient/innen und beratenden Personen • Struktur gebende Massnahmen • Enger Bezug zu Arbeitswelt (Praktika, Schnupperlehren) • Gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten 	<p>Freizeit und Peers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Freizeitgestaltung unterstützt durch Peers und Eltern • Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs) • Respektvoller Umgang unter Peers mit vereinbarten Regeln und Strukturen
<p>Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgang der Schulaustretenden • Günstige wirtschaftliche Bedingungen, Wirtschaftswachstum • Genügend grosses Angebot an Lehrstellen (v.a. für schwächere Jugendliche) • Lehrstellenmarketing und Lehrbetriebsverbände • Qualifizierende Ausbildungsangebote für schwächere Jugendliche (EBA, Weiterentwicklung IV-Anlehre) • Hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und -stufen (Kompetenznachweis, Anrechenbarkeit) • Einführung Case Management Berufsbildung und interinstitutionelle Zusammenarbeit • Region Deutschschweiz 	

Weiterführung und Verallgemeinerung gezogen werden können.

- Auf der bildungspolitischen Ebene wird es weiterhin **Massnahmen von Bund und Kantonen** brauchen, um die Wirtschaft zu motivieren, in die Berufsausbildung und die Jugendlichen zu investieren (Lehrstellenmarketing). Es wird besonders wichtig sein, die **Ausbildungsplätze im niederschweligen Bereich** (v.a. EBA-Ausbildung) zu halten und zu erhöhen. Zusätzlich zu den BBT-Ausbildungen wird es zudem stark individualisierte Ausbildungsformen (IV-Anlehre und deren Weiterentwicklung) für sehr schwache Jugendliche brauchen, die aber mit genügend Unterstützung durchaus einen Nischenarbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt finden können. Besonders bei diesen Jugendlichen ist die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung, Arbeitsämtern, Sozialfürsorgestellen, IV usw. unabdingbar. Das **Case Management Berufsbildung** könnte in dieser Beziehung ein wichtiges Instrumentarium werden. Potenzielle Dropouts sollten möglichst früh erkannt und gezielt unterstützt werden.
- Damit **Betriebe** überhaupt schwächere und gefährdete Jugendliche ausbilden, braucht es gezielte **Informations- und Sensibilisierungskampagnen**. Und um das unternehmerische Risiko zu minimieren, benötigen Betriebe Unterstützung in Form niederschwelliger Interventionen im Konfliktfall (Case Management, Mentoring, individuelle Begleitung usw.). Weitere zentrale Erfolgsfaktoren bilden konfliktfähige, gute **soziale Beziehungen** und eine abwechslungsreiche, herausfordernde, möglichst ganzheitliche **Arbeitsgestaltung**. Diese Faktoren können durch Aus- und Weiterbildung der Berufsbildner gezielt gefördert werden.
- Auf der bildungspolitischen und strukturellen Ebene sollten Reformen der **Sekundarstufen I und II** unterstützt werden, welche die **Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen** erleichtern und zu grösserer Chancengerechtigkeit führen. Die **Lehrpersonen** selber sind einerseits auf der methodisch-didaktischen Ebene gefordert, der Vielfalt der Jugendlichen gerecht zu werden und die

Lernziele zu erreichen. Sie sind aber auch auf der menschlichen Ebene als **Bezugspersonen** gefragt – gerade bei Jugendlichen aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Aus- und Weiterbildungen in Früherkennung und Förderdiagnostik, individueller Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie beim Thema Berufswahlvorbereitung sind dabei besonders wichtig.

- Die **Familie und der soziale Hintergrund** spielen für die berufliche Laufbahn ihrer Kinder eine zentrale Rolle; dies wurde bildungspolitisch aber noch wenig beachtet. Damit Jugendliche nicht schon mit kumulierten Benachteiligungen an die Berufswahl herantreten, ist eine möglichst **frühzeitige Förderung** anzustreben (Frühprävention, familienergänzende Betreuungsangebote usw.). Aber auch während der ganzen Schul- und Ausbildungszeit sind Förder- und Unterstützungsmassnahmen möglich und sinnvoll. Selbst im **Teenageralter** bleiben Eltern zentrale Bezugspersonen. Erziehungsstile und Verhaltensmuster zwischen Eltern und ihren Kindern können durch Beratungsangebote oder Elterntrainings auch in dieser Phase noch verändert werden. Ein Autonomie fördernder, anregender Erziehungsstil lässt sich so vermitteln.
- Falls nicht direkt bei der Familie oder den Sozialstrukturen angesetzt werden kann, sind auch indirekte Wege möglich. Wir haben erfolgreiche Projekte vorgestellt, welche via **Mentorinnen und Mentoren** oder Coaches arbeiten. Diese übernehmen eine Patenfunktion und begleiten die Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung und unterstützen oder entlasten die Familien.
- Auch der für Jugendliche bedeutsame Freizeitbereich und die Gruppe der Gleichaltrigen («Peers») wurden in unserem Kontext noch wenig beachtet. Empfehlenswert scheint der Aufbau von Projekten, welche sich auf den **«Positive Peer Group»**-Ansatz beziehen und den Jugendlichen strukturierte Freizeittätigkeiten anbieten. Wichtig ist eine professionelle Organisation und Leitung solcher Gruppen.
- Es konnte aber auch gezeigt werden, dass bei den **Jugendlichen selber alle Persönlichkeitsaspekte** gezielt gefördert werden können. Dies

ist je nach Merkmal oder Ausprägungsgrad mit einem kleineren bis grösseren Aufwand verbunden und kann im Rahmen der Schule oder im Betrieb oder auch in speziellen Interventionsprogrammen geschehen. In gravierenden Situationen ist auch eine Einzelförderung, Beratung oder Therapie sinnvoll.

- Die **Beratungs- und Interventionsangebote** sollten weiter optimiert und ausgebaut werden. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Gruppe «nicht motivierter» Jugendlicher gerichtet werden. Ein weiteres Ziel sollte auch darin bestehen, die Beratungs- und Interventionsangebote zu vernetzen und in der Öffentlichkeit besser bekannt zu machen. Alle Lernenden (nicht nur solche in Attestausbildungen) müssten Anrecht auf spezielle **Begleitung** haben, wenn ihre Ausbildungssituation gefährdet ist.
- Angesichts der prekären zukünftigen Arbeitsmarktsituation sollte der **Übergang von einer Berufsausbildung ins Erwerbsleben** vermehrt beachtet werden. Dies fängt bei der **Lehrabschlussprüfung** an. Die relativ tiefe Misserfolgsquote von 4% (auch nach ein- oder zweimaliger Wiederholung) könnte sicher noch weiter gesenkt werden. Aktuelle, vertiefte Analysen der Erfolgs-/Misserfolgsursachen fehlen aber ebenso wie sorgfältig durchgeführte und evaluierte Unterstützungsprojekte.

1 AUSGANGSLAGE UND FRAGESTELLUNGEN

1.1 Problembeschreibung

In den letzten Jahren sind das bildungspolitische Bewusstsein und die Sorge gewachsen, dass es eine Risikogruppe von Jugendlichen gibt, die durch die Maschen des Systems fällt und keine qualifizierte Ausbildung auf Sekundarstufe II erreicht. Dies ist nicht nur für die Jugendlichen selber im Hinblick auf ihre berufliche und persönliche Entwicklung problematisch, auch für die Gesellschaft eröffnen sich hier längerfristig soziale und ökonomische Probleme (Gefahr von Arbeitslosigkeit, Invaliderisierung und Abhängigkeit von Sozialfürsorge).

Mittlerweile wurden auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene viele Massnahmen getroffen und Studien durchgeführt. Auch an Projekten und Programmen zur Entwicklung der Berufsbildung und zur Qualitätsentwicklung mangelt es nicht (u.a. gefördert durch Artikel 54 und 55 des Berufsbildungsgesetzes). Allerdings sind diese Aktivitäten relativ wenig koordiniert und im Allgemeinen wenig sorgfältig evaluiert (trotz entsprechender Auflagen). Zudem fehlt eine klare vergleichende Übersicht über die Studien und Programme, welche fundierte Anhaltspunkte für griffige Massnahmen liefern würde. Schwerpunktässig lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen selber anvisiert werden und ihre Defizite im Zentrum stehen. Andere, strukturelle oder familiäre Einflüsse werden weniger beachtet und die Ressourcen oder Kompetenzen der Jugendlichen und ihres Umfeldes zu wenig genutzt. Dies ist eines der Fazite aus der bisherigen Arbeit im Projekt Nahtstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II.

1.2 Fragestellungen und Ziele

Die vorliegende Überblicksstudie fragt danach, **welches die personalen und strukturellen Ressourcen sind, die Jugendliche dabei unterstützen, den Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben erfolgreich zu absolvieren.**

Ein besonderer Fokus liegt bei den schwächeren oder gefährdeten Jugendlichen, welche in der Berufsfindung mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Der Begriff «**gefährdete Jugendliche**» lehnt sich dabei an «Youth at risk» aus der angelsächsischen Fachliteratur an (siehe ausführlicher in Kapitel 2.2). Risiko bezieht sich auf Faktoren der Person oder Umwelt, welche die Entwicklung eines jungen Menschen hin zu einer selbständigen und stabilen Identität gefährden.

Unter «**Erfolg in der Berufsausbildung**» werden hier verstanden: das Finden eines Ausbildungsplatzes (entsprechend den individuellen Möglichkeiten), das Durchhalten in der Lehre, ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss und eine erfolgreiche berufliche Integration (stabile berufliche Beschäftigung im Ausbildungsfeld) (siehe ausführlicher in Kapitel 2.1).

Das folgende Fallbeispiel aus einer öffentlichen Beratungsstelle illustriert die Fragestellung:

M. absolviert eine Anlehre in einem praktischen Beruf. Seine intellektuellen Fähigkeiten sind gering ausgeprägt, er hat die Kleinklasse besucht. Sein Lehrmeister befürchtet, dass er auch den Anforderungen der Anlehre nicht gewachsen ist.

M. stammt aus einem stabilen Elternhaus. Die Eltern haben ihn stark gefördert und dazu angehalten, sich auch in der Schule einzusetzen. Er hat gute Manieren, ist ein «anständiger» junger Mann und gibt sich im Beruf viel Mühe. Trotz seines Einsatzes passieren ihm aber immer wieder Fehler: Er kann sich Abläufe nicht merken, vergisst Anweisungen der Vorgesetzten und verliert die Freude an der Arbeit.

Die Gespräche in einer unabhängigen Beratungsstelle helfen ihm, wieder an sich zu glauben und die Motivation für die Ausbildung zu stärken. Der Beizug der Eltern, Ausbilder und Lehrkräfte ermöglicht eine koordinierte Unterstützung des Jugendlichen. Die Ausbilder können seine Durchhänger einordnen und Gegenmassnahmen

ergreifen. Durch gezielte Förderung und Nutzbar-
machung seiner Ressourcen gelingt es ihnen, dem
Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu verschaffen.
Diese spornen ihn an, in seinen Bemühungen
weiterzufahren. Er schliesst die Anlehre mit
Erfolg ab.

Parallel dazu erweitert er seine sozialen Kontakte
mit Gleichaltrigen und beginnt, sich von seinen
Eltern unabhängiger zu machen. Die Eltern
unterstützen seine Bestrebungen nach Autonomie.
Nach Abschluss der Anlehre geht er zum ersten
Mal in seinem Leben ganz alleine in die Ferien
ins Ausland.

Was sind die Gründe für die positive Entwicklung
bei diesem und anderen Jugendlichen? Welche
Bedingungen und Konstellationen wirken sich po-
sitiv aus?

Folgende Punkte sollen mit unserem Projekt
überprüft werden:

Frage 1 | Welches sind die personalen und struk-
turellen Erfolgs- oder Einflussfaktoren, die Ju-
gendliche dabei unterstützen, den Übergang von
der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben er-
folgreich zu absolvieren?

Frage 2 | Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einfluss-
faktoren je nach untersuchtem Zeitabschnitt (1.
Schwelle, während der Berufslehre, 2. Schwelle)?

Frage 3 | Wie werden diese Erfolgs- oder Einfluss-
faktoren in der Praxis bereits gefördert?

Zur Beantwortung dieser Fragen sollen in unse-
rer Studie ausgewählte Schweizer Untersuchun-
gen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre
zum Übergang von der obligatorischen Schule in
die Berufswelt einer gezielten, vergleichenden
Analyse unterzogen werden. Im Zentrum stehen
Längsschnittuntersuchungen zur Übergangspro-
blematik, welche sich insbesondere bei potenziell
gefährdeten Jugendlichen (z.B. mit schulischen
Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnis-
sen) als besonders relevant erwiesen haben. Die
Studie bezieht zudem kantonale Projekte ein,
welche zur Förderung erfolgreicher Übergänge
von der obligatorischen Schule in eine Berufs-
ausbildung (und in das Erwerbsleben) eingerich-

tet wurden (z.B. Case Management, Mentoring).
Dadurch sollen kantonale Ressourcen genutzt
und bestehende Massnahmen kantonsübergrei-
fend sichtbar gemacht werden.

Da die Überblicksstudie ein Teilprojekt des EDK-
Projekts «Nahtstelle obligatorische Schule –
Sekundarstufe II» ist, liegen optimale Voraus-
setzungen vor, die praktische Umsetzung der
Ergebnisse zu gewährleisten (vgl. dazu Kapitel 5).

In Abbildung 1 wird der Übergang von der Sekun-
darstufe I über die Sekundarstufe II in den Ar-
beitsmarkt schematisch aufgezeigt. Dabei wer-
den zwei kritische Übergänge (oder Schwellen)
ersichtlich: Die *erste Schwelle* betrifft den Ein-
stieg in eine Berufsausbildung (oder eine wei-
terführende Schule) nach Abschluss der obliga-
torischen Schulzeit. Gelingt der direkte Einstieg
in eine Berufsbildung nicht, muss eine (oder
mehrere) Zwischenlösung durchlaufen oder
auch direkt in den Arbeitsmarkt eingestiegen
werden. Auf der Sekundarstufe II bieten sich die
3- bis 4-jährigen Berufsbildungen mit Eidgenös-
sischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder die 2-jäh-
rigen Berufsbildungen mit Eidgenössischem
Berufsattest (EBA) an. Daneben – und nicht im
Berufsbildungsgesetz geregelt – ist eine privat-
rechtlich geregelte 1- bis 2-jährige Ausbildung
für Jugendliche mit IV-Status (Invalidenversi-
cherung) denkbar (IV-Anlehre oder neu der Vor-
schlag der INSOS [Soziale Institutionen für Men-
schen mit Behinderung Schweiz]: Praktische
Ausbildung – PrA).

Nach abgeschlossener Berufsbildung ist die
zweite Schwelle – der Eintritt in den offenen oder
geschützten Arbeitsmarkt zu bewältigen. Auch
dieser gelingt nicht immer direkt, sondern es wer-
den Zwischenwege über Phasen der Erwerbslo-
sigkeit oder Praktikumsstellen eingelegt. Bei der
ersten und zweiten Schwelle, aber auch während
der Ausbildung auf Sek II, können Beratungs- und
Unterstützungsangebote eine wichtige Rolle spie-
len, damit der Prozess gelingt. Neben der klassi-
schen Berufs- und Laufbahnberatung sind in den
letzten Jahren neue und ergänzende Angebote
entwickelt worden (Begleitung, Coaching, Mento-
ring, Case Management usw.).

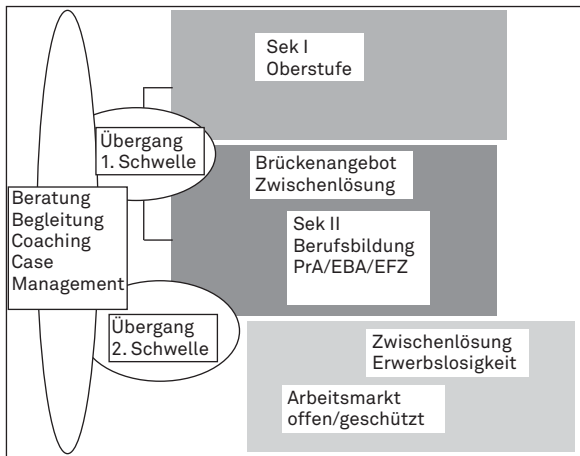


Abbildung 1 | Schema Transitionen Schule-Arbeitsmarkt

1.3 Quantitative und qualitative Ziele

Die Studie dient dem von der EDK, dem Bund (BBT und andere Bundesämter) sowie den Organisationen der Arbeitswelt lancierten (übergeordneten) bildungspolitischen Ziel, die Abschluss-Quote der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch auf 95% anzuheben (EDK, 2006). Zurzeit verfügen lediglich knapp 90% der jungen Erwachsenen über einen Abschluss auf dieser nachobligatorischen Stufe. Die entwickelten Leitlinien bilden die Grundlage für generelle Massnahmen in beiden Bildungsstufen, berücksichtigen aber speziell jene Jugendlichen, die beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II besondere Probleme zu bewältigen haben. Letztlich sollen fundierte Grundlagen geschaffen werden, um die 5–10% gefährdeten Jugendlichen erfolgreich in die Berufsbildung zu integrieren.

Auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten Analyse sollen konkrete Empfehlungen und Massnahmen zur Förderung von Erfolgsfaktoren abgeleitet werden (in Form von Leitfäden oder Checklisten). Ein zentrales Ziel des Projektes ist die Entwicklung von Rahmenbedingungen und Massnahmen, die gegenseitig abgesprochen sind und deren Umsetzung koordiniert ist. Basis dafür sind gemeinsame Leitideen, die in ein Commitment aller wichtigen Partner (Behörden

von Bund und Kantonen, Schulen und Organisationen der Arbeitswelt) münden. Die in den Empfehlungen festgelegten Grundsätze betreffen verschiedene Ebenen und Akteure:

- Lernende (Förderung von Schutzfaktoren wie berufliches Selbstkonzept usw.)
- Schule und Lehrpläne der Sek I (Neugestaltung der Oberstufe, Berufswahlvorbereitung usw.)
- Struktur und Bildungsverordnungen der Sek II
- Ausbildende (Lehrpersonen, Berufsbildner): Auswahlkriterien von Ausbildenden, Inhalte von Aus- und Weiterbildung
- Begleitung, Beratung, Case Management: Merkmale erfolgreicher Interventionsformen
- Programme und Massnahmen: Identifizierung von erfolgsversprechenden Elementen
- Umfeld (Familie, Freizeit): erfolgreiche Unterstützungsformen im sozialen Bereich

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im folgenden Kapitel werden einige theoretische Grundlagen skizziert, auf die wir uns bei der Analyse abstützen (Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren). Zudem werden die wichtigsten Begriffe definiert (Erfolgsfaktoren, gefährdete Jugendliche usw.).

2.1 «Erfolg» und «Erfolgsfaktoren» in der Berufsbildung

In der Bildungsforschung werden je nach Fragestellung unterschiedliche Zielgrössen und Kriterien verwendet. So verwendet die OECD beispielsweise in ihrem jährlichen Bildungsbericht eine Vielzahl von Indikatoren, wie Finanzressourcen, Bildungsbeteiligung, schulische Leistungen oder Erwerbsquoten, um die verschiedenen Länder miteinander zu vergleichen (OECD, 2000). Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung konzentriert sich im ersten «Bildungsbericht Schweiz 2006» auf die Kriterien Effektivität, Effizienz und Equity (Chancengerechtigkeit) (SKBF, 2006). Für die hier interessierenden Bildungsstufen und den Übergangsbereich hat die OECD in einem Ländervergleich folgende Zielgrössen und entsprechende Indikatoren definiert: Hohe Quote anerkannter Abschlüsse auf Sekundarstufe II, hohes Niveau der Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Übergangsphase, tiefer Anteil von Jugendlichen ohne Ausbildung und ohne Erwerbsarbeit, stabile und positive Arbeits- und Ausbildungsabfolgen nach Abschluss Sek II, Chancengerechtigkeit nach Geschlecht, sozialem Hintergrund und Region (Häfeli, 2001; OECD, 2000). In vielen Studien wird das vielschichtige Konstrukt «Berufserfolg» verwendet (Dette, Abele & Oliver, 2004). Der Berufserfolg kann in einen objektiven und einen subjektiven Aspekt gegliedert werden, welche nur mässig miteinander korrelieren (Judge, Higgins, Thoreson & Barrick, 1999). Unter objektivem Berufserfolg werden Kriterien wie Gehalt oder Hierarchiestufen verstanden, welche von aussen wahrgenommen werden können. Der subjektive Berufserfolg betrifft hingegen die Beurteilung des subjektiv erlebten Erfolges

wie z.B. Arbeitszufriedenheit (Spiess Huldi, Häfeli & Rüesch, 2006).

Angepasst auf die hier interessierenden Übergänge Sek I – Sek II und Sek II – Erwerbstätigkeit sowie auf die Berufsbildung könnte von «**Erfolg in der Berufsausbildung**» gesprochen werden. Unter «objektivem Erfolg» kann dann Folgendes verstanden werden:

- das Finden eines Ausbildungsplatzes (entsprechend den individuellen Möglichkeiten)
- das Durchhalten in der Lehre
- ein erfolgreicher Lehrstellenabschluss und
- eine erfolgreiche berufliche Integration (stabile berufliche Beschäftigung im Ausbildungsfeld)

Zur Vorhersage und Erklärung des Ausbildungserfolgs werden in der Literatur – je nach theoretischem Verständnis – verschiedenste Merkmale und Faktoren beigezogen. Im Sinne einer ressourcenorientierten Ausrichtung haben wir bis anhin den Begriff «**Erfolgsfaktor**» verwendet. Dieser Begriff ist allerdings in der einschlägigen Literatur kaum zu finden. Anstelle von «Erfolgsfaktoren» werden in der Literatur Begriffe wie «Risiko- und Schutzfaktoren» sowie «Resilienz» benutzt (vgl. die Definitionen in Kapitel 2.3).

2.2 Gefährdete Jugendliche – «Youth at risk»

Unsere Studie befasst sich mit Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben, den Einstieg in die Berufsbildung und in eine berufliche Erwerbstätigkeit zu finden wie auch den erfolgreichen Abschluss der Sek II zu bewältigen (Häfeli, Rüesch, Landert, Wegener & Sardi, 2004). Es handelt sich um junge Menschen, die in einem oder mehreren relevanten Bereichen über ungünstige Voraussetzungen für diesen Einstieg verfügen. Dabei kann es sich etwa um prekäre familiäre Verhältnisse (ökonomischer, erzieherischer usw. Art), um schulische Probleme, die Herkunft aus einem anderen

Kulturkreis, um körperliche und/oder psychische Behinderungen handeln. Aus dem angelsächsischen Sprachraum stammend hat sich in diesem Zusammenhang der Begriff des *Risikos* (*risk*) bzw. – in Verbindung mit Jugendlichen – des «*Risiko-Jugendlichen*» (*youth at risk*) in der Fachliteratur eingebürgert. Risiko bezieht sich im Kontext des Jugendalters auf Faktoren, welche die Entwicklung eines jungen Menschen hin zu einer selbständigen und erwachsenen Identität gefährden (OECD, 1995). Wesentlich am Risikobegriff scheint uns, dass er nicht statisch oder deterministisch ist, sondern dynamisch, variabel. Er verweist auf Potenziale, auf Möglichkeiten. Das heisst zum Beispiel: Die Herkunft aus einem anderen Kulturkreis *kann* zu Schwierigkeiten beim Einstieg in die Schweizer Arbeitswelt führen, sie muss es aber nicht. Mit anderen Worten: Auch – von aussen betrachtet – ungünstige Voraussetzungen können, aber müssen nicht zwangsläufig in eine ungünstige Entwicklung münden. Somit lässt der Begriff des Risikos oder der *Gefährdung* auch Raum für die Berücksichtigung von Ressourcen und unterstützenden Faktoren in Person und Umfeld eines Jugendlichen (Häfeli et al., 2004).

2.3 Risiko- und Schutzfaktoren, Vulnerabilität und Resilienz

In der vorliegenden Überblicksstudie werden anstelle des Begriffes «Erfolgsfaktoren» manchmal auch die Begriffe «Schutzfaktoren» und «Resilienz» verwendet, welche als Subdimensionen von Erfolgsfaktoren verstanden werden sollen.

Diese Konzepte wurden in den letzten Jahrzehnten im Rahmen der **Entwicklungspsychologie** und der Klinischen Psychologie eingeführt. Ein zentrales Thema der Entwicklungspsychologie (und speziell der Entwicklungspsychopathologie) betrifft Verhaltensauffälligkeiten, deviantes Verhalten, Entwicklungsstörungen und psychopathologische Syndrome im Kindes- und Jugendalter. Im Hinblick auf Prävention und Therapie interessieren dabei namentlich deren Entstehung und Entwicklungsbedingungen. Je nach Syndrom oder Störungsbild lassen sich unterschiedliche Faktoren und Erklärungsmuster erkennen (Esser,

2001; Fend, 2001). Trotz dieser Verschiedenheit kristallisierten sich im Verlaufe der Zeit eine Reihe sog. *Risikofaktoren* heraus, die als besonders einflussreich gelten (Oerter, 2001). Risikofaktoren setzen sich aus sehr heterogenen Variablen oder Variablengruppen zusammen: Zum einen lassen sich externe Faktoren (Faktoren der Umwelt oder Umgebung) bestimmen wie Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Zugehörigkeit zu Randgruppen, ungünstige familiäre Bedingungen usw. Andererseits finden sich interne Bedingungen (Faktoren in der Person selber) wie Temperament, biologische Faktoren, Lebensstil oder Coping-Strategien.

In verschiedenen Studien konnte eine additive Wirkung von Risikofaktoren nachgewiesen werden, aber die genauen Wirkungszusammenhänge zwischen Risikofaktor und Störung bzw. Krankheit sind noch nicht genügend geklärt. Risikofaktoren wirken wahrscheinlich nicht einfach per se, sondern sind Indikatoren für komplexere Prozesse und Mechanismen.

Insbesondere im präventiven und therapeutischen Kontext interessierte man sich aber nicht nur für negative Entwicklungsbedingungen, sondern auch für jene Faktoren, welche eine **positive oder stabilisierende Entwicklung** beeinflussen. Quasi als Gegenstück zu Risikofaktoren wurde nach sog. Schutzfaktoren oder *protektiven Faktoren* gesucht. Besonderes Interesse hat dabei das Phänomen der Resilienz gefunden. In **Längsschnittstudien** zeigte sich, dass bei Kindern und Jugendlichen trotz des Vorhandenseins von Risikofaktoren eine günstige Entwicklung zu beobachten war. Dies wurde auf die «Widerstandsfähigkeit» (Resilienz) der Betroffenen zurückgeführt.

Kauai-Studie von Werner und Smith

Die bekannteste und bedeutendste dieser Längsschnittstudien ist die Kauai-Studie von Emmi Werner und Ruth Smith. Die Autorinnen begleiteten alle 700 Kinder, welche auf der Insel Kauai (Hawaii) im Jahr 1955 geboren wurden, in regelmässigen Abständen von der Schwangerschaft bis zu ihrem 40. Lebensjahr. In periodischen Publikationen wurden die wichtigsten Ergebnisse veröffentlicht (Werner,

1997; Werner, Bierman & French, 1971; Werner & Smith, 1982, 1992, 2001).

In der Studie wurde knapp ein Drittel der Kinder (N=201) zu der Gruppe mit hohem Risiko gezählt. Sie erlitten mittlere bis schwere perinatale Traumen, wuchsen in chronischer Armut auf, wurden von Eltern mit schlechter Schulbildung aufgezogen und lebten in einer durch Trennung, Scheidung, elterlichen Alkoholismus oder Geisteskrankheiten belasteten familiären Umgebung. Werner und Mitarbeitende bezeichneten diese Kinder als «verletzlich», wenn vier oder mehr derartiger Risikofaktoren vor dem zweiten Geburtstag dieser Kinder vorlagen. Tatsächlich entwickelten zwei Drittel dieser Kinder bis zum Alter von 10 Jahren (N=129) schwerere Lern- oder Verhaltensprobleme oder waren bis zu ihrem 18. Lebensjahr straffällig geworden, verzeichneten psychische Probleme oder hatten Schwangerschaften.

Aber ein Drittel dieser Kinder entwickelte sich trotz schlechter Startchancen zu normalen jungen Erwachsenen: Sie waren in der Schule erfolgreich, führten ein normales soziales Leben und wussten über ihre Ziele und Erwartungen nach Abschluss der weiterführenden Schulen Bescheid. Noch besser sieht die Situation im Alter von 40 Jahren aus: Aus der Risikogruppe, die im Jugendalter mit 18 Jahren durch Unangepasstheit, Kriminalität oder Drogensucht auffiel, gelang es den meisten (v.a. den Frauen), sich von den widrigen Umständen der Kindheit zu befreien. Ein grosser Teil der im Jugendalter Auffälligen führte mit 32 und 40 Jahren ein erfolgreiches Leben. Im Grossen und Ganzen waren sie in festen Partnerschaften und Arbeitsverhältnissen, zufrieden mit ihren privaten Beziehungen und zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft geworden. Durch Weiterbildung, Heirat mit einem stabilen Partner oder religiöses Engagement distanzieren sie sich von ihrem schädigenden Umfeld und konnten ihr Leben in positivere Bahnen lenken (Nuber, 2005).

Werner und Smith stellen fest, dass resiliente Kinder speziell über folgende Schutzfaktoren in der Familie, der Umwelt und bei sich selbst verfügen, welche die negativen Auswirkungen widriger Umstände verringern:

- stabile emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen ausserhalb der zerrütteten Familie (Grosseltern, Lehrpersonen, Nachbarn usw.)
- frühe Übernahme von Verantwortung und Erfüllen von Leistungsanforderungen

- «ruhiges» Temperament, offener Zugang auf andere Personen
 - altersangemessene oder überdurchschnittliche Fähigkeiten im sensomotorischen und kognitiven Bereich
 - spezielle Talente und Fähigkeiten, die Anerkennung von Gleichaltrigen verschaffen
-

Die Befunde der Kauai-Studie scheinen auf eine günstigere Perspektive hinzuweisen, als sie sonst in der Literatur über Problemkinder aufgezeigt wird. Risikofaktoren und ungünstige Umweltbedingungen führen nicht unausweichlich zu einer schlechten Adaptation.

In einer Reihe von weiteren, breit angelegten Längsschnittstudien in Europa und den USA lassen sich viele der oben aufgeführten Ergebnisse bestätigen oder ergänzen (Werner, 2007). Auch eine kürzlich publizierte Studie aus der Schweiz bei 15- bis 36-Jährigen kommt zu ähnlichen Schlüssen (Spiess Huldi et al., 2006).

Die Hinwendung zu Resilienz und protektiven Faktoren ist auf dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in der Psychologie zu sehen. Nach einem jahrzehntelangen hauptsächlichlichen Fokus auf Pathologie und Störungen in der menschlichen Entwicklung, befasst sich die ressourcenorientierte, sog. «positive Psychologie» vermehrt mit positiven subjektiven Erfahrungen und Konzepten wie Optimismus, Glück, Hoffnung, Weisheit, Kreativität und Verantwortung (Diener, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Entsprechend werden neben Krisen vermehrt auch positive Entwicklungen im Jugend- und Erwachsenenalter beachtet (Larson, 2000).

Risikofaktor und Schutzfaktor (protektiver Faktor)

Die Konzepte Risiko-/Schutzfaktor, Vulnerabilität/Resilienz werden recht inflationär verwendet und sind in der Forschungsliteratur teilweise ziemlich unterschiedlich definiert (Egle, Hoffmann & Steffens, 1997; Fingerle, Freytag &

Julius, 1999; Julius & Prater, 1996; Opp & Fingerle, 2007).

Gemäss Julius und Prater (1996) umfasst das Konzept des **Risikofaktors** «...sowohl individuelle als auch Charakteristika der Umwelt, welche mit späteren körperlichen oder psychischen Störungen assoziiert sind. Entsprechend beinhaltet das Konzept des **protektiven Faktors** Personen- und Umweltmerkmale, welchen eine «Pufferwirkung» (buffering) bei der Konfrontation mit negativen Lebensereignissen zugeschrieben wird» (S. 228). Julius und Prater (1996) weisen zudem darauf hin, dass mit diesen Konzepten statistische Zusammenhänge zwischen Umwelt- oder Personenfaktoren und späteren Störungen bzw. späterer Gesundheit beschrieben werden, die keine kausale Interpretation zulassen.

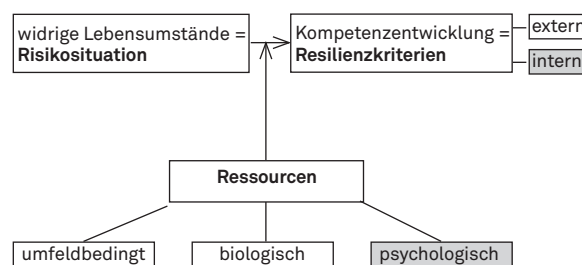
Vulnerabilität und Resilienz

Risiko- und protektive Faktoren können von ihrer Breite her als Adaptationsprozesse in einem komplexen System, welches individuelle und strukturelle Aspekte umfasst, verstanden werden. Vulnerabilität und Resilienz dagegen sind Konzepte, welche eher auf das Individuum (und weniger auf die Umwelt oder Strukturen) fokussiert sind.

Vulnerabilität «...bezieht sich auf das Ausmass der Wirksamkeit von Risikofaktoren. Je höher die Vulnerabilität, desto eher und stärker können Risikofaktoren ungünstig wirksam werden. Hat sich das System beispielsweise im Verlaufe der Entwicklung destabilisiert, dann ist seine Vulnerabilität höher und vorhandene Risikofaktoren haben ein leichteres Spiel» (Oerter, 2001, S. 6). Oerter (2001) unterscheidet zwischen biologischen (wie körperliche Gesundheit und Temperamentsfaktoren) und psychologischen Bedingungen des Individuums (wie bisherige Entwicklungserfahrungen, aktive Gestaltungsbemühungen).

Wie bereits erwähnt wird **Resilienz** als «Widerstandsfähigkeit» der Betroffenen beschrieben. Resilienz «... bezieht sich auf den Prozess einer

erfolgreichen Adaptation trotz widriger Entwicklungsbedingungen bzw. auf die Kapazität hierfür» (Julius & Prater, 1996, S. 228). Damit wird eine Art überdauernde individuelle Eigenschaft beschrieben. Im Unterschied zur Erforschung der pathogenen Wirkung von Risikofaktoren steckt die Erforschung des Resilienzphänomens noch in den Kinderschuhen (Bettge, 2004; Fingerle et al., 1999; Julius & Prater, 1996; Maluccio, 2002; Opp & Fingerle, 2007; Rutter, 1987). So ist auf der inhaltlichen Ebene auf die ungenügende Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Coping, Adaption oder Ressourcen hinzuweisen. Auch ist nicht klar, ob Resilienz und Vulnerabilität (und analog dazu protektive Faktoren und Risikofaktoren) als entgegengesetzte Pole ein und desselben Konstruktes zu verstehen sind, oder ob es sich um zwei distinkte Konstrukte handelt.



Quelle: Oser, Gamboni et al. (2004, S. 9)

Abbildung 2 | Schematische Darstellung der Resilienzdefinition

Nach neueren Erkenntnissen dürfen Risiko- und Schutzfaktoren nicht ausschliesslich als Pole derselben Dimension verstanden werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Schutzfaktoren den potenziell schädlichen Einfluss der Risikofaktoren auf den Berufserfolg moderieren, indem sie diesen abschwächen (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & B. Burge, 2004). Die Gründe, dass Risiko- und Schutzfaktoren nicht eine Dimension darstellen, bestehen darin, dass sie oftmals inhaltlich einen anderen Charakter haben: Während beispielsweise «gute Ausbildungsqualität» als Schutzfaktor verstanden werden kann, gilt eine eher «schlechte Ausbildungsqualität» nicht unbedingt als Risikofaktor.

Tabelle 2 | Zusammenfassung der Risikofaktoren/Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend für psychische Störungen im Erwachsenenalter

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Externale Faktoren	
Niedriger sozioökonomischer Status Schlechte Schulbildung der Eltern	
Grosse Familien und sehr wenig Wohnraum	
Verlust der Mutter	Gutes Ersatzmilieu nach frühem Mutterverlust
Mütterliche Berufstätigkeit im ersten Lebensjahr Alleinerziehende Mutter	Grossfamilie / kompensatorische Elternbeziehungen / Entlastung der Mutter
Chronische Disharmonie / Beziehungspathologie in der Familie	Dauerhafte und gute Beziehung zu mindestens einer pri- mären Bezugsperson
Schwere körperliche Erkrankungen oder psychische Störun- gen des Vaters / der Mutter	
Kriminalität oder Dissozialität eines Elternteils	Verlässlich unterstützende, erwachsene Bezugsperson(en)
Autoritäres väterliches Verhalten	
Sexueller und/oder aggressiver Missbrauch	Soziale Förderungen (z.B. Jugendgruppen, Schule, Kirche)
Internale Faktoren	
Jungen vulnerabler als Mädchen	Mädchen weniger vulnerabel als Jungen
	Robustes, aktives, kontaktfreudiges Temperament
	Überdurchschnittliche Intelligenz
Unsicheres Bindungsverhalten nach 12./18. Lebensmonat	Sicheres Bindungsverhalten
Häufig wechselnde Beziehungen	Lebenszeitlich späteres Eingehen stabiler Beziehungen
Schlechte Kontakte zu Gleichaltrigen	
Altersabstand zum nächsten Geschwister < 18 Monate	

Anmerkung: Die Tabelle wurde in Anlehnung an Egle, Hoffmann et al. (1997, Tab. 5 und 6, S. 693) erstellt.

Wichtigste Risiko- und Schutzfaktoren

Welches sind nun die wichtigsten Risiko- und Schutzfaktoren, die sich aus der Forschungsliteratur ableiten lassen? Die Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten. Dazu sind die Untersuchungen methodisch zu unterschiedlich konzipiert und die untersuchten Variablen zu vielfältig. Verschiedene Altersgruppen – von Säuglingen, über Kinder und Jugendliche bis zu Erwachsenen – wurden bezüglich zahlreicher biologischer, persönlicher, familiärer oder ausserfamiliärer Risiko- und Schutzfaktoren untersucht. Und diese Faktoren wiederum wurden mit unterschiedlichen abhängigen – negativen wie positiven – Variablen in Beziehung gesetzt wie Drogenkonsum, AIDS, Teenager-Schwangerschaft, psychische Störungen oder aber auch Adaptationsfähigkeit, Zufriedenheit und Erfolg.

Als Beispiel sei die Literaturübersicht von (Egle et al., 1997) aufgeführt, in welcher Risiko- und

Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter zusammengestellt sind (vgl. Tabelle 2).

In anderen Studien wird auf zusätzliche Bereiche hingewiesen, die relevant sein können. Diese beziehen auch das weitere Umfeld mit ein: Schule (Schulklima, -organisation), Gemeinde/Nachbarschaft sowie Gesellschaft (wirtschaftliche Lage, Beschäftigungssituation usw.) (Jacobi & Esser, 2003; Zweig, Phillips & Duberstein Lindberg, 2002). Eine gute Zusammenstellung der wichtigsten personalen und sozialen Ressourcen findet sich auch in Wustmann (2005).

Schlüsse aus der Resilienzforschung

Die intensive Resilienzforschung der letzten Jahren hat einige Erkenntnisse gebracht und lässt

folgende Schlüsse zu (Fingerle, 2007; Wustmann, 2005):

- Resilienz ist ein **dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess** zwischen Person und Umwelt. Bedeutsam ist die bidirektionale Betrachtung, d.h. die Beteiligung sowohl der Person als auch der Umwelt an der Entwicklung des resilienten Verhaltens. Die Person wirkt regulierend auf ihre Lebensumwelt, indem sie ihre Umwelt aktiv mitgestaltet und konstruiert und umgekehrt.
- Resilienz ist eine **variable Grösse** und keine stabile Eigenschaft, die quasi «Immunität» gegenüber negativen Lebensereignissen bietet. Resilienz ist vielmehr ein Konstrukt, das über Zeit und Situation hinweg variieren kann, und in die eigenen Biografie eingepasst wird.
- Resilienz ist **situationsspezifisch und multidimensional**. Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich kann daher nicht einfach auf alle anderen Lebensbereiche übertragen werden. Deshalb werden statt eines universellen Resilienzbegriffs Konzepte wie «emotional resilience», «academic/educational resilience», «social resilience» usw. verwendet.

Die **Wirkprozesse und Mechanismen** sind noch **zuwenig erforscht**. Das Phänomen der Resilienz lässt sich nicht auf eine additive Aneinanderreihung und Auflistung von Faktoren reduzieren. Kumpfer hat versucht ein multikausales Entwicklungsmodell zu konzipieren, das als Rahmenmodell von Resilienz dienen könnte (Kumpfer, 1999).

2.4 Zusammenfassung

Zur Erklärung von Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen wurde in verschiedenen Untersuchungen eine Reihe von sog. Risikofaktoren identifiziert. Mit **Risikofaktoren** sind sowohl individuelle Merkmale wie Temperament, biologische Faktoren, Lebensstil oder Coping-Strategien gemeint, als auch Charakteristika der Umwelt wie Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Zugehörigkeit zu Randgruppen und ungünstige familiäre Bedingungen.

In Längsschnittstudien zeigte sich aber auch, dass Kinder und Jugendliche trotz des Vorhandenseins von Risikofaktoren in späteren Lebensphasen (und speziell im Erwachsenenalter) eine günstige Entwicklung nahmen. Dies wurde auf die **«Widerstandsfähigkeit»** (Resilienz) der Betroffenen und das Vorhandensein von sog. **Schutzfaktoren** zurückgeführt. Dabei erwiesen sich folgende Schutzfaktoren als besonders wichtig: stabile emotionale Beziehungen zu Vertrauenspersonen ausserhalb der zerrütteten Familie, frühe Übernahme von Leistungsanforderungen und Verantwortung, «ruhiges» Temperament, offener Zugang auf andere Personen, spezielle Talente und Fähigkeiten.

Aufgrund neuerer Forschungsergebnisse kann geschlossen werden, dass Resilienz als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess zwischen einer Person und ihrer Umwelt konzipiert werden muss. Resilienz muss zudem als variable und situationsspezifische, multidimensionale Grösse verstanden werden (und nicht als statische, universelle Persönlichkeitseigenschaft). Es ist also durchaus sinnvoll, die spezifischen Erfolgsfaktoren beim «Übergang Schule–Berufsausbildung–Erwerbstätigkeit» für die Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen herauszuarbeiten.

3 METHODISCHES VORGEHEN

3.1 Untersuchungsplanung und -durchführung

1. Schritt | Bestandesaufnahme, vergleichende Analyse und Synthese

Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile: In einem ersten Schritt werden v.a. Schweizer Studien und Projekte zur Übergangsproblematik von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben, welche unseren Kriterien in Bezug auf die Fragestellungen bzw. die interessierenden Kategorien entsprechen (siehe Kapitel 3.2.2), analysiert. Dieses Vorgehen gleicht einem metaanalytischen Verfahren. Metaanalysen ermöglichen die Zusammenfassung von verschiedenen Untersuchungen zu einem wissenschaftlichen Forschungsgebiet. Dabei werden die empirischen Einzelergebnisse inhaltlich vergleichbarer Primärstudien zusammengefasst. Ziel ist es, zu einer Einschätzung zu gelangen, in wie fern ein Effekt vorliegt und wie gross dieser ist.

2. Schritt | Workshop, Diskussion des Berichts

Ergänzend zu der Auswertung des schriftlichen Materials wird eine kollektive Expertise durchgeführt, zu der als Gesprächspartner ausgewiesene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und ausgewählte Praktiker und Praktikerinnen eingeladen werden. Der Workshop soll Klarheit darüber bringen, was man heute über Erfolgsfaktoren und ihre Förderung weiss und wie sie in der Praxis am ehesten gefördert werden können. Die Ergebnisse sollen schriftlich festgehalten werden und als eine Art Evaluierung der bereits erfolgten Literaturanalyse dienen.

Mit dem Durchführen einer kollektiven Expertise soll der Austausch zwischen der Phase Bestandesaufnahme von Erkenntnissen aus der Literatur und dem praktischen Umsetzen (in Form von Handlungsempfehlungen) möglichst aktiv, effektiv und effizient gefördert werden.

3. Schritt | Ergänzung des Berichts

Anschliessend werden die Meinungen der Experten aus dem Workshop in die gewonnenen Erkenntnisse aus der Literatur integriert und eine Synthese erarbeitet.

3.2 Literaturanalyse | Datengrundlage und Auswertungsvorgehen

3.2.1 Vorgehen bei der Literaturrecherche

In einigen einleitenden Sätzen soll beschrieben werden, wie bei der Recherche nach geeigneten Studien vorgegangen wurde. Zum einen wurde die schweizerische (und in zweiter Priorität ausländische) Forschungsliteratur auf einschlägige Untersuchungen hin untersucht. Dies erfolgte anhand von Recherchen in Datenbanken und Bibliotheken, sowie anhand von persönlichen Kontakten mit Forscherinnen und Forschern. Im Vorfeld dieser Untersuchung wurden bereits einige Kontakte mit Fachleuten geknüpft, in dem im Rahmen einer *Vorstudie* (Leitung: Dr. Emil Wettstein) wichtige Fachleute zur Thematik Schutzfaktoren/Resilienz in der Berufsbildung per E-Mail dazu aufgefordert wurden, zur Fragestellung Stellung zu nehmen. Aus diesem Austausch konnte u.a. eine umfangreiche Literaturliste zusammengestellt werden.

Weiter wurden die Datenbank des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und zum anderen die Datenbank der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, siehe auch www.ides.ch) auf relevante Projekte für die vorliegenden Fragestellungen untersucht. Bei Projekten, welche sich als wichtig erwiesen haben, wurden aktuelle Evaluationsberichte bei den Projektleitenden oder beim BBT angefordert.

Aufgrund dieser Recherche ist es gelungen, eine Vielzahl bedeutender Projekte zusammenzutragen. Wir möchten jedoch festhalten, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht und möglicherweise weitere Projekte existieren.

cherweise einzelne Projekte nicht integriert werden konnten. Gründe dafür sind, dass die erhaltenen Publikationen unseren Auswahlkriterien nicht entsprechen (vgl. Kapitel 3.2.2) oder der Projektprozess zuwenig fortgeschritten ist und Publikationen darum erst erwartet werden dürfen. Für den vorliegenden Bericht konnten Publikationen, die bis Ende 2008 zugänglich waren, berücksichtigt werden.

3.2.2 Kriterien zum Vergleich der Studien

Anhand einer Kriterienliste wurde bestimmt, ob die Studie in die vorliegende Analyse aufgenommen werden soll (vgl. Tabelle 3). Wir haben Projekte ausgewählt, welche mindestens zwei der untenstehenden Kriterien erfüllen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten 58 Projekte ausgewählt und auf die interessierenden Fragestellungen ausgewertet werden. Eine ausführliche Beschreibung der Studien nach den gewählten Kriterien liegt in Anhang A2 vor. Im Folgenden wird nur auf eine Auswahl von Studienmerkmalen vertiefter eingegangen.

Tabelle 3 | Kriterien zur Auswahl und Gewichtung einer Studie

Gewicht	• Längsschnitt (Entwicklung ersichtlich)
	• Repräsentativität (CH, Kanton)
	• Valide, reliable Indikatoren, geeignete Auswertungsverfahren, Kontrollgruppen-Design (v.a. bei Interventionen)
	• Vorhandene Dokumentation/Publikation (evtl. Mehrfachbestätigung in der CH oder International)

In der folgenden Grafik (Abbildung 3) ist ersichtlich, welche Gewichte wir den einbezogenen Studien zuweisen konnten. Am häufigsten fliessen die Ergebnisse der Studien mit grossem oder sehr grossem Gewicht in die Analyse ein.

Die ausgewählten Projekte unterscheiden sich hinsichtlich Erhebungs- und Auswertungsdesign voneinander. Während Querschnittstudien Merkmale zeitgleich und nur einmal erfassen,

werden in Längsschnittuntersuchungen die Untersuchungspersonen mehrmals befragt. Längsschnittdesigns gelten als die «Königsmethode» für die Untersuchung komplexer Zusammenhänge über den zeitlichen Verlauf, da Ursache und Wirkungszusammenhänge grundsätzlich analysierbar sind und Aussagen über Entwicklungsprozesse möglich werden. Die Zeitdauer einer Längsschnittstudie variiert beträchtlich zwischen einigen Monaten und vielen Jahren.

Bei den ausgewählten 58 Projekten handelt es sich (erfreulicherweise) am häufigsten um Längsschnittstudien, gefolgt von Querschnittstudien (vgl. Abbildung 4). Drei Studien haben ein anderes Forschungsdesign (wie z.B. Metaanalyse).

Weiter können die Projekte dahingehend unterschieden werden, in welchem Prozess sich die Jugendlichen in Bezug auf ihre berufliche Laufbahn befinden. Es lassen sich dabei folgende Gruppen unterscheiden: Jugendliche in der obligatorischen Schule, Jugendliche im Übergang Sek I – Sek II, Jugendliche in der Berufslehre und junge Erwachsene im Übergang Sek II – Erwerbsleben.

Am häufigsten wird bei unseren ausgewählten Studien der Übergang von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II untersucht, gefolgt vom Verlauf während der Berufslehre (vgl. Abbildung 5). Vergleichsweise wenige Studien widmen sich dem Zeitabschnitt während der obligatorischen Schulzeit, sowie dem Übergang von der Sekundarstufe II ins Erwerbsleben.

In den ausgewählten Studien werden unterschiedliche Jugendliche untersucht. So gibt es Programme, welche sich an alle Jugendlichen (z.B. der obligatorischen Schule) richten oder solche, welche Jugendlichen mit speziellen Schwierigkeiten (Verhaltensauffälligkeiten, Behinderungen/ Beeinträchtigungen) vorenthalten sind. In einigen Studien finden auch mehrere «Bedarfsgruppen» gleichzeitig Beachtung. Aus diesem Grund ist in der Abbildung 6 die Anzahl 0 grösser als 58, da einige Studien mehrfach kategorisiert wurden.

Bei den ausgewählten Projekten werden am häufigsten Jugendliche aus der Gesamtgruppe unter-

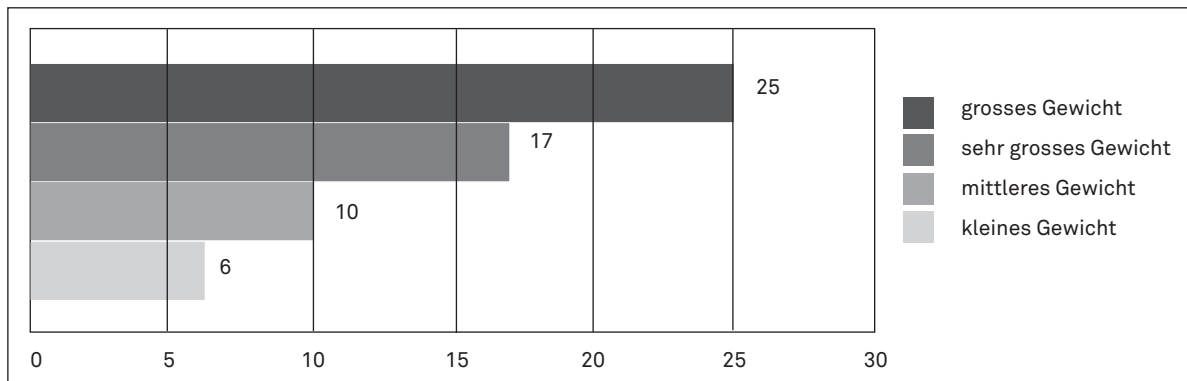


Abbildung 3 | Ausgewählte Studien nach vergebener Gewichtung

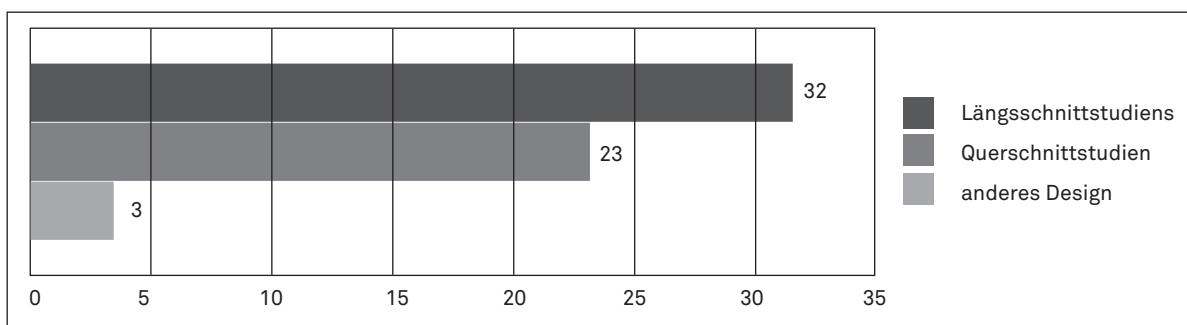


Abbildung 4 | Untersuchungstypen der ausgewählten Studien

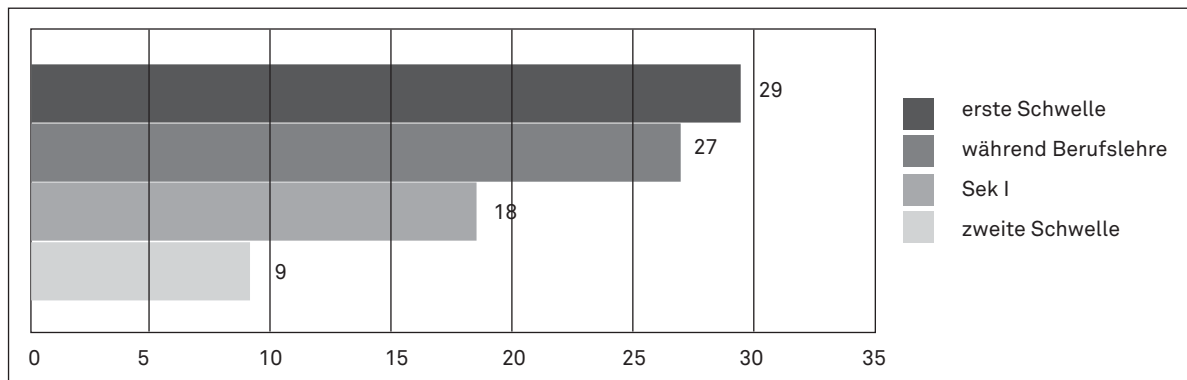


Abbildung 5 | Untersuchungszeiträume der ausgewählten Studien (Mehrfachnennungen)

sucht, gefolgt von Jugendlichen aus Risikogruppen (vgl. Abbildung 6). Vergleichsweise seltener widmen sich die Studien Jugendlichen mit vorhandenen Verhaltensauffälligkeiten.

Weiter unterscheiden sich die Studien in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand voneinander. Es lassen sich verschiedene Gruppen von Fragestellungen zusammenfassen:

1. Wie viele Jugendliche haben nach Absolvieren der obligatorischen Schule oder einem speziellen Angebot (z.B. Brückenangebot) eine Anschlusslösung gefunden?
2. Wie zufrieden sind die Jugendlichen und die am Berufswahlprozess beteiligten Akteure (z.B. Eltern, Berufsausbildende) mit einem bestimmten Angebot? Wo besteht allenfalls Verbesserungspotenzial?

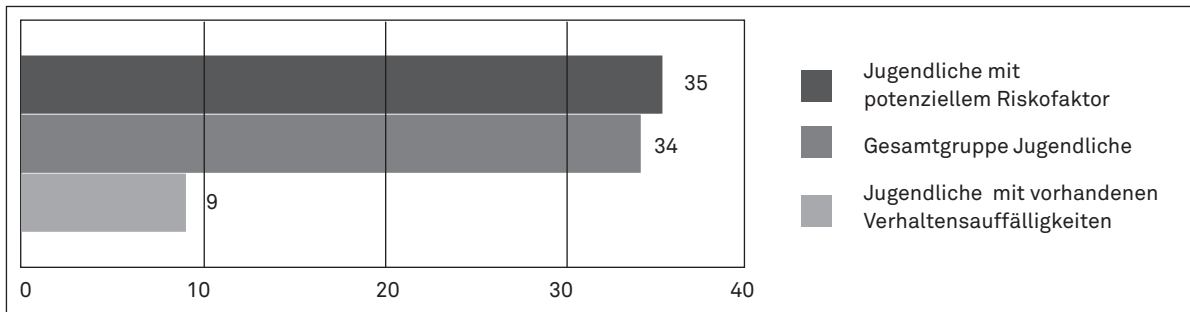


Abbildung 6 | Untersuchte Personengruppen der ausgewählten Studien (Mehrfachnennungen)

3. Welches sind wichtige Determinanten für erfolgreiche vs. nicht erfolgreiche Übergänge?
4. Welches sind wichtige Determinanten für erfolgreiche Verläufe (z.B. während der Berufslehre)?
5. Welche Effekte – beispielsweise die Zunahme von Resilienz und Selbstvertrauen – können durch die Teilnahme an einem Programm erklärt werden?
6. Welches sind typische Laufbahnverläufe von Jugendlichen der unterschiedlichen soziodemografischen Verhältnisse?

Abbildung 7 zeigt, welche Fragestellungen in den ausgewählten Projekten vorwiegend bearbeitet wurden. Am häufigsten beschäftigen sich die Studien mit der Frage, ob die Jugendlichen eine Anschlusslösung gefunden haben. Arten von Anschlusslösungen sind beispielsweise Lehrstelle, Anlehrstelle/Attest, Brückenangebote, Fachmittelschule oder Job/Praktikum. Ebenso häufig wird in den einbezogenen Projekten danach gefragt, wie zufrieden die Personen bei der Nutzung eines Angebots waren und wo aus ihrer Sicht Verbesserungspotenzial besteht. Diese Fragestellungen wurden oft in einfacheren methodischen Verfahren (z.B. Häufigkeitsverteilungen) geklärt.

Vergleichsweise weniger häufig wird nach Determinanten für erfolgreiche/nicht erfolgreiche Übergänge bzw. Verläufe gefragt bzw. die Wirkung von Interventionen auf die Veränderung von Resilienz/Selbstvertrauen u.a. untersucht. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen sind multivariate Verfahren nötig, welche sich beispielsweise mit der Vorhersage von bestimmten

Berufsverläufen befassen (z.B. regressionsanalytische Modelle).

Betrachten wir nun noch, welche Auswertungsmethoden zur Bearbeitung der Fragestellungen angewendet wurden (Abbildung 8). Am häufigsten liegen deskriptive Statistiken (Häufigkeiten, Mittelwerte) vor. Bei immerhin 29 Studien wurde ein multivariates Untersuchungsdesign gewählt (Regressionsanalysen, Korrelationen). Multivariate Verfahren, welche die gegenseitige Wechselwirkungen von Variablen überprüfen, führen zu Ergebnissen mit besonders grosser Aussagekraft.

3.2.3 Kurzbeschreibung der einbezogenen Studien

In der folgenden Übersicht werden die ausgewählten Studien kurz vorgestellt. Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die ausgewählten Studien in Anhang A2 ebenfalls noch einmal überblicksartig beschrieben werden.

Wie bereits erwähnt haben wir die einbezogenen Studien gewichtet. Die gewählte Schattierung in den folgenden Auflistungen gibt über das Gewicht der Studien Auskunft: Je dunkler die Schattierung ist, desto relevanter sind die Ergebnisse bezogen auf unsere Fragestellung (vgl. Kriterien aus Tabelle 3). Die Gewichtung ist dabei nicht wertend zu verstehen, sondern soll zeigen, wie aufschlussreich die Erkenntnisse für die Fragestellungen der vorliegenden Studie sind.

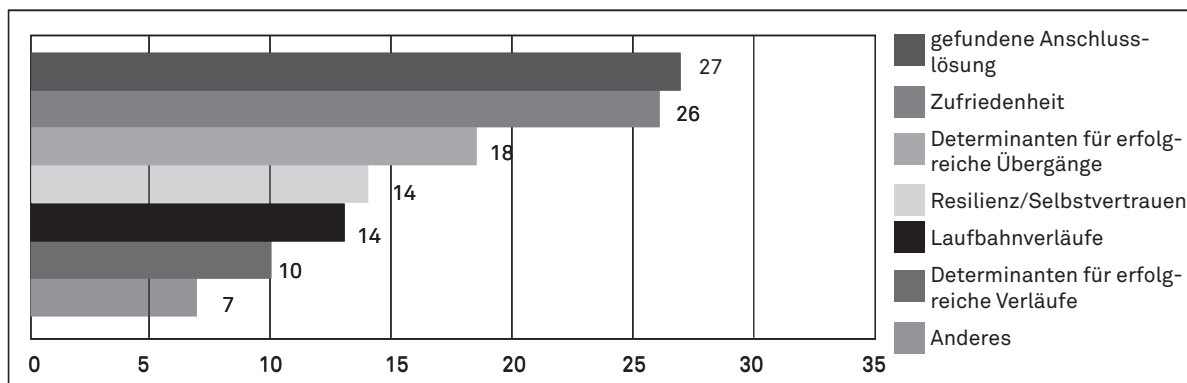


Abbildung 7 | Themenschwerpunkte der ausgewählten Studien (Mehrfachnennungen)

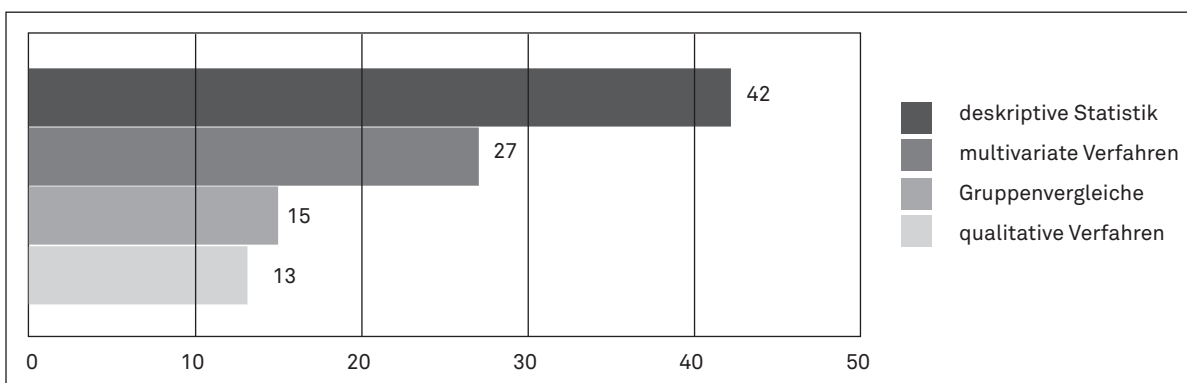


Abbildung 8 | Auswertungsmethoden der ausgewählten Studien (Mehrfachnennungen)

a) Übersicht über relevante Nationale Forschungsprogramme und öffentliche Förderprogramme

Erste Ansätze, die grossen Forschungslücken im Übergang Schule–Beruf zu schliessen, wurden mit der Lancierung einiger Nationaler Forschungsprogramme seit dem Jahr 2000 eingeleitet.

Das NFP 43 «Bildung und Beschäftigung» wurde von 2000 bis 2004 durchgeführt und umfasste rund 30 Projekte aus verschiedenen Disziplinen (Chaponnière et al., 2005a, 2005b). Leider finden sich hier nur wenige Projekte, die schulisch schwächere Jugendliche betreffen: In einer Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz befassten sich Oser und sein Team mit «unterqualifizierten» Jugendlichen (Oser & Düggeli, 2008; Oser, Gamboni, Düggeli & Masdonati, 2004). Die starke Diskriminierung jugendlicher «Secondos» bei der Stellensuche wurde anhand fiktiver Be-

werbungen nachgewiesen (Fibbi, Bülent & Piguet, 2003). Drei Studien zeigten starke Effekte von sozialer Schicht, Gender und Migrationshintergrund beim Übergang von der obligatorischen Schule in weiterführende Bildungen (BFS & TREE, 2003; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004b; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006).

Ein weiteres Nationales Forschungsprogramm (Nr. 45) widmete sich von 2000–2005 «Problemen des Sozialstaates» (Gärtner & Flückiger, 2005). Hier wurden zwar einige wenige Projekte zur Situation von Menschen mit Behinderungen durchgeführt (Bachmann, Müller & Balthasar, 2005; Gredig, Deringer, Hirtz, Page & Zwicky, 2005), allerdings befasste sich nur ein Projekt mit der Arbeit und Behinderung (Rüst & Debrunner, 2005).

Im Jahre 2003 startete das NFP 51 «Integration und Ausschluss» (Abschluss Ende 2007). Es wer-

den u.a. Ausgrenzungsprozesse in der Schule und Ausbildung (Grunder & von Mandach, 2007) und in der Arbeitswelt (Baechtold & von Mandach, 2007) thematisiert. Interessant ist für die vorliegende Untersuchung insbesondere die Studie von Imdorf zur Lehrlingsselektion in Klein- und Mittelbetrieben (Imdorf, 2007b).

Schliesslich sei das **NFP 52 «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel»** erwähnt (2003–2008) (Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 2008). Für unsere Fragestellung von Bedeutung sind die Studien von Fibbi und jene von Riphahn und Bauer (2007) zu Ausbildungs- und Arbeitsmarktprozessen bei jungen Migrantinnen und Migranten. Speziell relevant ist auch der längsschnittlich angelegte Kinder- und Jugendsurvey COCON (Competence und Context) von Buchmann und Fend, welcher aber erst ganz am Anfang steht und in welchem auch schwächere Kinder und Jugendliche berücksichtigt werden (Buchmann, 2007).

Eine längere Tradition weisen die regelmässig durchgeführten **Eidgenössischen Jugendbefragungen, CH-X** (früher «Pädagogische Rekrutenprüfungen») auf. Die repräsentativen Erhebungen bei 20-jährigen Schweizerinnen und Schweizern befassen sich mit unterschiedlichen Themen. Zwei neuere Publikationen sind für uns relevant: Eine Studie zu überfachlichen Kompetenzen (Bieri, Buschor & Forrer, 2005) und eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen (Bertossa, Haltiner & Meyer Schweizer, 2008).

Die unbefriedigende Situation in der **Berufsbildungsforschung** hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) vor ein paar Jahren dazu bewogen, ein Förderprogramm zu lancieren. Mit dem Aufbau von sog. «universitären **Leading Houses**» sollen nachhaltige Strukturen innerhalb von 10 bis 15 Jahren aufgebaut werden (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2007a). Die ersten Leading Houses zu den Themen «Lernstrategien», «Sozialkompetenzen», «Qualität der beruflichen Bildung» und «Bildungsökonomie» starteten ihre Arbeit im Jahre 2003 und sind teilweise bereits abgeschlossen (vgl. PANORAMA

Sondernummer, 2008). Leider finden auch hier schwächere Jugendliche bisher kaum Beachtung.

Der **Lehrstellenbeschluss 2 (LSB-2)** war eine Investition in zukunftsorientierte Projekte der Sekundarstufe II von Kantonen, Berufsverbänden, Institutionen und vom Bund. Das Aktionsprogramm, das die Lücke zwischen dem Lehrstellenbeschluss 1 und dem neuen Berufsbildungsgesetz schliessen sollte, dauerte von 2000 bis 2004. Im Rahmen des LSB-2 ist auch eine Bestandaufnahme niederschwelliger Angebote der beruflichen Grundbildung für Jugendliche (Häfeli, Ruesch et al. 2004) entstanden.

Im Rahmen von **BBG Art. 54/55** sind verschiedene Projekte unterstützt worden, mit welchen innovative Massnahmen umgesetzt werden sollen (Projekte zu Sicherung und Erweiterung des Lehrstellenangebots, Projekte zu Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt). Die Projekte tragen zur Weiterentwicklung und zum Aufbau zukunftsgerichteter Strukturen in der Berufsbildung bei. Einen Schwerpunkt bilden Angebote zur *individuellen Begleitung* der Jugendlichen, welche in verschiedenen Kantonen durchgeführt und evaluiert werden (z.B. Mentoring-Programme). Aus den Erkenntnissen der Projekte ist u.a. das Übersichtswerk «Handbuch für Mentoring» (Ledergerber & Ettl, 2008) entstanden. Umfangreichere Evaluationen wurden zu den Projekten «fachkundige individuelle Begleitung» (fiB) im Kanton Basel (Sempert, 2008), «Transition école – métier» (TEM) im Kanton Genf (Lehmann, 2007) und «Coaching während der Berufslehre» (Wendepunkt, 2008) im Kanton Aargau durchgeführt. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Angebote zu *Realisierung der Berufswahl* bei Jugendlichen, welche jedoch häufig nicht evaluiert wurden. Im grösseren Rahmen wurden die folgenden Projekte evaluiert: «Last minute» (Müller, D., 2005, 2007), «Junior Job Service» (Bender, 2006; Bergner, 2006), «Berufsintegrationsprogramm» (Müller, G., 2002), Casting (Götz, 2007). Ein Grossteil der Programme zur individuellen Begleitung ist nach der Pilotphase in ein reguläres Angebot der kantonalen Berufsberatung oder Berufsschulen aufgenommen worden (z.B. im Kanton Basel-Land Jugendberatungsstelle «wie weiter?»).

Weitere Pilotprojekte wie beispielsweise das Jugendprojekt LIFT werden durch das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) wissenschaftlich begleitet und erste Resultate werden 2009 erwartet (Balzer, 2009; Dick & Grimm, 2007). In mehreren Kantonen werden zudem zurzeit verschiedene Projekte im Rahmen des Case Management Berufsbildung (CM) gestartet; in der jetzigen Phase liegen allerdings noch keine Befunde aus wissenschaftlichen Evaluationen vor.

b) Übergreifende Laufbahnstudien

In der Schweiz existieren nur wenige Längsschnittuntersuchungen, welche den gesamten Übergang von der obligatorischen Schulzeit bis zum Eintritt in den Arbeitsmarkt analysieren. Die folgenden zehn Untersuchungen widmen sich dem interessierenden Zeitabschnitt.

Begabtenförderung (Stamm, 2005). 1995–2006. Verschiedene Deutschschweizer Kantone. N = 400 Personen (Ausgangsstichprobe), Frühlesende und Frührechnende von 7 bis 20 Jahren. Fragestellungen: Schul- und Bildungslaufbahnen und Einflussfaktoren.

COCON – Schweizer Kinder- und Jugendsurvey (Buchmann, 2007). 2005–2009 (fortgesetzt). Ganze Schweiz. N = ca. 3000 Personen; 6-, 15- und 21-jährige Personen sowie Eltern und Lehrpersonen; als Längsschnitt angelegt, erste Querschnittergebnisse liegen vor. Fragestellungen: soziale Bedingungen, Lebenserfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen in der Schweiz aus einer Lebenslaufperspektive.

DJI-Panel (Lex, 2006). 2003–2009. Deutschland. N = 1722 Personen. Fragestellungen: Berufliche Verläufe von der Schulzeit ins Erwerbsleben.

FASE B Forschungsschwerpunkt Familie–Schule–Beruf (Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al., 2005; Neuenschwander, Frey & Gasser, 2007). 2003–2007 (fortgesetzt). Kantone: Bern, Aargau und Zürich. N = 1400 Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen. Längsschnitt von Ende Primar- bis

Ende Sekundarstufe II. Fragestellungen: Ausbildungserfolg, Ausbildungszufriedenheit und Unterstützung, Einfluss von Familie, Schule und Persönlichkeit.

Intergenerationelle Bildungs- und Einkommensmobilität in der Schweiz (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007). 2004–2007. Schweizerische Volkszählung 2000 (17-Jährige und ihre Eltern), Schweizerisches Haushaltspanel (SHP) 1999–2003, bzw. Schweizer Arbeitskräfteerhebung (SAKE) 1991–2003 bei 25- bis 55-jährigen Söhnen und ihren Vätern. Fragestellungen: Mobilität von Bildung und Einkommen zwischen Generationen, Vergleich Schweizer–Ausländer.

INTSEP – Integrierende und separierende Schulformen und ihre Auswirkungen (Eckhart, 2005; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004a; Haeberlin et al., 2004b; Imdorf, 2007a). Forschungsprogramm des Heilpädagogischen Instituts der Universität Fribourg mit verschiedenen Teilstudien. Seit 1996 laufend. Deutschschweiz. N = verschiedene Stichproben. Fragestellungen: Langfristige Auswirkungen integrierender/separierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

TREE Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (Bertschy, Böni & Meyer, 2007; BFS & TREE, 2003). 2000–2006 (fortgesetzt). Ganze Schweiz. N = 6300 Personen als Ausgangsstichprobe. Erster nationaler Längsschnitt zwischen 15–21 Jahren (geplant bis 25/26 Jahren). Fragestellungen: Verschiedenste Aspekte und Ausprägungen von Ausbildungs- und Erwerbslaufbahnen eines Schulabgangsjahrgangs (2000) von Sek I bis Übertritt ins Erwerbsleben.

ZLSE Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter» (Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988; Schallberger & Spiess Huldi, 2001; Spiess Huldi et al., 2006). 1978–2006. Deutschsprachige Schweiz, N = 394 Personen und Lehrpersonen. Längsschnitt zwischen 15 und 36 Jahren. Fragestellungen: Persönlichkeitsentwicklung, beruflicher Werdegang, berufliche und familiäre Situation, Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen.

TI-Laufbahnstudie (Donati, Mario, 2000; Donati, Marion & Lafranchi, 2007). 1992–2002 (2007). Kanton Tessin. N = 1400 Jugendliche in Scuola Media als Ausgangsstichprobe, 15–25 (30) Jahre. Fragestellungen: Ausbildungsverläufe, berufliche Entwicklung, soziokulturelle Einflüsse.

Transition de la migration (Fibbi, 2006). 2000–2005. Volkszählungsdaten; Stichprobe in Genf/Zürich. N = 300 Familien. Fragestellungen: Inter-generationale Mobilität bei verschiedenen Migrantengruppen, Vergleich Eltern–Kinder.

c) Projekte auf der Sekundarstufe I

Jugendprojekt LIFT (Balzer, 2009; Dick & Grimm, 2007). 2007–2009. Ganze Schweiz. N = 80 Schülerinnen und Schüler, welche seit Ende 2007 dabei sind. Fragestellungen: Auswirkungen der LIFT-Erfahrungen auf Motivation in der Schule, Chancen im Berufswahlprozess, Zugang zu Schnupperlehren und Berufsausbildungen.

Literale Resilienz (Schneider, Bertschi-Kaufmann, Kassis, Häcki-Buhofer & Kronig, 2006). 2005–2008. Untersuchungen zu Freizeit und Persönlichkeitsentwicklung, Schwerpunkt «literale Resilienz».

Neugestaltung 9. Schuljahr (Kammermann, Sigrist & Sempert, 2007). 2006–2007. Kanton Zürich. N = 74 Lehrpersonen, 757 Schülerinnen und Schüler, 621 Eltern, 13 Schulleiterinnen und -leiter, 11 Berufsberaterinnen und Berufsberater, 186 betriebliche Berufsbildnerinnen und -bildner. Fragestellungen: Anschlusslösungen, erfahrene Unterstützung, Zufriedenheit mit dem Programm, Stärken und Schwächen der Berufswahlvorbereitung, Wirkung und Nutzen der Elemente der Neugestaltung, Weiterbildung der Lehrpersonen, Zusammenarbeit der beteiligten Akteure.

QUIMS (Roos & Bossard, 2008). 2006–2008. Kanton Zürich. N = Einbezug von 27 Schulen. Fragestellungen: Zufriedenheit mit dem QUIMS-Programm, Einschätzung des Verbesserungspotenzials.

Begegnung durch Bewegung (Grabherr & Pieth, 2009). 2005–2007. Ganze Schweiz. N = 309 Schülerinnen und Schüler (Interventionsgruppe: N = 172, Kontrollgruppe: N = 137). Fragestellungen: Wirksamkeit der Intervention überprüfen, ob Jugendliche danach vermehrt an strukturierten Sportangeboten teilnehmen.

Wirksamkeit von Schulsozialarbeit (Fabian et al., 2008). 2005–2006. Thun, Fürstentum Liechtenstein. N = 456 Schülerinnen und Schüler. Fragestellungen: Können Schülerinnen und Schüler von den Beratungen der Schulsozialarbeit profitieren hinsichtlich ihrer Ressourcen, Coping-Strategien, Verhaltensweisen und ihres Wohlbefindens? (Wirksamkeit).

Positive Peer-Culture (Opp & Teichmann, 2008). 2005–2008. Deutschland. Stichprobe: Unterschiedlich (Metaanalyse). Fragestellungen: Verschiedene, beispielsweise Abnahme der Gewalt, positives Heimklima und positive Entwicklung des Selbstbildes, Steigerung der Resilienz.

d) Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II

Berufswahlprozesse bei Jugendlichen (Herzog et al., 2006). 2003–2006. Kantone: Basel-Land, Bern, Luzern, Solothurn. N = 1030 Personen (9./10. Schuljahr, 12./13. Schuljahr Gymnasium/DMS, Lehrerseminar. Fragestellungen: Ressourcen und Belastungen, Informationsstrategien, Berufswahlprozess.

Die Zeitbombe des dummen Schülers (Oser & Duggeli, 2008; Oser et al., 2004). 2003–2004. Schweiz. N = 42 Personen (und 51 Personen der Kontrollgruppe) für die erste Intervention und N = 15 Personen (und Kontrollgruppe 15 Personen) für die zweite Intervention. Fragestellungen: Veränderung von Resilienzdimensionen (Selbstwirksamkeitserwartung, Kausalattribution, Coping-Strategien, Optimismus und Zielorientierung) durch die Intervention.

Von der Schule in die Berufslehre (Haeberlin et al., 2004b; Imdorf, 2005). 2003–2004. Deutsche

Schweiz. N = 1367 Schüler und Schülerinnen der 6. Klasse bis ins 10. Schuljahr. Fragestellungen: Selektionsmechanismen beim Übertritt Primarschule – Sekundarstufe I, Übertritt Sekundarstufe I – Sekundarstufe II.

Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006). 2003–2008. Schweiz. N = ca. 700. Fragestellungen: Überprüfung der Wirksamkeit von fünf supra-f-Zentren auf Rückgang Substanzkonsum und berufliche/soziale Integration.

Ausbildungswege im Kanton Zürich (Gyseler, 2008; Gyseler, Häfeli & Rüesch, 2008). 1999–2006. Population ZH-Lernende. Fragestellungen: Art der Anschlusslösung (im ZH-Bildungssystem) nach der obligatorischen Schule.

CH-X – Werte und Lebenschancen im Wandel (Bertossa et al., 2008). 1979, 1994, 2003. Schweiz. N = 2792/2824/1057 repräsentativ für 20-Jährige. Fragestellungen: Trendstudie über 25 Jahre zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener.

Esquisse d'une psychologie de la transition (Zittoun, T., 2006; Zittoun, T. & Perret-Clermont, 2002). 2002–2006. Französischsprachige Schweiz. Fragestellungen: Typen von Übergängen, Problemstellungen, Determinanten.

Lehrlingsselektion Grossbetriebe (Moser, 2004a, 2004c). 2001–2002. Deutsche Schweiz. N = 1420 Jugendliche mit Bewerbung bei Grossbetrieben. Fragestellungen: Auswahlkriterien der Betriebe für Lehrstelle (schulische Herkunft, Noten, PISA-Kurztests, Eignungstests).

Lehrlingsselektion in KMU (Imdorf, 2007a, 2007b). 2005–2007. Deutsche Schweiz. N = 81 KMU-Betriebe und 89 Bewerberinnen und Bewerber und ihre Lehrmeister für die Berufe Autolackierer/innen, Schreiner/innen, Dentalassistent/innen und KV. usw. Fragestellungen: Gründe für Lehrstellen-Zusage/Absage.

Motivationssemester, SEMO (Froidevaux & Weber, 2003). 2002. Ganze Schweiz. N = 18 Kantone (Aussagen über 1447 Jugendliche, welche von

1998 bis 2002 ein SEMO besucht haben). Fragestellungen: Wie zufrieden sind die Jugendlichen mit dem SEMO und welche Anschlusslösungen werden danach gefunden?

Vertiefungsstudie LSB-2 (Häfeli et al., 2004). 2003–2004. Schweiz. N = 64 Leitende der ausgewählten niederschweligen Angebote und 16 kantonale Verantwortliche. Fragestellungen: Erhebung der bestehenden niederschweligen Angebote im Bereich der beruflichen Grundbildung (v.a. Angebote, die im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2 vom Bund von 2000–2004 gefördert wurden).

Bildungsangebote im Übergang (Egger, Dreher & Partner, 2007). Ausgewählte Kantone: Baselland, Bern, Luzern, Waadt, Wallis, Zürich. N = ca. 65 ausgefüllte Fragebogen von Berufsbildungsämtern, Logistikstellen für arbeitsmarktliche Massnahmen und Sozialämtern. Fragestellungen: Analyse der Struktur von Zwischenlösungen, Verbesserungspotenzial.

Casting (Götz, 2007). 2004–2007. Kanton Basel. N = 173 Schüler/innen, 33 Lehrpersonen, 13 Berufsberater und Wirtschaftsvertreter. Fragestellungen: Zufriedenheit mit dem Projekt (Realisierungshilfe für Jugendliche im 9. Schuljahr ohne Anschlusslösung) und erlebter Nutzen des Projekts.

Incluso (Caritas, 2008). 2006–2007. Luzern. N = 74. Fragestellungen: Anschlusslösungen, Zufriedenheit mit dem Programm (Mentoring für Migrantenjugendliche im 9. Schuljahr). Es gibt auch in Zürich eine Evaluation von Incluso (Caritas, 2008).

OPTI – Profils, attentes et projets des jeunes (Bachmann Hunziker, 2007a, 2007b). 2004–2005. Kanton Waadt. N = 429 Jugendliche in Übergangsjahr im Vergleich mit 9. Klasse und 1. Lehrjahr. Fragestellungen: Soziodemografischer und schulischer Hintergrund, psychologische Merkmale.

Voies professionnelles (Massoudi, Masdonati & Rossier, 2006). Westschweiz. N = 46 Frauen und 39 Männer. Fragestellungen: Wirksamkeit der erhaltenen Berufsberatung (Zufriedenheit, Anschlusslösung).

BIP Berufsintegrationsprogramm (Müller, G., 2002). 2005–2006. Kanton Aargau (in Zusammenarbeit mit SO, TI, Bern). 15 Kurs-Teilnehmende, Kursverantwortliche und Anbieter Ausbildungsplätze befragt. Fragestellungen: Zufriedenheit mit dem Programm, gefundene Anschlusslösungen.

Junior Job Service, Junior Coaching (Bergner, 2006). 2005–2006. Kanton Bern/Biel. N = 36 (JJS+) und N = 6 (JC+) Angebotsnutzende. Fragestellungen: Ausbildungsmöglichkeit (Berufslehre, weiterführende Schule) gefunden?

Last Minute, Lehrstelle jetzt (Müller, D., 2005, 2007). 2004–2005. Kanton Basel. N = 113 Ratsuchende. Fragestellungen: Evaluation des Programms und analysierte Berufslaufbahn (gefundene Anschlusslösungen).

e) Durchhalten und Abschluss einer Berufslehre

EBA-Laufbahn – Arbeitsmarktfähigkeit bei der beruflichen Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) (Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006). 2005–2008. Schweiz. N = 500 Personen. Fragestellungen: Daten zur Laufbahn, Beschäftigungssituation, Mobilität und Flexibilität von schulleistungsschwächeren Jugendlichen; Vergleich Anlehre–EBA.

Förderung von Lernkompetenzen (Elke, 2007; Elke, Grieder & Tiaden, 2007; Steiner, 2007). 2004–2007. Deutschschweiz. N = 28 Lehrpersonen und 600 Lernende. Fragestellungen: Verbesserung der Lernstrategien und Lernkompetenzen.

Kluge Köpfe und goldene Hände (Stamm, 2007a). 2004–2007. Deutschschweiz. N = 196 Lernende und Berufsbildende. Fragestellung: Entwicklung überdurchschnittlich begabter Jugendlicher.

Wirtschaftsfaktoren (Sheldon, 2002; 2008). 1970–2000. Volkszählungen des Bundesamtes für Statistik. Fragestellung: Entwicklung nach Wirtschaftssektoren, Branchen, Lehrlingsquoten.

Ausbildungsbereitschaft (Schweri & Müller, 2008). 1985–2005. Schweiz. Daten der Betriebszählungen (Bundesamt für Statistik). Fragestellung: Determinanten der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben im Verlaufe der Zeit.

Berufswahl und Lehre (Müller, R., 2006). 2005–2006. Deutschschweiz. N = 5201 Lernende im 1.–4. Lehrjahr. Fragestellungen: Berufliches Orientierungsverhalten ausländischer und schweizerischer Jugendlicher in der rückblickenden Sicht; Einflüsse von Intelligenz, Berufsziel usw.

FiB – Fachkundige individuelle Begleitung (Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2007, 2008). 2006–2008. Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft. N = 18 Lehrpersonen, 161 Lernende. Fragestellungen: Ausbildungszufriedenheit. Einschätzung der Wirksamkeit von FiB.

LEVA (Schmid & Stalder, 2007, 2008; Stalder & Schmid, 2006). 2004–2007. Kanton Bern. N = 1300 Lernende und Berufsbildnerinnen und -bildner. Fragestellungen: Untersuchung von Gründen und weiteren Verläufen nach einer Lehrvertragsauflösung. Ziel: Massnahmen aufzuzeigen, mit denen Jugendliche unterstützt werden können, ihre berufliche Grundbildung nach Vertragsauflösung fortzusetzen oder eine neue Ausbildung zu beginnen.

QuWibB – Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Grundbildung (Scharnhorst, Frey et al. 2008; Baeriswyl & Wandeler, 2008). 2005–2007. Deutschschweiz. N = 1000 Polymechaniker-Lernende (über 2 Jahre) und 259 Auszubildende. Fragestellungen: Kompetenzentwicklung während Ausbildung, Ausbildungsgestaltung, -konzeption.

RESAP – Lehrabschlussprüfungen (Amos, Amsler & Martin, 2003). 1998–2002. Neun Kantone, 23 Berufe. Fragestellung: Ursachen für unterschiedliche Erfolgsquoten an Lehrabschlussprüfungen (soziodemografische, persönliche, betriebliche, berufliche Merkmale).

Parcours de formation SRED (Kaiser, Davaud, Annick & Rastoldo, 2007; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Rastoldo, Evrard & Amos, 2007; Rastoldo,

Kaiser & Evrard, 2008). 2005–2009. Kanton Genf. N = 2208 Lernende in der Berufsbildung; Längsschnitt. Fragestellungen: Einstieg und Verlauf der Berufsausbildung; spezieller Fokus auf Lehrvertragsauflösungen mit ihren Ursachen und Konsequenzen.

COBE Coaching während der Berufslehre (Wendepunkt, 2008). 2005–2007. Kanton Aargau. N = 141 gecoachte Lehrverhältnisse. Fragestellungen: Zufriedenheit mit dem Programm, Verbesserungspotenzial.

IV-Anlehre im Wandel (Audeoud & Häfeli, 2009). 2006–2008. Deutschschweiz. N = 12 Jugendliche und ihr Umfeld. Fragestellungen: Evaluation des Pilotprojektes, Bedingungen des Erfolgs des Programms.

Lehrstellenbeschluss II (Meyrat, 2004). 1999–2004. Schweiz. Fragestellung: Evaluation von Projekten zur Lehrstellenförderung.

Lehrbetriebsverbund (Wüest, 2008). 2008. Schweiz. N = 136 Betriebe in 25 Lehrbetriebsverbänden. Fragestellungen: Evaluation dieser neuen Ausbildungsform (u.a. Kosten).

Ruptures de formation (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & De Puy, 2007). 2006. Kanton Waadt. N = 46 Jugendliche mit Abbruch des ersten Lehrjahres. Fragestellungen: Gründe, Bewältigungsstrategien, soziobiografische Merkmale für Lehrabbruch.

TEM Transition Ecole – Métier (Lehmann, 2007). 2005–2006. Kanton Genf. N = 710 Personen. Fragestellungen: Evaluation von Programmen zur Begleitung während der Berufslehre, gefundene Anschlusslösungen.

f) Übergang Sekundarstufe II – Erwerbsleben

Ein weiterer wichtiger Übergang ist derjenige von der Sekundarstufe II ins Erwerbsleben. Allerdings ist das Wissen über die Prozesse, welche bei diesem Übergang wirksam sind, noch lückenhaft, speziell was schweizerische Studien betrifft (Arnold & Reicherts, 2000).

AEQUAS-Studie (Elfering, Semmer & Kälin, 2000; Kälin et al., 2000). 1997–1999. Ganze Schweiz. N = 675 Lehrlinge (plus Beobachtung am Arbeitsplatz), 5 Berufe. Fragestellungen: Arbeitszufriedenheit, berufliche Werte, Arbeitshaltung, Arbeitsdimensionen, Anschlusslösung von Abschluss bis zwei Jahre nach der Berufslehre.

Berufliche Integration Hörgeschädigter (Audeoud & Lienhard, 2006). 2004–2006. Deutschschweiz. N = 278 junge Erwachsene (20- bis 35-jährig). Fragestellungen: Berufliche und soziale Integration; Coping-Strategien, berufliche und schulische Entwicklung.

Berufliche Integration Sehgeschädigter (Hofer, 2008). 2006–2008. Deutschschweiz. N = 62 blinde und sehgeschädigte 20- bis 25-jährige Erwachsene. Fragestellung: Berufliche und soziale Integration, Coping-Strategien, schulische und berufliche Entwicklung.

Wirkungen von Laufbahnberatungen (Künzli & Zihlmann, 2008). N = 575 Klientinnen und Klienten befragt (Prä- und Postmessung). Fragestellungen: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Wirksamkeit von Laufbahnberatungen. Überprüfung von Veränderungen der ermittelten Dimensionen (z.B. Zielorientierung, Informiertheit) vor und nach der Laufbahnberatung.

Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung (Gloor, Meier & Nef, 2000). 1998–1999. N = 952 Personen, 21- bis 25-Jährige mit und ohne postobligatorische Ausbildung. Fragestellung: Lebenssituation, Herkunft (Familie, Schule), Laufbahnen, Zukunftspläne.

Nomen est omen (Fibbi et al., 2003). 2002–2003. Deutschschweiz und französische Schweiz. N = 550 Dossiers. Fragestellung: Nach Lehrabschluss Stelle gefunden ja/nein mit ausländischem/schweizerischen Namen.

3.2.4 Auswertungsvorgehen

Kategorisierung der Studien | In der Literatur wird für den systematischen Vergleich von empi-

rischen Untersuchungen u.a. folgende Methode vorgeschlagen (Lipsey & Wilson, 2001): Nach einer möglichst erschöpfenden Literaturrecherche werden die Informationen in den gesammelten Publikationen vercodet und elektronisch aufbereitet. Die Ergebnisse sind aufzubereiten und mit Bezug auf das Forschungsproblem zu interpretieren. Für die Vercodung relevanter Informationen haben wir die in Abbildung 9 aufgeführten Kategorien verwendet. Im ersten Block (hellgrau eingefärbt) befinden sich einige Grundinformationen zum Projekt. Im zweiten Kasten (mittelgrau eingefärbt) sind Kategorien zu finden, welche sich mit dem Untersuchungsdesign der Studien befassen. Wie wir die Projekte in Bezug auf ihr methodisches Vorgehen im Detail codiert haben, ist in Anhang A1 detailliert beschrieben. Der letzte Codierungsschritt befasst sich mit der Analyse der Untersuchungsergebnisse. Es wurde versucht, die untersuchten Effekte zusammenfassend auszuwerten. Bei den untersuchten Effekten unterscheiden wir zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen. Eine abhängige Variable verändert sich in Abhängigkeit von einer oder mehreren unabhängigen Variablen. Sie wird auch Reaktionsvariable (endogene Variable) genannt, weil sie eine Reaktion auf Veränderungen der unabhängigen (exogenen) Variable aufzeigt. Folgendes Beispiel soll das Zusammenspiel von abhängigen und unabhängigen Variablen aufzeigen: In einer Intervention wird versucht, das Selbstvertrauen der Jugendlichen (= abhängige Variable) zu verändern/verbessern. Personen geben dann an, welche Merkmale der Intervention (= unabhängige Variablen) dabei für sie besonders hilfreich waren.

Wir unterscheiden ebenfalls zwischen Merkmalen auf Seiten der Person (z.B. Persönlichkeit) und solchen auf Seiten des Systems (z.B. Qualität der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung, Arbeitsmarktlage).

Bei der Zusammenfassung verschiedener Untersuchungen zu einem wissenschaftlichen For-

schungsgebiet sollte nach Lipsey & Wilson (2001) vorzugsweise die *Effektgrösse*¹ betrachtet werden. Da Untersuchungen häufig lückenhaft sind und nur teilweise über signifikante bzw. nicht signifikante Ergebnisse berichtet wird, können auch andere Masse (z.B. Auszählung, Vorzeichen-test, Binominaltest) verwendet werden. Die grosse Mehrheit der hier ausgewählten Studien berichtet über Häufigkeitsverhältnisse (vgl. Kapitel 3.2.2) und vergleichsweise deutlich weniger Projekte (z.B. TREE, FASE B) führen Effektstärken als Messgrössen auf. Die hier vorgenommenen Vergleiche zwischen den Studien beziehen sich darum häufiger auf deskriptive Statistiken (z.B. Häufigkeitsverteilungen) als auf Effektstärken.

Auswertung des kategorisierten Materials | Die Ergebnisse der knapp 60 Studien werden in Bezug auf verschiedene Merkmale miteinander verglichen. Neben der Unterteilung nach Effekten auf Seiten der Person und des Systems werden die Effekte auch noch differenzierter gruppiert nach den Einflussbereichen Familie / sozialer Hintergrund, Schulen/Lehrpersonen, Peers / Freizeit, Beratungs- und Interventionsprogramme, Betriebe / Berufsbildende und Gesellschaft. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in den entsprechenden Ergebniskapiteln (vgl. Kapitel 4) zusammengefasst.

Gewichtung der Erkenntnisse | Es wurde versucht, den Ergebnissen von Studien mit (sehr) grossem Gewicht besonders viel Platz im Text einzuräumen, indem die Berichterstattung in den Ergebniskapiteln besonders ausführlich erfolgt und die entsprechenden Ergebnisse in den Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen speziell berücksichtigt werden.

Workshop | Organisation und Durchführung. Der Workshop wurde am 20. November 2008 im Haus der Kantone in Bern durchgeführt. Am Morgen wurden die Ergebnisse der Literaturanalyse präsentiert und im Plenum diskutiert. Die Ergebnisse

1 Das Effektgrössenmass entspricht der bivariaten Produkt-Moment-Korrelation. Es wird präferiert, da verschiedene statistische Kennwerte (z.B. r , t , F) in dieses Mass transferiert werden können. Dieser Wert kann auf Signifikanz geprüft und hinsichtlich seiner Grösse klassifiziert werden.

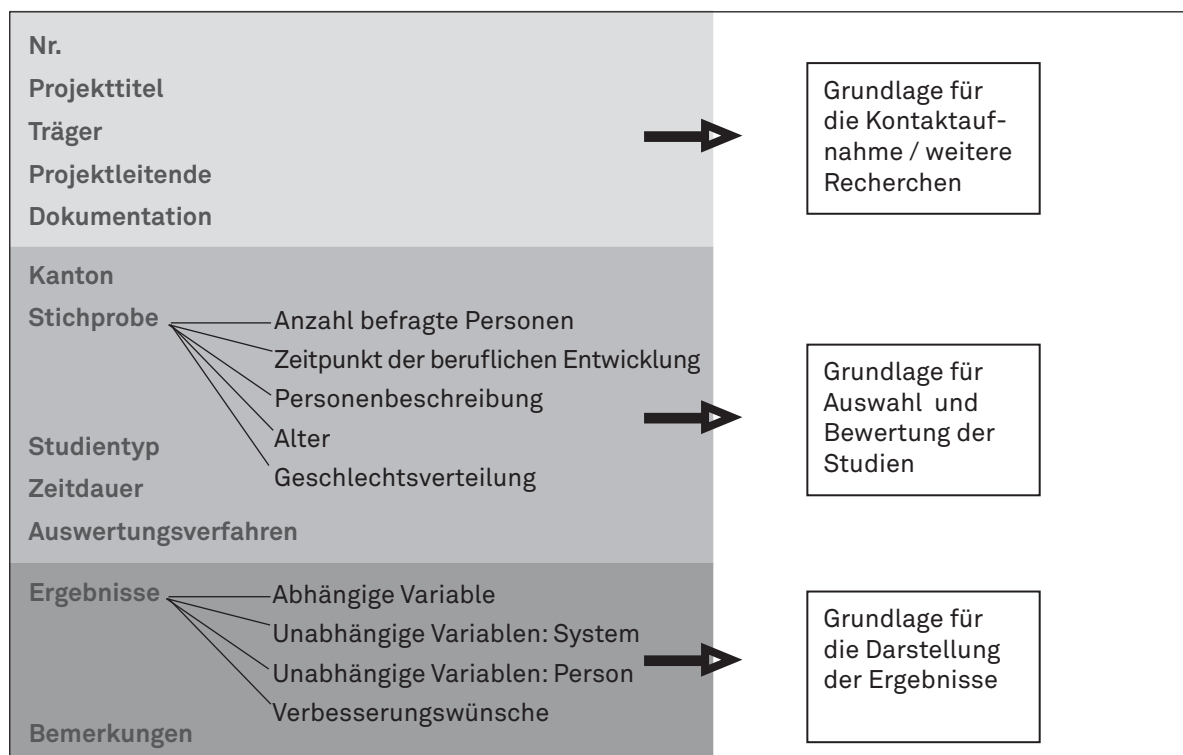


Abbildung 9 | Verwendetes Kategoriensystem

unserer Vergleichsstudie wurden dabei gewürdigt und kritisch reflektiert. Es wurden zudem Ideen und Lösungen gesammelt und Prioritäten gesetzt.

Am Nachmittag haben verschiedene Gruppenworkshops zu folgenden Schwerpunkten stattgefunden: Jugendliche, Familie / sozialer Hintergrund, Schulen/Lehrpersonen, Peers / Freizeit, Beratungs- und Interventionsprogramme, Betriebe/Berufsbildende und Gesellschaft/Politik. Ziel war die Sammlung von Ideen für die Praxis-Leitfäden. Methodische Grundlage der Gruppenworkshops waren Fokusgruppen-Interviews.

Der gesamte Workshop wurde auf Tonband aufgezeichnet und nachher zusammenfassend protokolliert. Die Inputs sind in die Redaktion des gesamten Berichts und v.a. auch in unsere Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen eingeflossen.

An dieser Stelle sei allen 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieses Expertenkreises herzlich für

ihren wertvollen Beitrag gedankt (Liste der Teilnehmenden im Anhang A3).

3.2.5 Zusammenfassendes Fazit

In der vorliegenden Untersuchung werden zwei unterschiedliche methodische Zugänge verwendet: Zum einen werden aktuelle (v.a. Schweizer) Studien und Projekte, welche sich zur Übergangsproblematik von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben als relevant erwiesen haben, in Bezug auf unsere Fragestellungen analysiert. Zum anderen werden die gewonnenen Erkenntnisse in einem Expertenkreis diskutiert und gemeinsam nach Lösungsansätzen gesucht.

Nach einer umfangreichen Literaturrecherche wurden knapp 60 Studien ausgewählt. Wir möchten darauf hinweisen, dass bei der Auswahl der einbezogenen Literatur kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht und es darum möglich ist, dass einzelne Projekte nicht berücksichtigt wurden. Gründe dafür sind, dass die erhaltenen Publi-

kationen unseren Auswahlkriterien nicht entsprechen (vgl. Kapitel 3.2.2) oder der Projektprozess zu wenig fortgeschritten ist und Publikationen darum erst erwartet werden dürfen. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der vorliegenden Literaturanalyse um die wohl ausführlichste Analyse zur Thematik «Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung in der Schweiz».

Da v.a. Schweizer Studien einbezogen wurden, fehlt ausserdem der systematische internationale Vergleich. Die Erkenntnisse haben somit v.a. Gültigkeit in der Schweizer Berufsbildungslandschaft.

Bei den ausgewählten Projekten handelt es sich zu einem grossen Teil um Längsschnittstudien und komplexere Forschungsmethoden, welche dem Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren (z.B. mit multivariaten Modellen) Rechnung tragen. Viele v.a. auch kantonale Evaluationsstudien beschränken sich allerdings auf einfachere Methoden (z.B. Häufigkeitsauszählungen) und verzichten leider auch oft auf Kontrollgruppen-Designs. Die Ergebnisse solcher Studien müssen mit dem Wissen um mögliche Verzerrungen interpretiert werden.

Die Studien umfassen weiter alle uns interessierenden Zeitabschnitte. Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass zum Übergang von der Berufslehre in die Arbeitswelt deutlich weniger empirische Forschung betrieben wurde als zum Übergang von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II. Weiter liegen zu allen uns interessierenden Personengruppen Ergebnisse vor, nämlich sowohl zu der Gesamtgruppe von Jugendlichen im Berufswahlprozess, als auch zu den Jugendlichen mit potenziellen Risikofaktoren oder bereits vorhandenen Verhaltensauffälligkeiten.

Da die Studieninhalte oft sehr heterogen sind und längst nicht in allen Studien Angaben zu Effektgrössen vorliegen, kann keine klassische Metaanalyse durchgeführt werden. Der Vergleichbarkeit der Resultate sind somit klare Grenzen gesetzt. Trotzdem verglichen wir die Studien mithilfe eines differenzierten Kategoriensystems auf

eine möglichst systematische Weise. Ansatzweise haben wir die Studienergebnisse auch gewichtet, indem Erkenntnisse aus Studien mit sehr grossem Gewicht besonders ausführlich beschrieben und direkt Eingang in die Schlussfolgerungen gefunden haben.

4 LITERATURANALYSE: WICHTIGE RESSOURCEN ZUM ERREICHEN VON BERUFLICHEM ERFOLG

4.1 Übersicht über die verschiedenen Einflussbereiche

Im ersten Kapitel wurden die Fragestellungen unserer Untersuchung vorgestellt:

1. Welche Erfolgs- oder Einflussfaktoren haben sich in einschlägigen Projekten als besonders relevant erwiesen?
2. Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach untersuchtem Zeitabschnitt (1. Schwelle, während der Berufslehre, 2. Schwelle)?
3. Wie werden diese Faktoren bereits gefördert?

Diese Fragen sollen in den folgenden Ergebniskapiteln beantwortet werden. Dazu werden die zentralen Resultate aus den rund sechzig im dritten Kapitel aufgeführten Studien und Projekten analysiert und zu einer Synthese zusammengetragen. Die Ergebnisse werden dabei nach den wichtigsten Einflussbereichen gegliedert, so wie sie sich aus dem Theorieteil (vgl. Kapitel 2) ableiten lassen. In Abbildung 10 sind diese Einflussbereiche aufgeführt, wobei sich nach dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner verschiedene Systemebenen differenzieren lassen (Bronfenbrenner, 1981): Das Mikrosystem mit dem Jugendlichen und seiner Familie betrifft den innersten Kreis der verschiedenen Systeme. Weitere wichtige Bereiche umfassen die Schule, die Freizeit (inkl. der Gruppe der Gleichaltrigen oder Peers) und auch den betrieblichen Bereich. Je nachdem benötigen Jugendliche auch die Hilfe einer Beratungsstelle (oder andere Unterstützungsangebote). Diese verschiedenen Bereiche werden von Bronfenbrenner zum «Mesosystem» zusammengefasst. Schliesslich gibt es einen Einflussbereich, mit dem Jugendliche nicht direkt in Kontakt treten, der sie aber gleichwohl betrifft. Es ist dies der gesellschaftliche Bereich (Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik, Verwaltung),

welche auf der Ebene des «Makrosystems» angesiedelt ist.

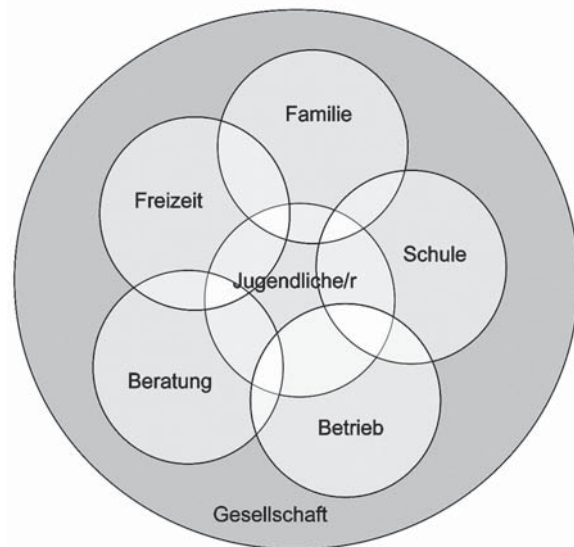
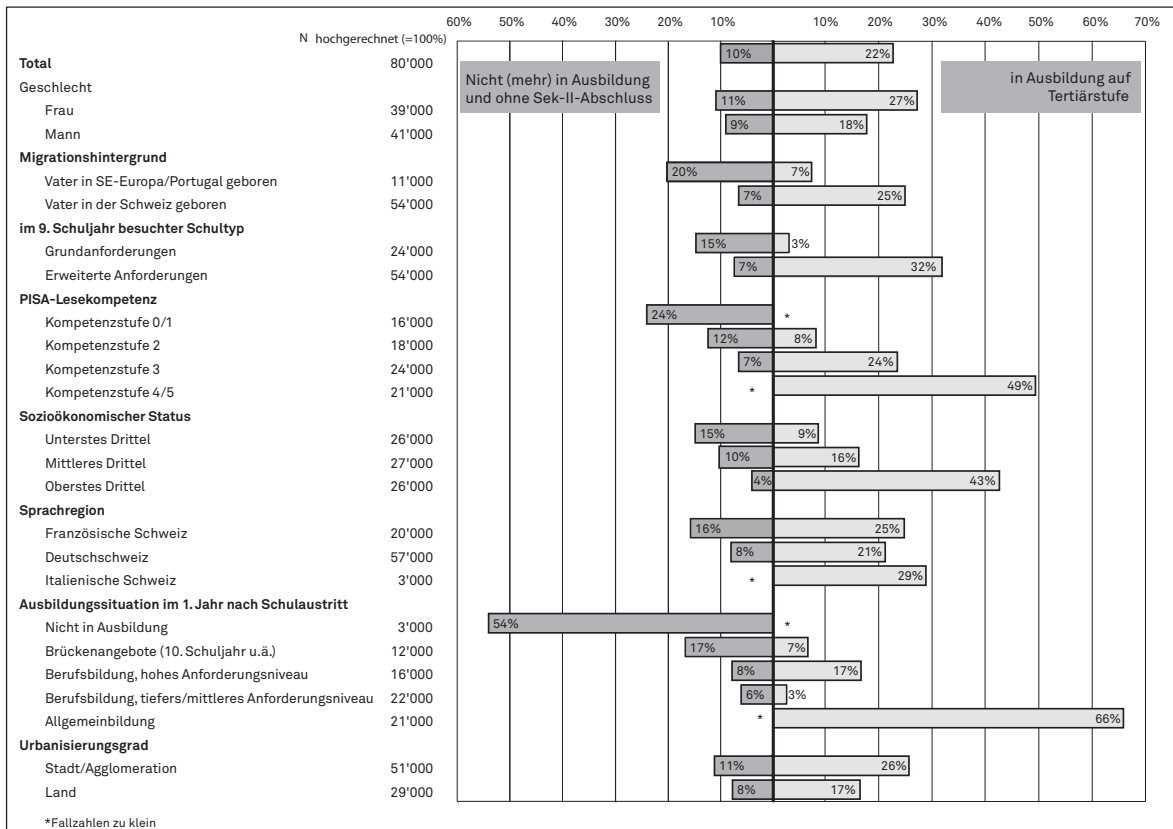


Abbildung 10 | Untersuchte Einflussbereiche

Im Sinne einer ersten Übersicht sollen beispielhaft einige Ergebnisse aus der **Jugendlängsschnittstudie TREE** präsentiert werden (vgl. Abbildung 11), welche die Bedeutung der verschiedenen Einflussbereiche aufzeigen sollen. Sie betreffen das Kriterium «**Ausbildungslosigkeit**» (dunkelgraue Markierungen), d.h. dass junge Erwachsene im Alter von 23 Jahren über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen (ergänzend dazu ist das Kriterium «in Ausbildung auf Tertiärstufe» aufgeführt).

Wir sehen zunächst, dass jeder zehnte junge Erwachsene im Alter von ca. 23 Jahren noch ohne Sek-II-Abschluss geblieben ist. Diese Zahlen entsprechen recht genau den Schätzungen des Bundesamtes für Statistik. Aus Abbildung 11 sind weiter nur geringfügige Geschlechtsunterschiede ersichtlich, hingegen erhebliche Unterschiede nach PISA-Lesekompetenz (7% bei eher hoher vs.



Anmerkung: Quelle Projekt TREE (Bertschy et al., 2007, S. 16)

Abbildung 11 | Ausbildungslosigkeit (kein Sek-II-Abschluss) und Tertiärausbildung nach ausgewählten Merkmalen, Alter 23 Jahre, Stand 2006

24% bei tiefer Kompetenz). Diese Merkmale der Person können nun durch den Bereich «Familie / sozialer Hintergrund» ergänzt werden: Junge Menschen aus dem sozial schwächstgestellten Bevölkerungsdrittel bleiben fast viermal häufiger ausbildungslos als solche aus dem sozial bestgestellten Drittel (15% vs. 4%). Stark variiert die Quote der Ausbildungslosen auch nach Migrationshintergrund: Junge Erwachsene, deren Vater im Balkan, in der Türkei oder in Portugal geboren ist, sind im 6. Jahr nach Schulaustritt zu 20% ausbildungslos und damit rund dreimal häufiger als Jugendliche, deren Vater in der Schweiz geboren ist (7%). Auch die früher besuchte Schule (auf Sekundarstufe I) hat einen grossen Einfluss auf die Ausbildungslosigkeit. Am stärksten wirkt sich aber die Ausbildungssituation im ersten Jahr nach Schulaustritt aus: Über die Hälfte der zu diesem Zeitpunkt «Ausbildungslosen» sind es

auch fünf Jahre später noch. Und schliesslich finden wir auch Einflüsse auf der Ebene des Makrosystems, der Sprachregion und dem Urbanisierungsgrad (geringere Ausbildungslosigkeit in der Deutschschweiz und auf dem Lande). In der Abbildung 11 sind keine Hinweise auf betriebliche Einflussfaktoren oder solche der Freizeit ersichtlich.

Zusammenfassend finden wir hier also eine Reihe unterschiedlicher Einflussfaktoren, die das Phänomen der Ausbildungslosigkeit (als Indiz für beruflichen Misserfolg) erklären helfen. Persönliche Merkmale, die Schule, der soziale Hintergrund, die Sprachregion usw. spielen alle je für sich eine Rolle. Auch wenn wir das Erfolgskriterium «Tertiärausbildung» (vgl. Abbildung 11) betrachten, stellen wir dieselben Einflüsse fest. Wir wissen aber, dass diese Merkmale nicht gänzlich

unabhängig voneinander sind (z.B. korrelieren Schicht und Migrationsstatus). Wenn mehrere Merkmale in derselben Untersuchung erfasst worden sind, können sie gleichzeitig in die Analyse einbezogen und mit multivariaten Verfahren statistisch kontrolliert werden. Solche Analysen sind besonders wertvoll, denn sie sagen etwas über das **Gewicht der einzelnen Merkmale** aus. Die Ergebnisse solcher Analysen werden in Kapitel 4.9 präsentiert.

Vorerst befassen wir uns aber in den nächsten Kapiteln separat mit den einzelnen Einflussbereichen und vergleichen die TREE-Ergebnisse mit solchen aus anderen Studien. Ergänzend werden ab und zu einzelne Fallbeispiele eingestreut, welche die Zusammenhänge illustrieren sollen.

4.2 Person

Persönlichkeitsmerkmale haben einen zentralen Einfluss auf die berufliche Entwicklung und den beruflichen Erfolg (Läge & Hirschi, 2008). Auch aus der Resilienzforschung ist die Bedeutung von Personenmerkmalen seit langem bekannt (vgl. die Übersicht in Kapitel 2). «Persönlichkeit» ist allerdings ein komplexes Gebilde, das sich je nach theoretischer Konzeption unterschiedlich strukturieren lässt. Für unseren Kontext haben wir folgende Unterscheidung getroffen:

- a. Biosoziale Aspekte (Gesundheit, Geschlecht)
- b. Kognitive und fachliche Kompetenzen (Intelligenz, schulische Leistungen usw.)
- c. Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinne (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Temperament, Werthaltungen [Arbeitstugenden u.Ä.] usw.)
- d. Sozialkompetenzen (Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit usw.)
- e. Berufswahl- und Übergangskompetenzen (Strategien bei der Berufswahl, Entscheidungsverhalten)

Bereits diese Aufzählung zeigt, wie vielfältig die hier untersuchten Merkmale sind und wie schwierig es sein dürfte, diese Konzepte miteinander zu verknüpfen. Es handelt sich denn auch um den

(neben der Schule, vgl. Kapitel 4.4) vergleichsweise am besten und breitesten untersuchten Bereich im Rahmen unserer Literaturübersicht.

Als inhaltlicher Einstieg folgt ein kurzes, konkretes Fallbeispiel aus einer öffentlichen Beratungsstelle:

C. steht kurz vor Antritt einer Lehrstelle. Wuchs bei ihren Grosseltern in einem latein-amerikanischen Land auf. Hat ihren leiblichen Vater nie gekannt. Wurde von ihrer Mutter als Kleinkind zurück gelassen, als diese in die Schweiz kam. Wurde dann von der Mutter zusammen mit ihrem älteren Bruder in die Schweiz geholt, als diese sich mit einem Schweizer verheiratet hatte. Die neue Familiensituation gestaltete sich schwierig. Die Mutter will sich vom Stiefvater trennen. C. erfährt von den beiden keinerlei Unterstützung und muss sich im neuen Land ganz alleine zurecht finden. Sie hat sich selber in der Schule angemeldet und diese erfolgreich absolviert. Sie hat sich innert kurzer Zeit die neue Sprache angeeignet und sich mit den Verhältnissen in dem für sie fremden Land vertraut gemacht. Auch die Berufswahl und Lehrstellensuche hat sie tatkräftig und ohne Hilfe der Eltern erfolgreich angepackt.

C. hat in der Grossfamilie in Lateinamerika gelernt, für sich selber schauen zu müssen. Sie erwartet nicht, etwas geschenkt zu bekommen, sondern steht aktiv für sich selber ein. Sie informiert sich, plant und setzt dann ihre Pläne zielstrebig um. Sie ist praktisch veranlagt und weiss sich im Alltag zu helfen.

Erfolgsfaktoren:

- Intelligenz
- Anpassungsfähigkeit
- Lieb, gewinnend im sozialen Umgang: kann soziale Unterstützung mobilisieren
- Ehrgeiz, Kampfwille
- Kultureller Erfahrungshintergrund: für sich selber schauen, Erfolgsstreben

Die Jugendliche C. verfügt über eine ganze Reihe von persönlichen Ressourcen, die es ihr ermöglichen, trotz ungünstigen sozialen Verhältnissen in eine Berufsausbildung einzutreten.

Die zentralen Ergebnisse aus der Literaturübersicht für den Bereich der Persönlichkeit sind in Tabelle 4 zusammengefasst und zwar gegliedert nach deren Wichtigkeit (vgl. Kapitel 3.2.2 zur Gewichtung der Studien und Projekte). Einschränkend muss erwähnt werden, dass in der Tabelle nur die wichtigsten Projekte aufgeführt sind, im Text aber noch auf weitere Projekte Bezug genommen wird.

4.2.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

a) Biosoziale Merkmale: Geschlecht und Gesundheit

Die Berufswelt in der Schweiz (und in vielen anderen Ländern) ist immer noch stark entlang der **Geschlechter-** oder besser (im Sinne der sozialen Geschlechterrolle) entlang der **«Gender»**-Linie strukturiert. Ein Grossteil der Berufe muss auch heute noch als «Männerberuf» oder «Frauenberuf» bezeichnet werden, da sich die Geschlechter sehr ungleich verteilen. Dies müsste sich nicht zwingend nachteilig für das eine oder andere Geschlecht auswirken. Allerdings sind Berufsspektrum, Löhne und Karrieremöglichkeiten für Frauen und Männer in der Schweiz (auch im internationalen Vergleich) immer noch recht unterschiedlich – trotz allen Gleichstellungsbemühungen in den letzten Jahrzehnten (BFS & Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, 2008).

Unsere einbezogenen Studien zeigen nun verschiedene Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn. Männliche und weibliche Jugendliche differieren zwar kaum in ihrem Berufswahlverhalten. Beide sind ähnlich aktiv und setzen sich recht intensiv mit dem Prozess der Berufswahl auseinander (Herzog et al., 2006). Aber das Geschlecht ist entscheidend beim Eingang in den Berufsbildungsmarkt. So finden junge Frauen bei vergleichbaren Schulqualifikationen seltener eine Lehrstelle und besuchen öfter ein Brückenangebot als ihre männlichen Kollegen (BFS & TREE, 2003; Haeberlin et al., 2004b; Imdorf,

2005). Zudem treten junge Männer – bei kontrollierten schulischen Eingangsqualifikationen – signifikant häufiger in eine Berufsausbildung mit höherem Berufsstatus ein als junge Frauen (Imdorf, 2005, S. 365). Die Benachteiligung setzt sich nach der Berufsausbildung fort. So sind Frauen nachweislich auch in der TREE-Studie bereits beim Berufseinstieg mit Lohndiskriminierungen und mit sog. «prekären» Arbeitsverhältnissen (Unterbeschäftigung, befristete Anstellung) konfrontiert (Bertschy et al., 2007). Damit können die Frauen ihren schulischen Vorsprung, den sie im Rahmen der obligatorischen Schule erreicht haben, beim Übergang in die berufliche Ausbildung nur zu einem kleinen Teil umsetzen. Sechs Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule sind Frauen aber häufiger als Männer in eine Tertiärausbildung eingestiegen (27% vs. 18%), wobei dies mit einer zeitlichen Verzögerung bei den Männern (z.B. Militärdienst) zusammenhängen könnte.

Das Merkmal Geschlecht wirkt sich besonders dramatisch aus in Kombination mit tiefem Schulabschluss und/oder bescheidenem familiären Hintergrund (wenig Unterstützung aufgrund sozialer oder kultureller Merkmale): weibliche Jugendliche sind dann gegenüber ihren männlichen Kollegen erheblich benachteiligt. Mädchen in dieser Situation sehen sich mit einem sehr eingeschränkten Berufsspektrum konfrontiert. Grundsätzlich sind zwar alle Berufe für beide Geschlechter zugänglich, aber eigene Geschlechterrollenvorstellungen und -stereotype als auch solche der selektierenden Betriebe stehen einer offenen Wahl im Wege (Imdorf, 2005, 2007a). Umgekehrt sind die Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten, bei männlichen Jugendlichen aus anspruchsvollen Schultypen mit Schweizer Eltern am grössten (vgl. Haeberlin et al., 2004a; Gyseler, 2008).

Über die Gründe werden verschiedene Vermutungen geäussert. Frauen konzentrieren sich oftmals auf typische Frauenberufe, welche v.a. im Dienstleistungsbereich angesiedelt sind. Dies führt dazu, dass sich Frauen stärker gegenseitig konkurrenzieren (Haeberlin et al., 2004a). Weitere Untersuchungen zeigen, dass in «typischen

Tabelle 4 | Positive Einflüsse von Persönlichkeitsmerkmalen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen (dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht, vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

Studie	Bioziale Merkmale (Geschlecht, Gesundheit)	Kognitive und fachliche Kompetenzen	Persönlichkeits-eigenschaften	Sozialkompetenzen	Berufswahl-, Übergangskompetenzen
Begabtenförderung (Stamm, 2007b)		Frühlesende und Frührechnerische			
Berufswahlprozess (Herzog et al., 2006)		Gute Schulleistungen	Positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten)		Nicht zu breite Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche
«Dumme Schüler» (Oser et al., 2005, 2008)			Selbstwirksamkeit, Zielorientierung, Coping, Optimismus, Kausalattribution		
FASE B (Neuenschwander et al., 2007)		Hohe kognitive Kompetenzen Gute Schulnoten	Hoher Selbstwert, Durchsetzungsvermögen		
Kluge Köpfe und goldene Hände (Stamm, 2007a)		Hohe Intelligenz (gepaart mit Leistungsmotivation und gutem Betriebsklima)			
Schule-Berufslehre (Haeblerlin et al., 2004b; Imdorf, 2005)	Männliche Jugendliche	Gute Mathematik-Noten			
Supra-f (Hüster & Werlen, 2006)	Wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Tabak, Alkohol-, Cannabiskonsum)		Hoher Selbstwert Hohe Selbstwirksamkeit Wenig depressiv oder ängstlich		
TREE, 1. Schwelle (BFS & TREE, 2003)	Männliche Jugendliche	Gute Mathematik-Noten Mittlere/hohe Lesekompetenz			
TREE, 2. Schwelle (Ber-tschy et al., 2007)		Hohe Lesekompetenz			Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung)
ZLSE (Spiess Huldli et al., 2006)	Männer	Kognitive Fähigkeiten (IQ)	Selbstsicherheit		

Studie	Bioziale Merkmale (Geschlecht, Gesundheit)	Kognitive und fachliche Kompetenzen	Persönlichkeitseigenschaften	Sozialkompetenzen	Berufswahl-, Übergangskompetenzen
Berufliche Integration Hörgeschädigter (Audeoud & Lienhard, 2006)	Bewältigungsstrategien und Ressourcenenerneuerung bei Hörgeschädigten		Breite, problemfokussierte Bewältigungsstrategien Erholungszeit	Gegenseitige Rücksichtnahme und Einschätzung der Behinderung	Realistische Selbsteinschätzung; Kontakt zu Berufswelt
Berufliche Integration Sehgeschädigter (Hofer, 2008)	Grosser persönlicher Einsatz bei Sehgeschädigten		Breite Bewältigungsstrategien		Realistische Selbsteinschätzung
Berufswahl und Lehre (Müller, R., 2006)	Ausländische weibliche Lehrlinge	Hohe Intelligenz Schriftl. Standardsprache	Hohe Selbstwirksamkeitsvorstellungen		Berufsziel
Junge Frauen ohne Ausbildung (Gloor et al., 2000)	Männer	Gute Schulleistungen			Motivation für Berufswahl Direkteinstieg
KMU-Lehrlingsselektion (Imdorf, 2007a, 2007b)	Geschlechtstypisierte Berufere; gute Gesundheit	Genügende schulische Voraussetzungen für Berufsfachschule	Betriebskompatible Eigenschaften	Soziale Kompetenzen (Höflichkeit usw.)	Persönlicher Kontakt zu Lehrmeister
LEVA (Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Gute Gesundheit	Gute Leistung (Berufsfachschule)		Guter Kontakt zu Lehrmeister	Rascher Wiedereinstieg in Berufsbildung
Parcours de formation SRED (Rastoldo et al., 2007; Kaiser et al., 2007)		Gute Schulleistungen			Berufsenagement, positive Berufswahl
Psychologie de la transition (Zittoun, 2005; 2006)			Entwicklung beruflicher Identität		
Selektion in Grossbetrieben (Moser, 2004a, 2004b, 2004c)		Gute Mathematik/Deutschleistungen in Eignungstest Gute PISA-Leistung (Lesen, Math.)	Gute Umgangsformen	Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit	Berufliches Interesse
Transition de la migration (Fibbi, 2006)	Eingebürgerte Migrantinnen				

Frauenberufen» häufig geringere Entwicklungsmöglichkeiten (weniger Aufstiegsmöglichkeiten, geringere Entlohnung) als in «typischen Männerberufen» bestehen.

Interessant ist aber, dass es offensichtlich einer Gruppe von **ausländischen jungen Frauen** gelingt, ihre schulischen Benachteiligungen teilweise zu kompensieren, indem sie den Sprung in anspruchsvolle Berufe schafft. In der Schweiz geborene und **eingebürgerte** Immigrantenkinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und Portugal, insbesondere Mädchen, weisen ähnliche Chancen auf, einen weiterführenden allgemeinen Bildungsabschluss zu erreichen, wie dies auch bei den italienischen und spanischen Jugendlichen der Fall ist (Fibbi, 2006; Müller, R., 2006).

Trotz dieser Ausnahme finden wir hier eine interessante Abweichung zur Resilienzliteratur: Dort zeigen sich immer wieder Hinweise auf grössere Resilienz bei Mädchen und Frauen im Vergleich zu Knaben und Männern, wobei dies mit biologischen (z.B. weniger krankheitsanfällig), persönlichen (weniger risikofreudig und vorsichtiger) und sozialen (grössere soziale Unterstützung und Netzwerke) Merkmalen erklärt wird. Diese Erklärungen sind nicht immer überzeugend und eindeutig (Ittel & Scheithauer, 2007). Es wird aber auch von gegenteiligen Befunden in der Pubertät berichtet (mit dem Hinweis auf die spezifischen Entwicklungsaufgaben und die Geschlechtsrollenidentität).

Gesundheitliche Faktoren können die Berufswahl und berufliche Entwicklung im positiven wie im negativen Sinne entscheidend beeinflussen. Bei unserer Analyse hat sich ein gewisser, negativer Einfluss auf den Berufserfolg durch Krankheit, Unfall oder gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht u.Ä.) in den Studien von Hüsler & Werlen (2006) und Schmid & Stalder (2008) gezeigt. Auch bei Sinnesbehinderungen (Hör- oder Sehschädigung) stellen sich spezifische Probleme, obwohl – verglichen mit Nachbarländern – eine relativ hohe berufliche Integration festgestellt werden kann (Audeoud & Lienhard, 2006; Hofer, 2008). So berichten hör- oder sehgeschädigte junge Erwachsene, dass ein sehr grosser persönlicher

Einsatz, gezielte Coping-Strategien sowie soziale Kompetenzen notwendig sind, um eine Lehrstelle zu finden. In anderen Forschungsprojekten liess sich dagegen kein direkter Einfluss finden (BFS & TREE, 2003; Spiess Huldi et al., 2006). Gesundheitliche Faktoren sind aber offensichtlich im Übergangsbereich noch relativ wenig erforscht worden.

b) Kognitive und fachliche Kompetenzen (IQ, Schulleistungen u.Ä.)

Auf den ersten Blick spielen die kognitiven und fachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle beim Übertritt von der Sekundarstufe I in weiterführende Ausbildungen. Unser Ausbildungssystem ist dem Leistungsprinzip, also dem «meritokratischen Prinzip» verpflichtet. Selektionsentscheide bei Übergängen werden primär an schulische Leistungen geknüpft. Allerdings zeigt sich bei einer genaueren Analyse unserer Studien, dass dieser Zusammenhang nicht so eindeutig ist und häufig nur indirekt spielt. Mindestens so wichtig wie Leistungen und Kompetenzen sind der familiäre Hintergrund und der besuchte Oberstufenschultyp.

In den von uns analysierten Studien sind verschiedene Leistungsmasse erhoben worden, die untereinander zum Teil recht hoch, teilweise aber auch eher gering korrelieren:

- Schulnoten (von der Lehrperson erteilt)
- Schulleistungstests (evtl. durch Vergleichstests gemessen)
- Eignungstests (wie Multicheck, Basic-Check von Betrieben und Verbänden zur Selektion eingesetzt)
- PISA-Leistungstests (Mathematik, Lesen)
- Intelligenztests (mit verschiedenen Dimensionen wie verbale, mathematische, räumlich-visuelle Fähigkeiten)

Die oft als wenig objektiv kritisierten **Schulnoten** sind mindestens indirekt relevant, weil sie beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I eine (mit-)entscheidende Rolle spielen; der dort besuchte Schultyp (Grund- oder erweiterte

Ansprüche) wird dann wichtig bei der betrieblichen Selektion (vgl. Kapitel 4.4). Die Schulnoten der **Sekundarstufe I** (speziell Mathematik- und Deutschnoten) spielen gemäss verschiedenen Studien (vgl. Tabelle 4) eine gewisse Rolle bei der betrieblichen Selektion, auch wenn Noten in vielen Lehrbetrieben als wenig aussagekräftig bezeichnet werden. Viele Lehrbetriebe setzen daher immer häufiger auf **Eignungstests** (speziell Grossbetriebe und verschiedene Berufsverbände). Im Unterschied dazu verlassen sich Klein- und Mittelbetriebe eher auf die Schnupperlehre und das persönliche Gespräch. Lediglich sehr schlechte Schulnoten werden als mögliches Indiz für Schwierigkeiten beim Berufsfachschulbesuch prognostiziert; während allzu gute Noten als mögliches Anzeichen für nur kurzfristiges Berufsenagement angesehen werden (vgl. Imdorf, 2007a).

Noten sind denn auch in der **Berufsfachschule** direkt relevant für den Ausbildungserfolg. Schlechte Leistungen in der Berufsfachschule gelten als einer der wichtigsten Gründe für eine Lehrvertragsauflösung (vgl. Stalder & Schmid, 2006; Kaiser et al., 2007).

Mathematische und Lese-Kompetenzen wie sie in den **PISA-Leistungstests** gemessen werden, haben ebenfalls einen gewissen Einfluss auf den Berufserfolg. Die PISA-Leistungstests korrelieren recht hoch mit den bei der Selektion verwendeten Eignungstests (wie Multicheck oder Basic-Check). Daher ergeben sich bei den Grossbetrieben oder Berufsverbänden entsprechende Zusammenhänge (v.a. bei der Mathematik). Die Mehrheit der Jugendlichen wird aber in KMU-Betrieben ausgebildet und dort stehen, wie weiter unten erwähnt, andere Kriterien im Vordergrund (Kapitel 4.7). In der TREE-Studie konnte der positive Einfluss der Lesekompetenz zu verschiedenen Laufbahnzeitpunkten nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 13 in Kapitel 4.4). Allerdings zeigt sich auch, dass bei multivariaten Analysen die soziale Herkunft, der besuchte Schultyp, das Geschlecht, der Generationenstatus (erste oder zweite Generation) sowie die sozialen Beziehungen bzw. Netzwerke wichtiger sind als die kognitiven Leistungen (Bertschy et al., 2007; Haeblerlin et al., 2004b).

Schliesslich wurden in mehreren Untersuchungen auch abstraktere **kognitive Fähigkeiten** (IQ) gemessen. In einer Längsschnittstudie wurde die Entwicklung von 140 Frührechnenden und Frühlesenden von der ersten Klasse bis zum 20. Altersjahr verfolgt (Stamm, 2007b). Die begabte Gruppe unterscheidet sich deutlich von einer Vergleichsgruppe «Normalbegabter» bezüglich des eingeschlagenen Bildungsniveaus und der spezifischen, schulischen Interessen. So finden sich Frührechnende zwölf Jahre später vermehrt in technisch-mathematischen Berufen oder Studienrichtungen gegenüber «Spätrechnenden». Die kognitiven Fähigkeiten beeinflussen hier und in anderen Studien – im Sinne eines Selektionseffektes – nicht nur das Anforderungsniveau der gewählten Berufsausbildung und den Berufschulerfolg (Müller, R., 2006; Neuenschwander, 2007a). Die kognitiven Fähigkeiten selber werden je nach Anforderungsniveau auch unterschiedlich gefördert – im Sinne eines Sozialisierungseffektes (Häfeli et al., 1988). Auch längerfristig, im mittleren Erwachsenenalter, hängt der berufliche Status erheblich mit den im Jugendalter gemessenen kognitiven Fähigkeiten zusammen (Spiess Huldli et al., 2006). Detailliertere Analysen von Neuenschwander et al. (2007) zeigen aber ebenfalls, dass ein niedriger IQ in der Berufslehre nur dann ein Risiko für schlechte Schulleistungen darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen nicht gegeben sind. Sind diese aber gegeben, hat der IQ keinen oder einen weniger starken Einfluss auf die Schulleistung. Dies bestätigt auch eine Studie bei Berufslernenden mit einem hohen IQ (Stamm, 2007a). Hohe Intelligenz garantiert noch keinen Berufserfolg: Leistungsmotivation, Zielstrebigkeit, ein gutes Betriebsklima und die Anerkennung durch Vorgesetzte sind ebenso wichtige Einflussfaktoren.

Insgesamt finden sich also in Übereinstimmung mit der Resilienzforschung durchaus bemerkenswerte Einflüsse der kognitiven und fachlichen Kompetenzen auf die berufliche Laufbahn und den Ausbildungserfolg, was in einem meritokratischen System auch nicht anders zu erwarten ist. Wir haben aber immer wieder eine gewisse Relativierung der kognitiven Kompetenzen durch andere wichtige Merkmale feststellen müssen.

c) Persönlichkeitseigenschaften (im engeren Sinn)

Auch dieser untersuchte Aspekt wird je nach Studie unterschiedlich erfasst, sodass sich konzeptionelle Abgrenzungsprobleme ergeben, die hier nicht weiter diskutiert werden. Interessant ist, dass die personalen Kompetenzen auch Ansatzpunkt und Veränderungsziel vieler Interventionsprogramme sind (vgl. Kapitel 4.6). Im Folgenden werden einige Merkmale erwähnt, welche in unseren Studien berücksichtigt wurden und die sich als wichtig herausgestellt haben (vgl. Tabelle 4):

Arbeitstugenden | Ein «guter Kandidat», der ein erfolgreiches Lehrverhältnis verspricht, besitzt nicht nur gute Zeugnisse. Er sollte dem Betrieb signalisieren, dass er die «klassischen» Arbeitstugenden wie Fleiss, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt mitbringt (Haeberlin et al., 2004a; Imdorf, 2007a; Moser, 2004b). Derartige symbolische Ressourcen sind beim Übertritt von der Schule in die Berufsbildung zentral. Sie überzeugen den Betrieb davon, dass der Lehrling bis zum Abschluss durchhält und sich die Investition lohnt. Auch im weiteren Verlauf sind Eigenschaften des «guten Lehrlings» (Kraft, Häfeli & Bürki-Lawaczek, 1987) wichtig. Sie spielen bei Lehrvertragsauflösungen aus Sicht der Berufsbildenden eine Rolle, indem viele Lernende als wenig selbständig, fleissig oder initiativ beschrieben werden (Stalder & Schmid, 2006, S. 112 ff.).

Leistungsmotivation, Lernmotivation | Diese in der Psychologie zentralen Konzepte finden sich in unseren Studien kaum als direkt erfasste Einflussgrössen. Nur gerade im Forschungsprojekt «Lernkompetenzen in der Berufsbildung» versuchte man, diese Variablen mit indirekten Interventionen bei Berufsschullehrpersonen zu fördern (Elke et al., 2007; Steiner, 2007). Allerdings konnte keine Wirkung nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 4.4.3).

Lern- und Leistungsmotivation werden aber in vielen Interventionsprojekten als kritische Grössen bezeichnet, die im Hinblick auf eine Integration in den Ausbildungsmarkt gefördert werden

sollen. Der konkrete Nachweis durch eine sorgfältige Evaluation fehlt allerdings in den meisten Projekten. Die Bedeutung der Lernmotivation und Arbeitshaltung wird durch das Projekt LEVA im Kanton Bern bestätigt (Schmid & Stalder, 2007). Manche Jugendliche mit Lehrvertragsauflösungen werden von ihren Vorgesetzten als wenig engagiert und motiviert beschrieben.

Selbstwirksamkeitserwartung | Damit ist eine stabile Erwartungshaltung gemeint, sodass mit dem eigenen Handeln schwierige Anforderungen bewältigt werden können (Bandura, 2004). Die Selbstwirksamkeitserwartung kann auch als persönlicher Schutzfaktor im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource verstanden werden.

In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung die berufliche Entwicklung positiv beeinflusst (Hüsler & Werlen, 2006; Müller, R., 2006). Dieser Persönlichkeitsaspekt konnte zudem in einer Interventionsstudie von Oser und seinem Team durch gezieltes Training gefördert werden (vgl. Kapitel 4.4.1 und Oser & Düggele, 2008).

Selbstkonzept und berufliche Identität | Das Selbstkonzept beinhaltet vielfältige Informationen über die eigene Person. Neuenchwander unterscheidet zwischen einem bereichsübergreifenden globalen Selbstkonzept und einem schulischen/beruflichen Selbstkonzept (Neuenchwander, 2006). Gerade in Phasen von Übergängen (z.B. von der Schule ins Erwerbsleben, bei Berufswechseln) ist das Bild von sich selber wichtig, auch im Zusammenhang mit der «beruflichen Identität». Die Bewältigung von Übergängen läuft nach Busshoff über verschiedene Prozesse, welche ihrerseits wieder als Teilprozesse der Identitätsbewährung gesehen werden können (Busshoff, 1998). Diese Prozesse vermitteln v.a. zwischen den Dispositionen der Person und den Strukturen der Umwelt und beeinflussen die Herstellung einer zufriedenstellenden Person-Umwelt-Balance. Zur Identitätsentwicklung im beruflichen und schulischen Kontext hat Zittoun aufschlussreiche qualitative Studien durchgeführt (Zittoun, 2005, 2006).

Selbstwert | Der Selbstwert bezieht sich auf die Selbsteinschätzung generell und in einzelnen Bereichen (kognitiv, körperlich, sozial). Während ein hoher Selbstwert im Allgemeinen positive Auswirkungen zeigen dürfte, kann ein überhöhtes Selbstwertgefühl (Selbstüberschätzung) ins Negative kippen. Ein angemessenes Selbstwertgefühl beeinflusst die berufliche Entwicklung positiv (z.B. Herzog et al., 2006). Umgekehrt werden Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Lernenden durch eine erfolgreiche Lehrstellensuche und schliesslich das erfolgreiche Bestehen der Lehrabschlussprüfung nachhaltig gefördert.

Viele Programme haben zum Ziel, das Selbstvertrauen der Jugendlichen zu stärken. Ein grosses Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten ist insbesondere wichtig, um Absagen zu verkraften und die Motivation für das Voranschreiten in der beruflichen Laufbahn beizubehalten.

Bewältigungsverhalten (Coping) und Attributionsstil | Die Art und Weise, wie mit Problemen umgegangen wird (z.B. mit Absagen), hat einen massgebenden Einfluss darauf, wie schnell eine weitere berufliche Chance in Angriff genommen wird. Damit das Selbstvertrauen keinen Schaden nimmt, sollten die Ursachen eines Misserfolges primär «external» und nicht «internal» attribuiert werden. Auch zum erfolgreichen Absolvieren einer Berufslehre sind positive Einstellungen wichtig. Positive Strategien zum Durchhalten der Lehre sind beispielsweise: Probleme ansprechen, Handlungskompetenzen einüben und Optimismus aufrechterhalten.

Ein breites, problemfokussiertes Bewältigungsverhalten hat sich speziell bei behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als zentral herausgestellt. Hör- oder Sehgeschädigte brauchen ein breites Repertoire, um die vielfältigen Anforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, zu bewältigen (Audeoud & Lienhard, 2006; Hofer, 2008). Diese Verhaltensmuster und Attributionsstile können gezielt verändert werden. Dies zeigt die in Kapitel 4.4.1 vorgestellte Interventionsstudie von Oser und seiner Gruppe bei gefährdeten Jugendlichen (Oser & Dügeli, 2008).

d) Soziale Kompetenzen

Befragungen in Betrieben zeigen, dass bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern für eine Lehrstelle besonders auf die Ausprägungen der sozialen Kompetenzen (kommunikative Fähigkeiten, Kontakt- und Kooperationsfähigkeiten) geachtet wird (Hofmann & Kammermann, 2008; Imdorf, 2007a; Moser, 2004a). Manche ungünstigen Startbedingungen können durch Persönlichkeitseigenschaften wie Freundlichkeit, Offenheit, und Höflichkeit wieder wettgemacht werden. Die Jugendlichen sollten aus betrieblicher Sicht eine relativ grosse Übereinstimmung mit den betrieblichen Normen und Wertvorstellungen aufweisen (Imdorf, 2007a, 2007b). Sonst werden Schwierigkeiten erwartet, und diese versuchen insbesondere KMU-Betriebe zu vermeiden.

Dort wo Schwierigkeiten während der Berufsausbildung auftreten, spielt – mindestens aus Sicht der Jugendlichen – eine angespannte, konfliktreiche Beziehung zum Vorgesetzten (oder in vermindertem Ausmass auch zu den Arbeitskolleginnen und -kollegen) eine wichtige Rolle (Stalder & Schmid, 2006). Konflikte und Auseinandersetzungen mit verantwortlichen Ausbildenden sind denn auch ein ganz wichtiger Grund für Betriebswechsel. Eine schwierige Situation kann dank guter Gesprächsführung und offener Kommunikation gelöst und die Lehre in einem anderen Betrieb oder Beruf fortgesetzt werden (Stalder & Schmid, 2006).

Spezielle Herausforderungen stellen sich bei der beruflichen Integration hörgeschädigter oder gehörloser Personen (Audeoud & Lienhard, 2006). Zum einen braucht das «hörende» Umfeld (Vorgesetzte, Kollegen) gezielte Information über die Hörschädigung und adäquate Kommunikationsformen (z.B. «face-to-face»-Interaktion ohne störende Nebengeräusche). Zum anderen müssen Hörgeschädigte einen kontinuierlichen, kräftezehrenden Mehraufwand leisten und immer wieder auf ihre «unsichtbare» Behinderung hinweisen. Mit entsprechendem Einsatz von beiden Seiten kann aber in den meisten Fällen eine befriedigende Kommunikation im Arbeitsumfeld erreicht werden.

e) Berufswahl- und Übergangskompetenzen

Bei der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufswelt spielen neben den bereits aufgeführten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen spezifische Berufswahl und Übergangskompetenzen eine wichtige Rolle (Läge & Hirschi, 2008).

Klarheit des Berufswunsches, Offenheit für andere Berufe | Die Berufswahl verlangt von den Jugendlichen, ihre Wünsche und Fertigkeiten zu kennen und in Einklang mit der Berufswelt zu bringen, wie auch noch die Lage auf dem Arbeitsmarkt zu berücksichtigen (z.B. klären, wo es überhaupt Lehrstellen gibt). Die Berufswahl erfolgt dadurch oft zwischen «Resignation und Durchhaltevermögen» (Haeberlin et al., 2004a, 2004b).

Die Jugendlichen informieren sich dabei vorwiegend über Berufe, für welche sie sich primär interessieren. V.a. Jugendliche aus tieferen Schulstufen tun sich schwer dabei, ihren Suchradius auszuweiten (Herzog et al., 2004). Für das Finden einer Lehrstelle scheint es günstig, für eine breite Palette von Berufen offen zu sein und nach Alternativen zum Wunschberuf zu suchen. Andererseits sollte die Suche aber auch nicht zu breit erfolgen, sonst setzen sich Jugendliche möglicherweise dem Vorwurf der Beliebigkeiten aus (Imdorf, 2007a). Längerfristig kann sich eine missglückte Berufswahl negativ auswirken und zu einer Lehrvertragsauflösung oder gar zu einem Lehrabbruch führen (Gloor et al., 2000; Schmid & Stalder, 2007, 2008; Stalder & Schmid, 2006).

Gute Kenntnisse der Berufswahl / des Bewerbungsprozesses | Eine wichtige Voraussetzung bei der Lehrstellenvergabe ist es, klare Vorstellungen und realistische Erwartungen vom interessierenden Beruf zu haben. Über gute Bewerbungsunterlagen zu verfügen und sich auf das Vorstellungsgespräch angemessen vorzubereiten, stellen ebenfalls wichtige Erfolgskriterien zum Erhalten der Lehrstelle dar.

Als besonders hilfreich haben sich folgende Unterstützungsmassnahmen (welche auf die individuelle Förderebene zielen) herausgestellt: Be-

werbungen schreiben, korrigieren, Unterstützung durch die Mentoren, Hilfe beim Telefonieren, Motivieren und Fördern vom Selbstbewusstsein, Üben von Vorstellungsgesprächen, Adressen suchen, Schnupperlehre organisieren (Caritas, 2008; Oser & Dügge, 2008).

Schnupperlehren und Praktika | Verschiedene Studien konnten zeigen, dass Kontakte mit Personen aus der Arbeitswelt, beispielsweise durch Schnupperlehren, eine eher ungünstige Ausgangslage für eine Berufslehre kompensieren können (z.B. Haeberlin et al., 2004a). Nicht nur können so unpräzise oder falsche Berufsvorstellungen korrigiert werden. Schon beim Absolvieren einer Schnupperlehre wird dem Aufbau von informellen Netzwerken eine grosse Bedeutung zugemessen.

Frühe Entscheidung und Suche | Die meisten Jugendlichen müssen sich in unserem Berufsbildungssystem sehr früh mit der Berufswahl auseinandersetzen und im Alter von 14 oder 15 Jahren eine wichtige Entscheidung treffen. Bei einem knappen Lehrstellenangebot, wie dies in den letzten Jahren der Fall war, muss eine Lehrstelle bereits gegen Ende der 8. oder zu Beginn der 9. Klasse gesucht werden. Das Timing des Berufswahlprozesses ist also ein wichtiger Erfolgsfaktor. Verschiedene Studien konnten nachweisen, dass sich ein fundierter, frühzeitiger Berufswahlentscheid günstig auf den weiteren beruflichen Verlauf auswirkt (Gloor et al., 2000; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004).

Wenn ein Jugendlicher keine Lehrstelle gefunden hat, ist es sehr wichtig, dass sich der Jugendliche früh um eine andere Anschlusslösung bemüht. Nach der Studie von Egger, Dreher und Partner (2007) ist bei den meisten Zwischenlösungen eine Bewerbung erforderlich, wobei in der Regel nur die motivierten Jugendlichen aufgenommen werden.

Ausbildungsverlauf | Je länger sich ein Jugendlicher in einer Warteschlange ohne Anschlusslösung befindet, desto mehr sinkt die Motivation und die Wahrscheinlichkeit, dass eine Berufslehre gefunden und erfolgreich abgeschlossen werden kann. Auch mit Förderangeboten sollte möglichst

früh, also präventiv, begonnen werden, damit sich günstige Kompetenzen und Verhaltensweisen früh entwickeln können (Lex et al., 2006). Längerfristig zeigt sich ein erhebliches Risiko, wenn Jugendliche direkt nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung besuchen – d.h. weder in einer Berufsausbildung, allgemein bildenden Schule noch in einem Brückenangebot sind (Bertschy et al., 2007; Gloor et al., 2000). Mit 23 Jahren ist gemäss TREE-Studie mehr als die Hälfte dieser inzwischen jungen Erwachsenen immer noch ohne Ausbildungsabschluss (vgl. auch Kapitel 4.1). Dieses Risiko bleibt bestehen, auch andere Merkmale wie soziale Herkunft oder schulische Leistungsfähigkeit müssen berücksichtigt werden.

4.2.2 Unterscheiden sich die Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die hier untersuchten Persönlichkeitsaspekte spielen vor, während und nach einer Berufsausbildung eine wichtige Rolle. Kognitive Leistungen entscheiden darüber, welcher Oberstufenschultyp besucht werden kann und dieser wiederum beeinflusst das mögliche Berufs- und Anforderungsspektrum, welches auf Sekundarstufe II ergriffen werden kann. Kognitive Leistungen sind auch während der Berufsausbildung (speziell in der Berufsfachschule) sehr wichtig und selbstverständlich bei der Lehrabschlussprüfung. Zusätzlich sind personale und soziale Kompetenzen bei der betrieblichen Selektion für viele Berufe und in KMU-Betrieben von zentraler Bedeutung. Es wird eine möglichst gute «Passung» zwischen den Anforderungen des Betriebs und den Eigenschaften des Lehrlings angestrebt. Sollte diese Passung nicht stimmen, sind Lehrvertragsauflösungen oder sogar Lehrabbrüche nicht selten.

4.2.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Verschiedene Instanzen und Institutionen versuchen, die Jugendlichen so zu formen und zu entwickeln, dass sie möglichst erfolgreich

den Übergang in die Arbeitswelt schaffen. Die Oberstufe und ihre Lehrpersonen schaffen dies bei den meisten Jugendlichen. Dort wo die erste Schwelle nicht direkt überwunden werden kann, versuchen Brückenangebote und andere Interventionsprogramme, die Jugendlichen fit für den Ausbildungsmarkt zu machen. Häufig wird bei fachlichen oder personalen Lücken und Defiziten angesetzt, aber auch die sozialen Ressourcen spielen eine wichtige Rolle. Es geht darum, die richtige Nische zu finden, in welcher sich ein Jugendlicher entwickeln kann und eine neue Chance nach einer vielleicht missglückten Schulkarriere findet.

Viele in der Schweiz entwickelte Programme und Projekte setzen bei der Persönlichkeit der Jugendlichen an, manchmal bei den Ressourcen, oftmals aber bei den Defiziten. Leider sind die meisten dieser Programme und Interventionen wenig oder gar nicht dokumentiert. Sorgfältige Evaluationen fehlen – löbliche Ausnahmen werden in Kapitel 4.4 und 4.6 vorgestellt.

In einer schon etwas älteren Längsschnittstudie konnte gezeigt werden, dass sich die Persönlichkeit der Jugendlichen auch ohne spezifische Interventionen im «natürlichen Kontext» der Berufsausbildung weiterentwickelt (Häfeli et al., 1988). So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass das Selbstwertgefühl und das berufliche Engagement durch einen hohen Gestaltungsspielraum der Arbeit und positive soziale Beziehungen gefördert werden. Es darf auch vermutet werden, dass die kognitiven Fähigkeiten in anforderungsreichen Berufen besonders stark gefördert und gefördert werden.

4.2.4 Zusammenfassendes Fazit

In den analysierten Studien finden sich zahlreiche Persönlichkeitsaspekte, die sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken:

- Trotz vielen Gleichstellungsbemühungen der letzten Jahrzehnte schaffen **männliche Jugendliche** den Einstieg in eine Berufsausbildung immer noch leichter und geradliniger als

ihre weiblichen Kolleginnen (v.a. bei ungünstigen sozialen oder schulischen Voraussetzungen). Im weiteren Verlauf – beim Durchhalten einer Ausbildung bzw. einer Lehrvertragsauflösung und auch bei der Lehrabschlussprüfung – finden sich diese Unterschiede nicht mehr.

- **Schulnoten und Leistungsfähigkeit:** Einerseits wirken sich die Schulnoten direkt auf die Schullaufbahn aus (beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I) und haben über die Oberstufe (besuchter Schultyp) zusätzlich einen indirekten Einfluss auf die Auswahl der Berufslehren. Die Schulnoten der Oberstufe spielen bei der betrieblichen Selektion eine kleinere Rolle und werden zunehmend durch Eignungstests der Betriebe und Verbände ersetzt. Diese Testergebnisse wirken direkt auf die Lehrstellenfindung. Auch in der Berufsfachschule und bei der Lehrabschlussprüfung spielt die kognitive Leistungsfähigkeit eine wesentliche Rolle.
- Bei den Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinn fällt der positive Einfluss eines hohen (nicht überhöhten) **Selbstwertgefühls** gepaart mit einer hohen **Selbstwirksamkeitserwartung** auf. Damit ist die Erwartung gemeint, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Diese Eigenschaften sind besonders bei der Verarbeitung negativer Erfahrungen (Absagen bei Bewerbungen) wichtig.
- **Soziale Kompetenzen** (z.B. Offenheit, Freundlichkeit, konstruktiver Umgang mit Konflikten) begünstigen sowohl den Start in eine Berufsausbildung als auch deren weiteren Verlauf.
- Und schliesslich wirken sich spezifische Merkmale wie **Berufswahl- und Übergangskompetenzen** ebenfalls positiv aus: eine aktive, relativ flexible Haltung bei der Berufswahl und Lehrstellensuche, eine frühe und direkte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt.

Der starke Einfluss dieser Persönlichkeitsmerkmale deckt sich mit den Ergebnissen der Resilienzforschung (vgl. Kapitel 2). Insbesondere der Einfluss der kognitiven und fachlichen Kompetenzen auf die berufliche Laufbahn und den Ausbildungserfolg ist in einem «meritokratischen»

(d.h. dem Leistungsprinzip verpflichteten) System auch nicht anders zu erwarten. Allerdings werden wir in den folgenden Kapiteln sehen, dass Persönlichkeitseinflüsse immer wieder relativiert werden müssen, sobald andere Faktoren gleichzeitig einbezogen werden. Diese anderen Variablen (z.B. familiäre Einflüsse oder schulische Merkmale) werden mindestens ebenso wichtig.

4.3 Familie und sozialer Hintergrund

Die Eltern und die Familie haben zweifellos einen grossen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder. Starke Familien und effektive Eltern spielen eine wichtige Rolle bei der Prävention von Jugend-Problemen (Kumpfer & Alvarado, 2003). Auch sind die Rollen der Familie und des sozialen Hintergrundes für den Schulerfolg ihrer Kinder unbestritten (Coradi Vellacott & Wolter, 2005; Meyer, 2009; Moser & Lanfranchi, 2008; SKBF, 2006). So zeigt der breit angelegte Forschungsüberblick «Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen» anhand der drei Dimensionen Nationalität, sozioökonomische Herkunft und Geschlecht, dass auf praktisch allen Stufen des Bildungssystems von Chancengerechtigkeit gesprochen werden muss (Coradi Vellacott & Wolter, 2005). Die Autoren konstatieren «...ein ernstzunehmendes und trotz (partieller) Anstrengungen ungelöstes Problem» (S. 88). Im neuesten «Sozialbericht 2008» der Schweiz wird festgehalten: «Abgesehen von Deutschland gibt es neben der Schweiz nur wenige «postindustrielle» Länder im OECD-Raum, in denen die soziale Herkunft derart stark auf die Kompetenzen durchschlägt, welche im Verlauf der obligatorischen Schulzeit erworben werden» (Meyer, 2009, S. 79). Beim Übertritt von der Primarschule in die Oberstufe stellt beispielsweise Kronig (2007) fest, dass – bei statistisch kontrollierter Leistung – die Chancen unterschiedlich verteilt sind: Während Schweizer Mittel- und Oberschichtskindern zu über 80% der Einstieg in einen anspruchsvollen Sekundarstufe-I-Zug gelingt, ist dies bei ausländischen Unterschichtskindern nur bei etwas mehr als 50% der Fall. Auch die PISA-Studie von 2003 bestätigt den Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die Ober-

stufenzuteilung bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten und Leseleistungen (Ramseier & Brühwiler, 2003). Die Chancengerechtigkeit beim Übertritt nach fünf oder sechs Schuljahren ist hier insofern entscheidend, als wir im Kapitel 4.4 aufzeigen, dass der besuchte Oberstufenschultyp den Zugang zum Lehrstellenmarkt wesentlich mitbestimmt.

Das kürzlich abgeschlossene NFP 52 bestätigt in seinem Schlussbericht ebenfalls eindrücklich die familialen Einflüsse:

«Die Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel» haben gezeigt, dass in allen Bereichen, der kognitiven und moralischen, der psychischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, bestimmte «Kontexte» entscheidenden Einfluss auf den Werdegang ausüben – und sie bestätigen damit die praktisch einhelligen Befunde der internationalen Forschung. Wie «vermittelt» auch immer, sei es über «Erziehungsstile», die «Beziehungsqualität» der Eltern, soziale «settings» oder «familiale Opportunitätsstrukturen»: Es bleibt eine grundlegende Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus «einfachen Verhältnissen», aus Familien mit niedrigem Einkommen und schwachem Bildungshintergrund, mit nur einem Elternteil oder Migrationserfahrung, dass sie den «Start» ins Leben deutlich schwerer bewältigen als ihre Altersgenossen» (Schultheis et al., 2008, S. 177).

In den von uns analysierten Studien und Projekten gibt es viele und eindeutige Hinweise auf den zentralen Stellenwert der Familie auf den weiteren Bildungsverlauf und die Schulkarriere ihrer Kinder. Zentral sind die soziale Schicht, der Bildungshintergrund der Eltern und die Nationalität bzw. kulturelle Nähe / Distanz zur Schweiz. Es finden sich bei den Studien/Projekten aber auch einige Hinweise zur differenzierten Rolle der Eltern und den eigentlichen Sozialisationsprozessen (Beziehung zu den Eltern, Familienklima, konkrete elterliche Unterstützung). Allerdings sind diese Befunde eher spärlich und es fragt

sich, ob die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit Berufseinstieg und Ausbildungsabschluss in Schweizer Projekten nicht noch besser untersucht werden müsste.

Es liegen auch kaum Interventionsstudien mit Einbezug der Eltern/Familien vor – werden die Jugendlichen als zu alt, zu «erwachsen», zu mündig angesehen? Werden Eltern als nicht mehr wichtig, nicht mehr einflussreich angesehen? Oder haben wir es mit «bildungs- und beratungslastigen» Programmen zu tun, in denen Eltern keinen Platz haben? Die für die vorliegende Übersicht berücksichtigten Studien sind in Tabelle 5 zu finden.

Im folgenden Modell (vgl. Abbildung 12), welches im Rahmen von PISA 2000 verwendet wurde (BFS & EDK, 2002) wird auf die Vermittlungsleistungen (Häufigkeit von Gesprächen, Unterstützung bei Schularbeiten) eines familialen Zusammenhangs hingewiesen. Dieser schlägt sich über die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses in der unmittelbaren Lernumwelt der Kinder nieder und fördert individuelle Dispositionen und Kompetenzen (vgl. auch Schultheis et al., 2008, S. 121 ff.). Das Modell dient im Folgenden auch zur Strukturierung unserer Ergebnisse.

4.3.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

a) Sozialstruktur

Schicht und soziale Herkunft | Verschiedene Studien weisen einen klaren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (oder der Schichtzugehörigkeit) und dem Berufserfolg in allen Laufbahnphasen nach. Im Rahmen der TREE-Studie (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) werden die Berufsbiografien der rund 6000 Jugendlichen, die im Jahr 2000 im Rahmen von PISA befragt worden sind, seit sechs Jahren verfolgt. TREE verdeutlicht eindrücklich die Bedeutung der sozialen Herkunft im Bezug auf nachobligatorische Ausbildungsaktivitäten (BFS & TREE, 2003; Bertschy et al., 2007). So findet sich zwei Jahre nach Schulaustritt mehr als die Hälfte

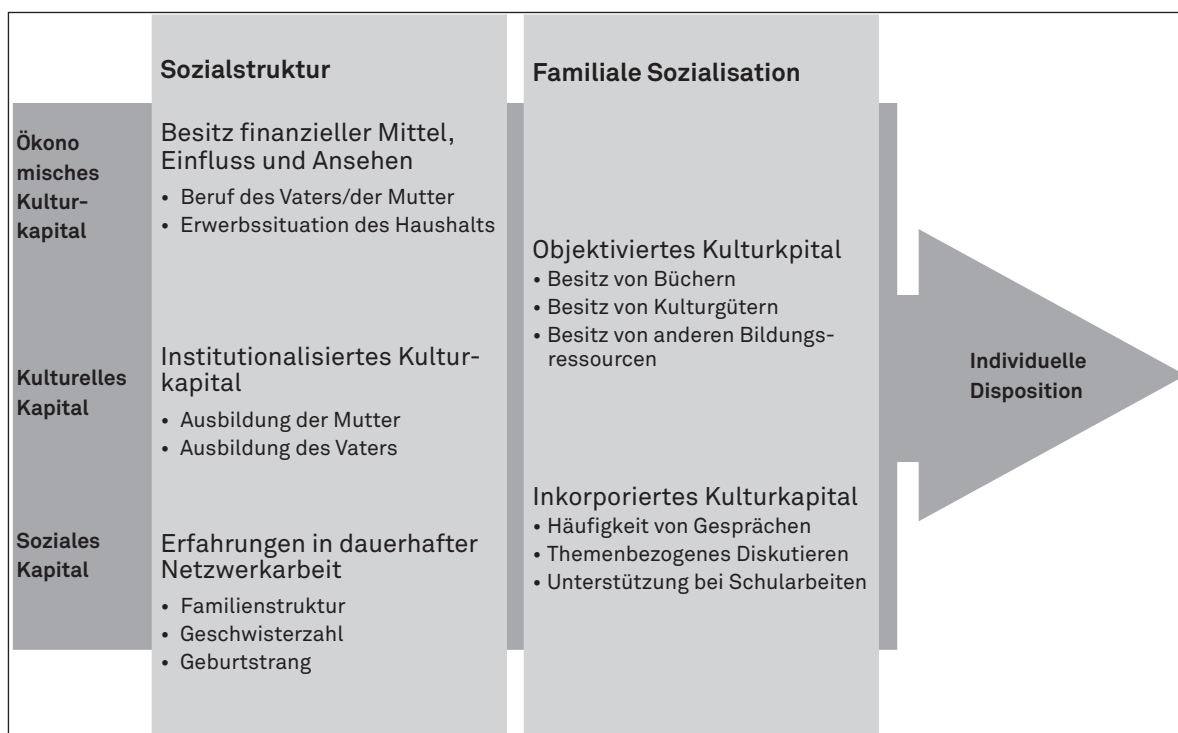
Tabelle 5 | Positive Einflüsse von Familie und sozialem Hintergrund auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen

Studie	Sozialstruktur: Ökonomisches und kulturel- les Kapital (Schicht, Bildung)	Nationalität, kultureller Hintergrund	Familiale Sozialisation Erziehungsstil, Klima u.Ä.
FASE B (Neuenschwander et al., 2007)	Höhere soziale Schicht		Bildungsaspirationen Autonomie anregender Stil
Intergenerationelle Mobilität (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007)	Höhere soziale Schicht	Zweite Ausländergeneration (I, BRD, Sp, F); Schweizer Hintergrund	
Schule–Berufslehre (Haeberlin et al., 2004a, 2004b)		Schweizer Hintergrund	Informelles Beziehungsnetz; Vertrauens Kredit
Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006)	Soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, stabile Familie u.Ä.)		Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft)
TREE (BFS & TREE, 2003; Bertschy et al., 2007)	Höhere soziale Schicht	Schweizer Hintergrund oder Secondos	
ZLSE (Spiess Huldi et al., 2006)	Höhere soziale Schicht		
Berufswahl und Lehre (Müller, R., 2006)		Schweizer Hintergrund, z.T. ausländische junge Frauen	
KMU-Lehrlingsselektion (Imdorf, 2007a, 2007b)		Schweizer Hintergrund	Soziale und symbolische Ressourcen
LEVA (Schmid & Stalder, 2008)		Schweizer Hintergrund, Secondos	Unterstützung durch Eltern
Transition de la migration (Fibbi, 2006)		Eingebürgerte Migranten, speziell Mädchen	
Mentoring (Litscher, 2008; Senn, 2006)			Unterstützung der Eltern; soziales Netzwerk

Anmerkungen: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

des sozioökonomisch am besten gestellten Viertels der PISA-TREE-Kohorte in einer Maturitäts- oder Diplommittelschule. Unter den Jugendlichen des sozioökonomisch tiefsten Kohorten-Viertels liegt dieser Anteil dagegen bei lediglich 8%. Umgekehrt haben Letztgenannte zwei Jahre nach Schulaustritt doppelt so häufig (zu 15%) (noch) keine zertifizierende Sek-II-Ausbildung angefangen als Erstgenannte (7%). Auch sechs Jahre nach dem Verlassen der Sekundarstufe finden sich ähnlich dramatische Schichtunterschiede, sei es bezüglich Ausbildungslosigkeit oder Besuch einer Ausbildung auf Tertiärstufe (vgl. Abbildung 11 in Kapitel 4.1). Entscheidend ist nun, dass diese Unterschiede im Wesentlichen bestehen bleiben, auch wenn andere Einflussfaktoren wie PISA-Leistung, Schultyp, Geschlecht usw. statistisch kontrolliert werden.

Die Studien von Haeberlin et al. (2004a, 2004b) oder von Neuenschwander et al. (2007) weisen ebenfalls nach, dass in der Schweiz beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule soziale Ungleichheiten bestehen, aber auch beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlagen vermehrt Bildungswege ein, die unter ihren Möglichkeiten liegen. Die Ungleichheiten setzen sich während der Berufsausbildung fort. Der Bildungsabschluss der Eltern wirkt sich auf die Wahrscheinlichkeit der Lehrvertragsauflösung ihrer Kinder aus (Schmid & Stalder, 2008). Jugendliche mit tieferem elterlichen Bildungshintergrund steigen seltener wieder in eine Berufsausbildung ein als solche mit einem höheren Abschluss (66% vs. 82%).



Quelle: PISA (2000), BFS & EDK (2002, S. 94)

Abbildung 12 | Indikatoren sozialer Herkunft und fachlicher Kompetenz

Nationalität | Einer der Hauptbefunde von TREE ist, dass die Eintrittschancen in eine nachobligatorische Ausbildung deutlich vom Geschlecht, der schichtabhängigen Ressourcenausstattung und einer allfälligen Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie abhängen (Hupka et al., 2008; Bertschy et al., 2007). Was den Migrationshintergrund betrifft, so kann TREE zwei Gruppen identifizieren, die sich bezüglich ihres nachobligatorischen Ausbildungsverhaltens markant voneinander unterscheiden. Die nachobligatorische Ausbildungssituation der «Secondos» – in der Schweiz geboren, aber aus einem anderssprachigen Elternhaus mit **Migrationshintergrund** stammend – unterscheidet sich nicht grundsätzlich von derjenigen der «Einheimischen». Den jungen **Migrantinnen und Migranten der ersten Generation** (v.a. im Balkan, in der Türkei und Portugal geboren) gelingt es hingegen markant seltener als den übrigen Jugendlichen, innert zwei Jahren in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung einzusteigen (BFS & TREE, 2003).

So stellt TREE namentlich für balkanstämmige Jugendliche deutliche Zugangsbarrieren zu Berufsausbildungen fest, insbesondere bei Lehren mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau. Ein erschreckend hoher Prozentsatz der Betroffenen berichtet gegenüber TREE zudem von handfester Diskriminierung. Eine weitere Teilauswertung zeigt aber, dass die **sozioökonomische Herkunft** der Jugendlichen den zentralen Faktor für Erfolg oder Misserfolg etwa bei der Lehrstellensuche darstellt. Er ist wichtiger als der Migrationshintergrund, der bei gleichen Fähigkeiten gegenüber der sozialen Stellung als statistische Einflussgrösse zunehmend vernachlässigbar wird.

In einem Projekt aus dem Nationalen Forschungsprogramm 52 bestätigen sich die soziokulturellen Einflüsse auf den Ausbildungserfolg von Einwandererkindern der zweiten Generation (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007). Basierend auf Datensätzen der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 1998, der Eidgenössischen Volkszäh-

lung 2000 und des Schweizer Haushaltspanels von 1999 bis 2003 zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf (Besuch einer Maturitätsschule). Dabei sind Kinder der **zweiten Ausländergeneration** gegenüber Schweizerkindern nicht benachteiligt. Ausländerkinder der zweiten Generation aus Deutschland, Frankreich, Italien oder Spanien, welche in einem bildungsfernen Elternhaus aufwachsen, nutzen ihre Möglichkeiten sogar besser als Schweizer Kinder mit wenig gebildeten Eltern.

Zusätzliche aufschlussreiche Differenzierungen innerhalb der **jüngsten Immigrantengeneration** aus Portugal, Serbien, Kroatien und Bosnien und nach Geschlecht werden von Fibbi und ihren Mitarbeitenden aufgrund der Volkszählungsdaten und eigenen Familienbefragungen vorgenommen (Fibbi, 2006). In der Schweiz geborene und **eingebürgerte** Immigrantenkinder aus diesen Ländern, insbesondere Mädchen, weisen ähnliche Chancen auf, einen weiterführenden allgemeinen Bildungsabschluss zu erreichen, wie dies auch bei den Italienern und Spaniern der Fall ist (Fibbi, 2006). Umgekehrt sinken diese Chancen bei in der Schweiz geborenen, aber nicht eingebürgerten Migrantenkinder und noch mehr bei den Jugendlichen, die selber der ersten Generation angehören. Zudem zeigten Kinder portugiesischer «Arbeitsmigranten» einen gewissen Aufstieg, während dies bei Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht der Fall war. Diese aufgrund eines Asylgesuchs in die Schweiz aufgenommene Gruppe hat mit deutlich mehr Integrationsschwierigkeiten und auch Feindseligkeiten zu kämpfen.

Andere Studien zeigen, dass die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund darum geschmälert werden, weil ausländische Jugendliche (insbesondere der ersten Generation) häufiger **tiefere Schulstufen** besuchen und ihnen darum ein engeres Spektrum an Berufen zur Verfügung steht. Haeberlin und Kollegen (2004a) führen als mögliche Gründe für den Besuch von tieferen Schulstufen an, dass ausländische Jugendliche über geringere sprachliche Fertigkeiten verfügen und darum – unabhängig von ihren mathematischen Fertigkeiten – eher auf Schulstufen mit geringeren Anforderungen landen. Die Autoren

bezeichnen dies mit «primärer sozialer Ungerechtigkeit».

Auch die retrospektiv angelegte Studie von Romano Müller bei 4208 Schweizer und 993 ausländischen Lehrlingen bestätigt den Einfluss des vorgängig besuchten Oberstufenniveaus. Weil die Zuteilung zu einem bestimmten Sekundarstufe-I-Niveau einerseits stark von der standardsprachlichen, schriftlichen Kompetenz abhängt und andererseits die Betriebe sich bei ihren Entscheiden vorrangig auf Sekundarschulabschlüsse stützen, werden ausländische (bilinguale) Jugendliche gegenüber einheimischen (monolingualen) Jugendlichen bei der beruflichen Zuteilung benachteiligt. Dies trifft auch dann zu, wenn die Intelligenz und die nichtsprachlichen Leistungen kontrolliert werden. Andererseits gelingt es offensichtlich einer Gruppe von ausländischen Jugendlichen – **speziell jungen Frauen** – ihre schulischen Benachteiligungen teilweise zu kompensieren, indem sie den Sprung in anspruchsvolle Berufe schafft.

Eine weitere Ungerechtigkeit erfahren die ausländischen Jugendlichen später, wenn sie nach der obligatorischen Schulzeit vor der Berufswahl stehen. Das Erlangen eines schulischen Zertifikates sichert nämlich noch kein Anrecht auf eine bestimmte Position. Der «Habitus» und elterliche Bildungsnetzwerke bilden Weichenstellungen für den weiteren Bildungsverlauf. Dies bezeichnen Haeberlin und Kollegen (2004b) als «sekundäre soziale Ungerechtigkeit». Imdorf (2007a) weist in differenzierten Analysen der Lehrlingsselektion in KMU-Betrieben nach, dass Lehrbetriebe diffuse Schwierigkeiten im Betrieb und in der Berufsfachschule befürchten und darum ausländische Jugendliche ablehnen.

Bei ausländischen Jugendlichen ist eine Reduzierung ihrer **Bildungsaspirationen** zu beobachten. Das soziale Umfeld wie beispielsweise Eltern, Lehrpersonen und Berufsberaterinnen und -berater fordert sie auf, die Ansprüche zu senken, damit sie überhaupt noch eine Lehrstelle finden («Aspirationsabkühlung»). Dies führt immer wieder zu einer Resignation bei den Jugend-

lichen. Nicht selten ist das Motto zu vernehmen: «Hauptsache, ich kann eine berufliche Ausbildung machen» (Herzog et al., 2004).

Wenn man ausländische und Schweizer Jugendliche aus Sonderklassen bzw. -schulen vergleicht, lässt sich feststellen, dass die erste Gruppe über besonders tiefe Bildungschancen an der ersten Schwelle verfügt. Dies haben Gyseler und Kollegen in einer Zürcher Studie nachgewiesen (2008).

Auch die LEVA-Studie zu Lehrvertragsauflösungen zeigt Unterschiede je nach Migrationshintergrund: Jugendliche aus dem Balkan, der Türkei und Portugal sind häufiger von Lehrvertragsauflösungen betroffen als Schweizer Lernende (Stalder & Schmid, 2006). Die von den Lernenden und den Berufsbildenden angegebenen Gründe unterscheiden sich nur in einem Punkt: Es wird von schlechteren schulischen Leistungen bei dieser Migrantengruppe gesprochen. Zudem werden sie offenbar weniger von ihren Eltern unterstützt als ihre Schweizer Kollegen. So bleiben sie denn auch häufiger als Schweizer Lernende ohne Anschlusslösung.

Der Übergang in die Arbeitswelt ist ebenfalls schwierig. In einer semiexperimentellen NFP-43-Studie wird von klarer Diskriminierung berichtet (Fibbi et al., 2003). Auf reelle Stellenangebote in der Presse wurden die fiktiven Bewerbungen von Türken oder albanisch-sprechenden Jugoslawen gegenüber Schweizern klar benachteiligt.

b) Familiäre Vermittlungsprozesse sozialer Ungleichheit

Die familiäre Sozialstruktur erweist sich zwar als einflussreich, ist aber per se noch wenig aussagekräftig. Vielmehr brauchen wir die Ebene der Sozialisation, um zu wissen, wie sich beispielsweise die Ausbildung der Mutter auf die schulische Laufbahn ihrer Tochter auswirkt (vgl. dazu die Abbildung 12 im Kapitel 4.3).

Eine besonders wichtige von uns einbezogene Studie dazu stammt von Neuenschwander und seiner Gruppe (Neuenschwander, 2007b; Neuenschwander, Frey et al., 2007).

Um zu analysieren, wie Familien das Lernen von Jugendlichen und ihre Bildungskarrieren bis zum Erwerbseintritt beeinflussen, wurde am Jacobs Center for Productive Youth Development an der Universität Zürich das Forschungsprojekt «Familie–Schule–Beruf» (FASE B) durchgeführt. Dazu wurden rund 1400 Kinder und Jugendliche, ihre Eltern und Lehrpersonen mittels verschiedener Stichproben in den Kantonen Bern, Zürich und Aargau mehrfach untersucht. Die noch laufende Studie betrachtet dabei die Übergänge von der Primarschule in die Sekundarstufe I, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und von dort in die Tertiärstufe oder Erwerbstätigkeit. Konzeptionell knüpft Neuenschwander bei Baumrind an, welche folgende Erziehungsstile unterschieden hat (Baumrind, 1971): autoritativ, autoritär, vernachlässigend und permissiv. Neuenschwander hat in Anlehnung an diese Erziehungsstile verschiedene pädagogische Orientierungen von Familien abgeleitet. Dabei werden neben dem Erziehungsstil auch die kognitive Stimulation, die Hausaufgabensituation und die Elternerwartungen berücksichtigt. Die zahlreichen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (Neuenschwander, Lanfranchi & Ermert, 2008):

1. «Die Stimulation in der familiären Lernsituation ist effektiv. Die schulischen Leistungen der Kinder sind dann gut, wenn die Eltern regelmässig mit ihren Kindern diskutieren, kulturelle Anlässe besuchen, sie auf neue Themen aufmerksam machen, ihnen Bücher schenken. Wichtig ist, die Kinder kognitiv zu stimulieren und für neue Fragen und Konzepte zu interessieren.
2. Die Bedeutung eines zweiten Konzepts, auf welches bereits die frühere Forschung hingewiesen hat, konnte repliziert werden. Der sog. autoritative (in Abgrenzung zum autoritären) Erziehungsstil (Baumrind, 1971) erwies sich auch in unseren Daten als effektiv: Wenn Eltern ihren Kindern Wärme und Sympathie entgegenbringen und sie gleichzeitig führen und anleiten, dann sind die Leistungen hoch.
3. Schliesslich zeigten unsere Ergebnisse (in Übereinstimmung mit Wild, 2004), dass eine autonomiebezogene Unterstützung bei

Hausaufgaben leistungsförderlich ist. Es geht weniger um die Menge oder die Häufigkeit der Hausaufgaben, als um die Art der Unterstützung bei Hausaufgaben durch die Eltern. Wenn Kinder Hilfe erhalten, ohne ihnen Autonomie und Selbständigkeit zu nehmen, ist dies offenbar optimal.

4. Hohe leistungsbezogene Erwartungen der Eltern an ihre Kinder sind besonders wirksam (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007). Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit dem Modell von Eccles & Wigfield (2002), wonach sich Leistungen und Bildungsentscheidungen aus Erwartungen und Werten des Kindes und dessen sozialem Kontext erklären lassen.
5. Die Art, wie Eltern schulischen Erfolg und Misserfolg ihrer Kinder erklären, der sog. Attributionsstil, beeinflusst nicht nur den Schülerselbstwert, sondern auch die Entwicklung der schulischen Leistungen. Günstig ist, wenn Eltern Schulerfolg internal (d.h. mit Merkmalen des Kindes) und stabil erklären, z.B. mit Intelligenz oder Persönlichkeit. Schulischer Misserfolg sollte hingegen external (d.h. mit äusserer Lernsituation) und variabel (ein veränderliches Merkmal), z.B. mit der Schwierigkeit der Testaufgabe, erklärt werden. Ein solches Attributionsmuster beeinflusst die Entwicklung der Leistungen und des Selbstkonzepts positiv, ein umgekehrtes Attributionsmuster beeinflusst sie ungünstig.
Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Motivation und Leistungen von Kindern in der Primar- und Sekundarstufe wesentlich durch familiäre Prozesse gefördert werden. Die Befunde zeigen aber auch, dass die Kinder je nach familiärer Förderung mit sehr unterschiedlichem Wissen in die Schule eintreten, und dass diese Unterschiede über die Schuljahre weitgehend bestehen bleiben» (S. 69).

Die empirische Überprüfung in verschiedenen Stichproben zeigt also, dass die Leistungs- und Motivationsentwicklung am besten in **Autonomie anregenden Familienmilieus** gefördert werden. Diese Effekte werden offenbar schon früh vorbe-

reitet und bleiben auch in der Berufsbildung wirksam (Neuenschwander et al., 2007, S. 51).

Die Ergebnisse von Neuenschwander et al. replizieren Befunde internationaler Studien, wonach die familiäre Sozialisation wesentlich den Aufbau von Schülerleistungen erklären kann. Es wurde eine Familientypologie theoretisch hergeleitet und clusteranalytisch bestätigt, welche grosse Unterschiede der Leistungsentwicklung in Mathematik und Deutsch erklären konnte. Diese Familientypologie erklärt ebenfalls Unterschiede in der Lernmotivation und im Selbstkonzept der Kinder. Nicht zuletzt erlaubt sie Vorhersagen unterschiedlicher Muster der Elternunterstützung im Berufswahlprozess. Weitere, von uns einbezogene Studien bestätigen den positiven Einfluss eines Autonomie fördernden, intellektuell anregenden und vertrauensvollen Familienmilieus (Haeberlin et al., 2004a, 2004b; Hüsler & Werlen, 2006).

4.3.2 Unterscheiden sich die Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Es gibt deutliche Hinweise, dass sich sozialstrukturelle Einflüsse (Schicht, elterliche Bildung, Migrationshintergrund) während der schulischen und beruflichen Laufbahn kumulieren. In den von uns analysierten Untersuchungen sehen wir, dass sich soziale Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung, während der Ausbildung und auch auf der Tertiärstufe fortsetzen. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlagen vermehrt Bildungswege ein, die unter ihren Möglichkeiten liegen. Dies gilt in verstärktem Mass für Migranten der ersten Generation (speziell männliche Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien). Andere Migrantengruppen dagegen – Kinder der zweiten Generation, eingebürgerte Jugendliche und junge Frauen – zeigen beim Übergang in die Sekundarstufe II ähnliche Bildungserfolge wie vergleichbare Schweizer Jugendliche.

4.3.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Hierzu gibt es kaum Studien oder Projekte in unserer Analyse. Offenbar konzentrieren sich die Anstrengungen bezüglich Eltern und Familien auf die Kindheit, während das Jugendalter in der Schweiz kaum Beachtung findet, jedenfalls nicht im Kontext der Berufsbildung. An der ersten Schwelle gibt es einige Projekte, welche die negativen Einflüsse des kulturellen Hintergrundes und der sozialen Schicht auszugleichen suchen. Aus der **Resilienzforschung** und der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass vertrauensvolle, verlässliche und verfügbare Bezugspersonen für die Persönlichkeitsentwicklung zentral sind. Es hat sich aber auch immer wieder gezeigt, dass dies nicht die Eltern sein müssen, sondern andere erwachsene Personen diese Rolle übernehmen können, seien dies andere Familienmitglieder (Grosseltern, Onkel, Tanten, ältere Geschwister), Lehrpersonen, Coaches im Freizeitbereich usw. (Pianta, Stuhlmann & Hamre, 2007). Familien, die ihre Kinder wenig beim Berufswahlprozess oder bei der Lehrstellensuche unterstützen können, bekommen in verschiedenen Interventionsprojekten (vgl. Kapitel 4.6) Unterstützungsangebote. **Mentorinnen und Mentoren** oder Coaches übernehmen eine Patenfunktion und begleiten die Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung.

Verschiedene Programme befassen sich aber auch direkt mit der **Erhöhung der Erziehungsqualität**. Angesichts der unterschiedlichen Ansätze und Durchführungsmodalitäten stellt sich allerdings die Frage, welche der vielen Programme wirksam sind. Kumpfer und Alvarado (2003) kommen für den US-amerikanischen Raum zum Schluss, dass sich Verhaltenstrainings für Eltern, «Family Skills Training» und Kurz-Familientherapien gegenüber anderen Formen wie Elternkursen, Elternerziehung oder Familienunterstützung bei gefährdeten Jugendlichen als deutlich effektvoller erweisen. Als konkretes Beispiel sei das auch in der Schweiz verwendete Programm Triple P (Positive Parenting Programme) erwähnt. Dieses in Australien entwickelte Programm ist in der Zwischenzeit in 16 Ländern eingeführt und in über 80 Studien evaluiert

worden. Es weist mit seinem kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansatz und einer Kombination von Kurzberatung, Gruppen- und Einzeltrainings, Selbsthilfebuch sowie Anschauungsmaterial auch in der Schweiz gute Ergebnisse vor (Cina, Ledermann, Meyer, Gabriel & Bodenmann, 2004; Ledermann, Cina, Meyer, Gabriel & Bodenmann, 2004). Von speziellem Interesse ist auch das Programm «ESSKI – Eltern und Schule stärken Kinder», welches das Ziel hat, die psychosoziale Gesundheit von Primarschulkindern zu stärken. Es gründet auf der Erkenntnis, dass die Zielsetzung am erfolgreichsten gelingt, wenn Kinder bei der Entwicklung ihrer personalen und sozialen Ressourcen von Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten gemeinsam unterstützt werden (Schönenberger et al., 2006). Ebenfalls zu mehrheitlich positiven Ergebnissen bei den Eltern – aber nicht bei den Lehrpersonen – kommt eine in der Stadt Zürich durchgeführte Interventionsstudie bei Primarschülern (Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert, 2007).

Aufgrund der Studienergebnisse und der Vielfalt familiärer Verhältnisse müssten auch unterschiedliche Programme zur Auswahl stehen. Zudem gibt es nach Lanfranchi (2006) immer wieder Familien, welche über sehr eingeschränkte personale und soziale Ressourcen verfügen oder mit gravierenden Belastungen leben müssen. Bei solchen Eltern ist es zusätzlich wichtig, auch noch andere Systeme zu berücksichtigen, zu stärken und mit Kompetenzen auszustatten, wie z.B. die Schule. Dazu müssen schul- und familienergänzende Massnahmen angeboten werden. Wichtig dabei scheint uns zudem das Fit-Konzept: gute Übereinstimmung zwischen Grundbedürfnissen der Jugendlichen und ihrer Umwelt. Nach Lanfranchi bedeutet Resilienzförderung v.a. Empowerment der für das Kind relevanten Lebenswelten und allenfalls die Schaffung neuer Unterstützungssysteme. Resilienzförderung soll sich also nicht auf das Kind selber beschränken, sondern umfeldbezogene Interventionen einschliessen.

4.3.4 Zusammenfassendes Fazit

Die Familie und der soziale Hintergrund spielen für den Schulerfolg der Kinder eine zentrale

Rolle. Dies ist in vielen Studien nachgewiesen worden – die Schweiz zeichnet sich durch eine besonders **starke soziale Ungleichheit** bei den Bildungschancen aus. In den von uns analysierten Untersuchungen sehen wir, dass sich soziale Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung, während der Ausbildung und auch auf der Tertiärstufe fortsetzen. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlagen vermehrt Bildungswege ein, die unter ihren Möglichkeiten liegen. Jugendliche **Migrantinnen und Migranten** der ersten Generation (v.a. aus dem Balkan, der Türkei und Portugal) aus tieferen sozialen Schichten erfahren zusätzliche Benachteiligungen, die sich in Form von subtilen Ausgrenzungsprozessen, der Senkung von Bildungsaspirationen oder anhand manifester Diskriminierung äussern. Andere Migrantengruppen dagegen – Kinder der zweiten Generation, eingebürgerte Jugendliche und junge Frauen – zeigen ähnliche Bildungserfolge wie vergleichbare Schweizer Jugendliche.

Die **familialen Sozialisationsprozesse** erklären wesentlich die grossen Unterschiede bei den Leistungen, der Lernmotivation und dem Selbstkonzept der Kinder. Positiv wirkt sich ein Familienmilieu aus, das Autonomie fördert, intellektuell anregend ist, eine vertrauensvolle Beziehung aufrechterhält und konstruktive Konfliktstrategien sowie günstige Attributionsmuster aufweist.

Interessanterweise haben wir in der Schweiz keine evaluierten Projekte gefunden, welche bei der Familie oder den Sozialstrukturen ansetzen, um die sozialen Ungleichheiten im Jugendalter zu vermindern. Wir haben aber klare Hinweise dafür gefunden, dass sich elterliche Erziehungsstile durch bewährte **Elterntrainingsprogramme** (wie Triple-P) auch in der Schweiz positiv beeinflussen lassen. Und wir haben Projekte analysiert, welche indirekt via **Mentorinnen und Mentoren** oder Coaches arbeiten (vgl. Kapitel 4.6). Diese übernehmen eine Patenfunktion und begleiten die Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung und unterstützen oder entlasten die Familien.

4.4 Schulen und Lehrpersonen

Das schulische Umfeld und insbesondere die Lehrpersonen sind ohne Zweifel sehr wichtig für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Schule (v.a. der Schultyp) und die Lehrpersonen an der Schule haben einen grossen Einfluss darauf, wie sich die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Kinder und Jugendlichen entwickelt.

Verschiedene Autoren konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass Bildungsungleichheit nicht allein als Ergebnis individueller Eigenschaften und Kompetenzen, sondern auch massgeblich als institutionell bedingtes Phänomen zu verstehen ist (z.B. Meyer, 2009; Kronig, 2007; BFS & TREE, 2003). So ist für eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen, unabhängig von ihren erbrachten schulischen Leistungen, der Zugang auf Grundschultypen mit erweiterten Ansprüchen erschwert. Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen beispielsweise im Vergleich zu «Einheimischen» markant häufiger Schultypen mit «Grundanforderungen». Dieselben Jugendlichen sind dann bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz auf Sekundarstufe II mit grösseren Schwierigkeiten konfrontiert, finden seltener unmittelbar nach Abschluss der obligatorischen Schule eine Anschlusslösung, sind häufiger in «Zwischenjahren» anzutreffen oder bleiben gar «ausbildungslos» (ohne Abschluss auf Sekundarstufe II). Diese Ergebnisse sind besonders problematisch, wenn man bedenkt, dass Bildungsarmut, d.h. das Fehlen einer abgeschlossenen nachobligatorischen Ausbildung, dem Eintritt in den Arbeitsmarkt massiv im Wege steht.

Der absolvierte Schultyp stellt also eine grosse Bildungsressource bzw. ein mögliches Hindernis für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung dar. Neuenschwander (2007b) sieht weitere Problemfelder darin, dass die Ziele der Volksschulbildung und die Anforderungen der Berufsbildung nur teilweise korrespondieren. So rücken Volksschullehrerinnen und -lehrer primär das Erreichen von Lehrplanzielen in den Vordergrund (sie haben oft keine andere Wahl) und vernachlässigen teilweise die Qualifikation für nachschulische Anforder-

rungen. Weiter erhalten überfachliche Qualifikationen wie soziale Fähigkeiten (v.a. Tugenden wie Pünktlichkeit oder Höflichkeit) oder der Erwerb von Lernstrategien nicht das Gewicht, welches von den Betrieben und Lehrmeistern gewünscht wird (Imdorf, 2007a). Ein weiterer problematischer Punkt ist, dass die Berufswahl im internationalen Vergleich in der Schweiz sehr früh erfolgt.

4.4.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

Verschiedene Untersuchungen und politische Bestrebungen befassen sich damit, wie das Umfeld der Schule verändert werden soll, damit mehr Schülerinnen und Schüler zu einem erfolgreichen Abschluss gelangen und nach der obligatorischen Schule eine geeignete Anschlusslösung finden. Wir fassen die Studien in folgenden drei Gruppen zusammen:

- a. Organisation / strukturelle Ebene der Schule
- b. Schulreformen (z.B. Neugestaltung 9. Schuljahr, LIFT, QUIMS)
- c. Lehrpersonen (z.B. Didaktik und Methodik)

Die ausgewählten Studien befassen sich zum einen mit Untersuchungen von Erfolgsfaktoren auf der obligatorischen Schule und zum anderen mit Ressourcen bei der Ausbildung auf Sekundarstufe II (Berufsfachschulen).

Zwischen dem vorliegenden Kapitel und Kapitel 4.6 «Beratungs- und Interventionsprogramme» können Überschneidungen vorkommen. Wir haben versucht, diejenigen Beratungs- und Interventionsprogramme, welche vorwiegend im schulischen Umfeld verankert sind und teilweise zum allgemeinen Lehrplan gehören, in diesem Kapitel und nicht in Kapitel 4.6 aufzunehmen.

In einem ersten Teil werden nun für die Fragestellung zentrale Studien mit ihren wichtigen Erfolgsfaktoren im Handlungsfeld «Schule/Lehrpersonen» tabellarisch zusammengefasst (vgl. Tabelle 6). Eine detaillierte Analyse der Projekte im Sinne unserer Fragestellungen erfolgt in einem zweiten Teil.

a) Strukturelle Ebene

Einfluss vom Schultyp auf die berufliche Selektion

Die Schweiz ist im internationalen Vergleich nach neueren Erkenntnissen eines der selektivsten Länder (Meyer, 2009). Eine bedeutsame Selektionsschwelle ist diejenige zwischen Primarschule und Sekundarstufe I. Dort werden die Kinder und Jugendlichen in leistungsbezogene Stufen unterteilt, welche je nach Kanton etwas anders bezeichnet werden. Der Besuch einer solchen Leistungsstufe ist auch eng mit dem weiteren Verlauf der schulischen Laufbahn gekoppelt: Der Durchlässigkeit von der Sekundarstufe I mit «Grundansprüchen» auf die Stufe «Gymnasium» sind beispielsweise enge Grenzen gesetzt.

Der Selektionsentscheid für die Zuteilung auf die Sekundarstufe I stützt sich wesentlich auf die benoteten schulischen Leistungen des Schuljahres vor dem Übertritt. Das System selektioniert also vom Anspruch her leistungsbedingt («meritokratisches System»). Kronig (2007) zeigt allerdings, dass der Selektionsentscheid massgeblich vom Klassenkontext, von der beurteilenden Lehrperson und v.a. auch von nicht leistungsbezogenen Merkmalen der Beurteilten wie Geschlecht, sozialer Schicht oder Migrationsherkunft abhängig ist. Auch Haeberlin et al. (2004) zeigen, dass bereits nach der Primarschule die Zuweisung zu den Schultypen von anderen als nur von kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abhängt: So gehen beispielsweise schweizerische Jugendliche mit durchschnittlichen Schulleistungen mehr als doppelt so oft (83%) in anforderungsreiche Sekundarschulzüge als vergleichbare ausländische Jugendliche (37%).

Bezogen auf die Bildungs(un)gleichheit sind diese Befunde aus den folgenden Gründen besorgniserregend: Einerseits muten die Selektionsmechanismen teilweise willkürlich an. Andererseits wird die «soziale Schicht» an dieser Schwelle sozusagen in «Schultypen» transformiert, was wiederum die weiteren Chancen für den Arbeitsmarkt vorspart. Die Daten von TREE zeigen, dass – bei gleicher PISA-Lesekompetenz (als Leistungsindikator) –

Tabelle 6 | Positive Einflüsse von Schulen und Lehrpersonen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen

Studie	Strukturelle Ebene	Schulreformen	Lehrpersonen
DJI (Lex et al., 2006)		Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht, Konzentration auf den einzelnen Fall, Umfangreiches Assessment, Unterschiedliches Betreuungsangebot je nach Zielgruppe	Soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit, Kooperation/Rollenklärung, Bekanntmachung zusätzlicher Angebote in der Schule
EBA-Laufbahn (Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006)			Abwechslungsreicher Unterricht, geringes Belastungsempfinden, Weiterbildung der Lehrpersonen
«Dummer Schüler» (Oser & Düggeli, 2008)		Speziell entwickelte Übungen und Aktivitäten zur Stärkung der Resilienz, z.B. Projektarbeit, Bilanzierung persönlicher Kompetenzen, Bewerbungstraining, Lehrbetriebssuche	
Schule-Berufslehre (Haeberlin et al., 2004a, 2004b)	Schultyp («erweiterte Ansprüche»)		
TREE, 1. Schwelle (BFS & TREE, 2003)	Schultyp («erweiterte Ansprüche»)		Vielseitigkeit und Handlungsspielraum im Unterricht, unterstützende Bezugspersonen, pädagogische Kompetenzen der Lehrpersonen
TREE, 2. Schwelle (Bertschy et al., 2007)	Direkteinstieg (ohne Zwischenlösung)		
LSB-2, Brückenangebote (Häfeli et al., 2004)	Keine langen Unterbrüche und Wartezeiten	Individualisierte Formen der Begleitung, Aufnahmeverfahren: Assessment, Ressourcenabklärung	Verbindlichkeit, hohe fachliche Kompetenz, Reflexionsfähigkeit
Evaluation Motivationssemester (Froidevaux & Weber, 2003)	Motivationssemester als Angebot für eine bestimmte Zielgruppe von Jugendlichen, Vernetzung mit kantonalen Brückenangeboten		
QUIMS (Roos & Bossard, 2008)		Gezielte Sprachförderung, Soziale Integration, Einführungskurse für Lehrpersonen	Individuelles Engagement, offen für Reformen
Neugestaltung 9. Schuljahr (Kammermann et al., 2007)		Früher Aufbau von überfachlichen Kompetenzen (vor dem 8. Schuljahr), Standortgespräch, Stellwerk, Wahlfachprofile	Gute Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Berufsberatung und Eltern, Zeitliches Ressourcenmanagement, Weiterbildung der Lehrpersonen
Jugendprojekt LIFT (Balzer, 2009)	Sensibilisierung der Betriebe	Wochenplätze in der Wirtschaft schaffen, Aufbau eines nachhaltigen Netzwerkes, Früher Beginn («Prävention»)	

Studie	Strukturelle Ebene	Schulreformen	Lehrpersonen
IV-Anlehre im Wandel (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009)		Besuch der regulären Berufsfachschule, individuelle Unterstützungsformen	
Positive Peer-Culture (Opp & Teichmann, 2008)			Fürsorglichkeit, sozial gerechtes Handeln, Verlässlichkeit, unterrichtliche Kompetenz

Anmerkungen: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

die Chancen, in eine anspruchsvolle Ausbildung auf Sekundarstufe II einzusteigen, deutlich vom besuchten Schultyp der vorgängigen Sekundarstufe I abhängt (vgl. Abbildung 13). Moser (2004b) zeigt in seiner Untersuchung zu Selektionsmechanismen in Grossbetrieben ebenfalls, dass Schülerinnen und Schüler je nach besuchtem Schultyp gar nicht zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden.

Schulleistungen haben ebenfalls einen nachgewiesenen Einfluss auf den Erfolg bei der Lehrstellensuche, aber einen geringeren als der Schultyp per se. So sind die Zeugnisnoten des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I nach Meyer (2009) oft nur ein zweitrangiges Selektionskriterium. Für die Eignungsbeurteilung ist v.a. massgeblich, ob jemand Sekundarschüler oder Realschülerin war. Zudem werden häufig schulfremde Eignungstests – wie der *multicheck* oder *basic-check* – für die weitere Einschätzung eingesetzt. Bei den Zeugnisnoten werden v.a. die Mathematik- und Deutschnoten betrachtet (Haerberlin et al., 2004). Imdorf (2007a) stellt allerdings fest, dass sich die nach Geschlecht und Migrationshintergrund unterschiedlichen Chancen nicht überzeugend mit Kompetenzunterschieden erklären lassen.

Auch im Bereich der Sonderpädagogik konnte die Bedeutung des Schultyps für den erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe II belegt werden. So zeigen Gyseler et al. (2008), dass Lernende, die am Ende der Primarschulzeit in einer Sonderklasse waren, im Vergleich zu Regelklassenlernenden eine nur halb so grosse Chance haben, bis zum 11. Schuljahr in eine qualifizierende Ausbildung eingestiegen zu sein. Auch unter Kontrolle der kogni-

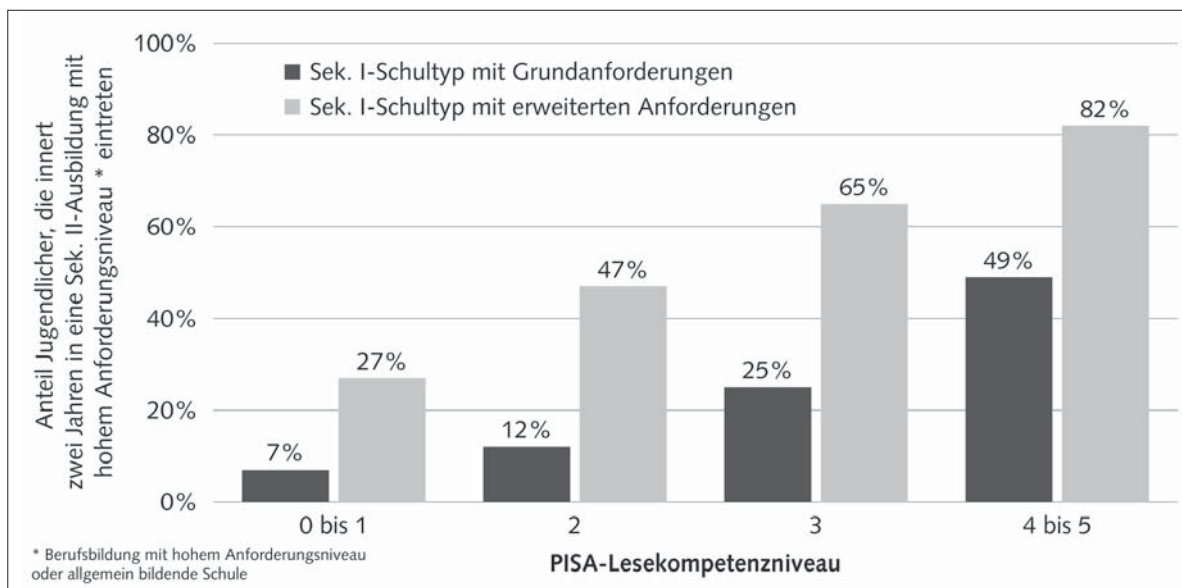
tiven Kompetenzen zeichnen sich entsprechende Selektionsmechanismen ab (Eckhart, 2005).

Der Schultyp hat ebenfalls in späteren Phasen einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg. So zeigte die Untersuchung von Lehrvertragsauflösungen (LEVA, Schmid & Stalder, 2008), dass die Chance für einen Wiedereinstieg neben anderen Einflussgrössen vom absolvierten Schultyp abhängig ist. Das Anspruchsniveau der Ausbildung hat ebenfalls einen Einfluss auf die Zeitdauer zwischen einer Lehrvertragsauflösung und der Aufnahme einer neuen Ausbildung. Die Chance für einen Wiedereinstieg nach der Lehrvertragsauflösung ist für Anlehrlinge somit kleiner als für Lehrlinge.

b) Schulreformen

In den letzten Jahren wurden auch in der Schweiz viele neue Projekte und Instrumente entwickelt, welche die Qualität des schulischen Unterrichtes und den Übergang von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II (z.B. Brückenangebote) verbessern sollen. Allerdings ist es schwierig, die Übersicht über alle schulischen Neuerungen zu behalten; dies nicht zuletzt deshalb, weil je nach Kanton und teilweise auch je nach Schulhaus andere Interventionen durchgeführt werden. Die meisten Programme verfolgen dabei Ziele wie die Förderung schulischer (z.B. Sprachförderung) oder ausserschulischer (z.B. Arbeitsmarktfähigkeit) Kompetenzen. Insgesamt wird der Einsatz dieser neuen Instrumente als sehr positiv eingeschätzt.

Im Folgenden sollen einige Erkenntnisse aus einschlägigen, v.a. Schweizer Projekten zusammengefasst werden. Die Übersicht erhebt keinen



Quelle: Projekt TREE (BFS & TREE, 2003, S. 43)

Abbildung 13 | Zugang zu den Sek-II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, nach Sek-I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz

Anspruch auf Vollständigkeit und berichtet über aktuelle Projekte, welche wissenschaftlich begleitet wurden.

Sprachförderung in der Schule («QUIMS»)

Im Januar 2007 starteten 33 Schulen der Stadt Zürich die zweijährige Einführung ins **QUIMS-Programm**. Das Programm umfasst die drei Handlungsfelder «Förderung des Schulerfolges», «Sprachförderung» und «soziale Integration». Die von Roos & Bossard (2008) durchgeführte Zwischenevaluation hatte zum Ziel, eine Standortbestimmung über den Erfolg von QUIMS in der Stadt Zürich durchzuführen.

Mit der Evaluation wurden 27 Schulen erreicht und zur Zufriedenheit mit dem QUIMS-Programm bezüglich der Einschätzung des Verbesserungspotenzials befragt. Die meisten der vorgelegten Items wurden eher positiv bis sehr positiv eingeschätzt.

Die bei der Evaluation befragten Personen waren der Meinung, dass in den Bereichen «Sprachförderung» und «soziale Integration» deutlich

grössere Erfolge erzielt werden können als im Bereich «Schulerfolg». Dieser Befund wurde damit erklärt, dass die Förderung des Schulerfolgs im Gegensatz zu den anderen beiden Feldern komplexer und schwieriger zu messen ist; es liegen zahlreiche Wirkfaktoren vor. Lehrpersonen ziehen anscheinend Konkretes wie Sprachförderung komplexen Themen vor, da diese Elemente im Unterricht einfacher einzubauen sind.

Weitere Hinweise von den Befragten zum Programm QUIMS sind, dass es wünschenswert wäre, wenn die Lehrpersonenschulung schneller vorangehen würde. Bei den Lehrkräften sei eine gewisse «Reformmüdigkeit» deutlich spürbar, so die Rückmeldung.

Neugestaltung des 9. Schuljahres

Im Rahmen der «Neugestaltung des 9. Schuljahres» wurden im Kanton Zürich verschiedene Modelle zur gezielten individuellen Förderung entwickelt (vgl. Kammermann et al., 2007):

- Ateliers (und Kurse): In den Schulen mit Ateliers (und Kursen) wird den Lernenden ein Ge-

fäss angeboten, in dem sie individuell gezielt an den im «Stellwerk» festgehaltenen Stärken und Schwächen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Natur und Technik arbeiten können.

- Wahlfachprofile: In den Schulen mit Wahlfachprofilen wählen die Lernenden je nach Schule aus vier bis sechs Wahlfachprofilen jenes aus, mit welchem sie gezielt ihre Stärken in Bezug auf ihre Berufswünsche fördern und Schwächen abbauen können.
- Kombination Wahlfachprofile und Ateliers.

Die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler werden mit dem «*Stellwerk-Instrument*» erfasst. Vorbilder dazu waren andere Kantone (wie z.B. St. Gallen), welche schon einschlägige Erfahrungen mit dem Test gesammelt hatten. Mit diesem Test können die Jugendlichen ihren aktuellen Lernstand in verschiedenen Fächern überprüfen. Das Ergebnis dient als Grundlage für die individuelle Förderung der Jugendlichen im 9. Schuljahr, mit Berücksichtigung des pädagogischen Grundsatzes: «Stärken weiter ausbauen und Lücken schliessen». In einem «Standortgespräch» mit allen Beteiligten (z.B. Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Berufsberatende) wird ein Förderplan erarbeitet. Zudem sollen die Berufswahlsituation und die beruflichen Neigungen der Jugendlichen analysiert werden.

Die Einführung der neuen Reformen des 9. Schuljahres wurde in der Pilotphase wissenschaftlich von der Hochschule für Heilpädagogik begleitet (Kammermann et al., 2007). 74 Lehrpersonen, 757 Schülerinnen und Schüler, 621 Eltern, 13 Schulleitungspersonen, 11 Berufsberatende und 186 betriebliche Berufsbildnerinnen und -bildner wurden befragt.

Einige Ergebnisse der Evaluation:

- Erfolgsquote: Rund 76% der befragten Lernenden haben eine Anschlusslösung auf Sekundarstufe II gefunden. Über 70% davon Berufslehre/Schule, 13% Brückenangebot, 8% noch offen.

- Die Zusammenhänge zwischen den Modellen und der Anschlusslösung sind gering, aber statistisch signifikant: Das Modell Wahlfachprofile führt zu den meisten Lösungen mit erhaltener Berufslehre.
- Unterstützung bei der Lehrstellensuche: Soziale Unterstützung wird oft in verschiedenen Unterstützungsbereichen erlebt (oder eben gar nicht): 1. Engster Familienkreis, 2. Fachpersonen (Berufsberatung), 3. Peers (Freunde, Schulkollegen).
- Die Unterstützung durch die Lehrperson wird von den Jugendlichen als generell gering eingestuft, was aber auch Ergebnis der selektiven Wahrnehmung der Jugendlichen sein könnte. Weiter zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der gefundenen Anschlusslösung und der Zufriedenheit mit dem 8. und 9. Schuljahr.
- Das Projekt wurde insgesamt als gut eingeschätzt. Die Autoren der Evaluation kommen u.a. zum Schluss, dass eine gezielte Förderung der Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden schon zu Beginn der Oberstufe und nicht erst im 8. Schuljahr einsetzen sollte. Insbesondere die Arbeit am Aufbau von überfachlichen Kompetenzen sollte schon im ersten Oberstufenjahr beginnen.
- Die befragten Personen beurteilen die Elemente *Zeugnisnoten*, *Bewerbungsschreiben* und *Lebenslauf* meist als sehr wichtig, *Stellwerktest* und *Praktikumsberichte* als etwas weniger wichtig. Schwächere Lernende konnten durch die neuen Unterrichtsformen besser integriert werden. Allerdings wurden auch einige Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung der Instrumente formuliert.

Assessment überfachlicher Kompetenzen (ein Projekt aus Deutschland)

Das *Deutsche Jugendinstitut (DJI)* hat in einer Längsschnittstudie untersucht, welche Unterstützungsleistungen beim Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben wann und für wen notwendig sind (Lex et al., 2006). Diese in Deutschland durchgeführte Studie hat ein umfassendes Konzept zu einer Verbesserung des

Übergangs von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben entwickelt und erste Ansätze eines «Übergangsmagements» an einer repräsentativen Stichprobe verschiedener Landkreise evaluiert.

Untersucht wurden 1722 Jugendliche, welche zwischen dem 9. Schuljahr und ein Jahr nach Schulabschluss fünf Mal befragt wurden. Es zeigt sich, dass Jugendliche mit drei absolvierten Praktika am schnellsten einen Ausbildungsplatz (59%) finden, gefolgt von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (52%), von optimistisch eingestellten Jugendlichen in Bezug auf die Lehrstellensuche (48%), gefolgt von Knaben (47%).

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche in der obligatorischen Schule ein zeitlich und inhaltlich umfassendes und nach den individuellen Bedürfnissen differenziertes Betreuungsangebot brauchen. Die Gruppen «junge Frauen», «Jugendliche mit Migrationshintergrund», «Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten», «Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien» und «Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive» brauchen unterschiedliche Unterstützungsleistungen.

Um die erforderlichen Massnahmen für einen erfolgreichen Übergang in die Wege zu leiten, müssen die Kompetenzen der Jugendlichen durch Beratung, Anamnese, Diagnose und Assessment genau erfasst werden. Auf dieser Basis wird ein Stärken-Schwächen-Profil erarbeitet und in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen ein Entwicklungs-, Hilfs- oder ein Förderplan erstellt. In der Schweiz findet mit dem Instrument «Stellwerk» ein ähnliches Verfahren in den Schulen Verwendung.

Vier Verfahren zur Kompetenzfeststellung wurden erprobt und entwickelt. Folgende zwei Prinzipien haben sich als erfolgsversprechend herauskristallisiert: Erstens die Konzentration auf den einzelnen Fall und zweitens die Nutzung von Netzwerken, und dies sowohl im Umfeld der Arbeits- und Ausbildungssuchenden als auch in dem der Vermittlerinnen und Vermittler.

Einige Empfehlungen aus der Längsschnittstudie:

- *Junge Frauen*: Bearbeitung geschlechtsrolle ntypischer Berufswünsche in der Schule/ Berufsberatung. Thema diskutieren, ob eine weiterführende schulische Ausbildung (wofür sich Mädchen häufiger als Jungen entscheiden) wirklich erwünscht ist.
- *Jugendliche mit Migrationshintergrund*: Klare Ziele setzen – Schule soll keine Warteschlange sein, sondern ein zielgerichteter Bildungsweg. Berufsorientierung in der Schule ist in den Unterricht einzubauen und eine Kooperation mit Berufsberatung und Arbeitsagenturen anzustreben.
- *Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten*: Längerfristige Begleitung in Form von Case Management anbieten.
- *Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien*: Bedeutung von kompetenzorientierten Unterstützungsangeboten (z.B. schulische Förderung). Förderangebote sollten möglichst präventiv wirken. Grosse Bedeutung von Praktika.
- *Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive*: Frühe Unterstützung der Jugendlichen durch einen geeigneten Berufswahlunterricht.
- Die Autoren kommen des Weiteren zum Schluss, dass Förderangebote möglichst früh beginnen sollen und zum anderen so lange fort dauern müssen, bis die Jugendlichen sich stabil im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt platzieren können (Lex et al., 2006). Als Anbieter solcher kompetenzorientierten Unterstützungsangebote kommen sowohl die Schulen als auch die Jugendsozialarbeit in Frage.

Die Autoren empfehlen weiter, dass die Schulen vermehrt «Berufsorientierung» anbieten sollten, um die Lernenden adäquat auf das Leben nach der Schule vorbereiten zu können. In Frage kommen hierbei die klassischen Instrumente der Berufsorientierung wie Berufswahlunterricht, werkpraktischer Unterricht, Besuche im Berufsinformationszentrum, Kontakte zu Betrieben und anderen Ausbildungseinrichtungen, Praktika oder Vermittlung in die Berufsberatung der Arbeitsagenturen.

Aufbau von Resilienz im schulischen Kontext

Resilienz und Schutzfaktoren können durch Interventionsprogramme gezielt gefördert werden. Für den Kontext der Schule ist dabei eine «Caring Community» (fürsorgliche Gemeinschaft) vorzusehen, um Kindern die Möglichkeiten zu geben, die widrigen Umstände, in denen sie leben, zu überwinden (Opp & Fingerle, 2007). Schule ist nicht nur als Ort der Wissensvermittlung zu begreifen, sondern als fürsorgliche Gemeinschaft. Eine wichtige Rolle spielen dabei positive Beziehungen zu Erwachsenen (speziell auch zu Lehrpersonen) ausserhalb der Familie, welche eine Quelle sozialer Unterstützung darstellen.

In der Schweiz sind einige Programme und Reformprojekte zur Erhöhung der Resilienz bei gefährdeten Jugendlichen entwickelt worden. Die meisten Programme gehen dabei vom Ansatz der Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen aus (Kläusler-Senn & Brunner, 2008).

Ein Projekt mit dem Namen **«Zeitbombe des dummen Schülers»** befasst sich direkt mit der Förderung von Resilienz im Ausbildungsbereich. Folgende Aspekte von Resilienz sollen dabei positiv beeinflusst werden: Selbstwirksamkeitserwartung, Kausalattribution, Coping-Strategien, Optimismus und Zielorientierung (Oser et al., 2004; 2008). Das Programm bot Interventionen für Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen auf Werk- und Realschulstufe an, damit beispielsweise eine innere Widerstandsfähigkeit gegen die Frustration bei erfolgten Absagen in Bewerbungsverfahren entwickelt werden konnte. Die Interventionen während drei Monaten dauerten jeweils einen halben Tag pro Woche und beinhalteten speziell entwickelte Übungen und Aktivitäten (z.B. Projektarbeit, Bilanzierung persönlicher Kompetenzen, Bewerbungstraining, Lehrbetriebssuche).

Es wurden zwei Interventionsstudien bei deutsch- und französischsprachigen Gruppen durchgeführt. An der ersten Intervention nahmen 17 junge, schulentlassene Lehrstellensuchende (Kontrollgruppe 16) teil und an der zweiten Intervention 42 Ab-

solvierende des letzten Schuljahres (Kontrollgruppe 51).

Die Resilienz konnte durch die Intervention bei den Jugendlichen verbessert werden (Messzeitpunkte vor und nach der Intervention). Nach der Intervention waren die Teilnehmenden weniger besorgt über ihren Einstieg in das Berufsleben als vorher. Ihre Motivation und Ausdauerfähigkeit bei der Lehrstellensuche nahm zu. Der Aufbau von Coping-Strategien erwies sich vergleichsweise am schwierigsten.

Als besonders hilfreich empfanden die Jugendlichen die Erarbeitung und Präsentation der selber erarbeiteten Projektarbeit und das Bewerbungstraining. Mit den Übungen zu Optimismus und Kausalattribution konnten sie gemäss Evaluation zum Teil nur wenig anfangen.

Interessant ist, dass die Ergebnisse zwar bei beiden Gruppen in die erwünschte Richtung gehen, statistisch gesichert sind sie aber nur bei der ersten Gruppe der schulentlassenen Lehrstellensuchenden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass selektive (bzw. indizierte) Prävention wirksamer ist als eine universelle Prävention, obwohl auch die zweite Gruppe ein gewisses Gefährdungspotenzial aufweist, da sie einen tiefen Schultyp besucht. Die Resultate dieses Projektes zeigen, dass es möglich ist, die genannten internalen Ressourcen der Jugendlichen zu stärken, so dass diese den schwierigen Übergang zwischen Schule und Lehrstelle mit Optimismus und Ausdauer bewältigen können.

Sammeln von Erfahrungen in der Arbeitswelt (Jugendprojekt «LIFT»)

Das Projekt mit dem Namen «LIFT» (Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit) setzt bei den in der 7. Klasse als «gefährdet» identifizierten Jugendlichen an. Das Projekt konzipiert, erprobt und evaluiert neue Ansätze zur Förderung schulisch und sozial schwacher Jugendlicher in Zusammenarbeit mit Schulen, Schulbehörden, Eltern, Berufswahlfachpersonen und der Wirtschaft. Es wird vom Netzwerk für

eine sozial verantwortliche Wirtschaft NSW/RSE (www.lift.nsw-rse.ch) durchgeführt und ist in einer ersten Phase auf drei Jahre (2007–2009) angelegt. Das Projekt wird vom Bund mitfinanziert sowie vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) evaluiert (Balzer, 2009). Das Pendant von LIFT in der Westschweiz heisst «job» («jeunes o boulot»), welches vom Bieler Verein «ajir» (aides les jeunes à s'intégrer et à se réaliser) durchgeführt wird.

Hauptziel von LIFT ist die deutliche Erhöhung der Chancen potenziell gefährdeter Jugendlicher, sich nach der Schulzeit in die Arbeitswelt zu integrieren. Als zentrales Element des Projektes werden Wochenplätze für Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klasse in KMU der Region zur Verfügung gestellt. Die Jugendlichen arbeiten über einen längeren Zeitraum (mindestens drei Monate) jeweils 3–4 Stunden wöchentlich in Betrieben der Region und werden für einfache Arbeiten eingesetzt. Das Projektteam LIFT bereitet die Jugendlichen in speziellen Zusatzlektionen auf die Einsätze vor, akquiriert die nötige Anzahl Plätze in den lokalen KMU und stellt eine professionelle Begleitung (coaching) in den Betrieben sicher.

Die Umsetzung erfolgt in vier Schulen der Deutschschweiz mit 80 Jugendlichen (Stand Ende 2007). In einem arbeitsintensiven Prozess konnten 100 Firmen aus verschiedensten Branchen gewonnen werden, die Wochenplätze anbieten. Zentrale Erfolgskriterien waren dabei: persönlicher Kontakt, «Klinken-Putzen» und wenn möglich eine regionale Verwurzelung des Akquirierenden.

Zum Projekt liegen noch keine abschliessenden Evaluationsergebnisse vor. Im Rahmen von qualitativ angelegten Interviews bei verschiedenen Personengruppen wird jedoch bereits von ersten positiven Erfahrungen berichtet:

«Als zentraler Baustein für das Projekt werden die Wochenplätze genannt. Die Jugendlichen können mit diesen in einem noch geschützten Rahmen erste Praxiserfahrungen in der Arbeitswelt sammeln. Im positiven Fall lernen sich die Jugendlichen anders kennen, haben die Chance in einer anderen Welt

auch einmal Lob zu erfahren, werden selbstsicherer, steigern ihre soziale Kompetenz, werden reifer und gewinnen insgesamt an Persönlichkeit. (...)

Umgekehrt lernen KMUler Jugendliche von einer ganz anderen Seite kennen und können gegebenenfalls sehen, dass auch vermeintlich Schwache ihre Qualitäten haben.» (Balzer, 2009, S. 4)

Weiter wird die Grundidee von LIFT, potenziell gefährdete Jugendliche möglichst früh zu erfassen und zu begleiten, von nahezu allen Befragten gutgeheissen. Uneinigkeit besteht v.a. bezüglich der Frage, wer als LIFT-Jugendlicher in Frage kommt: Ebenso besteht noch keine abschliessende Klarheit darüber, wie die zusätzlichen Module zu organisieren sind.

Mit diesen ersten Befunden demonstriert das Projekt, dass eine Früherkennung bzw. -intervention bereits ab der 7. Klasse bei gefährdeten Jugendlichen Sinn macht. Die Jugendlichen können im ausserschulischen Bereich positive Erfahrungen sammeln, welche die schulische Motivation steigern und zudem die Chancen auf einen beruflichen Ausbildungsplatz erhöhen dürften.

Das Konzept der «Schülerfirma»

Wichtige pädagogische Ziele sind, die Kinder und Jugendlichen in Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz zu fördern und zu stärken sowie die Schülerinnen und Schüler zum selbständigen, eigenverantwortlichen Leben hinzuführen. Es zeigt sich, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden kann, wenn der Unterricht so lebensnah wie möglich gestaltet wird. In einem Projekt mit dem Namen «Schülerfirmen» (Kanton Thurgau) werden auf der Sekundarschulstufe I wirtschaftsnahe Unterrichtsformen angeboten. Dieses Konzept wird in Deutschland und anderen Ländern seit längerem erfolgreich praktiziert (Duismann, Hasemann & Meschenmoser, 2005).

Schülerinnen und Schüler auf Sekundarschulstufe können dabei in einer «Schülerfirma»

mitwirken. Eine eigene Geschäftsidee wird aufgenommen und umgesetzt (z.B. einen Kiosk an der Schule betreiben). Schülerinnen und Schüler erhalten die Gelegenheit, ihre eigene Firma so aufzubauen, wie es in der realen Berufswelt geschieht.

Phasen von der Idee zur Gründung sind beispielsweise a) Organisationsform festlegen, b) ein Unternehmen mit seinen Abteilungen und Funktionen organisieren, c) Stammkapital einbringen, d) Dienstleistungen anbieten oder Produkte herstellen und verkaufen, e) Kosten berechnen und Preise kalkulieren usw. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen unterschiedliche Aufgaben.

Das Mitwirken in einer Schülerfirma kann den Jugendlichen dabei helfen, die Zusammenhänge aus der Wirtschaft kennenzulernen, sowie auch ihre sozialen Kompetenzen zu steigern. Beides wirkt sich günstig auf den Eintritt in die Berufswelt aus.

Förderprogramme in der IV-Berufslehre

Im Rahmen eines vom BBT unterstützten Pilotprojektes werden IV-Anlehrlinge im Beruf «Pferdewart» seit Herbst 2005 erstmals an einer regulären Berufsfachschule (Strickhof, Zürich) mit spezieller Unterstützung ausgebildet. Mit diesem Ansatz soll die berufliche und soziale Integration der Jugendlichen verbessert werden. Das Projekt wurde von der Hochschule für Heilpädagogik evaluiert (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009). 12 Jugendliche mit einer geistigen und/oder psychischen Behinderung/Beeinträchtigung und ihr Umfeld (Betrieb, Berufsfachschule) wurden während zwei Jahren mehrmals befragt, wie ihnen die Ausbildung gefällt und welche weiteren beruflichen Schritte sie nun planen. Ein Befund ist, dass die Gruppe von 12 Jugendlichen, welche in einer speziellen Klasse mit Elementen wie *Team-Teaching* und *situatives Lernen* unterrichtet werden, sowohl in fachlicher als auch sozial-emotionaler Hinsicht Fortschritte zeigen. Drei Jugendliche konnten auf die Stufe Anlehre wechseln und haben die aBBG-Anlehrlasse erfolgreich abgeschlossen.

Erfolgsfaktoren sind neben dem Besuch der regulären Berufsfachschule spezielle Unterstützungsformen und didaktische Arrangements, welche auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt sind.

Untersuchungen zu Brückenangeboten

Die Daten von TREE zeigen, dass der direkte Übertritt von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II für einen Teil der Schulabsolventinnen und -absolventen nicht realisiert werden kann (Meyer, 2009). Schätzungen zufolge fehlen pro Jahrgang, der die obligatorische Schule verlässt (ca. 75'000 bis 80'000 Personen), zwischen 5000 und 10'000 zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildungsplätze (vgl. BBT-Lehrstellenbarometer). Dies ist ein zentraler Grund dafür, dass einer bzw. eine von vier Jugendlichen den Einstieg in eine zertifizierte Ausbildung der Sekundarstufe II indirekt über eine Zwischenlösung suchen muss. Die Jugendlichen absolvieren zehnte und elfte Schuljahre, Brückenangebote, Praktika und andere Zwischenlösungen und bewerben sich ein Jahr später auf dem Lehrstellenmarkt. Hupka und Meyer (2008) zeigen, dass diese Unterbrüche und Wartezeiten ein Risiko für den Übertritt auf die Sekundarstufe II bilden.

Während der Anteil der Jugendlichen, welcher eine Zwischenlösung besucht, in einigen Kantonen (Bern, Aargau, Zürich) bei fast einem Drittel liegt, beträgt er im Kanton Tessin lediglich 5%. Die heute mehrheitlich kantonale finanzierten Brückenangebote haben sich von einer «Notlösung für Sonderfälle» zu einem neuen Bildungsangebot entwickelt.

Im Rahmen der Vertiefungsstudie «niederschwellige Angebote» aus dem **Lehrstellenbeschluss 2 (LSB-2)** wurden 25 einschlägige Brückenangebote in der Schweiz untersucht und die Projektleitenden und kantonalen Beauftragten zur Wirksamkeit der Angebote befragt (Häfeli et al., 2004).

Ein Ergebnis ist, dass sich die Teilnehmenden v.a. aus leistungsmässig schwachen Schulabgänger-

rinnen und -abgängern sowie aus bildungsfernen Schichten zusammensetzen. Die Ausbildungsinhalte konzentrieren sich häufig auf Jobsuche-Kompetenz, Motivation und Berufsorientierung der Jugendlichen und weniger auf die Aufarbeitung von Schulstoff.

Die Zahl der gefundenen Anschlusslösungen nach dem Brückenangebot liegt bei über 85% (Häfeli et al., 2004, S. 58). Aus der qualitativen Befragung des LSB-2-Projektes kristallisierten sich folgende Erfolgsfaktoren von Brückenangeboten für einen gelungenen Übergang in eine Berufsausbildung hinaus.

- Der Aufnahme von Jugendlichen in Brückenangebote sollte eine sorgfältige und sehr gezielte Evaluation der Ausgangslage (Assessment, Ressourcenabklärung) vorangehen, damit eine Zuteilung zu einem Brückenangebot eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit erhält.
- Sehr bedeutsam sind die Förderung der Selbstwahrnehmung und die Konfrontation mit den Realitäten der Arbeitswelt.
- Individualisierte Formen der Begleitung erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs einer Massnahme. Zur Begleitung gehört auch der Einbezug der Familie und des sozialen Netzes.
- Hohe fachliche Kompetenz sowie grosse Verbindlichkeit des Personals (Kontinuität der Beziehung) und Reflexionsfähigkeit sind weitere wichtige Erfolgsfaktoren. Ebenso sollten immer wieder Anpassungen am Programm vorgenommen werden.

In der TREE-Studie (BFS & TREE, 2003) wurden Brückenangebote ebenfalls genauer analysiert. Ein Ergebnis war, dass Jugendliche in Zwischenlösungen nicht weniger gute Leistungsvoraussetzungen mitbringen als die meisten, welche nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II übertreten. Die Leistungsvoraussetzungen spielen auch für die Chance, nach der Zwischenlösung eine Ausbildung beginnen zu können, eine untergeordnete Rolle. Dieses Ergebnis stellt die oft gehörte Aussage in Frage, Zwischenlösungen seien insbesondere für die Behebung individueller, schulischer, sprachlicher oder anderer Defizite da. Neuenschwander

et al. (2007) sehen die Funktion von Brückenjahren v.a. darin, dass sie ein Angebot für Jugendliche sein sollen, deren Berufswahlprozess verzögert ist. Hingegen sind Brückenangebote eher ungeeignet, wenn Jugendliche ohne Lehrstelle aufgefangen werden sollen.

Studie über Motivationssemester (SEMO)

Motivationssemester sind Programme für stellenlose Jugendliche ohne abgeschlossene berufliche Grundbildung (vgl. www.ch-semo.ch). Sie werden seit 1994 in der ganzen Schweiz angeboten. Die Jugendlichen gelten daher bereits als arbeitslos und haben das Schulsystem schon verlassen. Die entsprechenden Rahmenbedingungen werden vom Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) vorgegeben. Finanziert werden die SEMO-Angebote von der Arbeitslosenversicherung (ALV) und von den kantonalen Arbeitsämtern. Das Ziel eines Motivationssemesters ist es, die arbeitslosen Jugendlichen über eine nachfolgende Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt einzugliedern.

Verschiedene Anbieter von Motivationssemestern wurden zwischen 1999 und 2002 vom SECO aufgefordert, zur Zielgruppe und zu den Erfolgsaussichten nach einem absolvierten SEMO Auskunft zu geben (Froidevaux & Weber, 2003).

In den Schuljahren 1998/1999 bis 2000/2001 haben insgesamt 7068 Jugendliche an einem Motivationssemester teilgenommen, was etwa 9% aller arbeitslosen Jugendlichen entspricht. Fast die Hälfte der Teilnehmenden verfügt 2002 über einen Schweizer Pass, was verglichen mit dem Anteil von 36% im Jahre 1998/1999 einer deutlichen Zunahme entspricht. Etwa 60% der Teilnehmenden sind im Alter von 16 bis 18 Jahren und 30% im Alter von 18 bis 20 Jahren. Die Vermittlung der Jugendlichen läuft in den meisten Fällen über die RAV (85%), aber – seit der Zunahme der interinstitutionellen Zusammenarbeit (IIZ) – auch immer häufiger über andere Kanäle. Die Abgänge während der Massnahme haben im Beobachtungszeitraum stark zugenommen (von 7% auf 19%). Mögliche Erklärungen dafür sind, dass immer mehr Jugendliche mit persönlichen

Problemen in den Motivationssemestern zu finden sind oder aber die SEMO-Angebote nicht bei allen Jugendlichen Anklang finden.

Die Erfolgsquote eines Motivationssemesters wird folgendermassen definiert: Sie entspricht dem Anteil der SEMO-Teilnehmenden, welche im Anschluss an die Massnahme eine Berufsausbildung, eine Schule oder eine Weiterbildung machen. Während dieser Anteil in den Schuljahren 1998/1999 und 1999/2000 63% betrug, ist er bis zum Schuljahr 2001/2002 auf 57% gesunken. Die Autoren kommen zum Schluss, dass trotz dieser Abnahme über den untersuchten Zeitraum die Erfolgsquote von Motivationssemestern verglichen mit anderen arbeitsmarktlichen Massnahmen als hoch bezeichnet werden kann.

Bernhard Bächinger, der neue Deutschschweizer Koordinator für Motivationssemester, ist der Überzeugung, dass die SEMO-Programme auch weiterhin ein wichtiges Angebot darstellen werden (vgl. bbaktuell 230, 2008). Zukünftig soll die Vernetzung mit kantonalen Brückenangeboten noch weiter intensiviert werden. Motivationssemester fangen jene Jugendlichen auf, welche die Voraussetzungen für andere kantonale Angebote nicht mitbringen; das sind beispielsweise Jugendliche mit Lehrvertragsauflösung sowie junge Frauen und Männer, die nach einigen Jahren die Berufsausbildung nachholen möchten. Ein weiteres Aufnahmekriterium ist die Arbeitslosigkeit. Ein möglicher Nachteil dabei ist die Stigmatisierung der am Motivationssemester teilnehmenden Jugendlichen.

c) Lehrpersonen

Die Bildungspolitik ist sich einig, dass das Schul- und Bildungssystem allen gestatten muss, ein gutes Bildungsniveau zu erreichen. Jugendlichen sind dabei Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, welche sie befähigen, ihre eigene Zukunft in die Hand zu nehmen. Zusätzlich zur Vermittlung von fachspezifischen Kompetenzen ist auch die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz ein wichtiges Element aller Angebote. In den Vordergrund rücken dabei als Grundlage jeglichen Lernens der Aufbau und der Erhalt von Lernfähigkeit,

Lernfreude und Lernmotivation. Das Verhalten der Lehrpersonen (pädagogische Kompetenzen, soziale Unterstützung) beeinflusst die Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Jugendlichen wesentlich mit.

In diesem Abschnitt legen wir den Fokus auf die pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Wir fragen dabei nach den Einflüssen, welche für eine günstige Lernatmosphäre förderlich sind und dazu beitragen, den Übergang von der obligatorischen Schule in die Arbeitswelt zu verbessern. Wir haben dabei einige Untersuchungen beigezogen, welche sich mit Methodik/Didaktik, Motivation, Persönlichkeit und sozialer Unterstützung von Lehrpersonen auf Sekundarstufe I (in Bezug auf die erste Schwelle) oder Sekundarstufe II (Berufsfachschulen) befassen.

Soziale Unterstützung in der Schule

Die Qualität sozialer Beziehungen im Schulhaus ist von zentraler Bedeutung, insbesondere für die schulische Laufbahn einer Risikopopulation. Positive Erlebnisse für die Jugendlichen sind (Greenberg et al., 2003): individuelle Unterstützung durch Lehrpersonen, Partizipation am Schulleben und Erreichen von schulischen Leistungsanforderungen. Ganz wichtig ist ausserdem das Gefühl von Zugehörigkeit. Das Zugehörigkeitsgefühl beeinflusst nämlich die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Wohlbefindens der Jugendlichen. Vertrauen und subjektives Wohlbefinden der Lernenden hängen auch vom Erleben von Fürsorglichkeit, sozial gerechtem Handeln und unterrichtlicher Kompetenz der Lehrpersonen ab. «An der Stelle von Liebe tritt dabei Verlässlichkeit, Orientierung an Gerechtigkeit und einer einfühlenden Fürsorge, die zugleich um ihre Grenzen weiss» (Helsper, 1995, S. 26, zitiert in Opp, 2007, S. 235).

Nach Opp (2007) suchen Jugendliche, welche keine positiven Beziehungserfahrungen bei den Eltern erfahren können, in der Schule nach Erwachsenen, welche ihnen zumindest einige dieser Erfahrungen ermöglichen. Lehrpersonen übernehmen dann die Funktion von «natürlichen Mentoren». Problematische Beziehungen sind oft

durch negative Beziehungen zu Eltern – und dann durchgängig zu Kindergärtnerinnen, Grundschullehrpersonen und Peers – gekennzeichnet. In der Kauai-Studie zeigte sich (vgl. Kapitel 2), dass alle Kinder mit positiver Entwicklung auf mindestens eine Lehrperson in der Grundschule, in höheren Schulen oder an der Universität zurückblicken konnten, die sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte.

Ausbildungszufriedenheit auf der Sekundarstufe II

Im Rahmen der TREE-Studie (BFS & TREE, 2003) wurde untersucht, womit sich die Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen mit der Ausbildung erklären lässt.

Die Autoren haben bei der Analyse v.a. nach Merkmalen gesucht, welche über alle Gruppen hinweg einen guten Unterricht auszeichnen. Die Unterrichtsqualität wurde nach den folgenden Aspekten erfasst: a) Pädagogische Kompetenzen der Lehrpersonen, b) Vielseitigkeit und Handlungsspielraum im Unterricht, c) schulische Belastung und d) soziale Unterstützung.

Die Ergebnisse von TREE zeigen für das erste Schul- bzw. Lehrjahr, dass die Mehrheit der Jugendlichen ihre schulische Ausbildung positiv einschätzt. Sie berichten meist von pädagogisch kompetenten Lehrpersonen, die auch bei Schwierigkeiten in der Ausbildung Unterstützung geben. Der schulische Unterricht ist abwechslungsreich und lehrreich, es gibt gewisse Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Belastung ist meist gering.

Nicht alle Jugendlichen schätzen den Unterricht jedoch so positiv ein. Jeder dreizehnte Jugendliche empfindet den Unterricht als wenig vielseitig und ist schulisch stark belastet. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen hat nur selten die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten und rund ein Viertel sagt, dass die pädagogische Kompetenz der Lehrperson tief sei.

Weiter zeigt sich, dass die Jugendlichen die verschiedenen Gruppen von Lernumgebungen teil-

weise unterschiedlich beurteilen. So werden die schulischen Zwischenlösungen zwar weniger vielseitig als andere Ausbildungsformen wahrgenommen, jedoch bieten sie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht sowie mehr Unterstützung durch die Klassenlehrperson an. Lehrlinge in dualen Ausbildungsformen bewerten ihre betriebliche Ausbildung meist positiver als die Ausbildung in der Berufsfachschule. Die Arbeit im Betrieb erscheint vielseitiger und die Mitbestimmungsmöglichkeiten grösser als im schulischen Unterricht.

Die Autoren kommen zum Schluss, dass sich die **Vielseitigkeit des Unterrichts** als der bedeutendste Einflussfaktor auf die Schulzufriedenheit herausstellt. Zudem ist wichtig, dass kompetente und **unterstützende Bezugspersonen** (d.h. Lehrpersonen, Schulkolleginnen und -kollegen) da sind, welche den Jugendlichen bei auftretenden Problemen helfen.

In den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land wurde die Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) evaluiert (Sempert & Kammermann, 2007, 2008). Dabei wurde auch gefragt, wie der Besuch der Berufsfachschule von den Lernenden erlebt wird. Insgesamt betrachtet zeigen die Einschätzungen der Lernenden ein erfreuliches Bild: Das Belastungsempfinden ist nicht stark ausgeprägt und die Lernenden geben an, dass sie viel dazulernen können, einen recht abwechslungsreichen Unterricht erleben und einen gewissen Handlungsspielraum wahrnehmen. Im Unterricht werden hauptsächlich klassische, lehrerzentrierte Unterrichtsformen praktiziert.

Einführung von Schulreformen

Die Einführung von Schulreformen verlangt von den Lehrpersonen nicht selten eine intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Material, sowie eine zeitliche Umstrukturierung ihres Lehrplanes. In vielen Schulen zeigte sich laut Aussagen der Gesprächsteilnehmenden der Evaluation **QUIMS** von Roos & Bossard (2008) eine gewisse **Reformmüdigkeit**, die damit in Zusammenhang stehe, dass die

Lehrpersonen oft gleichzeitig in mehreren Projekten engagiert sind. Die Betroffenen forderten hier eine Entlastung. Weiter sollte die Einführung von Reformen stärker auf die einzelnen Schulen zugeschnitten sein und beispielsweise Synergien mit anderen Projekten oder lokalen Strukturen nutzen.

Wichtig scheint, dass Lehrpersonen die Einstellung haben: «Ich höre nie auf, zu lernen, es ist ein kontinuierlicher Prozess». Bei der Einführung von neuen Unterrichtsmethoden erhalten die Lehrpersonen Rückmeldungen, Unterstützung und Ermutigung. Weitere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die **externe Begleitung** des Programms durch PHZ-Dozierende (z.B. Einführungskurse) von allen Beteiligten sehr geschätzt wird (Roos & Bossard, 2008). Die zeitliche Entlastung für die QUIMS-beauftragten Lehrpersonen wurde dabei ebenfalls als sehr positiv eingeschätzt. Weiter wurde die sorgfältige Einführung von QUIMS von den Befragten gelobt. Sehr beliebt war auch der Austausch in Lerngruppen sowie die Einführungstreffen und die Broschüren «Praxisbeispiele».

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation zur *Neugestaltung des 9. Schuljahres* im Kanton Zürich ist ebenfalls, dass die Durchführung des Projektes von den Lehrpersonen als sehr aufwändig empfunden wurde (Kammermann et al., 2007). Der Aufwand sei dabei v.a. negativ zu bewerten, weil politisch wenig Anerkennung für die geleistete Arbeit erbracht werde. Diese mangelnde Anerkennung hemme die Motivation. Auch wenn das Projekt als eine gute Sache befunden werde, brauche es viel Überzeugungsarbeit, um junge Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen. Den **zeitlichen Ressourcen** muss deshalb besondere Beachtung geschenkt werden.

Ein weiteres Ergebnis der Evaluation ist, dass eine Neugestaltung der Sekundarstufe I insgesamt **mehr Koordination** erfordert. Nach Aussagen der Projektleiterin M. Kammermann ist die verbesserte Zusammenarbeit mit den Eltern einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren für das Gelingen des Programms. Weiter erweist sich die Kontinuität der aufgebauten Kooperationsbeziehung als wichtiger Erfolgsfaktor. Der Erfolg der Zusammenarbeit ist stark von einzelnen Personen und deren Engagement abhängig. Damit die

Abhängigkeit von einzelnen Personen verringert werden kann, hat es sich als wichtig erwiesen, zuverlässige Strukturen zu schaffen und die Aufgabenteilung zwischen verschiedenen Kooperationspartnern genau festzulegen.

Weiterbildung der Lehrpersonen

Die Umsetzung von Reformen auf den Sekundarstufen I und II verlangt oft eine gezielte Weiterbildung der Lehrpersonen. In der Studie von Kammermann et al. (2007) sind verschiedene Hinweise zu finden, wie die Weiterbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I optimalerweise organisiert sein soll. Damit ein Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis erfolgen kann, sollten die fachlichen Inputs der Weiterbildung konkret auf die praktische Umsetzung ausgerichtet sein. Um zu gewährleisten, dass die relevanten Inhalte vermittelt werden, soll die Weiterbildung in unterschiedliche, zeitlich gestaffelte Teile gegliedert werden.

Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II, welche Jugendliche der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest unterrichten, sind mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Eine Zusatzausbildung ist nach Erkenntnissen der Untersuchung von Lehrabbrüchen erforderlich (Schmid & Stalder, 2008). Dazu werden beispielsweise am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) oder am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) Zusatzausbildungen in Coaching, Förderdiagnostik, Gesprächsführung, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie und Kenntnissen über lokale Beratungsnetzwerke angeboten.

4.4.2 Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die meisten Studien zum Einflussbereich Schule/Lehrpersonen thematisieren Merkmale, welche auf der Sekundarstufe I und beim Übergang von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II eine Rolle spielen. Wie insbesondere die Ergebnisse von TREE gezeigt haben, ist der ab-

solvierte Schultyp für den erfolgreichen Übertritt von der obligatorischen Schule auf die Sekundarstufe II bedeutsam. Schulische Leistungen (Schulzeugnisse und Multichecks) werden bei der Bewerbung für eine Lehrstelle ebenfalls als Selektionskriterium beigezogen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass sich das Absolvieren von Zwischenjahren und Warteschlaufen bei der Lehrstellensuche als Nachteil auswirken kann.

Vergleichsweise weniger Studien befassen sich mit der Optimierung der Unterrichtsqualität auf der Sekundarstufe II und der Verbesserung des Übergangs von der Berufslehre ins Erwerbsleben (zweite Schwelle). Hier hat sich gezeigt, dass die pädagogische Kompetenz der Lehrperson, die Vielseitigkeit und der Handlungsspielraum des Unterrichts und die soziale Unterstützung besonders wichtig sind.

4.4.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Wie die Analyse gezeigt hat, ist der absolvierte Schultyp für den weiteren schulischen und beruflichen Weg oft wegweisend. Ein aktuell diskutiertes bildungspolitisches Anliegen ist, die Bedeutung des besuchten Schultyps in Bezug auf die Chance, eine Lehrstelle zu finden, zu relativieren. Die Sekundarstufe I, die traditionellerweise nach Leistungsanforderungen in unterschiedliche Bildungsgänge (mit Grundansprüchen oder erweiterten Ansprüchen) aufgliedert ist, befindet sich seit einiger Zeit schweizweit in einem tief greifenden Reformprozess. Im Zuge dieser Reformen wurden alternative Strukturen entwickelt, welche die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen erleichtern sollen. Dazu gehören das kooperative Modell (in Leistungsniveau getrennte Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern) oder das integrative Modell (mit Unterricht in gemeinsamen Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern). Derzeit existieren somit parallel zueinander – und oft im gleichen Kanton – Systeme mit Selektion (traditionelles Modell, kooperatives Modell) und solche ohne Selektion (integratives Modell).

Die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen führen weiter dahin, Abschlüsse anzustreben, welche auf dem Arbeitsmarkt anerkannt sind und auch die Durchlässigkeit von tieferen Bildungsgängen zu den höheren Bildungsangeboten verbessern. Die standardbasierte Reform (siehe www.edk.ch > **HarmoS**) hat die wichtigsten Elemente dazu festgelegt: a) Bildungsstandards, welche die erwarteten Kompetenzen klar umschreiben, b) eine entsprechende Förderung im Unterricht, c) Tests, mit denen das Erreichen der Standards überprüft wird, sowie d) eine darauf abgestimmte Feedback-Kultur. Eine Sichtbarmachung der schulischen und ausserschulischen Kompetenzen der Jugendlichen soll auch durch die bald flächendeckende Einführung des **Stellwerk-Tests** verbessert werden (vgl. www.stellwerk-check.ch).

Bei der vorliegenden Analyse wurden auch verschiedene Erfolgsfaktoren auf Seiten der Lehrpersonen eruiert. Wichtige Elemente sind ein vielseitiger Unterricht und ausgeprägte pädagogische und fachliche Kompetenzen. Ein breites Angebot an Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen wird an den Pädagogischen Hochschulen und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik angeboten (vgl. auch www.educa.ch). Einige wichtige **didaktische Leitfäden und Unterlagen** sind ausserdem in den Büchern von Städeli und Kollegen zusammengestellt, welche speziell für den Berufsschulunterricht mit schwächeren Lernenden erstellt wurden (Städeli & Grassi, 2005; Städeli, Obrist & Grassi, 2007).

In Deutschland werden ebenfalls Instrumente entwickelt bzw. eingesetzt, welche sich mit dem **Messen und Fördern von Ressourcen** von Grundschulkindern befassen (Fingerle & Opp, 2004). Eine Studie des Leading House «Lernkompetenzen in der Berufsbildung» von Prof. G. Steiner hat die Weiterbildung von 28 Berufsfachschullehrpersonen in zehn Workshops zur Förderung von Selbstregulation untersucht. Es zeigt sich, dass entsprechende Effekte bei Lehrpersonen, jedoch nicht bei ihren Schülerinnen und Schülern nachweisbar sind (vgl. Elke et al., 2007). Im aus dem Projekt entstandenen Buch «Der Kick zum effizienten Lernen» werden Möglichkeiten und Grenzen der Lehrpersonen bezüglich Motivierbarkeit

der Schülerinnen und Schüler diskutiert (Steiner, 2007). Zurzeit werden auch verschiedene Fördermassnahmen entwickelt, beispielsweise ein neues Instrument für die heilpädagogische Förderplanung (www.pulsmesser.ch/wfp).

Strukturelle Veränderungen im schulischen Umfeld erfordern auch mehr Koordination zwischen den beteiligten Personen und Institutionen. Als zentral erweist sich dabei eine gut funktionierende Teamarbeit und die gute Kooperation zwischen Schule, Wirtschaft und Berufsberatung. Das sich im Aufbau befindende **Case Management Berufsbildung (CM)** hat zum Ziel, die am Übergang Schule – Sekundarstufe II beteiligten Akteure sowohl über institutionelle und berufliche Grenzen als auch über die Dauer der Berufswahl und der Grundbildung hinweg zu koordinieren.

4.4.4 Zusammenfassendes Fazit

Die Bildungslaufbahn und berufliche Integration werden wesentlich durch die Schule mitbestimmt. Ein Befund aus der Literaturanalyse ist, dass der absolvierte **Schultyp** eine oftmals wegweisende Bedeutung für den weiteren beruflichen Laufbahnverlauf hat. Der Schultyp ist ein wichtiger «Zugangsschlüssel» für die Sekundarstufe II: Wer auf Sekundarstufe I erweiterten Anforderungen genügt, findet häufiger Zugang zu Berufsausbildungen. Dieser Befund gilt auch dann, wenn die durch PISA gemessene Lesekompetenz kontrolliert wird. Der Schultyp hat auch in späteren Phasen einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg. So zeigte die Untersuchung von Lehrvertragsauflösungen, dass die Chance für einen Wiedereinstieg in eine Ausbildung u.a. vom vorher absolvierten Schultyp abhängig ist. Aktuelle bildungspolitische Diskussionen befassen sich mit dieser Thematik. Es sollen Abschlüsse angestrebt werden, welche auf dem Arbeitsmarkt anerkannt sind und auch die **Durchlässigkeit von tieferen Bildungsgängen zu den höheren Bildungsangeboten** verbessern. Die standardbasierte Reform (HarmoS) ist hierbei ein wichtiges Element, aber auch der Stellwerk-Test, welcher über die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler unabhängig von Schultyp/Schulnoten Auskunft geben soll.

Verschiedene **neuere Schulmodelle** werden gegenwärtig entwickelt und haben sich für den gelungenen Übergang an der ersten Schwelle als hilfreich erwiesen: Viele davon befassen sich mit der individuellen Abklärung/Standortbestimmung und der Aufbereitung von individuellen Fördermassnahmen. Ein wichtiges Beispiel dafür ist die Neugestaltung des 9. Schuljahres (im Kanton Zürich), welches die Lernenden gezielt auf den Übergang in die Sekundarstufe II vorbereitet, und flächendeckend eingeführt werden soll. Mehr Jugendliche aus den Pilot-schulen finden eine Anschlusslösung (Lehrstelle und weiterführende Schule), während Brückenangebote deutlich seltener beansprucht werden. Erfolgsversprechende Massnahmen sind dabei neue Instrumente wie das *schulische Standortgespräch*, der *Stellwerk-Test*, sowie die *verbesserte Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen, Eltern und Berufsberatenden. Weitere neue Instrumente werden zurzeit im Rahmen von **Case Management Berufsbildung** und heilpädagogischer Förderplanung entwickelt. Weitere Projekte befassen sich mit der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen der Sekundarstufe I und der Wirtschaft: Als zentrales Element des Projektes LIFT werden beispielsweise **Wochenplätze** für Schülerinnen und Schüler in **KMU** der Region zur Verfügung gestellt.

Auf der Ebene der Berufsfachschulen gibt es deutlich weniger Massnahmen als auf der Ebene der Volksschule. Zu nennen sind die positiven Effekte der Einführung eines Berufsschultages in der regulären Berufsfachschule für IV-Anlehrlinge sowie eine effiziente Schulung der Lehrpersonen in den Bereichen «Förderplanung» und «individuelle Begleitung». In der ganzen Schweiz werden die Reformprojekte auf den Sekundarstufen I und II weiterentwickelt, mit den Zielen, eine **bessere Verknüpfung zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II** zu erreichen und die Übergänge in die Arbeitswelt zu erleichtern.

Die Sichtung der Literatur zeigt weiter, dass die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl tatkräftig zu unterstützen, wichtige Erfolgsfaktoren darstellen. Bisher gibt es in der Schweiz wenige Massnahmen, welche sich mit dem Überprüfen des Einsatzes von neuen Unterrichtseinheiten bei

Tabelle 7 | Positive Einflüsse von Freizeit und Peers auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen

Studie	Interessen/Hobbys	Gleichaltrige (Peers)	Sport
COCON (Buchmann, 2007)	Positive und negative Einflüsse über Medien (Chat, TV, Radio), soziale Schicht korreliert mit Freizeitaktivitäten	Einflüsse von Peers und Eltern bezüglich Freizeitgestaltung. Peers als wichtige «Miterzieher» neben den Eltern	
ZLSE (Spiess Huldi et al., 2006)	Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs)		
Lesestudie FHNW (Schneider et al., 2006)	Lesen/Schreiben («literale Resilienz»)		
Begegnung durch Bewegung (Grabherr & Pieth, 2009)			Soziale Bindung an einen Sportverein/strukturiertes Angebot; förderlich für Integration
Positive Peer Culture (PPC), (Opp & Teichmann, 2008)		Gelingende Beziehungen zu Gleichaltrigen: Solidarität, Gruppenkohäsion, Unterstützung	

Anmerkungen: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

Lehrpersonen (z.B. im Berufswahlunterricht) befassen. Auch in der bildungspolitischen Diskussion über gleiche Bildungschancen hat die Qualität des Unterrichts einen geringeren Stellenwert als beispielsweise die Schulstruktur bzw. die Schultypen. Hier sollte die bildungspolitische Diskussion weiter entfacht werden. Erkenntnisse aus der PISA-Studie zeigen nämlich, dass der Unterricht offensichtlich in unterschiedlicher Qualität angeboten wird: Die Leistungsunterschiede zwischen den Schulklassen sind teilweise gross, auch wenn sich die Klassen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen im Unterricht nicht unterscheiden (Moser, 2008).

4.5 Freizeit und Peers

4.5.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

Wichtige Kompetenzen zum erfolgreichen Ausüben einer beruflichen Tätigkeit werden in der Schule erworben, aber auch in der Familie und in verschiedenen Freizeitaktivitäten (z.B. Arbeit in Vereinen). Untersuchungen im Ausland haben gezeigt, dass das Gelingen des Übergangs von der ob-

ligatorischen Schule auf Sekundarstufe II bzw. ins Erwerbsleben wesentlich von *ausserschulischen Ressourcen* abhängt (Eccles, 2004). Zum besseren Verständnis des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung sollte deshalb der Fokus auch auf die Lern- und Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kontexten (z.B. in der Freizeit) gelegt werden.

Es gibt nur wenige Studien, welche sich mit dem Bereich Freizeit/Peers und Erfolg in der Berufsbildung befassen. Einflüsse, welche sich in den raren Untersuchungen im Hinblick auf eine günstige berufliche Entwicklung als Schutz- bzw. Erfolgsfaktoren herauskristallisiert haben, sind in Tabelle 7 aufgeführt.

Freizeitaktivitäten der Jugendlichen

Das vom NFP 52 unterstützte Schweizer **Kinder- und Jugendsurvey COCON** (vgl. Buchmann et al., 2007 zitiert in Schultheis et al., 2008) untersucht im Rahmen einer interdisziplinären Langzeitstudie in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz die Lebensverhältnisse, Lebenserfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von

über 3000 Heranwachsenden. Vergleichend werden drei Stadien des Aufwachsens untersucht, nämlich mittlere Kindheit (6-Jährige), mittlere Adoleszenz (15-Jährige) und spätes Jugend- bzw. frühes Erwachsenenalter (21-Jährige). Neben den Kindern und Jugendlichen werden auch die Eltern und Lehrpersonen befragt.

Die Daten zeigen, dass nicht einmal ein Drittel der 15-jährigen Jugendlichen eine Freizeitaktivität in einem Sportverein oder einer Musikschule wahrnimmt (vgl. Tabelle 8). Ebenso selten werden eher «traditionelle» Beschäftigungen wie Kochen, Basteln oder Musizieren ausgeübt. Stattdessen treten immer mehr «mediale» Beschäftigungen in den Vordergrund, wie das Handy, Fernsehen und Internet, aber auch die tägliche Zeitung oder das herkömmliche Buch.

Tabelle 8 | Selbständige Freizeitaktivitäten 15-jähriger Jugendlicher (%-Angaben)

	Nie bis mehrmals im Monat	Wöchentlich oder täglich
Fernsehen/Video schauen	11.6	88.4
Telefonieren, SMS, MMS	23.1	76.9
Im Internet surfen	26.0	74.0
Chatten, E-Mails	36.7	63.3
Zeitung lesen	46.5	53.5
Bücher lesen	60.7	39.3
Heftchen/Comics lesen	69.9	30.1
Computerspiele	70.4	29.6
Musik machen	74.4	25.6
Basteln Werken	84.2	15.8

Quelle: COCON – Schweizer Kinder- und Jugendsurvey, Jacobs Center, 2007 (Schultheis et al., 2008, S. 98)

Die Zeit ausserhalb der Schule verbringen die Jugendlichen oft mit Freundinnen und Freunden. Wenn die Jugendlichen zusammenkommen, dann sind Kino, Disco oder Jugendtreff eher unwichtig. Viel mehr Zeit nimmt das gemeinsame Diskutieren, das Reden über Probleme und das draussen «Herumhängen» ein. Die *institutionalisierte* Freizeit, welche an bestimmten Orten (wie Jugendtreff, Disco usw.) stattfindet, hat damit an Bedeutung abgenommen.

Ein am Pädagogischen Institut der Universität Zürich geleitetes Projekt «*Kindern eine Stimme geben*» (Teilprojekt des NFP 52) untersuchte Faktoren, welche das Partizipationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Familie, Schule und Gemeinde beeinflussen (Fatke, 2008, zit. in Schultheis et al., 2008). Ein Ergebnis ist, dass Projekte, welche von der Schule angeboten werden und *nicht freiwillig* sind, von den Jugendlichen nicht hinterfragt werden. Hingegen ist bei *freiwilligen* Projekten eine typische Freizeithaltung zu erkennen, bei welcher es v.a. auf die Beteiligung engerer Kollegen ankommt. «Spass» steht dabei im Vordergrund. Weiter zeigt sich, dass die Eltern auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen, sich an einer Tätigkeit zu beteiligen, einen grossen Einfluss ausüben. Aktivitäten, welche die Eltern unterstützen, werden von den Kindern und Jugendlichen häufiger in Anspruch genommen. Lässt man die Vermutung gelten, dass die Informiertheit über institutionelle Freizeitangebote mit starker sozialer Integration oder steigenden Bildungsressourcen der Familie zusammenhängt, dann wird bei der Partizipation der Kinder und Jugendlichen an Freizeitaktivitäten erneut ein Faktor sichtbar, welcher im gesellschaftlichen Hintergrund zu lokalisieren ist.

Neben der Ablösung von den Eltern ist der Freizeitbereich eine der wichtigsten sozialen Ressourcen für die Selbstfindung und die Festlegung der eigenen Persönlichkeit. Dies zeigen Erkenntnisse aus der Jugendstudie SHELL aus Deutschland (Hurrelmann & Albert, 2002). Oftmals spielen die Gleichaltrigen in vielen Fragen des alltäglichen Lebens eine grössere Rolle als die eigenen Eltern. Die Peers sind damit einflussreiche «Miterzieher». Der Kontakt läuft dabei oft auch über die Medienwelt (Chat, Videos). Die Jugendlichen holen sich viele Anregungen und Tipps zur Freizeitgestaltung – und damit Persönlichkeitsentwicklung – über Massenmedien, insbesondere Radio, Fernsehen und Internet. Diese Einflüsse können auch in Konkurrenz zu denjenigen von Schule und Elternhaus stehen.

Die *soziale Herkunft* wirkt sich ebenfalls auf das Freizeitverhalten der Jugendlichen aus. Jugendliche aus oberen Schichten beschäftigen sich in

ihrer Freizeit mit Lesen, kreativen und künstlerischen Aktivitäten und pflegen ihre sozialen Kontakte. Bei Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten haben die Kontakte zu der Gleichaltrigengruppe mit der spezifischen Freizeitkultur eine andere Bedeutung. V.a. bei männlichen Jugendlichen aus tieferen sozialen Schichten gibt es die «Technikfreaks», die ihre Freizeit v.a. mit Computerspielen und Fernsehen verbringen. Verbindet sich dieses Verhalten mit einer Abwendung von Schule und Berufsausbildung, ist ein riskantes Abrücken von gesellschaftlichen Konditionen zu erkennen.

Resilienzfördernde Freizeittätigkeiten

Im Datensatz der **Zürcher-Längsschnittstudie (ZLSE)**, welche Personen vom 15. bis zum 36. Lebensjahr verfolgte, wurde nach Schutzfaktoren für eine günstige (berufliche) Entwicklung gesucht (Spiess Huldi et al., 2006). Ein Ergebnis war, dass Jugendliche, welche ihre Freizeit in strukturierten Gruppen – wie in einem Verein, einem Club oder in Kursen – verbrachten, mit 36 Jahren bessere Karrierechancen hatten.

Mögliche Erklärungen können sein, dass die Teilnahme in solchen Gruppen die Initiative der Jugendlichen (und damit verbundenen Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit) und den Prozess der sozialen Integration in eine Gruppe (Assimilation von Gruppennormen, Entwicklung sozialer Beziehungen) fördert (Larson, 2000).

In anderen Studien zum Thema Freizeit und Persönlichkeitsentwicklung erweisen sich das Lesen und Schreiben als Ressourcen, welche resilienzfördernd wirken (Schneider et al., 2006). Die Autoren benutzen auch das Fachwort «**literale Resilienz**». Ausgangslage der Studie von Schneider et al. ist die Erkenntnis aus PISA: Das Leistungsgefälle zwischen Kindern bildungsnaher und bildungsferner Gesellschaftsgruppen in der Schweiz ist so stark ausgeprägt, sodass die Chancengleichheit in der Schule beeinträchtigt wird. Lehrpersonen machen aber auch immer wieder die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern das Lesen und Schreiben gut

oder sogar sehr gut meistern. In diesen Fällen wird auch von «resilienten» Schülerinnen und Schülern gesprochen. Aus welchen Quellen sich diese Widerstandskraft speist, ist allerdings erst teilweise bekannt. Hier setzt das Forschungsprojekt ein und geht der Frage nach, was Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen stark macht.

Sport als Ressource

Eine Vielzahl von Untersuchungen befasst sich mit den positiven Auswirkungen von Sport auf das physische und psychische Wohlbefinden sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung. Dem Sport wird auch grosses Integrationspotenzial zugeschrieben, zumal die Teilnahme an sportlichen Tätigkeiten einen wichtigen Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen darstellt. Neben dem Gewinn aus der sportlichen Tätigkeit selber soll sich das verbindliche und regelmässige Engagement in einem Sportverein positiv auf das soziale Zusammenleben, den Spracherwerb, die Gesundheit, den Bildungserfolg und die berufliche Eingliederung auswirken.

Eine repräsentative Umfrage von Jugend+Sport untersuchte erstmals das Sportverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008). Eine Erkenntnis aus der Untersuchung ist, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten oft überdurchschnittlich inaktiv sind. Grundsätzlich gilt, dass die Höhe des Sportengagements der Kinder mit der Höhe des Bildungsniveaus der Eltern zusammenhängt. Knaben machen häufiger Sport als Mädchen (v.a. Mädchen mit Migrationshintergrund) und sind auch häufiger in Sportvereinen anzutreffen. Fussball, Radfahren und Schwimmen sind bei den Kindern die beliebtesten drei Sportarten. Mehr als ein Viertel der befragten Kinder und Jugendlichen, welche ausserhalb des obligatorischen Sportunterrichts keinen Sport ausüben, gibt die fehlende Zeit als Hauptgrund dafür an.

Damit die sportliche Betätigung seine integrative Wirkung entfalten kann, muss er für alle Kin-

der und Jugendlichen offen stehen. Da Migrantinnen und Migranten sowohl im organisierten als auch im nichtorganisierten Sport tendenziell untervertreten sind, wurden bereits einige Projekte zur Förderung von Chancengleichheit im Sport entwickelt. Vor diesem Hintergrund wurde Anfang 2005 das Projekt «**Begegnung durch Bewegung**» von der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen (EHSM) und der Swiss Academy for Development (SAD) initiiert. Ein Ziel ist, die Kompetenzen von Lehrpersonen und Sportleiterinnen und -leitern bei der Förderung der sozialen Integration zu stärken. Ein besonderes Anliegen ist ausserdem, die Verbindung zwischen Schulen und organisiertem Sport zu stärken. Das Projekt wurde von Januar 2005 bis Dezember 2007 wissenschaftlich begleitet (Grabherr & Pieth, 2009). Erhoben wurden u.a. die Dauer der Zugehörigkeit zu den vorgestellten Sportangeboten, die Freude bei der Aktivität, die Anzahl Freundschaften im Verein und die Bereitschaft, dabei zu bleiben.

Die Ergebnisse der Begleitevaluation zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell etwas weniger lang in einem strukturierten Sportangebot aktiv sind als die Schweizer Schülerinnen und Schüler. Dafür haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehr multiple (mehr als 5) Freundschaften im strukturierten Angebot als Schweizer Schülerinnen und Schüler. Die Jugendlichen, welche am Projekt «Begegnung durch Bewegung» teilgenommen haben, gewinnen durch die Intervention eine signifikant höhere Intention, etwas Sportliches auszuprobieren, als die Kontrollgruppe. Der tatsächliche Zugang, z.B. in der Form eines Vereinsbeitritts, wurde allerdings durch das Programm nicht erzielt. Die Autoren kommen u.a. zum Schluss, dass die Unterstützung der Eltern zentral ist. Problematisch sei, dass die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund häufig über wenig Kenntnisse zu Angeboten des organisierten Sports verfügen und auch das Vertrauen in Sportleitende oftmals nicht haben. Darum sei die Unterstützung ihrer Kinder häufig nicht vorhanden. Es müssen darum Möglichkeiten gesucht werden, die Eltern vermehrt in solche

Programme einzubeziehen und das Einflussdreieck Eltern, Schule und Vereine – und auch die übergeordnete Gemeindeebene – besser zu koordinieren.

Positive Peer Culture (PPC)

Mit der Ablösung der Kinder und Jugendlichen von ihren Eltern erhalten die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine grosse Wichtigkeit. Diese werden zu einer Art «zweiten Familie». Gelingende Beziehungen haben eine entwicklungsförderliche oder protektive Wirkung. Umgekehrt verbindet sich die frühe Erfahrung von Ablehnung durch die Gleichaltrigen mit erheblichen Risiken für spätere Schulprobleme. Manche Betroffene schliessen sich nicht selten sog. «prekären Cliques» an, wo sie Anerkennung und Gruppenkohäsion durch Drogenkonsum, Gewalt und delinquentes Verhalten erzielen. Um das zu verhindern, können sog. «positive Peerkulturen» geschaffen werden, wo sich Jugendliche solidarisch begegnen und sich gegenseitig in der Lösung ihrer Probleme unterstützen können (Opp & Teichmann, 2008).

In den USA wurde dieser gruppenpädagogische Ansatz in den 70er-Jahren als Positive-Peer-Culture-Ansatz entwickelt. Der PPC-Ansatz vertraut auf die Stärken von Kindern und Jugendlichen und darauf, dass sie ihre Entwicklungsaufgaben meistern. In einigen Ländern in Europa wird dieser Ansatz bereits umgesetzt (z.B. in Deutschland, unter der Leitung von Günther Opp). In der Schweiz gibt es erst wenige entsprechende Programme, welche auf dem «Positive Peer-Ansatz» gründen (vgl. Kapitel 4.5.3).

Einige Untersuchungen haben sich mit der Evaluation solcher PPC-Gruppen beschäftigt. In der Metaanalyse von Steinebach und Steinebach (in Opp & Teichmann, 2008) werden verschiedene Studientypen miteinander verglichen, welche Programme in je unterschiedlichen Entwicklungsphasen untersuchen. Dabei wird zwischen verschiedenen Evaluationsarten (z.B. Einzelfallstudie, Präventionsstudien) unterschieden. Leider gibt es erst wenige Längsschnittstudien, welche die längerfristige Entwicklung von Resilienz aufzeigen. Die

in der Metaanalyse eruierten Erfolgsfaktoren sind die Folgenden:

- Moderierende dürfen den Gruppenprozess nicht dominieren. Richtiges Coaching der Gruppe: Probleme werden nicht verniedlicht, niemand stellt sich unangemessen in den Mittelpunkt.
- Der Eintritt eines neuen Mitgliedes in die Gruppe erschwert zuerst die Kommunikation. Es geht oft eine Weile, bis die Jugendlichen über ihre Probleme sprechen.
- Kinder sollten nicht jünger als 10 Jahre alt sein.
- Es wird eine heterogene Mischung von Problemen bevorzugt. Knaben sagen, dass «die Mädchen manchmal etwas mehr wissen als die Jungs».
- Ein besonders schwieriger Abschnitt ist die Phase der Problemfindung. Hier ist es oft wichtig, dass der Gruppenmoderatorin bzw. der -moderator mit den richtigen Fragen nachhilft und auch dafür sorgt, dass alle zu Wort kommen.
- Gruppenkohäsion ist ein wichtiger Faktor, auch wenn er für die Jugendlichen für die Bewertung der Gruppen weniger wichtig scheint.
- Durch eine begleitende Beratung der Eltern und Familien wird der Transfer des Gelernten gefördert.

In Halle (Deutschland) wird der PPC-Ansatz in Schulen bereits umgesetzt. Die Gruppen treffen sich während des Schuljahres einmal wöchentlich für ca. 45 bis 90 Minuten. Das Gruppengespräch lässt sich dabei gut in den Schulablauf integrieren. Je nach Organisation der Gruppe entstehen keine oder nur wenige Kosten. Man kann mit Ehrenamtlichen zusammen arbeiten und beispielsweise für die Gesprächsleitung Studierende beiziehen, die langfristige, praxisnahe Erfahrungen sammeln wollen.

Es wurden verschiedene Effekte untersucht, wie beispielsweise die Abnahme von Gewalt, der Aufbau eines positiven Schulklimas, die positive Entwicklung des Selbstbildes und die Steigerung von Resilienz.

Nicola Unger hat einen Leitfaden zur Organisation solcher Gesprächsrunden entwickelt (Opp & Unger, 2006). Grundsätzlich kann jede Institution eine positive Peergruppe gründen; prädestiniert sind natürlich pädagogische Institutionen (v.a. Schulen), weil sie über pädagogisch geschultes Personal verfügen.

Wichtig für die Weiterentwicklung des Angebots ist die Klärung der Frage, wie die Gruppengespräche organisiert werden sollen. Es muss klar sein, wer das Gespräch führt und welchen Platz das Programm im Unterricht einnimmt.

4.5.2 Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die meisten Studien, welche sich mit dem Ausüben von Freizeittätigkeiten befassen, untersuchen den Einfluss von Freizeittätigkeiten auf die allgemeine schulische und berufliche Entwicklung von Jugendlichen. Somit können keine Schlüsse gezogen werden, ob je nach Zeitabschnitt andere Schutz- bzw. Erfolgsfaktoren im Bereiche Freizeit/Peers eine Rolle spielen.

4.5.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Wie die Analyse gezeigt hat, ist die Teilnahme an strukturierten Freizeitaktivitäten (Sport, Vereine, Jugendgruppen) besonders förderlich für eine günstige Entwicklung der Jugendlichen. Solche Gruppen werden oft von ausgebildeten Jugendarbeiterinnen und -arbeitern sowie ehrenamtlich tätigen Leiterinnen und Leitern moderiert. Eine breite Palette von Angeboten findet man dazu bei der **kirchlichen oder offenen Jugendarbeit**. Ein Überblick über die Angebote ist in den Leitfäden für offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz vom Dachverband für offene Jugendarbeit (DOJ) zu finden (vgl. <http://www.doj.ch>). DOJ bietet niederschwellige, integrationsfördernde Freizeitangebote und Begegnungsmöglichkeiten an, welche Kinder und Jugendliche im ausser-

schulischen/ausserberuflichen Freizeit- und Bildungsbereich ansprechen sollen und von diesen freiwillig genutzt werden können.

Es gibt verschiedene kantonale Projekte, welche sich mit der **Gesundheitsförderung** von übergewichtigen Jugendlichen befassen. Die Interventionen beziehen sich dabei nicht selten auf den Einflussbereich Freizeit/Peers. Als Beispiel dazu sei das multidisziplinäre Interventionsprogramm «*Keep on Moving*» (Kanton Aargau) für adipöse Kinder und Jugendliche unter Einbezug der Eltern und Peers erwähnt. Hier wird erstmals der Ansatz der Peer Education systematisch angewendet und bis 2011 evaluiert. Das Angebot richtet sich an Jugendliche zwischen 11 und 16 Jahren, erfolgt ambulant und enthält praktische und edukative Schulungseinheiten zu Bewegung, Ernährung und Verhalten. Als Ergebnisse werden bei den Betroffenen eine Reduktion des Body-Mass-Indexes (BMI), eine Verbesserung des Ernährungs- und Bewegungsverhaltens, eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Selbstwertgefühls, der sozialen Kompetenzen und der Lebensqualität erwartet. Weiter sollen die Eltern als Moderatoren ihr Ernährungs- und Bewegungsverhalten, die Erziehungskompetenzen und die familiären Ressourcen verbessern.

Ein Ergebnis unserer Analyse war, dass sich zur Förderung der sozialen Kompetenzen und Erhöhung der Problemlösefertigkeiten Gruppengespräche mit Gleichaltrigen als besonders effizient erwiesen (vgl. Positive Peer Culture). Die Projekte «*Du seisch wo düre*» (DSWD) und «*zWäg!*» im Kanton Bern gründen auf dem Peer-Ansatz. Sie helfen den Jugendlichen in der Übergangphase, wobei DSWD die Oberstufenschülerinnen und -schüler in der Vorbereitungsphase auf die Berufslehre und zWäg! die jungen Erwachsenen im zehnten Schuljahr sowie im ersten Drittel der Berufsausbildung begleiten. Die beiden Projekte bieten Schulklassen während eines ganzen Quartals, auf freiwilliger Basis und ausserhalb des Schulzimmers, Gruppen- und Einzelgespräche an. In diesen Gesprächen lernen die Jugendlichen mithilfe von Arbeitsblättern ihre Anliegen und Probleme zu formulieren,

eigene realistische Ziele zu setzen und eine für sie passende Lösungsstrategie zu finden. Die Evaluationen der beiden Programme haben gezeigt, dass sich beide Ansätze auf Selbstvertrauen und zukünftige Zielsetzungen positiv auswirken (Bucher & Bolliger-Salzman, 2004). Die Jugendlichen merken v.a. in den Gruppengesprächen mit anderen Betroffenen, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine dastehen. Ausserdem erzählen die beteiligten Jugendlichen, dass sie es toll fanden, von einer erwachsenen Person ernst genommen zu werden. Es wird zurzeit geplant, das Programm in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen aufzubauen.

4.5.4 Zusammenfassendes Fazit

Bildungslaufbahnen können durch die Ausübung von Freizeitaktivitäten positiv beeinflusst werden. Die Zusammenhänge verlaufen dabei oft indirekt: So fördern bestimmte Aktivitäten in der Freizeit die Persönlichkeitsentwicklung und das Erleben von Selbstwirksamkeit, was sich dann wiederum positiv auf eine erfolgreiche Berufseinmündung auswirkt.

Als besonders günstig haben sich dabei Tätigkeiten herausgestellt, welche in (strukturierten) Gruppen ausgeübt werden. Jugendliche, welche sich regelmässig treffen, um zusammen Sport zu treiben, gemeinsam Aufgaben zu lösen oder Hobbys zu betreiben (Vereine, Kurse) oder um miteinander über Probleme zu reden (Jugendtreffs), haben oftmals weniger problematische schulische und berufliche Entwicklungsverläufe als solche ohne entsprechende Tätigkeiten. Die positiven Effekte können v.a. damit erklärt werden, dass Jugendliche nicht nur «herumhängen» und positive Erfahrungen – zum Beispiel in den Bereichen Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit – sammeln können. Wie die Ergebnisse der COCON-Studie zeigen, haben institutionalisierte Freizeitaktivitäten ab- und «mediale» Tätigkeiten zugenommen. Jugendliche richten sich bei der Ausübung entsprechender Tätigkeiten oft nach den Meinungen und Vorlieben ihrer Freundinnen und Freunde sowie ihrer Eltern.

Die Gestaltung der Freizeit hängt u.a. von der sozialen Schicht ab. Während Jugendliche aus höheren sozialen Schichten ihre Freizeit eher mit Lesen und kreativen/künstlerischen Tätigkeiten verbringen, konsumieren Jugendliche aus unteren sozialen Schichten vergleichsweise häufiger interaktive Medien (Videogames und Chat) und verbringen mehr Zeit zu Hause vor dem TV. Die schon in anderen Kapiteln dieses Berichts festgestellte Chancenungleichheit bei Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten scheint leider auch für den Bereich «Freizeit» und «auserschulische Kompetenzen» zu gelten.

In der Schweiz gibt es einige Ansätze, welche sich mit der Förderung einer aktiven, institutionalisierten Freizeitgestaltung bei Jugendlichen befassen (z.B. Angebote der Jugendarbeit/Gesundheitsförderung). Allerdings ist die Teilnahme an Freizeitangeboten immer freiwillig; entsprechende Angebote werden darum oft nur von einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen genutzt. Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund nehmen im Durchschnitt weniger häufig an entsprechenden Angeboten als Schweizer Jugendliche teil. An dieser Stelle sei auf die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Vereinen hingewiesen.

Zur Förderung der sozialen Kompetenzen und Erhöhung der Problemlösefertigkeiten haben sich moderierte Gruppengespräche mit Gleichaltrigen als besonders effizient erwiesen (vgl. Positive Peer Culture). Damit solche Freizeitgruppen «resilient» wirken, ist eine professionelle Organisation und Leitung durch erfahrene Pädagogen nötig. Das Projekt «Positive Peer Culture» könnte als Best-Practice-Beispiel dienen.

4.6 Beratungs- und Interventionsprogramme

4.6.1 Zentrale Erfolgs- und Einflussfaktoren

Schulbildung und Berufswahl sind heutzutage sehr eng miteinander verknüpft. Einerseits ist

die Entscheidung, welche Schule man auf Sekundarstufe II besuchen wird, oft auch mit einer bestimmten Vorstellung über zukünftige Berufsfelder verbunden. Andererseits vermittelt der absolvierte Schultyp nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern bestimmt auch die (beruflichen) Selektionen mit (vgl. Imdorf, 2007a).

Bei der ersten Berufswahl befinden sich viele Jugendliche in einem Entscheidungsnotstand. Die Berufswahl erfolgt oft unter höchst unvollständiger Information: So sind den Jugendlichen weder alle Möglichkeiten bekannt, noch können sie abschätzen, wie sich die berufliche Realität ihnen gegenüberstellt. Die Jugendlichen nutzen dabei verschiedene Quellen der Unterstützung: In der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x (Bertossa et al., 2008) wurde in den Jahren 1979, 1993 und 2003 untersucht, welche Berufswahlhilfen aus der Sicht von 20-jährigen in der Schweiz lebenden Personen am häufigsten in Anspruch genommen werden. An der Spitze stehen die Eltern, gefolgt von den Schriftmedien und den Kameraden. Der Einfluss von Massenmedien und Verwandten und Bekannten hat in den letzten 25 Jahren laufend zugenommen. Dagegen spielen Lehrpersonen, Geschwister, Berufsberaterinnen und -berater und andere Fachexperten eine vergleichsweise geringere Rolle. Man könnte sich darüber wundern, dass trotz allgemeiner Bildungszunahme den Lehrpersonen, Berufsberatenden und Fachpersonen keine grössere Rolle im Berufswahlprozess zugebilligt wird. Es kann auch sein, dass trotz erfolgter Berufswahl Schwierigkeiten auftauchen, über welche sich der Jugendliche bisher keine Gedanken gemacht hat. Folgendes Beispiel aus der Praxis stellt eine solche Situation dar:

Y. absolviert eine anspruchsvolle Ausbildung. Nachdem er seit der Kindheit immer erfolgreich war, brechen seine Leistungen plötzlich ein. Seine Ausbilder können sich dies nicht erklären und verweisen ihn an eine Beratungsstelle. Dort stellt sich heraus, dass er unter Prüfungsangst leidet. Seine Eltern setzten ihn von klein an unter Leistungsdruck und wendeten sogar

Gewalt an, um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen. Nachdem der junge Mann es bisher immer geschafft hat, ihren Erwartungen zu genügen, gelingt ihm dies jetzt nicht mehr. Obwohl er seine Anstrengungen erhöht und noch intensiver lernt, leidet er in den Prüfungen unter «Blackouts». Zunehmend machen ihm nicht nur der Druck der Eltern, sondern auch Selbstzweifel zu schaffen.

Mithilfe der Beratung gelingt es ihm, sein Selbstvertrauen wieder aufzubauen und sich von seinen Eltern zu distanzieren. Er besteht die Abschlussprüfungen erfolgreich.

Erfolgsfaktoren:

- Intelligenz und Hartnäckigkeit des jungen Mannes
- Unterstützende Ausbilder, welche nicht an seinen Fähigkeiten zweifeln, ihn ermuntern
- Beratung:
 - wertschätzende Haltung der Beratungsperson, vertrauensvolle und unterstützende Beziehung
 - Aktivierung der Ressourcen, Aufbau des Selbstwertgefühls
 - Vermittlung von Strategien zum Umgang mit Prüfungsangst

Um möglichst allen Jugendlichen einen erfolgreichen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu ermöglichen, werden in der Schweiz zurzeit verschiedene Beratungs- und Interventionsprogramme entwickelt und durchgeführt. Bei der grossen Vielfalt an laufenden Projekten ist es nicht einfach, die Übersicht über die Angebote in den Schweizer Kantonen zu behalten. Manchmal liegen auch nur wenige schriftliche Informationen zu den einzelnen Programmen vor und insbesondere wissenschaftliche Begleitevaluationen fehlen oftmals. Wie bereits erwähnt, haben wir hier Projekte ausgewählt, welche wissenschaftlich begleitet wurden und zu welchen ein Evaluationsbericht vorliegt (zu den Auswahlkriterien vgl. Kapitel 3.2.2). Es ist uns als der Autorin und dem Autor bewusst, dass wir damit nur eine Auswahl von etablierten Schweizer Projekten einbeziehen, obschon noch weitere interessante Ansätze vorliegen dürften.

Wir fassen die für die vorliegende Studie ausgewählten Beratungs- und Interventionsprogramme in drei Gruppen zusammen:

- a. Es gibt verschiedene Programme, welche die Jugendlichen dabei aktiv unterstützen, einen **Ausbildungsplatz zu erhalten**. Dazu zählen v.a. die Angebote der (öffentlichen) Berufs- und Laufbahnberatung. Zudem wurden in letzter Zeit einige Pilotprojekte evaluiert, welche Jugendliche ohne Anschlusslösung «in letzter Sekunde» dabei unterstützen, doch noch eine geeignete Anschlusslösung zu finden. Eine weitere Gruppe von Programmen bietet Coaching/Mentoring für Jugendliche an, welche bei der Lehrstellensuche mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Die Jugendlichen werden dabei von externen Fachpersonen bis hin zu ehrenamtlich tätigen Mentorinnen und Mentoren individuell gecoacht und begleitet. Häufig beginnt die Begleitung schon während der obligatorischen Schulzeit und endet normalerweise, wenn der Jugendliche eine Anschlusslösung gefunden hat.
- b. Als weitere Gruppe fassen wir Angebote zusammen, welche den Jugendlichen eine Begleitung **während der Berufslehre** anbieten. Hier steht oftmals die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, Berufsbildnerinnen und -bildnern, sowie der Berufsschullehrperson im Vordergrund.
- c. Weitere Interventionen, welche für **besonders gefährdete Jugendliche** eingerichtet wurden, stellen wir in einer dritten Themengruppe dar. Wichtig Themen in den Beratungen sind Sucht, Verhaltensauffälligkeiten und äusserst problematische familiäre Verhältnisse. Zu dieser Gruppe zählen wir Programme der Schulsozialarbeit, Präventionsprogramme und Case Management Berufsbildung.

Beratungs- und Interventionsprogramme, welche vorwiegend im schulischen Umfeld verankert sind und teilweise zum allgemeinen Lehrplan gehören, werden in diesem Kapitel nicht thematisiert. Überschneidungen zwischen den Kapiteln «Schulen/Lehrpersonen» (Kapitel 4.4)

und «Beratungs- und Interventionsprogramme» können jedoch vorkommen.

Zuerst werden nun wichtige Erfolgsfaktoren zusammengefasst (vgl. Tabelle 9), welche sich in den ausgewählten Studien als besonders wichtig erwiesen haben. Eine detaillierte Analyse der Projekte im Sinne unserer Fragestellungen erfolgt im Anschluss daran.

a) Beratungs- und Begleitangebote zum Finden eines Ausbildungsplatzes

Öffentliche Berufs- und Laufbahnberatung

Fast alle Studien, welche sich mit der Wirksamkeit von Berufs- und Laufbahnberatung befassen, stammen aus den USA. Dagegen wurden im deutschsprachigen Raum dazu nur wenige Studien publiziert. Eine Studie kommt aus der Westschweiz und trägt den Projektnamen «Voies Professionelles» (Massoudi et al., 2006). Es wurden 46 Frauen und 39 Männer im Alter von 15 bis 41 Jahren untersucht, welche Beratungsdienste in Lausanne in Anspruch nahmen. Die Wirksamkeit der erhaltenen Berufsberatung wurde in vier bis acht Gesprächen untersucht, welche während eines Jahres nach Ende der letzten Konsultation durchgeführt wurden.

Die Analyse zeigt, dass eine Beratung die Probleme im Zusammenhang mit der Berufswahl deutlich reduzieren kann. Unsicherheiten bei der Berufswahl haben oft drei Ursachen (Gati, Garty & Fassa, 1996): 1. Zu wenig Vorbereitung zur Formulierung eines Berufswunsches, 2. Mangel an für die Entscheidungsfindung nötigen Informationen und 3. Inkonsistenz der erhaltenen Information. Die Autoren zeigen, dass durch die erhaltene Beratung die *Unentschlossenheit* der Klientinnen und Klienten massiv zurückgeht. Ebenfalls verbessert sich das *allgemeine Befinden*. Diese Effekte konnten v.a. bei Personen festgestellt werden, die von Schwierigkeiten berichteten, welche mit der beruflichen Eingliederung in Verbindung standen und nicht allgemeiner Natur waren (z.B. psychische Probleme, familiäre Konflikte usw.).

Weiter zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit der Beratung zwar mit der *Qualität der gebotenen Informationen* korreliert, jedoch noch stärker mit der *Qualität der Beziehung* zwischen den Klientinnen und Klienten und der beratenden Person zusammenhängt. Wichtig scheinen das gegenseitige Vertrauen und die Übereinstimmung über die anzustrebenden Ziele.

Nach Hurni (in Läge & Hirschi, 2008) ist es für die Professionalität der Beratung entscheidend, dass psychologisch fundierte, aktuelle Laufbahnmodelle und Interventionskonzepte Verwendung finden. Wichtig ist auch ein gut funktionierendes Kooperationsnetzwerk (z.B. zwischen Forschung und Praxis).

Haeberlin et al. (2004a, 2004b) stellen fest, dass für einen erfolgreichen Übergang auf die Sekundarstufe II informelle Netzwerke wichtig sind, denn Angehörige, Verwandte und Bekannte können Zugang zu «Insiderinformationen» über offene Lehrstellen erleichtern. Wer nicht über solche Netze verfügt, ist auf institutionalisierte Netze der Berufsberatung angewiesen. Viele Jugendliche und deren Bezugspersonen (z.B. in Schule/Betrieben) greifen allerdings erst nach dem Ausschöpfen anderer Möglichkeiten auf die Berufsberatung zurück (Stalder & Schmid, 2006). Für manche Jugendliche ist sie aber der einzige Ort, wo Informationen über Lehrstellen zu finden sind.

Künzli und Zihlmann (2008) haben in einer Längsschnittstudie einen praxistauglichen Fragebogen entwickelt und an einer Stichprobe von 575 Personen überprüft. Zielsetzung des Fragebogens ist, die Wirksamkeit der Laufbahnberatung in verschiedenen Dimensionen zu messen. Sie konnten mit ihrer Untersuchung ein sensitives Evaluationsinstrument für Laufbahnberatungen entwickeln und deutliche Belege für Effekte der Beratung nachweisen. Das Instrument wird vor und nach der Beratung eingesetzt und die Werte miteinander verglichen. Die Skalen Informiertheit, Zielklarheit über Veränderungsprozesse und Rückgang von Unsicherheiten zeigen hohe Effekte, die Skalen Vertrauen in Entwicklungsperspektiven und Wohlbefinden mittlere bis hohe Effekte (Cohen, 1988). Diese Effekte sind erstaunlich,

Tabelle 9 | Positive Einflüsse von Beratungs- und Interventionsprogrammen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen*

Projekt/Studie	Erfolgsfaktoren bei Jugendlichen	Berufsbildende, Coaches, Mentoren	Strukturelle Rahmenbedingungen
Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006)		Frühe Prävention im Suchtbereich; Strukturgebende Massnahmen, umfassende Eingangsdignose	
fiB (Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2007, 2008)		Massgeschneiderte Angebote; Vernetzungsarbeit; Betreuungsarbeit durch Berufsschullehrpersonen	
LEVA (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Praktika; Schnupperlehren; Brückenangebote; weniger als einen Wechsel der Lehrstelle	Frühe Begleitung (v.a. von Berufsbildnern, Berufsschullehrern) bei drohender Lehrvertragsauflösung	Niederschwelliger Zugang zu Coaching-Angeboten
Wirkungen von Laufbahnberatungen (Künzli & Zihlmann, 2008)	Erweiterung von: Informiertheit, Zielklarheit über Veränderungsprozesse. Rückgang von Unsicherheiten		
Wirksamkeit Schulsozialarbeit (Fabian et al., 2008)			Klare Regelung der Zuständigkeiten von Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, Schulleitung und Schulbehörde; Fachaustausch. Genügend zeitliche Ressourcen
Casting (Götz et al., 2007)	Vergrosserung Netzwerk der Jugendlichen; persönliche Kontakte; Standortbestimmung	Unterstützung der Lehrpersonen im Berufswahlunterricht	
Voies Professionnelles (Mas-soudi et al., 2006)		Vertrauensvolle Beziehung zwischen Klientinnen/Klienten und beratende Person; berufliche Netzwerke	
Incluso (Caritas, 2008; Senn, 2006)	Motivation steigern; Selbstbewusstsein fördern	Individuelle Förderziele setzen	Geeignete Rahmenveranstaltungen
TEM (Lehmann, 2007)		Begleitung der Jugendlichen während der Berufslehre	Hohe Anforderungen in Berufsschule (problematisch)
COBE (Wendepunkt, 2008)	Einüben Handlungskompetenzen; frühe Anmeldung	«neutrale» Vermittlungsperson	Einbezug der Eltern; Kommunikation mit allen Partnern
Junior Job Service, Junior Coaching (Bender, 2006; Bergner, 2006)		Hinweise auf offene Lehrstellen/Praktikumsstellen; persönliches Gespräch; Hilfe beim Bewerbungen schreiben	
BIP (Müller, G., 2002)	Selbständigkeit, Selbstvertrauen und «soft skills» fördern	Lösungsorientierte und unbürokratische Ansätze; interinstitutionelle Zusammenarbeit	Mitarbeit des lokalen Gewerbes (Praktikumsplätze schaffen); niederschwellige Zugänge zu Coaching-Angeboten
Last minute (Müller, D., 2005, 2007)		Professionalität und positive Einstellung der Mitarbeitenden; alle beteiligten Akteure sind sich bewusst, dass es die «letzte Chance» ist	

wenn man die Kürze der durchschnittlichen Beratung von knapp drei Stunden beachtet.

Projekt «Casting»

Das Projekt «Casting» wurde in Basel-Stadt ins Leben gerufen, um die schwächeren Schülerinnen und Schüler in ihrer Berufsfindung zu unterstützen.

Die Klassenlehrpersonen erarbeiten im 8. Schuljahr ein Stärken- und Schwächenprofil der Jugendlichen. Auf dieser Grundlage schickt die Lehrperson ausgewählte Jugendliche ins «Casting-Programm». In diesem vom Gewerbeverband Basel-Stadt geleiteten Projekt lernen die Jugendlichen alles über Bewerbung (inkl. Kontakte mit Personalchefs aufnehmen) und gewinnen zunehmend ein realistisches Selbstbild über ihre berufliche Zukunft.

Nicht alle Jugendlichen werden ins Programm «Casting» aufgenommen. Durch die Lehrpersonen erfolgt dann die Selektion der Jugendlichen, welche hinsichtlich Motivation und Zuverlässigkeit (unabhängig von den Noten) als geeignet erscheinen. Jugendliche haben damit einen ersten Bewerbungsprozess zu überstehen.

Formulierte Ziele des Programms sind: Erhöhung der Eintritte in eine Berufslehre, Verbesserung der Berufsorientierung und Sensibilisierung der Unternehmen. Wichtig sind motivierte Lehrpersonen, welche ihre Schüler in die Programme schicken.

Effekte:

- Die Evaluation von Götz et al. (2007) zeigt, dass Lehrpersonen Unterstützung beim Berufswahlunterricht erhalten und besser erkennen, wo ihre Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess stehen.

- Casting dient auch als eine Art «Früherfassungsinstrument», welches den Lehrpersonen zeigt, wo ihre Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess stehen (ermöglicht eine «Diagnose»). Besonders beliebt war das elektronische Tool, welches den Stand im Berufswahlprozess jedes einzelnen Schülers festhält.
- Das Netzwerk der Jugendlichen wird vergrößert und auch dasjenige der beteiligten Akteure untereinander (Berufsberatung, Lehrpersonen, Wirtschaft). Ganz besonders wichtig ist der (persönliche) Kontakt der Jugendlichen mit verschiedenen Fachleuten (Berufsberatung, v.a. Arbeitgebende).

Effekte bei den Jugendlichen: Mehr Selbstvertrauen, realistischere Selbsteinschätzung, grössere Leistungsbereitschaft, klarere Kenntnis über ihre Interessen, bessere Kenntnisse bezüglich Berufswahl und Bewerbungsprozess. 80% der Schüler und Schülerinnen wissen nachher, welchen Beruf sie lernen möchten.

Projekt «Junior Job Service»

Der Auftrag des Junior Job Service (JJS) ist es, ausbildungswillige Jugendliche in unbesetzt gebliebene Lehrstellen zu vermitteln. Weiter soll der JJS eine Anlaufstelle für entmutigte Jugendliche im neunten Schuljahr sein. Zudem übernimmt der JJS eine Triagefunktion, um Jugendliche falls nötig an andere Unterstützungsangebote (z.B. Berufsberatung, Mentoring) weiterzuleiten. Es wird eine Kurzberatung für berufstaugliche und motivierte Jugendliche angeboten. Dieses Projekt wird in verschiedenen Kantonen angeboten. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den Evaluationsberichten der Kantone Basel-Land und Bern dargelegt.

Kanton Basel-Land | Im Jahre 2005 wurden 161 Jugendliche telefonisch befragt und im Jahre 2007 waren es 98 Jugendliche. Sie wurden aufge-

* **Anmerkungen zu Tabelle 9: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)**

fordert, ihren beruflichen Werdegang, sowie ihre Zufriedenheit mit dem Programm zu beschreiben (vgl. Bergner, 2006).

Von den Jugendlichen wurden insbesondere die folgenden Unterstützungsmassnahmen als hilfreich erlebt:

- Mithilfe beim Verfassen von Bewerbungen und Lebensläufen
- Eine Bezugsperson ist vorhanden
- Hinweise auf offene Lehrstellen
- Unterstützung von zu Hause
- Hinweise auf andere Berufe als den Wunschberuf. Weniger gewünscht wurden hingegen Tipps in Bezug auf Zwischenlösungen
- Erfolgsquote: 77% (Evaluation 2005) bzw. 89% (Evaluation 2007) fanden eine Anschlusslösung

Als günstiger Faktor erwies sich der Kontakt zu Firmen, welche ihre Lehrstelle nicht im Lehrstellennachweis (LENA) ausgeschrieben hatten, was oft zu einer erfolgreichen Vermittlung führte.

Im Jahr 2007 haben mehr Jugendliche eine Anschlusslösung gefunden als 2005. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass die Betreuerinnen mehr Zeit pro Klientin bzw. Klient zur Verfügung hatten, da sich weniger Jugendliche für das Programm «Junior Job Service» anmeldeten. Eine andere Erklärung ist bei konjunkturellen Veränderungen (z.B. grösseres Lehrstellenangebot in einzelnen Branchen) zu vermuten.

Kanton Bern | Die in der Stadt Biel lebenden Jugendlichen aus Migrationsfamilien sollten durch zwei spezifische Angebote, den Junior Job Service (professionelle Realisierungsunterstützung) und das Junior Coaching (enge Begleitung durch freiwillige erwachsene Coaches) bessere Chancen auf eine Lehrstelle erhalten.

36 Jugendliche und die Projekt-Begleitgruppe wurden über ihre Erfahrungen mit dem Angebot sowie über Verbesserungsvorschläge befragt (vgl. Bender, 2006). 26 Jugendliche haben nach dem

Besuch des Programms einen Ausbildungsplatz erhalten.

Von der Begleitgruppe wurden verschiedene Verbesserungsvorschläge formuliert. Die Quote derer, die nach der obligatorischen Schule eine Anschlusslösung finden, könnte durch die neu eingeführte Früherfassung im 9. Schuljahr noch gesteigert werden. Positiv ist auch, dass durch das Programm die Schaffung neuer Attestausbildungen angeregt werden konnte.

Projekt «Berufsintegrationsprogramm (BIP)»

Das Berufsintegrationsprogramm (BIP) ist eine – im Kanton Aargau (in Zusammenarbeit mit SO, TI, BE) entwickelte – Auffangeinrichtung für Jugendliche (ein Brückenangebot), welche nach der obligatorischen Schule keine passende Anschlusslösung gefunden haben (Müller, G., 2002). Es findet eine intensive Kooperation mit Praktikumsanbietern statt. Beim BIP handelt es sich um eine Kombination von Schule und Praxis, wodurch das System demjenigen einer dualen Berufsbildung gleicht. In der Schule werden die Fächer Deutsch, Mathematik, Berufskunde, Bewerbungstraining und PC/Internet vermittelt.

15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden befragt, wie zufrieden sie mit dem Programm sind, und ob sie eine Anschlusslösung gefunden haben. Weiter wurden Kursverantwortliche und Anbieter von Ausbildungsplätzen um ihre Einschätzung zur Wirksamkeit des Programms gebeten. 10 von 15 Jugendlichen haben nach der Kursteilnahme eine Anschlusslösung gefunden.

Die Jugendlichen wünschen sich v.a. unmittelbare Realisierungshilfen (z.B. Bewerbungen schreiben, Kontakte herstellen). Sie schätzen ausserdem den lösungsorientierten und unbürokratischen Ansatz und die Bereitschaft, nach raschen, individuellen Lösungen zu suchen. Die Jugendlichen haben dabei gelernt, selbständig zu werden (Praktikumsplatz zu suchen) und haben dadurch an Selbstvertrauen gewonnen. Hingegen kann das Ziel, schulische Lücken zu schliessen, nur bedingt als gelungen bezeichnet werden.

Wichtige Erfolgsfaktoren für einen gelungenen Übergang sind nach Meinung der Befragten:

- Mitarbeit des lokalen Gewerbes, welches die Praktikumsplätze zur Verfügung stellt.
- Motivation (trotz Absagen nicht aufgeben), Persönlichkeit (Interesse, Aufgeschlossenheit, Freundlichkeit), Offenheit auch für andere Berufe als für den Wunschberuf.

Projekt «last minute»

Das Angebot «last minute» unterstützt motivierte Jugendliche und junge Erwachsene aus dem Kanton Basel-Stadt, welche in letzter Minute noch eine Lehrstelle oder eine Vorbereitung auf eine berufliche Grundbildung suchen. Berufsberaterinnen und Berufsberater unterstützen – in Form von Telefonberatungen und Beratungsgesprächen – diejenigen Jugendlichen, welche kurz vor Schulabschluss noch keine Anschlusslösung gefunden haben.

Im Rahmen der durchgeführten Evaluation wurden in den Jahren 2004 und 2005 je 137 bzw. 113 Ratsuchende befragt, ob sie eine geeignete Anschlusslösung gefunden haben und welchen Nutzen sie aus der Teilnahme am Programm gezogen haben (Müller, 2005, 2007). Aus der Erfahrung mit «last minute» haben sich folgende Punkte als Erfolgsfaktoren herausgebildet.

- Zeitpunkt der Durchführung: Für die Jugendlichen hat es eine motivationssteigernde Wirkung, dass es die letzte Chance ist
- Einigkeit der Beteiligten über die ernste Lage auf dem Lehrstellenmarkt
- Mut und Professionalität der Berufsberaterinnen und -berater
- Überzeugung und Erfahrung der Mitarbeitenden, dass bei Jugendlichen allgemein Veränderungen möglich sind
- Motivierte, hoffnungsvolle Grundeinstellung der Mitarbeitenden und der freundschaftliche respektvolle Umgang miteinander
- Die Beratenden haben bereits Erfahrungen als Mentorinnen und Mentoren

- Jugendliche lernen, mehr Verantwortung zu übernehmen und bekommen wieder neue Hoffnung

Projekt «Last Call»

Stadt und Kanton Zürich fordern seit einigen Jahren alle Jugendlichen ohne Lehrstelle und Übergangslösung dazu auf, sich Mitte September im Laufbahnzentrum Zürich oder in den Berufsinformationszentren Uster und Kloten einzufinden. Dort sind die Verantwortlichen von Brückenangeboten mit freien Plätzen anwesend und Beraterinnen und Berater helfen den Teilnehmenden, sich in den verschiedenen Angeboten zu orientieren.

Offenbar sind die Erfolgschancen, eine Anschlusslösung zu finden, gross (siehe Bericht in der NZZ, 10.9.2008, S. 51). 2006 und 2007 sind jeweils rund 100 Jugendliche dem «Last Call» gefolgt und für über 80% ergab sich danach eine Anschlusslösung.

Mentoring-Programme

Beim Mentoring in der Berufsbildung handelt es sich um eine *Förderbeziehung* zwischen erwachsenen, erfahrenen Personen und einem jungen Menschen auf Lehrstellensuche oder in der beruflichen Grundbildung (Ledergerber & Ettlin, 2008). Die Jugendlichen lernen durch die Zusammenarbeit im Mentorat mit den an sie gestellten Anforderungen selbständig zurechtzukommen und werden im Selbstvertrauen gestärkt. Merkmale eines Mentorats sind demzufolge:

- Zielorientierung
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Stärkung des Selbstvertrauens der Mentees durch Wertschätzung, Vertrauen und Kompetenzerweiterung

Von Anfang bis Ende steht das Mentorat im Zeichen des Leitspruchs von Hartmut von Hentig: «*Personen stärken und Sachen klären*». Die Tätigkeit des Mentorings ist auf der Beziehungs- und

Handlungsebene mit der Coaching-Praxis vergleichbar. Coaching ist eine professionelle Form individueller Begleitung im beruflichen Kontext.

Allen Mentoring-Programmen (und teilweise Coaching-Angeboten) ist gemeinsam, dass sie sich am Gotte-/Götti-Gedanken orientieren. Ansonsten unterscheiden sich die verschiedenen Projekte aber (mehr oder weniger) voneinander. Jedes Programm hat eine eigene Entstehungsgeschichte, was auch die unterschiedliche institutionelle Verankerung erklärt. Einige Deutschschweizer Mentoring-Projekte sind:

- Speranza in Basel-Land
- Inlusio in Bern und Zürich
- Projekt «Ithaka» in Zürich
- Netzwerk Login in Basel (Begleitung einer ganzen Schulklasse von einer Gruppe von Mentorinnen und Mentoren)
- Berufswahlplattform in Solothurn
- Mentoring für spätmigrierte Jugendliche in Baden
- Projekt Tandem in St. Gallen (Programm für junge Erwachsene an der zweiten Schwelle)
- Junior Coaching in Biel

Die Programme werden im Handbuch für Programmverantwortliche und Mentorinnen und Mentoren detailliert beschrieben (Ledergerber & Ettl, 2008). Bei allen Programmen ist die Teilnahme durch die Jugendlichen an einem Mentoring-Programm freiwillig, da sich ein Obligatorium nicht bewährt hat (z.B. beim «Netzwerk Login»). Das Anforderungsprofil der Mentoren ist meist ähnlich: Eine wichtige Voraussetzung sind die Berufs- und Lebenserfahrung, was in erster Linie Personen im Alter ab 40 anspricht. Bei Speranza stammen die Mentorinnen und Mentoren aus einer politischen Partei. Bei der «Berufswahlplattform Solothurn» werden arbeitslose Kaderleute einbezogen.

Die meisten Programme weisen offenbar gute Erfolgsquoten auf. Allerdings könnte das Angebot v.a. in Migrantenkreisen noch besser genutzt werden. Nicht selten ist das Projekt nicht genügend bekannt. Öffentlichkeitsarbeit in Migrantenkreisen erweist sich als sehr anspruchsvoll: Die Bereitschaft für die Teilnahme an einem sol-

chen Programm ist oft nicht sehr gross, da der Coach ein wenig die «Elternfunktion» übernimmt, was nicht in allen Kulturen geschätzt wird. Weitere Gründe für die zurückhaltende Nutzung des Angebotes wurden in der Motivation der Jugendlichen und in den bestehenden Aufnahmekriterien (schulischen, sprachlichen und sozialen Voraussetzungen) gesehen.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Mentoring-Projekt aus der Zentralschweiz beschrieben.

Projekt «Incluso Luzern»

Das Programm Inlusio wird in verschiedenen Kantonen in der Schweiz angeboten (BE, LU, ZH). Im Folgenden werden die Ergebnisse der in Luzern durchgeführten Evaluation dargelegt (Senn, 2006; Caritas, 2008).

Ziel des Projektes ist es, jungen Migrantinnen und Migranten den Übergang von der Schule in die Berufswelt zu erleichtern. Die Jugendlichen werden durch die Mentorinnen und Mentoren beim Übergang von der Schule in die Berufswelt, insbesondere bei der Lehrstellensuche, betreut.

Nach erfolgreichem «Matching» von Mentorin bzw. Mentor und Mentee (Kriterien: Berufsfeld, Netzwerk) finden regelmässige Treffen (1–2 Mal im Monat) und zusätzliche Telefongespräche statt. Es werden verschiedene Hilfestellungen geboten, wie: Lehrstellensuche, Zusammenstellen des Bewerbungsdossiers, Motivieren, Trösten (bei den vielen Absagen), Klärung der Berufswahl, Üben von Vorstellungsgesprächen. Zudem werden verschiedene Veranstaltungen für Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees organisiert (drei obligatorische und einige freiwillige Weiterbildungskurse), welche sehr geschätzt werden.

Anfang 2006 wurden 35 Tandems (26 Frauen, 9 Männer) gestartet und im September mit zusätzlichen 39 Tandems (24 Frauen, 15 Männer) ergänzt. Ende Jahr wurde untersucht, wie viele der Mentees eine Anschlusslösung gefunden haben und wie zufrieden die Beteiligten mit dem Programm sind (vgl. Senn, 2006; Caritas, 2008). Ein Drittel der

Jugendlichen hat durch das Mentoring eine Lehrstelle gefunden. Weitere häufige Anschlusslösungen waren: 10. Schuljahr (10 Jugendliche), Praktikum (13 Jugendliche), Schule (5 Jugendliche). Bei 21 Jugendlichen konnte trotz den Bemühungen keine optimale Lösung gefunden werden.

Ein Befund ist, dass das Programm insgesamt geschätzt wird. Das Programm entlastet insbesondere auch Eltern und Lehrpersonen, welche zu wenig Zeit für die Begleitung der Jugendlichen haben. Auf der politisch-strukturellen Ebene konnte eine Erhöhung der Sensibilität bezüglich Integration und Chancengleichheit festgestellt werden.

b) Begleitungsangebote während der Berufslehre

Fachkundige, individuelle Begleitung (fiB)

Mit der Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) wurde die fachkundige individuelle Begleitung (fiB) der Jugendlichen gesetzlich verankert (vgl. auch Kapitel 4.8). Die Lernenden haben dabei ein Anrecht auf spezielle Begleitung, wenn der Ausbildungserfolg gefährdet ist. Die Begleitung umfasst alle bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person. Die fiB-Person – oftmals Berufsschullehrperson – ist Ansprechstelle für alle möglichen Schwierigkeiten der Jugendlichen sowie auch Koordinations- und Triagestelle.

In den beiden Basel, Zürich und Tessin wurde das fiB-Angebot evaluiert. Erste Ergebnisse aus verschiedenen Evaluationen zeigen, dass fiB in Anspruch genommen wird, wenn Probleme in der Berufsfachschule, gefolgt von persönlichen Problemen sowie Schwierigkeiten im Lehrbetrieb, bestehen (Hofmann & Kammermann, 2008; Sempert & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009).

Besonders spannend bei fiB-Basel (BS/BL) ist, dass die Berufsfachschullehrpersonen Aufgaben von individueller Begleitung übernehmen

und eine entsprechende Zusatzausbildung absolvieren müssen. Bei der Evaluationsstudie von fiB Basel wurden 18 Lehrpersonen und 161 Lernende zu den Themen Ausbildungszufriedenheit und Einschätzung der Wirksamkeit von fiB befragt (Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2008).

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen sagt aus, sie hätten den Unterricht seit ihrer Tätigkeit als Begleitpersonen verändert. Zum einen stellt der persönliche Bezug zu den Lernenden ein besseres Lernklima her, und zum anderen können sie gezielter auf die individuellen Bedürfnisse eingehen. Als Schwächen werden Zeitdruck, hoher Zeitaufwand und eher knappe Entschädigung genannt.

60% der befragten Jugendlichen haben fiB schon in Anspruch genommen. Die Bekanntheit von fiB variiert je nach Branche (im Gastgewerbe ist sie sehr bekannt, im Schreinereigewerbe weniger). Nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen ist die Kooperation mit vielen Betrieben recht gut; allerdings seien längst nicht alle Betriebe bereit, das fiB-Angebot in Anspruch zu nehmen.

Nach der Ausbildung auf Sekundarstufe II ist für ca. zwei Drittel der Abgängerinnen und Abgänger die zukünftige Situation geregelt. Die restlichen Lernenden bleiben nach Ausbildungsabschluss ohne gesicherten Anschluss.

Projekt «Transition école–métier (TEM)»

Im Kanton Waadt bietet der Verbund TEM «Transition école–métier» Hilfe für Jugendliche mit Problemen in der beruflichen Grundbildung und wird vom kantonalen Departement für Bildung und Jugend, vom BBT und kantonalen Fonds für berufliche Aus- und Weiterbildung finanziert (FCFPP).

In der Regel erfahren die Jugendlichen durch verschiedene soziale Netze, die an der Ausbildung der Lernenden beteiligt sind, von diesem Angebot. Zugleich sollen die Jugendlichen aber selber Eigenverantwortung übernehmen. Falls

bei der Berufslehre Schwierigkeiten auftreten, nehmen die Jugendlichen selber mit TEM Kontakt auf und leisten einen Kostenbeitrag von 50 Franken. Darauf erfolgt ein erstes Gespräch, bei welchem der Grund der Kontaktaufnahme besprochen und an den Stärken und Schwächen der Jugendlichen gearbeitet wird. Ziele des Programms sind: Kenntnisse in Französisch und Mathematik erweitern, an der Motivation arbeiten, über Probleme reden können und Strategien für das erfolgreiche Durchziehen der Berufslehre entwickeln.

Das Angebot erfreut sich so grosser Beliebtheit, dass eine Auswahl unter den Jugendlichen getroffen werden muss. So wird pro Betrieb nur ein Jugendlicher betreut. Im Schuljahr 2006/07 nahmen 87 Lernende an der Massnahme teil, wovon 70 eine Einzelbetreuung erhielten (2 Stunden pro Woche) und sich 11 an Gruppenmassnahmen beteiligten. Die anderen Auszubildenden wurden je nach Bedarf eine Stunde pro Woche oder punktuell betreut.

Die Evaluation des Programms von Lehmann (2007) zeigt, dass im Zeitraum von 1999 bis 2007 von den 129 gecoachten Jugendlichen 86 ihren Lehrabschluss erreichen konnten (67%), davon 77 ohne zusätzliches Jahr. Die Erfolgsquote des anderen Angebotsteils von TEM, nämlich der Begleitung durch Lehrlingsbetreuer, ist vergleichbar: 7 von 10 Jugendlichen konnten von der Beratung profitieren: Die meisten Betroffenen führten ihre Lehre im selben Beruf fort (86%).

Die zu hohen Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung führen das Projekt TEM oft an seine Grenzen. Für manche Lernende sind die schulischen Anforderungen zu hoch (vgl. auch das Projekt LEVA unten und in Kapitel 4.7). Das Angebot TEM ist nur bedingt in der Lage, Lücken im schulischen Wissen zu schliessen.

Nach Pierre-Yves Puipe (Panorama-Redaktor, Panorama 2/2008, S. 10) könnte TEM schon bald eine Form der individuellen Begleitung sein, auch im Rahmen des vom BBT entwickelten «Case-Management»-Konzeptes.

Projekt «COBE / Vitamin L»

Das Pilotprojekt COBE wurde von der Stiftung Wendepunkt in einem zweieinhalbjährigen Mandat durchgeführt. Träger sind das Departement Bildung, Kultur und Sport sowie das Departement Volkswirtschaft und Inneres des Kantons Aargau.

Berufsbildende und Lernende haben mit COBE die Möglichkeit, bei Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten im Lehrverhältnis einen Coach beizuziehen, um einer Lehrvertragsauflösung entgegenzuwirken.

Mit COBE wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt und dabei versucht, Fragen im Bereich der Sozial- und Handlungskompetenz zu beantworten und durch gezielte Interventionen Hilfestellungen zu bieten. Oft sind es kurze Einsätze, welche ca. ein Vierteljahr lang dauern.

Es werden Lehrverhältnisse aus unterschiedlichen Berufsbranchen begleitet, am häufigsten jedoch aus der Gruppe Bau- und Mechanikbereich. Die teilnehmenden Jugendlichen wurden bereits von Beginn weg als hochgradig gefährdet beurteilt. Diese Jugendlichen wollten zunächst kaum Unterstützung annehmen. Je früher eine Anmeldung erfolgte, desto grösser waren aber die Erfolgsaussichten.

Die Stiftung Wendepunkt (2008) hat 141 gecoachte Lehrverhältnisse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit (Anzahl Anschlusslösungen und Zufriedenheit) untersucht. Insgesamt zogen die Autoren eine positive Bilanz. Sowohl die Jugendlichen als auch das Umfeld können vom Angebot profitieren. 105 Lehrverhältnisse konnten weitergeführt werden. Besonders positiv äusserten sich die Jugendlichen dazu, eine neutrale Person als Vermittelnde an der Seite zu haben, welche ihnen bei der Stabilisierung der Lebenssituation hilft. Besonders hilfreich war die Erkenntnis: «Man hat an mich geglaubt». In vielen Fällen konnte das Einüben von Handlungskompetenzen gelernt werden. Hilfreich waren auch der Einbezug der Eltern, die Kommunikation mit allen Vertragspartnern, der Miteinbezug der Berufsschulen sowie ärztlicher und sozialer Fachstellen.

Unterstützung bei Lehrvertragsauflösungen (Projekt «LEVA»)

Ein Fünftel der Berufslehren wird im Kanton Bern vorzeitig aufgelöst (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008). Besonders betroffen sind *ausländische Jugendliche* und solche in einer *Ausbildung mit tiefem Ausbildungsniveau*. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen steigen kurz- oder längerfristig wieder in eine Ausbildung ein. Ein knappes Drittel bleibt aber auch drei Jahre nach der Lehrvertragsauflösung ohne Anschlusslösung (vgl. Kapitel 4.7). Beratungsangebote durch die Berufsberatung und die Lehraufsicht (aber auch die Unterstützung von Berufsbildenden aus Schule und Betrieb) haben sich in vielen Fällen als hilfreich für einen Wiedereinstieg erwiesen.

Die Autorinnen ziehen aus der breit angelegten Verlaufsstudie eine Reihe von Folgerungen: Besonderes Gewicht sollte auf die Früherkennung von drohender Lehrvertragsauflösung, die verstärkte Zusammenarbeit der Lernorte sowie auf die Begleitung von Jugendlichen ohne Anschlusslösung gelegt werden. Die Initiierung von Begleitung sollte auch durch die Berufsbildenden möglich sein und nicht ausschliesslich durch die Jugendlichen. Bei gefährdeten Jugendlichen soll die Begleitung bis zum Abschluss der neuen Berufslehre dauern. Der Zugang zu einem Begleitungsangebot sollte möglichst niederschwellig sein.

Vorbereitung auf Stellensuche nach der Berufslehre

Ein spannendes Projekt ist «get job now», welches 2006 mit 85 Schulklassen durchgeführt wurde (vgl. www.getjobnow.ch). Die Berufsfachschullehrkräfte sollten Jugendliche im letzten Lehrjahr während des Unterrichts auf ihre Erfahrungen bei der Stellensuche ansprechen und sie unterstützen. Die Träger des Projektes waren das BBT, das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), die Schweizerische Konferenz der Direktoren der Berufsfachschulzentren (SDK), die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) u.a.

c) Weitere Angebote

Suchtprävention, Projekt «supra-f»

Supra-f ist ein wissenschaftlich evaluierter Ansatz zur Ressourcenstärkung bei gefährdeten Jugendlichen (www.supra-f.ch). Das Angebot von supra-f richtet sich an Jugendliche, welche bereits einige Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Substanzkonsum) zeigen – und nicht primär an Jugendliche mit Suchtproblemen (vgl. Hüster & Werlen, 2006). Die Anliegen dieser sekundären Prävention bestehen darin, die inneren und äusseren Bedingungen von Risikojugendlichen zu verbessern. Die inneren Bedingungen sind: Befindlichkeit, Selbstwert, Bewältigung, Delinquenz und Substanzkonsum. Die äusseren Bedingungen sind die Veränderungen der familiären Situation, der beruflichen und schulischen Situation und im Bereich sozialer Integration.

Supra-f richtet sich an Jugendliche, welche sich noch in der obligatorischen Schule befinden aber auch an schulentlassene Jugendliche ohne klare Perspektiven.

Zur Verbesserung der Bedingungen der Jugendlichen wurden schweizweit und mit Unterstützung des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) fünf unterschiedliche Zentren aufgebaut.

- Typ A: schulergänzende Massnahmen
- Typ B: Tagesstruktur
- Typ C: sozialintegrative Massnahmen
- Typ D: Schulklasse mit einem 10. Schuljahr
- Typ E: Arbeitsvermittlungsprogramm

In einer Längsschnittstudie wurde über mehrere Jahre die Entwicklung von Jugendlichen der Altersgruppen 11–15 und 16–20 Jahren untersucht. Nach dem rund 6-monatigen Aufenthalt in einem supra-f-Zentrum interessierte in der Studie die Frage, wie es mit den Jugendlichen in Bezug auf ihre soziale Integration weiterging. Die soziale Integration wurde wie folgt definiert: In einer Schule, Berufsausbildung bzw. Weiterbildung zu sein oder einen Job, wenn auch nur vorübergehend, zu haben. Weitere Kriterien für

eine Verbesserung der Situation der Jugendlichen sind: die Veränderung des Befindens (Depression, Ängstlichkeit) und die Veränderung des Substanzkonsums. Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung sind in der Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10 | Soziale Integration nach Projekttyp zu vier Messzeitpunkten (supra-f)

	Integration				Veränderung T1–T4
	T1	T2	T3	T4	
Typ A	89%	87%	85%	88%	-1%
Typ B	31%	57%	62%	71%	39%
Typ C	20%	43%	62%	67%	46%
Typ D	*	87%	82%	88%	1%
Typ E	20%	82%	53%	43%	23%
Vergleichsgruppe ohne Intervention	81%	93%	89%	90%	9%
Vergleichsgruppe mit Intervention	5%	71%	84%	70%	15%

* Schulklasse, T1: Eintritt in supra-f. T2: nach 6 Monaten. T3: nach 24 Monaten. T4: nach 30 Monaten. Quelle: Supra-f-Studie (Hüsler & Werlen, 2006)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die längerfristige Entwicklung über zwei Jahre (von T1 bis T4) bei allen Projekttypen positiv verläuft. Die grössten Veränderungen sind bei den Typen B und C zu beobachten, bei welchen die Jugendlichen aus teilweise besonders prekären Verhältnissen stammen. Weiter zeigte sich interessanterweise, dass nur Jugendliche mit mittlerer oder schlechter sozialer Ausgangslage ihr Befinden verbessern. Bei jenen Jugendlichen mit einer guten sozialen Ausgangslage kommt es hingegen zu einer geringen Verschlechterung. Im Wesentlichen profitieren also die problematischeren Jugendlichen von den *supra-f*-Interventionen. Die Resultate der begleitenden Evaluation deuten u.a. darauf hin, dass sich bei der Zuteilung zu passenden Programmen eine umfangreiche Eingangsdiagnose als wichtig erwies.

Bezogen auf einen allfälligen Substanzkonsum zeigen nach Beendigung der Intervention alle Effekte in Richtung einer Abnahme des Konsums. Am geringsten ist dabei die Abnahme beim Cannabiskonsum, am deutlichsten beim Tabakkonsum. Hinsichtlich Befinden, Selbstkonzept, Selbstwert und Delinquenz sind die Resultate weniger eindeutig. Während der Selbstwert leicht zunimmt, nimmt die Delinquenz leicht ab und das Befinden verändert sich praktisch nicht.

In diesem breit angelegten Projekt sehen wir, dass sich schulische, soziale und emotionale Kompetenzen durch strukturgebende Massnahmen in den Programmen und durch die Förderung positiver Bindungen verstärken lassen.

Angebote der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit als Kooperationsmodell zwischen Schule und Jugendhilfe verfolgt das Ziel, an einem zentralen Sozialisationsort frühzeitige Belastungen bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen und zu bearbeiten. Neben Beratung von Kindern und Jugendlichen unterstützt die Schulsozialarbeit die Schulleitung und Lehrpersonen bei der Entwicklung und Umsetzung von strukturellen Massnahmen der Früherkennung und Frühintervention. Durch den zentralen Ort im Schulhaus wird ein besonders niederschwelliger Zugang zum Angebot gewährleistet.

Verschiedene Studien aus der Schweiz und Deutschland zeigen, dass die Schulsozialarbeit aus der subjektiven Sicht von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie Fachpersonen positive Veränderungen bewirken kann (Fabian, Drilling, Müller, Schrott & Egger-Suetsugu, 2008). Eine aktuelle Längsschnittuntersuchung befasst sich mit der Wirkung von Schulsozialarbeit (Fabian et al., 2008). Bei den untersuchten 456 Schülerinnen und Schülern aus der Stadt Thun und dem Fürstentum Liechtenstein zeigen sich folgende Effekte:

Bei den meisten befragten Kindern und Jugendlichen (Durchschnittsalter: 13.5 Jahre) ist das

Angebot der Schulsozialarbeit bekannt und wird mehrheitlich als wichtig eingestuft. 12% der Kinder und Jugendlichen haben das Angebot der Einzelberatung und 14% jenes der Gruppenberatung schon benutzt. Der Nutzen der Beratung wird mehrheitlich als ziemlich bis sehr hilfreich eingestuft.

Die Schülerinnen und Schüler, welche im Verlauf der Untersuchungsperiode eine Einzelberatung beanspruchten, zeigten verglichen mit den anderen Gruppen schlechtere Werte beim Selbstwert, hatten häufiger einen Migrationshintergrund und ihre Eltern waren öfters nicht verheiratet. Bei den Befragten, welche in einer Einzelberatung waren, nahmen das Wohlbefinden während der Untersuchungsdauer von 14 Monaten noch stärker ab und die Konsumhäufigkeit von Alkohol stärker zu als bei den beiden Vergleichsgruppen. Dieses ungünstige Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Belastungen und Problemen von der Schulsozialarbeit erfasst werden (Früherkennung) und eine Beratung bzw. Triage an eine externe Fachstelle (Frühintervention) stattfinden kann. Andererseits könnten diese ungünstigen Ergebnisse auch mit der Beratung in Zusammenhang gebracht werden. Vielleicht wegen der Qualität oder den Handlungsspielräumen der Beratung selbst oder weil bei einer Konfrontation mit der eigenen Person zunächst eine Verschlechterung des Befindens ausgelöst wird.

Im Handbuch «Jugendliche richtig anpacken – Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen» (Fachverband für Sucht und Bundesamt für Gesundheit, 2008) wird empfohlen, dass in den Schulen eine Kultur des «Hinschauens und Handelns» gepflegt werden soll. Die Schule spiele im Bereich der Früherkennung und Frühintervention beim frühzeitigen Wahrnehmen von Gefährdungen und Einleiten von Hilfemassnahmen nämlich eine zentrale Rolle. Zur Umsetzung sind v.a. Interventionsleitfäden nötig, welche die Zuständigkeiten von Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, Schulleitung und Schulbehörde und die Vorgehensweise in schwierigen Situationen festhält.

4.6.2 Unterscheiden sich die Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die meisten hier vorgestellten Beratungs- und Interventionsangebote sind auf die erste Schwelle oder auf die Begleitung während der Berufslehre ausgerichtet. Demgegenüber gibt es bisher deutlich weniger Angebote zur zweiten Schwelle (z.B. «get a job now») oder gar darüber hinaus. Es können darum erst vereinzelt Aussagen über Erfolgsfaktoren gemacht werden, welche beim Übertritt von der Berufslehre in den Arbeitsmarkt eine Rolle spielen.

Sowohl beim Übertritt in die Berufslehre als auch bei der Begleitung während der Berufsausbildung spielt die Qualität der Beziehung zwischen Klientinnen/Klienten und Beraterinnen/Beratern eine ganz zentrale Rolle. Eine vertrauensvolle Basis ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Beratung bzw. Intervention. Weiter zeigt sich, dass lösungsorientierte und unbürokratische Ansätze beim Bewerbungsschreiben und Lehrstellensuchen während der ganzen Zeit besonders hilfreich sind. Die Jugendlichen fühlen sich besonders unterstützt, wenn sie konkrete Hilfestellungen beim Bewerbungen Schreiben und beim Umgang mit Absagen erhalten.

4.6.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Die Literaturanalyse hat gezeigt, dass es viele Erfolgsfaktoren bei Beratungs- und Interventionsangeboten gibt, welche für die Jugendlichen auf ihrem Weg ins Erwerbsleben förderlich sind. Die Jugendlichen werden in vielen öffentlichen Beratungsangeboten entsprechend unterstützt, insbesondere in der Berufs- und Laufbahnberatung, dem schul- und jugendpsychologischen Dienst und neuerdings auch dem Schulsozialdienst.

Die Beratungs- und Interventionsangebote sind sehr hilfreich für die Lehrstellensuche oder das Durchhalten bei der Berufslehre. Gefördert wird der Aufbau des Selbstvertrauens, das Nicht-Auf-

geben bei Absagen und konkrete Hilfestellungen beim Bewerbungsschreiben. Das Schliessen von schulischen Lücken (z.B. in Deutsch und Mathematik) ist demgegenüber bei vielen Angeboten ein untergeordnetes und schwieriger zu erreichendes Ziel. In Anbetracht der Ergebnisse von PISA sind natürlich die Lese- und Schreibkompetenzen der Jugendlichen besonders zu fördern. Als Best-Practice-Beispiel soll dazu eine vom Institut für interkulturelle Kommunikation (IIK) entwickelte Leseförderungsmethode erwähnt werden, welche in den gewöhnlichen (Berufs-)Schulen eingesetzt wird (Renggli, in Panorama 4/2008). Die Berufsschul-Lehrpersonen bieten beim Verarbeiten von Lesestoff und bei der Aufbereitung von Texten für die Jugendlichen verstärkt Unterstützung an.

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Beratung und Intervention spielt die Motivation der Jugendlichen. Beratungs- und Interventionsangebote stehen in der Regel nur für motivierte Jugendliche offen und die Teilnahme ist freiwillig. Über das Thema Freiwilligkeit der Nutzung von Angeboten müsste – insbesondere in Anbetracht der hohen Lehrabbruchquoten – vermehrt bildungspolitisch diskutiert werden. Verschiedene aktuelle Projekte gehen der Frage nach, wie Jugendliche in Schule/Berufsbildung motiviert werden können. Nach Euler (Euler & Walzik, 2007) steigert das Erleben von Autonomie die Motivation. Bei einer Förderung des Autonomieerlebens ist es unerlässlich, dass der Lernende mit subjektiv herausfordernden und als sinnvoll wahrgenommenen Problemstellungen konfrontiert wird und ihren Sinn versteht. Weiter sollen dem Jugendlichen in der Problembearbeitung Spielräume verbleiben, selbständig, schöpferisch und gestalterisch tätig zu sein. Auf dieser theoretischen Grundlage wurden bereits Anleitungen zu einer Unterrichtsqualität, welche motivierend wirkt, entwickelt (www.member.unioldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html).

Bei den Beratungs- und Interventionsangeboten steht der Jugendliche mit seinen Anliegen im Zentrum. Dabei darf allerdings nicht ausser Acht gelassen werden, dass die strukturellen Rahmenbedingungen für den Erfolg der Jugendlichen auf dem Lehrstellen- bzw. Arbeitsmarkt eine zentrale

Rolle spielen. Für die erfolgreiche Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt ist die Schaffung von **Praktikums- und Ausbildungsplätzen in der Wirtschaft** unerlässlich. Die Übernahme von sozialer und regionaler Verantwortung sind wichtige Faktoren, dass besonders den gefährdeten Jugendlichen den Übertritt in den Arbeitsmarkt gelingt. Mit der Wirtschaft sollten daher ein reger Austausch stattfinden und Zugänge z.B. zu Praktikumsstellen erleichtert werden. Besonders erfolgreich darin ist beispielsweise das Projekt **Speranza**, dank welchem in verschiedenen Branchen zahlreiche neue Lehrplätze akquiriert werden konnten (www.speranza.ch).

Weitere wichtige Erfolgsfaktoren bei Beratungs- und Interventionsangeboten sind bei der Zusammenarbeit (und Rollenklärung) verschiedener Akteure, Institute und Ämter zu sehen. Gegenwärtig werden beispielsweise in allen Schweizer Kantonen Konzepte für ein **Case Management (CM) Berufsbildung** entwickelt (vgl. <http://www.sbbk.ch>). Ein Hauptanliegen des Case Managements ist, die beteiligten Akteure (Berufsbildung, Arbeitsmarkt, Sozialamt) sowohl über institutionelle und professionelle Grenzen und auch die Dauer der Berufsbildung hinweg zu koordinieren. An dieser Stelle möchten wir exemplarisch ein Case-Management-Angebot vom Kanton Bern nennen, welches seit Anfang 2009 bereits Jugendliche aufnimmt.

Beim Case-Management-Konzept des Kantons Bern mit dem Namen «*Take off ... erfolgreich ins Berufsleben*» werden die Jugendlichen schon ab dem 7. Schuljahr identifiziert. Im Zentrum der Hilfestellungen steht die Hilfe zur Selbsthilfe, das Wahrnehmen von Selbstverantwortung. Dies geschieht in Form von *regelmässigen Standortbestimmungen*, welche entweder von den Lehrpersonen, den Bildungsverantwortlichen (z.B. Berufsschule/Betrieb) oder externen Fachleuten mit dem Jugendlichen vorgenommen werden. In diesen Gesprächen werden mithilfe eines Kriterienkataloges Risikofaktoren eruiert (z.B. schulisches oder fachliches Leistungsvermögen, Lern- und Arbeitsverhalten, Potenzial, Umfeld), welche bei der Bestimmung der Schwierigkeiten des Jugendlichen helfen sollen. Die Lehrpersonen und

Berufsbildungsverantwortlichen leiten danach die notwendigen Massnahmen ein und arbeiten eng mit Personen und Institutionen im Umfeld des betreffenden Lernortes / der Schule zusammen. Angegliedert wird «Take off ... erfolgreich ins Berufsleben» bei der regionalen Berufsberatungsstelle. Läuft das Projekt erfolgreich, kann längerfristig mit Einsparungen bei der Arbeitslosenversicherung und in der Sozialhilfe, sowie mit einer Optimierung der Brückenangebote gerechnet werden.

4.6.4 Zusammenfassendes Fazit

Es gibt eine Vielzahl etablierter, öffentlicher Angebote, aber auch eine grosse Anzahl Projekte mit Pilotcharakter, welche sich mit der Beratung und der Begleitung von Jugendlichen im Berufswahlprozess befassen. Da bei verschiedenen Angeboten (noch) keine Evaluation durchgeführt wurde, konnte nur eine Auswahl an Beratungs- und Interventionsprojekten in die Analyse einbezogen werden.

Viele Beratungs- und Interventionsangebote kommen erst dann zum Einsatz, wenn die Eltern und andere wichtige Bezugspersonen ihre Kinder und Jugendlichen nicht im erforderlichen Ausmass unterstützen können. Beraterinnen und Berater können jedoch fehlende Hilfestellungen der Eltern nur bis zu einem gewissen Grad ersetzen. Trotzdem gelingt es in vielen Angeboten, den Jugendlichen wirksam zu helfen und auch die Eltern und Lehrpersonen zu unterstützen bzw. zu entlasten. Eine besonders wichtige Rolle spielen dabei öffentliche Angebote der Berufs- und Laufbahnberatung, des Jugend- und Schulpsychologischen Dienstes und Schulsozialdienstes, welche oft unentgeltlich genutzt werden können. Weiter gibt es viele zusätzliche Programme (z.B. im Bereich individueller Begleitung, Coaching/Mentoring), welche von verschiedenen Fachleuten und oftmals auch ehrenamtlich tätigen Personen angeboten werden.

Viele der evaluierten Beratungs- und Interventionsangebote berichten über hohe Erfolge. Je nach Studie fanden die Hälfte bis zu drei Viertel der

Jugendlichen durch die Inanspruchnahme eines Angebots eine geeignete Anschlusslösung. Auch kurze Beratungen, wie sie beispielsweise von der öffentlichen Berufsberatung angeboten werden, berichten über gute Erfolge: Der oder die Jugendliche gewinnt durch die Beratung mehr Klarheit über seine/ihre Berufswünsche und mehr Vertrauen in seine/ihre Fähigkeiten.

Die Analyse zeigt, dass folgende Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufslehre und das Durchhalten bei der Berufslehre wichtig sind: Kontakte zu der Arbeitswelt herstellen (z.B. durch Praktika, Schnupperlehren), Aufbau von beruflichen Netzwerken, gute Beziehungen zur Beraterin bzw. zum Berater und der frühe (wenn möglich präventive) Einsatz von Hilfestellungen. Wichtige Erfolgsfaktoren auf Seiten der Beraterinnen und Beratern sind: Mit Problematiken von Jugendlichen vertraut sein, Zusammenarbeit/Einigkeit mit anderen wichtigen Bezugspersonen der Jugendlichen und eine hoffnungsvolle und positive Einstellung den Jugendlichen gegenüber. Für die Jugendlichen äusserst hilfreich kann auch die Nutzung des beruflichen Netzwerkes von beratenden Personen sein. Nicht selten gelingt der Einstieg in eine Berufsausbildung erst durch einen vermittelten Praktikumsplatz. *Mentoring-Projekte* verfügen in dieser Hinsicht über ein besonders effizientes Angebot: Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten erhalten eine Begleitung von erwachsenen, erfahrenen, ehrenamtlich tätigen Personen aus der Arbeitswelt, welche ihre konkrete Unterstützung bei der Lehrstellensuche anbieten. Aber auch Begleitung/Coaching während der Berufslehre, welche beispielsweise von Berufsbildnerinnen und -bildnern übernommen wird, erweist sich für die Jugendlichen als sehr hilfreich. Angesichts der hohen Quote an Lehrvertragsauflösungen ist zu überlegen, ob begleitete Lehrverhältnisse für eine bestimmte Zielgruppe von Jugendlichen nicht Pflicht sein sollten.

Der Zeitpunkt der Beratung/Intervention spielt auch eine entscheidende Rolle: Erfolgversprechend sind Ansätze der Frühprävention, Frühintervention, Frühförderung und Förderdiagnostik, mit dem Fokus auf den Stärken der Jugendlichen.

Die Schule spielt im Bereich Früherkennung und Frühintervention eine besonders zentrale Rolle: Einerseits können wichtige Bezugspersonen der Jugendlichen (z.B. Lehrpersonen) in die Diagnostik einbezogen werden, und andererseits ist der Zugang zu den Angeboten sehr niederschwellig (z.B. Schulsozialarbeit). Die Klärung der Zuständigkeiten und Vorgehensweisen in schwierigen Situationen sollten in Leitfäden festgehalten werden.

Die Frage, ob noch weiterer Bedarf an Beratungs- und Interventionsangeboten besteht, ist wohl nicht einfach zu beantworten. Die Beratungs- und Interventionsangebote sollten sicher weiter optimiert und ausgebaut werden, um möglichst vielen Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu ermöglichen (vgl. Case Management Berufsbildung). Handlungsbedarf besteht v.a. auch beim Übergang von der Berufslehre in die Arbeitswelt. Es kommt aber auch vor, dass genügend Angebote für eine bestimmte Zielgruppe vorliegen, welche jedoch noch zu wenig genutzt werden. Sprachbarrieren und kulturelle Hindernisse können hier eine Rolle spielen. Ein weiteres Ziel sollte also darin bestehen, die Angebote in der Öffentlichkeit besser bekannt zu machen und verbindlichere Regelungen der Nutzung zu erstellen.

Auch im Bereich Beratungs- und Interventionsangebote ist die Nähe von Forschung und Praxis wichtig. Projekte sollten nach Möglichkeit wissenschaftlich begleitet werden, damit die Wirksamkeit laufend überprüft und verbessert werden kann. Evaluationen sollten optimalerweise im Längsschnitt und mit Kontrollgruppendesign angelegt werden.

Beratungs- und Interventionsangebote, welche sich ja v.a. mit den Problemstellungen von Jugendlichen befassen, sind sehr hilfreich, decken jedoch nicht alle Aspekte ab, welche für eine erfolgreiche Berufsintegration junger Menschen in den Arbeitsmarkt zu beachten sind. Ebenso wichtig sind günstige strukturelle Rahmenbedingungen – wie beispielsweise vorhandene Lehr- und Praktikumsstellen –, welche von Seiten der Wirtschaft bereitgestellt werden müssen.

4.7 Betriebe und Berufsbildende

In der Schweiz verlässt die Mehrheit der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit das vollschulische System und tritt recht jung, mit 15–17 Jahren, in eine Erwachsenenwelt ein. Dort gelten andere Regeln als in der Schule und der «Peerkultur». Sie verbringen nun drei bis vier Tage in einem Ausbildungsbetrieb und besuchen nur noch an einem bis zwei Tagen pro Woche eine Berufsfachschule. Im Betrieb sind die Jugendlichen von Beginn an mit realen Arbeitssituationen konfrontiert, welche unmittelbare Konsequenzen für Material oder Kunden haben.

Wie gehen nun Jugendliche mit dieser «Ernstsituation» um? Wie gelingt es ihnen, die 2- bis 4-jährigen Berufsausbildungen erfolgreich bis zum Abschluss zu absolvieren und anschliessend in eine Erwerbstätigkeit oder Weiterbildung zu wechseln?

Als inhaltlicher Einstieg folgt wiederum ein kurzes, konkretes Fallbeispiel aus einer öffentlichen Beratungsstelle:

M. absolviert eine Anlehre in einem praktischen Beruf. Seine intellektuellen Fähigkeiten sind gering ausgeprägt, er hat die Kleinklasse besucht. Sein Lehrmeister befürchtet, dass er auch den Anforderungen der Anlehre nicht gewachsen ist. M. stammt aus einem stabilen Elternhaus. Die Eltern haben ihn stark gefördert und dazu angehalten, sich auch in der Schule einzusetzen. Er hat gute Manieren, ist ein «anständiger» junger Mann und gibt sich im Beruf viel Mühe. Trotz seines Einsatzes passieren ihm aber immer wieder Fehler: Er kann sich Abläufe nicht merken, vergisst Anweisungen der Vorgesetzten und verliert die Freude an der Arbeit.

Die Gespräche in einer unabhängigen Beratungsstelle helfen ihm, wieder an sich zu glauben und die Motivation für die Ausbildung zu stärken. Der Beizug der Eltern, Ausbilder und Lehrkräfte ermöglicht eine koordinierte Unterstützung des Jugendlichen. Die Ausbilder können seine Durchhänger einordnen und Gegenmassnahmen

ergreifen. Durch gezielte Förderung und Nutzbar-
machung seiner Ressourcen gelingt es ihnen, dem
Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu verschaffen.

Diese spornen ihn an, in seinen Bemühungen weiter
zu fahren. Er schliesst die Anlehre mit Erfolg ab.
Parallel dazu erweitert er seine sozialen Kontakte
mit Gleichaltrigen und beginnt, sich von seinen
Eltern unabhängiger zu machen. Die Eltern unter-
stützen seine Bestrebungen nach Autonomie. Nach
Abschluss der Anlehre geht er zum ersten Mal
in seinem Leben ganz alleine in die Ferien ins
Ausland.

Erfolgsfaktoren:

- Engagierte Eltern
 - Unterstützende Ausbildner mit pädagogischen
und sozialen Fähigkeiten
 - Ressourcen- und systemisch-orientierte
unabhängige Beratung
 - Persönlichkeitsmerkmale des Jugendlichen:
fleissig, sozial umgänglich, ehrgeizig
-

Im Folgenden werden verschiedene Studien und
Projekte vorgestellt, die sich mit dem betrieb-
lichen Einfluss auf die berufliche Entwicklung
der Jugendlichen befassen und das oben be-
schriebene Fallbeispiel empirisch abstützen.
Welchen Einfluss haben die Arbeit im Betrieb
und weitere betriebliche Merkmale, die Bezie-
hung zu Vorgesetzten und Arbeitskollegen, der
gewählte Beruf? Der Einfluss des zweiten Lern-
orts, der Berufsfachschule wurde bereits in
Kapitel 4.4 präsentiert und wird hier nur am
Rande erwähnt.

Wir haben Studien und Projekte gefunden, die
den Ausbildungseinstieg betreffen, zwei Pro-
jekte untersuchen Gründe für die recht häufigen
Lehrvertragsauflösungen, eine Studie analysier-
te den Übertritt in die Erwerbstätigkeit (vgl. die
Übersicht in Tabelle 11). Zur Lehrabschlussprü-
fung und zu den Gründen für die recht hohen
Durchfallquoten von gut 10% haben wir aller-
dings keine Studie gefunden. Insgesamt konnten
zum Einflussbereich des Betriebes nur relativ
wenige Studien und Projekte einbezogen werden,
was angesichts der Bedeutung der betrieblichen
Ausbildung doch erstaunlich ist und zu diskutie-
ren sein wird.

4.7.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

a) Erleichterter Übergang bei der ersten Schwelle

Wir haben in den vorangehenden Kapiteln ge-
sehen, dass ein **erfolgreicher Einstieg** in eine
berufliche Grundbildung wesentlich mit einer
gelungenen Berufs- und Betriebswahl zusam-
menhängt. **Jugendliche** mit an sich ungünstigen
persönlichen oder sozialen Voraussetzungen,
welche trotzdem einen Ausbildungsplatz finden,
zeichnen sich durch aktive Bewältigungsstra-
tegien (gezielte und frühe Kontaktnahme mit
Betrieben, Flexibilität bei der Suche usw.) aus
(vgl. Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al.,
2007). Neben ihren Eltern können sie zusätzli-
che Personen mobilisieren, die sie unterstützen.
In **Mentoring-** und **Coaching-Projekten** werden
Jugendliche durch erfahrene Personen mit
einem breiten Netzwerk gezielt bei der Lehrstel-
lensuche und der Kontaktnahme mit Betrieben
gefördert (vgl. Kapitel 4.6).

In vielen untersuchten Reform- oder Interven-
tionsprojekten findet sich zudem eine gezielte
Zusammenarbeit mit lokalen Betrieben. Allfäl-
lige Berührungspunkte zwischen Schule/Pro-
jekten und Wirtschaft werden so abgebaut (z.B.
Reform des 9. Schuljahres im Kanton Zürich
oder das Casting-Projekt). Auch wird ein lokales
Netzwerk mit persönlichen Beziehungen auf-
gebaut, das über die Jahre hinweg weiterent-
wickelt und genutzt werden kann. Erfolgreiche
Projekte können dadurch auch «schwierige»
Jugendliche in Schnupperlehren oder Praktika
platzieren. Diese betrieblichen Kontakte müssen
dann aber sorgfältig vorbereitet werden, damit
sie nicht enttäuschend verlaufen für beide Sei-
ten. So müssen soziale und personale Kompe-
tenzen trainiert werden (vgl. Projekte in Kapitel
4.4 oder 4.6).

Bei der Lehrlingsselektion halten v.a. KMU-
Lehrbetriebe nach Auszubildenden Ausschau,
von denen sie sich eine möglichst unproblema-
tische Ausbildung versprechen (Imdorf, 2007b).
Ausländische Jugendliche stehen fälschlicher-

Tabelle 11 | Positive Einflüsse von Betrieb und Beruf auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen

Projekt/Studie	Berufliche Merkmale	Betriebliche Struktur und Arbeitsbedingungen	Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz
AQUAS (Elfering et al., 2000; Kälin et al., 2000)	Anforderungen im Beruf	Kontrollmöglichkeiten, Anerkennung, Absenz von Stress	
EBA-Laufbahn (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009)		Analog zu TREE	Analog zu TREE
TREE (BFS & TREE, 2003)	Berufsgruppen und intellektuelles Anforderungsniveau	Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit Handlungsspielraum	Pädagogische Kompetenz Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
FIB – individuelle Begleitung (Sempert & Kammermann, 2008)		Analog zu TREE	Analog zu TREE
Lehrlingsselektion in KMU (Imdorf, 2007a)		Passung Betrieb–Jugendliche	
LEVA (Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Berufliches Anforderungsniveau	Vielseitigkeit der Arbeit	Gute Beziehung zu Berufsbildner/in Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden Soziale Unterstützung
QuiWibB (Scharnhorst et al., 2008; Baeriswyl & Wandeler, 2008)		Motivierende Arbeit (Autonomie, Ganzheitlichkeit, Reichhaltigkeit, Feedback, Bedeutsamkeit)	Konstruktivistische Konzeption der Auszubildenden
RESAP (Amos et al., 2003)	Berufliches Anforderungsniveau	Betriebsgrösse bzw. Zahl der Lehrlinge	
Parcours de formation SRED (Kaiser et al., 2007; Rastoldo et al., 2007, 2008)	Berufliches Anforderungsniveau	Motivierende Arbeit Passung Betrieb–Jugendliche	Gute Beziehung zu Berufsbildner/in Betriebsklima
IV-Anlehre (Audeoud & Häfeli, 2009)		Fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten	Vertrauensvolle Beziehung; didaktisches Geschick
Ruptures de formation (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b, 2009)		(günstige) Arbeits- und Ausbildungsbedingungen	Arbeitsklima
Casting (Götz et al., 2007; Hofer, 2008)		Schule und Jugendliche: verbesserter Kontakt zu Wirtschaft	Vergrosserung Netzwerk der Jugendlichen, persönliche Kontakte (Selektion)

Anmerkungen: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

weise im Verdacht, Extraprobleme zu verursachen. Anonymisierte Bewerbungsverfahren für Lehrstellen erhöhen die Chancengleichheit. Sind Bewerberdaten dagegen anonym, hat die Herkunft keinen Einfluss mehr auf die Erfolgchancen. Dies zeigt die Auswertung des Zürcher Pilotprojekts «smart selection» (Heinmann & Margreiter, 2008).

b) Einstieg in die berufliche Grundbildung und weiterer Verlauf

Verschiedene Studien berichten von einem gelungenen Einstieg in die Berufsausbildung. Die meisten Jugendlichen passen sich an die neue Situation an und viele sind zufriedener als in den Abschlussklassen der Oberstufe (Herzog et al., 2006;

Neuenschwander et al., 2007). Die ausführlichste Beschreibung aus Sicht der Jugendlichen liegt aus dem nationalen **Jugendlängsschnitt TREE** vor:

«Die Ergebnisse von TREE zeigen für das erste Schul- bzw. Lehrjahr, dass die Mehrheit der Jugendlichen ihre schulische bzw. betriebliche Ausbildung positiv beurteilt. Sie berichten meist von pädagogisch kompetenten Ausbilder/innen, die auch Unterstützung geben, wenn es bei der Arbeit oder in der Schule Schwierigkeiten gibt. Der schulische Unterricht und die betriebliche Ausbildung werden als abwechslungs- und lehrreich eingeschätzt und die Belastung meist als gering. Sowohl im Betrieb wie auch in der Schule haben die Jugendlichen die Möglichkeit, zumindest teilweise mitzubestimmen, was, wie, wann erledigt sein muss. (...)

Lehrlinge bewerten ihre betriebliche Ausbildung meist positiver als die Ausbildung in der Berufsschule. Die Arbeit im Betrieb erscheint vielseitiger und die Mitbestimmungsmöglichkeiten grösser als im Unterricht. Die pädagogische Kompetenz und die Unterstützung der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister werden höher eingestuft als diejenigen der Lehrkräfte in der Berufsschule. Damit bestätigt sich die starke Verbundenheit der Lehrlinge mit ihrem betrieblichen Lernort.

Lehrlinge sind insgesamt mit ihrer Ausbildung deutlich zufriedener als Jugendliche in Vollzeitberufsschulen, Mittelschulen oder schulischen Zwischenlösungen. Fast zwei Drittel der Lehrlinge, aber nur ein Drittel der Mittelschüler/innen, Vollzeitberufsschüler/innen und Jugendlichen in Zwischenlösungen geben an, «alles in allem» mit der Ausbildung zufrieden zu sein.

Jugendliche sind im Wesentlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden, wenn sie viel und abwechslungsreich lernen können. Die Vielseitigkeit des Unterrichts und - bei Lehrlingen - die Vielseitigkeit der Arbeit sind der bedeutendste Einflussfaktor der Ausbildungszufriedenheit. Zudem ist wichtig, dass kompetente, unterstützende Bezugspersonen - Ausbilder/innen, Arbeits- oder Schulkolleg/innen - da sind, die die Jugendlichen in ihrer Ausbildung und insbesondere bei auftretenden Problemen unterstützen.» (BFS & TREE, 2003, S. 8/9)

Differenzierte Analysen nach Berufsgruppe und kognitivem Anforderungsniveau zeigen nur geringfügige Unterschiede. Lediglich der Handlungsspielraum wird bei steigendem Anforderungsniveau des Berufs grösser. Damit eine Arbeit das entsprechende Motivationspotenzial aufweist, braucht es auf der Seite der betrieblichen Ausbildenden eine analoge Lehr-Lern-Konzeption. Wie sollen beispielsweise Arbeitsaufträge für Lernende gestaltet werden? Besonders günstig hat sich eine **«konstruktivistische» Konzeption** erwiesen. Dies geht aus einer differenzierten Studie von Baderiswyl und Wandeler (2008) bei 259 Polymechaniker-Ausbildenden hervor. «Konstruktivistische» Ausbildende (im Unterschied zu «Instruktivisten») geben den Lernenden mehr Freiraum und Eigenverantwortung, damit diese selbständig Neues lernen, auch wenn sie dabei Fehler machen.

Man könnte vielleicht annehmen, dass Jugendliche, welche **weniger anspruchsvolle Ausbildungen** absolvieren, ihre Arbeit weniger positiv einschätzen. Diese Vermutung kann mit dem Projekt von Kammermann & Hofmann überprüft werden, in welchem 173 Anlehrlinge und 319 EBA-Lernende (Eidgenössisches Berufsattest) verglichen wurden mit 154 EFZ-Lernenden (Eidg. Fähigkeitszeugnis) aus denselben Branchen (Gastronomie und Detailhandel). Alle drei Gruppen äussern sich ähnlich positiv über ihre Arbeitssituation und sind mehrheitlich zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrer Ausbildung (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006). Diese Ergebnisse werden in einer Basler Studie bei EBA-Lernenden aus vier Berufsfeldern bestätigt (Sempert & Kammermann, 2008).

Und auch eine qualitativ angelegte Studie bei zwölf **IV-Anlehrlingen** im Beruf Pferdewart zeigt positive Ergebnisse (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009): Wenn Jugendliche sorgfältig betreut werden und herausfordernde (aber nicht überfordernde) Arbeit erhalten, äussern sie sich mehrheitlich zufrieden über ihre Arbeitssituation. Wichtig ist es, passende «Nischen» mit diesen Arbeitsbedingungen zu finden.

Das insgesamt sehr positive Bild zu Beginn der Berufsausbildung verschlechtert sich im Verlauf

fe der Zeit. In der TREE-Studie beurteilen die Jugendlichen im zweiten Ausbildungsjahr ihre Arbeit und die Ausbildungspersonen kritischer und sind etwas weniger zufrieden als zu Beginn der Lehre (BFS & TREE, 2003, S. 74 ff.; vgl. auch Scharnhorst et al., 2008). Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass schon Vieles zur Gewohnheit wurde und auch Mängel in der Ausbildung sichtbar wurden. Zudem dürften auch die Ansprüche an die Ausbildung gestiegen sein. Diese negativen Einschätzungen können soweit eskalieren, dass der Lehrvertrag aufgelöst wird.

Lehrvertragsauflösungen (Projekt «LEVA»): Mehr als ein Fünftel (22%) aller neu abgeschlossenen Lehrverträge werden gemäss einer differenzierten Berner Studie aufgelöst. In dieser Untersuchung wurden 1300 von einer Lehrvertragsauflösung betroffene Lernende und Berufsbildende befragt (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008). Wir haben in Kapitel 4.3 und 4.4 gesehen, dass von einer Auflösung besonders *ausländische Jugendliche* (jeder Dritte) und solche in einer *Ausbildung mit tiefem Ausbildungsniveau* betroffen sind. Im Verkauf, bei Coiffeusen und Coiffeuren, Maurerinnen und Maurern sowie bei Köchinnen und Köchen liegt die Quote bei über 30%. Die Gründe für die Auflösung sind sehr vielfältig und meist werden mehrere Ursachen aufgeführt.

«Lernende und Berufsbildnerinnen und -bildner begründen die Lehrvertragsauflösung oft ganz unterschiedlich. Aus Sicht der Berufsbildnerinnen und -bildner dominieren Leistungsprobleme in Schule und Betrieb sowie die mangelnde Anstrengungsbereitschaft der Lernenden. Auch die Lernenden führen die Lehrvertragsauflösung am häufigsten auf ungenügende Leistungen in der Berufsfachschule zurück. Wichtig sind für sie jedoch auch betriebliche Gründe: Viele Lernende machen ausbildungs- oder arbeitsbezogene Gründe oder Konflikte für die Auflösung verantwortlich; Gründe, die von den Berufsbildnerinnen und -bildnern eher selten erwähnt werden. Auch berufs- und lehrstellenwahlspezifische Gründe sind aus Sicht beider Parteien wichtig. Berufsbildnerinnen und -bildner nennen hier v.a. den Interessenverlust

am Lehrberuf und die fehlende Berufsreife der Lernenden, während Letztere insbesondere ihre Vorkenntnisse über den Lehrbetrieb in Frage stellen» (Stalder & Schmid, 2006, S. 7).

Auch im Kanton Genf zeigt sich, dass berufliche, betriebliche, und schulische Gründe zu einer Auflösung des Lehrvertrags oder gar einem Lehrabbruch führen (Kaiser et al., 2007). Die vielfältigen Ursachen für einen Lehrabbruch werden ebenfalls in einer qualitativen Studie bei 46 Lernenden im Kanton Waadt ersichtlich (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b).

Wir sehen also, dass aus Sicht der Lernenden im **Betrieb Mängel** vorhanden sind, welche für die Vertragsauflösung wichtig waren. Im Vergleich zu Lernenden ohne Vertragsauflösung stufen sie die Vielseitigkeit der betrieblichen Ausbildung und die pädagogischen Kompetenzen ihrer (ehemaligen) Berufsbildenden bedeutend tiefer ein. Im Kanton werden bei fast einem Drittel der Fälle Konflikte mit der ausbildungsverantwortlichen Person genannt und auch Konflikte mit Arbeitskolleginnen und -kollegen sind nicht selten (17%).

Diese Bedingungen tragen entscheidend zu einem **Betriebswechsel** bei. Mit einem Viertel ist dies die häufigste Anschlusslösung nach einer Vertragsauflösung. Dies geht aus einer Nachbefragung bei 1200 Jugendlichen drei Jahre nach Vertragsauflösung hervor (Schmid & Stalder, 2008). Eine weitere wichtige Anschlusslösung ist der **Abstieg im selben Berufsfeld**, welcher v.a. mit schlechten Leistungen in der Berufsfachschule (teilweise auch im Betrieb) begründet wird (vgl. Tabelle 12). Lediglich 4% gelingt der **Aufstieg im selben Berufsfeld**. Ein **Ausbildungswechsel** in einen anderen Beruf ist recht häufig (21%), braucht aber ein bis zwei Jahre bis zur Umsetzung, da dies eine Neuorientierung bedingt.

Problematisch ist, dass gut ein Viertel der Jugendlichen auch zwei Jahre nach Vertragsauflösung noch ohne **zertifizierende Anschlusslösung** bleibt. Hier kann wohl von einem Lehrabbruch gesprochen werden. Diese Gruppe zeichnet sich im Vergleich mit den anderen Jugendlichen durch

eine grössere Berufswahlunsicherheit und eine grössere Benachteiligung auf dem Lehrstellenmarkt aus.

Das Projekt zeigt also für den Kanton Bern, dass knapp drei Viertel der Jugendlichen nach einer Lehrvertragsauflösung wieder in eine zertifizierende Ausbildung einsteigen. Die Chancen für einen Wiedereinstieg sind dabei in den ersten beiden Monaten nach der Vertragsauflösung gross (vgl. Tabelle 12).

Je grösser die Pause bis zu einem Wiedereinstieg ist, desto schwieriger wird es. Kaum noch Chancen für eine Fortsetzung oder einen Neubeginn der Ausbildung haben Jugendliche nach einem Unterbruch von zwei oder mehr Jahren.

Bei der Suche nach Lösungen können die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf vielfältige Weise **unterstützt** werden. In vielen Fällen war es dank Mithilfe des Betriebs oder der Berufsfachschule möglich, einen Stufenwechsel im beruflichen Anforderungsniveau (meist nach unten) vorzunehmen. Auch die Eltern oder Verwandte sowie die Lehraufsicht waren hilfreich, v.a. bei einem Betriebswechsel.

Etwas schwieriger war es bei missglückter oder unklarer Berufswahl: Dort spielt die Berufsberatung eine wichtige Rolle, welche manchmal für die Jugendlichen mit einem schmerzhaften, länger dauernden Prozess verbunden war. Zwischenlösungen, Praktika, aber auch Perioden von Erwerbslosigkeit mussten relativ häufig eingeschaltet werden. Und wie erwähnt, konnte lange nicht in allen Fällen eine berufliche Anschlusslösung gefunden werden.

Die Genfer Studie, welche Jugendliche während ihrer Berufsausbildung begleitet, kommt teilweise zu ähnlichen Ergebnissen (Kaiser et al., 2007; Rastoldo et al., 2007, 2008). So werden auch im Kanton Genf viele Ausbildungsverhältnisse – ca. 25% – vorzeitig aufgelöst. Allerdings bleiben nur zwei Drittel der Jugendlichen im Ausbildungssystem, während ein Drittel auch nach ein bis zwei Jahren den Einstieg nicht wieder gefunden hat. Es wird von vierfach erhöhter Jugendarbeitslosigkeit und

grösserer Unzufriedenheit bei dieser Gruppe (verglichen mit den Jugendlichen mit Ausbildungsabschluss) berichtet. Erstaunlich ist auch, dass diese Jugendlichen offenbar kaum Unterstützung/Beratung erhielten oder in Anspruch nahmen.

c) Lehrabschlussprüfung und Übertritt in den Arbeitsmarkt

Aus der Bildungsstatistik ist seit längerem bekannt, dass die durchschnittlichen **Erfolgsquoten an den Lehrabschlussprüfungen** von knapp 90% je nach Kanton und je nach Beruf sehr unterschiedlich sind. Sie schwankt in den Kantonen zwischen 95% und 75.5%; in den Berufen zwischen 98% und 80%. Nach ein- oder zweimaliger Wiederholung steigt die Erfolgsquote auf 96%. Im Auftrag des BBT untersuchte eine Projektgruppe mögliche Gründe für diese Schwankungen anhand von Individualdaten aus acht Kantonen und 23 Berufen im Zeitraum 1998–2002 (Amos et al., 2003). Zusätzlich zu Beruf und Kanton lassen sich Unterschiede je nach Vorbildung, Nationalität oder Merkmalen des Betriebs finden. So ist der Prüfungserfolg bei Lehrlingen, die aus **grösseren Betrieben** stammen und bei solchen Betrieben, die mehrere Lehrlinge ausbilden, grösser. In einer multivariaten Analyse konnte aber gezeigt werden, dass die **Faktoren «Kanton» und «Beruf»** einen viel stärkeren Einfluss haben als andere untersuchte Merkmale wie Geschlecht, Nationalität, Art der Ausbildung (dual bzw. Lehrwerkstatt), Vorbildung, soziale Herkunft oder eben auch betriebliche Merkmale. Die Autoren vermuten, dass hinter den Kantonsunterschieden unterschiedliche Bildungssysteme sowie verschiedene ökonomische und soziodemografische Strukturen stecken; und bei den Berufen könnten unterschiedliche Anforderungsprofile der Berufe, unterschiedliche Typen der Kandidaten und unterschiedliche Prüfungssysteme eine Rolle spielen. Vieles bleibt also im Dunkeln und es ist bedauerlich, dass die erwähnte Studie nicht weiter verfolgt werden konnte.

Schliesslich sollen die Ergebnisse einer **arbeitspsychologischen Studie AEQUAS** erwähnt werden, in welcher eine Gruppe von 675 jungen Erwachsenen über zwei Jahre (vom Abschluss der

Tabelle 12 | Anschlusslösung der Jugendlichen im 1./2./12./24. Monat nach der Lehrvertragsauflösung; prozentuale Häufigkeiten

Anzahl Jugendliche in Prozent im ... nach LVA

	1. Monat	2. Monat	12. Monat	24. Monat
Mit Anschlusslösung	19%	42%	63%	72%
Betriebswechsel	6%	18%	26%	26%
Aufstieg im Berufsfeld	1%	4%	4%	4%
Abstieg im Berufsfeld	10%	18%	19%	19%
Ausbildungswechsel	1%	3%	13%	21%
Andere zertifizierende Anschlusslösung Sek II	-	-	1%	1%
Ohne zertifizierende Anschlusslösung Sek II	81%	58%	38%	28%
Total	100%	100%	100%	100%

Quelle: LEVA, Schmid & Stalder, 2008, S. 35).

Anmerkungen: N=1321 Durch die Rundung auf ganze Prozentwerte ergibt die Summe nicht immer 100%. Die Tabelle zeigt die kumulierte Wiedereinstiegsquote nach Anschlusslösung. Anders als bei den monatsgenauen Ausbildungsbeteiligungsquoten ist, wer nach der Lehrvertragsauflösung eine neue Ausbildung begonnen hat, in dieser Darstellung fortan immer in der Gruppe der Jugendlichen mit Anschlusslösung, auch wenn die Ausbildung wieder vorzeitig beendet worden ist («eingefrorene Anschlussquoten»).

Berufsausbildung bis zwei Jahre nach Berufseinstieg) begleitet wurde (Elfering et al., 2000; Kälin et al., 2000). Die Arbeitsbedingungen in den fünf Berufen (Koch/Köchin, Bankkaufmann/-frau, Verkäufer/in, Elektroniker/in, Krankenpflege) werden recht unterschiedlich eingeschätzt. Am positivsten beurteilen Bankkaufleute und Elektroniker/in, ihre Arbeit bezüglich Kontrollmöglichkeiten, Anerkennung und (Absenz von) Stress. Diese Merkmale wirken sich auch positiv auf Arbeitszufriedenheit und andere Indikatoren der Lebensqualität aus. Schliesslich finden in den ersten zwei Berufsjahren relativ viele Veränderungen (Wechsel von Betrieb und teilweise Beruf) statt, die aber von den jungen Erwachsenen mehrheitlich positiv beurteilt und verarbeitet werden (Rimann, Udris & Weiss, 2000).

4.7.2 Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die in diesem Kapitel analysierten Erfolgsmerkmale unterscheiden sich nicht gross über den

untersuchten Zeitraum. Der Beruf (speziell das Anforderungsniveau) spielt bei der Berufswahl direkt und indirekt (über den Schultyp der Sekundarstufe) eine wichtige Rolle, ist aber auch später relevant bei Lehrvertragsauflösungen oder bei der Lehrabschlussprüfung.

Der Betrieb mit seinen konkreten Arbeitsbedingungen und sozialen Beziehungen wird erst später wichtig, nachdem eine Berufswahl getroffen wurde. Nachher sind die betrieblichen Bedingungen aber umso einflussreicher und spielen bei Lehrvertragsauflösungen oder bei der Arbeitszufriedenheit und dem beruflichen Engagement eine wesentliche Rolle.

4.7.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Obwohl in diesem Kapitel rund ein Dutzend Studien und Projekte aufgeführt werden konnten, muss konstatiert werden, dass betriebliche Ausbildungseinflüsse und -prozesse noch wenig

untersucht sind. Es gibt bedeutend weniger Forschungen zu den betrieblichen als zu den schulischen Lernprozessen. Interessant ist auch, dass bei den vom BBT und den kantonalen Stellen geförderten Projekten nur wenige sich mit Betrieben und betrieblicher Ausbildung befassen. Dies ist angesichts der Bedeutung dieses Lernorts bedauerlich. Es wäre beispielsweise wichtig zu wissen, wie betriebliche Auszubildende mit schwierigen Ausbildungssituationen umgehen und diese (in den meisten Fällen) meistern. Es wäre auch wichtig, die unterschiedlichen Erfolgsquoten bei den Lehrabschlussprüfungen näher im Hinblick auf betriebliche Unterstützungsmöglichkeiten zu untersuchen.

4.7.4 Zusammenfassendes Fazit

In diesem Kapitel wurden betriebliche und berufliche Erfolgsfaktoren untersucht. Bekanntlich verbringen die Jugendlichen drei bis vier Tage an diesem Lernort und es wurde vermutet, dass die betriebliche Ausbildung wichtig ist. Schon in früheren Längsschnittuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass wesentliche Persönlichkeitsmerkmale zwischen 15 und 19 Jahren entscheidend durch betriebliche Merkmale (subjektiv befriedigende Ausbildungssituationen mit abwechslungsreichen, herausfordernden Arbeitsinhalten und guten sozialen Beziehungen) und berufliche Merkmale (Qualifikationsniveau) beeinflusst werden (Häfeli et al., 1988; Kraft, Häfeli & Schallberger, 1985). Auch in den von uns analysierten Studien und Projekten finden wir diese Einflüsse bestätigt, die sich im Wesentlichen mit Befunden der Arbeitspsychologie decken (Ulich, 2005):

- Je höher das kognitive **Anforderungsniveau** eines Berufs, desto günstiger verläuft die berufliche Entwicklung. Das Anforderungsniveau ist kein unabhängiger Faktor, sondern hat beispielsweise einen engen Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen. Aber die im Beruf angetroffenen Herausforderungen bewirken wiederum eine Förderung im intellektuellen Bereich.
- Eine abwechslungsreiche, selbständige und **herausfordernde Arbeits- und Ausbildungs-**

situation führt zu Erfolgserlebnissen, fördert das berufliche Engagement und damit den Verbleib in der Ausbildung und im Beruf.

- Ebenso wichtig sind die **sozialen Beziehungen** am Arbeitsplatz. So hat sich bei Lehrvertragsauflösungen gezeigt, dass soziale Konflikte mit dem Vorgesetzten oder den Arbeitskollegen ein Hauptgrund für einen Betriebswechsel waren.

4.8 Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)

Abschliessend wird auf einen Bereich eingegangen, welcher auf einer übergeordneten Ebene liegt. Bronfenbrenner spricht dabei von der Makro-Ebene – im Unterschied zu den bisher behandelten Bereichen, welche eher auf der Mikro- oder Meso-Ebene anzusiedeln sind (vgl. Kapitel 4.1). Es handelt sich hier um Einflussbereiche der Berufsbildung, die eher die gesellschaftliche Ebene betreffen: Wirtschaftslage, Arbeitsmarktsituation, Sozialraum, Gesetzgebungen, politische Steuerung und demografische Entwicklungen. Wie wir sehen werden, ist dieser Bereich nicht so leicht und schnell zu beeinflussen. In der folgenden Tabelle 13 sind die wesentlichen Einflüsse zusammengestellt, welche in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

4.8.1 Zentrale Erfolgs- oder Einflussfaktoren

a) Demografie

Ein wesentliches Merkmal, ob Jugendliche einen Ausbildungsplatz der Wahl bekommen, ist die Anzahl der Mitbewerbenden. Geburtenstarke Jahrgänge, welche in den letzten Jahren auf den Ausbildungsmarkt drängten, schränkten die Chancen des Einzelnen auf einen Ausbildungsplatz ein, sofern das Angebot nicht der Nachfrage entsprechend erhöht wurde. Speziell von dieser Situation betroffen sind Jugendliche mit ohnehin eingeschränkten Chancen wie sie

Tabelle 13 | Positive Einflüsse von gesellschaftlichen Bedingungen auf die berufliche Ausbildung/Entwicklung von Jugendlichen

Projekt/Studie	Demografie	Wirtschaftliche Situation	Sozialräumliche Einflüsse	Politik und Verwaltung
Arbeitsmarktfähigkeit EBA/Anlehre (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009)				EBA als Angebot
Ausbildungsbereitschaft (Schwieri & Müller, 2008)		Bei Wirtschaftswachstum höhere Ausbildungsbereitschaft der Betriebe		
Szenarien (BFS, 2008)	Rückgang der Schulaustretenden			
TREE (BFS & TREE, 2003; Bertschy et al., 2007)			Deuttschschweiz	
Wirtschaftsfaktoren (Sheldon, 2002, 2009)		Gewerbliche und industrielle Branche Nachfrage nach höher Qualifizierten		
Ausbildungswege (Gyseler et al., 2008)				Anlehre als Angebot
RESAP (Amos et al., 2003)			Ländliche Deutschschweizer Kantone	
BBT, Kantone (Meyrat, 2004; Wüest, 2008; Egger et al., 2007)				Lehrstellenmarketing Lehrbetriebsverbände Case Management Berufsbildung
IV-Anlehre (Audeoud & Häfeli, 2009)				Weiterentwicklung IV-Anlehre

Anmerkungen: Dunklere Schattierung: grösseres Gewicht; hellere Schattierung: geringeres Gewicht (vgl. Auswahl der Studien in Anhang A2)

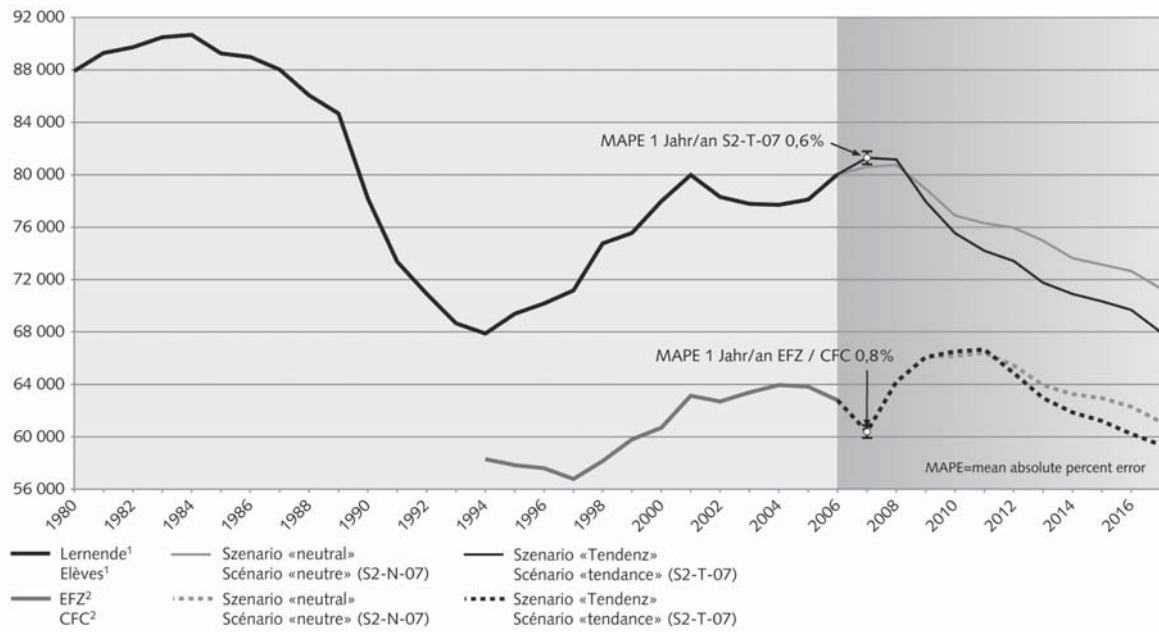
Beeinträchtigungen oder Behinderungen darstellen.

Die demografische Entwicklung folgt bei den Sechzehnjährigen einem Zehnjahreszyklus: Nach einem Höchststand von 96'000 im Jahre 1985 zeigt sich ein Rückgang auf 78'800 im Jahre 1995, gefolgt von einem erneuten Anstieg auf knapp 90'000 im Jahre 2007. Dementsprechend ist in den letzten Jahren ein deutlicher Zuwachs bei allen Ausbildungsgängen auf der Sekundarstufe II zu verzeichnen: am deutlichsten bei den allgemein bildenden Schulen und Übergangsausbildungen (vgl. Abbildung 14 G4), etwas weniger ausgeprägt bei der Berufsbildung (vgl. Abbildung 14 G3).

Für die folgenden Jahre rechnet das Bundesamt für Statistik (BFS) mit einem Rückgang und hat «Neue Szenarien für das Bildungssystem» publiziert (BFS, 2008). Zwischen 2008 und 2017 wird die Zahl der Eintritte in die gesamte Sekundarstufe II um 11% zurückgehen. Bezüglich der Berufsbildung enthalten die Prognosen sehr grosse Unsicherheiten: Angesichts der in den letzten Jahren festgestellten Tendenzen (wie vermehrter Besuch von allgemein bildenden Schulen) könnten die Erstjahresbestände bei der beruflichen Grundbildung von knapp 81'000 im Jahre 2008 bis 2017 auf 68'000 zurückgehen –16% im Vergleich), wobei grosse regionale Unterschiede bestehen dürften. Dieses Szenario «Tendenz» geht davon aus, dass

Berufsbildung: Bestände des 1. Jahres und Abschlüsse
Formation professionnelle: effectifs de 1^{re} année et titres

G 3



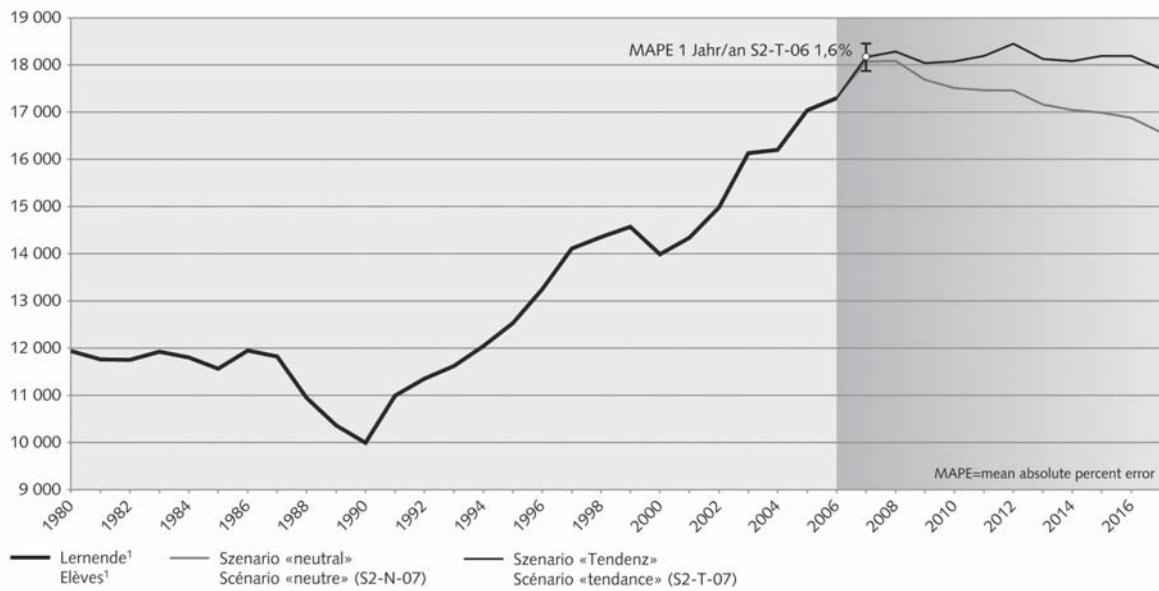
¹ Mit der Anlehre / Y compris la formation élémentaire.

² Mit den Anlehrausweisen und den Berufsattesten und mit den sich tertiarisierenden Gesundheitsberufen / Y compris les attestations de formation élémentaire et professionnelle et y compris les formations en voie de tertiarisation du domaine de la santé.

© Bundesamt für Statistik (BFS) / Office fédéral de la statistique (OFS)

Übergangsausbildungen: Gesamtbestände
Formations transitoires: effectifs totaux

G 4



¹ 10. Schuljahr (Sekundarstufe I), Vorbereitungsschulen (Sekundarstufe II) und Vorlehre / 10^e année (degré secondaire I), écoles préparatoires (degré secondaire II) et préapprentissage.

© Bundesamt für Statistik (BFS) / Office fédéral de la statistique (OFS)

Abbildung 14: | Entwicklung der Berufsbildung (G3) und Übergangsausbildungen (G4) von 1980 bis 2017 (Quelle: Bundesamt für Statistik, 2008, S. 45)

die Trends (Konjunktur, Tendenz und Demografie), welche die Entwicklung der Übergangsquoten in der Vergangenheit geprägt haben, auch in Zukunft wirken werden. Aufgrund dieses Szenarios, welches vom BFS als am wahrscheinlichsten bezeichnet wurde, müsste eigentlich – rein demografisch gesehen – von einer Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt ausgegangen werden.

b) Wirtschaftliche Situation

Die demografische Entwicklung beeinflusst die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zentral. Auf der anderen Seite wird das Angebot der beruflichen Grundbildung im schweizerischen System im Wesentlichen durch die Wirtschaft (und durch öffentliche Betriebe) bereitgestellt. Hier zeigen neuere Studien zum einen eine unveränderte **Ausbildungsbereitschaft** der Betriebe in den letzten Jahren (Mühlemann, Wolter & Fuhrer, 2007; Schweri & Müller, 2008; Wolter & Mühlemann, 2007). Wie Sheldon nachweist, ist die Ausbildungsbeteiligung aber je nach Berufsgruppe sehr unterschiedlich (Sheldon, 2008, 2009). Die Ausbildungsplätze konnten in den letzten Jahrzehnten v.a. dank einer erhöhten Ausbildungsbereitschaft in den gewerblichen und industriellen Berufen gehalten werden, während in den Dienstleistungsberufen seit 1980 eine relative Abnahme konstatiert werden muss.

Zudem konnte in der Studie von Schweri & Müller (2008) auch nachgewiesen werden, dass die Ausbildungsbeteiligung signifikant höher ist, je höher das **Wirtschaftswachstum** im jeweils laufenden Jahr oder Vorjahr war. Mittels Daten der Schweizerischen Arbeitskräfte-Erhebung lässt sich zudem eine relativ hohe Korrelation zwischen der globalen Arbeitslosenrate (als makroökonomischen Indikator für die wirtschaftliche Konjunktur) und den Beständen im 1. Ausbildungsjahr der beruflichen Grundbildung aufzeigen. Die enge Koppelung zwischen Arbeits- und Ausbildungsmarkt verschärft den Lehrstellenmangel und dürfte bei Engpässen zu «Warteschlangen» in Form von Zwischenlösungen nach der obligatorischen Schulzeit führen (Hupka-Brunner & Meyer, 2008).

Wie bereits erwähnt, kann angesichts abnehmender Schulaustritte in den nächsten Jahren mit einer generellen Entspannung auf dem **Lehrstellenmarkt** gerechnet werden (Angebot grösser als Nachfrage), sofern die Wirtschaftslage konstant bleibt (oder noch ausgeprägter bei Wirtschaftswachstum). Verschlechtert sich aber die Wirtschaftslage (wie dies seit Herbst 2008 der Fall ist), dürfte die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe abnehmen und der Lehrstellenmarkt entsprechend angespannt bleiben (Angebot kleiner/gleich Nachfrage). Im Januar 2009 zeigten sich allerdings gemäss einer Medienmitteilung des BBT noch keine spürbaren Auswirkungen der angespannten Wirtschaftssituation. Jugendliche mit sozialen oder schulischen Bildungsdefiziten hatten aber nach wie vor Mühe, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Dieser quantitative Aspekt gibt jedoch noch keine Auskunft darüber, ob sich im Laufe der Zeit qualitative Veränderungen – beispielsweise bei den **Anforderungsprofilen** – ergeben haben. Der Basler Ökonom Sheldon (2008) geht aber klar von einem kontinuierlichen Anstieg der Nachfrage der Firmen nach höher qualifizierten Arbeitskräften aus. Die Beschäftigungschancen von Ungelernten auf dem Arbeitsmarkt verdüstern sich zunehmend. Dies aufgrund von drei langfristigen Trends, welche die Entwicklung der Nachfrage auf dem Schweizer Arbeitsmarkt auszeichnen: (i) eine Verlagerung anspruchloser Produktionstätigkeiten ins Ausland, (ii) einen bildungsintensiven, technologischen Wandel und (iii) einen wachsenden Anteil an Dienstleistungsberufen (Sheldon, 2008).

Eine weitere Veränderung betrifft den **Strukturwandel** der letzten Jahrzehnte in der schweizerischen Wirtschaft, welche sich immer mehr von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsgesellschaft entwickelt hat. Sheldon hat schon vor ein paar Jahren auf den Umstand hingewiesen, dass die Berufsbildung diese Entwicklung nur bedingt oder sehr verzögert nachvollzieht (Sheldon, 2002). Trotzdem ist eine gewisse Verschiebung in die Dienstleistungsbereiche (z.B. wachsender Gesundheitssektor) festzustellen, was den Interessen und Vorlieben vieler junger

Frauen entgegenkommen dürfte. Zudem hat der Strukturwandel dazu geführt, dass im Dienstleistungsbereich weniger duale, sondern vermehrt vollschulische Ausbildungsplätze angeboten werden oder auf junge Erwachsene mit einer guten Allgemeinbildung zurückgegriffen wird (Sheldon, 2008).

c) Sozialräumliche Unterschiede

In der Schweiz ist das Bildungsangebot sozialräumlich sehr unterschiedlich verteilt und sowohl kantonale als auch sprachregionale Unterschiede sind seit längerem bekannt (Meyer, 2009). Dies ist zu einem grossen Teil auf die stark **föderalistische Organisation** der Bildung zurückzuführen, welche den **Kantonen** im Bereich der Volksschulstufe sehr grosse Entscheidungshoheit einräumt. Lediglich die Berufsbildung und einzelne Aspekte der Hochschulbildung werden vom Bund geführt.

Für uns relevant ist die Selektion auf der Oberstufe der Volksschule (Sekundarstufe I). Es gibt zum einen deutliche Hinweise aus der Leistungsmessungsstudie PISA, dass eine frühe Selektion und stark selektiv organisierte Bildungssysteme die Chancengleichheit beeinträchtigen und den Einfluss der sozialen Herkunft noch verstärken (Meyer, 2009). Zum andern beeinflusst der besuchte Oberstufenschultyp direkt die anschließenden Bildungschancen (vgl. dazu Kapitel 4.4). Trotz einer – nicht zuletzt durch die HarmoS-Bestrebungen eingeleiteten – Angleichung in den letzten Jahren unterscheiden sich aber die Kantone immer noch erheblich bezüglich Zeitpunkt und Gliederung der Selektion. Heute erfolgt die Selektion meist nach sechs Jahren (in fünf Kantonen allerdings bereits nach vier oder fünf Jahren). Die Sekundarstufe I ist nach Leistungsanforderungen in unterschiedlich differenzierte Bildungsgänge gegliedert, wobei schweizweit – in den Kantonen – seit einiger Zeit tief greifende Reformprozesse zu beobachten sind. Im Zuge dieser Reformen wurden alternative Strukturen entwickelt, welche die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen erleichtern sollen. Wir stellen jedoch zusammen mit Kronig eine «systematische Zufälligkeit des Bildungs-

erfolgs» (Kronig, 2007a) fest, je nachdem in welchem Kanton man wohnt.

Der Kanton bleibt auch zum Zeitpunkt der Lehrabschlussprüfung eine einflussreiche Grösse. Wie bereits in Kapitel 4.7.1 erwähnt, unterscheiden sich die Kantone bei den Erfolgsquoten stark: Mit knapp 80% bzw. 83% bestandenen Abschlussprüfungen liegen die Stadtkantone Genf und Basel-Stadt am Schluss der Rangliste, während kleine, ländliche Kantone der Deutschschweiz mit bis zu 97% die höchsten Werte aufweisen (Amos et al., 2003). Von den Berufsbildungsverantwortlichen und den Autoren der Studie werden zwei Arten von Erklärungen gegeben: Die eine geht davon aus, dass sich die Qualität der Ausbildung und der Prüflinge je nach Kanton (und Beruf) stark unterscheidet. Die andere begründet die Unterschiede mit dem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Lehrabschlussprüfungen oder der unterschiedlichen Strenge, mit der die Leistungen der Kandidierenden beurteilt werden. Diese zweite Erklärung lässt womöglich Zweifel über die Vergleichbarkeit der Fähigkeitsausweise aufkommen, die doch von einer eidgenössischen Behörde, dem BBT, vergeben werden.

Neben kantonalen finden wir **sprachregionale Unterschiede**, die sich am ehesten durch bildungspolitische und kulturelle Normen der jeweiligen (sprachverwandten) Nachbarländer erklären lassen. Gemäss der Laufbahnstudie TREE ist in der französischsprachigen und auch italienischsprachigen Schweiz der Direkteinstieg in die nachobligatorische Ausbildung (80% bzw. 92%) deutlich häufiger als in der Deutschschweiz (71%), wo Zwischenlösungen recht verbreitet sind (BFS & TREE, 2003). Bereits zwei Jahre nach Schulaustritt haben wir dann vergleichbare Bildungsquoten in den Sprachregionen aber mit unterschiedlicher Nutzung. In der Deutschschweiz besuchen gut zwei Drittel der Jugendlichen eine Berufsbildung, während es in der Romandie und im Tessin nur gut die Hälfte der Jugendlichen ist. Dort sind allgemein bildende Schulen sehr wichtig (mit 37% bzw. 42% gegenüber 21% in der Deutschschweiz). Verstärkt werden diese Unterschiede durch Geschlechtereinflüsse: 78% der Deutschschweizer Männer befinden sich in der Berufsbildung gegenüber 40%

der Tessiner Frauen. Bekannt sind ebenfalls die höheren Anteile an Maturitäts- und Universitätsabschlüssen in der Romandie. TREE weist aber auch doppelt so hohe Anteile Ausbildungsloser am Ende der Sekundarstufe II aus: 16% in der französischsprachigen Schweiz vs. 8% in der Deutschschweiz (Bertschy et al., 2007). Offenbar gelingt es dem stärker berufsbildungsorientierten Bildungssystem der Deutschschweiz besser als dem «akademischer» orientierten der Romandie, einen möglichst grossen Anteil Jugendlicher zu einem Abschluss der Sekundarstufe II hin zu führen.

d) Politik und Verwaltung

Die Politik und die öffentliche Verwaltung auf Bundes- oder Kantonsebene versuchen Rahmenbedingungen zu schaffen, die (fast) allen Jugendlichen ermöglichen sollen, eine qualifizierte Ausbildung auf Sekundarstufe II zu absolvieren. Dies ist ja auch das deklarierte Ziel des Projektes «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II». Mittels eines breiten «Commitment» von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt soll der Anteil der Jugendlichen mit einem Ausbildungsabschluss auf 95% gesteigert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sind sowohl die Bildungspolitik als auch die Arbeitsmarktpolitik und die Sozialpolitik gefordert.

Im Rahmen dieses Berichts können nicht sämtliche Bestrebungen von Politik und Verwaltung aufgeführt werden, welche diese Zielsetzungen beinhalten. Die wichtigsten Gesetze, Reformen und Programme sollen aber kurz erwähnt werden. Ausführlicher wird auf Projekte eingegangen, welche einen evaluativen Teil beinhalten, dokumentiert sind und damit unsere Analysekriterien erfüllen (die Reformprojekte der Sekundarstufe I finden sich in Kapitel 4.4).

Reformprojekte Sekundarstufen I und II auf Ebene Bund und Kantone

Sekundarstufe I

- Reformen der Sekundarstufe I zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulniveaus

- Reformen des 8. und 9. Schuljahres im Hinblick auf einen verbesserten Übergang in die Berufsbildung

- HarmoS

Sekundarstufe II

- BBT-Förderung innovativer Projekte wie Lehrstellenbeschluss 1 bzw. 2 und BBG Art. 54/55
 - Reformen und Neustrukturierung der Brückenangebote
 - Projekte zur Beibehaltung von und Förderung neuer Lehrstellen
 - Neues Berufsbildungsgesetz (speziell Weiterentwicklung der Anlehre zu einer zweijährigen Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest [EBA])
 - Neuausrichtung der IV-Anlehre in Richtung «Praktische Ausbildung PrA»
-

Massnahmen zur Lehrstellenförderung

Fast in jedem Kanton bestehen seit Jahren spezifische Massnahmen im Bereich **Lehrstellenmarketing**. Im Rahmen der Lehrstellenbeschlüsse 1 und 2 wurden in sehr vielen Kantonen sog. «Lehrstellenförderer» geschaffen (Gertsch & Hotz, 1999; Meyrat, 2004). Diese klopfen bei Betrieben und Verwaltungsstellen an, um das regionale Lehrstellenangebot zu halten oder zu erweitern. Die Instrumente sind evaluiert und angepasst worden und haben sich in der Zwischenzeit als bewährte Massnahme etabliert.

Mit einer weiteren Massnahme, dem **Lehrbetriebsverbund**, soll die Ausbildungsbereitschaft jener Betrieb gefördert werden, welche nicht in der Lage sind, das ganze Ausbildungsspektrum einer beruflichen Grundbildung abzudecken. Eine kürzlich durchgeführte Evaluation bestätigt die erhoffte Wirkung, dass Lehrbetriebsverbünde zusätzliche Lehrstellen schaffen (Wüest, 2008). Auch wenn die berufliche Grundbildung im Lehrbetriebsverbund insgesamt teurer ist, sind die Nettokosten der Ausbildung im Lehrbetriebsverbund aus Sicht der ausbildenden Betriebe vergleichbar mit der klassischen Betriebslehre.

Auswirkungen des Berufsbildungsgesetzes

Weitreichende Auswirkungen für unsere Thematik hat das Berufsbildungsgesetz, welches seit 2004 sämtliche Bereiche der Berufsbildung auf schweizerischer Ebene neu regelt. Wesentliche Elemente des Berufsbildungsgesetzes sind:

- Ziel: Berufs- und Arbeitsmarktfähigkeit
- Berufsbildung als Teil des gesamten Bildungssystems
- Angebot für ganzes Begabenspektrum (Berufsmaturität; Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis [EFZ] nach 3–4 Jahren; eidg. Berufstest [EBA] nach 2 Jahren)
- Durchlässigkeit zwischen allen Berufen und Bildungszweigen
- Verbundaufgabe von Bund, Kantonen und Arbeitswelt
- Umsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes: 2004–2008

Im Sinne einer europäischen Angleichung wurden die Abschlüsse auf Stufe Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) beschränkt auf drei- bis vierjährige Ausbildungen. Bisherige zwei- bis vierjährige Berufslehren (oder die einjährige Ausbildung «Hauswirtschaftliche Angestellte»), welche immerhin 15% aller EFZ-Abschlüsse ausmachten und v.a. von jungen Frauen ergriffen wurden, wurden aufgehoben. Auch die Anlehre wurde abgeschafft; stattdessen gibt es neu die zweijährige Grundbildung mit Eidgenössischem Berufstest (EBA). Das Berufsbildungsgesetz ist zwar wie erwähnt seit 1. Januar 2004 in Kraft. Für die Umsetzung der teilweise doch beträchtlichen Neuerungen gilt jedoch eine Übergangsphase bis Ende 2008 (bzw. 2011 für die Anpassung der Bildungsverordnungen in den einzelnen Berufen).

Diese Neuerungen im Berufsbildungsgesetz haben *Auswirkungen auf benachteiligte und behinderte Jugendliche*, indem Ausbildungsabschlüsse und Anforderungsniveaus im Bereich der «Kurzausbildungen» verändert werden. Die Auswirkungen sind noch nicht klar. Einige Studien liefern erste Erkenntnisse dazu (siehe unten).

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz wird die **Anlehre** abgelöst durch die zweijährige berufliche **Grundbildung mit Eidgenössischem Berufstest (EBA)**. Damit wird eine bemerkenswerte Ausbildungsform geschaffen, welche verschiedene Nachteile der bisherigen Anlehre aufheben soll. Die Eckpunkte der Bildungsform sind:

«Die zweijährige Grundbildung verfügt über ein eigenständiges Profil und führt zu einem vollwertigen Beruf. Sie bietet vorwiegend praktisch begabten Jugendlichen sowie Erwachsenen die Möglichkeit, einen eidgenössisch anerkannten Titel zu erreichen und gewährt ihnen Zugang zum lebenslangen Lernen. Analog wie bei drei- und vierjährigen Grundbildungen findet die Ausbildung an den drei Lernorten Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse statt. Zielgruppengerechte Ausbildungsmethoden, Didaktik, Pädagogik und Qualifikationsverfahren sind Basis für einen erfolgreichen Bildungsverlauf» (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2005).

Durch eine stärkere Standardisierung bei der Ausbildung und beim Abschluss soll die «Arbeitsmarktfähigkeit» (als eine zentrale Zielgrösse des neuen Gesetzes) verbessert werden. Gleichzeitig wurden individuelle Elemente wie schulische Stütz- und Fördermassnahmen beibehalten oder wie die «fachkundige individuelle Begleitung» neu eingeführt. Mit diesem letzten Element sollen Jugendliche bei auftretenden schulischen, sozialen oder psychischen Problemen unterstützt werden (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2007c). Von verschiedenen Kreisen wird allerdings befürchtet, dass schwächere Jugendliche trotz diesen Massnahmen den möglicherweise erhöhten Anforderungen nicht genügen und keinen Ausbildungsplatz mehr erhalten.

Die Anlehre wurde zwar immer wieder kritisiert, trotzdem zeigt sich wiederholt, dass sie gerade für schwächere Jugendliche eine wichtige Ausbildungsmöglichkeit darstellt(e). So konnte anhand der **individuellen Bildungsverläufe in einer Zürcher Studie** gezeigt werden, dass die Anlehre für

Lernende aus Sonderklassen und Sonderschulen ein wichtiges Ausbildungsgefäss darstellt (Gysel et al., 2008).

Systemwechsel Anlehre – EBA

Eine Studie der Hochschule für Heilpädagogik gibt erste Antworten auf die Frage, was sich beim Wechsel von der Anlehre zur Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) verändert hat. Dazu wurde eine schweizweite Längsschnittuntersuchung bei knapp 400 Lernenden in den beiden Berufsfeldern Verkauf und Gastgewerbe durchgeführt. Absolvierende aus der letzten Staffel der Anlehre wurden mit Absolvierenden aus der ersten EBA-Staffel verglichen (Kammermann & Hofmann, 2009).

Niveau der Ausbildungen | Die Vorbildung in den Berufsfeldern Verkauf und Gastgewerbe unterscheidet sich beträchtlich: 42% der Anlehrlinge haben Sonderklassen oder Sonderschulen besucht, bei den EBA-Lernenden sind es lediglich 13%. Auch der Anteil Migrantinnen und Migranten ist bei den Anlehrlingen mit 48% höher als bei EBA-Lernenden (37%). Damit wird die Einschätzung vieler Lehrpersonen der Oberstufe (Sekundarstufe I) bestätigt, welche von erhöhten Schwierigkeiten von schwächeren und behinderten Jugendlichen bei der Lehrstellensuche berichten.

Durchlässigkeit und Arbeitsmarktfähigkeit | Mit der Einführung der zweijährigen Grundbildung EBA wurde auch eine Durchlässigkeit zur dreijährigen Ausbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) angestrebt. Im Sinne einer Stufenausbildung sollte eine um ein Jahr verkürzte Ausbildung im gleichen Berufsfeld möglich sein. In der bereits erwähnten Studie zeigt sich ein Jahr nach Abschluss, dass 88% der befragten Attest-Absolventen erwerbstätig oder in einer weiterführenden Ausbildung sind (verglichen mit 81% der ehemaligen Anlehrlinge). Attest-Absolventen weisen gegenüber Anlehr-Absolventen eine höhere betriebliche Mobilität und eine erhöhte Weiterbildungsquote auf (26% vs. 9% Übertritte in eine – meist verkürzte – 3-jährige Berufsausbildung).

Diese Zahlen werden in einer bernischen Umfrage bestätigt (Bieri, 2008), wobei in anderen Branchen (Schreinerei und Hauswirtschaft) die EFZ-Anschlusslösungen tiefer liegen. Deutlich höhere EFZ-Anschlusslösungen nach einer EBA-Ausbildung werden dagegen aus dem Kanton Zürich für 2007 vermeldet: 48% der Küchenangestellten und 40% der Detailhandelsassistenten und -assistentinnen mit einer weiterführenden EFZ-Ausbildung. Ob sich diese Zahlen längerfristig bestätigen lassen und wie die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt sind, wird sich erst in Zukunft weisen.

Fachkundige individuelle Begleitung (fiB) | Dieses neue Element, mit dem Lernende, welche Schwierigkeiten in der Ausbildung haben, durch eine Bezugsperson unterstützt werden sollen, ist leider noch nicht gesamtschweizerisch implementiert worden. Einige Kantone haben Konzepte erarbeitet, die seit 2005 erprobt werden. Andere Kantone sind aber noch weit von der Umsetzung entfernt. Entsprechend kennen fast zwei Drittel der 2007 befragten Lernenden den Begriff «individuelle Begleitung» (oder verwandte Begriffe) nicht, und nicht einmal ein Fünftel nimmt eine individuelle Begleitung in Anspruch (Kammermann & Hofmann, 2008).

In den Pionierkantonen Basel-Land, Basel-Stadt und Zürich spielt die Lehrperson bei der individuellen Begleitung eine tragende Rolle (vgl. auch Kapitel 4.6.1). Die Lehrpersonen verstehen sich als Begleitende und führen selber Beratungen durch, sind aber auch Koordinations- und Triagestelle bei schwerwiegenden Problemen. Eine Evaluation der Umsetzung in den Kantonen Basel-Land und Basel-Stadt zeigt, dass 80% der Lernenden der zweijährigen beruflichen Grundbildung den Begriff der «individuellen Begleitung» kennen und mehr als die Hälfte von ihnen das Angebot bereits in Anspruch genommen hat (Sempert, 2008).

IV-Anlehre

Was geschieht nun mit den Jugendlichen, welche die Anforderungen EBA-Ausbildung nicht

erfüllen? Bisher existiert als einzige Alternative die sog. IV-Anlehre, welche auf privat-rechtlicher Basis in ein bis zwei Jahren auf den geschützten oder offenen Arbeitsmarkt vorbereitet. Eine Erhebung von INSOS (Schweizerischer Verband der sozialen Institutionen für erwachsene Menschen mit Behinderung) zeigt auf: Im Jahre 2002 wurden in 116 Institutionen der INSOS, die von der Invalidenversicherung finanziert werden, 417 IV-Anlehren abgeschlossen (INSOS, 2003). Dies entspricht ca. 0.5% eines Altersjahrgangs, wobei sich die Ausbildungen auf über 40 Berufe verteilen. Offenbar gelingt es 40% der Absolventinnen und Absolventen, eine Arbeitsstelle in der freien Wirtschaft zu erhalten.

Im Rahmen eines vom BBT und Kanton Zürich finanzierten Pilotprojekts wurde versucht, jungen IV-Anlehrlingen im Beruf Pferdewart/in eine optimale Ausbildung anzubieten, damit sie eine erhöhte Chance auf dem offenen Arbeitsmarkt haben (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009): IV-Anlehrlinge verbringen einen Schultag pro Woche an einer regulären Berufsfachschule und sollen durch diesen «Normalisierungsschritt» auf eine berufliche Integration in die freie Wirtschaft besser vorbereitet werden (vgl. auch Kapitel 4.4.1). Die Ergebnisse zeigen, dass es den meisten Jugendlichen nach einer zwei- oder dreijährigen IV-Anlehre gelingt, eine Arbeitsstelle im ersten Arbeitsmarkt anzutreten, wenn auch in sog. Nischenarbeitsplätzen. Dies bedingt aber während und auch nach der Ausbildung eine sorgfältige und kompetente Unterstützung im Betrieb.

4.8.2 Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf?

Die in diesem Kapitel untersuchten Merkmale differieren nicht wesentlich über die berufliche Laufbahn. Einflüsse des Sozialraumes ebenso wie Massnahmen der Politik und Verwaltung spielen durchgehend eine wichtige Rolle. Wirtschaftliche Einflüsse dagegen wirken sich nicht direkt auf die obligatorische Schule (Sekundarstufe I) aus, sondern kommen erst beim Übergang in die

Berufsausbildung – z.B. in Form eines knappen Lehrstellenangebots – zum Tragen.

4.8.3 Wie werden die Erfolgs- oder Einflussfaktoren in der Praxis bereits gefördert?

Auf der Ebene Bund und Kantone laufen wie bereits mehrfach erwähnt sehr viele Bestrebungen, um die Übergänge Schule – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit zu verbessern (vgl. auch Häfeli et al., 2004).

Übergangsangebote auf dem Prüfstand

Das BBT hat im Frühling 2006 eine Untersuchung in Auftrag gegeben, welche die Strategien, Zuständigkeiten, Angebote und Abläufe an der ersten Schwelle überprüfen soll. Aus der daraus entstandenen Vertiefungsstudie «Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in Berufsausbildung» lassen sich einige Erkenntnisse für einen günstigen Übertritt in die Sekundarstufe II ableiten (Egger et al., 2007).

Im Rahmen einer Umfrage wurden 65 Berufsbildungsämter, Stellen für arbeitsmarktliche Massnahmen und Sozialämter einbezogen. In sechs Kantonen wurden vertiefende Analysen durchgeführt (Basel-Land, Bern, Luzern, Waadt, Wallis und Zürich).

Einige Empfehlungen aus der Studie:

- Die Gesamtzahl der 2000 bis 2500 Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten muss reduziert werden.
- Die Volksschule ist gefordert, damit eine geringere Zahl Jugendlicher die obligatorische Schule ohne Anschlusslösung verlassen oder ihre Berufslehre ohne Anschlusslösung abbrechen.
- Bei den Brückenangeboten sollte die Fokussierung auf Jugendliche mit erheblichen Problemen gerichtet werden.
- Kein Jugendlicher darf die Lehre ohne Anschlusslösung abbrechen. Nötig ist darum

eine Abkehr vom heute gängigen Prinzip der Freiwilligkeit.

- Wichtig ist eine langfristig ausgerichtete Fallführung («Case Management»).
- Die Beratung von Jugendlichen mit drohender oder bereits erfolgter Lehrvertragsauflösung sollte ausgebaut werden.

Case Management Berufsbildung

Das BBT hat Ende 2006 – nicht zuletzt aufgrund der Studie Egger – eine Initiative unter dem Titel «Case Management Berufsbildung» lanciert (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2007b). Damit sollen potenzielle Risiko-Jugendliche bereits ab der 7. oder 8. Klasse erfasst und koordinierte Massnahmen eingeleitet werden, die einen gezielten Einstieg in die Berufsbildung ermöglichen (vgl. auch Kapitel 4.6.3). Verschiedene Kantone haben viel versprechende Konzepte und erste Lösungsansätze erarbeitet (vgl. <http://www.sbbk.ch/sbbk/projekte/casemanagement.php>). Dazu gehören die frühe Identifizierung von potenziell gefährdeten Jugendlichen und eine sorgfältige Begleitung durch Mentorinnen/Mentoren und Coaches. Aber auch die interinstitutionelle Zusammenarbeit, wie sie bereits in anderen Bereichen praktiziert wird, müsste im Bildungsbereich konsequent umgesetzt werden. Schon auf der Ebene der Konzipierung und Finanzierung braucht es neben der wahrscheinlich federführenden Bildungsdirektion den Einbezug der Gesundheits- und Fürsorgedirektion sowie der Volkswirtschaftsdirektion. Mittelfristig wird mit Einsparungen bei den Brückenangeboten, den Arbeitslosentaggeldern und den Sozialleistungen gerechnet.

Weiterentwicklung der IV-Anlehre

Das Angebot der beruflichen Grundbildung, so wie es im Berufsbildungsgesetz geregelt ist, ist sicherlich das Kernelement auf Sekundarstufe II. Durch den offiziellen Charakter und die eidgenössisch anerkannten Abschlüsse sind gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche «Arbeitsmarktfähigkeit» gegeben. Allerdings schaffen es wie

erwähnt nicht alle Jugendlichen, in dieses System überhaupt erst einzutreten. Oder falls ihnen der Eintritt gelingt, scheitern manche während oder am Schluss der Ausbildung.

Entsprechend stellt sich die Frage nach sinnvollen und arbeitsmarktauglichen Ausbildungsgängen unterhalb der zweijährigen beruflichen EBA-Grundbildung. So versuchen verschiedene Kreise, die IV-Anlehre zu reformieren und Elemente der durch das Berufsbildungsgesetz geregelten Grundbildungen zu übernehmen. INSOS hat die «Praktische Ausbildung PrA» vorgestellt, welche auf grosses Interesse gestossen ist (Aeschbach, 2006, 2008).

Um die in der Einleitung erwähnten, ehrgeizigen Zielsetzungen zu erreichen, müssen die oben beschriebenen und weitere ähnliche Reformen gelingen. Das Berufsbildungssystem in der Schweiz bietet dank seiner Kleinflächigkeit, Überschaubarkeit und der pragmatischen Lösungsmöglichkeiten auf regionaler Ebene viele positive Ansätze, die genutzt werden sollten. Dann wäre es möglich, auch benachteiligten und behinderten Jugendlichen den Einstieg in eine qualifizierte Berufsbildung zu ermöglichen.

4.8.4 Zusammenfassendes Fazit

Als letzter Einflussbereich wurde in diesem Kapitel die gesellschaftliche Ebene analysiert: Wirtschaftslage, Arbeitsmarktsituation, sozialräumliche Einflüsse, Gesetzgebungen, politische Steuerung und demografische Entwicklungen.

Es konnten erhebliche Einflüsse festgestellt werden:

- Geburtenstarke Jahrgänge bewirkten in den letzten zehn Jahren einen Druck auf den Lehrstellenmarkt; dieser **demografische Druck** dürfte in den nächsten zehn Jahren deutlich abnehmen.
- Die Wirtschaft hat in den letzten Jahren ein höheres **Lehrstellenangebot** zur Verfügung gestellt. Trotzdem haben einzelne Autoren von

einer «Bildungsrationierung», speziell für die Gruppe der schwächeren Jugendlichen (Meyer, 2009), gesprochen.

- **Wirtschaftliche Prognosen** sind sehr schwierig zu stellen. Noch problematischer ist es, einen Fachkräftemangel für bestimmte Branchen oder Berufe prognostizieren zu wollen (Sheldon, 2009).
- **Kantonale und regionale Bildungsstrukturen** auf Sekundarstufen I und II führen zu ungleichen Bildungschancen und verstärken in einer kumulativen Weise die Einflüsse der sozialen Herkunft.

Angesichts dieser vielfältigen Einflüsse auf gesellschaftlicher Ebene muss eine «systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs» (Kronig, 2007a) konstatiert werden. Falls ein Jugendlicher zufällig in einer Zeit mit geburtenstarken Jahrgängen in einer rezessiven Phase und von einem stark selektiven Schulsystem her kommend auf den Ausbildungsmarkt drängt, sind seine Chance gegenüber Jugendlichen mit günstigeren Konstellationen deutlich beeinträchtigt.

Wenn wir die demografische Entwicklung betrachten, könnte sich die Situation für viele Jugendliche in den nächsten Jahren günstig entwickeln – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass das bisherige Lehrstellenangebot erhalten bleibt. Dies ist angesichts der direkten konjunkturellen Einflüsse der Wirtschaftslage auf den Ausbildungsmarkt zum jetzigen Zeitpunkt fraglich.

Es wird deshalb weiterhin **Massnahmen von Bund und Kantonen** brauchen, um die Wirtschaft zu motivieren, in die Berufsausbildung und die Jugendlichen zu investieren (Lehrstellenmarketing). Dabei wird besonders wichtig sein, die Ausbildungsplätze im niederschweligen Bereich (v.a. EBA-Ausbildung) zu halten oder gar zu erhöhen. Dazu müssen die seit 2004 neu eingeführten Ausbildungsformen sorgfältig evaluiert und allenfalls weiterentwickelt werden. Zusätzlich zu den BBT-Ausbildungen wird es weiterhin stark individualisierte Ausbildungsformen für sehr schwache Jugendliche brauchen, die aber mit genügend Unterstützung durchaus einen Nischenarbeitsplatz

auf dem ersten Arbeitsmarkt finden können. Besonders bei diesen Jugendlichen ist die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung, Arbeitsämtern, Sozialfürsorgestellen und IV oder auch Strafvollzugsbehörden unabdingbar. Das Case Management Berufsbildung könnte in dieser Beziehung ein wichtiges Instrumentarium werden.

4.9 Vergleichende Analyse der Studien zu den Einflussbereichen

Wir haben in den Kapiteln 4.2 bis 4.8 eine Fülle von Ergebnissen aus fast 60 Projekten und Studien zusammengetragen. Dabei wurden die Resultate nach zentralen Einflussbereichen wie Person, Familie, Freizeit usw. gegliedert. Dies geschah aus analytischen Gründen und ist eine Strukturierungshilfe. Damit ist aber auch eine Vereinfachung verbunden, welche die Komplexität unserer Fragestellung allzu stark reduziert. In diesem Kapitel versuchen wir deshalb eine «Gesamtschau» und tragen zuerst die wichtigsten die Faktoren aus den verschiedenen Kapiteln zusammen (4.9.1). Diese immer noch additive Sicht wird in Kapitel 4.9.2 durch eine gewichtete Perspektive ergänzt. Welche Faktoren sind besonders wichtig, wenn – statistisch gesehen – andere Einflussfaktoren kontrolliert werden? In einem weiteren Kapitel (4.9.3) wird noch die Frage nach unterschiedlichen Faktoren je nach Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn gestellt. Und schliesslich werden Erklärungsmodelle und theoretische Bezüge gesucht, um die vielfältigen Ergebnisse einzuordnen (Kapitel 4.9.4).

4.9.1 Wichtige Erfolgsfaktoren im Überblick

Die Analyse hat gezeigt, dass es eine **Vielzahl von Erfolgsfaktoren** gibt, welche sich auf die berufliche Entwicklung von Jugendlichen – auch aus ungünstigen Verhältnissen – positiv auswirken. Wie die nachfolgende Übersicht (Tabelle 14) zeigt, gibt es neben Faktoren auf Seiten der Person, der «Mikroebene», auch viele auf der «Mesoebene» (Familie, Schule, Betrieb, Freizeit, Beratung) und

Tabelle 14 | Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem / grossem Gewicht)

<p>Person</p> <ul style="list-style-type: none"> • Männliche Jugendliche • Gute Gesundheit, wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht) • Gute Schulleistungen auf Sek I und Sek II (Mathematik, Lesekompetenz), hoher IQ • Hoher Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Durchsetzungsvermögen, positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten) • Gute Umgangsformen, «betriebskompatible» Eigenschaften • Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen • Klare berufliche Interessen, Fokussierung bei Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche, persönlicher Kontakt zu Lehrmeister/Betrieb • Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung) 	<p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Höhere soziale Schicht • Günstige soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, Scheidung u.Ä.) • Schweizer Hintergrund oder Secondos (langer Schweizer Aufenthalt, Einbürgerung) • Hohe Bildungsaspirationen der Eltern • Autonomie anregender Erziehungsstil • Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft) • Informelles Beziehungsnetz; soziale und symbolische Ressourcen
<p>Schule und Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsreicher Schultyp (Sek I) • Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht • Kontakt zu Wirtschaft und Arbeitswelt • Erfassung und Diagnostik fachlicher/überfachlicher Kompetenzen • Koordination und klare Rollenteilung Schule/Beratungsangebote • Gutes Schulklima und individualisierende Didaktik • Engagement der Lehrpersonen: Soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit • Gute Beziehung Lernende–Lehrperson und innerhalb Lehrerschaft 	<p>Betrieb und Berufsbildende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hohes berufliches Anforderungsniveau • Spezifische Berufsgruppen • Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit; Handlungsspielraum • Verkraftbare Belastung, fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten • Gute Beziehung zu Berufsbildenden, Passung Betrieb–Jugendliche • Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden • Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
<p>Beratungs- und Interventionsangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige und umfassende Diagnostik/Abklärung (Sek I, Betrieb, Berufsfachschule) • Niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung • Gute Beziehung zwischen Klient/innen und beratenden Personen • Struktur gebende Massnahmen • Enger Bezug zu Arbeitswelt (Praktika, Schnupperlehren) • Gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten 	<p>Freizeit und Peers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Freizeitgestaltung unterstützt durch Peers und Eltern • Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs) • Respektvoller Umgang unter Peers mit vereinbarten Regeln und Strukturen
<p>Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgang der Schulaustretenden • Günstige wirtschaftliche Bedingungen, Wirtschaftswachstum • Genügend grosses Angebot an Lehrstellen (v.a. für schwächere Jugendliche) • Lehrstellenmarketing und Lehrbetriebsverbände • Qualifizierende Ausbildungsangebote für schwächere Jugendliche (EBA, Weiterentwicklung IV-Anlehre) • Hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und -stufen (Kompetenznachweis, Anrechenbarkeit) • Einführung Case Management Berufsbildung und interinstitutionelle Zusammenarbeit • Region Deutschschweiz 	

der «Makroebene» (Gesellschaft mit Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung). In die Tabelle wurden nur die Ergebnisse jener Studien oder Projekte aufgenommen, welche gemäss Kapitel 3 besonders aussagekräftig sind (repräsentative Stichprobe, valide und reliable Instrumente, Entwicklungsprozess ersichtlich, gut dokumentiert usw.). Obwohl wir uns bemüht haben, schweizerische Studien und Projekte der letzten zehn Jahre möglichst vollständig zu berücksichtigen, kann es sein, dass das eine oder andere Projekt nicht einbezogen wurde. Mit dem vorliegenden Bericht dürfte es aber gelungen sein, das Thema «Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung» in einer bislang noch nicht vorhandenen Breite darzustellen.

Als erstes fällt in Tabelle 14 auf, dass **alle sieben untersuchten Bereiche** mit mehreren Faktoren vertreten sind. Am meisten Erfolgsfaktoren (je 8) wurden bei der Person, bei der Schule und auf der gesellschaftlichen Ebene identifiziert. Fast so viele Faktoren (je 7) finden wir beim Betrieb und der Familie. Etwas weniger Faktoren (6) sind es bei den Beratungs- und Interventionsangeboten und deutlich am wenigsten bei der Freizeit oder Peer-Einflüssen (3 Faktoren).

Wenig erstaunlich sind die vielfältigen Einflüsse von **Persönlichkeitsmerkmalen** (kognitiv, sozial, personal) auf die berufliche Laufbahn. Wie in Kapitel 4.2 dargestellt finden sich hier besonders viele Studien (19), die verschiedene Facetten der Person untersucht haben. Quasi als Gegenstück dazu finden sich ebenfalls zahlreiche **gesellschaftliche Einflüsse**. Obwohl in diesem thematisch breiten Bereich nur relativ wenige Studien (9) gefunden wurden, weisen diese erhebliche demografische, wirtschaftliche, sozialräumliche und bildungspolitische Einflüsse nach. Diese stellen zentrale Rahmenbedingungen für die Jugendlichen dar.

Familie, Schule und Betrieb sind die wichtigsten Sozialisationsfelder für Jugendliche und so sind die hier festgestellten Einflussfaktoren denn auch nicht überraschend. Es lassen sich sowohl strukturelle Einflüsse (soziale Schicht, Schultypen auf Sekundarstufe I, Berufe und

Berufsgruppen) als auch eher Prozess- und Interaktionsvariablen (soziale Beziehungen in der Familie, Schule und am Arbeitsplatz) identifizieren.

Am besten untersucht ist der **schulische** Bereich (Schulstruktur, Lehrperson, Didaktik usw.). Dies dürfte auch mit der relativ guten «Zugänglichkeit» der Schule für Forschungs- und Interventionsprojekte zusammenhängen. Die meisten Jugendlichen auf der Sekundarstufe II absolvieren eine duale Berufsausbildung, in welcher sie 60–80% der Zeit im Betrieb verbringen. Wir wissen, dass eine erfolgreiche Berufsausbildung (bzw. umgekehrt Lehrvertragsauflösungen) stark von beruflichen und betrieblichen Faktoren abhängt (z.B. gutes Betriebsklima). Der **Betrieb** – als zeitlich wichtigster Bereich auf der Sekundarstufe II – ist aber noch relativ wenig erforscht und nur wenige Interventionsprojekte wurden in diesem Kontext durchgeführt.

Bei der **Familie** weisen zwar verschiedene Studien den erheblichen Einfluss der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Bildungsverläufe der Jugendlichen nach. Aber wie diese Vermittlungsprozesse genau spielen und welche Sozialisationsbedingungen beteiligt sind, ist nur wenig erforscht worden. Die Eltern werden nur in wenigen Untersuchungen direkt einbezogen und befragt (vgl. die Studien von Neuenschwander und seinem Team).

Wir haben gesehen, dass **Beratungs- und Interventionsprogramme** ebenfalls eine positive Rolle bei der beruflichen Entwicklung Jugendlicher spielen können. Allerdings ist die Vielzahl von Programmen, Aktivitäten und Projekten leider nur teilweise dokumentiert, so dass diese Projekte nicht vollständig in unserer Analyse vertreten sind. Und wenn sie vertreten sind, dann weisen nur gerade einige wenige ein befriedigendes methodisches Niveau auf, welches Verallgemeinerungen zuliesse.

Schliesslich ist auffällig, dass der **Freizeitbereich und die Peers** im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg noch kaum thematisiert wurden. Wir haben hier nur wenige Studien und

Projekte finden können. Hier bestehen sowohl eine Forschungslücke und wahrscheinlich auch ein Potenzial für Interventionsprogramme. Gerade bei ungünstigen familiären Verhältnissen könnte eine «positive Peer Culture», wie sie in verschiedenen deutschen und amerikanischen Programmen entwickelt werden konnte (Opp & Teichmann, 2008) kompensatorisch wirken.

Insgesamt finden wir also eine **beeindruckende Vielfalt** von 47 Einflussfaktoren. Dies dürfte zwar die Komplexität der Realität spiegeln, indem nicht von einfachen Zusammenhängen ausgegangen werden kann, sondern die berufliche Entwicklung und der Berufserfolg vielfältig determiniert sind. Forschungsmethodisch verdecken sie aber die Tatsache, dass einige der Faktoren miteinander zusammenhängen dürften (Korrelation), also nicht unabhängig voneinander sind. Zudem stellt sich im Handlungskontext die Frage der Prioritäten, da bei einer Handlung oder einem konkreten Programm nicht gleichzeitig 47 Faktoren berücksichtigt werden können.

4.9.2 Zusammenspiel und Gewichtung der Erfolgsfaktoren

Welche Faktoren sind besonders wichtig und einflussreich? Leider beschränken sich die meisten Studien auf einige Merkmale aus einem (allenfalls zwei) Merkmalsbereich(en). Die Datenlage erlaubt darum nur sehr zurückhaltend, konkrete kausale Mechanismen zu isolieren und Aussagen über die Konstellation verschiedener Variablen in gegenseitiger Interaktion zu machen. Zukünftige Forschungen sollten sich vermehrt mit der (gleichzeitigen) Untersuchung aller Ebenen befassen.

Einige wenige Studien befassen sich mit den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ebenen (z.B. TREE, LEVA, FASE-B, ZLSE). Aus diesen Projekten sollen im Folgenden ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden. Eine bilanzierende Gesamtschau daraus zu ziehen ist schwierig, da die Studien zu unterschiedlich angelegt sind. Sie differieren bezüglich der untersuchten Einfluss-

größen und -bereiche, aber auch bezüglich des Erfolgskriteriums (vgl. die Zusammenstellung in Tabelle 15).

Jugendlängsschnitt TREE

Im Rahmen der breit angelegten Schweizer TREE-Studie wurden einige multivariate Berechnungen durchgeführt, welche Aussagen über das Gewicht der verschiedenen Einflussgrößen ermöglichen (siehe Tabelle 16). Im Folgenden werden zuerst Ergebnisse zur ersten Schwelle präsentiert, anschließend solche zur zweiten Schwelle.

Zuerst interessieren die Einflüsse auf den **Direkteinstieg in eine zertifizierte Ausbildung** auf Sekundarstufe II im 1. Jahr nach Schulaustritt (Berufsausbildung, Allgemeinbildung). In einem ersten Modell wurden anhand der TREE-Daten die zuvor in den Kapiteln 4.2, 4.3 und 4.4 ausgeführten bivariaten Zusammenhänge multivariat geprüft (Hupka-Brunner & Meyer, 2008). Dabei wurde der Einfluss der einzelnen Merkmale auf den Direkteintritt unter statistischer Kontrolle der jeweils anderen Faktoren berechnet (mit einer binär-logistischen Regression). Faktoren, die geprüft wurden, aber nicht signifikant waren, wurden aus dem Modell ausgeschlossen.

Die multivariate Analyse zeigt nun, dass Jugendliche, denen der Direkteinstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung gelingt, ein spezifisches Profil aufweisen. Sie sind in der Tendenz eher männlich, haben auf der Sekundarstufe I einen höheren Schultyp besucht, weisen dort wenig Absenzen auf, verfügen über hohe Lesekompetenzen und überdurchschnittliche Mathematik-Noten, stammen aus Mittel- oder Oberschichtsfamilien und sind eher in ländlichen Gebieten aufgewachsen.

In einem nächsten Schritt wurden die **Einstiegschancen im zweiten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule überprüft** (vgl. Tabelle 16, 2. Spalte). Dabei wurden dieselben Variablen geprüft und zusätzlich der Nicht-Ausbildungsstatus (nach der obligatorischen Schule). Es zeigt sich,

Tabelle 15 | Multivariate Analysen in verschiedenen Längsschnittstudien (Erläuterungen im Text; teilweise eigene Schätzungen)

Studie	TREE (N=5532)	TREE (N=3863)	LEVA (N=839)	FASE-B (N=1400)	Schule– Lehre (N=1038)	ZLSE (N=357)
Kriterium/Einflussfaktor	Direkter Eintritt in Sek- II-Ausbildung 17 J.	Keine Ausbildungs- losigkeit 23 J.	Ausbil- dung nach Vertrags- auflösung	Bildungs- aspirationen, -erfolg	Lehrstelle direkt nach Schulaustritt	Berufs- status 36 J.
Person						
Intelligenz/Kompetenzen	***	***		**		**
Schulnote	***		*		**	
Geschlecht/Mann	***	ns	ns	*	***	*
Alter			ns			
Familie						
Schicht	***	***	ns	**		*
Migrationshintergrund		ns	ns		***	
Unterstützung			ns			
Bildungsaspiration				***		
Familientyp				***		
Soziale Beziehungen					***	
Freizeit/Peers						
Strukturierte Gruppe						**
Keine kollegiale Unterstützung			***			
Schule/Ausbildung						
Schultyp Sek I	***	ns			**	
Wenig Schulabsenzen	***					
Direkteinstieg Sek II		***				
Unterstützung			***			
Betrieb/Beruf						
Ausbildungsniveau			*	**		***
Unterstützung			***	**		
Erwerbsunterbrüche						ns
Beratung						
Keine Berufsberatung			***			
Gesellschaft						
Städtische Gebiete	**	ns				
Sprachregion/DtCH		***				

Signifikanzniveau: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ns = nicht signifikant

dass dieser einen relevanten Einfluss hat auf die Chancen, im zweiten Jahr in eine Berufslehre einzusteigen: Jugendliche aus Brückenangeboten oder anderen Zwischenlösungen (au-pair, Prakti-

ka) haben signifikant bessere Chancen als ausbildungslose Jugendliche (Hupka-Brunner & Meyer, 2008, S. 15).

Tabelle 16 | Prädiktoren für den direkten Eintritt in eine zertifizierte Sek-II-Ausbildung nach Schulaustritt

Binär-logistische Regression	Eintritt im ersten Jahr: Exp(B)	Eintritt im zweiten Jahr: Exp(B)
Mann	2.11***	2.13 ***
Sozialstatus Familie	3.09 ***	0.34 n.s.
Lesekompetenzen	1.42 ***	1.38 **
Schultyp EA	2.89 ***	1.48 *
Mathe Note überdurchschnittlich	1.78 ***	0.70 n.s.
Mathe Note durchschnittlich	1.22 n.s.	0.79 n.s.
Absenzen	0.85 ***	0.91 n.s.
Realschulquote	0.81 ***	0.80 *
Städtische Gebiete	0.74 **	0.69 *
Ausbildungsstatus 2001 (Brückenangebot): ausbildungs- nahe Tätigkeit		0.79 n.s.
Ausbildungsstatus 2001: ausbildungslos		0.35 ***
N	3789	673
Nagelkerke	0.20	0.15

Quelle: TREE, 2008 (Hupka-Brunner & Meyer, 2008, S. 15).

Lesebeispiel: Exp(B) >1: Chance erhöht sich um Faktor x gegenüber der Vergleichsgruppe.

Komplexere Berechnungen mit weiteren Variablen bestätigen im Wesentlichen die bisherigen Ergebnisse (Hupka, Sacchi & Stalder, 2006). Bei der familiären Herkunft zeigen sich durch den Einbezug weiterer Indikatoren noch etwas differenziertere Resultate, indem sich z.B. ein positiver Effekt älterer Geschwister bei Migrationshintergrund einstellt («Türöffner»).

In vertieften Analysen wurde die Gruppe der Ausbildungslosen (d.h. keine Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit) näher untersucht (BFS & TREE, 2003, S. 81 ff.). Bei diesen Jugendlichen sind die oben erwähnten Risikofaktoren sehr ausgeprägt vorhanden. Sie sind besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert und werden in oftmals unbefriedigende Übergangslösungen gedrängt, die sie frühzeitig wieder beenden. Sie möchten aber weiterhin eine Ausbildung beginnen.

In einem weiteren Schritt betrachten wir nun multivariate Analysen zur zweiten Schwelle. Die Daten stammen wiederum aus TREE, beziehen sich aber jetzt auf das Alter von 23 Jahren. Dabei interessierte, welche Merkmale die «**Ausbildungslosigkeit**», d.h. kein Sek-II-Abschluss und nicht

mehr in Ausbildung zu diesem Zeitpunkt, vorausagen (Bertschy, Böni & Meyer, 2007). Übereinstimmend mit den Zahlen des Bundesamtes für Statistik finden sich 10% der 23-Jährigen ohne Sek-II-Abschluss. Dies ist als Zwischenstand zu sehen, da auch später noch ein Abschluss nachgeholt werden kann und andererseits nicht alle, die sich noch in einer Sek-II-Ausbildung befinden, abschliessen werden. In Kapitel 4.1 sind bereits bivariate Zusammenhänge (vgl. Abbildung 11) präsentiert worden.

«Berücksichtigt man mittels multivariater Verfahren das Zusammenwirken aller analysierten Merkmale gleichzeitig, so findet sich folgendes Bild: Unter statistischer Kontrolle aller anderen Faktoren bleiben zum einen eine bescheidene soziale Herkunft und tiefe PISA-Lesekompetenzen als «Netto»-Risikofaktoren für Ausbildungslosigkeit bestehen, ebenso die Sprachregion. Drastisch wirkt sich schliesslich auch in multivariater Betrachtungsweise der Umstand aus, im ersten Jahr nach Schulaustritt keine Anschlusslösung gefunden zu haben. Für diese Gruppe von Jugendlichen ist das Risiko, auch sechs Jahre später ausbildungslos zu sein, unter Kontrolle aller anderen Faktoren

rund sechsmal höher als etwa für solche, die nach Erfüllung der Schulpflicht direkt in eine anspruchsvolle Berufsbildung einsteigen können. Dieser Befund belegt eindrücklich, dass Jugendliche nach Schulaustritt nicht «ihrem Schicksal überlassen» werden dürfen.

Auf den ersten Blick erstaunlich erscheint der Befund, dass der Migrationshintergrund und der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp in multivariater Betrachtungsweise keinen direkten, eigenständigen Einfluss mehr auf das Risiko der Ausbildungslosigkeit entfalten. Das bedeutet nicht, dass diese Faktoren keine Rolle spielen, sondern dass sie über andere Merkmale vermittelt wirken, etwa über die soziale Herkunft, die Lesekompetenz oder die Ausbildungssituation im 1. Jahr nach Schulaustritt (Bertschy, Böni & Meyer, 2007, S. 15).

In der TREE-Studie finden wir also eine Reihe von Einflussfaktoren sowohl bei der ersten wie der zweiten Schwelle: Sozialstatus der Familie, Lesekompetenzen und Ausbildungsverlauf. Geschlecht, besuchter Oberstufenschultyp, Mathematik-Noten und andere Merkmale wirken sich aber nur bei der ersten Schwelle, Sprachregion dagegen nur bei der zweiten Schwelle aus. Ohne diese Unterschiede zu diskutieren, wenden wir uns nun weiteren Studien zu, in welchen andere Variablen erfasst und andere Kriterien beruflichen Erfolgs verwendet wurden.

Berner Studie zu Lehrvertragsauflösungen (LEVA)

Gut jeder fünfte Lehrvertrag wird im Kanton Bern (und auch in anderen Kantonen) vorzeitig aufgelöst (vgl. Kapitel 4.7). Davon betroffen sind besonders ausländische Jugendliche und solche in einer Ausbildung mit tiefem Anforderungsniveau. Rund jeder dritte Jugendliche bleibt auch längerfristig ohne Vertrag und hier muss wohl von Lehrabbruch gesprochen werden. Zwei Drittel aber setzen ihre Ausbildung früher oder später fort, sei es in einem anderen Betrieb, einem anderen Beruf oder auf anderem Ausbildungsniveau. Welches sind nun die Determinanten für die Fortsetzung einer Ausbildung?

Schmid und Stalder (2008, S. 71 ff) haben in einem Gesamtmodell (multivariate logistische Regression) berechnet, welchen Einfluss eine Reihe von Faktoren, unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren, haben. Bessere Chancen, nach einer Lehrvertragsauflösung wieder in eine Ausbildung einzusteigen, haben v.a. Jugendliche, die von Personen aus Betrieb, Berufsfachschule oder Lehraufsicht beraten und unterstützt wurden. Eher kontraproduktiv ist hingegen die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen; diese Gruppe ist offensichtlich keine wirkliche Hilfe. Ebenso wirkt sich die Hilfe der Berufsberatung eher negativ aus; nach Meinung der Autorinnen weist dies allerdings weniger auf eine schlechte Beratung hin als vielmehr auf die Berufswahl-Unsicherheit der Jugendlichen.

Der Grund für die Lehrvertragsauflösung spielt ebenfalls eine Rolle: Besonders Jugendliche, deren Vertrag aufgrund schlechter Schulleistungen, aus gesundheitlichen oder anderen persönlichen Gründen aufgelöst werden musste, können ihre Ausbildung meist nicht direkt fortsetzen. Positiv wirkt sich hingegen der Grund **Konkurs oder Umstrukturierung im Betrieb** aus; hier sind Jugendliche offensichtlich nicht selber «schuld» an der Vertragsauflösung.

Im Unterschied zu anderen zitierten Studien haben folgende Variablen **keinen** Einfluss auf den direkten Wiedereinstieg: das Geschlecht, die Nationalität, der Bildungsabschluss der Eltern oder das Alter.

Zürcher Längsschnittstudie (ZLSE)

Zum Schluss weiten wir die Perspektive aus und ziehen eine Deutschschweizer Studie bei, die den beruflichen Erfolg im mittleren Erwachsenenalter (36 Jahre) untersucht hat (Schallberger & Spiess Huldi, 2001; Spiess Huldi, 2002; Spiess Huldi et al., 2006). Im letzten Schuljahr wurden bei den 15-jährigen Jugendlichen eine ganz Reihe möglicher Berufswahlfaktoren erfasst (Intelligenz, Persönlichkeitseigenschaften, Wertvorstellungen, Selbstkonzept, Freizeitaktivitäten, familiärer Hintergrund, elterlicher Erziehungsstil usw.). Aufgrund

von Voranalysen wurden fünf Prädiktoren ausgewählt, die alle deutliche bivariate Zusammenhänge mit dem Berufsstatus 20 Jahre später aufweisen (vgl. erste Spalte in Tabelle 17). Werden alle fünf Variablen gleichzeitig miteinbezogen (zweite Spalte in Tabelle 17), d.h. gegenseitig kontrolliert, so zeigt sich: Mit den Angaben über den erreichten Ausbildungsstand, mit Intelligenzwerten aus dem Jugendalter, mit der Herkunftsschicht und mit dem Geschlecht lässt sich der Berufsstatus im Erwachsenenalter gut erklären (die Hälfte der Varianz).

Tabelle 17 | Voraussage des beruflichen Status mittels Korrelationskoeffizienten und standardisierten Regressionskoeffizienten (N = 357)

	Beruflicher Status (SIOPS)	
	r	Beta
Geschlecht (Mann/Frau)	-.27**	-.12*
Herkunftsschicht (Berufsstatus Vater)	.34**	.14*
Intelligenz (im Alter von 15/19 J.)	.48***	.20**
Ausbildungsniveau (höchste abgeschlossene Ausbildung)	.65***	.48***
Erwerbsunterbrüche (Familie, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Reisen usw.)	-.23**	-.07
Adj. R2		.50

Quelle: ZLSE-Studie, Spiess Huldi, 2002, S. 24. Signifikanz-Niveau: * 5%, ** 1%, *** = 0.1%

Weitere Studien und vorläufiges Fazit

Die bisher referierten Befunde werden im Wesentlichen durch andere Untersuchungen bestätigt, in welchen multivariate Analysen durchgeführt wurden. Soziale Herkunft, Schultyp der Oberstufe und schulische Leistungsfähigkeit spielen auch bei Haerberlin et al. (2004b) und Neuenchwander et al. (2007) eine wesentliche Rolle. Die Freiburger Gruppe um Haerberlin (Imdorf, 2007a; Kronig, 2007a) betont zudem immer wieder die Bedeutung der Nationalität und des Geschlechts für den Bildungserfolg. Der Erfolg im Bildungswesen scheint also wesentlich von den **sozialstrukturellen Merkmalen** abhängig zu sein. Damit decken

sich unsere Ergebnisse mit den Folgerungen verschiedener Nationaler Forschungsprogramme (NFP 33, NFP 43 und zuletzt NFP 52, vgl. Schultheis et al., 2008) oder dem schweizerischen Bericht zum OECD-Projekt «Chancengerechtigkeit» (Coradi Vellacott & Wolter, 2005). Im Syntheseband des kürzlich abgeschlossenen Nationalen Forschungsprogramms 52 wird von «gravierenden Stigmatisierungseffekten bei der Berufsfindung» gesprochen.

«...sind hier die sozial ungleichen Startbedingungen auf problematische Weise gebündelt: früher Abbruch der Bildungslaufbahn, befristete und häufig wechselnde Beschäftigungsverhältnisse, Hilfstätigkeiten, schlecht bezahlte und gering angesehene Berufe, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe – der Kreis der intergenerationellen Weitergabe sozialer Ohnmacht ist geschlossen» (Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 2008, S. 128–129).

Dieser «lebenslange Schatten» (Buchmann, 1993) fällt besonders häufig auf Einwandererkinder. Auch Kronig (2007a) schreibt angesichts der enormen Einflüsse von Schicht, Schultyp, Klassenzusammensetzung und Geografie (Schulsystem und -struktur) von der «systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolges» (so sein Buchtitel): «Für unabsehbare Zeit wird der Bildungserfolg ein schwer durchschaubares und ungleich verteiltes Produkt von Verdienst, Privileg und Zufall bleiben» (S. 226).

Insgesamt zeigen diese Befunde, dass berufliche Kompetenzentwicklung und Berufserfolg als Produkt vielfältiger Einflussysteme (Person, Schule, Beruf, Familie) verstanden werden müssen und sich nicht auf wenige Einflussbedingungen oder -systeme reduzieren lassen (vgl. auch Neuenchwander et al., 2007).

«Um den Übergang in die Sekundarstufe II zu meistern, ist also nicht in erster Linie schulisches Wissen erforderlich, sondern eine Kombination von möglichst früh entwickelten klaren beruflichen Fähigkeitseinschätzungen

und Interessen, positiven Attributen mit hoher Signalwirkung (neben leistungsbezogenen Signalen ist auch die Signalwirkung des Namens, der Nationalität, des Geschlechts, der Kleidung, des Bewerbungsschreibens, der sozialen Kompetenzen im Sinne eines tugendhaften Verhaltens wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Anstand usw. bedeutsam), hoher Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, sowie einem wohlwollenden, ermutigenden und Autonomie förderlichen familiärem Umfeld entscheidend. Je mehr dieser Bedingungen erfüllt sind, desto zuverlässiger gelingt der Übergang in die Berufsbildung. Wenn diese Merkmale fehlen, finden die Jugendlichen hingegen mit hoher Wahrscheinlichkeit keine oder keine befriedigende Anschlusslösung nach der Volksschule» (Neuenschwander, 2007b, S. 31).

4.9.3 Analyse nach zeitlichem Verlauf der beruflichen Entwicklung

Die Analyse hat gezeigt, dass wichtige Erfolgsfaktoren oftmals sowohl bei der ersten Schwelle Übergang obligatorische Schulzeit – Sekundarstufe II, beim erfolgreichen Verlauf der Berufslehre, als auch bei der zweiten Schwelle Übergang Berufslehre–Erwerbsleben eine Rolle spielen. Es sind also oft **dieselben Ressourcen** aktiv, die sich teilweise kumulieren oder verstärken (z.B. sozialer Hintergrund). Andere Einflüsse wie das Geschlecht schwächen sich offenbar im Verlauf der Zeit ab: Trotz eines verzögerten Ausbildungseinstiegs haben junge Frauen später ebenso gute oder sogar bessere formale Ausbildungsabschlüsse. Allerdings bleiben Lohnunterschiede (bei vergleichbaren Qualifikationen) und unsichere Beschäftigungsverhältnisse bestehen (Bertschy et al., 2007). Neben vergleichbaren haben wir aber auch **unterschiedliche Erfolgsfaktoren** je nach Zeitpunkt und Kriterium gefunden. So zeigen sich bei der Berner Studie zur Lehrvertragsauflösung spezifische Faktoren der sozialen Unterstützung.

Schliesslich soll nach der zeitlichen Abfolge der «Dropouts» aus dem Ausbildungssystem gefragt werden: Bekanntlich bleiben gut **10% der jungen**

Erwachsenen in der Schweiz ohne qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Der zeitliche Verlauf zeigt nun:

- **3–4%** eines Jahrgangs gehen bei der **ersten Schwelle** (nach der obligatorischen Schule) «verloren». Diese Schätzung basiert zum einen auf der TREE-Studie, gemäss welcher 4% der TREE-Kohorte direkt nach der obligatorischen weder in eine zertifizierende Ausbildung (Berufsbildung oder Allgemeinbildung) noch in eine Zwischenlösung einsteigen (BFS/TREE, 2003, S. 35); von diesen 4% bleibt über die Hälfte, d.h. gut 2%, auch bis im Alter von 23 Jahren ohne Ausbildung (Bertschy et al., 2007, S. 16). In der PISA-TREE-Kohorte sind allerdings Abgänger aus Sonderklassen oder Sonderschulen nicht enthalten. Diese Jugendlichen machen 2–3% eines Jahrgangs aus; von diesen bleibt gemäss einer Zürcher Laufbahnstudie ein grösserer Teil (d.h. 1–2%) ohne zertifizierende Ausbildung (Gyseler et al., 2008).
- **4–5%** fallen nach einer **Lehrvertragsauflösung** aus dem System. Gemäss der Berner LEVA-Studie (Schmid & Stalder, 2008) werden 22% aller Lehrverträge aufgelöst; ca. ein Drittel (7%) bleibt längerfristig ohne Ausbildung (etwas höhere Zahlen werden aus dem Kanton Genf berichtet [Rastoldo et al., 2009]). Da lediglich zwei Drittel aller Jugendlichen eine Berufsausbildung absolvieren, ergibt dies auf einen ganzen Jahrgang umgerechnet knapp 4.5–5%.
- **2–3%** eines Jahrgangs schaffen die **Lehrabschlussprüfung** (auch in mehreren Anläufen) nicht. Die Misserfolgsquote bei Lehrabschlussprüfungen beträgt gemäss RESAP-Studie beim ersten Versuch gut 10%, nach ein oder zwei Wiederholungen bleiben noch 4% ohne Erfolg (Amos et al., 2003). Da wie erwähnt lediglich zwei Drittel aller Jugendlichen eine Berufsausbildung absolvieren, ergibt dies auf einen ganzen Jahrgang umgerechnet knapp 2.5–3%.

Während die erste Schwelle stark beachtet wird (auch durch das EDK-Nahtstellenprojekt), sind Lehrvertragsauflösungen und der erfolgreiche/erfolglose Lehrabschluss erst in den letzten Jah-

ren bildungspolitisch diskutiert worden. Zudem ist die **zweite Schwelle** (Übergang Berufslehre–Erwerbsleben) im Vergleich mit der ersten Schwelle viel weniger gut durch Forschungserkenntnisse abgestützt. Hier besteht noch grosser Forschungsbedarf.

4.9.4 Erklärungsmodelle und theoretische Bezüge

Es gibt keine allgemein gültigen, breit akzeptierten Modelle oder Theorien, welche die Berufswahl und die weitere berufliche Entwicklung befriedigend erklären könnten. Fast jede der hier vorgestellten Studien geht wieder von einem anderen theoretischen Ansatz aus. So stützt sich etwa das **soziologisch** orientierte TREE-Team (Hupka et al., 2006) u.a. auf den Ansatz des familiären Kulturkapitals (Bourdieu & Passeron, 1971). Der familiäre Rahmen und in der Familie eingeübte Verhaltensweisen und Rollenbilder prägen Bildungsaspirationen. Eher **psychologisch** orientierte Autoren wie Neuenschwander und sein Team (Neuenschwander, Frey et al., 2007) gehen von einer systemischen Entwicklungstheorie aus, in welcher Jugendliche ihre Lern- und Entwicklungsprozesse wesentlich selber gestalten (Lerner, Freund, De Stefanis & Habermas, 2001). Dabei besteht aber eine Interaktion mit den Strukturen und Regeln verschiedener Kontexte und deren Akteure (wie Familie und Schule). Interessant ist auch der Ansatz von Eccles, welcher die Passung zwischen der Person und ihrer Umwelt (person–environment–fit) ins Zentrum stellt (Eccles, J. S., Midgley, Wigfield, Buchanan & et al., 1993). Gerade im Jugendalter geht Eccles von einem möglichen «Mismatch» zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen nach grösserer Autonomie und den elterlichen Kontrollvorstellungen aus. Auch die schulische Umwelt stimmt für manche Jugendliche nicht mit ihren Bedürfnissen überein, was zu sinkender Motivation, Verhaltensauffälligkeiten oder schulischen Problemen führen kann.

Für unsere Überblicksstudie gehen wir ebenfalls von einem Zusammenspiel von Person und Umwelt aus. Der **Resilienz-Ansatz** mit der gleichzeitigen Berücksichtigung von Risiko- und Schutzfaktoren

scheint für unsere Fragestellung vielversprechend zu sein (vgl. Kapitel 2). Allerdings handelt es sich hier um keine ausformulierte, stringente Theorie, sondern um einen relativ allgemein gehaltenen Bezugsrahmen, der auch immer wieder kritisiert wurde (Kronig, 2007b; Rutter, 2000). Damit soll das immer wieder beobachtbare Phänomen erklärt werden, dass ein bestimmter Faktor oder ein Faktorenbündel nicht zwingend zu einem erwartbaren Ergebnis führen muss (z.B. hohe Intelligenz zu Berufserfolg oder desolaten Familienverhältnisse zu psychischen Problemen). Man erhofft sich auch, Einflussgrössen («Erfolgsfaktoren») zu identifizieren, welche einen Erfolg auch unter belastenden Vorzeichen ermöglichen.

Die Resilienzforschung betont das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren (Opp & Fingerle, 2007). Wenn in einem Bereich widrige Umstände oder grosse Defizite bestehen, ist es umso wichtiger, dass in anderen Bereichen Ressourcen vorliegen oder aktiviert werden (vgl. das Beispiel unten). *Resilienz* bei Jugendlichen ist ein komplexes Feld mit einer Vielzahl von Faktoren, welche sich gegenseitig beeinflussen. Es stellt sich auch die Frage nach der Additivität von Risiko- und Schutzfaktoren. Kann davon ausgegangen werden, dass beim Vorliegen von einigen Risikofaktoren ebenso viele Schutzfaktoren vorliegen müssen, damit der Jugendliche eine günstige (berufliche) Entwicklung nimmt? Wahrscheinlich nicht. Denn jedes Individuum ist einzigartig und funktioniert in Risikosituationen anders. Über die Gründe, warum sich Kinder und Jugendliche trotz ungünstigster Bedingungen positiv entwickeln und Resilienz («Widerstandskraft») generieren, ist zwar einiges bekannt, bis jetzt können jedoch noch keine verallgemeinernden Schlüsse gezogen werden. Für die einen Jugendlichen ist die Ressource kognitive Fähigkeiten (z.B. hoher IQ) besonders wichtig für eine erfolgreiche Entwicklung, während dieselbe Ressource bei anderen Jugendlichen einen Risikofaktor darstellt (vgl. auch Opp & Fingerle, 2007).

Wie das konkrete Zusammenspiel verschiedener Faktoren im Einzelfall aussehen könnte, zeigt folgendes konkrete Beispiel (aus einer öffentlichen Beratungsstelle).

B. hat die Lehrabschlussprüfung in einem handwerklichen Beruf erfolgreich bestanden. Desolates Familiengeschichte: Scheidung der Eltern als B. in die Pubertät kam. Der Vater war arbeitslos und alkoholabhängig. Die Mutter erhielt das Sorgerecht für B. und seine jüngere Schwester. Sie lebte mit ihnen und ihrem neuen Partner zusammen. Dieser ist drogenabhängig. Die Mutter konsumierte ebenfalls Drogen und verwehrte zusehends. Viele Wohnortwechsel. Zudem wurde die Mutter vom Freund geschlagen. B. kümmerte sich um seinen jüngeren Bruder, übernahm viel Verantwortung. Der Bruder wurde bei Pflegeeltern untergebracht.

Wichtig war während dieser Zeit die Beziehung zum Onkel, einem berühmten Sportler, der es dank seinem Kampfgeist, Ehrgeiz und Durchhalten weit gebracht hat. Für B. ist er ein grosses Vorbild.

B. zog zu Beginn der Lehre in eine eigene Wohnung. Er ist ein sehr verantwortungsbewusster junger Mann und will sich sowie der ganzen Umgebung beweisen, dass er es besser kann als seine Eltern. Dies ist ihm bisher gelungen.

Erfolgsfaktoren:

- Intelligenz, handwerkliches Geschick
 - Kampfgeist, Ehrgeiz, Verantwortungsbewusstsein
 - Vorbild des Onkels
 - Unbedingter Wille, es anders zu machen als die Eltern
 - Unterstützung durch Sozialdienst und Beratungsstellen
-

Wenn in einem Bereich widrige Umstände oder grosse Defizite (wie im obigen Beispiel in der Familie) bestehen, ist es umso wichtiger, dass in anderen Bereichen Ressourcen vorliegen oder aktiviert werden, damit ein beruflicher Erfolg erreicht werden kann.

Wie diese Konstellation aber genau aussehen muss und welches Gewicht die einzelnen Faktoren haben sollten, damit eine positive Entwicklung eintritt, ist nicht geklärt. Die in der vorliegenden Überblicksstudie zusammengetragenen, empirisch abgesicherten Erfolgsfaktoren können aber eine Basis für eine systematische Abklärung bilden. So könnte der Blick im konkreten Einzel-

fall ausgeweitet werden. Statt der Fixierung auf Defizite und Risikofaktoren könnten bei der Person und ihrem Umfeld möglicherweise Ressourcen und Schutzfaktoren entdeckt und aktiviert werden. Weitere Folgerungen werden im Schlusskapitel 5 gezogen.

«Die grössten Chancen entstehen, wenn es gelingt, entwicklungsfördernde Settings zu schaffen und Beratungsangebote für die flexible Gestaltung des Passungsverhältnisses zwischen Ressourcen und Umwelten machen zu können» (Fingerle, 2007, S. 308).

4.9.5 Zusammenfassendes Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass es eine **Vielzahl von Erfolgsfaktoren** gibt, welche sich auf die berufliche Entwicklung von Jugendlichen – auch aus ungünstigen Verhältnissen – positiv auswirken. **Alle sieben untersuchten Bereiche** sind mit mehreren Faktoren vertreten. Am meisten Erfolgsfaktoren wurden bei der Person, bei der Schule und auf der gesellschaftlichen Ebene identifiziert. Fast so viele Faktoren finden wir beim Betrieb und der Familie. Etwas weniger Faktoren sind es bei den Beratungs- und Interventionsangeboten und deutlich am wenigsten bei der Freizeit oder Peer-Einflüssen.

Einige wenige Studien befassen sich mit den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ebenen (z.B. TREE, LEVA, FASE-B, ZLSE). Aus diesen Projekten wurden ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Eine bilanzierende Gesamtschau daraus zu ziehen ist schwierig, da die Studien zu unterschiedlich angelegt sind. Soziale Herkunft, Schultyp der Oberstufe und schulische Leistungsfähigkeit, aber auch Geschlecht und Nationalität spielen eine wichtige Rolle. Der Erfolg im Bildungswesen scheint also wesentlich von **sozialstrukturellen Merkmalen** abhängig zu sein. Insgesamt zeigen diese Befunde, dass berufliche Kompetenzentwicklung und Berufserfolg als Produkt vielfältiger Einflussysteme (Person, Schule, Beruf, Familie) verstanden werden müssen und

sich nicht auf wenige Einflussbedingungen oder -systeme reduzieren lassen.

Zur Erklärung dieser Befunde werden je nach Studie unterschiedliche theoretische Konzepte verwendet, die das Zusammenspiel von Person und Umwelt thematisieren. Für unsere Überblicksstudie gehen wir ebenfalls von einer Person-Umwelt-Interaktion aus. Der **Resilienz-Ansatz** mit der gleichzeitigen Berücksichtigung von Risiko- und Schutzfaktoren scheint für unsere Fragestellung vielversprechend zu sein. Wenn in einem Bereich widrige Umstände oder grosse Defizite bestehen, kann es sein, dass in anderen Bereichen Ressourcen vorliegen oder aktiviert werden können, die eine günstige Entwicklung beeinflussen. Die in der vorliegenden Überblicksstudie zusammengetragenen, empirisch abgesicherten Erfolgsfaktoren können eine Basis für eine systematische Abklärung bilden.

5 FAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Übersichtsstudie zusammengefasst und Schlussfolgerungen für die Praxis abgeleitet. Die Gliederung richtet sich nach den sieben Einflussbereichen, wie sie bereits in Kapitel 4 präsentiert wurden. Die Kapitel sind jeweils so aufgebaut, dass zuerst die wichtigen Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und dann Folgerungen formuliert werden. In dieses Schlusskapitel fliessen nur diejenigen Ergebnisse und Erkenntnisse ein, welche sich als besonders aussagekräftig herausgestellt haben (vgl. Tabelle 14 in Kapitel 4.9.1).

Die Überblicksstudie ist ein Teilprojekt des **EDK-Projekts «Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II»** (vgl. <http://www.nahtstelle-transition.ch>). Die Studie dient dem von der EDK, dem Bund (BBT und andere Bundesämter) sowie den Organisationen der Arbeitswelt lancierten (übergeordneten) bildungspolitischen Ziel, die Abschluss-Quote der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch auf 95% anzuheben (EDK, 2006). Zurzeit verfügen lediglich knapp 90% der jungen Erwachsenen über einen Abschluss auf dieser nachobligatorischen Stufe. Die von der EDK entwickelten Leitlinien bilden die Grundlage für generelle Massnahmen in beiden Bildungsstufen (Sekundarstufen I und II).

Nun sei nochmals an unsere Hauptfragestellungen erinnert:

Fragestellung 1 | Welches sind die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren, die Jugendliche dabei unterstützen, den Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben erfolgreich zu absolvieren?

Fragestellung 2 | Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach untersuchtem Zeitabschnitt (Übergang Schule–Lehre, während der Berufslehre, Übergang Lehre–Beruf)?

Fragestellung 3 | Wie werden diese Erfolgsfaktoren bereits gefördert?

Ein besonderer Fokus der vorliegenden Studie liegt bei den schwächeren oder gefährdeten Jugendlichen. Sie sind in der beruflichen Entwicklung zusätzlich mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert. Der Begriff **«gefährdete Jugendliche»** lehnt sich dabei an «Youth at risk» aus der angelsächsischen Fachliteratur an (siehe ausführlicher in Kapitel 2.2). Risiko bezieht sich auf Faktoren der Person wie auch der Umwelt, welche die Entwicklung eines jungen Menschen hin zu einer selbständigen Identität gefährden. Eine Vielzahl von Projekten berücksichtigen die Gesamtgruppe der Jugendlichen.

Unter **«Erfolg in der Berufsausbildung»** werden 1) das Finden eines Ausbildungsplatzes (entsprechend den individuellen Möglichkeiten), 2) das Durchhalten in der Lehre, 3) ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss und 4) eine erfolgreiche berufliche Integration (stabile berufliche Beschäftigung im Ausbildungsfeld) (siehe ausführlicher in Kapitel 2.1) verstanden.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in unserer Studie 58 ausgewählte Schweizer Untersuchungen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufswelt einer gezielten, vergleichenden Analyse unterzogen. Im Zentrum standen *Längsschnittuntersuchungen* zur Übergangsproblematik, welche sich insbesondere bei potenziell gefährdeten Jugendlichen (z.B. mit schulischen Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnissen) als besonders relevant erwiesen haben. In die Studie wurden zudem kantonale Projekte einbezogen, welche zur Förderung erfolgreicher Übergänge von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung (und in das Erwerbsleben) eingerichtet wurden (z.B. Case Management, Mentoring).

Bevor die einzelnen Bereiche dargestellt werden, sollen einige allgemeine Folgerungen vorgestellt werden.

5.1 Allgemeine Folgerungen

Mit unserer Überblicksstudie konnten wir zahlreiche Forschungs- und Interventionsprojekte zusammentragen und analysieren, welche in der Schweiz in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Die Zusammenstellung ist nicht vollständig. Bedauerlich ist, dass wir einzelne interessante Projekte nicht berücksichtigen konnten, weil bis zum Stichdatum (März 2009) keine schriftlichen Berichte oder Dokumente mit Zwischen- oder Schlussergebnissen vorlagen. So verfügten wir zwar über knapp 50 Beschreibungen von Praxisprojekten (viele durch das BBT mitfinanziert). Leider konnte nur knapp die Hälfte berücksichtigt werden, da entsprechende Evaluationsberichte fehlten. Da fast ausschliesslich Schweizer Studien einbezogen wurden, fehlt ausserdem der systematische, internationale Vergleich. Die Erkenntnisse haben somit v.a. für die Schweizer Berufsbildungslandschaft Gültigkeit.

Die meisten Studien oder Projekte beschränken sich bei der Evaluation auf einige wenige Beobachtungspunkte. Nur in einzelnen Fällen waren sie so breit angelegt, dass eine grössere Anzahl von Einflussgrössen berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 4.9.2). Genau solche Studien wären aber wichtig, um die Gewichtung und das Zusammenspiel der Faktoren beurteilen zu können.

Folgerungen

- Speziell bei Interventionsprojekten ist vermehrt bereits bei der Projektierung auf eine **seriöse Evaluation** zu achten, damit Schlussfolgerungen bezüglich Zielsetzung und Weiterführung gezogen werden können (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt k). Evaluationen werden zwar in den vielen Fällen explizit gefordert (auch in den vom BBT mitfinanzierten Projekten), gehen dann aber häufig in der Umsetzung vergessen oder beschränken sich auf Selbstevaluationen. Diese sind oft von beschränkter Aussagekraft. Um eine vertiefte Evaluation zu gewährleisten, empfiehlt sich eine professionelle, externe Evaluation (vgl. die Standards der Schweizerischen Evalua-

tionsgesellschaft <http://www.seval.ch/de/standards/index.cfm>), welche bereits in der Budgetierung eingeplant wird. Wenn immer möglich sollten die ausgewiesenen Indikatoren mit Referenzwerten (z.B. **Kontrollgruppen**) verglichen werden.

- Um das Zusammenspiel und Wirkungsgefüge verschiedener Einflussbereiche besser zu verstehen, wären zukünftige **Projekte breit und mehrdimensional** zu konzipieren. So könnten bereits bestehende Datensätze von Projekten wie TREE oder FASE-B in Sekundäranalysen bezüglich unserer und anderer Fragestellungen überprüft werden.
- Aufschlussreich könnten ebenfalls **qualitative Studien** (z.B. mit einem ethnografischen Ansatz, mit Fallstudien) sein, welche die Prozesse und das Zusammenspiel verschiedener Einflüsse exemplarisch aufzeigen könnten.

Erfolgsfaktoren lassen sich nach verschiedenen Einflussbereichen gruppieren (vgl. ökosystemischer Ansatz von Bronfenbrenner, 1981): Das «Mikrosystem» mit dem Jugendlichen und seiner Familie betrifft den innersten Kreis. Weitere wichtige Systeme umfassen die Schule, die Freizeit (inkl. Gruppe der Gleichaltrigen, Peers), den betrieblichen Bereich und eventuelle Beratungssysteme («Mesosystem»). Schliesslich gibt es einen Einflussbereich, mit dem die Jugendlichen nicht direkt in Kontakt treten, sie aber gleichwohl betrifft. Es ist der gesellschaftliche Bereich (Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik, Verwaltung), welcher auf der «Makroebene» angesiedelt ist (vgl. Abbildung 10).

Die Analyse hat gezeigt, dass die oben erwähnten sieben untersuchten Bereiche mit mehreren Einflussfaktoren vertreten sind. Insgesamt finden wir eine beeindruckende Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren. Dies dürfte die Komplexität der Realität spiegeln. Von einfachen Zusammenhängen kann nicht ausgegangen werden, denn die berufliche Entwicklung und der Berufserfolg scheinen vielfältig determiniert. Als erstes fällt auf, dass **alle sieben untersuchten Bereiche** mit mehreren Faktoren vertreten sind. Am meisten Erfolgsfaktoren (je 8) wurden bei der Person, bei der Schule und auf der gesellschaftlichen Ebene identifi-

ziert. Fast so viele Faktoren (je 7) finden wir beim Betrieb und der Familie. Etwas weniger Faktoren (6) sind bei den Beratungs- und Interventionsangeboten und deutlich am wenigsten bei der Freizeit oder Peer-Einflüssen (3 Faktoren) zu finden. **Familie, Schule und Betrieb** sind wichtige Sozialisationsfelder für Jugendliche und so sind die hier festgestellten Einflussfaktoren denn auch nicht überraschend. Es lassen sich sowohl strukturelle Einflüsse (soziale Schicht, Schultypen auf Sekundarstufe, Berufe und Berufsgruppen) als auch eher Prozess- und Interaktionsvariablen (soziale Beziehungen in der Familie, Schule und am Arbeitsplatz) identifizieren. Auffällig ist aber, dass der **Freizeitbereich und die Peers** (Gleichaltrige) im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg noch kaum thematisiert wurden. Wir haben hier nur vereinzelte Studien und Projekte finden können. Hier bestehen Forschungslücken und wahrscheinlich auch ein Potenzial für zukünftige Interventionsprogramme.

Einige wenige Studien befassen sich mit den Wirkungszusammenhängen zwischen den verschiedenen Ebenen (vgl. Kapitel 4.9.2). Als Beispiel sei ein Ergebnis aus der Jugendlängsschnittstudie TREE zitiert. Untersucht wurde die Gruppe «ausbildungsloser» junger Erwachsener, d.h. jene 10%, die im Alter von 23 Jahren keine Ausbildung abgeschlossen hatte und sich auch nicht in einer Ausbildung befand (verglichen mit der Gruppe junger Erwachsener mit einer anspruchsvollen Berufsausbildung):

«Berücksichtigt man mittels multivariater Verfahren das Zusammenwirken aller analysierten Merkmale gleichzeitig, so zeigt sich folgendes Bild: Unter statistischer Kontrolle aller anderen Faktoren bleiben zum einen eine bescheidene soziale Herkunft und tiefe PISA-Lesekompetenzen als «Netto»-Risikofaktoren für Ausbildungslosigkeit bestehen. Auch die Sprachregion bleibt ein eigenständiger Risikofaktor. Drastisch wirkt sich schliesslich auch in multivariater Betrachtungsweise der Umstand aus, im ersten Jahr nach Schulaustritt keine Anschlusslösung gefunden zu haben» (Bertschy et al., 2007, S. 15).

Beim Vergleich von personalen und strukturellen Einflüssen ist somit das starke Gewicht **struktureller Faktoren** augenfällig (vgl. auch Kapitel 4.9.2). Ob Jugendliche ihre berufliche Laufbahn erfolgreich durchlaufen oder nicht, ist wesentlich von äusseren Einflüssen wie sozialer Schicht, Schulstrukturen und -typen, Lehrstellenmarkt, Wohnregion usw. abhängig. Auch Kronig (2007a) schreibt angesichts der enormen Einflüsse von Schicht, Schultyp, Klassenzusammensetzung und Geografie (Schulsystem und -struktur) von der «systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolges» (so sein Buchtitel): «Für unabsehbare Zeit wird der Bildungserfolg ein schwer durchschaubares und ungleich verteiltes Produkt von Verdienst, Privileg und Zufall bleiben» (S. 226).

Schliesslich sei an den **zeitlichen Verlauf** der beruflichen Entwicklung erinnert: Bekanntlich bleiben 10% der jungen Erwachsenen in der Schweiz ohne qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Es zeigt sich, dass 3–4% eines Jahrgangs bei der **ersten Schwelle** (nach der obligatorischen Schule) «verloren» gehen; 4–5% fallen nach einer **Lehrvertragsauflösung** aus dem System und 2–3% eines Jahrgangs schaffen die **Lehrabschlussprüfung** (auch in mehreren Anläufen) nicht. Während die erste Schwelle stark beachtet wird (auch durch das EDK-Nahtstellenprojekt), sind Lehrvertragsauflösungen und der erfolgreiche/erfolgreiche Lehrabschluss erst in den letzten Jahren bildungspolitisch diskutiert worden. Allerdings ist die **zweite Schwelle** (Übergang Berufslehre – Erwerbsleben) im Vergleich zu der ersten Schwelle viel weniger gut durch Forschungserkenntnisse abgestützt. Hier besteht noch grosser Forschungsbedarf.

Folgerungen

- Wir haben eine Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren gefunden. Alle untersuchten Einflussbereiche (von der Person über die Familie, Schule bis hin zur gesellschaftlichen Ebene) sind wirksam. Auffallend ist aber das starke **Gewicht von strukturellen Einflüssen** wie wirtschaftliche Konjunktur, Demografie (Anzahl Schulabgänger), soziale und regionale Her-

kunft, Geschlecht, Schulsystem und besuchter Oberstufentyp usw. Es zeigen sich aber auch starke Einflüsse auf Seiten der **Person**, der Jugendlichen selber: So spielen Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen, Arbeitstugenden, Motivation, Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle.

- Eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ist als **Produkt vielfältiger Einflussysteme** zu verstehen und lässt sich nicht auf wenige Einflussbedingungen reduzieren. Jedes Individuum ist einzigartig und funktioniert in Risikosituationen anders. Dies bedingt eine breite Abklärung nicht nur der **Risikofaktoren sondern auch der Schutzfaktoren** auf der Ebene der Person aber auch in ihrem familiären, schulischen, ausserschulischen und betrieblichen Umfeld. Aus dieser Gesamtsicht lassen sich dann Massnahmen zur **individuellen Förderung von Jugendlichen und ihrem Umfeld** ableiten (vgl. Case Management, fachkundige individuelle Begleitung fiB).
- Auffällig ist, dass der **Freizeitbereich und die Peers** (und auch der Bereich **Familie**) im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg wenig thematisiert wurden (vgl. auch Kapitel 5.4 und 5.7). Hier bestehen Forschungslücken mit Anforderungscharakter für zukünftige Interventionsprogramme. Ein Problem ist allerdings, dass wir uns hier in einem Feld befinden, welches von **Freiwilligkeit** geprägt ist und wo relativ wenig Interventionsmöglichkeiten bestehen, v.a. dann nicht, wenn Einsicht und Motivation auf Seiten der Jugendlichen fehlen.
- Gerade angesichts der prekären zukünftigen Arbeitsmarktsituation sollte die **zweite Schwelle** vermehrt beachtet werden. Dies fängt bereits bei der **Lehrabschlussprüfung** an, wo rund 10% beim ersten Versuch scheitern. Nach ein- oder zweimaliger Wiederholung sinkt die Misserfolgsquote auf 4% (Amos et al., 2003). Diese recht tiefe Quote sollte noch weiter gesenkt werden. Aktuelle, vertiefte Analysen der Erfolgs-/Misserfolgsursachen fehlen aber ebenso wie sorgfältig durchgeführte und evaluierte Unterstützungsprojekte. Beispielsweise sollten Kandidaten – angesichts der je nach Beruf und Kanton stark schwankenden Prüfungswieder-

holungen – nach einem Misserfolg gezielt unterstützt und ermuntert werden, sich erneut der Prüfung zu stellen. Die Vorbereitung und der **Einstieg in die Arbeitswelt** sind ebenfalls noch wenig untersucht. Gerade in wirtschaftlich schwierigen Perioden muss aber diese zweite Nahtstelle besonders sorgfältig beachtet werden. Innovative Modelle und Beispiele von «good practice» müssten gefördert und evaluiert werden.

5.2 Ebene Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)

Als erster Einflussbereich wird die übergeordnete Ebene – die Gesellschaft – diskutiert. Es konnten erhebliche Einflüsse festgestellt werden (vgl. Kapitel 4.8):

- Geburtenstarke Jahrgänge bewirkten in den letzten zehn Jahren einen Druck auf den Lehrstellenmarkt; dieser **demografische Druck** dürfte in den nächsten zehn Jahren deutlich abnehmen.
- Die Wirtschaft hat in den letzten Jahren mit einem höheren **Lehrstellenangebot** reagiert. Trotzdem haben verschiedene Gruppierungen wie Jugendliche mit schulischen Schwächen, Verhaltensauffälligkeiten, Migrationshintergrund usw. grosse Schwierigkeiten, eine Lehrstelle zu finden. Sie sind gezwungen, für ein oder mehrere Jahre Zwischenlösungen oder andere Tätigkeiten zu ergreifen, sodass einzelne Autoren von einer «Bildungsrationierung» (Meyer, 2009) gesprochen haben.
- **Wirtschaftliche Prognosen** – so wünschenswert sie wären – sind sehr schwierig zu stellen. Noch problematischer ist es, einen Fachkräftemangel für bestimmte Branchen oder Berufe prognostizieren zu wollen (Sheldon, 2009).
- **Kantonale und regionale Bildungsstrukturen** auf Sekundarstufen I und II führen zu ungleichen Bildungschancen und verstärken in einer kumulativen Weise die Einflüsse der sozialen Herkunft (vgl. Kapitel 4.8.1). Es gibt zum einen deutliche Hinweise aus der

Leistungsmessungsstudie PISA, dass eine frühe Selektion und stark selektiv organisierte Bildungssysteme die Chancengleichheit beeinträchtigen und den Einfluss der sozialen Herkunft noch verstärken (Meyer, 2009). Zum andern beeinflusst der besuchte **Oberstufenschultyp** direkt die anschliessenden Bildungschancen (vgl. dazu Kapitel 4.4). Trotz einer – nicht zuletzt durch die HarmoS-Bestrebungen eingeleiteten – Angleichung in den letzten Jahren unterscheiden sich aber die Kantone immer noch erheblich bezüglich Zeitpunkt und Gliederung der Selektion. Neben kantonalen finden wir **sprachregionale** Unterschiede, die sich am ehesten durch bildungspolitische und kulturelle Normen der jeweiligen Nachbarländer erklären lassen. In der Deutschschweiz besuchen gut zwei Drittel der Jugendlichen eine Berufsbildung während es in der Romandie und im Tessin nur gut die Hälfte ist. TREE weist aber auch doppelt so hohe Anteile Ausbildungsloser am Ende der Sekundarstufe II aus: 16% in der französischsprachigen Schweiz vs. 8% in der Deutschschweiz (Bertschy et al., 2007). Offenbar gelingt es dem stärker berufs-bildungsorientierten Bildungssystem der Deutschschweiz besser als dem «akademischer» orientierten der Romandie, einen möglichst grossen Anteil Jugendlicher zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu führen.

Wenn wir die demografische Entwicklung betrachten, könnte sich die Situation für viele Jugendliche in den nächsten Jahren günstig entwickeln – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass das bisherige Lehrstellenangebot erhalten bleibt. Dies ist angesichts der direkten konjunkturellen Einflüsse auf den Ausbildungsmarkt zum jetzigen Zeitpunkt fraglich.

Folgerungen

- Es wird weiterhin **Massnahmen von Bund und Kantonen** (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt h) brauchen, um die Wirtschaft zu motivieren, in die Berufsausbildung und somit in

die Jugendlichen zu investieren (Lehrstellenmarketing). Daher sind besonders die **Ausbildungsplätze im niederschweligen Bereich** (v.a. EBA-Ausbildung) zu halten und gar zu erhöhen. Dazu müssen die neu eingeführten Ausbildungsformen sorgfältig evaluiert und allenfalls weiterentwickelt werden. Zusätzlich zu den BBT-Ausbildungen wird es weiterhin stark individualisierte Ausbildungsformen (IV-Anlehre und deren Weiterentwicklung) für sehr schwache Jugendliche brauchen, die aber mit genügend Unterstützung durchaus einen Nischenarbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt finden können.

- Besonders bei Jugendlichen in erschwer-ten Verhältnissen ist die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung, Arbeitsämtern, Sozialfürsorgestellen und IV oder auch Strafvollzugsbehörden unabdingbar (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt l). Das **Case Management Berufsbildung** könnte in dieser Beziehung ein wichtiges Instrumentarium werden. Potenzielle Dropouts sollten möglichst früh erkannt und gezielt unterstützt werden.
- Es braucht aber auch für **leistungsstarke Jugendliche** attraktive Berufsbildungsangebote, damit die an sich bestehenden Alternativen zu allgemein bildenden Schulen (gerade in der Suisse romande) von den Jugendlichen und ihren Eltern auch wahrgenommen werden. Dazu dürften vermehrte Informations- und Sensibilisierungskampagnen notwendig sein, die beispielsweise die Vorteile einer beruflichen Grundbildung kombiniert mit einer Berufsmaturität aufzeigen.
- **Kantonale und regionale Unterschiede** sollten thematisiert und gewisse Vereinheitlichungen (im Rahmen von HarmoS oder mit dem Lehrplan 21) angestrebt und auch umgesetzt werden.

5.3 Ebene Person

In den analysierten Studien finden sich zahlreiche Persönlichkeitsaspekte, die sich auf die berufliche Entwicklung auswirken (vgl. Kapitel 4.2). Dabei sind die zugeschriebenen Merkmale (wie

beispielsweise Geschlecht) kaum mehr zu legitimieren:

- Trotz vielen Gleichstellungsbemühungen der letzten Jahrzehnte schaffen **männliche Jugendliche** den Einstieg in eine Berufsausbildung immer noch leichter und geradliniger als ihre weiblichen Kolleginnen (v.a. bei ungünstigen sozialen oder schulischen Voraussetzungen).
- **Schulnoten und Leistungsfähigkeit:** Einerseits wirken sich die Schulnoten direkt auf die Schullaufbahn aus (beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I) und haben, da der auf der Oberstufe besuchte Schultyp einen wesentlichen Einflussfaktor darstellt, zusätzlich einen indirekten Einfluss auf die Lehrstellenfindung. Andererseits spielen Schulnoten der Oberstufe immer weniger eine Rolle bei der betrieblichen Selektion und werden zunehmend durch Eignungstests der Betriebe und Verbände ersetzt. Diese Testergebnisse sind direkt relevant. Sie können auf der einen Seite Ungleichheiten, die durch das System Schule manifestiert wurden, aufheben, bekommen auf der anderen Seite ein grosses Gewicht, das Erfolg/Misserfolg an einem einmaligen Testergebnis festmacht. Auch in der Berufsfachschule und bei der Lehrabschlussprüfung spielt die kognitive Leistungsfähigkeit eine wesentliche Rolle.
- Bei den Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinn fällt der positive Einfluss eines hohen (nicht überhöhten) **Selbstwertgefühls** gepaart mit einer hohen **Selbstwirksamkeitserwartung** auf. Damit ist die Erwartung gemeint, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Diese Eigenschaften sind besonders bei der Verarbeitung negativer Erfahrungen (Absagen bei Bewerbungen) wichtig.
- **Soziale Kompetenzen** (z.B. Offenheit, Freundlichkeit, konstruktiver Umgang mit Konflikten) begünstigen sowohl den Start in eine Berufsausbildung als auch den weiteren Verlauf.
- Und schliesslich wirken sich spezifische Merkmale wie **Berufswahl- und Übergangskompetenzen** ebenfalls positiv aus: eine aktive, relativ flexible Haltung bei der Berufswahl

und Lehrstellensuche, eine frühe und direkte Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt sind hilfreich.

Diese Merkmale sind je für sich oder auch in Kombination miteinander wirksam. Es besteht aber auch meist die Möglichkeit, dass das eine oder andere Defizit durch besondere Stärken (beispielsweise im motivationalen oder sozialen Bereich) ausgeglichen werden kann.

Folgerungen

- Zum einen sollte eine möglichst gute **Passung** zwischen den Stärken der Person und den beruflichen sowie den betrieblichen Anforderungen gefunden werden. Dies ist angesichts der Breite an Berufsbildungsangeboten (meist auch auf unterschiedlichem Leistungsniveau) auf der Sekundarstufe II prinzipiell eher möglich als während der obligatorischen Schulzeit. Auch für schwächere Jugendliche könnten Nischenausbildungs- und Nischenarbeitsplätze gefunden werden. Mit «Passung» ist kein simples Matching zwischen Person und Beruf mit eindeutigen Zuordnungen gemeint, sondern ein dynamischer Prozess mit recht breiten Persönlichkeitsdispositionen einerseits und betrieblichen/beruflichen Dispositionen andererseits, die sich beide über die Zeit hinweg verändern und immer wieder neue Anpassungsleistungen erfordern. Auch Phasen der Suche und Misserfolge gehören zu diesem Prozess.
- Dies bedingt eine gute **Abklärung** der Persönlichkeit in der ganzen Breite (Standortbestimmung auf förderdiagnostischer Grundlage). Im Rahmen der Schule, der Berufsberatung oder aber auch – in komplexeren Situationen – durch ein Case Management könnte eine solche Standortbestimmung gewährleistet werden (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt c).
- Es konnte aber auch gezeigt werden, dass alle Persönlichkeitsaspekte gezielt **gefördert** werden können. Dies ist je nach Merkmal oder Ausprägungsgrad mit einem kleineren bis grösseren Aufwand verbunden und kann im

Rahmen der Schule oder im Betrieb oder auch in speziellen Interventionsprogrammen geschehen. In gravierenden Situationen ist auch eine Einzelförderung, Beratung oder Therapie sinnvoll.

- Angesichts des verzögerten Einstiegs in eine Berufsausbildung und des immer noch engen Berufsspektrums besteht nach wie vor ein Bedarf an **Interventionsprojekten für junge Frauen**.

5.4 Ebene Familie und unmittelbares Umfeld

Die Familie und der soziale Hintergrund spielen für den Schulerfolg der Kinder eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 4.3). In den von uns analysierten Untersuchungen sehen wir, dass sich **soziale Ungleichheiten** beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung, während der Ausbildung und auch auf der Tertiärstufe fortsetzen.

- Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schlagen vermehrt Bildungswege ein, die unter ihren Möglichkeiten liegen. Jugendliche **Migrantinnen und Migranten der ersten Generation** (v.a. aus dem Balkan, der Türkei und Portugal) und aus tieferen sozialen Schichten erfahren zusätzliche Benachteiligungen, die sich in Form von subtilen Ausgrenzungsprozessen, der Senkung von Bildungsaspirationen oder auch von handfester Diskriminierung äussern. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig nicht auf Erfahrungen bei der Lehrstellensuche zurückgreifen können.
- Die **familialen Sozialisationsprozesse** erklären wesentlich die grossen Unterschiede bei den Leistungen, der Lernmotivation und dem Selbstkonzept der Kinder. Positiv wirkt sich ein Familienmilieu aus, das Autonomie fördert, intellektuell anregend ist, eine vertrauensvolle Beziehung aufrechterhält und konstruktive Konfliktstrategien beinhaltet.

Folgerungen

- Die Verbesserung der Chancengleichheit ist nicht einfach zu erreichen. Damit Jugendliche nicht schon mit kumulierten Benachteiligungen an die Berufswahl herantreten, ist eine möglichst **frühzeitige Förderung** anzustreben (vgl. auch HarmoS-Bestrebungen für Frühprävention). Familienergänzende Betreuungsangebote durch qualitativ hoch stehende Krippen und Horte, Tagesschulen, Sprachkurse für Migranteneltern und ihre Kinder, niederschwellige Mütterprojekte usw. sind bewährte Angebote, die aber noch zuwenig vorhanden sind oder auch zuwenig genutzt werden. Dabei sollen sowohl die Kinder als auch die Eltern – als primäre Sozialisationsinstanz – angesprochen werden (spezielle Beachtung verdienen Familien mit Migrationshintergrund). Im Zentrum stehen Informationsfragen zu Gesundheit, Ausbildung usw., aber auch konkrete Erziehungssituationen können thematisiert werden. Im präventiven Sinne können damit problematische Situationen früh erkannt und angegangen werden.
- Aber auch während der ganzen Schul- und Ausbildungszeit sind Förder- und Unterstützungsmassnahmen möglich und sinnvoll. Selbst im **Teenageralter** bleiben Eltern für die Berufswahl zentrale Bezugspersonen. Sie können ihre Kinder gerade bei Berufswahl- oder Ausbildungsfragen stark unterstützen, in emotionaler wie auch in praktischer Hinsicht (durch berufliche Netzwerke u.Ä.). Erziehungsstile und Verhaltensmuster zwischen Eltern und ihren Kindern können auch in dieser Phase noch verändert werden. Beratungsangebote oder Elterntrainings haben sich als effektiv erwiesen, v.a. wenn sie konkrete Anliegen wie Sucht, Finanzen, «falsche Freunde» aufnehmen. Ein Autonomie fördernder, anregender Erziehungsstil lässt sich so anhand von praktischen Beispielen aufzeigen und vermitteln.
- Falls nicht direkt bei der Familie oder den Sozialstrukturen angesetzt werden kann, sind auch indirekte Wege möglich. Wir haben erfolgreiche Projekte vorgestellt, welche via **Mentorinnen und Mentoren** oder **Coaches** arbeiten. Diese übernehmen eine Patenfunktion

und begleiten die Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung und unterstützen oder entlasten die Familien.

5.5 Ebene Schule und Lehrpersonen

Das schulische Umfeld und insbesondere die Lehrpersonen haben einen grossen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Verschiedene Einflüsse haben sich dabei als sehr wichtig erwiesen (vgl. Kapitel 4.4).

- Ein Hauptbefund ist, dass der **absolvierte Schultyp** eine oft wegweisende Bedeutung für den weiteren beruflichen Laufbahnverlauf hat. Der Schultyp ist ein wichtiger Schlüssel für den Zugang zur Sekundarstufe II. Dieser Befund gilt auch, wenn die durch PISA gemessene Lesekompetenz kontrolliert wird (Meyer, 2009). Der Schultyp hat auch in späteren Phasen einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg (Schmid & Stalder, 2008).
- Der angebotene **Berufswahlunterricht** spielt bei der Berufsfindung der Jugendlichen eine wichtige Rolle. Wichtige klassische Instrumente der Berufsorientierung sind Berufswahlunterricht, werkpraktischer Unterricht, Besuche im Berufsinformationszentrum, Kontakte zu Betrieben und anderen Ausbildungseinrichtungen und Praktika. Neue Mittel, wie Diagnostik überfachlicher Kompetenzen im Unterricht (Lex et al., 2008), Einführung von Standortgesprächen und Testsystemen (z.B. Stellwerk-Test, Kammermann et al., 2007) führen zu positiven Ergebnissen.
- Verschiedene Projekte konnten die positive Wirkung der Zusammenarbeit **mit der Wirtschaft** aufzeigen. Für die Jugendlichen ist das Ausüben von Schnupperlehren, Praktika und Wochenarbeitsplätzen in der Wirtschaft in Bezug auf den Einstieg in eine Berufsausbildung günstig (Duismann et al., 2005; Balzer, 2009).
- Weiter erweisen sich die **Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren** (z.B. Schulsozialarbeit, Beratungsangebote, Wirtschaft) und die Kontinuität der aufgebauten Kooperationsbeziehung als wichtige Erfolgsfaktoren.

- Bei der vorliegenden Analyse wurden auch verschiedene Erfolgsfaktoren auf Seiten der Lehrpersonen eruiert. Wichtige Elemente sind ein vielseitiger Unterricht und **ausgeprägte pädagogische und fachliche Kompetenzen**. Die Sichtung der Literatur zeigt weiter, dass die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl tatkräftig zu unterstützen, wichtige Erfolgsfaktoren darstellen.
- Die **Qualität sozialer Beziehungen** im Schulhaus ist von zentraler Bedeutung, insbesondere für die schulische Laufbahn einer Risikopopulation (Greenberg et al., 2003; Opp, 2007). Positive Erlebnisse für die Jugendlichen sind: individuelle Unterstützung durch Lehrpersonen, Partizipation am Schulleben und Erreichen von schulischen Leistungsanforderungen. Vertrauen und subjektives Wohlbefinden der Lernenden hängen auch vom Erleben von Fürsorglichkeit, sozial gerechtem Handeln und unterrichtlicher Kompetenz der Lehrpersonen ab.

Folgerungen

- Auf der bildungspolitischen und strukturellen Ebene sollten Reformen der Sekundarstufen I und II unterstützt werden, welche die **Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen** erleichtern und zu grösserer Chancengerechtigkeit führen. Dazu gehören beispielsweise das kooperative Modell (in Leistungsniveau getrennte Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern) oder das integrative Modell (mit Unterricht in gemeinsamen Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern). Es sind dazu bereits wichtige bildungspolitische Bestrebungen im Gang, welche laufend überprüft und weiterentwickelt werden sollten.
- Schwächere Jugendliche benötigen schon früh spezielle Unterstützung, damit sie den Weg in den Arbeitsmarkt finden. Weiter ausgebaut werden soll deshalb das bereits erwähnte integrierte Case Management, welches eine **individuelle Fallführung und gezielte Förder-**

planung gewährleistet (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt f).

- Die Problematik der Schulnoten und betrieblichen Leistungstests könnte durch die vermehrte Einführung von **Testsystemen** (z.B. Stellwerk-Test, Kompetenzmessung im Rahmen von HarmoS) entschärft werden. Standardisierte Testergebnisse können eine wertvolle Information zur förderdiagnostischen Planung im Unterricht sein. Allerdings bleibt auch festzuhalten, dass der verantwortungsvolle **Umgang mit Testergebnissen eine umfassende Aus-/Weiterbildung der Lehrpersonen** erfordert (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt j).
- Die **Berufsfachschulen** sollten in der Diagnostik und der Prävention von Lehrvertragsauflösung und dem Übergang Berufslehre–Arbeitswelt analoge Hilfestellungen wie die Sekundarstufe I gewährleisten.
- Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Eltern im Berufswahlprozess ihrer Kinder die wohl wichtigste Rolle spielen. Die Schnittstelle zwischen Schule und Familie bzw. Eltern und Schulerfolg ihrer Kinder vollzieht sich über die **Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit**. Dieser Schnittstelle sollte in Zukunft noch mehr Beachtung geschenkt werden.
- Allgemein ist die **Kooperation der verschiedenen Akteure** im Berufswahlprozess als wichtig zu bewerten. Eine Zusammenarbeit sollte auf allen Ebenen und in allen Projekten stets zentrales Anliegen sein.
- **Positive Beziehungserfahrungen** in der Schule (zu Lehrpersonen, Gleichaltrigen) spielen v.a. bei Jugendlichen mit eher problematischer Beziehung zu ihren Eltern eine bedeutsame Rolle. Interventionen, welche Beziehungsaspekte in der Schule zum Thema haben, sollten weiter aufgebaut werden (z.B. Schule als «Caring Community»).
- Die **Lehrpersonen** selber sind einerseits auf der methodisch-didaktischen Ebene gefordert, der Vielfalt der Jugendlichen gerecht zu werden und die Lernziele zu erreichen. Sie sind aber auch auf der menschlichen Ebene als **Bezugspersonen** gefragt – gerade bei Jugendlichen aus schwierigen sozialen Verhältnissen.

5.6 Ebene Betrieb und Berufsbildende

In diesem Bereich wurden betriebliche und berufliche Erfolgsfaktoren untersucht (vgl. Kapitel 4.7). Bekanntlich verbringen die Jugendlichen drei bis vier Tage an diesem Lernort und es wird vermutet, dass die betriebliche Ausbildung wichtig ist. Auch in den von uns analysierten Studien und Projekten finden wir diese Einflüsse bestätigt, die sich im Wesentlichen mit Befunden der Arbeitspsychologie decken (Ulich, 2005):

- Je höher das kognitive **Anforderungsniveau** eines Berufs, desto günstiger verläuft die berufliche Entwicklung, wenn diese Anforderungen gemeistert werden. Das Anforderungsniveau ist kein unabhängiger Faktor, sondern hat beispielsweise einen engen Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen. Aber die im Beruf angetroffenen Herausforderungen bewirken wiederum eine Förderung im intellektuellen Bereich.
- Eine abwechslungsreiche, selbständige und **herausfordernde Arbeits- und Ausbildungssituation** führt zu Erfolgserlebnissen, fördert das berufliche Engagement und damit den Verbleib in der Ausbildung und im Beruf.
- Ebenso wichtig sind die **sozialen Beziehungen** am Arbeitsplatz. So hat sich bei Lehrvertragsauflösungen gezeigt, dass soziale Konflikte mit dem Vorgesetzten oder den Arbeitskollegen ein Hauptgrund für einen Betriebswechsel darstellen.

Folgerungen

- Damit Betriebe überhaupt Jugendliche – auch mit schwächeren Schulleistungen, Migrationshintergrund oder Mängeln bei den Arbeitstugenden – ausbilden, brauchen die Betriebe **Unterstützung**. Das unternehmerische Risiko sollte minimiert und niederschwellige Interventionen im Konfliktfall bereitgestellt werden. Diese Unterstützung kann die Form einer geteilten **Trägerschaft**

(Verbundlösung zwischen verschiedenen Betrieben oder zwischen Privatbetrieb und öffentlicher Institution) annehmen. Sie kann aber auch in einer Art «Rückversicherung» bei Schwierigkeiten bestehen und die Form von professionellen oder Laien-**Beratungsangeboten** (Case Management, Mentoring, individuelle Begleitung usw.) annehmen. Hier ist auch die Unterstützung von Berufsverbänden und Organisationen der Arbeitswelt gefragt.

- Vorgängig dürfte es dazu gezielte **Informations- und Sensibilisierungskampagnen** gepaart mit konkreten Erfahrungen (aus erster oder zweiter Hand) brauchen. Von der Volksschule und den Betrieben gut vorbereitete **Schnuppertage** und Praktika ermöglichen es schwächeren Jugendlichen, konkrete Erfahrungen zu sammeln und neue Motivation für schulisches Lernen zu bekommen (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt b). Betriebe andererseits lernen nicht nur Schwächen sondern auch Stärken von sog. «schwierigen» Jugendlichen kennen.
- Weitere zentrale Erfolgsfaktoren bilden konfliktfähige, gute **soziale Beziehungen** und eine abwechslungsreiche, herausfordernde, möglichst ganzheitliche **Arbeitsgestaltung**. Dies sind zentrale Elemente guter Personalführung und sind im Zusammenhang mit jugendlichen Lernenden allenfalls zu akzentuieren. Diese Faktoren können durch Aus- und Weiterbildung der Berufsbildner und -bildnerinnen gezielt gefördert werden.

5.7 Ebene Freizeit und Peers

Wichtige Kompetenzen für die Bildungslaufbahnen werden in der Schule, aber auch in der Familie und durch verschiedene Freizeittätigkeiten erworben. Das Gelingen des Übergangs von der obligatorischen Schule in die Arbeitswelt hängt wesentlich von ausserschulischen Ressourcen ab. Es gibt nur wenige Studien, welche sich mit dem Bereich Freizeit/Peers und Erfolg in der Berufsausbildung befassen. Die dazu vorliegenden Studien thematisieren folgende günstige Einflüsse (vgl. Kapitel 4.5):

- Jugendliche, welche ihre **Freizeit in strukturierten Gruppen** (Verein, Club, Kurs) verbringen, haben später oft die besseren Karrierechancen (Spiess Haldi et al., 2006). Diese Zusammenhänge werden damit erklärt, dass durch aktive Tätigkeiten in der Freizeit Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeitserwartungen gesteigert werden können. Ein weiterer positiver Effekt kann bei der sozialen Integration der Jugendlichen in eine Gruppe gesehen werden (Assimilation von Gruppennormen, Entwicklung sozialer Beziehungen).
- Nicht einmal ein Drittel der 15-jährigen Jugendlichen übt eine **aktive Freizeittätigkeit** in einem Sportverein oder einer Musikschule aus (Schultheis et al., 2008). Die institutionalisierte Freizeit, welche an bestimmten Orten (Jugendtreffs, Vereine) stattfindet, hat an Bedeutung abgenommen; stattdessen treten mehr «mediale» Beschäftigungen wie Handy, Fernsehen und Internet in den Vordergrund. Bei freiwilligen Projekten ist eine typische Freizeithaltung zu erkennen, bei welcher es v.a. auf die Beteiligung enger Kollegen ankommt. «Spass» steht dabei im Vordergrund. Aktivitäten, welche die Eltern unterstützen, werden von Kindern und Jugendlichen häufiger in Anspruch genommen. Ergebnisse des Projektes «Bewegung durch Sport» zeigen, dass Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund häufig über wenige Kenntnisse zu Angeboten des organisierten Sportes verfügen (Grabherr & Pieth, 2009).
- Oftmals spielen die Gleichaltrigen in Fragen des alltäglichen Lebens (Lifestyle) eine grössere Rolle als die eigenen Eltern. Gelingende Beziehungen zu den «Peers» haben eine entwicklungsförderliche und protektive Wirkung. Umgekehrt verbindet sich die frühe Erfahrung von Ablehnung durch die Gleichaltrigen mit erheblichen Risiken für spätere Schulprobleme. Manche Betroffene schliessen sich nicht selten sog. «prekären Cliques» an, wo sie Anerkennung und Gruppenkohäsion durch Drogenkonsum, Gewalt und delinquentes Verhalten erzielen. Um das zu verhindern, können sog. **«positive Peerkulturen»** geschaffen werden, wo sich Jugendliche respektvoll und **solidarisch** begegnen und sich gegenseitig in

der Lösung ihrer Probleme unterstützen (Opp & Teichmann, 2008).

Folgerungen

- Angebote zur **strukturierten Freizeittätigkeit** sollten insbesondere auch im ausserschulischen Umfeld ausgebaut werden (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkte g/l). Dabei ist eine enge Zusammenarbeit mit den Angeboten der Jugendarbeit in der Schweiz zu betreiben. Es sollten vermehrt entsprechende **Informationsabende für Jugendliche und Eltern** über Freizeitangebote stattfinden.
- Der Zugang zu den Freizeitangeboten ist möglichst **niederschwellig** zu gestalten, wofür sich beispielsweise das schulische Umfeld gut eignet. Wichtig ist ausserdem, ansprechende Angebote für verschiedene kulturelle Kreise zu schaffen. Es müssten Orte geschaffen bzw. unterstützt werden, wo (begleitete) Autonomie gelebt werden kann.
- Die Freizeitangebote sollten sich vermehrt auf den **Peer-Education-Ansatz** stützen (vgl. Opp & Teichmann, 2008). Grundsätzlich kann jede Institution eine positive Peergruppe gründen; prädestiniert sind natürlich soziale Institutionen (v.a. Schulsozialarbeit, Jugendarbeit), weil sie über geschultes Personal verfügen. Wichtig für die Weiterentwicklung des Angebots ist die Klärung der Frage, wie die Gruppengespräche organisiert werden sollen. Es muss klar sein, wer das Gespräch führt und wo bzw. in welchem Gefäss es stattfindet. Die Peergruppe muss so «geformt» werden, dass sie die erwünschte resiliente Wirkung zeigt.

5.8 Ebene Beratungs- und Interventionsprogramme

Um möglichst allen Jugendlichen einen erfolgreichen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu ermöglichen, wird in der Schweiz zurzeit eine Vielzahl von Beratungs- und Interventionsprogrammen entwickelt und durchgeführt. Diese Angebote kommen oftmals dann zum Einsatz, wenn

das Umfeld der Jugendlichen (v.a. Eltern) die nötige Unterstützung bei der Berufswahl nicht leisten kann. Beratende können hier fehlende Hilfestellungen primärer Bezugspersonen bis zu einem gewissen Grad ersetzen. Viele der evaluierten Beratungs- und Interventionsangebote berichten über hohe Erfolge. Je nach Studie fanden die Hälfte bis zu drei Viertel der Jugendlichen durch die Inanspruchnahme eines Angebots eine geeignete Anschlusslösung. Auch kurze Beratungen, wie sie beispielsweise von der öffentlichen Berufs- und Laufbahnberatung angeboten werden, berichten über gute Erfolge: Der/die Jugendliche gewinnt durch die Beratung mehr Klarheit über seine/ihre Berufswünsche und mehr Vertrauen in seine/ihre Fähigkeiten. Folgende Faktoren haben sich für den Erfolg einer Intervention/Beratung als bedeutsam erwiesen (vgl. Kapitel 4.6).

- Verschiedene Projekte zeigen, dass sich schulische, soziale und emotionale Kompetenzen durch **strukturenbende Massnahmen** in den Programmen und durch die Förderung positiver Bindungen verstärken lassen. Die Jugendlichen erhalten dadurch einen strukturierten Tagesablauf, was sich positiv auswirkt (Hüsler & Werlen, 2006). Auch Mentoring-Ansätze vermitteln Struktur und Halt in Krisensituationen (z.B. noch keine Lehrstelle gefunden) (Ledergerber & Ettlín, 2008).
- Verschiedene Autoren stellen fest, dass für einen erfolgreichen Übergang auf die Sekundarstufe II **informelle Netzwerke** wichtig sind, denn Angehörige, Lehrpersonen und Bekannte können Zugang zu «Insiderinformationen» über offene Lehrstellen erleichtern (Häberlin et al., 2004). Wer nicht über solche Netze verfügt, ist oftmals auf institutionalisierte Netzwerke der Berufs- und Laufbahnberatung oder auf Mentoring-Angebote angewiesen.
- Die Analyse hat gezeigt, dass die Zufriedenheit mit der Beratung zwar mit der Qualität der gebotenen Information korreliert, jedoch noch stärker mit der **Qualität der Beziehung** zwischen den Klientinnen und Klienten und der beratenden Person (Massoudi, Masdonati et al., 2006).
- Wichtig ist eine **frühzeitige, umfassende Diagnostik** und **Abklärung** (Sek I, Betrieb, Berufs-

fachschule), damit Interventionen präventiv wirken können. Erkenntnisse aus Studien zu Lehrvertragsauflösungen zeigen beispielsweise, dass besonderes Gewicht auf die Früherkennung von drohender Lehrvertragsauflösung gelegt werden sollte (Schmid & Stalder, 2008). Alle Lernenden (nicht nur solche in Attestausbildungen) müssten Anrecht auf spezielle **Begleitung** haben, wenn ihre Ausbildungssituation gefährdet ist (Sempert & Kammermann, 2008; Lehmann, 2007).

Für eine bestimmte Zielgruppe von **nicht-motivierten Jugendlichen** gibt es kaum Angebote. Voraussetzung für die Teilnahme ist nämlich, dass die Jugendlichen motiviert sind und an einem Programm freiwillig teilnehmen. Dies ist aber nicht bei allen Jugendlichen der Fall. Ausserdem übersteigt die Nachfrage bei bestehenden Beratungs- und Begleitangeboten nicht selten die Zahl offener Plätze.

Folgerungen

- Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Beratung und Intervention spielt die **Motivation der Jugendlichen**. Beratungs- und Interventionsangebot stehen in der Regel nur für motivierte Jugendliche offen und die Teilnahme ist freiwillig. Über das Thema Freiwilligkeit der Nutzung von Angeboten müsste – insbesondere in Anbetracht der hohen Lehrvertragsauflösungsquoten – vermehrt bildungspolitisch diskutiert werden (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt g).
- Nach Euler und Walzik (2007) steigert das Erleben von Autonomie die Motivation. Für die Förderung des Autonomieerlebens ist es unerlässlich, dass Lernende mit subjektiv herausfordernden und als **sinnvoll wahrgenommenen Problemstellungen** konfrontiert werden und ihren Sinn verstehen. Solchen Ansätzen ist auch bei Beratungs- und Interventionsangeboten besonders Rechnung zu tragen (wie in «Schülerfirmen» oder im Projekt «LIFT»).
- Die Erfolgskriterien von Interventions- und Beratungs-Programmen sollten auf die Soft-Skills ausgeweitet werden. Einige Ergebnisse

der Analyse sind nämlich, dass durch die Teilnahme an einem Angebot (z.B. Mentoring/ Coaching) die **Persönlichkeitsentwicklung** der Jugendlichen gefördert werden kann. Diesem ist neben der Tatsache, eine Lehrstelle zu finden, ebenfalls Rechnung zu tragen, v.a. auch bei Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf.

- Ansätze einer **frühen/präventiven Diagnostik** bereits auf Stufe obligatorische Schule sind besonders zu berücksichtigen (siehe Case Management). Die Schule spielt im Bereich der Früherkennung und Frühintervention, beim frühzeitigen Wahrnehmen von Gefährdungen und Einleiten von Hilfsmassnahmen eine zentrale Rolle. In den Schulen sollte eine Kultur des «Hinschauens und Handelns» gepflegt werden. Zur Umsetzung sind v.a. **Interventionsleitfäden** nötig, welche die Zuständigkeiten von Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, Schulleitung und Schulbehörde, Berufsberatung und die Vorgehensweise in schwierigen Situationen festhält (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkte f/g).
- Die Schnittstellen zwischen Beratungs- und Interventionsangeboten, Schulsozialarbeit und Case Management sind weiter zu klären. Ein Ausbau der **interinstitutionellen Zusammenarbeit** wird empfohlen (vgl. EDK-Nahtstelle, Leitlinien Punkt l). Ein Hauptanliegen des Case Managements ist, die beteiligten Akteure (Berufsbildung, Arbeitsmarkt, Sozialamt) sowohl über institutionelle und professionelle Grenzen und auch die Dauer der Berufsbildung hinweg zu koordinieren.

5.9 Zusammenfassendes Fazit

In diesem Kapitel haben wir die wichtigsten Erfolgsfaktoren zusammengestellt, welche bei der beruflichen Entwicklung von gefährdeten Jugendlichen eine Rolle spielen. Daraus wurde eine Reihe von Folgerungen für verschiedene Einflussbereiche und Zielgruppen abgeleitet. Diese Schlüsse sollen nochmals zusammenfassend dargestellt werden. In vielen Punkten decken sich die Folgerungen mit den Leitlinien des EDK-Nahtstellenprojektes (EDK, 2006).

- Wir haben eine Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren gefunden. Alle untersuchten Einflussbereiche (von der Person über die Familie, Schule bis hin zur gesellschaftlichen Ebene) sind wirksam. Auffallend ist aber das starke **Gewicht von strukturellen Einflüssen** wie wirtschaftliche Konjunktur, Demografie (Anzahl Schulabgänger), soziale und regionale Herkunft, Geschlecht, Schulsystem und besuchter Oberstufentyp. Es zeigen sich aber auch starke Einflüsse auf Seiten der **Person**, der Jugendlichen selber: So spielen Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen, Arbeitstugenden, Motivation, Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle.
- Eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ist aber als **Produkt vielfältiger Einflusssysteme** zu verstehen und lässt sich nicht auf einige wenige Einflussbedingungen reduzieren. Jedes Individuum ist einzigartig und funktioniert in Risikosituationen anders. Dies bedingt eine breite Abklärung nicht nur der **Risikofaktoren sondern auch der Schutzfaktoren** auf der Ebene der Person aber auch in ihrem familiären, schulischen, ausserschulischen und betrieblichen Umfeld. Aus dieser Gesamtsicht lassen sich dann Massnahmen zur **individuellen Förderung von Jugendlichen und ihrem Umfeld** ableiten (z.B. im Rahmen des Case Management, der fachkundigen individuellen Begleitung).
- Um das Zusammenspiel und Wirkungsgefüge verschiedener Einflussbereiche besser zu verstehen, wären zukünftige **Forschungsprojekte breit und mehrdimensional** zu konzipieren. Auch bereits bestehende Datensätze von Projekten wie TREE oder FASE-B könnten in Sekundäranalysen nochmals überprüft werden. Aufschlussreich könnten ebenfalls **qualitative Studien** sein, welche die Prozesse und das Zusammenspiel verschiedener Einflüsse exemplarisch aufzeigen könnten. Schliesslich ist bei Interventionsprojekten vermehrt auf eine **seriöse externe Evaluation** zu achten, damit Schlussfolgerungen bezüglich Weiterführung und Verallgemeinerung gezogen werden können.
- Auf der bildungspolitischen Ebene wird es weiterhin **Massnahmen von Bund und Kantonen** brauchen, um die Wirtschaft zu motivieren, in die Berufsausbildung der Jugendlichen zu investieren (Lehrstellenmarketing). Es wird besonders wichtig sein, die **Ausbildungsplätze im niederschweligen Bereich** (v.a. EBA-Ausbildung) zu halten und zu erhöhen. Zusätzlich zu den BBT-Ausbildungen wird es zudem stark individualisierte Ausbildungsformen (IV-Anlehre und deren Weiterentwicklung) für sehr schwache Jugendliche brauchen, die aber mit genügend Unterstützung durchaus einen Nischenarbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt finden können. Besonders bei diesen Jugendlichen ist die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung, Arbeitsämtern, Sozialfürsorgestellen, IV usw. unabdingbar. Das **Case Management Berufsbildung** könnte in dieser Beziehung ein wichtiges Instrumentarium werden. Potenzielle Dropouts sollten möglichst früh erkannt und gezielt unterstützt werden.
- Damit **Betriebe** überhaupt schwächere und gefährdete Jugendliche ausbilden, braucht es gezielte **Informations- und Sensibilisierungskampagnen**. Um das unternehmerische Risiko zu minimieren, benötigen Betriebe **Unterstützung** in Form niederschwelliger Interventionen im Konfliktfall (Case Management, Mentoring, individuelle Begleitung usw.). Weitere zentrale Erfolgsfaktoren bilden konfliktfähige, gute **soziale Beziehungen** und eine abwechslungsreiche, herausfordernde, möglichst ganzheitliche **Arbeitsgestaltung**. Diese Faktoren können durch Aus- und Weiterbildung der Berufsbildner gezielt gefördert werden.
- Auf der bildungspolitischen und strukturellen Ebene sollten Reformen der **Sekundarstufen I und II** unterstützt werden, welche die **Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen und Leistungsniveaus** erleichtern und zu grösserer Chancengerechtigkeit führen. Die **Lehrpersonen** selber sind einerseits auf der methodisch-didaktischen Ebene gefordert, der Vielfalt der Jugendlichen gerecht zu werden und die Lernziele zu erreichen. Sie sind aber auch auf der menschlichen Ebene als **Bezugspersonen** gefragt – gerade bei Jugendlichen aus schwierigen sozialen Verhältnissen. Aus- und Weiterbildungen in

Früherkennung und Förderdiagnostik, individueller Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie beim Thema Berufswahlvorbereitung sind dabei besonders wichtig.

- Die **Familie und der soziale Hintergrund** spielen für die berufliche Laufbahn der Kinder eine zentrale Rolle; dies wurde bildungspolitisch aber noch wenig beachtet. Damit Jugendliche nicht schon mit kumulierten Benachteiligungen an die Berufswahl herantreten, ist eine möglichst **frühzeitige Förderung** anzustreben (Frühprävention, familienergänzende Betreuungsangebote usw.). Dabei sollen sowohl die Kinder als auch die Eltern angesprochen werden (spezielle Beachtung verdienen Familien mit Migrationshintergrund). Aber auch während der ganzen Schul- und Ausbildungszeit sind Förder- und Unterstützungsmassnahmen möglich und sinnvoll. Selbst im **Teenageralter** bleiben Eltern zentrale Bezugspersonen – gerade für die Berufswahl. Erziehungsstile und Verhaltensmuster zwischen Eltern und ihren Kindern können durch Beratungsangebote oder Elterntrainings auch in dieser Phase noch verändert werden. Ein Autonomie fördernder, anregender Erziehungsstil lässt sich so anhand von praktischen Beispielen aufzeigen und vermitteln.
- Falls nicht direkt bei der Familie oder den Sozialstrukturen angesetzt werden kann, sind auch indirekte Wege möglich. Wir haben erfolgreiche Projekte vorgestellt, welche via **Mentorinnen und Mentoren** oder **Coaches** arbeiten. Diese übernehmen eine Patenfunktion und begleiten die Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung und unterstützen oder entlasten die Familien.
- Der für Jugendliche bedeutsame Freizeitbereich und die Gruppe der Gleichaltrigen («Peers») findet im Kontext der Berufswahl noch zu wenig Beachtung. Empfehlenswert scheint der Aufbau von Projekten, welche sich auf den **«Positive Peer Group»**-Ansatz beziehen und den Jugendlichen strukturierte Freizeittätigkeiten anbieten. Dabei ist eine professionelle Organisation und Leitung wichtig. Die Jugendlichen merken in Gruppen von

Gleichaltrigen, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine dastehen und ihre Erfahrungen gegenseitig austauschen können.

- Es konnte aber auch gezeigt werden, dass bei den **Jugendlichen selber alle Persönlichkeitsaspekte** gezielt **gefördert** werden können. Dies ist je nach Merkmal oder Ausprägungsgrad mit einem kleineren bis grösseren Aufwand verbunden und kann im Rahmen der Schule oder im Betrieb oder auch in speziellen Interventionsprogrammen geschehen. In gravierenden Situationen ist auch eine Einzelförderung, Beratung oder Therapie sinnvoll.
- Die **Beratungs- und Interventionsangebote** sollten weiter optimiert und ausgebaut werden. Ein besonderes Augenmerk müsste auf die Gruppe «nicht-motivierter» Jugendlicher gerichtet werden. Ein weiteres Ziel könnte auch darin bestehen, die Beratungs- und Interventionsangebote zu vernetzen, in der Öffentlichkeit besser bekannt zu machen und verbindlichere Regelungen der Nutzung zu erstellen.
- Schliesslich sei an den **zeitlichen Verlauf** der beruflichen Entwicklung erinnert: Bekanntlich bleiben 10% der jungen Erwachsenen in der Schweiz ohne qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Es zeigt sich, dass 3–4% eines Jahrgangs bei der ersten Schwelle (nach der obligatorischen Schule) «verloren» gehen; 4–5% fallen nach einer Lehrvertragsauflösung aus dem System und 2–3% eines Jahrgangs schaffen die Lehrabschlussprüfung (auch in mehreren Anläufen) nicht. Während die erste Schwelle stark beachtet wird (auch durch das EDK-Nahtstellenprojekt), sind Lehrvertragsauflösungen und der erfolgreiche/erfolglose Lehrabschluss erst in den letzten Jahren bildungspolitisch diskutiert worden. Gerade angesichts der prekären zukünftigen Arbeitsmarktsituation sollte aber die **zweite Schwelle** vermehrt beachtet werden. Dies fängt bereits bei der **Lehrabschlussprüfung** an, wo rund 10% beim ersten Versuch scheitern. Nach ein- oder zweimaliger Wiederholung sinkt die Misserfolgsquote auf 4% (Amos et al., 2003). Diese an sich recht tiefe Quote sollte noch weiter gesenkt werden. Aktuelle, vertiefte Analysen

der Erfolgs-/Misserfolgsursachen fehlen aber ebenso wie sorgfältig durchgeführte und evaluierte Unterstützungsprojekte.

5.10 Ausblick

Die hier vorgestellten Schlussfolgerungen sollen in einem nächsten Schritt zu praktischen Empfehlungen weiterentwickelt werden. Diese Leitfäden für die jeweils spezifische Zielgruppe wie Schule/Lehrpersonen, Betriebe/Berufsbildende, Familien, Verwaltung/Politik usw. sollen konkrete, mögliche Handlungsschritte skizzieren. An einer Tagung werden die Leitfäden Fachleuten und Interessierten vorgestellt und diskutiert. Die Anregungen und Diskussionspunkte sollen anschliessend überarbeitet und in die Leitfäden aufgenommen werden. Eine weitere Diskussion und ein mögliches «Commitment» aller wichtigen Partner erfolgen im Rahmen des EDK-Nahtstellenprojekts.

6 LITERATUR

- Aeschbach, S. (2006). Die Lernenden dort abholen, wo sie stehen! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(10), 10–13.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3928>
- Aeschbach, S. (2008). Praktische Ausbildung PRa nach INSOS. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 117–122). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Amos, J., Amsler, F. & Martin, M. (2003). *Evaluation der Resultate von Lehrabschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildungen*. Basel: Büro für Kommunikation.
- Arnold, J. & Reicherts, M. (2000). The transition into work: An editorial commentary. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 221–226.
- Audeoud, M. & Häfeli, K. (2008). Berufsschule für IV-Anlehrlinge – ein innovatives Projekt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(5), 12–17.
- Audeoud, M. & Häfeli, K. (2009). *Nischen nutzen – IV-Anlehre im Wandel. Evaluation eines Pilotprojektes «Pferdewart/in in der Berufsschule und im Betrieb»*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Audeoud, M. & Lienhard, P. (2006). *Mittendrin – und doch immer wieder draussen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Bachmann Hunziker, K. (2007a). Typologie des jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle. In M. Behrens (Hrsg.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (S. 63–69). Neuchâtel: IRDP.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24183>
- Bachmann Hunziker, K. (2007b). Wer sind die Jugendlichen in den Brückenangeboten? *Panorama*(2), 13–14.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25251>
- Bachmann, R., Müller, F. & Balthasar, A. (2005). *Einmal Rente – immer Rente?* Zürich und Chur: Rüegger.
- Baechtold, A. & von Mandach, L. (Hrsg.). (2007). *Arbeitswelten. Integrationschancen und Ausschlussrisiken*. Zürich: Seismo.
- Baeriswyl, F. & Wandeler, C. (2008). Freiräume und Verantwortung steigern die Motivation. *Panorama*(4), 8–9.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28281>
- Balzer, L. (2009). *Zwischenanalyse des Jugendprojektes LIFT aus der Sicht der Evaluation*. Zollikofen: EHB (Eidg. Hochschulinstitut für Berufsbildung).
PDF: <http://edudoc.ch/record/32913>
- Bandura, A. (2004). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Palgrave Macmillan.
- Bauer, P. C. & Riphan, R. T. (2007). Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1), 121–148.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3390>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103.
- Bender, N. (2006). *Junior Job Service 2006, Schlussbericht*. Birsfelden: Jugendberatungsstelle «wie weiter?»
- Bergner, B. (2006). *Projekte Junior Job Service+/ Junior Coach+, Schlussbericht*. Biel: Bildungs-, Sozial- und Kulturdirektion, Fachstelle Integration.

- Bertossa, L., Haltiner, K. W. & Meyer Schweizer, R. (2008). *Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz*. Chur: Rüegger
- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007*. Bern: TREE.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26185>
- Bettge, S. (2004). *Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung*. Technische Universität, Berlin.
- BFS. (2008). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2008–2017 für die Sekundarstufe II*. Neuchâtel: BFS.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28988>
- BFS & EDK. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24189>
- BFS & Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann. (2008). *Auf dem Weg zur Gleichstellung von Frau und Mann. Stand und Entwicklung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/34958>
- BFS & TREE. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/2631>
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E. (2005). *Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf*. Chur: Rüegger.
- Bieri, F. (2008). *Daten zu den ersten zweijährigen beruflichen Grundbildungen im Kanton Bern*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bucher, S. & Bolliger-Salzman, H. (2004). *Evaluation des Projekts DSWD. Ergebnisse aus der Befragung der teilnehmenden Jugendlichen*. Bern: Institut für Sozial- und Präventivmedizin Universität Bern.
- Buchmann, M. (2007). *Kinder- und Jugendsurvey COCON. Schweizerischer Nationalfonds, Datenauswertung, Zusatzantrag*. Zürich.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2005). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest. Leitfaden*. Bern: BBT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/32117>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2007a). *Berufsbildungsforschung Schweiz. Das BBT-Förderprogramm*. Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2007b). *Case Management Berufsbildung*. Bern: BBT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31570>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2007c). *Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Leitfaden*. Bern: BBT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24315>
- Busshoff, L. (1998). *Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung*. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 9–86). Zürich: sabe AG.
- Caritas. (2008). *Incluso – das Mentoringprojekt für junge Migrantinnen und Migranten auf Lehrstellensuche, Jugendtagung Universität Zürich. 24. Januar 2008*. Zürich.

- Chaponnière, M., Flückiger, Y., Hotz-Hart, B., Osterwalder, F., Sheldon, G. & Weber, K. (Hrsg.). (2005a). *Bildung und Beschäftigung: Beiträge der internationalen Konferenz in Bern*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Chaponnière, M., Flückiger, Y., Hotz-Hart, B., Osterwalder, F., Sheldon, G. & Weber, K. (Hrsg.). (2005b). *Nationales Bildungsprogramm Bildung und Beschäftigung: Die Synthesen im Kreuzfeuer*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Cina, A., Ledermann, T., Meyer, J., Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2004). *Triple P in der Schweiz: Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit*. Fribourg: Institut für Familienforschung und -beratung, Universität Fribourg.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Detle, D. E., Abele, A. E. & Oliver, R. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg: Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmassen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 170–183.
- Dick, W. & Grimm, K. (2007). *Jugendprojekt LIFT*. Bern: NSW/RSE Netzwerk für sozial verantwortliche Wirtschaft.
PDF: <http://edudoc.ch/record/32914>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Donati, M. (2000). Sur les traces de 1400 jeunes en formation. *Panorama*(6), 47–48.
PDF: <http://edudoc.ch/record/6818>
- Donati, M. & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Duisman, G., Hasemann, K. & Meschenmoser, H. (2005). *Fördern in Kooperation. Netzwerk Berliner Schülerfirmen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Eccles, J. C. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. & et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen*. Bern: Haupt.
- EDK. (2006). *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
PDF: <http://edudoc.ch/record/24718>
- Egger, Dreher & Partner. (2007). *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*. Bern: Egger, Dreher & Partner.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3710>
- Egle, U. T., Hoffmann, S. O. & Steffens, M. (1997). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter. Gegenwärtiger Stand der Forschung. *Der Nervenarzt*(9), 683–695.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression: Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen*. Chur: Rüegger.
- Elfering, A., Semmer, N. K. & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into «Real Work». *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 256–271.

- Elke, A. (2007). *Unterrichten zur Förderung von selbstreguliertem Lernen in der Berufsbildung. Lehrervoraussetzung, Lehrerentwicklung und Perspektiven*. Basel: Universität Basel.
PDF: <http://edudoc.ch/record/17455>
- Elke, A., Grieder, S. & Tiaden, C. (2007). Förderung von Lernkompetenzen in der Berufsbildung. Wenn Gelerntes zu schnell vergessen wird. *Panorama*(3), 29–30.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25333>
- Esser, G. (Hrsg.). (2001). *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Stuttgart: Thieme.
- Euler, D. & Walzik, S. (2007). *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Fabian, C., Drilling, M., Müller, C., Schrott, B. G. & Egger-Suetsugu, S. (2008). Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. *Soziale Innovation*, Jg. 3, 69.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fibbi, R. (2006). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et conséquences sociales. Schlussbericht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, NFP52.
- Fibbi, R., Bülent, K. & Piguet, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Berne/Aarau: NFP43 (Synthesis).
PDF: <http://edudoc.ch/record/3657>
- Fingerle, M. (2007). Der «riskante» Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinn der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 299–310). München & Basel: Reinhardt.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(6), 302–309.
- Fingerle, M. & Opp, G. (2004). Lehrerratingskalen für adaptative Ressourcen von Grundschulkindern (LAR). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(4), 202–207.
- Froidevaux, A. & Weber, M. (2003). *Motivationssemester, Bericht 1999–2002*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO).
- Gärtner, L. & Flückiger, Y. (2005). Probleme des Sozialstaates: *Ursachen, Hintergründe, Perspektiven*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Gati, I., Garty, Y. & Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person–environment–fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43, pp. 196–206.
- Gertsch, M. & Hotz, H.-P. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie zum Lehrstellenmarketing*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Gloor, D., Meier, H. & Nef, R. (2000). *Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung*. Bern: Edition Soziothek.
- Götz, E., Schaffner, D., Hofer, S. (2007). *Evaluation des Projekts «Casting»*. *Schlussbericht. Ein Projekt im Auftrag des Gewerbeverbandes Basel-Stadt*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für soziale Arbeit.
- Grabherr, M. & Pieth, J. (2009). *Begegnung durch Bewegung. Soziale Integration durch Bewegung und Sport*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Gredig, D., Deringer, S., Hirtz, M., Page, R. & Zwicky, H. (2005). *Menschen mit Behinderungen in der Schweiz*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, No. 6/7, 466–474.

- Grunder, H.-U. & von Mandach, L. (Hrsg.). (2007). *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zürich: Seismo.
- Gyseler, D. (2008). Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 67–76). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Gyseler, D., Häfeli, K. & Rüesch, P. (2008). *Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004a). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis). PDF: <http://edudoc.ch/record/3661>
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004b). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K. (2001). Von der Schule ins Erwerbsleben: Gute Noten für die Schweiz. *Panorama*(3), 34–35. PDF: <http://edudoc.ch/record/7525>
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Häfeli, K., Rüesch, P., Landert, C., Wegener, R. & Sardi, M. (2004). *Berufsbildungsangebote für gefährdete Jugendliche in der Schweiz. Vertiefungsstudie. Lehrstellenabschluss 2*. Bern: BBT & KWB (Koordinationstelle für Weiterbildung der Universität Bern).
- Heinimann, E. & Margreiter, R. (2008). «smart selection». *Anonyme Bewerbung: Ein Zürcher Pilotprojekt für mehr Chancengleichheit und innovative Lehrlingsselektion. Schlussbericht*. Zürich: KV Schweiz.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis). PDF: <http://edudoc.ch/record/3663>
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hofer, U. (2008). Werden Sehgeschädigte auf ihr Arbeitsleben vorbereitet? *Panorama*(2), 17–19. PDF: <http://edudoc.ch/record/27220>
- Hofmann, C. & Kammermann, M. (2008). Die zweijährige berufliche Grundbildung aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen in Berufsfachschule und Betrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(6), 43–50.
- Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2008). Ausbildungsverläufe und Erwerbseinstieg in der Schweiz. *Internationale Jugendtagung: Jugend zwischen Potential und Risiko*. Zürich.
- Hupka, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2006). *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: TREE.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2002). 15. *Shell Jugendstudie, Jugend 2006*. Frankfurt: Fischer.
- Hüsler, G. & Werlen, E. (2006). *Supra-f. Ein Sucht-Präventions-Forschungsprogramm. Schlussbericht*. Granges-Paccot: Universität Fribourg. PDF: <http://edudoc.ch/record/24439>
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Imdorf, C. (2007a). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Imdorf, C. (2007b). Warum Lehrbetriebe ausländische Jugendliche meiden. *Panorama*(2), 29–30. PDF: <http://edudoc.ch/record/25282>

- INSOS. (2003). *Umfrage über die berufliche Ausbildung und Umschulung 2002*. Zürich und Yverdon: INSOS Schweiz.
PDF: <http://edudoc.ch/record/8426>
- Ittel, A. & Scheithauer, H. (2007). Geschlecht als «Stärke» oder «Risiko»? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 98–115). München und Basel: Reinhardt.
- Jacobi, C. & Esser, G. (2003). Zur Einteilung von Risikofaktoren bei psychischen Störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 32(4), 257–266.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoreson, C. J. & Barrick, M. R. (1999). The Big Five Personality Traits, general ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.
- Julius, H. & Prater, A. (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 26(4), 228–335.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Annick, E. & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève: SRED.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25158>
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S. et al. (2000). Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 272–290.
- Kammermann, M. & Hofmann, C. (2008). Chancen und Risiken der neuen zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. *Panorama*(5), 27–28.
PDF: <http://edudoc.ch/record/30206>
- Kammermann, M. & Hofmann, C. (2009). *Laufbahnstudie EBA: Arbeitsmarktfähigkeit von Lernenden einer zweijährigen beruflichen Grundbildung. Ergebnisdokumentation Befragung Lernende (Anlehre und zweijährige berufliche Grundbildung)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Kammermann, M., Sigrist, M. & Sempert, W. (2007). *Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten 9. Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürichs*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26601>
- Kammermann, M. & Stalder, B. E. (2006). Arbeitsmarktchancen von Lehrlingen und Anlehrlingen. Eine Untersuchung in den Berufen des Verkaufs und der Gastronomie, *AEPF-Tagung*. München.
- Kläusler-Senn, C. & Brunner, S. (2008). *Jugendliche richtig anpacken – Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen*. Zürich und Bern: Fachverband Sucht und Bundesamt für Gesundheit.
- Kraft, U., Häfeli, K. & Bürki-Lawaczek, K. (1987). *Lehrlingserziehung im Alltag. Probleme und Lösungsmöglichkeiten. (Aufgezeigt an Beispielen von Kleiderverkäuferinnen, Köchen und Schreibern)*. Zürich: Verband für Berufsberatung.
- Kraft, U., Häfeli, K. & Schallberger, U. (1985). «... natürlich hat mich die Lehre verändert!» Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Kronig, W. (2007a). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2007b). Resilienz und kollektive Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt*. München: Reinhardt.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of

- youth problems. *American Psychologist*, 58(6/7), 457–465.
- Künzli, H. & Zihlmann, G. (2008). Wirkungen von Laufbahnberatungen erfassen. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge*. Zürich: LIT-Verlag.
- Läge, D. & Hirschi, A. (2008). *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Zürich: LIT-Verlag.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2008a). Adolescence en souffrance. Stratégies des jeunes face aux contraintes de la formation professionnelle. *Reflets*, 14(1), 67–102.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2008b). Wer eine Lehre abbricht, hat dafür oft mehrere Gründe. *Panorama*(6), 13–14.
PDF: <http://edudoc.ch/record/30232>
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31900>
- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. (2008). *Sport Schweiz 2008. Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29606>
- Lanfranchi, A. (2006). Tagesstrukturen als Bildungsinstanz. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerband)*, (5), 13–15.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- Ledergerber, B. & Ettlín, R. (2008). *Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen*. Dübendorf: Verlag SVB.
- Ledermann, T., Cina, A., Meyer, J., Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2004). *Die Wirksamkeit zweier Präventionsprogramme zur Verbesserung elterlicher Kompetenzen und kindlichen Befindens*. Fribourg: Institut für Familienforschung und -beratung, Universität Fribourg.
- Lehmann, S. (2007). *Rapport d'évaluation. Bilan décembre 2007*. Lausanne: TEM.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., De Stefanis, I. & Harbermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the Selection, Optimization, and Compensation model. *Human Development*, 44(1), 29–50.
- Lex, T., Gaupp, N., Reissig, B., Adamczyk, H. (2006). *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modell «Kompetenzagenturen»*. (Band 7). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. T. (2001). *Practical Meta-Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Litscher, M. (2008). *Incluso, Evaluation*. Zürich: Caritas.
- Maluccio, A. N. (2002). Resilience: A many-splendored construct? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(4), 596–599.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B. & De Puy, J. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte. *Formation Emploi*(100), 15–29.
- Massoudi, K., Masdonati, J. & Rossier, J. (2006). Lausanner Studie zur Wirksamkeit der Berufsberatung: Beziehung sehr wichtig. *Panorama*(6), 221–222.
- Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Lévy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hrsg.), *Sozialbericht 2008: Die Schweiz vermessen und verglichen* (S. 60–81). Zürich: Seismo.
- Meyrat, M. (2004). *Lehrstellenbeschluss 2: Schlussbericht der Gesamtevaluation*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) & Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.

- Moser, U. (2004a). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p.
- Moser, U. (2004b). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis).
PDF: <http://edudoc.ch/record/3711>
- Moser, U. (2004c). Lehrlingsauswahl: Deutsch und Mathematik bleiben der Schlüssel zum Erfolg. *Panorama*(1), 46–47.
PDF: <http://edudoc.ch/record/9358>
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelin- gungsbedingungen für gute Schulleistungen. Ex- pertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleis- tungen Zürich*. Universität Zürich: Institut für Bil- dungsevaluation.
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich ver- teilte Bildungschancen. In EKFF (Hrsg.), *Fami- lien – Erziehung – Bildung* (S. 10–21). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Mühlemann, S., Wolter, S. C. & Fuhrer, M. (2007). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet*. Zürich: Rüegger.
- Müller, D. (2005). *Last minute: Evaluation 2005*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kan- tons Basel-Stadt.
- Müller, D. (2007). *Last minute: Evaluation 2007*. Basel-Stadt: Amt für Berufsbildung und Berufs- beratung.
- Müller, G. (2002). *Bericht über das BerufsInteg- rationsProgramm BIP Baden, 2002–2004*. Baden: ECAP Aargau.
- Müller, R. (2006). *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse aus- ländischer und schweizerischer Jugendlicher im Vergleich*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Entwicklungsan- lass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *ph akzen- te*(3), 9–11.
- Neuenschwander, M. P. (2007a). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bil- dungsverläufen. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 83–104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P. (2007b). Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Ausgewähl- te Ergebnisse des FASE-B-Projekts. *Panorama*(4), 29–31.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24995>
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Frey, M. & Gasser, L. (2007). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Schlussbericht zum SNF-Forschungsprojekt Nr. 100013–107733*. Zürich: Jacobs Center for Pro- ductive Youth Development, Universität Zürich.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A. & Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule – Familie. In EKFF (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 68–79). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. & Ec- cles, J. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *Internatio- nal Journal of Behavioral Development*, 31. Jg., H. 5, 594–602.
- Nuber, U. (2005, September). Resilienz: Immun ge- gen das Schicksal? *Psychologie heute*, pp. 20–24.
- OECD. (1995). *Our children at risk*. Paris: OECD.
- OECD. (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris: OECD.

- Oerter, R. (2001). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 2–10). Stuttgart: Thieme.
- Opp, G. (2007). Schule – Chance oder Risiko. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 277–244). München und Basel: Reinhardt.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., neu bearb. Ed.). München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Opp, G. & Teichmann, J. (2008). *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Opp, G. & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Oser, F. & Düggeli, A. (2008). *Zeitbombe «dummer Schüler». Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggeli, A. & Masdonati, J. (2004). *Die Zeitbombe des «dummen» Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis 13).
PDF: <http://edudoc.ch/record/3712>
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T. & B. Burge, B. (Hrsg.). (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pianta, R. C., Stuhlmann, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 192–211). München und Basel: Reinhardt.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*(1), 23–56.
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: SRED.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31688>
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève: SRED.
PDF: <http://edudoc.ch/record/4088>
- Rastoldo, F., Kaiser, C. A. & Evrard, A. (2008). Wie erleben Jugendliche den Übergang in die Erwerbstätigkeit? *Panorama*(5), 29–31.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29216>
- Rimann, M., Udris, I. & Weiss, V. (2000). Values in transition from apprenticeship to occupational work. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 291–302.
- Riphahn, R. T. & Bauer, P. C. (2007). Intergenerationale Bildungs- und Einkommensmobilität in der Schweiz – ein Vergleich zwischen Schweizern und Migranten. *Die Volkswirtschaft*(7–8), 18–21.
- Roos, M. & Bossard, L. (2008). *Zwischenevaluation der Einführung von QUIMS in der Stadt Zürich, Schlussbericht*. Baar: Spectrum.
- Rüst, T. & Debrunner, A. (2005). *Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Mei-

- sels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (S. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schallberger, U. & Spiess Huld, C. (2001). Die Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(1), 80–89.
- Scharnhorst, U., Frey, A., Balzer, L., Petrini, B., Schmied, T. & Hug, S. (2008). *Abschlussbericht zum Projekt «Qualitätsmerkmale und ihre Wirkungen in der betrieblichen Berufsbildung (QuWibB)»*. Newsletter Nr. 7. Bern: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3893>
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28780>
- Schneider, H. J., Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Häcki-Buhofer, A. & Kronig, W. (2006). Literale Resilienz. Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. *Illetrismus. Von anderen lernen. Fachtagung zur Prävention und Bekämpfung von Illetrismus*. Aarau.
- Schönenberger, M., Schmid, H., Fäh, B., Bodenmann, G., Lattmann, G., Cina, A. et al. (2006). *Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI). Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht*. Olten: FHNW u.a.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P. & Egger, S. (Hrsg.). (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Basel und Weinheim: Beltz.
- Schweri, J. & Müller, A. (2008). Die Ausbildungsberufschaft der Betriebe geht nicht zurück. *Panorama*(5), 25–26.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29211>
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Sempert, W. (2008). *Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 18–23.
- Sempert, W. & Kammermann, M. (2007). *Externe Evaluation: Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2006–2008). Zwischenbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Sempert, W. & Kammermann, M. (2008). *Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2006–2008). Schlussbericht der externen Evaluation*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/30788>
- Senn, M. (2006). *Incluso Luzern. Mentoring für Migrantenjugendliche im 9. Schuljahr. Fortschrittsbericht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Sheldon, G. (2002). Tertiärisierung: Wie der Strukturwandel die Berufslehre verändert. *Panorama*(2), 12–13.
- Sheldon, G. (2008). *Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels*. Basel: Forschungsstelle für Arbeitsmarkt und Industrieökonomik (FAI) der Universität Basel.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31806>

- Sheldon, G. (2009). Wo die Fachkräfte fehlen werden. *Panorama*(1), 4–6.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31841>
- SKBF. (2006). *Bildungsbericht Schweiz, 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spieß Huld, C. (2002). *Der berufliche Status: Eine Evaluation von Klassifikationssystemen für die Schweiz* (Nr. 3). Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität.
- Spieß Huld, C., Häfeli, K. & Rüesch, P. (2006). *Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Eine Sekundäranalyse der Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter» (ZLSE)*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Städeli, C. & Grassi, A. (2005). *Didaktik für Berufslernende*. Bern: h.e.p.
- Städeli, C., Obrist, W. & Grassi, A. (2007). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: h.e.p.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3892>
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2007a). *Kluge Köpfe, goldene Hände: überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Zürich: Rüegger.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25247>
- Stamm, M. (2007b). *Unterfordert, unerkant, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- Steiner, G. (2007). *Der Kick zum effizienten Lernen*. Bern: h.e.p.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6. Auflage). Zürich & Stuttgart: Verlag der Fachvereine & Schäffer-Poeschel.
- Wendepunkt, S. (2008). *COBE-Coaching und Begleitung von Lehrverhältnissen, Evaluationsbericht 2006–2008*. Muhen: Stiftung Wendepunkt.
- Werner, E. E. (1997). Gefährdete Kinder in der Moderne: Protektive Faktoren. *VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete)*, 66(2), 192–203.
- Werner, E. E. (2007). Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 311–326). München und Basel: Reinhardt.
- Werner, E. E., Bierman, J. M. & French, F. E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: The University Hawaii Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Wolter, S. C. & Mühlemann, S. (2007). Es lohnt sich (immer noch), Lehrlinge auszubilden. *Panorama*(5), 17–18.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26008>
- Wüest, A. (2008). Mehr Lehrstellen dank Lehrbetriebsverbänden. *Panorama*(3), 19–20.
PDF: <http://edudoc.ch/record/27934>
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.

Zittoun, T. (2005). *Insertions: A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Bern: Peter Lang.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.

Zweig, J. M., Phillips, S. D. & Duberstein Lindberg, L. (2002). Predicting adolescent profiles of risk: Looking beyond demographics. *Journal of Adolescent Health, 31*(4), 343–353.

7 ANHANG

A1: Kategorien zur Beschreibung des Untersuchungsdesigns der Studien

Studientyp	<ol style="list-style-type: none"> 1 Querschnitt 2 Längsschnitt (1–6 Monate) 3 Längsschnitt (6 Monate bis 1 Jahr) 4 Längsschnitt (1–2 Jahre) 5 Längsschnitt (2–4 Jahre) 6 Längsschnitt (4–6 Jahre) 7 Längsschnitt (6–10 Jahre) 8 Längsschnitt (> 10 Jahre) 9 keine Studie/Evaluation
Zeitpunkt der Untersuchung	<ol style="list-style-type: none"> 1 Jugendliche in der Schule 2 Jugendliche im Übergang Sek I – Sek II 3 Jugendliche in der Berufslehre 4 Jugendliche im Übergang Sek II – Erwerbsleben
Bedarfsgruppen	<ol style="list-style-type: none"> 1 «Normale» Jugendliche 2 Jugendliche mit potenziellen Risikofaktoren 3 Jugendliche mit (sichtbaren) Verhaltensauffälligkeiten
Untersuchter Effekt (AV: abhängige Variable)	<ol style="list-style-type: none"> 1 Zufriedenheit (oder erlebter Nutzen vom Projekt) 2 Gefundene Anschlusslösung nach Stufe Sek I / Sek II 3 Nachzeichnung von Laufbahnverläufen 4 Determinanten für erfolgreiche vs. nicht erfolgreiche Übergänge (z.B. Sek I – Sek II) 5 Determinanten für erfolgreiche vs. nicht erfolgreiche Verläufe (z.B. während der Berufslehre) 6 Resilienz, Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit 7 Anderes
Kontrollgruppen bzw. Vergleichsgruppen	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ja 2 Nein 3 Nicht erforderlich (anderes Untersuchungsdesign) 4 Nicht bekannt
Auswertungsmethoden	<ol style="list-style-type: none"> 1 Deskriptive Statistik (Häufigkeiten/Verhältnisse) 2 Gruppenvergleiche (T-Wert, F-Wert, Chi-Quadrat) 3 Multivariate Verfahren (Regression, Korrelation) 4 Qualitative Verfahren 5 Methodentriangulation (qualitative und quantitative Verfahren)
Gewicht	<ol style="list-style-type: none"> 1 Kleines Gewicht 2 Mittleres Gewicht 3 Grosses Gewicht 4 Sehr grosses Gewicht

A2: Übersicht über ausgewählte Studien, beschrieben nach den Kategorien von Tabelle A1

Autoren	Titel der Studie	Kanton/Land	Studientyp	Zeitpunkt	Bedarfsgruppen	Untersuchter Effekt (evtl. mit Präzisierung)	Kontroll-/ Vergleichsgruppen	Auswertungsmethoden	Gewicht
Bertschy et al. (2007)	TREE, 2. Schwelle	CH	6	4	1	2	3	1, 3	4
BFS & TREE (2003)	TREE, 1. Schwelle	CH	6	2, 3	1	2	3	1, 3	4
Buchmann (2007)	COCON	CH	Längsschnitt	1, 2, 3	1	4	4	1, 3	4
Elke et al. (2007)	Förderung von Lernkompetenzen	Dt-CH	2	3	1	6 (Lernkompetenzen)	1	2, 3	4
Haeberlin et al. (2004b)	Von der Schule in die Berufslehre	Dt-CH	6	2	1, 2	4	3	1, 3	4
Herzog et al. (2006)	Berufwahlprozesse bei Jugendlichen	Dt-CH	4	1, 2, 3	1	2	3	1, 3	4
Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009	Arbeitsmarktfähigkeit und Anlehre vs. EBA	CH	4	3, 4	2 (1: TREE)	1, 2, 4	1	2, 5	4
Hüsler & Werlen (2006)	Supra-f	CH	6	1, 2	2, 3	6, 7 (Effekte für Suchtverlauf)	1	1, 3	4
Kälin et al. (2000); Eiferling et al. (2000)	AQUAS	CH	4	3, 4	1	1 (Lebensqualität und Zufriedenheit in Erwerbstätigkeit)	2, 3	3	4
Lex (2006)	DJI- Panel	DE	6	1	2, 3	2, 4	3	1, 3	4
Neuenschwander et al. (2006)	FASE B	Dt-CH	6	1, 2, 3	1	1, 2, 4, 5	3	1, 3	4
Oser et al. (2005), Oser & Düggele (2008)	Die Zeitbombe des «dummen» Schülers	CH	2	1, 5	1, 2	1, 6	1	2	4
Riphahn & Bauer (2007)	Intergenerationale Mobilität	CH	1, 8	2, 4	1, 2	1, 3, 4	3	1, 3	4
Schweri & Müller (2008)	Ausbildungsberreitschaft	CH	8 (u.a. BFS)	3	1	2 (Eintritte in Ausbildung)	3	1, 3	4
Sheldon (2002, 2009)	Wirtschaftsfaktoren	CH	8 (u.a. BFS)	3	1	2	3	1, 3	4

Autoren	Titel der Studie	Kanton/Land	Studientyp	Zeitpunkt	Bedarfsgruppen	Untersucher Effekt (evtl. mit Präzisierung)	Kontroll-/Vergleichsgruppen	Auswertungsmethoden	Gewicht
Spieß Huldri et al. (2006)	ZLSE	Dt-CH	8	1, 2, 3, 4	1	1, 3, 5	3	3	4
Stamm (2005)	Begabtenförderung	Dt-CH	1, 8	1, 2, 4	2	3, 4, 6	1	2, 3	4
Stamm (2007b)	Kluge Köpfe und goldene Hände	Dt-CH	5	3	1 (Hochbegabte)	1, 3, 5, 6	1	1, 2, 3	4
Audeoud & Lienhard (2006)	Berufliche Integration Hörschädigter	Dt-CH	1	4	3	1, 2, 3, 6	3	1, 2, 4, 5	3
Amos et al. (2003)	RESAP/Lehrabschlussprüfungen	CH	1	3	1, 2	1, 5	1	2, 3	3
Balzer (2009)	Jugendprojekt LIFT	BE, ZH	5	1	1	6 (Verbesserte Motivation in der Schule) 7 (mehr Chancen auf Bildungserfolg)	1 (Kontrollklassen)	Noch nicht bekannt	3
Bertossa et al. (2008)	CH-X / Werte und Lebenschancen	CH	1	2, 4	1	1, 2, 4	3	1, 3	3
Donati & Lafranchi (2007)	TI-Laufbahnstudie	TI	7	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3, 5	3	1, 3	3
Fabian et al. (2008)	Wirksamkeit von Schulsozialarbeit	BE, FL	3	1	2, 3	1, 6	1	1, 5	3
Fibbi (2006)	Transition de la migration	CH	8 (Generativnenvergleich)	2, 4	2	1, 2, 3, 4	3	1, 2, 3	3
Froidevaux & Weber (2003)	Motivationssemester (SEMO)	CH	1	2	2	2	3	1	3
Gloor, Meier & Nef (2000)	Junge Frauen ohne post-obligatorische Ausbildung	CH	1	4	2	1, 2, 3, 5	1	1, 2	3
Grabherr & Pieth (2009)	Begegnung durch Bewegung	CH	5	1	1	7	1	5	3
Gysel et al. (2008)	Ausbildungswege im Kanton Zürich	ZH	6	2, 3	1, 2, 3	2	3	1, 3	3

Autoren	Titel der Studie	Kanton/Land	Studientyp	Zeitpunkt	Bedarfsgruppen	Untersucher Effekt (evtl. mit Präzisierung)	Kontroll-/ Vergleichsgruppen	Auswertungsmethoden	Gewicht
Häfeli et al. (2004)	LSB-2	CH	9	2, 3	2	7 (Arten von niederschweligen Angeboten, Klientel)	3	1, 4	3
Hofer (2008)	Berufliche Integration Sehgeschädigter	Dt-CH	1	4	3	1, 2, 3, 6	3	1, 2, 4, 5	3
Imdorf (2007a)	Lehrlingsselektion in KMU	Dt-CH	1	2	2	4	3	4	3
Kammermann et al. (2007)	Evaluation 9. Schuljahr	ZH	1	1	1	1, 2	2	1, 3	3
Künzli & Zihlmann (2008)	Wirkungen von Laufbahnberatungen	Dt-CH	2	2	1, 2	6 (Vergleich Entscheidungs- und Problemlösekompetenz vor/nach Beratung)	2	2	3
Moser (2004a, c)	Lehrlingsselektion in Grossbetrieben	Dt-CH	1	2	1	2, 4	3	2, 3	3
R. Müller (2006)	Berufswahl und Lehre	Dt-CH	1	3	1, 2	1, 2, 3, 4	3	1, 2, 3	3
Rastoldo et al. (2007); Kaiser et al. (2007)	SRED: Parcours de formation, 1. Bericht, 2. Bericht	GE	4	3	1, 2	3 (Verlauf der Berufsausbildung)	3	1, 3	3
Roos & Bossard (2008)	QUIMS	ZH	1	1	1, 2	1	2	1, 4	3
Scharnhorst et al. (2008), Baeriswyl & Wandeler (2008)	QuWibB Qualitätsmerkmale und betriebliche Berufsbildung	Dt-CH	4	3	1	1, 5, 6 (Kompetenzentwicklung)	3	1, 3, 4	3
Schneider et al. (2006)	Literale Resilienz	CH	5	1, 2	2	5 (erfolgreiche Sprachentwicklung)	1	1, 3	3

Autoren	Titel der Studie	Kanton/Land	Studientyp	Zeitpunkt	Bedarfsgruppen	Untersucher Effekt (evtl. mit Präzisierung)	Kontroll-/Vergleichsgruppen	Auswertungsmethoden	Gewicht
Sempert (2008), Sempert & Kammermann (2008)	Fachkundige individuelle Begleitung, fib	BS und BL	2	3	2	1 (Zufriedenheit und Einschätzung der Wirksamkeit)	2	1, 4	3
Stalder & Schmid (2006), Schmid & Stalder (2007, 2008)	LEVA	BE	5	3	2	4 (Anschluss nach LEVA, Typen von Betriebswechseln)	1 (Vergleich mit TREE)	1, 3	3
Zittoun (2005, 2006)	Esquisse d'une psychologie de la transition	NE	Längsschnitt	1, 2	1, 2	4	4	1, 4	3
Audeoud & Häfeli (2008a, 2008b, 2009)	IV-Anlehre im Wandel	Dt-CH	4	3, 4	2, 3	2, 3, 4, 5	2	4	2
Bachmann Hunziker (2007a, b)	OPTI – Jeunes en transition	VD	1	2	1, 2	1, 2, 4, 6 (Identitätsstatus)	1	1, 2, 4	2
Caritas (2008), Ledergerber & Ettin (2008)	Incluso Mentoring für Jugendliche	CH	1	2	2	1, 2	2	1	2
Egger et al. (2007)	Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang	CH	1	2, 3	1, 2	7 (Analyse der Struktur von Zwischenlösungen; Verbesserungspotenzial)	2	1, 4	2
Fibbi et al. (2003)	Nomen est omen	CH	1	4	2	4	1	2	2
Götz et al. (2007)	Casting	BS	3	2	2	1	2	1	2
Massoudi et al. (2006)	«Voies Professionnelles»	Westschweiz	1	1, 2	1	1, 2	2	4	2
Meyrat (2004)	Lehrstellenabschluss II	CH	1	2, 3	1	7 Lehrstellenförderung	3	1	2
Opp & Teichmann (2008)	Positive Peer-Kultur (PPC)	DE	9	1	3	6 (verschiedene: z.B. Abnahme der Gewalt, positive Entwicklung des Selbstbildes, Steigerung der Resilienz)	2	1	2

Autoren	Titel der Studie	Kanton/Land	Studientyp	Zeitpunkt	Bedarfsgruppen	Untersucher Effekt (evtl. mit Präzisierung)	Kontroll-/ Vergleichsgruppen	Auswertungsmethoden	Gewicht
Wüest (2008)	Lehrbetriebsverbund	CH	1	3	1	7 Betriebsverbund	3	1	2
Bergner (2006), Bänder (2006)	Junior Job Service+ / Junior Coach+	BL	1	2	2	1,2	2	1	1
Müller, D. (2005, 2006, 2007)	Last Minute, Lehrstelle jetzt	BS	1	2	2	2	2	1	1
Müller, G. (2002)	Berufsintegrations-Programm (BIP)	AG (in Zusammenarbeit mit SO, TI, Bern)	1	2	2	2	2	1	1
Lamamra & Masdonati (2008a, 2008b)	Ruptures de formation	VD	1	3	2	3, 4, 5, 6	2	4	1
Lehmann (2007)	TEM	GE	9	3	1, 2	2 (neue Lehrstellen gefunden)	2	1	1
Wendepunkt (2008)	COBE	AG	1	3	2, 3	1, 2	2	1	1

A3: Liste der Teilnehmenden vom Workshop «Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen», 20. November 2008, im Haus der Kantone in Bern

Barmettler, Hugo. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Bern
Chassot, Marc. Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes, FR
Cina, Annette. Institut für Familienforschung und -beratung, Fribourg
Davatz, Christine. Schweizerischer Gewerbeverband, SGV, Bern
Dick, Werner. Projekt LIFT, NWS, Bern
Erb, Tony. SECO, Arbeitsmarktmassnahmen, Bern
Fingerle, Michael. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Sonderpädagogik, Frankfurt
Galliker, Robert. Generalsekretariat EDK, Bern
Häfeli, Kurt. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
Hofmann, Claudia. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
Kipfer, Nadine. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne
Kuert, Matthias. Travail Suisse, Bern
Maradan, Olivier. Secrétariat CDIP, Bern
Margreiter, Ralph. Kaufmännischer Verband Schweiz, Zürich
Martinet, Philippe. Adjoint pédagogique en charge de la transition I, Canton de VD
Meili, Bernhard. Projekt Supra-f, Infodrog, Bern
Meyer, Thomas. Projekt TREE, Universität Basel
Mühlemann, Brigitte. Bildungsdirektion ZH, Volksschulamt, Zürich
Neuenschwander, Markus P., FHNW, Solothurn
Röösli, Jutta. Zentralstelle für Berufsberatung St. Gallen
Sattler, Brigitte. Bildung INSOS, Zürich
Schellenberg, Claudia. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
Schmid, Evi. Projekt LEVA, Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Schmid, Maurin. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, Bern
Tanner, Peter. Berufsbildungszentrum Goldau
Völkle, Vreni. Amt für Volksschulen Stans
Wettstein, Emil. Berufsbildungsprojekte, Zürich
Zbinden, Stephanie. Bundesamt für Migration, Bern
