

Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche vermindern



Das Potenzial der Sozialen Arbeit an Berufsfachschulen

Karin Amrein Schnyder und Verena Egli Felber

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Bachelor-Arbeit

Sozialarbeit

TZ 2012 - 2017

Karin Amrein Schnyder und Verena Egli Felber

Lehrvertragsauflösung und Lehrabbrüche vermindern

Das Potenzial der Sozialen Arbeit an Berufsfachschulen

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2017 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiterinnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

ABSTRACT

Der Einstieg in eine Berufslehre stellt grosse Anforderungen an junge Menschen. Aus vielfältigen Gründen auf der individuellen, betrieblichen und strukturellen Ebene gelingt es nicht allen Jugendlichen, den Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufslehre als wichtige Entwicklungsaufgabe auf Anhieb zu meistern. Rund zehn Prozent der Jugendlichen erreichen keinen zertifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Die grösste Anzahl Jugendlicher, welche aus dem Berufsbildungssystem ausscheiden, werden nach Lehrvertragsauflösungen verzeichnet.

Folgt auf eine Lehrvertragsauflösung keine Anschlusslösung, wird von einem Lehrabbruch gesprochen. Ein fehlender nachobligatorischer Abschluss kann ein Armutsrisiko und soziale Exklusion zur Folge haben. Daher wird in der vorliegenden Bachelor-Arbeit der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen bei der Verminderung von Lehrvertragsauflösungen oder Lehrabbrüchen leisten kann. Im bestehenden Unterstützungssystem, hier exemplarisch im Kanton Luzern, zeigen sich Schwächen in der Begleitung von gefährdeten Jugendlichen.

Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen mit ihren Funktionen wie Früherkennung und Prävention sowie dem Grundprinzip der Lebensweltorientierung über reichhaltiges Potenzial verfügt, die Quote der Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche in Kooperation mit anderen involvierten Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildung weiter zu vermindern. Mit dem ganzheitlichen Ansatz der Sozialen Arbeit in der Berufsfachschule können gefährdete Jugendliche beim Erreichen eines zertifizierenden Abschlusses ihren Bedürfnissen entsprechend begleitet und unterstützt werden.

DANK

Unser Dank gilt allen, die uns in irgendeiner Form bei dieser Arbeit unterstützt haben. Spezieller Dank gilt Andreas Pfister und Simone Sattler, welche uns in der Literaturwerkstatt des Bachelorkolloquiums und während der Erstellung der Disposition begleitet haben. Auch die allgemeinen Fragen rund um die Bachelorarbeit wurden von Frau Sattler umgehend beantwortet, was wir sehr geschätzt haben. Susanne Aeschbach, Uri Ziegele und Tanja Rüdüsühli danken wir für die Fachpoolgespräche und die wertvollen Inputs aus ihrer Praxis zu unserer Arbeit. Diese haben die Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt. Unserer Grundstudienkollegin Caroline Rey danken wir herzlich für das Korrekturlesen und ihre konstruktiven Rückmeldungen, welche zum Gelingen dieser Arbeit massgeblich beitrugen. Fredy Felber und Marius Amrein danken wir herzlich für die Unterstützung beim Layout unserer Arbeit. Für das gelungene Titelfoto bedanken wir uns bei Felber Sophie, die uns als Lernende Modell stand. Grosser Dank gilt schliesslich unseren Familien, die uns durch Höhen und Tiefen im Arbeitsprozess begleitet und unterstützt haben.

INHALT

1. EINLEITUNG	1
2. DER DUALE BILDUNGSWEG ALS EINSTIEG INS ERWERBSLEBEN	4
2.1 Duale Berufsbildung	4
2.2 Übergang I und II	6
2.3 Bedeutung einer gelingenden beruflichen Integration	8
3. LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNG/LEHRABBRUCH	11
3.1 Lehrvertragsauflösung oder Lehrabbruch?	11
3.2 Gründe für eine Lehrvertragsauflösung/einen Lehrabbruch	12
3.2.1 Individuelle Gründe	13
3.2.2 Betriebliche, berufliche und schulische Gründe	14
3.2.3 Strukturelle Gründe	16
3.3 Chancen und Risiken	17
4. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DER BERUFLICHEN INTEGRATION IM JUGENDALTER	20
4.1 Berufswahl/Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter	20
4.2 Idealtypisches Wirkungsmodell des beruflichen Einstiegs	23
4.3 Übergänge als Entwicklungshemmer oder -beschleuniger	24
5. DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM IM KANTON LUZERN BEI SCHWIERIGKEITEN IN DER BERUFSLEHRE	26
5.1 Informelle schulische und psychosoziale Unterstützung bei Schwierigkeiten	26
5.2 Formelle schulische und psychosoziale Unterstützung bei Schwierigkeiten	27
5.2.1 Beratungsangebote an den Berufsbildungszentren	29
5.2.2 Angebote der Abteilung betriebliche Bildung	30
5.2.3 Angebote der Abteilung Beratung und Integration	31
5.2.4 Brückenangebote	34
5.2.5 Angebote Beratungsstelle Jugend und Beruf (BJB)	34
6. ZWISCHENFAZIT	36

7. SOZIALE ARBEIT IN DER BERUFSFACHSCHULE ALS BEREICH DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE	40
7.1 Soziale Arbeit in der Schule (SAS)	40
7.2 Soziale Arbeit in Berufsfachschulen (SABS) im Besonderen	43
8. FUNKTIONEN DER SAS IN BEZUG AUF LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNG/LEHRABBRÜCHE	47
8.1 Prävention von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS	47
8.2 Früherkennung von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS	49
8.3 Behandlung von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS	51
9. GRUNDPRINZIPIEN DER SABS IN BEZUG AUF LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNGEN UND LEHRABBRÜCHE	53
9.1 Beratungsbeziehung als zentrales Grundprinzip	53
9.2 Konzept der Lebensweltorientierung	56
9.3 Niederschwelligkeit	57
9.4 Systemisch-lösungsorientierte Beratung	58
10. SCHLUSSFOLGERUNGEN	60
11. QUELLENVERZEICHNIS	65
ANHANG A	76
ANHANG B	79
ANHANG C	80

Alle Kapitel wurden von Karin Amrein Schnyder und Verena Egli Felber gemeinsam verfasst.

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung Titelblatt: Lernende mit Schweissmaske (eigene Darstellung)	
Abbildung 1: Das Bildungssystem der Schweiz (vereinfacht)	4
Abbildung 2: Vielfältige Ursachen für LVA.....	13
Abbildung 3: Wichtige Gründe für Lehrvertragsauflösungen.....	15
Abbildung 4: Entwicklungsaufgaben des Jugendalters.....	21
Abbildung 5: Phasen der Berufswahl.....	23
Abbildung 6: Übersicht „Begleitende Angebote“	32
Abbildung 7: Früherkennung/Prävention/Behandlung.....	47
Tabelle 1: Wege nach einer Lehrvertragsauflösung	18
Tabelle 2: Übersicht zum Unterstützungssystem im Kanton Luzern.....	28
Tabelle 3: Bestimmende Faktoren der Sozialen Arbeit in der Schule	42
Tabelle 4: Funktionen der SAS	47
Tabelle 5: Grundprinzipien der SAS	53

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BBZ:	Berufsbildungszentrum
BS:	Berufsfachschule
CMBB:	Case Management Berufsbildung
CMB:	Case Management Berufsbildung Luzern
DBW:	Dienststelle Berufs- und Weiterbildung
EBA:	Eidgenössisches Berufsattest
EFZ:	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
LVA:	Lehrvertragsauflösungen
LWO:	Lebensweltorientierung
SABS:	Soziale Arbeit in der Berufsfachschule
SAS:	Soziale Arbeit in der Schule

1. EINLEITUNG

Ausgangslage und Fragestellung

In der Schweiz entscheiden sich gemäss Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2016a) zwei Drittel der Jugendlichen für eine berufliche Grundbildung (S. 4). Damit legen sie den Grundstein für eine gelingende Berufsintegration. Der Erwerb eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II stellt in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft eine Mindestanforderung dar, um Arbeitsmarktrisiken wie prekäre Arbeitsbedingungen und Erwerbslosigkeit zu minimieren (Bundesamt für Statistik, 2015). Durch die berufliche Grundbildung wird auch die Basis zur Teilnahme am Prozess des lebenslangen Lernens gelegt. Sie eröffnet zudem vielfältige Berufsperspektiven.

Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert ist durch den technischen Fortschritt von zunehmender Komplexität und Beschleunigung geprägt. Somit steigen auch die Anforderungen, die eine Lehre an Jugendliche stellt, kontinuierlich (Johanna Gröbl, 2014). Wenn Jugendliche neben den hohen schulischen und betrieblichen Anforderungen in der Berufslehre im privaten Umfeld oder auf persönlicher Ebene zusätzlich mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, droht bald einmal eine Lehrvertragsauflösung (LVA). Zum eigentlichen Lehrabbruch kommt es erst, wenn Jugendliche nach einer Lehrvertragsauflösung längerfristig keine neue Ausbildung beginnen. Gemäss Irene Kriesi et al. (2016) werden etwa 20-25 Prozent aller Lehrverträge frühzeitig aufgelöst, die meisten davon im ersten Ausbildungsjahr (S.3). Mit einem frühzeitigen Abbruch der Ausbildung steigt für Jugendliche das Risiko einer langjährigen Sozialhilfeabhängigkeit, wenn der Anschluss an eine neue Ausbildung nicht in kurzer Frist erfolgt. Zudem verursacht dies laut Kriesi et al. (2016) bedeutende Kosten für die Gesellschaft (S.3). Der bisherige Wissensstand zu Lehrvertragsauflösungen in der Schweiz beruht gemäss Kriesi et al. (2016) weitgehend auf einigen kantonalen Längsschnittuntersuchungen und einigen berufsspezifischen Analysen. Seit kurzem arbeitet das Bundesamt für Statistik aber an einer schweizweiten Erfassung (S.3).

Auf verschiedensten Ebenen wie Wirtschaft, Politik und Bildung herrscht Einigkeit darüber, dass die gefährdete berufliche Integration ein gesellschaftliches Problem darstellt und zwingender Handlungsbedarf besteht. Die Kommission Berufsbildung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) stellte 2004 fest, dass der Übergang I (von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II) zunehmend als problematisch empfunden werde (EDK-Kommission Berufsbildung, 2004; zit. in EDK, 2011, S. 7). Gefordert wurde die Vernetzung aller Beteiligten und aller Projekte rund um den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Nahtstelle I) (ebd.). Im Herbst 2006 wurden von den Verbundpartnern (Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt) gemeinsam Leitlinien mit konkreten Zielen und Massnahmen als Grundlage für das *Projekt Nahtstelle* verabschiedet (S.4.). Dabei sollte insbesondere die Einführung und Umsetzung der kantonalen Case Management-Konzepte in der Berufsbildung (CMBB) unterstützt werden. Damit wurde das Ziel angestrebt, Lehrabbrüche zu verhindern und die Durchfallquote bei Lehrabschlussprüfungen zu senken (ebd.). Grundsätzlich sollten alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, einen ihren Fähigkeiten angepassten Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erreichen (EDK, 2006). Ziel war es, bis 2015 den Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II von 89% auf 95% zu steigern (ebd.). Inzwischen sind einige Erfolge zu verbuchen. Tendenziell nimmt die Zahl der frühzeitigen Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne nachobligatorische Ausbildung und derjenigen, die an keiner Bildungsaktivität teilnehmen, seit 2010 ab und liegt 2015 bei gut 5 %

(Bundesamt für Statistik, 2015). Im Zuge dieser Massnahmen wird von verschiedenen Akteuren und Akteurinnen aus Bildung, Wirtschaft und Politik ein beachtliches Unterstützungsangebot für gefährdete Jugendliche im Bereich der beruflichen Integration bereitgestellt. Dieses nimmt sich insbesondere dem Übergang I von der obligatorischen Volksschule in die Sekundarstufe II an. In zahlreichen Studien sind neben Lob auch kritische Stimmen zu den einzelnen Unterstützungsangeboten bezüglich der Logik, den Zugangsbarrieren und Nachhaltigkeit sowie zur Qualitätssicherung zu finden.

Die Soziale Arbeit in der Schule nimmt in der Unterstützung der beruflichen Integration einen relativ kleinen Raum ein. Auf der Sekundarstufe I ist die Soziale Arbeit in der Schule im Kanton Luzern flächendeckend eingeführt und wirkt zum Teil unterstützend im Berufswahl- und Berufsfindungsprozess. Die Unterstützung durch die Soziale Arbeit in der Schule auf der Sekundarstufe II ist jedoch noch nicht etabliert. Dies nicht nur im Kanton Luzern, sondern in der Mehrzahl aller Kantone (EDK, 2015).

Diese Ausgangslage führt die Autorinnen zu folgender Fragestellung:

Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen bei Jugendlichen in gefährdeten Lehrverhältnissen in Ergänzung zu bestehenden Unterstützungsangeboten im Kanton Luzern leisten?

In der Bachelorarbeit wird der Fokus auf gefährdete Lehrverhältnisse von Jugendlichen gelegt, die eine drei-/vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössisch anerkanntem Berufsabschluss (EFZ) anstreben. Nicht berücksichtigt werden Jugendliche, die die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) wie auch jene, die die praktische Ausbildung nach INSOS (Branchenverband der Institutionen von Menschen mit Behinderung) absolvieren. Der Blick richtet sich auf das Unterstützungsangebot bei gefährdeten Lehrverhältnissen im Kanton Luzern. Die berufliche Grundbildung in einem schulischen Vollzeitangebot, zu denen u. a. Handelsmittelschulen, Informatikmittelschulen oder Lehrwerkstätten zählen, ist ebenfalls nicht Thema dieser Arbeit.

Zielsetzung

In folgender Arbeit soll untersucht werden, inwiefern mit den Funktionen und Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule bei gefährdeten Jugendlichen LVA oder Lehrabbrüche weiter vermindert werden können und somit ein brachliegendes Potenzial in der beruflichen Integration noch auszuschöpfen wäre. Um es mit den Worten von Susanne Gerber und Dorothee Schaffner (2011) auszudrücken: „Es geht letztlich darum, das Potenzial bewährter Ansätze der Sozialen Arbeit zur Unterstützung der beruflichen und sozialen Integration nutzbar zu machen“ (S. 20).

Im Übergang I ist ein sehr breitgefächertes Unterstützungsangebot vorhanden. Die von den Autorinnen herausgearbeiteten Handlungs- oder Lösungsansätze sollen als Ergänzung und Denkanstoss zum bereits bestehenden Unterstützungsangebot verstanden werden. Mit der nachhaltigen beruflichen Integration ist bei Unterstützungsangeboten auch der Übergang II (vom erfolgreichen Sek II-Abschluss ins Erwerbsleben) immer mitzudenken, da dieser eine weitere Hürde nach dem Abschluss auf der Sekundarstufe II darstellt. Auf den Übergang II wird in der Arbeit nur am Rand eingegangen.

Berufsrelevanz

Eine Lehrvertragsauflösung stellt für die berufliche Laufbahn ein mehrfaches Risiko dar, insbesondere wenn es zu einem Lehrabbruch kommt und keine Anschlusslösung gefunden wird. Das grösste Risiko birgt das längere Ausscheren aus dem Unterstützungssystem der beruflichen Integration, oder anders formuliert, wenn Berufseinsteiger „verloren“ gehen und in zwei bis drei Jahren in der

Sozialhilfe wieder auftauchen. Eine Biographie ohne formalen Abschluss auf der Sekundarstufe II führt meist zu prekären bzw. atypischen Arbeitsverhältnissen. Der Autonomieverlust durch die fehlenden materiellen Ressourcen infolge schlecht bezahlter Arbeit oder Arbeitslosigkeit führt schliesslich zur sozialen und beruflichen Exklusion. Die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) (2011) räumt der Ausbildung junger Menschen für die Armutsprävention höchste Priorität ein (S.2). Junge Erwachsene sollen sich von der Sozialhilfe ablösen können bzw. gar nicht erst zur Sozialhilfe kommen (ebd.).

Diese Problemlage gilt es aus der Sicht der Sozialen Arbeit zu verhindern, um den Grundwerten der Sozialen Arbeit wie Menschenwürde und Menschenrechte durch die Integration gerecht zu werden (AvenirSocial, 2010, S.8-9). Ferner weist die Bundesverfassung mit dem Art. 41, Abs. 1 darauf hin, dass Bund und Kantone in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative verpflichtet sind, dass

- a. (. . .)
- f. Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;
- g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

Nach Martin Hafen (2005) gehört es zum Selbstverständnis der Sozialarbeit, sich auf der Ebene der Sozialpolitik dafür einzusetzen, dass die Ursachen von Problemen wie Arbeitslosigkeit oder Verarmung beseitigt werden (S. 55).

Aufbau der Bachelor-Arbeit

Die vorliegende Bachelor-Arbeit ist in zehn Kapitel gegliedert. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel kurz beschrieben:

Nachdem im ersten Kapitel die Risiken einer Lehrvertragsauflösung beschrieben sowie eine Hauptfragestellung formuliert, die Berufsrelevanz und das Ziel dieser Arbeit definiert wurden, wenden wir den Blick im zweiten Kapitel auf das duale Berufsbildungssystem und auf die Bedeutung eines zertifizierenden Abschlusses auf der Sekundarstufe II für die berufliche Laufbahn. Im dritten Kapitel werden wichtige Begriffe wie Lehrvertragsauflösung und Lehrabbruch definiert und anschliessend die vielfältigen Gründe für eine Lehrvertragsauflösung zusammengetragen. Das vierte Kapitel ist den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter im Zusammenhang mit dem Einstieg in die berufliche Grundbildung gewidmet. Das Unterstützungssystem bei Schwierigkeiten in der Berufslehre wird im fünften Kapitel beleuchtet und auf mögliche Schwachpunkte untersucht. Im sechsten Kapitel wird anhand der Rechercheergebnisse ein Zwischenfazit als Standortbestimmung für mögliches Potenzial für die Soziale Arbeit in Berufsfachschulen verfasst. Die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen wird im siebten Kapitel definiert und ausgeführt. Anschliessend werden in Kapitel 8 und 9 Funktionen und Grundprinzipien der Sozialen Arbeit als Handlungsmaximen in der Prävention von Lehrvertragsauflösungen vorgeschlagen. In den Schlussfolgerungen im zehnten Kapitel wird auch ein kritischer Blick auf die Grenzen der Sozialen Arbeit als Akteurin an der Berufsfachschule geworfen. Im Ausblick wird schliesslich auf mögliche Forschungs- und Handlungsdesiderate hingewiesen.

2. DER DUALE BILDUNGSWEG ALS EINSTIEG INS ERWERBSLEBEN

Im zweiten Kapitel wird die duale Berufsbildung als oft gewählter Einstieg ins Berufsleben beschrieben. Weiter wird auf die prägenden Übergänge von der obligatorischen Schulzeit in die Arbeitswelt und von der Berufslehre ins Erwerbsleben näher eingegangen, um mit der Bedeutung einer gelingenden beruflichen Integration auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu schliessen.

2.1 Duale Berufsbildung

Die duale Berufsbildung ist gemäss Barbara E. Stalder und Evi Schmid (2016) in der Schweiz stark verwurzelt und wird trotz zeitweiliger Kritik sowohl im Inland wie auch im Ausland als Erfolgsmodell gelobt (S.13). Sie ist Teil des Bildungssystems der Schweiz. Dieses gliedert sich laut Emil Wettstein, Evi Schmid und Philipp Gonon (2014) in verschiedene Bildungsstufen und ist von hoher Durchlässigkeit geprägt (S.117). Dabei umfasst die obligatorische Schulbildung die Bildung auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die nachobligatorische Bildung beginnt mit dem Eintritt in die Sekundarstufe II, zu der auch die berufliche Grundbildung gehört (siehe Abbildung 1).

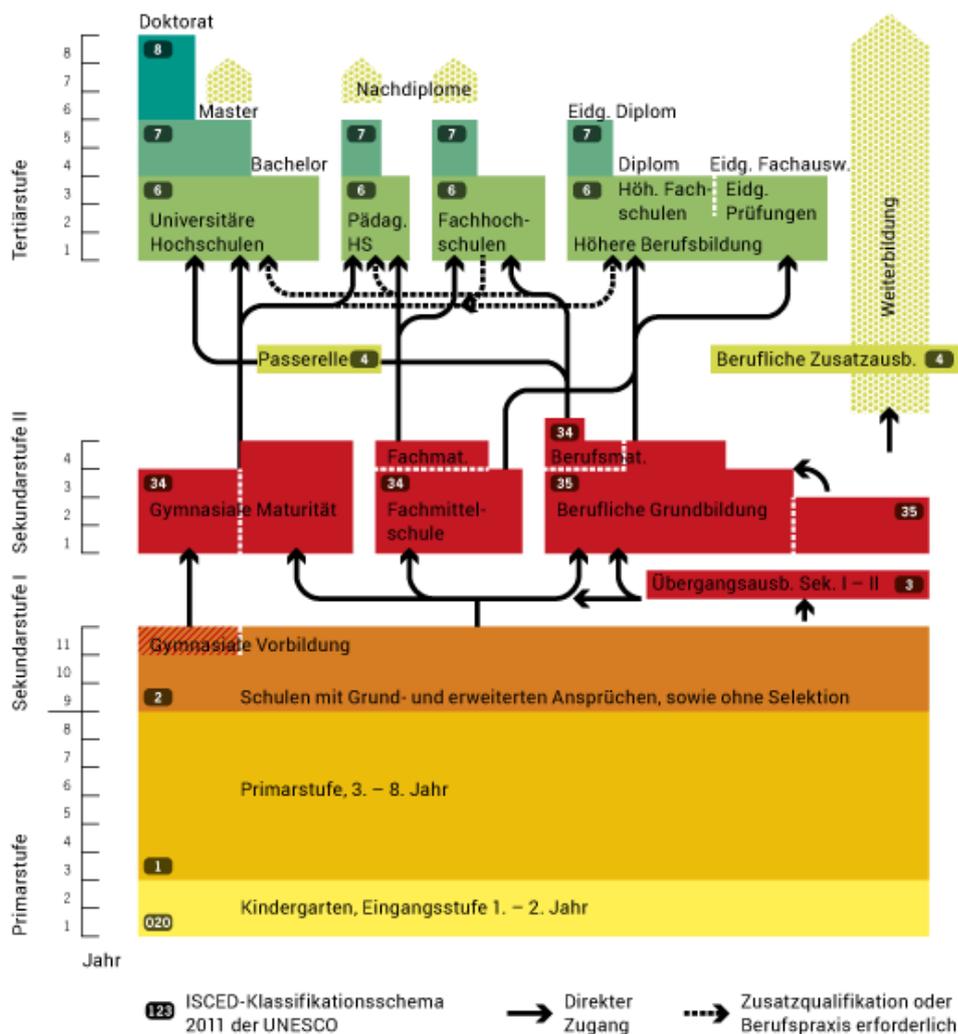


Abbildung 1: Das Bildungssystem der Schweiz (vereinfacht) (Bundesamt für Statistik, 2015)

Über 95 Prozent der Jugendlichen treten in einen Zug der Sekundarstufe II ein, rund 90 Prozent schliessen diese Stufe laut Wettstein et al. (2014) erfolgreich ab (S.120). Insgesamt beträgt der Anteil der Jugendlichen, die sich für eine berufliche Grundbildung entscheiden, seit Jahren gut zwei Drittel eines Jahrgangs (ebd.). Sie können zwischen rund 240 beruflichen Grundbildungen wählen, wobei kaufmännische Berufe, Berufe im Detailhandel sowie Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich zu den Spitzenreitern gehören (ebd.).

Die berufliche Grundbildung besteht laut Artikel 16 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung BBG (2002) aus:

- a. *Bildung in beruflicher Praxis*
- b. *Allgemeiner und berufskundlicher schulischer Bildung*
- c. *Ergänzung der Bildung in beruflicher Praxis und schulischer Bildung, wo die zu erlernende Berufstätigkeit dies erfordert.*

Dabei kommen verschiedene Lernorte zum Tragen. Während drei bis vier Tagen pro Woche eignen sich die Lernenden im Lehrbetrieb praktische Kenntnisse an (Schmid, 2010, S. 56). Sie nehmen am täglichen Betriebsgeschehen teil und können das Gelernte unter Aufsicht der Berufsbildnerinnen und -bildner an realen Aufträgen einüben und vertiefen. Die vorwiegend praktische Ausbildung im Lehrbetrieb wird während ein bis zwei Tagen pro Woche durch die schulische Ausbildung in der Berufsfachschule ergänzt. Hier wird den Lernenden neben berufsspezifischen Kenntnissen auch berufsunabhängiges Allgemeinwissen vermittelt. Schliesslich werden die Lernenden zur Ergänzung der beruflichen Praxis und der schulischen Bildung in berufsspezifischen „überbetrieblichen“ Kursen unterrichtet (Schmid, 2010, S.56). Mit dem Begriff „duale Berufsbildung“ sind gemäss Andreas Grassi, Katy Rhiner, Marliese Kammermann und Lars Balzer (2014) die beiden klassischen Lernorte Betrieb und Berufsfachschule angesprochen (S.27). Nicht selten wird auch von trialer Berufsbildung gesprochen. Mit „trial“ werden darüber hinaus die überbetrieblichen Kurse (üK) miteinbezogen (ebd.). Markus P. Neuenschwander, Michelle Gerber, Nicole Frank und Benno Rottermann (2012) machen noch einen vierten Lernort aus, welcher jedoch wenig beachtet werde: die Familie. Sie sei als wichtiger Ort für ganz spezifische Aspekte des Lernens zentral (S.197). Wie sich die beiden Lernorte Lehrbetrieb und Berufsfachschule die Ausbildungsverantwortung teilen, ist gemäss Neuenschwander et al. (2012) vor allem aus den spezifischen Tätigkeitsfeldern des jeweiligen Berufs abgeleitet, folgt aber nationalen und kantonalen Vereinbarungen (S.198).

Mit dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) wird die Berufsbildung ausserhalb der Hochschulen auf Bundesebene geregelt und einem einheitlichen System unterstellt. Eine berufliche Grundbildung führt gemäss BBG Art. 15 zu ausgewiesenen beruflichen Qualifikationen und soll der Vermittlung und dem Erwerb folgender Kompetenzen dienen:

- a. *der berufsspezifischen Qualifikationen, welche die Lernenden dazu befähigen, eine Berufstätigkeit kompetent und sicher auszuüben;*
- b. *der grundlegenden Allgemeinbildung, welche die Lernenden dazu befähigt, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren;*
- c. *der wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Lernenden dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen;*
- d. *der Fähigkeit und der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie zum selbstständigen Urteilen und Entscheiden.*

Die beruflichen Grundbildungen dauern zwischen zwei und vier Jahren und führen Absolventinnen und Absolventen zu einem Eidgenössischen Berufsattest (EBA, zwei Jahre) oder einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ). Eine berufliche Grundbildung mit EFZ (drei bis vier Jahre) eröffnet den Zugang zu einer höheren Berufsbildung. Während oder nach dem Abschluss einer beruflichen Grundbildung mit EFZ kann zudem eine Berufsmaturität absolviert werden.

Angebot und Nachfrage verfügbarer Ausbildungsplätze (Lehrstellen) sind gemäss Grassi et al. (2014) abhängig von verschiedenen Faktoren – einerseits von ökonomischen Entwicklungen (Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, konjunkturelle Schwankungen und Ausbildungsbereitschaft respektive Ausbildungsfähigkeit von Betrieben), andererseits von demografischen Veränderungen und von Interessen und Berufswünschen der Jugendlichen (S.27). Die demografische Entwicklung der letzten Jahre hat gemäss Grassi et al. (2014) dazu geführt, dass sich die Situation auf dem Lehrstellenmarkt geändert hat (S.27). Während Ende des letzten Jahrhunderts nicht genügend Lehrstellen für die an einer beruflichen Ausbildung interessierten Jugendlichen verfügbar waren, wird heute ein Überhang an Lehrstellen ausgewiesen (ebd.). Gemäss Lehrstellenbarometer des SBFI vom April 2016 übersteigt die Anzahl angebotener Lehrstellen das Interesse der Jugendlichen an einer Lehrstelle um 13 000 (SBFI, 2016b, S.9). Trotzdem ist nicht garantiert, dass Jugendliche problemlos ihren Wunschberuf erlernen können. Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage gestaltet sich je nach Branche sehr unterschiedlich, wobei sich in bestimmten Berufen ein Kampf der Ausbildungsverantwortlichen um interessierte und leistungsstarke Jugendliche abzeichnet (Grassi et al., 2014, S.28).

2.2 Übergang I und II

Für die berufliche Integration sind zwei Übergänge kennzeichnend: Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II und derjenige von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben beziehungsweise in eine Tertiärausbildung. Der Einstieg in eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit wird auch als Übergang I an der ersten Schwelle oder als Nahtstelle I bezeichnet. Der Übergang von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben wird Übergang II an der zweiten Schwelle oder Nahtstelle II genannt. Die Übergänge I und II werden heute institutionell enger begleitet als noch vor wenigen Jahren. Gemäss Wettstein et al. (2014) sind diese in den letzten zehn bis zwanzig Jahren ins Interesse von Bildungspolitik, Forschung und Gesellschaft gerückt (S. 186). Dies vor allem deshalb, weil die Bedeutung eines Abschlusses auf Sekundarstufe II in den letzten Jahren zugenommen und gleichzeitig ein reibungsloser Übertritt in Ausbildung oder Erwerbsleben an Selbstverständlichkeit verloren hat (S.186). Kantone, Bund und Organisationen der Arbeitswelt (OaA) haben deshalb 2006 - 2010 das *Projekt Nahtstelle* realisiert, um die Probleme im Übergang zu analysieren sowie Massnahmen zur Verbesserung des Übergangs von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II zu ergreifen. Gemeinsam formulierte man das Ziel, dass 95 Prozent der Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erlangen (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006).

Übergang I

Dem Übergang von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II kommt gemäss Dorothee Schaffner und Annamarie Ryter (2014) eine entscheidende Funktion zu, wenn es darum geht, die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II zu erhöhen (S.12). Nicht selten stehen Probleme während der Lehre oder beim Qualifikationsverfahren in einem engen Zusammenhang mit dem Prozess des Übergangs zwischen Schule und Lehre. Laut Wettstein et al.

(2014) wird der Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II von einem beträchtlichen Anteil der Jugendlichen als schwierig erlebt (S.187). Mit der Längsschnittstudie Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE) der Universität Basel konnte gemäss Thomas Meyer (2014) aufgezeigt werden, dass zwischen den Ausbildungsgängen, die das Bildungssystem formell vorsieht, und den tatsächlichen Ausbildungsverläufen der Jugendlichen eine grosse Kluft besteht (S.44). Laut Meyer (2014) bewältigen nur gut die Hälfte aller Schulabgehenden die erste Schwelle und die Sekundarstufe II so, wie es die Organigramme des Schweizer Bildungssystems vorsehen (S.43). Die Übergänge und Ausbildungsverläufe der anderen knappen Hälfte sind geprägt von Brüchen, Umwegen und Diskontinuitäten, zu denen auch der indirekte, verzögerte Einstieg in Sek-II-Ausbildungen über Zwischenlösungen bzw. Brückenangebote gehört (ebd.). Anita Keller, Sandra Hupka und Thomas Meyer (2010) machen auf den erheblichen Anteil der Jugendlichen an der Ersten Schwelle aufmerksam (rund ein Viertel), denen der Einstieg in zertifizierende Sek II-Ausbildungen erst um ein bis zwei Jahre verzögert (oder zum Teil gar nicht) gelingt (S.10). Gemäss Meyer (2014) legen mehrere Analysen der TREE-Daten nahe, dass diese Brüche und Diskontinuitäten einen eigenständigen Risikofaktor für einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch bilden (S.43).

Gemäss Wettstein et al. (2014) wird in der Forschung der Übergang in die Sekundarstufe II dann als erfolgreich bezeichnet, wenn zwischen dem Entwicklungsstand der Jugendlichen und der gewählten Ausbildung bzw. der Ausbildungsumwelt Passung besteht, wenn also die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen mit den Anforderungen der Ausbildung korrespondieren (S.187). Markus P. Neuenschwander, Mirjam Frey, Michelle Gerber und Benno Rottermann (2010) stellen klar:

Voraussetzung ist nicht in erster Linie schulisches Wissen, 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. (S.98)

Neuenschwander (2007) betont die Bedeutung des Übergangs I für die berufliche Laufbahn, indem er feststellt, dass der erfolgreiche Übergang I sich in hoher Ausbildungszufriedenheit, Motivation und Produktivität sowie in einer geringen Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabbruchs äussert (S.1). Neuenschwander et al. (2012) konnten nachweisen, dass Jugendliche, deren Übergang zu scheitern droht oder gescheitert ist, auf ein stützendes soziales Netzwerk angewiesen sind und in der Regel professionelle (Berufs-) Beratung und Unterstützung brauchen (S.178). Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich gemäss Schaffner und Ryter (2014) zur Unterstützung der Jugendlichen bei der beruflichen Orientierung und Berufsintegration zusätzlich zum Berufsbildungssystem ein ausdifferenziertes System an Angeboten und Akteuren entwickelt hat – das sogenannte Übergangssystem, das den Charakter einer gewachsenen Struktur trägt (S.12). Die Handlungsfelder reichen von speziellen Projekten auf der Sekundarstufe I über schulische und berufspraktische Brückenangebote, arbeitsmarktliche Massnahmen, Beratungs- und Coaching-Angebote freier Träger bis hin zu Angeboten der sozialen Sicherung und Jugendhilfe (ebd.).

Übergang II

In den letzten Jahren haben laut Wettstein et al. (2014) jeweils rund 65'000 bis 70'000 jungen Erwachsene eine berufliche Grundbildung abgeschlossen (S. 210). Diese jungen Erwachsenen stehen damit vor dem Übergang in eine Erwerbstätigkeit oder in eine weiterführende Ausbildung, dem sogenannten Übergang II. Der Einstieg in den Arbeitsmarkt stellt für Jugendliche eine weitere wichtige, berufliche Herausforderung dar. Neuenschwander et al. (2012) konnten durch umfangreiche Studien belegen, dass die meisten jungen Erwachsenen den Übergang nach der Berufslehre gut bewältigen und diesen nicht als Belastung erleben (S.334). Gemäss Neuenschwander et al. (2012) erhöhen eine positive Selbstwirksamkeitserwartung bei der Stellensuche und eine gute Passung des Berufs mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten auch hier die Chancen für einen gelingenden Übergang (S.335). Weiter spielen persönliche Belastungen, die sozialen Ressourcen der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger und ein gutes berufliches Netzwerk eine Rolle (S.335).

Mit dem Übertritt in den Arbeitsmarkt nach der Berufslehre befassen sich deutlich weniger Projekte als mit dem Übergang I. Dies untermauern Kurt Häfeli und Claudia Schellenberger (2009), wenn sie bemerken, dass das Wissen über die Prozesse, die beim Übergang II von der Ausbildung ins Erwerbsleben wirksam sind, noch lückenhaft seien (S. 31). Hinsichtlich einer nicht unbeträchtlichen Zahl an arbeitslosen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist auch hier einiges an brachliegendem Potenzial für die berufliche Integration offen. So wurde im Schlussbericht zur *Nahtstelle* von der EDK (2011) gefordert, dass die Entwicklungen an der Nahtstelle II (Arbeitsmarkt, Zulassungsbedingungen für Tertiärausbildungen etc.) ebenfalls beobachtet und allfällige Massnahmen getroffen werden müssten (S.6). Die bestehenden Instrumente für Absolvierende der beruflichen Grundbildung zur Unterstützung ihres Eintritts in den Arbeitsmarkt (Informationsmaterial, Beratungsangebot) sollten bedarfsgerecht weiterentwickelt werden (ebd.).

2.3 Bedeutung einer gelingenden beruflichen Integration

Die berufliche und soziale Integration von jungen Menschen ist eine gesellschaftspolitisch zentrale Zielsetzung. Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit zu Beginn des Erwerbslebens haben einschneidende Folgen für die Betroffenen und belasten Wirtschaft und Gesellschaft langfristig. So beurteilt der Bund im Statistischen Sozialbericht 2015 die Integration in den Arbeitsmarkt in einer erwerbsorientierten Gesellschaft als zentral für die gesellschaftliche Integration (Bundesamt für Statistik, 2015a, S.26). Für die nachhaltige berufliche Integration in der Schweiz ist der erfolgreiche Abschluss auf der Sekundarstufe II evident. Gemäss Schmid (2013) hat mit der steigenden Quote von Abschlüssen auf der Sekundarstufe II auch die Bedeutung eines solchen Zertifikats in den letzten Jahren deutlich zugenommen und gilt heute als minimale Voraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt ins Erwerbsleben und volle Partizipation am gesellschaftlichen Leben (S.199).

In der Folge soll die Bedeutung einer gelingenden beruflichen Integration von Jugendlichen auf der Mikro-, Meso-, und Makroebene verdeutlicht werden. Dies bedingt eine Auseinandersetzung mit den Folgen von Ausbildungslosigkeit beziehungsweise des Fehlens eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II.

Mikroebene

Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) (2013) betont in seiner Broschüre zum Lehrabbruch, dass Arbeit offensichtlich zentral sei, um einen Platz in der Gesellschaft zu finden und sich gesellschaftlich zu definieren und hebt den hohen Stellenwert der Arbeit für die Jugendlichen

hervor (S.24). Für die Jugendlichen bleibe eine bezahlte Anstellung wichtigster Träger beruflicher und sozialer Integration. Eine erste schmerzhaft Erfahrung, wie eine komplexe und diskontinuierliche Laufbahn nach dem Lehrabbruch, bewirke bei manchen Jugendlichen eine Art Desillusionierung und könne zu einem Bruch mit der Welt der Bildung und folglich zu prekären Folgen der beruflichen Eingliederung führen (EHB, S.25-26). Laut einer Untersuchung von Rolf Oerter und Lea Montada (2008) sehen fast alle Jugendlichen in ihrer jetzigen und zukünftigen beruflichen Arbeit für sich ein Potenzial zur Selbstverwirklichung (S.329). Neben dieser subjektiven Valenz heben Oerter und Montada auch die abstrakte Valenz der beruflichen Integration hervor. Abstrakte Valenz erhalten Arbeit und Beruf, wenn sie unabhängig von subjektiver Attraktivität Wert besitzen. Arbeit und Beruf haben in unserer Gesellschaft einen hohen Wert. Nur wer arbeitet und einen Beruf hat, gilt als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Diese Wertzuweisung hat zur Folge, dass der Beruf zum wesentlichen Bestimmungsmerkmal der Identität wird und Arbeitslosigkeit zur Identitätsverletzung führt (S. 329-330).

Neuenschwander et al. (2012) machen auf die Bedeutung der beruflichen Integration für den Alltag und das soziale Netzwerk der Jugendlichen aufmerksam. Beruf und Schule strukturieren nicht nur den Tagesablauf, sondern ermöglichen Anregung und Weiterbildung, Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen und mit pädagogisch ausgebildeten und interessierten Erwachsenen (S. 226). Neben den Auswirkungen auf die Persönlichkeit sind die ökonomischen Folgen für Jugendliche ohne Abschluss nicht zu unterschätzen. Tobias Fritschi, Oliver Hümbelin und Sanna Frischknecht schätzen den Verdienst, der den Betroffenen im gesamten Berufsleben wegen der verpassten Ausbildung entgeht, auf rund 300 000 Schweizer Franken (Fritschi et al., 2012; zit. in Kriesi et al., 2016, S.8). Zudem bestätigen Stefan Sacchi und Alexander Salvisberg (2012), dass Personen mit beruflicher Grundbildung eine deutlich tiefere Arbeitslosenquote aufweisen als gleichaltrige Personen ohne nachobligatorische Ausbildung (S.6). In den letzten Jahren lag die Arbeitslosenquote von Personen ohne Ausbildungsabschluss im Durchschnitt 1.9 (bei Jugendlichen) bzw. 2.6 Mal (bei Erwachsenen) höher als unter gleichaltrigen Fachkräften (S.6). Wenn also Jugendliche ihre Ausbildung nicht abschliessen können, laufen sie gemäss Wettstein et al. (2014) Gefahr, längerfristig ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II zu bleiben und tragen so auch ein besonders grosses Risiko für Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug und Armut (S.187).

Das Nationale Programm gegen Armut nimmt sich deshalb gezielt Jugendlichen an, deren Abschluss auf der Sekundarstufe II gefährdet ist und betont die Bedeutung eines nachhaltigen Einstiegs ins Erwerbsleben:

Sozial und beruflich integriert zu sein, bedeutet, über ein ausreichendes Einkommen zur selbstbestimmten Lebensgestaltung zu verfügen und damit aktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Menschen, die nur schwer den Zugang zum Arbeitsmarkt finden oder sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden, sind in erhöhtem Masse von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht. (Nationales Programm gegen Armut, ohne Datum)

Mesoebene

Laut Kriesi et al. (2016) werden Lernende in den Schweizerischen Betrieben rasch auch für produktive Arbeit eingesetzt, so dass vielfach schon zu Beginn der Ausbildung für die Betriebe kaum Nettokosten entstehen (S.9). Auszubildende tragen also während der Arbeitszeit zum Produktionsergebnis bei. Unabhängig von der Dauer der beruflichen Grundbildung fallen laut Wettstein et al. (2014) die grössten Nettokosten im ersten Lehrjahr an. Im letzten Lehrjahr erreichen die Lernenden etwa drei Viertel der Produktivität von gelernten Berufsleuten (S.152). Gemessen an der vergleichsweise

geringen Entlöhnung von Lernenden kann davon ausgegangen werden, dass es sich für Betriebe aus finanzieller Sicht und über die ganze Ausbildungszeit gesehen lohnt, einen Jugendlichen auszubilden. Für die Betriebe ist die Investition in die Ausbildung von Jugendlichen neben dem eher kurzfristigen Nutzen während der Ausbildung auch der langfristige Nutzen nach Abschluss der Ausbildung zu berücksichtigen. Die im eigenen Betrieb ausgebildeten und weiter beschäftigten Fachkräfte ersparen gemäss Wettstein et al. (2014) Rekrutierungs- und Einarbeitungskosten von externen Arbeitnehmenden von 16'000 Franken (S.221).

Makroebene

Neben der individuellen Bedeutung eines Abschlusses ist die Bedeutung auch auf gesellschaftlicher Ebene gross. Was auf Mikroebene für das Individuum konkrete Auswirkungen auf den Alltag und das Wohlbefinden hat, hat auf der Makroebene konkrete Kosten für die Allgemeinheit zur Folge. Das BFS (2016) weist aus, dass das Qualifikationsniveau einen Einfluss auf die Chancen hat, im Arbeitsmarkt Fuss zu fassen, dort zu verbleiben und nicht von der Sozialhilfe abhängig zu werden. Diese Feststellung gelte insbesondere für junge Erwachsene, deren Integration in den Arbeitsmarkt stark vom Bildungsniveau abhängig sei (S.25). So besteht für Geringqualifizierte und junge Arbeitnehmende ein höheres Risiko, vom immer stärker wissensbasierten und technikintensiven Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (Bundesamt für Statistik, 2015a, S.27). Gemäss BFS (2015a) dürften ihre Grundbildung und Kenntnisse nicht ausreichen, um vor prekären Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitslosigkeit zu schützen (ebd.). Gemäss Kriesi et al. (2016) weisen mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen, die Sozialhilfe beziehen, keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss auf (S.8). Für die Gesellschaft entstehen daraus erhebliche Folgekosten. Einerseits wachsen Kosten für die Sozialversicherungen, andererseits nimmt der Staat wegen der geringeren Erwerbseinkommen der Betroffenen auch weniger Steuern und Beiträge für die Sozialversicherungen ein (ebd.). Tobias Fritschi, Thomas Oesch und Ben Jann (2009) schätzen diese Kosten für ausbildungslose Personen für den Staat auf über 10'000 Franken pro Person und Jahr (S.2). Für Kriesi et al. (2016) legt die Grössenordnung der Kosten nahe, dass eine wirksame Reduktion der Ausbildungslosigkeit bedeutende gesellschaftliche Einsparungen ermöglichen würde (S.8).

Im Hinblick auf den herrschenden Fachkräftemangel ist im Rahmen der Fachkräfteinitiative des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartementes (EVD) (2011) die Bestrebung da, die Fachkräftenachfrage bis 2020 vermehrt durch Personen aus der Schweiz abzudecken. Dies über die Aktivierung freier Potenziale in der Schweizer Erwerbsbevölkerung sowie der kontinuierlichen Nach- und Höherqualifizierung der Bevölkerung.

Das EVD ortet hier unter anderem ein Potenzial bei

- 1) nicht-erwerbstätigen und erwerbslosen Jugendlichen. Diese sollen unter der Leitlinie „Berufsbildung vor Arbeit“ für eine Erwerbstätigkeit oder eine Ausbildung gewonnen werden.
- 2) nicht-erwerbstätigen Erwachsenen ohne Sek II Abschluss. Ziel ist hier, diese unter der Leitlinie „Zuerst Arbeit, dann Bildung“ ins Erwerbsleben zu integrieren und wenn möglich nach zu qualifizieren. (EVD, 2011, S.6)

Insofern kann festgestellt werden, dass die gelingende berufliche Integration auf der Makroebene sowohl von grosser Bedeutung für das Sozialversicherungssystem als auch für den Wirtschaftsstandort Schweiz ist.

3. LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNG/LEHRABBRUCH

In Kapitel 3 wird eine Definition von Lehrvertragsauflösung und Lehrabbruch gegeben und die rechtliche Seite dargestellt. Weiter werden die vielfältigen Gründe für eine LVA oder einen Lehrabbruch benannt und auf ihre Chancen und Risiken hin beschrieben.

3.1 Lehrvertragsauflösung oder Lehrabbruch?

Um eine berufliche Grundbildung in einem Lehrbetrieb antreten zu können, müssen Lernende einen Lehrvertrag abgeschlossen haben. Der Lehrvertrag ist in schriftlicher Form abzufassen und bedarf der Genehmigung durch die kantonale Behörde. Ein Lehrvertrag ist gemäss Wettstein et al. (2014) eine besondere Art von Arbeitsvertrag, bei dem die Ausbildung der lernenden Person im Zentrum steht (S.137). Er wird im schweizerischen Obligationenrecht OR in den Artikeln 344 bis 346 geregelt (ebd.). Laut Evi Schmid (2010) handelt es sich bei einem Lehrvertrag um einen zeitlich befristeten Vertrag, der sich über die gesamte Dauer der beruflichen Grundbildung erstreckt und nach Ablauf der festgelegten Ausbildungszeit endet (S.69). Der Lehrvertrag regelt den Ort und die Dauer der beruflichen Grundbildung, den Lohn, die Probezeit, die Arbeitszeit, den Urlaubsanspruch sowie die Möglichkeiten zur Kündigung (ebd.). Nicht immer wird dieser Vertrag eingehalten. Laut Lexikon des Berufsbildungsportals Berufsbildung.ch sind die Vertragsparteien ausnahmsweise in folgenden Fällen zu einer vorzeitigen Lehrvertragsauflösung berechtigt:

- Sowohl Arbeitgebende als auch Lernende können während der Probezeit den Lehrvertrag jederzeit kündigen, unter Einhaltung einer Kündigungsfrist von 7 Tagen.
- Beide Parteien können während der ganzen Dauer der beruflichen Grundbildung den Vertrag jederzeit im gegenseitigen Einvernehmen auflösen.
- Sowohl Arbeitgebende als auch Lernende haben das Recht, den Lehrvertrag vorzeitig und einseitig aufzulösen, wenn – streng zu beurteilende – wichtige Gründe vorliegen. Im OR regelt Art. 346 die vorzeitige Auflösung. (Berufsbildung.ch, ohne Datum)

Aus wichtigen Gründen kann das Lehrverhältnis laut OR Art. 346 namentlich fristlos aufgelöst werden, wenn:

- a. der für die Bildung verantwortlichen Fachkraft die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten oder persönlichen Eigenschaften zur Bildung der lernenden Person fehlen;
- b. die lernende Person nicht über die für die Bildung unentbehrlichen körperlichen oder geistigen Anlagen verfügt oder gesundheitlich oder sittlich gefährdet ist; die lernende Person und gegebenenfalls deren gesetzliche Vertretung sind vorgängig anzuhören;
- c. die Bildung nicht oder nur unter wesentlich veränderten Verhältnissen zu Ende geführt werden kann.

In diesen Auflösungsfällen hat der Lehrbetrieb sofort die zuständige kantonale Behörde zu benachrichtigen. Diese versucht nach Möglichkeit und Situation, eine Verständigung zwischen den Vertragsparteien oder die Weiterführung des Lehrverhältnisses in einem anderen Betrieb zu erreichen (Berufsbildung.ch, ohne Datum).

Lehrvertragsauflösungen bedeuten nicht immer gleichzeitig einen Lehrabbruch, obwohl die Begriffe Lehrvertragsauflösung und Lehrabbruch gemäss Schmid (2010) im öffentlichen Diskurs häufig

synonym verwendet werden (S.68). Schmid definiert LVA oder „das vorzeitige Auflösen eines dualen Ausbildungsvertrags“ als „Beendigung des Vertragsverhältnisses vor Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit, ohne dass der angestrebte berufliche Abschluss erreicht worden ist“ (S.68). Von Lehrvertragsauflösung wird also immer dann gesprochen, wenn der Lehrvertrag aufgelöst worden ist, unabhängig davon, aus welchen Gründen dies geschehen ist, wer den Entscheid getroffen hat und unabhängig vom weiteren Ausbildungsverlauf der Jugendlichen nach der Lehrvertragsauflösung. Der Begriff Lehrvertragsauflösung lässt keinerlei Rückschlüsse auf den Verbleib der Jugendlichen nach der Lehrvertragsauflösung zu. Ein Lehrvertrag wird auch dann aufgelöst, wenn unmittelbar danach ein neuer Lehrvertrag zustande kommt und die/der Jugendliche die begonnene Ausbildung in einem anderen Lehrbetrieb oder Lehrberuf fortsetzt oder eine neue Ausbildung beginnt. Der Lehrabbruch ist damit eine Sonderform des LVA. Grundsätzlich wird laut Schmid (2010) Lehrvertragsauflösung somit als Oberbegriff verstanden, wobei der Lehrabbruch eine mögliche Form von Lehrvertragsauflösung darstellt, bei der keine neue direkt anschliessende Ausbildung mehr folgt (S.69). Schmid (2013) hat untersucht, dass gut 20 Prozent aller neu abgeschlossenen Lehrverträge wieder vorzeitig aufgelöst werden (S.205). Das heisst, dass jeder oder jede fünfte Lernende irgendwann im Verlauf der beruflichen Grundbildung von einer Lehrvertragsauflösung betroffen ist. Je nach Region, Berufsgruppe, betrieblichen und sozialstrukturellen Merkmalen gibt es jedoch grosse Unterschiede (Schmid, 2013, S.206). Laut Kriesi et al. (2016) zeigen Untersuchungen übereinstimmend, dass die Mehrheit aller Verträge bereits im ersten Ausbildungsjahr aufgelöst wird (S.4). Ab dem zweiten Lehrjahr sinkt das Risiko einer Auflösung deutlich (ebd.). Das deutet darauf hin, dass Jugendliche vor allem mit dem Übergang in die Berufswelt zu kämpfen haben oder hier ihre Berufswahl korrigieren. Dementsprechend sensibel gilt es, die Anfangszeit in der Berufslehre zu begleiten.

3.2 Gründe für eine Lehrvertragsauflösung/einen Lehrabbruch

Nach Abschluss der Sekundarstufe I gelingt es nicht allen Jugendlichen auf Anhieb, sich erfolgreich an die neue Rolle als Lernende/Lernender anzupassen. Sie werden mit hohen Anforderungen in der Berufsschule und im Betrieb konfrontiert. In diesem Kapitel werden Gründe für LVA auf der Mikro-, Meso- und Makroebene zusammengetragen. Da sich die Ebenen auch gegenseitig beeinflussen, ist eine klare Zuordnung nicht immer möglich. Auch wird kein Anspruch auf eine vollständige Aufzählung der vielfältigen Gründe für LVA erhoben. Deren Auflistung soll exemplarisch für die verschiedenen Einflussbereiche stehen, die auf LVA einwirken können. Die Auslegeordnung der verschiedenen Ursachen soll zu einem umfassenden Verständnis der Problemlage LVA dienen. Im Weiteren soll sie eine Grundlage für die Ableitung passender Handlungsansätze in der Prävention von LVA bieten.

Wie Befragungen von betroffenen Lernenden und Berufsbildenden gemäss Schmid (2015) zeigen, führen verschiedene Faktoren auf individueller, betrieblicher, beruflicher oder struktureller Ebene, welche sich gegenseitig bedingen oder verstärken können, zu LVA (S.8). Objektive Ursachen für LVA sind schwierig auszumachen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass sie stets das Ende eines längeren Leidensprozesses darstellen (ebd.). Die Gefühlslage von Lernenden, die sich für eine LVA entscheiden, ist gemäss Stalder und Schmid (2016) mit gemischten Gefühlen, von Erleichterung und Freude, aber auch dem Gefühl, versagt zu haben, mit Trauer und einem schlechten Gewissen verbunden (S.123). Im Anschluss an eine LVA stellt ein Betroffener fest: „Meine Bewältigungsstrategien sind damals nicht optimal gewesen. Ich habe mich zurückgezogen, bin stiller, aggressiver geworden, war mit mir selbst im Clinch“ (S.125). Im Trendbericht des Schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung (OBS) nennen Kriesi et al. (2016) als Ursachen von LVA neben individu-

umsspezifischen, wirtschaftlichen und lehrberufsspezifischen Merkmalen auch soziale Konflikte am Arbeitsplatz und schlechte betriebliche und berufliche Ausbildungsbedingungen (S.1). Die verschiedenen Einflussbereiche, die zu einer LVA führen können, werden in der nachfolgenden Abbildung aus dem Trendbericht des OBS nochmals verdeutlicht.

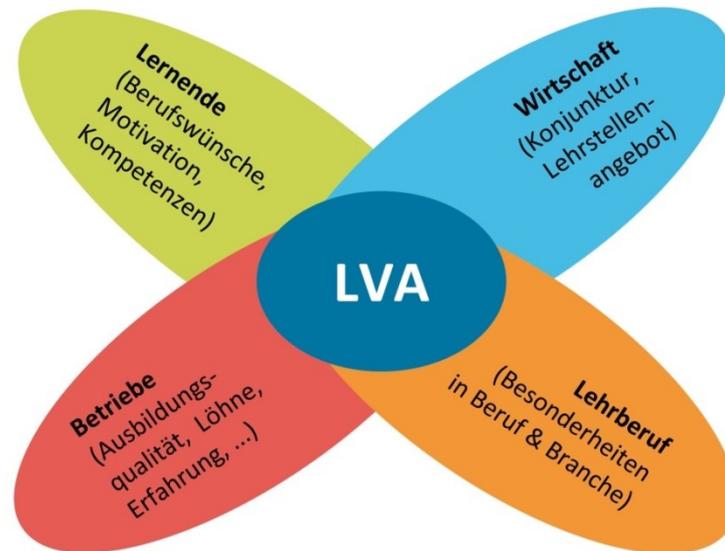


Abbildung 2: Vielfältige Ursachen für LVA (Quelle: Kriesi et al., 2016, S.6)

3.2.1 Individuelle Gründe

Auf der Mikroebene, die das Individuum und seine Familie betrifft, sind Probleme im persönlichen Umfeld zu verorten, die zu einer LVA führen können.

In einer Studie zum Lehrabbruch kommt das EHB (2013) zum Schluss, dass sehr unterschiedliche Situationen bzw. Gründe in der Kategorie, Probleme im persönlichen Umfeld, auf den Verlauf der Lehre oder auf den Lehrabbruch einwirken: „Familiäre Probleme (Konflikte, Trauer, Krankheit, fehlende Unterstützung), Mutter oder Vater werden, administrative Fragen (Aufenthaltsbewilligung, Gerichtsentscheid). In gewissen Fällen verunmöglicht eine Abhängigkeit (Alkohol, Drogen, Videogames) die Weiterführung eines Ausbildungsprojekts“ (S.12). Ein gewichtiger Faktor für LVA scheinen auch belastende Familienverhältnisse zu sein, die gemäss Daniel Süss von 40 Prozent der Jugendlichen geschildert wurden (Süss, 1996; zit. in Neuenschwander et al., 2012, S. 224). Bei Versagen in der ersten Lehre können negative Reaktionen der Eltern die Beziehung beeinträchtigen und gleich einem Teufelskreis die Probleme der Jugendlichen verstärken und somit die Wahrscheinlichkeit einer LVA erhöhen. Einerseits können Eltern bei LVA eine wichtige Unterstützungsquelle darstellen, andererseits aber auch kontraproduktiv auf LVA einwirken (ebd.). Bei der Suche nach einem neuen Ausbildungsplatz suchen und finden Jugendliche gemäss Stalder und Schmid (2016) am meisten Unterstützung bei ihren Eltern (S.123). Eine zentrale Rolle spielen Eltern auch schon im Berufswahlprozess, in der Berufsausbildung und nach einer LVA. Ein Viertel der Lernenden fühlte sich vor der LVA allein gelassen und führte weder mit Auszubildenden noch mit Personen ausserhalb des Ausbildungsumfelds Gespräche (ebd.). Überdurchschnittlich betroffen von LVA sind nach Schmid (2015) ausländische Jugendliche und Lehrberufe mit einem tiefen intellektuellen Anforderungsniveau (S.8). Es ist bekannt, dass auch der Bildungshintergrund der Eltern eine wichtige Grösse beim Schulerfolg der Kinder spielt. Häfeli und Schellenberg (2009) stellen in ihren Untersuchungen fest, dass sich soziale

Ungleichheiten beim Übertritt von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung während der Ausbildung und auch auf der Tertiärstufe fortsetzen (S.127). Nach Schmid und Stalder wirkt sich der Bildungsabschluss der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit der LVA ihrer Kinder aus (Schmid und Stalder, 2008; zit. in Häfeli und Schellenberg, 2009, S. 49). Mit einem Prozentsatz von 66% gegenüber von 82% steigen Jugendliche aus tieferem, elterlichen Bildungshintergrund seltener wieder in eine Berufsausbildung ein als solche mit einer höheren Bildung (ebd.). Eltern nehmen gemäss Matthias Müller, Botschafter der Berufsbildung (2015), schon bei der Berufswahl eine zentrale Rolle ein (S.25). Damit aber eine informierte Entscheidung getroffen werden kann, bedarf es eines grundlegenden Wissens über die Berufsbildung. Untersuchungen in der Schweiz und insbesondere im Kanton Luzern zeigen, dass Eltern das Bildungssystem oftmals noch wenig kennen (ebd.).

In starkem Masse verantwortlich für Ausbildungslosigkeit sind nach Schmid (2013) soziodemografische Merkmale sowie die schulischen Leistungen der Jugendlichen (S.204). Als weitere Risikofaktoren nennt Schmid (2013) Jugendliche mit tiefer Lesekompetenz, Jugendliche, die während der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz eingewandert sind und solche, die aus sozial schwachen Bevölkerungsschichten stammen (ebd.).

Klassische Grundtugenden wie Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit und Sorgfalt sind nach Studienergebnissen von Barbara E. Stalder und Claudio Stricker (2009) für Berufsbildnerinnen und -bildner nach wie vor zentraler als beispielsweise Fachkenntnisse, praktische Fertigkeiten oder Arbeitstempo, welche zwar auch nicht unwichtig seien (S.13).

Psychische Beeinträchtigungen bei Jugendlichen nehmen gemäss Daniel Färber, Berufsbildungsfachmann bei der Genossenschaft Migros Ostschweiz, zu (Larissa Flammer, 2016). Überwiegend gehe es um die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), aber auch ein mangelnder Selbstwert oder das soziale Umfeld könne zu psychischen Problemen führen. Solche Jugendlichen sind laut Arbeitgebenden schwierig zu integrieren (ebd.).

3.2.2 Betriebliche, berufliche und schulische Gründe

Auf der Mesoebene sind Gründe für LVA im Betrieb und der Berufsfachschule einzuordnen. Eine wichtige Vorbedingung für den späteren Ausbildungserfolg sehen Stalder und Schmid (2016) aufgrund der Längsschnittstudie LEVA in einer ausreichenden Passung zwischen den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden und den Anforderungen der betrieblichen und schulischen Ausbildung (S.20). Für eine gute Passung bereits zu Beginn der Lehre und deren Fortsetzung werden beide Vertragsparteien in die Pflicht genommen (S.21). Da LVA oft in der schlechten Passung der Berufswahl begründet liegen, scheint es berechtigt, wenn die Pädagogische Hochschule St. Gallen in der Studie LiSA (2013) betont, wie zentral es ist, Lernende mit dem Berufswahlunterricht (BWU) gut auf den Übertritt vorzubereiten und sie so in der Berufswahl zu unterstützen, dass der gewählte Beruf zumindest teilweise ihrem Wunschberuf entspricht (S.63). Dass die Hälfte der Lernenden den BWU als wenig hilfreich beurteilt, lässt aufhorchen und weist darauf hin, dass der BWU stärker individualisiert und auf den einzelnen Stand der Jugendlichen angepasst werden sollte (S.64).

Nach Wettstein et al. (2014) begründen Lernende im Gegensatz zu Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern eine LVA ganz unterschiedlich (S.208). Während Lernende oft Gründe im Zusammenhang mit der betrieblichen Ausbildung nennen, führen die Ausbildenden die Auflösung hauptsächlich auf schulische und betriebliche Leistungsprobleme sowie einer mangelnden Anstrengungsbereitschaft der Lernenden zurück. Diese unterschiedlichen Sichtweisen zeigen auf, dass es schwierig ist, „objektive“ Ursachen für den komplexen Prozess von LVA zu finden (ebd.). Schmid (2015) stellt fest,

dass von beiden Lehrvertragsparteien jedoch am häufigsten Leistungsprobleme als Auflösungsgrund des Lehrvertrags genannt werden (S.8). Alles in allem zeigt sich in der LEVA-Studie, dass das Spektrum von Gründen für LVA bei Lernenden viel breiter ist, als Berufsbildnerinnen und -bildnern dies einschätzen (Stalder und Schmid, 2006a, S.65). Dominant sind zwar bei beiden Parteien neben bereits erwähnten Leistungsproblemen auch Gründe in der unpassenden Berufs- und Lehrstellenwahl. Zentral sind für Lernende jedoch auch die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen sowie Konflikte am Arbeitsplatz, die zu LVA führen können (ebd.). Auch in der Studie des EHB (2013) werden von Lernenden oft Beziehungsprobleme im Arbeitsumfeld erwähnt, die zum Lehrabbruch führen können (S.7). Dies könne Unstimmigkeiten bis zu gravierenden Situationen wie Mobbing, sexuelle Belästigung oder physische Gewalt betreffen (ebd.). Der Lernerfolg kann laut Wettstein et al. (2014) auch sinken, wenn die Produktion im Lehrbetrieb zu stark in den Vordergrund rückt (S.160). Immer wieder leide das Lernen unter zu viel Hilfs- und Serienarbeiten. Da es primär die Funktion der Betriebe ist, marktfähige Produkte zu erstellen oder Dienstleistungen zu erbringen, kann sich der Termin- und Leistungsdruck negativ auf die Ausbildung auswirken. Die Betreuung von Lernenden ist dann in Bezug auf die Hauptfunktion der Mitarbeitenden zweitrangig (ebd.).

In der folgenden Darstellung, werden die unterschiedlichen Begründungen zu LVA durch Lernende und Berufsbildende deutlich zum Ausdruck gebracht: Berufsbildende nennen vorwiegend Gründe für LVA auf der Ebene des Individuums, während Lernende oft LVA mit der mangelnden Ausbildungsqualität und dem Arbeitsklima begründen. Die Ausbildungsqualität und das Arbeitsklima als Gründe für LVA sollten von Ausbildungsbetrieben vielleicht kritischer in den Blick genommen werden.

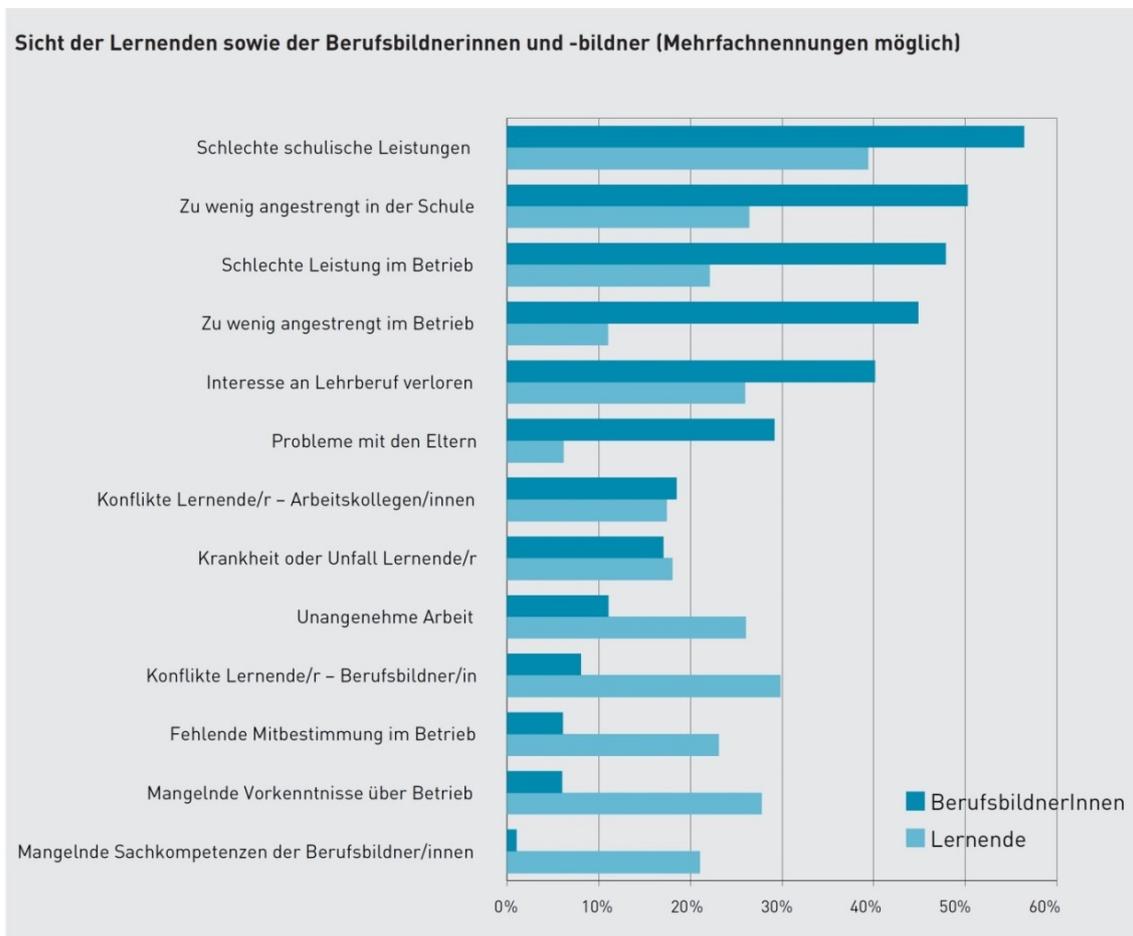


Abbildung 3: Wichtige Gründe für Lehrvertragsauflösungen (Stalder und Schmid, 2006b, S.14)

In einer Studie zu LVA im Kanton Bern betonen Stalder und Schmid (2006b), dass in einigen Lehrberufen wie im Verkauf, bei den Coiffeusen und Coiffeuren, den Köchinnen und Köchen oder den Maurerinnen und Maurern ein Drittel den Lehrvertrag vorzeitig auflöst und branchenunabhängig Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger betroffen sind (S.13). Die berufsspezifischen Anforderungen setzen bei einzelnen Berufen besonders hohe Hürden, so zum Beispiel mit unregelmässigen Arbeitszeiten oder harter körperlicher Arbeit.

Lara Forsblom (2015) untersuchte in ihrer Studie bei zwei Berufsgruppen den Einfluss der Betriebe auf LVA und kritisiert, dass bisherige betriebliche Anstrengungen zur Verminderung von LVA vor allem die Lernenden fokussiert, indem die Lernenden ausgesucht werden, die am besten in den Lehrbetrieb passen (S.209). Betriebliche Anpassungen finden dagegen keine statt. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass die Betriebe Massnahmen im eigenen Betrieb ergreifen könnten, um LVA zu minimieren. Es werden verschiedene Dimensionen des Organisationsklimas, wie beispielsweise der Führungsstil, der Handlungsspielraum sowie die Weiterbildung genannt, in denen Änderungspotenzial vorhanden ist. Nur bedingt kann der Lehrbetrieb gemäss Forsblom (2015) auf die Leistungen, die Einstellungen und das Verhalten von Lernenden Einfluss nehmen (ebd.). Mehr Änderungspotenzial besteht gemäss Forsblom (2015) im Bereich des Organisationsklimas (S.210). Auf organisationaler Ebene tragen ein kleiner Handlungsspielraum, eine negative Fehlerkultur der Vorgesetzten sowie ein geringes Interesse und Engagement in der Ausbildung von Lernenden zur Anzahl der LVA bei (S.209). Weniger LVA werden gemäss Schmid (2015) bei grossen Firmen und in Firmen mit einer guten Ausbildungskultur verzeichnet (S.8). Eine förderliche Ausbildungskultur zeigt sich in der Freude an der Ausbildung, der guten Zusammenarbeit mit den Berufsschulen und Weiterbildungen, in Betrieben bei denen der Fachkräftenachwuchs im Vordergrund steht und nicht der produktive Einsatz der Lernenden (ebd.). LVA kommen teilweise auch zustande, weil Anpassungen an das Leistungsniveau der Lernenden nötig werden, so kann es gemäss der Schweizerischen Koordinationstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2014) zu einer Umwandlung des Lehrvertrags in eine weniger anspruchsvolle (von einer EFZ-zu einer EBA-Ausbildung) oder seltener auch zu einer anspruchsvolleren Lehre kommen (S.136). Wenn diese Umwandlung zeitlich zu keinem Verlust führt, kann das Ergebnis für beide Seiten positiv gewertet werden, da das neue Lehrverhältnis in der Regel eine bessere Passung aufweist (ebd.).

3.2.3 Strukturelle Gründe

Auf der Makroebene ist der gesellschaftliche Einflussbereich angesiedelt, mit dem Jugendliche in der beruflichen Integration nicht direkt in Berührung kommen, von dem sie aber gemäss Häfeli und Schellenberg (2009) gleichwohl betroffen sind (S.122). Auf der gesellschaftlichen Ebene wirken starke strukturelle Einflüsse wie wirtschaftliche Konjunktur, Demografie (Anzahl Schulabgängerinnen und -gänger), soziale und regionale Herkunft, Geschlecht, Schulsystem und besuchter Oberstufenschultyp auf eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ein (S.133). Das föderalistische System als Beispiel erzeugt durch die unterschiedlichen Bildungsstrukturen auf der Sek I und II ungleiche Bildungschancen und wirkt sich verschärfend auf die regionale Herkunft aus (ebd.). Eine weitere Hürde zum erfolgreichen Sek II- Abschluss stellt die Lehrabschlussprüfung (LAP) am Ende der Lehrzeit dar. Die Misserfolgsquote an der LAP wird von der SKBF (2014) mit gegen 10% als relativ hoch bezeichnet und unterscheidet sich auch nach Lehrberuf und sprachlichen Regionen (S. 130). Das heisst jedoch nicht, dass 10% ohne Lehrabschluss bleiben, da es ein Teil davon nach einem weiteren Lehrjahr wieder versucht (ebd.). Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund haben gemäss Neuenschwander

et al. (2012) nicht nur mit der strukturellen Benachteiligung zu kämpfen, ihnen fehlt auch ein soziales Netzwerk, auf das sie in einer problematischen Ausbildungssituation zurückgreifen können (S.225). Die Anzahl der LVA kann gemäss Schmid (2015) auch mit dem Überhang von angebotenen Lehrstellen zusammenhängen (S.8). Sicher ist es bei einem Überangebot von Lehrstellen als Jugendliche/r leichter, sich bei einer falschen Berufswahl für eine LVA zu entscheiden und eine neue Lehre in Angriff zu nehmen. Entscheidend ist schlussendlich nicht die Zahl der LVA, sondern die Anzahl der Jugendlichen, die einen Sek II-Abschluss, wenn auch auf Umwegen, schaffen.

3.3 Chancen und Risiken

Lehrvertragsauflösungen sind in der Gesellschaft und der Wirtschaft vielfach negativ konnotiert und stellen gemäss Schmid (2013) für Jugendliche und junge Erwachsene ein grosses Risiko dar, ohne Ausbildungsabschluss zu bleiben (S.208). So haben es Lehrabbrechende zum Beispiel schwieriger, wieder eine Lehrstelle zu finden. LVA widersprechen gemäss Stalder und Schmid (2012) der institutionell vorgegebenen Struktur eines Berufswahlprozesses, der sich am Ideal von linearen Verläufen ohne Wechsel, Unterbrüchen oder Abbrüchen orientiert (S.278). Deshalb geht man in Fachkreisen dazu über, LVA differenzierter zu beurteilen. Ausschlaggebend für eine Bewertung ist dabei die Bewältigung einer LVA durch die Jugendlichen, bzw. der Weg, den die Jugendlichen nach einer LVA einschlagen. Kann durch den eingeschlagenen Weg ein Abschluss auf der Sekundarstufe II erreicht werden, beurteilt man diesen Umweg als notwendige Zäsur im Hinblick auf eine gelingende berufliche Integration.

Die Wege, die Jugendliche nach einer LVA einschlagen, sind vielfältig. Gemäss Nadia Lamamra und Barbara Duc (2015) zeugen diese von einem Wandel, wenn nicht gar vom Ende des linearen Karrieremodells, so wie es noch häufig in der Darstellung von zahlreichen Akteuren und Akteurinnen in der Berufsbildung auftaucht und das aus der Zeit der Vollbeschäftigung stamme (S.123). Diskontinuierliche Verläufe – Warteschlaufen, Abbrüche, Umwege, Verzögerungen und Neuorientierungen – stellen laut Schmid (2010) heutzutage für viele Jugendliche eine Realität dar und gehören deshalb beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung dazu (S.219).

Ein Überblick über mögliche *Wege nach einer Lehrvertragsauflösung* bietet die nachfolgende Darstellung. Dabei werden die Wege 1 und 2a (grün hervorgehoben) von den Autorinnen als Chance für eine neue Weichenstellung gesehen; die Wege 2b, 3 und 4 (rot markiert) werden als risikohaft beurteilt, weil hier die Jugendlichen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II verbleiben.

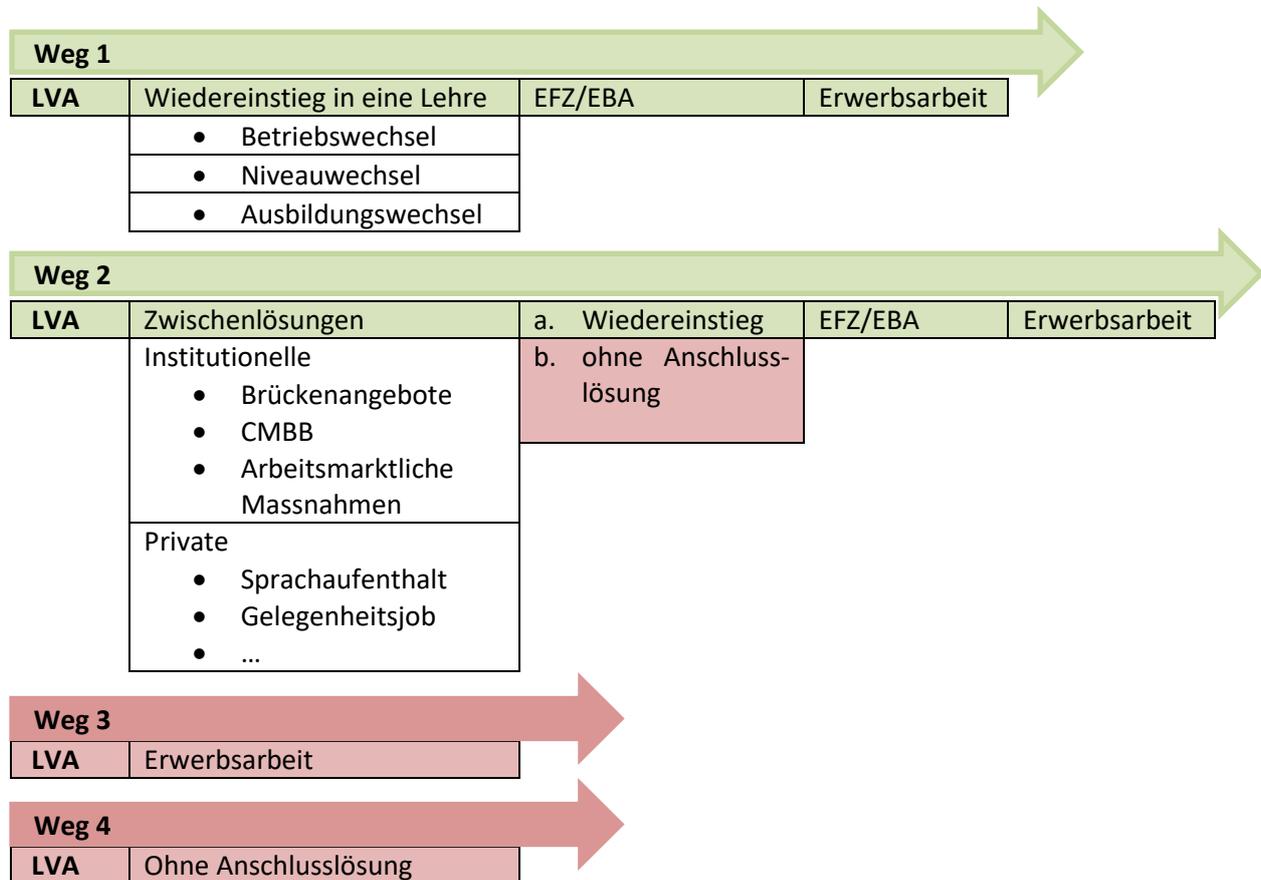


Table 1: Wege nach einer Lehrvertragsauflösung (eigene Darstellung in Anlehnung an Nadia Lamamra & Barbara Duc, 2014 und Evi Schmid, 2011)

Wie in der Darstellung unter **Weg 1** ersichtlich bedeutet eine Lehrvertragsauflösung nicht immer ein Ausstieg aus dem Berufsbildungssystem. So konnte gemäss Schmid (2013) in der Studie Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern (LEVA) aufgezeigt werden, dass rund ein Viertel der Jugendlichen im Verlauf von drei Jahren nach der LVA wieder in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II einsteigen (S.207). Gut 40 Prozent können ihre Ausbildung sogar ohne Unterbruch fortsetzen respektive gleich im Anschluss an die Vertragsauflösung in die neue Ausbildung einsteigen (ebd.). Für diese Jugendlichen ist der Wiedereinstieg oft lediglich mit einer Korrektur respektive einer Anpassung der Ausbildungssituation verbunden. Sie können die begonnene Ausbildung in einem anderen Lehrbetrieb (Betriebswechsel) oder auf einem anderen Anforderungsniveau (z.B. Wechsel von einer EFZ zu einer EBA-Ausbildung) fortsetzen und müssen somit nicht neu beginnen. LVA, so Schmid (2011), bieten also sowohl Jugendlichen als auch Berufsbildnerinnen und -bildnern die Gelegenheit, Berufs- und Lehrstellenwahlentscheidungen zu korrigieren, Ausbildungsprobleme zu bewältigen und Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zu optimieren (S.10). Auch **Weg 2a** kann insofern positiv bewertet werden, als hier nach einer gut genutzten und oft institutionell begleiteten „Pause“ der Einstieg wieder geschafft wird. Dabei erweisen sich laut Schmid (2013) der Besuch eines Brückenangebots oder einer arbeitsmarktlichen Massnahme als förderlich im Hinblick auf einen Wiedereinstieg (S. 208).

Eine LVA stellt für Jugendliche einen Bruch in ihrer Bildungslaufbahn dar, der eine entsprechende Anpassungsleistung, Auseinandersetzung und Bewältigung erfordert. Nicht alle Jugendlichen können die LVA als Chance für eine Neuorientierung und einen Neubeginn nutzen. Für einen grossen Teil der Jugendlichen ist eine LVA verbunden mit einer – zumindest temporären – Phase der Ausbildungs- und Perspektivenlosigkeit. Dafür stehen die **Wege 2b, 3 und insbesondere 4**. Diese Jugendlichen schaffen den Wiedereinstieg in eine Lehre nicht und bleiben ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II. Dies betrifft laut Schmid (2010) rund ein Viertel aller LVA (S.217). Erwerbsarbeit als Zwischenlösung ist zwar verlockend, aber einer Rückkehr ins Bildungssystem nicht förderlich, da schnell „viel Geld“ zu verdienen ist. Gefühle des Scheiterns spielen bei Jugendlichen in einer LVA eine grosse Rolle. Auch Schmid (2010) bezeichnet deshalb den Wiedereinstieg als wichtige Determinante des Wohlbefindens (S.218). Diesen hätten Jugendliche sowie Fachpersonen aus der Praxis und der Bildungspolitik nach einer LVA anzustreben und alle diesbezüglichen Massnahmen seien mit hoher Priorität zu fördern (S.219). Übereinstimmend zeigen verschiedene Studien, dass der Wiedereinstieg in eine Ausbildung immer schwieriger und unwahrscheinlicher wird, je länger die LVA zurückliegt. Die Chancen sind vor allem direkt nach der LVA gross. So betont Schmid (2013) die Tatsache, dass die Gruppe der Jugendlichen, die bis rund zwei Jahre nach der Vertragsauflösung keine zertifizierende Anschlusslösung gefunden hat, einem grossen Risiko ausgesetzt ist, langfristig ausbildungslos zu bleiben (S. 208). In der Praxis heisst dies bestenfalls, dass zum Zeitpunkt der Auflösung bereits eine Anschlusslösung besteht. Im Hinblick auf die Verminderung von LVA zieht Schmid (2011) deshalb unter anderem folgende Schlüsse:

- Die Massnahmen zur Beratung und Begleitung der betroffenen Jugendlichen müssen bereits vor der LVA, spätestens aber unmittelbar danach eingeleitet werden. Je länger die LVA zurück liegt, desto geringer die Chancen auf einen Wiedereinstieg.
- Jugendliche, die nach der LVA noch keine neuen Ausbildungsperspektiven haben, benötigen besondere Unterstützung. Um zu verhindern, dass diese Jugendlichen endgültig aus dem Bildungssystem ausscheiden, müssen sie gezielt begleitet werden. Der Kontakt soll dabei so früh wie möglich nach der LVA initiiert werden. (S.10-11)

4. ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DER BERUFLICHEN INTEGRATION IM JUGENDALTER

Entwicklungspsychologische Aspekte spielen bei der beruflichen Integration im Jugendalter eine bedeutende Rolle. In Kapitel 4 werden deshalb die Berufswahl und die Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters beschrieben. Weiter wird anhand eines Wirkungsmodells der berufliche Einstieg als Prozess erklärt und der hemmende oder beschleunigende Einfluss von Übergängen auf die Entwicklung dargelegt.

4.1 Berufswahl/Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Das psychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde 1948 vom amerikanischen Pädagogen Robert Havighurst etabliert. Dieser schreibt jeder Lebensphase bestimmte Aufgaben zu, die ein Individuum erfolgreich meistern muss, damit Glück und Erfolg gewährleistet und gesellschaftliche Ablehnung und persönliches Versagen verhindert werden (Grassi et al., 2014, S.33). Gemäss Kitty Cassée (2010) stellen sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt Entwicklungsaufgaben aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen (S.39).

Die Erwartungen und Anforderungen, welche sich in den einzelnen Entwicklungsaufgaben bündeln, resultieren laut Cassée (2010) somit aus drei Quellen:

- aus individuellen biologischen Veränderungen (z.B. Geschlechtsreife während der Pubertät und entsprechende Veränderungen des Körpers),
- aus Erwartungen der relevanten Meso- und Makrosysteme (z.B. Eltern erwarten von den Kindern, dass sie eine Berufsausbildung absolvieren, die Gesellschaft erwartet von ihren Mitgliedern, dass sie ihre Existenz über berufliche Arbeit selbst absichern können),
- aus individuellen Wünschen und Erwartungen des Individuums an seine eigene Entwicklung (z.B. ein Jugendlicher möchte von zu Hause wegziehen). (S.39)

Dabei sind Entwicklungsaufgaben gelegentlich herausfordernd und schwierig zu lösen. August Flammer und Francoise D. Alsaker (2002) betonen, es brauche dazu den Willen und die Bereitschaft, sich mit den sich stellenden Problemen auseinander zu setzen, sowie die Kenntnis von Wegen, wie diese Probleme gelöst werden können (S.63). In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von Bewältigungs- oder Coping-Strategien gesprochen. Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe führt gemäss Cassée (2010) zum Erwerb von Fähigkeiten, die für den Umgang mit nächsten Entwicklungsaufgaben genutzt werden können (S.42). Ein Scheitern bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben könne sowohl negative Sanktionen aus der direkten Lebensumwelt als auch von Seiten der Gesellschaft bewirken und führe entsprechend zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung zukünftiger Entwicklungsaufgaben (ebd.). Gründe für ein Scheitern seien einerseits in der personalen Ausstattung, andererseits aber auch in den Lebensbedingungen und -chancen zu suchen (ebd.).

Flammer und Alsaker (2002) unterscheiden dabei normative und non-normative Entwicklungsaufgaben (S.59). Normativ sind jene Aufgaben, die für alle Menschen einer bestimmten Kultur auf einem bestimmten Entwicklungsniveau gelten. Non-normative Entwicklungsaufgaben stellen sich nur

wenigen oder dann zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten (ebd.). Beispielsweise ergeben sich gemäss Flammer und Alsaker (2002) non-normative Entwicklungsaufgaben aus mehr oder weniger unvermittelt auftretenden kritischen Lebensereignissen, welche die bisherige Lebensführung zu neuen Anpassungen herausfordern (S.59). So wird der Berufseinstieg als normative Entwicklungsaufgabe gesehen, der Abbruch einer Berufslehre jedoch als non-normative.

Im Jugendalter finden in der westlichen Gesellschaft wesentliche Entwicklungen des Menschen mehr oder weniger parallel statt, das heisst, dass viele Entwicklungsaufgaben aufeinandertreffen (Stephan Schumann, 2015). Schumann meint zu der Fülle von zu bewältigenden Aufgaben: „Wenn man das Leben von Menschen am Reissbrett entwerfen könnte, man würde kaum auf die Idee kommen, derart viele wichtige Entwicklungen in einer so kurzen Lebensphase stattfinden zu lassen“ (Schumann, 2015). Cassée (2010) nennt hier Entwicklungsaufgaben im physischen, im emotional und sozialen und im kognitiven Bereich (siehe Anhang A: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter), wobei sie die Berufswahl/Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters im kognitiven Bereich ansiedelt (S.289-292). In nachfolgender Darstellung wird das Aufeinandertreffen verschiedenster Entwicklungsaufgaben deutlich:

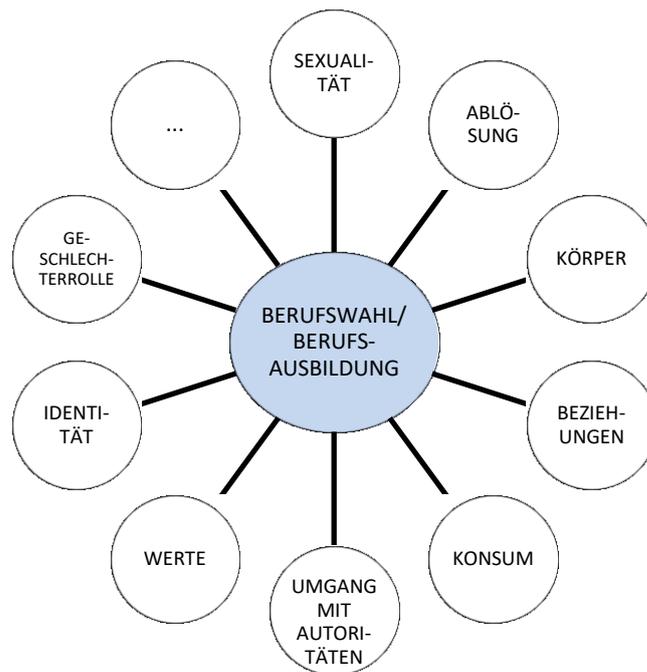


Abbildung 4: Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (eigene Darstellung auf der Basis von Cassée, 2010)

Aufgrund der Fülle der Anforderungen ist es laut Klaus Hurrelmann (2012) nicht überraschend, wenn einzelne dieser Aufgaben nicht passgenau bewältigt werden können, insbesondere, weil heute eine Fülle von Möglichkeiten bestehen (S.92). Während früher die Bahnen klarer vorgegeben waren, stehen heute den Jugendlichen in praktisch allen Lebensbereichen vielfältige Wege offen. Dies verlangt ausserordentlich hohe Kompetenzen, um die Freiräume produktiv nutzen zu können (ebd.). Laut Hurrelmann (2012) ist die Mehrheit der Jugendlichen in der Lage, mit diesen gestiegenen Anforderungen an die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erfolgreich umzugehen (S.92). Dies gelingt umso eher, wenn der Fokus jeweils auf eine bestimmte Entwicklungsaufgabe gelegt werden kann und nicht alle Aufgaben gleichzeitig auf die Jugendlichen einströmen. Eine Minderheit von etwa

einem Fünftel eines jeden Jahrgangs zeigt aber laut Hurrelmann (2012) mehr oder weniger deutliche Überforderungssymptome (S.92).

Obwohl die Berufswahl/Berufsausbildung eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist, bedeutet dies nicht, dass die in dieser Lebensphase getroffenen Entscheidungen definitiv sind und die Frage der beruflichen Entwicklung damit abgeschlossen ist (Cassée, 2010, S.292). Die Auseinandersetzung mit Fragen der beruflichen Laufbahn und Weiterentwicklung ist heute für die meisten Menschen ein lebenslanger Prozess, der weit über das Jugendalter hinausgeht. Trotzdem gilt die berufliche Sozialisation weiterhin als wichtige normative Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (Walter Herzog, Markus P. Neuenschwander & Evelyne Wannack, 2006, S.184). Jugendliche müssen sich laut Annina Singer, Michelle Gerber und Markus P. Neuenschwander (2013) erfolgreich in die Arbeitsgruppe des Lehrbetriebs integrieren und die betrieblichen Aufgaben kompetent bewältigen (S.165). Singer et al. (2013) konnten nachweisen, dass die berufliche Sozialisation eine Herausforderung ist, deren erfolgreiche Bewältigung von den Ressourcen und Risikofaktoren der Jugendlichen beeinflusst werden (S.165). Hierzu zählen gemäss Cassée (2010) der Rückhalt und die Unterstützung in der Familie und der Schule und die Begleitung von verschiedenen nicht stigmatisierenden öffentlichen Massnahmen und Angeboten (z.B. Jugendtreffs, Berufsberatung) (S. 288).

Entwicklungspsychologisches Wissen ist in der Begleitung von Jugendlichen hilfreich und dies erst recht, wenn Entwicklungsschritte gehemmt sind. Hier machen Singer et al. (2013) jedoch Defizite aus:

Gerade mit Blick auf Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf wäre eine entwicklungspsychologische Sichtweise hilfreich. Im Hinblick auf die Prävention von Schwierigkeiten oder Abbrüchen in der Berufsausbildung ist es zentral zu wissen, welche persönlichen Voraussetzungen am Ende der Volksschulzeit den Jugendlichen eine erfolgreiche berufliche Sozialisation ermöglichen. (S.166)

Auch Flammer und Alsaker (2002) sehen in der Entwicklungspsychologie eine wichtige Wissensbasis in der Begleitung von Jugendlichen und betonen: „Herauszufinden, welche Entwicklungsaufgaben für bestimmte Jugendliche wirklich relevant sind, heisst, diese Jugendlichen besser zu verstehen“ (S.56).

Im Zusammenhang mit LVA fordert Schmid (2010), diese nicht nur unter dem Aspekt des Scheiterns zu betrachten und möglichst zu verhindern. Vielmehr soll das Verständnis verstärkt darauf gelenkt werden, diese auch unter dem Aspekt von Chance und Entwicklung zu sehen. Schmid (2010) meint dazu:

Wünschenswert wäre deshalb weniger ein Blick auf die Risiken, sondern vielmehr ein Verständnis von Lehrvertragsauflösung aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive: Diese sieht kritische Lebensereignisse nicht primär als Auslöser von Krankheiten und anderen Risiken, sondern als wesentlichen Teil des menschlichen Lebenslaufs und damit als Chance für persönliche Entwicklung und Chancen für persönliches Wachstum. (S.219)

Ein für das Bildungssystem Schweiz spezifischer Aspekt darf in der Diskussion um Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Jugend nicht vergessen werden: Die frühe Einschulung lässt den Zeitpunkt der Berufswahl immer weiter nach vorne rücken. Das heisst, dass Jugendliche schon in sehr jungem Alter aus der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung wechseln und sich mit ihrem zukünftigen Beruf auseinandersetzen müssen. Neuenschwander et al. (2012) machen in diesem

Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich die Jugendlichen in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr früh für eine Berufsausbildung entscheiden müssen (S.144). Insbesondere für Jugendliche mit Entwicklungsverzögerungen könne das zum Nachteil werden (ebd.). Transitionstheoretische Modelle zeigen laut Fritschi et al. (2012) auf, dass mit zunehmendem Alter sowohl die Bereitschaft als auch die Kompetenzen steigen, den Übergang von der Schule in die Berufswelt erfolgreich zu bewältigen (S.13).

4.2 Idealtypisches Wirkungsmodell des beruflichen Einstiegs

Gemäss Herzog et al. (2006) wird die Berufswahl in entwicklungspsychologischer Perspektive explizit als Prozess thematisiert (S.16). Während dieses Prozesses erfährt die Berufswahl eine fortlaufende Anpassung der Berufsvorstellungen an die realen Begebenheiten, die mit der Aufnahme der Erwerbstätigkeit als abgeschlossen gilt (ebd.). Die Besonderheiten des dualen Berufsbildungssystems berücksichtigend haben Herzog et al. ein Berufswahlmodell entwickelt, das entwicklungspsychologische, entscheidungstheoretische und institutionelle Aspekte der Berufswahl integriert.

Nach Herzog et al. (2006) kann der Berufswahlprozess im dualen Berufsbildungssystem in sechs logisch aufeinander aufbauenden Phasen konzipiert werden (S.38-45).

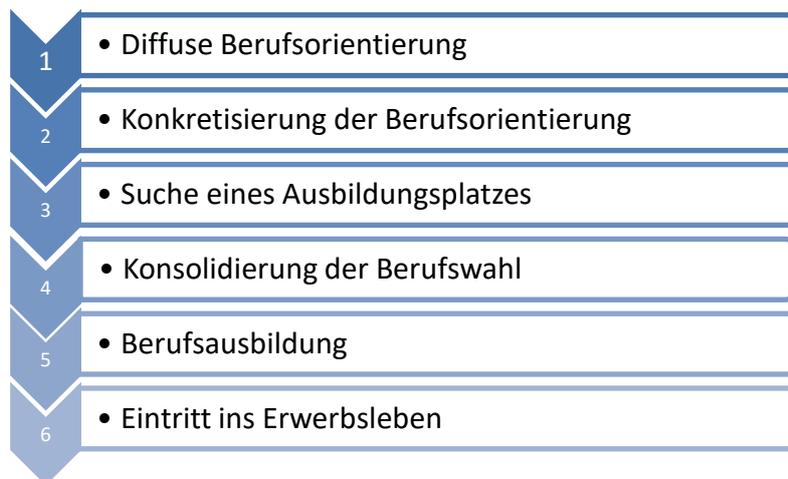


Abbildung 5: Phasen der Berufswahl (Herzog et al., 2006, S.41)

Das Wirkungsmodell interpretierend sehen Stalder und Schmid (2012) den Beginn des Berufswahlprozesses im frühen Kindesalter (S.267). Dieser komme zu einem ersten Abschluss mit dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit (ebd.). Die dazwischen liegenden Berufswahlphasen zwei bis vier sind auf Informations-, Such- und Entscheidungsprozesse in der Sekundarstufe I ausgerichtet. Dabei werden laut Stalder und Schmid (2012) verschiedene Berufsalternativen an eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werten gemessen, mit den realen Ausbildungsoptionen verglichen und die Alternativen sukzessive eingeschränkt (S.268). Nach dem Entscheid für die Ausbildung und den Ausbildungsplatz und der Lehrstellenzusage bzw. dem Unterzeichnen des Lehrvertrags folgt eine Phase, in der die Jugendlichen ihre Entscheidung konsolidieren, indem sie sich versichern, dass die Berufs- und Lehrstellenwahl eine gelungene Entscheidung zwischen Wunschausbildung und Optimierung beschränkter Alternativen ist (S.268). Die fünfte Phase, die Berufsausbildung, umfasst den Eintritt in

die berufliche Grundbildung, die Bewährung in Betrieb und Berufsfachschule sowie den Abschluss des Qualifikationsverfahrens (Lehrabschlussprüfung). Mit der Phase sechs treten die jungen Erwachsenen ins Erwerbsleben ein. Stalder und Schmid (2012) bemerken, dass hier häufig erneut Berufsentscheidungen getroffen werden und so der Prozess wieder von vorne beginnt (S.269).

Gemäss Wettstein et al. (2014) kann der Berufswahlprozess insgesamt als Abfolge von Entscheidungen in einem institutionell stark vorgegebenen Rahmen gesehen werden (S. 189). In jeder Berufswahlphase sind die Jugendlichen mit Aufgaben konfrontiert, deren erfolgreiche Bewältigung Voraussetzung ist, um in die nächste Phase eintreten zu können (ebd.). Herzog et al. (2006) haben empirisch gezeigt, dass Jugendliche in der Regel alle Phasen in der postulierten Reihenfolge, aber in unterschiedlichem Tempo durchlaufen (S. 186). Gemäss Wettstein et al. (2014) hängt die Geschwindigkeit, mit der der Berufswahlprozess durchlaufen wird, von institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Ausbildungsangebot, institutionelle Selektionskriterien, Berufswahlvorbereitung auf der Sekundarstufe I), persönlichen Merkmalen (z.B. Interessen, Geschlecht, schulische Kompetenzen, familiärer Hintergrund), den Berufswahlstrategien (Vorgehen, eingesetzte Mittel) sowie den verfügbaren sozialen Ressourcen der Jugendlichen (z.B. Unterstützung durch die Eltern oder andere Bezugspersonen) ab (S. 189). Laut Stalder und Schmid (2012) sind auch Regressionen in frühere Phasen möglich, so etwa dann, wenn eine Aufgabe nochmals überdacht oder neu angegangen oder wenn nach erfolgloser Lehrstellensuche das Spektrum möglicher Berufe nochmals überprüft werden muss (S. 268).

4.3 Übergänge als Entwicklungshemmer oder -beschleuniger

Jeder Mensch erfährt im Laufe seines Lebens eine Vielzahl von Übergängen. Diese sind in der Regel mit einem Abschied von Vertrautem verbunden und erfordern ein sich Einlassen auf Neues - neue Personen, neue Institutionen, neue Abläufe. Entwicklungstheoretisch betrachtet gelten Übergänge gemäss Oerter und Montada (2008) generell als veränderungssensitive Phasen, das heisst ein Entwicklungsfortschritt ist vielfach mit der Bewältigung von Übergängen konfrontiert (S.273). Als „Übergänge“ oder „Transitionen“ werden Ereignisse bezeichnet, die für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen. Neuenschwander et al. (2012) betonen, dass Übergänge normative Zäsuren in Entwicklungsprozessen bedeuten, weil Menschen in neue Entwicklungskontexte übertreten (S.26). Sie bezeichnen mit dem Begriff der „Transition“ den Wechsel der aktuellen Zugehörigkeit zu einem sozialen Kontext in einen anderen sozialen Kontext und verweisen darauf, dass Übergänge Phasen verdichteter Entwicklungsprozesse seien (ebd.). Neuenschwander (2006) illustriert, was dies für Jugendliche in der Berufsausbildung bedeutet: Die Heranwachsenden treten in neue Lebenskontexte ein, knüpfen neue zwischenmenschliche Beziehungen und eröffnen sich so einen neuen Erfahrungsraum (S.10). Damit sind Jugendliche zu einer Neuorientierung und zu zahlreichen Anpassungsprozessen gezwungen (Neuenschwander et al., 2012, S. 27). In diesem Sinne dient der Übergang als Entwicklungsanlass.

Im Kontrast dazu kann der Übergang aber auch als Stressor empfunden werden. Für Oerter und Montada (2008) stellen Übergänge labile Phasen dar, da vorhandene Routinen, Gewohnheiten und Handlungsmuster in ihrer vertrauten Form an Gültigkeit oder Funktionalität verlieren, gleichzeitig aber noch keine hinreichenden Bewältigungsstrategien für neue Anforderungen verfügbar sind (S.273). Derartige Erfahrungen können emotional als Verlust an Sicherheit, aber auch als stimulierende Herausforderung empfunden werden (S.274). Gemäss Oerter und Montada (2008) treffen diese

Charakteristika für das Jugendalter in besonderem Mass zu (S.274). Neuenschwander (2006) fasst diesbezüglich zusammen: Übergänge können als Entwicklungsanlass oder als Entwicklungshemmer interpretiert werden (S.10). Im Zentrum steht, welche individuellen und sozialen Ressourcen die Jugendlichen für die Bewältigung der Anforderungen des Übergangs einsetzen können (S.10). Jugendliche zeigen sich überfordert, weitreichende Entscheidungen allein zu treffen und orientieren sich lieber an den Ratschlägen vertrauter Bezugspersonen (ebd.). Soziale Ressourcen spielen laut Neuenschwander et al. (2012) demnach in Übergangsprozessen eine zentrale Rolle und erklären deren Verlauf (S.27).

5. DAS UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM IM KANTON LUZERN BEI SCHWIERIGKEITEN IN DER BERUFSLEHRE

Im Anschluss an die Darlegung der vielfältigen Gründe für LVA und Lehrabbrüche sowie dem Beschrieb der entwicklungspsychologischen Aspekte in der beruflichen Integration von Jugendlichen, soll das folgende Kapitel einen Überblick über das Unterstützungssystem im Kanton Luzern bei Schwierigkeiten in der Berufslehre schaffen. Bei erschwertem Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist die Qualität und Niederschwelligkeit des Unterstützungssystems mit seiner Angebotsvielfalt von zentraler Bedeutung. Eine Bilanz zum vorhandenen Unterstützungssystem wird von den Autorinnen im Anschluss (Kapitel 6) gezogen.

Im Bericht *Bestandesaufnahme zu den Zwischenlösungen* zeichnet sich der Kanton Luzern durch seine führende Position im Bereich der Aktivitäten an der Nahtstelle I bereits heute aus (Charles Landert & Daniela Eberli, 2015, S.82). Es bestehen Bestrebungen, die Jugendlichen an der Nahtstelle I zentral zu erfassen und zu begleiten, sowie die Brückenangebote noch stärker zu individualisieren. Das Gesamtkonzept aus Massnahmen für alle beteiligten Akteure und Akteurinnen an der Nahtstelle I des Kantons Luzern wird als sehr umfassend beurteilt. Auch die interinstitutionelle Zusammenarbeit erhält im interkantonalen Vergleich gute Noten (ebd.). Neben den kantonalen Institutionen und Fachpersonen gibt es unzählige private Anlauf- oder Beratungsstellen, Stiftungen und/oder Personen, die Jugendliche und junge Erwachsene beim Berufseinstieg unterstützen (Case Management Berufsbildung, 2015, S.11). Für Abgängerinnen und Abgänger der Sekundarschule I, welche keinen Anschluss in eine berufliche Ausbildung haben, werden Zwischenlösungen wie Brückenangebote, Motivationssemester oder ein Fremdsprachenjahr unter anderen angeboten. Jugendliche, bei denen eine komplexe Mehrfachproblematik vorliegt, werden wenn möglich vom Case Management Berufsbildung (CMB) unterstützt und begleitet. Die Zwischenlösungen und das CMB sind auch ein Auffangbecken für Jugendliche, die nach einer LVA keine weitere Lehrstelle finden oder antreten. Alle Angebote zielen immer auf den erfolgreichen Sek II-Abschluss. In der Auseinandersetzung mit dem Unterstützungssystem bei Schwierigkeiten in der Lehre hat sich neben der formellen die informelle Unterstützung, die aus dem nahen Umfeld, der Familie und der Peergroup, als die zentralste Unterstützung überhaupt, herauskristallisiert. Neben den schulischen Unterstützungsangeboten interessieren insbesondere die psychosozialen Angebote und der Zugang zu diesen.

5.1 Informelle schulische und psychosoziale Unterstützung bei Schwierigkeiten

Im persönlichen Umfeld Jugendlicher spielt, wie bereits im Kapitel 3 dargelegt wurde, die Unterstützung durch die Eltern in schulischen und psychosozialen Belangen eine absolut zentrale Rolle. Es liegt auf der Hand, dass bildungsferne Eltern (oft mit Migrationshintergrund) meist die schulische Unterstützung nicht leisten können. Auch die weitreichende Bedeutung eines Sek II-Abschlusses für die berufliche Laufbahn wird von dieser sozialen Schicht oft verkannt. Bei Schwierigkeiten in der Lehre zeigt sich dies daran, dass Eltern ihre Jugendlichen zu wenig motivieren, einen zertifizierenden Abschluss als vorrangiges Ziel, vor der Erwerbsarbeit, anzustreben. Oft fehlt, wie bereits erwähnt, auch das Wissen über das schweizerische Bildungssystem und wie Unterstützung beansprucht werden kann. Hier zeigt sich deutlich, dass sich Chancenungleichheit auf der Sekundarstufe II fortsetzt und verschärft.

Ebenso ist die psychosoziale Unterstützung durch die Eltern für Jugendliche aufgrund der Konstanz, der Vertrautheit und der Unmittelbarkeit ein enormer Vorteil, welcher durch formale Unterstützungsangebote nicht annähernd ersetzt werden kann. Viele Probleme lösen sich im Austausch mit der Familie oder mit Peers, durch deren Ermutigungen und durch die unterschiedlichen Perspektiven mit denen eine schwierige Situation beleuchtet wird. So können durch nahe Bezugspersonen hilfreiche Bewältigungsstrategien aufgebaut werden. Allerdings fehlt vor allem Alleinerziehenden und Working-Poor-Familien oft die Zeit, um sich der Probleme ihrer Kinder angemessen annehmen zu können. Auch belastete Familienverhältnisse bieten oft nicht das nötige Umfeld, wo sich Jugendliche mit ihren Sorgen hinwenden können. Die unbefriedigten Bedürfnisse nach Austausch und Unterstützung können die Situation einer drohenden LVA oder gar eines Lehrabbruchs begünstigen. In Ergänzung zum Elternhaus sind auch Mitgliedschaften in Vereinen und Jugendgruppen eine nicht zu unterschätzende Ressource, wenn Schwierigkeiten in der Lehre auftauchen.

5.2 Formelle schulische und psychosoziale Unterstützung bei Schwierigkeiten

Formelle Unterstützungsangebote betreffen die schulischen und psychosozialen Angebote der Berufsbildungszentren (BBZ), Angebote der Abteilung betriebliche Bildung, Angebote der Abteilung Beratung und Integration und diejenigen weiterer kantonaler Institutionen. Zu den wohl am häufigsten genutzten zählen das Zentrum für Brückenangebote (ZBA) und das Motivationssemester (SEMO), eine Arbeitsmarktliche Massnahme der Arbeitslosenversicherung (ALV).

Einleitend wird ein Überblick zum Unterstützungssystem der Dienststelle Berufs- und Weiterbildung (DBW) gegeben, welche dem Bildungs- und Kulturdepartement (BKD) unterstellt ist (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016a). Als Kompetenzzentrum für berufliche Aus- und Weiterbildung im Kanton Luzern umfasst die DBW drei Abteilungen (Betriebliche Bildung, Beratung und Integration, Schulische Bildung), sechs BBZ und das ZBA (ebd.).

Im Folgenden werden die Angebote der BBZ, die Angebote der Abteilungen Betriebliche Bildung, Beratung und Integration, die Angebote des Beratungs- und Informationszentrums für Bildung und Beruf (BIZ), die Angebote des Zentrums für Brückenangebote (ZBA) sowie die Abteilung Beratungsstelle Jugend und Beruf (BJB) vorerst in einer Übersicht zusammengetragen und anschliessend beschrieben. Die Abteilung schulische Bildung hat für die Fragestellung dieser Arbeit weniger Relevanz, weswegen nicht näher darauf eingegangen wird.

Um mögliches Potenzial in der Verminderung von LVA/Lehrabbrüchen ganzheitlich zu erkennen, wird auch im Lehrplan zum Allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen (ABU) nach unterstützenden Themen gesucht, welche auf die Prävention von LVA zielen.

BILDUNGS- UND KULTURDEPARTEMENT KANTON LUZERN Dienststelle Berufs- und Weiterbildung (DBW)	
BEREICHE	ANGEBOTE
Berufsbildungszentren (BBZ) <ul style="list-style-type: none"> • Bau und Gewerbe • Wirtschaft, Informatik und Technik • Gesundheit und Soziales • Natur und Ernährung • Fach- und Wirtschaftsmittelschulzentrum • Private Berufsfachschulen: u.a. KV Luzern Berufsfachschule, Frei's Schulen AG 	Bei schulischen Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Stützkurse • Lernberatung Bei psychosozialen Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • help-point • Beratung für Lernende • Beratungsstelle für Lernende
Abteilung Betriebliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebliche Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberater (Lehraufsicht, Berufsinspektorat)
Abteilung Beratung und Integration Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf (BIZ)	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsberatung • Schulberatung • Triageportal „startklar“ Begleitende Angebote <ul style="list-style-type: none"> • Berufintegrationsberatung (BiB) • Mento LU • Case Management Berufsbildung (CMB)
Abteilung Schulische Bildung	
Zentrum für Brückenangebote (ZBA)	Angebote in Bildung und Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Fokus Unterricht • Fokus Praxis • Fokus Integration
Dienststelle Wirtschaft und Arbeit WIRA Regionales Arbeitsvermittlungszentrum RAV	
BEREICH	ANGEBOTE
Abteilung Beratungsstelle Jugend und Beruf (BJB)	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Schnupperlehren • Eignungsabklärungen • Berufs- und Ausbildungspraktika • Motivationssemester • Lehrstellenvermittlung im Idealfall

Tabelle 2: Übersicht zum Unterstützungssystem im Kanton Luzern (eigene Darstellung)

5.2.1 Beratungsangebote an den Berufsbildungszentren

In einer Übersicht zum Anteil von *Berufsschulen mit Schulsozialarbeit* in der Schweiz sind für den Kanton Luzern folgende Angaben zu entnehmen: Alle Berufsfachschulen können neben eigenen Angeboten die Dienstleistung der Schulberatung in Anspruch nehmen (Florian Baier, 2015, S.44). Somit kann angenommen werden, dass an allen sechs BBZ schulinterne Beratungsstellen für psychosoziale Probleme geführt werden.

Bei näherer Betrachtung weisen die sechs BBZ jedoch unterschiedliche Zugänge zu den Beratungsangeboten auf. Bei der Recherche nach *Beratungsangeboten für Lernende* an den einzelnen BBZ fiel auf, dass auf den Homepages der BBZ wie Gesundheit und Soziales, Natur und Ernährung und beim Fach- und Wirtschaftsmittelschulzentrum die Angaben zu *Beratung für Lernende* entweder gar nicht oder nur schwierig zu finden sind (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016b). Unter BBZ Gesundheit und Soziales findet man schliesslich unter den einzelnen Berufsportraits das Stichwort *Lernberatung* (ebd.).

Vorbildlich strukturiert ist der Informationszugang zum Beratungsangebot für Lernende beim BBZ Bau und Gewerbe (Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe, 2016a). Deren *Beratungsstelle für Lernende* bietet Hilfe bei Schwierigkeiten in der Schule, am Arbeitsplatz, zu Hause, in der Freizeit oder bei anderen Problemen an (ebd.). Auch wird ein Foto der Beratungsperson präsentiert, was den Zugang für Lernende erleichtern dürfte (Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe, 2016b). Im Weiteren wird auf die mögliche Vermittlung oder die *selbständige* Direktanmeldung für andere Beratungsangebote wie die betriebliche Beratung durch Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberater oder die psychologische Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasium hingewiesen (ebd.). Lernenden des BBZ Bau und Gewerbe ist es also freigestellt, sich selbständig ohne Vermittlungsperson direkt für eine Beratung anzumelden.

Auch gut navigiert zur *Beratung für Lernende* wird man beim BBZ Wirtschaft, Informatik und Technik (Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, 2016). Weniger benutzerfreundlich gestaltet sich jedoch der Zugang zum Angebot Schulberatung oder der Zugang zur Lernberatung, da auf dessen Flyer Kontaktadressen fehlen und bei offenen Fragen an die Klassenlehrperson verwiesen wird (Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, 2015). Hier stellt sich die Frage, ob Lernende auf eine Beratung verzichten, wenn beispielsweise die Beziehung zur Klassenlehrperson beeinträchtigt ist.

Als ansprechend und informativ erweist sich das Angebot des BBZ KV Luzern Berufsfachschule mit dem link *help-point* auf der Startseite (Berufsbildungszentrum KV Luzern Berufsfachschule, ohne Datum). *help-point* bietet unkompliziert, kostenlos, vertraulich und zeitnah Zugang zu Unterstützung in unterschiedlichsten Problembereichen an. Diese Beratung wird von Fachlehrpersonen der Berufsschule mit Zusatzqualifikation in Beratung angeboten (ebd.).

Allgemeinbildender Unterricht (ABU) an der Berufsfachschule

Aufgrund des aktuellen ABU-Lehrplans im Kanton Luzern wird nicht ersichtlich, inwiefern das Thema Krisen und deren Bewältigung während der Lehre Teil des ABU ist (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2014). Dass dieses Thema jedoch von grosser Relevanz, insbesondere im ersten Lehrjahr, ist, konnte mit den vorangegangenen Kapiteln dargelegt werden. Auch die nachfolgende Verordnung fordert die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen.

In der Verordnung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung vom 27. April 2006, SR 412.101.241 ist folgender Gesetzestext unter Art. 2 Abs. 1 nachzulesen:

Der allgemein bildende Unterricht vermittelt grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen.

Er bezweckt insbesondere:

- a. die Entwicklung der Persönlichkeit;
- b. die Integration des Individuums in die Gesellschaft;
- (. . . .)
- e. die Verwirklichung der Chancengleichheit für Lernende beider Geschlechter, für Lernende mit unterschiedlichen Bildungsbiografien oder unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen (. . .).

Stützkurse und Lernberatung

Bei schulischen Schwierigkeiten und Defiziten werden an den BBZ Stützkurse und Lernberatungen angeboten. Als rein schulisches Angebot der DBW gelten die Stützkurse: Ein Angebot der BBZ zur Aufarbeitung von schulischen Defiziten zu Beginn und während der Lehre. Dieses Angebot gilt explizit für EFZ-Lernende (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016c).

Als weiteres, nicht rein schulisches Unterstützungsangebot, kann die Lernberatung bezeichnet werden. Unter dem Stichwort Lernberatung erhält man auf den einzelnen Homepages der BBZ unterschiedliche Informationen. Beim BBZ Gesundheit und Soziales beispielsweise erhalten Lernende Unterstützung im schulischen Lernen (Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales, 2016). In der Beschreibung des Angebots Lernberatung wird auch auf den Grundsatz der lerntherapeutischen Arbeit hingewiesen und dass nicht Lernerfolge alleine das Ziel sind, sondern die Befindlichkeit und Entwicklung der Persönlichkeit im Zentrum stehen (ebd.). Dies deutet auch auf eine psychosoziale Beratung hin und scheint schulische Schwierigkeiten ganzheitlich zu bearbeiten.

Beim BBZ Wirtschaft, Informatik und Technik ist auf dem Anmeldeformular für Lernberatung der Hinweis zu lesen, dass nur Lernende mit schwerwiegenderen Lernproblemen die Lernberatung in Anspruch nehmen können (Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, 2016). Dies könnte Hilfesuchenden vermitteln, dass die Lernberatung vor allem für schulische Probleme angeboten wird, obwohl im Flyer Lernberatung auch soziale Probleme thematisiert werden (ebd.). Unter dem Angebot Lernberatung zeigen sich Ungleichheiten für Lernende in den jeweiligen BBZ.

5.2.2 Angebote der Abteilung betriebliche Bildung

Die Beratung in der betrieblichen Bildung wird durch betriebliche Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberater geleistet. Gleichbedeutend sind auch Begriffe wie Lehraufsicht oder Berufsin-spektorat. Betriebliche Ausbildungsberatende stehen den Lernenden, den Berufsbildenden und den Lehrpersonen beratend und unterstützend in allen Fragen der beruflichen Grundbildung zur Seite (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016d). Für den jeweiligen Beruf können mittels einer Auswahlliste die Kontaktdaten der zuständigen Beratungsperson einfach ausfindig gemacht werden (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016e).

Die Aufsicht ist gemäss Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung I, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB) (2014) auch zuständig für die Qualität der Ausbildung und kann in besonders schwerwiegenden Situationen einen Lehrvertrag auflösen oder dem Lehrbetrieb die Bildungsbewilligung entziehen, wenn die Ausbildung im Betrieb von den gesetzlichen Bestimmungen abweicht oder Lernende die gestellten Anforderungen nicht oder nur teilweise erfüllen (S.10). Meistens genügt ein gemeinsames Gespräch mit den Vertragsparteien, um die berufliche Grundbildung erfolgreich fortzusetzen (ebd.). Dieter Euler (2012), Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, äussert sich in diesem Zusammenhang kritisch und nimmt Bezug

auf Ergebnisse der Berner Studie LEVA: „Erschreckend ist der Hinweis, dass nur in der Hälfte der Fälle versucht wurde, durch Gespräche einen Weg zu finden, um den Ausbildungsabbruch zu verhindern“ (S.21). Euler (2012) fragt sich, wie Konflikte früh erkannt und in Klärungsprozesse überführt werden können. Im Weiteren soll untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen hohen Abbruchzahlen und der Ausbildungsqualität in den einzelnen Branchen und Berufen besteht und welche Rolle Berufsfachschulen im Hinblick auf die Vermeidung von Abbrüchen übernehmen können. Euler fordert: „Diese und weitere Fragen müssen mit analytischem Besteck bearbeitet und tabulos zur Diskussion gestellt werden“ (ebd.).

5.2.3 Angebote der Abteilung Beratung und Integration

Der Abteilung Beratung und Integration sind die Berufsberatung, die Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien (SBG) und das Triageportal „*startklar*“ angegliedert (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016f). Zur Verminderung von LVA oder im Anschluss an eine LVA interessieren die Dienstleistungen der Berufsberatung, der SBG und der begleitenden Angebote für Lernende mit Schwierigkeiten. Diese Angebote sind am BIZ untergebracht (siehe Tabelle 1). Im Folgenden sollen sie genauer beschrieben werden:

Berufsberatung

Jugendliche können sich nach einer LVA infolge schlechter Berufspassung bei der Berufsberatung am BIZ durch professionelle Berufsberatende für eine erneute Berufswahl unterstützen lassen (Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf, 2016a).

SBG

Als konkretes Unterstützungsangebot bei psychosozialen Schwierigkeiten ist die SBG zu bezeichnen. Die SBG ist die Fachstelle für psychologische Beratung mit Sitz am BIZ in der Stadt Luzern (Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf, 2016b). Das Angebot umfasst Abklärung, Beratung, Begleitung, Behandlung und Intervention bei persönlichen, psychischen und sozial bedingten Problemen, Krisen und Konflikten im schulischen, betrieblichen oder privaten Umfeld. Die Beratung ist kostenlos und vertraulich. Beratungspersonen haben einen Hochschulabschluss in Psychologie (ebd.). Die Dienstleistungen der SBG richten sich hauptsächlich an Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II befinden, das heisst, entweder in einem 10. Schuljahr (Zwischenjahr, Brückenangebot) oder in einer Berufs- und/oder Schulausbildung (Berufsfach- oder Mittelschulen) sind (Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf, 2014). Die Beratungsstelle ist in der Stadt Luzern angesiedelt.

Triageportal startklar

„*startklar*“ ist das zentrale Anmeldeportal für Jugendliche ohne Anschlusslösung in eine berufliche Grundbildung nach der obligatorischen Schulzeit (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, 2016h). Die DBW bietet Betroffenen Unterstützung und Begleitung an. Alle Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen, die weder eine Lehrstelle noch eine Anschlusslösung gefunden haben, werden im Mai bei „*startklar*“ zentral erfasst und von der jeweiligen Lehrperson angemeldet. Zur Anmeldung muss auch ein persönliches Dossier beigelegt werden. Dieses wird von einem Team von Fachpersonen aus der Berufsberatung, dem CMB, der SBG sowie Berufsintegrationsbegleitenden sorgfältig geprüft. Je nachdem, ob schulische Defizite oder Sozialkompetenzen aufzuarbeiten sind oder die persönliche Reife für den Arbeitsmarkt noch nicht vorliegt, werden passende Lösungen gesucht. Dies kann ein Coaching durch die Berufsberatung, ein Brückenangebot, ein Praktikum bei der Beratungsstelle

Jugend und Beruf (BJB) oder eine Situationsklärung durch das CMB sein. Bis zum Schluss des Schuljahres wird von den Jugendlichen intensives Bemühen um eine Lehrstelle erwartet (ebd.).

Begleitende Angebote am BIZ

Zu den begleitenden Angeboten für die Berufswahl und –integration gehören die drei Angebote Berufsintegrationsberatung (BIB), das Mentoring (MentoLU) und das Case Management Berufsbildung (CMB) (Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf, 2016c). Die unterstützenden Angebote MentoLU und das BIB richten sich vorwiegend an Jugendliche der Sekundarstufe I bis zum Finden einer Lehrstelle und sind somit für die Fragestellung weniger von Interesse. Die folgende Abbildung zeigt die Begleitenden Angebote.

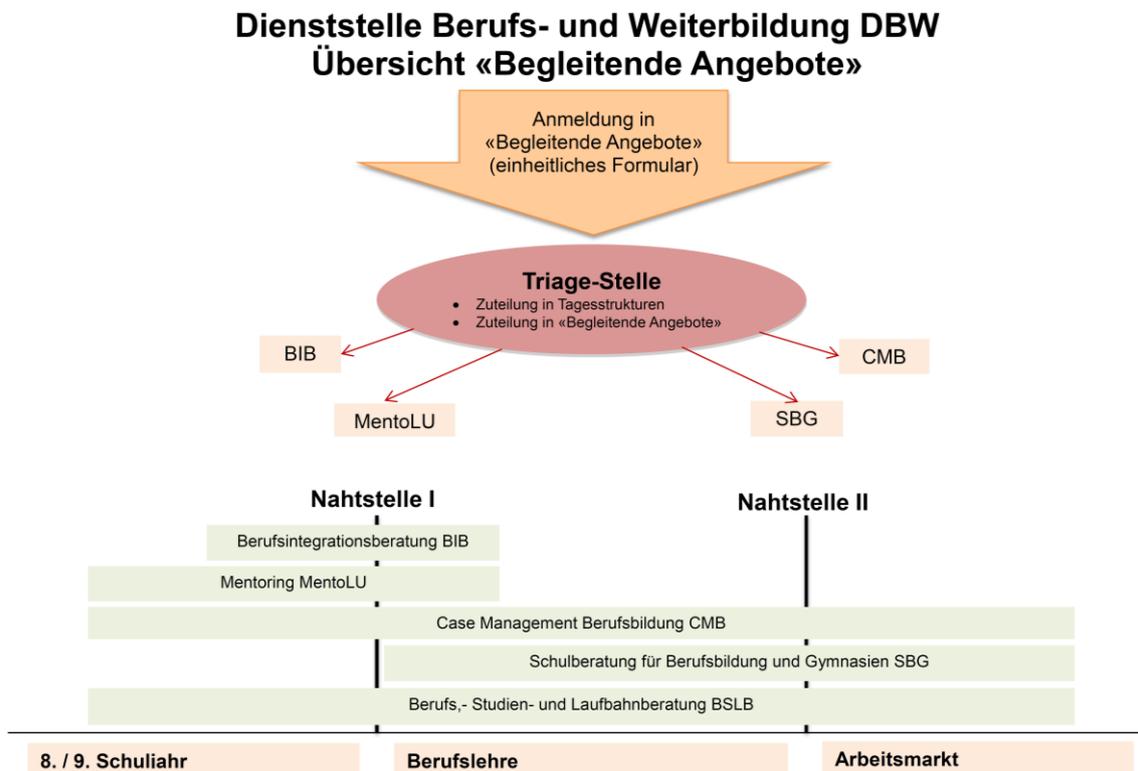


Abbildung 6: Übersicht „Begleitende Angebote“ (Case Management Berufsbildung Luzern, 2015, S.7)

Im Folgenden wird vor allem auf das CMB eingegangen, da es für Lernende der Sekundarstufe II das passendste Angebot ist, wenn eine Mehrfachproblematik vorliegt. Jugendliche mit einer Mehrfachproblematik sind besonders von LVA betroffen.

Case Management Berufsbildung (CMB)

Mit der schweizweiten Einführung des Projekts Case Management Berufsbildung (CMBB) wird das Ziel verfolgt, den Anteil jener Jugendlichen, die den Eintritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II nicht schaffen, zu minimieren (Egger, Dreher & Partner, 2015, S.64).

Gemäss der SKBF (2014) versuchen staatliche Akteure und Akteurinnen (Schulen, Arbeitsämter, Sozialämter, Bildungsverwaltung usw.) mit dem Projekt CMBB ihre Instrumente und Vorgehensweisen für die Integration von Jugendlichen in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung besser zu koordinieren (S.124). Die Philosophie des CMBB will Jugendliche bei gefährdetem Übertritt in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II ins Zentrum der Aktivitäten stellen und nicht primär aus der Sicht der einzelnen staatlichen Behörden planen und handeln (ebd.).

Im Kanton Luzern erhalten Jugendliche und junge Erwachsene, deren komplexe Gesamtsituation und Mehrfachproblematik einen erfolgreichen Abschluss auf der Sekundarstufe II erheblich gefährdet und für die es keine geeignetere Massnahme gibt, Unterstützung durch das CMB (Case Management Berufsbildung, 2016). Voraussetzung dafür ist, dass Lernende zur Kooperation bereit, 14- bis 25-jährig sind und das Einverständnis zur Schweigepflichtentbindung geben (ebd.). Das CMB Luzern ist heute ein etabliertes Angebot der DBW und ist ab 2016 integraler Bestandteil der Begleitenden Angebote der Abteilung Beratung und Integration (Case Management Berufsbildung, 2015, S.5).

Egger, Dreher & Partner (2015) betonen in der nationalen Evaluation zum CMBB die Vorteile einer systematischen Zugangssteuerung zum CMBB (S.63). Die Einbettung und Umsetzung des CMBB wird in den Kantonen gemäss den Evaluierenden unterschiedlich angegangen. Um das angestrebte Ziel zu erreichen, ist es nach Einschätzung der Evaluierenden zentral, alle Jugendlichen, die an der Nahtstelle I scheitern, systematisch zu erfassen und sie für eine passende Anschlusslösung zu motivieren bzw. ihnen eine solche anzubieten. In Kantonen mit dieser Systematik wird sichergestellt, dass alle Jugendlichen, die am Übergang I ohne Unterstützungsmassnahmen scheitern würden, erkannt werden und einem passenden Unterstützungsangebot zugewiesen werden (ebd.). Im Weiteren wird in der nationalen Evaluation zum CMBB von Egger, Dreher & Partner (2015) empfohlen, einen stärkeren Fokus auf die *Zielgruppe der Lehrabbrechenden* zu legen, die keine berufliche Grundbildung mehr antreten. Es wird bemängelt, dass diese Gruppe von den CMBB-Stellen in allen untersuchten Kantonen *meist nicht erreicht* wird (S.66). Da es sich bei dieser Gruppe wohl öfters um Jugendliche mit Ressourcen handeln dürfte, indem sie bereits den Beweis erbracht haben eine Lehrstelle zu finden und anzutreten, wird sie als attraktives Zielpublikum erachtet. Diese Personen könnten wohl mit vergleichsweise geringem Aufwand zu einer Anschlusslösung geführt werden. Die entsprechende Empfehlung lautet, dass bei Lehrabbrechenden, die weder eine Anschlusslösung haben, noch eine in Sicht ist (bzw. sich andere Stellen darum bemühen), sichergestellt wird, dass diese sich durch systematische und strukturierte Verfahren beim CMBB melden (ebd.). Im Kanton Luzern werden Betroffene nach einer LVA gemäss Michael Bussmann, Bereichsleiter Abteilung Betriebliche Bildung Luzern und Victor Jans, stellvertretender Abteilungsleiter (E-Mail vom 10.11.2016), bei ihrer Abteilung zentral erfasst und im Anschluss kontaktiert. Die angebotene Erstberatung bei der Abteilung Betriebliche Bildung hat keinen gesetzlichen Charakter und kann gemäss Bussmann und Jans somit auch nicht verordnet werden (ebd.). Was mit Lernenden geschieht, die sich nach einer LVA nicht mehr melden, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. Somit bleibt unbeantwortet, ob *eine* systematische und strukturierte Erfassung beim CMB erfolgt, welche in der nationalen Evaluation zum CMBB bei diesem *attraktiven Zielpublikum* empfohlen wird.

5.2.4 Brückenangebote

Für weniger komplexe Problemlagen eignen sich als Zwischenlösungen nach der Sek I oder nach einer LVA ein Brückenangebot oder ein Motivationssemester (SEMO).

Das Ziel der Brückenangebote im Kanton Luzern ist die berufliche Integration durch optimale Vorbereitung der Schulabgehenden auf die Berufsbildung oder eine weiterführende Schule (Zentrum für Brückenangebote, 2016). In der Übersicht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2016) zu den Brückenangeboten in den Kantonen werden drei Typen unterschieden: ein schulisches Angebot (5 Tage Schule), ein kombiniertes Angebot von Schule und Praxis, sowie ein Integrationsangebot (Schulanteil 2-5 Tage) (S.9-10).

Im Kanton Luzern werden folgende Brückenangebote geführt:

- Bildung und Beratung: *Fokus Unterricht*
In diesem unterrichtsorientierten Brückenangebot werden die Lernenden mit allgemeinbildenden, berufsspezifischen/praxisbezogenen oder musisch/gestalterischen Inhalten auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet.
- Bildung und Beratung: *Fokus Praxis*
Im praxisorientierten Brückenangebot werden die Lernenden durch Praktika und Unterricht auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet.
- Bildung und Beratung: *Fokus Integration*
Im integrationspezifischen Brückenangebot werden fremdsprachige Lernende mit dem Unterricht in Deutsch und Allgemeinbildung auf die berufliche Integration in der Schweiz vorbereitet.

Die Aufnahme in ein Brückenangebot ist im Kanton Luzern zentral über das Portal „startklar“ organisiert (S.10).

5.2.5 Angebote Beratungsstelle Jugend und Beruf (BJB)

Die BJB als Bereich der regionalen Arbeitsvermittlung (RAV) Emmen ist eine Anlaufstelle für Jugendliche, die nach der Schule, nach einer LVA oder nach einem erfolgreichen Lehrabschluss Schwierigkeiten haben in der Berufswelt Fuss zu fassen und untersteht der Dienststelle Wirtschaft und Arbeit (wira) (Dienststelle Wirtschaft und Arbeit, 2016a). Es werden Schnupperlehren vermittelt, Eignungsabklärungen durchgeführt und im Idealfall auch Lehrstellen sowie Berufs- und Ausbildungspraktika vermittelt (ebd.). Schulabgehende, welche keinen Platz in einem kantonalen Überbrückungsangebot finden oder Jugendliche, die nach einer LVA/Lehrabbruch weiterhin an einer beruflichen Grundbildung interessiert sind, können sich beim RAV als arbeitslos melden und werden dann von der *BJB* kontaktiert (Dienststelle Wirtschaft und Arbeit, 2016b).

Mit dem Aufbau der BJB (2015) im Kanton Luzern, wurde vor zehn Jahren ein schweizweit einmaliges Geschäftsmodell zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit aufgebaut (S.6). Durch eine grössere Beratungskapazität (eine Beratungsperson betreut ca. 50 Jugendliche) kann sich die BJB intensiver um die Jugendlichen kümmern als ein RAV (ebd.).

Motivationssemester (SEMO)

Im Leistungsangebot der BJB wird auch das SEMO aufgeführt, welches speziell für Jugendliche konzipiert und als Zwischenlösung bzw. Anschlusslösung möglich ist. Das SEMO ist die Arbeitsmarktliche Massnahme (AMM) der Arbeitslosenversicherung (ALV) für Jugendliche (15-24jährig) ohne Ausbildung nach der obligatorischen Schule oder nach einem Lehrabbruch (Staatssekretariat für Wirtschaft, 2013). Während sechs Monaten werden Jugendliche in ihren schulischen und sozialen

Kompetenzen gefördert und bei der Berufswahl und Lehrstellensuche begleitet. Auch können konkrete Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitswelt in Form eines internen oder externen Praktikums gesammelt werden. Die monatliche Entschädigung beim Besuch eines SEMO ist in der Regel CHF 450 netto (ebd.). Der Besuch eines SEMO's wird in der Literatur kontrovers diskutiert. In den Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle I wird empfohlen, Jugendliche nicht über die Arbeitsmark-behörden in Zwischenlösungen zuzuweisen, da sie sonst zu früh in die Rolle von Arbeitslosen kommen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006, S.3).

Die Angebote der beruflichen Integration für Jugendliche am Übergang I und nach LVA sind zahlreich und für viele individuelle Bedürfnisse zugeschnitten. Im Rahmen dieser Arbeit sollen weitere wie das SEMO-Jobhouse von dreipunkt, FuturX und das Projekt „Rock your life“ nur erwähnt, jedoch nicht genauer beschrieben werden. Aus Sicht der Autorinnen ist das komplexe Unterstützungssystem im Kanton Luzern nicht einfach zu erschliessen. Dies könnte auch für Jugendliche und deren Eltern gelten.

6. ZWISCHENFAZIT

Nach der Auseinandersetzung mit dem Berufsbildungssystem, den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, den Gründen, die zu einer LVA führen können und dem Unterstützungssystem, welches für Jugendliche ohne Anschlusslösung nach der obligatorischen Volksschule oder nach einer LVA zur Verfügung steht, ziehen die Autorinnen ein Zwischenfazit. An dieser Stelle sollen mögliche Schwächen im Unterstützungssystem bei Schwierigkeiten in der Berufslehre benannt werden. In den nachfolgenden Kapiteln sollen diese Erkenntnisse in die Handlungsansätze der Sozialen Arbeit an der Berufsfachschule einfließen.¹

Berufsbildung

Eine gelingende berufliche Integration ist aus Sicht der Sozialen Arbeit, der Politik und der Wirtschaft absolut zentral. Der zertifizierende Abschluss auf der Sekundarstufe II ist eine hohe Garantie für ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben. Die Folgekosten bei einer LVA und einer potenziellen Ausbildungslosigkeit sind für das Individuum, den Lehrbetrieb und die Gesellschaft immens. In erster Linie gilt es, die Chancenungleichheit zu bekämpfen, indem gefährdete Jugendliche durch die Lehre und an den Übergängen I und II begleitet werden. Der Rollenwechsel von der Volksschule in die Arbeitswelt erfordert von den Jugendlichen eine hohe Anpassungsleistung, die nicht allen gelingt. Insbesondere ist die berufliche Integration gefährdet, wenn entsprechende Ressourcen, wie beispielsweise ein unterstützendes Elternhaus fehlt. An der Nahtstelle I hat der Kanton Luzern bereits bemerkenswerte Projekte und Massnahmen lanciert, um die nachhaltige berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern. Trotzdem scheinen immer noch Jugendliche nach LVA aus dem System zu fallen.

Entwicklungspsychologie

Die Zeit der beruflichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fällt in eine sensible Phase der menschlichen Entwicklung. Als wichtige Entwicklungsaufgaben gelten die Übergänge von der Schule in die Berufslehre und von der Lehre ins Erwerbsleben. Von der Gesellschaft wird die Bewältigung dieser Aufgaben erwartet. Übergangsprozesse können aber Unsicherheit und Angst auslösen. Um einer Überforderung vorzubeugen, brauchen Jugendliche Fachpersonen an ihrer Seite, die entwicklungspsychologisch sensibel sind. Wenn es den verschiedenen Bezugspersonen im Berufsbildungssystem, aber auch den Eltern, gelingt, die Jugendphase als Suchphase zu verstehen, hat dies einen präventiven Charakter. Mögliche inkompatible Verhaltensmuster sowie Umwege und Abwege Jugendlicher werden mit diesem Verständnis nicht gleich problematisiert, sondern es werden mehrere Chancen im Reifungsprozess gewährt und vor allem ist ein Beziehungsabbruch mit dieser Haltung nicht vereinbar. Mit diesem Wissen und Verständnis der Bezugspersonen können Jugendliche in der besonders sensiblen Phase des Lehranfangs bei aufkommenden Schwierigkeiten adäquater begleitet werden. Die Beziehungsqualität zwischen Bezugspersonen und Lernenden scheint ein grosses Gewicht zu haben, wenn Veränderungen gefragt sind und das Potenzial hinsichtlich der Leistungen in Betrieb und Schule zur vollen Entfaltung gebracht werden will.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die wiederholende Nennung der vorangehenden Quellen verzichtet. Diese finden sich detailliert in den einzelnen Kapiteln.

Gründe für LVA

Wenn sich Schwierigkeiten bei Lernenden abzeichnen, ist es wichtig, die Situation aus den verschiedenen Perspektiven, die auf eine LVA einwirken können, zu beleuchten. Dies, um nicht vorschnell falsche Schlüsse zu ziehen, die dann auch in der Wahl der Unterstützung zu Fehlentscheidungen führen können. Bei Leistungsproblemen muss auch das Betriebsklima und die Ausbildungsqualität an den beiden Lernorten (Schule und Betrieb) berücksichtigt werden, bevor Stützkurse als zielführende Massnahme initiiert werden. Die wahren Gründe für Schwierigkeiten sind nicht immer einfach zu erkennen. In der Früherkennung von sich abzeichnenden Schwierigkeiten sollen die am häufigsten genannten Risikogruppen bei LVA besonders in den Blick genommen werden. Hierbei geht es um Jugendliche mit Leistungsdefiziten, Jugendliche, die aus einem Elternhaus mit tiefem Bildungsniveau stammen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere die (während der Grundschule) spät Eingereisten. Im Weiteren bedeutsame Risikofaktoren scheinen schwierige Familienverhältnisse und eine tiefe Lesekompetenz zu sein. LVA sind oft auch auf eine schlechte Passung mit der Berufswahl zurückzuführen und stehen meist im Zusammenhang mit der Qualität des Berufswahlkundeunterrichts auf der Sekundarstufe I. Neben der sorgfältigen Berufswahl ist auch die sorgfältige Wahl des Ausbildungsbetriebes entscheidend. Schnupperlehren in den zukünftigen Lehrbetrieben tragen viel zur Passung bei. Für die Autorinnen stellt sich die Frage, ob Jugendliche der Sekundarstufe I, welche im Berufswahlprozess wenig elterliche Unterstützung erhalten, in Ergänzung zur Lehrperson noch intensiver und näher durch externe Bezugspersonen begleitet werden müssten, um präventiv auf eine gelingende Berufsintegration einwirken zu können. Am Ende der obligatorischen Schulzeit auf der Sekundarstufe I werden Jugendliche ohne Lehrstelle und ohne Anschlusslösungen zentral bei „startklar“ erfasst. Aus Sicht der Autorinnen sollten Schülerinnen und Schüler schon Anfangs der 9. Klasse auf eine mögliche Gefährdung beim Übertritt, im Rahmen der Früherkennung, erfasst und entsprechend unterstützt werden.

Unterstützungssystem

Die zentralste und konstanteste Ressource in der Unterstützung von Jugendlichen ist die der Eltern. Was aber geschieht mit Jugendlichen, welche nicht auf diese wichtige Ressource zurückgreifen können und auch keinen Anspruch auf eine CMB-Begleitung haben? Im Kanton Luzern erhalten Jugendliche und junge Erwachsene, deren komplexe Gesamtsituation und Mehrfachproblematik einen erfolgreichen Abschluss auf der Sekundarstufe II *erheblich gefährdet* und für die es keine geeignetere Massnahme gibt, Unterstützung durch das CMB. Die Chancengleichheit ist aber von der Umsetzung der einzelnen Kantone und von den zur Verfügung gestellten Ressourcen abhängig. Die Autorinnen fragen sich, wer diejenigen Jugendlichen begleiten soll, die weder einen Anspruch auf CMB haben noch Elternunterstützung erhalten und nicht in der Lage sind, sich selber Hilfe zu organisieren?

Die Kritik, dass eine erschreckend grosse Anzahl von Lernenden vor LVA keine Gespräche geführt hat, weist auf ein weiteres grosses Potenzial in der Prävention von LVA hin. Erklärend für diesen Sachverhalt könnte eine mangelnde oder nicht praktizierte Früherkennung durch die Ausbildungsverantwortlichen sein. Zudem scheint dies auf Wissensdefizite zu bestehenden Unterstützungsangeboten und nicht zuletzt auf die zu wenig beachtete Beziehungs- und Ausbildungsqualität hinzuweisen. Bis anhin gibt es keine niederschweligen Beratungsstellen in Form von Sozialer Arbeit in der Schule an den erwähnten BBZ. In der Recherche war keine Anlaufstelle zu finden, welche von neutralen Beratungspersonen geführt wird, auch über den beruflichen Hintergrund kann wenig bis gar nichts in Erfahrung gebracht werden. Meist wird Beratung von Lehrpersonen angeboten, die möglicherweise über eine entsprechende Zusatzqualifikation verfügen. Aus Sicht der Sozialen Arbeit ist die Doppelfunktion von

Selektion und vertraulicher Beratung problematisch, weil die Schwelle für den Zugang dadurch mit grosser Wahrscheinlichkeit erhöht wird. Sicherlich dann, wenn die Qualität der Beziehung zur Lehrperson oder deren Unterricht nicht den Erwartungen der Lernenden entspricht. Unterschiedlich zugänglich und ausgebaut sind die Unterstützungsangebote an den BBZ. Erschwerend bei der Suche nach Unterstützung sind uneinheitliche Begrifflichkeiten (Schulberatung, Beratung für Lernende und Lernberatung) und uneinheitliche Navigationen durch die Homepages der einzelnen BBZ zu Beratungsangeboten für Lernende. Die Spannbreite bei den verschiedenen BBZ reicht von bedienungsfreundlichem Informationszugang für schulische oder psychosoziale Unterstützung bis gänzlich fehlenden Informationen zu Beratungsangeboten. Dies irritiert, da der grundsätzlich einheitliche Webauftritt der BBZ im Kanton Luzern die Erwartung an den einheitlichen Informationszugang, in diesem Fall zu Beratungs- bzw. Unterstützungsangeboten, bei Benutzerinnen und Benutzern weckt. Die Heterogenität könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Wichtigkeit eines niederschweligen Informationszugangs zu Beratung bis anhin von einigen BBZ noch zu wenig erkannt wird. Ein einheitlicher, benutzungsfreundlicher Informations- und Anmeldungszugang zu Unterstützungsangeboten an den BBZ fehlt und trägt der Niederschwelligkeit und Chancengleichheit zu wenig Rechnung.

Offen zugänglich ist für Lernende und deren Erziehungsberechtigte und weitere Beteiligte der beruflichen Bildung die kostenlose SBG am BIZ. Problematisch an dieser professionellen Dienstleistung für psychosoziale Problemlagen scheint der zentrale Standort mit Sitz in der Stadt Luzern. Für Lernende, die fernab der Stadt wohnen oder ihre Lehre absolvieren, bleibt wenig Spielraum für die Inanspruchnahme des Dienstes, da es mit grossen zeitlichen Ressourcen und Reisekosten verbunden ist. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade bei Schwierigkeiten im Betrieb der Abwesenheitsgrund während der Arbeitszeit wohl lieber nicht offengelegt wird. So bleibt in vielen Fällen nur die Alternative, auf die Beratung zu verzichten. Dies trägt der Chancengleichheit zu wenig Rechnung.

Als problematisch beurteilen die Autorinnen auch das monatlich ausbezahlte Arbeitslosengeld beim Besuch eines Motivationssemesters, welches falsche Anreize in der beruflichen Integration setzen könnte. Nämlich dann, wenn von einem Wiedereintritt ins Bildungssystem abgesehen wird.

Ein weiteres Potenzial in der Prävention von LVA wird aus Sicht der Autorinnen in der Sensibilisierung für Krisen während der Lehre und deren Bewältigung geortet. In der Verordnung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung wird verlangt, dass den Lernenden auch Kompetenzen zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen vermittelt werden. Aus Sicht der Autorinnen müsste im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) zwingend das Thema *Krisen während der Lehre* thematisiert werden, da sie eine Realität im Lehralltag darstellen. Ob das Thema Krisen Teil des aktuellen ABU-Lehrplans im Kanton Luzern ist, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Sicher müsste es ein Bestandteil des Lehrplans von *Thema 01 Persönlichkeit und Lehrbeginn EFZ* sein, um das Potenzial in der Prävention von LVA bestmöglich zu nutzen. Ob dieses Thema Gegenstand des ABU sein soll oder Aufgabe einer Beratungsperson vor Ort, müsste diskutiert werden. Letztlich geht es darum, Jugendliche soweit in ihrer Kompetenz zu stärken bzw. zu bilden, dass sie möglichst selbstbestimmt in Krisen Verantwortung für ihr Wohlbefinden übernehmen können, indem sie sich bei Bedarf an entsprechende Beratungsstellen wenden.

Die Gruppe Jugendlicher, die nach einer LVA keine berufliche Grundbildung mehr antreten und von CMBB-Stellen mehrheitlich nicht erreicht wird, werden in der nationalen CMBB Evaluation als attraktives Zielpublikum bezeichnet, das mit Hilfe eines CMBB und vergleichsweise geringem Aufwand einen Abschluss auf der Sekundarstufe II schaffen könnte. Mit geringem Aufwand deshalb, weil sie bereits eine Lehrstelle gefunden und angetreten haben und somit über Ressourcen verfügen.

Was mit Jugendlichen geschieht, die sich nach der LVA und der ersten Kontaktaufnahme durch die Betriebliche Abteilung nicht selber für eine Beratung melden, blieb unklar.

Den Autorinnen erscheint es wichtig, diese Jugendlichen nicht sich selbst zu überlassen und sie für eine möglichst schnelle Anschlusslösung innerhalb der Berufsbildung zu motivieren, insofern nicht dringendere Probleme zuerst aufgearbeitet werden müssen.

Im Fazit von Stalder und Schmid (2006) zur Studie LVA und deren Folgen wird betont, dass Prävention von LVA zwei Ziele verfolgen muss: Einerseits muss die Prävention weitere Massnahmen für Branchen mit hohen Auflösungsquoten treffen, sowie Massnahmen für Jugendliche bereitstellen, die schon beim Lehreinstieg Schwierigkeiten haben (S.14). Konkret sind dies Massnahmen zur:

- Verbesserung der Lehrstellenwahl
- Sensibilisierung der Ausbildungspersonen
- Gezielter Ausbau der Stütz- und Fördermassnahmen
- Einrichten einer niederschweligen Beratung

Andererseits soll gemäss Stalder und Schmid (2006) Unterstützung, wie Hilfe und Begleitung beim Wiedereinstieg, vor der LVA oder gleich nach einer LVA ansetzen. Eine wirkungsvolle Prävention erfordert verstärkte Kooperation von Berufsfachschule und Lehrbetrieb. Oft sind Anzeichen einer drohenden LVA zuerst an einem der Lernorte ersichtlich. Wenn sie sich dann auch am anderen Lernort zeigen, ist es meist zu spät (S.14).

Die Ergebnisse aus dem Zwischenfazit weisen deutlich auf Handlungspotenzial der Sozialen Arbeit hin und stellen zur Diskussion, inwiefern die Soziale Arbeit an Berufsschulen einen Beitrag zur Verminderung von LVA und Lehrabbrüchen leisten kann. Die folgenden Kapitel widmen sich daher der Sozialen Arbeit in Berufsfachschulen und ihren Möglichkeiten.

7. SOZIALE ARBEIT IN DER BERUFSFACHSCHULE ALS BEREICH DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE

Im Folgenden wird die Soziale Arbeit in der Berufsfachschule als Teilbereich der Sozialen Arbeit in der Schule dargelegt. Dabei bildet Fachliteratur über die Soziale Arbeit in der Schule die theoretische Grundlage. Diese wird mit spezifischer Literatur, welche die Situation von Jugendlichen in der Berufsfachschule aufnimmt, ergänzt, weiterentwickelt und neu interpretiert. Weiter werden Erfahrungen aus der Praxis beschrieben und als Argumentation für eine Soziale Arbeit in der Berufsfachschule hinzugezogen.

7.1 Soziale Arbeit in der Schule (SAS)

Die Soziale Arbeit in der Schule (SAS) ist ein relativ junger Fachbereich der Sozialen Arbeit und laut Baier (2011) das am schnellsten wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe² (S.61). Seit Mitte der 1990er Jahre wird an immer mehr Standorten in der Deutschschweiz SAS eingeführt. Gemäss Uri Ziegele (2014) hat sich dafür in der Schweiz der Begriff Schulsozialarbeit etabliert (S.14). Ziegele bemängelt aber diesbezüglich, dass der Begriff die relevante Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialer Arbeit vernachlässigt und plädiert für den Ausdruck „Soziale Arbeit in der Schule“ (kurz SAS), um den Einbezug der verschiedenen Disziplinen der Sozialen Arbeit – Sozialarbeit, Soziokulturelle Animation und Sozialpädagogik – zu verdeutlichen (Ziegele, 2014, S.15). Dieser Argumentation folgend werden die Autorinnen diese Begrifflichkeit übernehmen.³

Eine einheitliche Definition von Sozialer Arbeit in der Schule existiert in der Schweiz nicht. Konsens besteht jedoch darin, dass SAS ein Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist, das mit der Schule in einem verbindlichen Rahmen kooperiert bzw. Leistungen im Kontext Schule erbringt. Im Leitbild Soziale Arbeit in der Schule von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (ohne Datum) wird die SAS folgendermassen definiert:

Die Schulsozialarbeit unterstützt und berät Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung des Schulalltages und bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung. Sie hilft bei der Entwicklung von Lösungen bei psychosozialen Problemstellungen unter Einbezug ihres sozialen Umfelds. Dabei arbeitet sie mit Lehrpersonen, anderen Fachpersonen und spezialisierten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule inter- und transdisziplinär zusammen. Das Angebot der Schulsozialarbeit steht allen Klientinnen und Klienten niederschwellig, vertraulich, freiwillig und unentgeltlich zur Verfügung. Die Schulsozialarbeit wird durch diplomierte Fachpersonen der Sozialen Arbeit ausgeführt und richtet sich nach deren Grundsätzen und Methoden. (S.1)

² Gemäss Stefan Schnurr (2012) bezeichnet der Begriff Kinder- und Jugendhilfe „jenen Handlungsbereich, den moderne Wohlfahrtsstaaten hervorgebracht haben, um zusätzlich zur Schule (bzw. den Institutionen der formalen Bildung und Berufsbildung) und zusätzlich zu den privaten Leistungen von Familien und Verwandtschaftssystemen die sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu gestalten (S.68)“.

³ Bei wörtlichen Zitaten wird die verwendete Bezeichnung der jeweiligen Autorin oder des jeweiligen Autors beibehalten.

Ziegele (2014) betont, dass sich eine umfassende Soziale Arbeit in der Schule nicht ausschliesslich an problembelastete Kinder und Jugendliche richtet (S.30). Vielmehr stehe sie allen Kindern, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und anderen relevanten Bezugspersonen zur Verfügung und kooperiere je nach Bedarf mit verschiedensten Partnern und Partnerinnen (ebd.). Folgende Ziele der SAS benennt Ziegele (2014):

- *Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen*
Eine Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule ist, die Schüler und Schülerinnen bei ihren Inklusionsbestrebungen zu unterstützen. Dabei soll die Soziale Arbeit in der Schule ermutigend und befähigend wirken (S. 35). Zudem ist es Aufgabe der SAS, förderliche Inklusionsbedingungen zu erwirken, also auch auf die Verhältnisse einzuwirken (ebd.). Schulsozialarbeitende tragen deshalb gemäss dem SchulsozialarbeiterInnenverband (SSAV) (ohne Datum) dazu bei, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, indem sie schulisch weniger Erfolgreiche darin unterstützen, ihre Stärken zu entfalten, ihre Ressourcen zu erschliessen und ihre Lebensperspektiven zu entwickeln. Ausgrenzungen und dem Risiko des Scheiterns in der Schule werde damit entgegengewirkt (S.3).
- *Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung*
Soziale Arbeit in der Schule involviert sich gemäss Friedrich Glasl, Trude Kalcher und Hannes Piber beispielsweise in Bezug auf die Identität, Konzepte, Strategien und Strukturen der Schule. Sie wirkt an der Entwicklung der Schule mit und bringt ihre spezifischen Kompetenzen ein (Glasl et al., 2005; zit. in Ziegele, 2014, S.36).
- *Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben*
Als ein drittes Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule wird die Unterstützung der (bio-) psychosozialen Entwicklung angesehen (Ziegele, 2014, S. 30). Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule nutzen dabei altersspezifische Entwicklungsaufgaben als Bezugs- und Orientierungspunkte ihrer Arbeit mit den Jugendlichen (S.31). Sie können so zur Unterstützung der Entwicklung individuelles Wissen und Können sowie individuelle Haltungen ihrer Anspruchsgruppen nutzbar machen (S.34).

Die SAS hat gemäss Ziegele (2014) drei Hauptaufgaben oder Funktionen: die Prävention, die Früherkennung und die Behandlung von sozialen Problemen (S.38). Die Professionellen bedienen sich dabei personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit (S.55) und lassen sich von den Grundprinzipien der Lebensweltorientierung, der Niederschwelligkeit, des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes, der Diversität und der Partizipation leiten (S.60). In Kapitel 8 und 9 werden die drei zentralen Funktionen und die gemäss Einschätzung der Autorinnen für die LVA relevanten Grundprinzipien näher beschrieben und hinsichtlich der Thematik LVA beleuchtet.

In nachfolgender Darstellung werden die bestimmenden Faktoren einer Sozialen Arbeit in der Schule nach Ziegele zusammengefasst und um wenige Punkte im Bereich der Grundprinzipien ergänzt:

<i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der (bio)-psychosozialen Entwicklung und Integrität - Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen - Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung
<i>Zielgruppen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder, Jugendliche und Erziehungsberechtigte - Schulleitungen und Lehrpersonen - Schulische und schulnahe Dienste
<i>Funktionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prävention - Früherkennung - Behandlung
<i>Methoden</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifische Methoden der Sozialen Arbeit
<i>Grundprinzipien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungsbeziehung (eigene Ergänzung) - Lebensweltorientierung - Niederschwelligkeit - Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten - Diversität - Partizipation

Tabelle 3: Bestimmende Faktoren der Sozialen Arbeit in der Schule (leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.29)

Die Kooperation und Kommunikation mit allen Beteiligten ist ein wichtiges Arbeitsfeld der SAS (SSAV, ohne Datum, S.4). Nicht umsonst betont Sarina Ahmed (2011), dass SAS ein hohes Mass an Kooperations- und Kommunikationskompetenzen seitens der Fachkräfte erfordert, leisten sie doch einen wesentlichen Beitrag zur Vernetzung und Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, schulinternen und ausserschulischen Unterstützungssystemen der Kinder- und Jugendhilfe (S. 292). Der Haupttätigkeitsbereich der SAS in der Schweiz ist laut Baier (2015) die Einzelfallarbeit, die in Form von Beratungen durchgeführt wird (S.47). Dabei wird die SAS als Anlaufstelle für sämtliche Themen genutzt, die im Kindes- und Jugendalter eine Rolle spielen, zum Beispiel bei Konflikten und Problemen unter den Peers, schulischen Problemen, persönlichen Problemen und Herausforderungen bei der Lebensbewältigung oder Problemen in der Familie (S.48).

Aktuelle Zahlen ergeben, dass nahezu 900 Professionelle der Sozialen Arbeit in den deutschsprachigen Kantonen in Primar-, Sekundar- und Berufsschulen arbeiten, 69 davon im Kanton Luzern (Seiterle, 2014, S.90). Im Kanton Luzern steht für 300 bis 600 Schülerinnen und Schüler eine 100 % Stelle zur Verfügung (ebd.). Das ist ein vergleichsweise guter Wert. Landert konnte anhand von Fallanalysen herausarbeiten, dass die SAS in verschiedenen Richtungen wirkt: Erstens verbessert sie die direkten Lebensbedingungen des Kindes und deren Familien, indem den familiären und sozialen Wurzeln von individuellen Schwierigkeiten von Kindern nachgegangen wird und tragende Lösungen gesucht werden. Zweitens wirke SAS als Unterstützung für das Schulsystem, da zusätzlich zum

Handeln der Lehrkräfte Kompetenzen der Sozialen Arbeit eingebracht werden und drittens wirke SAS optimierend auf das bestehende Hilfesystem, indem sie durch Triage und Kooperationen unterstützende Dienste und Kompetenzen zusammenführe und in Bezug auf Einzelfälle aktiviere (Landert, 2002; zit. in Baier, 2015, S.57).

Auf der Grundlage bisheriger Evaluationsdaten konnten gemäss Baier (2015) bereits zeitliche Abfolgen für die Entstehung von Wirkungen herausgearbeitet werden, die es ermöglichen, Hilfeprozesse als Wirkungschronologien zu verstehen (S.59). Folgende Wirkungschronologie von SAS ist dabei denkbar:

- Wirkungsvoraussetzung 1: Das Angebot der SAS ist den potenziellen Nutzerinnen und Nutzern bekannt.
- Wirkungsvoraussetzung 2: In Bezug auf eine Angelegenheit macht die Nutzung von SAS für ein Kind bzw. einen Jugendlichen Sinn.
- Wirkungsvoraussetzung 3: Die SAS signalisiert und beweist Vertrauenswürdigkeit.
- Wirkungsvoraussetzung 4: Kinder und Jugendliche werden zu Nutzerinnen und Nutzern, indem sie ein Arbeitsbündnis eingehen und die SAS in ihre Bewältigungsstrategien einbinden. (Baier, 2015, S.60)

Auf der Grundlage des Arbeitsbündnisses werden Veränderungen erreicht, die als Wirkungen bezeichnet werden können.

7.2 Soziale Arbeit in Berufsfachschulen (SABS) im Besonderen

Die Soziale Arbeit in Berufsfachschulen – kurz SABS - unterscheidet sich in ihren Zielen, ihren Funktionen, ihren Methoden und ihren Grundprinzipien nicht von der SA an der Primar- oder Sekundarstufe I. Wenige Punkte müssen aber ergänzt werden. Die kirchliche Anlauf- und Beratungsstelle für Lehrlingsfragen (Kabel) hat ein Konzept für eine SA an der Berufsfachschule erstellt, das „an das Fachwissen und die Erfahrungen der Schulsozialarbeit auf der Sekundarschulstufe I“ anknüpft (Kabel, 2007, S.1). Kabel (2007) betont, dass eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit eine wichtige Ergänzung darstelle hinsichtlich Unterstützung im Kontext des Erwachsenwerdens und ergänzend zum bestehenden Angebot der Schulbildung den Jugendlichen bei der Lebensbewältigung helfe (ebd.). Hier ist der Bezug zu den im vorangehenden Kapitel formulierten Grundzügen der SAS evident. Berücksichtigt werden muss aber die besondere Situation der Jugendlichen im Kontext der Berufsausbildung. Ruth Enggruber (2014) beschreibt die berufsbiografischen Herausforderungen der Lernenden und die daraus resultierenden Aufgaben an die Soziale Arbeit an berufsbildenden Schulen wie folgt:

- Klärung von Lebens- und Berufsplänen, auch unter Berücksichtigung von Familienplanung;
- Hilfen bei schulischen Leistungsproblemen oder sonstigem Schulversagen jedweder Art;
- Unterstützung bei der Bewältigung der sich durch den Start in die Berufsausbildung stellenden Herausforderungen, wie Zeit- und Kostendruck, Betriebskultur, Arbeiten mit Kundschaft usw.;
- Hilfe bei möglichen inneren Konflikten und sich widerstreitenden Wünschen und Gefühlen, die sich in der Lebenswelt einerseits und Berufsausbildung andererseits stellen, wie unterschiedliche freie Zeiten der ehemaligen Freunde und Freundinnen für Treffen, Parties usw.;
- Unterstützung während der Berufsausbildung hin zu einem erfolgreichen Abschluss, z. B. bei Konflikten im Ausbildungsbetrieb oder mit Berufsschullehrerinnen und -lehrern sowie bei

- schulischen oder fachpraktischen Leistungs- und/oder Motivationsproblemen – Vermeidung eines vorzeitigen Endes der Berufsausbildung ohne Abschluss;
- Unterstützung bei der Aufnahme einer weiteren Berufsausbildung im Falle eines vorzeitigen Endes bzw. Ausbildungsabbruchs;
- Vorbereitung der Jugendlichen auf eine Erwerbstätigkeit in Form von Hilfestellungen beim Finden eines Arbeitsplatzes. (Enggruber, 2014, S.121)

Hier wird deutlich, dass die Nachbegleitung des ersten Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und die Vorbereitung des Übergangs II von der Berufslehre in die Erwerbsarbeit für die Soziale Arbeit in der Berufsschule zentral ist. Hinsichtlich der Zielgruppen müssen neben den Lernenden, den Lehrpersonen und den Eltern auch die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Betrieben hinzugefügt werden. Ausbildungsverantwortliche und Eltern werden laut Konzept von Kabel (2007) im Rahmen der Problemlösung als Teil des Systems anerkannt und je nach Situation und Zustimmung des oder der Ratsuchenden miteinbezogen (S.6).

Auf dem Bereich Kooperation und Vernetzung liegt ein grosses Augenmerk. Baier (2015) sieht die Vernetzung zu ausserschulischen Kooperationspartnern als zentrale Funktion der SAS (S.55). Ziel dieser Kooperationen ist es, im Einzelfall bestmögliche Hilfeleistungen arrangieren zu können (ebd.). Für Kabel (2007) ist die Koordination zwischen Betrieben, Schulen und Unterstützungsangeboten eine wichtige Massnahme (S.3). Tatsächlich sind -wie in Kapitel 5 gesehen- die Unterstützungsangebote bei Schwierigkeiten in der Berufslehre relativ breit gefächert. Ohne gute Absprachen und Zusammenarbeitskonzepte laufen die Angebote Gefahr, in Konkurrenz zueinander zu stehen und sich in Doppelspurigkeiten zu verstricken.

Den Aufgaben entsprechend sind auch die Kompetenzen einer Fachperson der Sozialen Arbeit an Berufsfachschulen spezifisch auf den Kontext der Berufsbildung ausgelegt. Eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter an der Berufsfachschule ist gemäss Kabel (2007) eine ausgebildete Fachperson aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, welche über eine breite Erfahrung in der Jugendhilfe verfügt (S.6). Zudem kann sie auf ein breites Wissen zu jugendspezifischen Themen (Jugendarbeitslosigkeit, Adoleszenz und Entwicklungsaufgaben etc.) zurückgreifen. Zusätzliche Kenntnisse über die berufliche Grundbildung sind selbstverständlich (ebd.). Nach Meinung von Enggruber (2014) ist die grosse Bedeutung des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes mit den dort herrschenden wirtschaftlich-strukturellen und konjunkturellen Einflüssen nicht zu vernachlässigen, damit Probleme auf den Ausbildungsmärkten nicht individualisiert betrachtet werden. Grundsätzlich sei ein „kritisch-reflexiver Umgang mit den Systembedingungen von Schule und des Berufsbildungssystems sowie mit den an Ausbildung und Beruf geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen“ zu fordern (S. 122-123). Zweiplus (2006) betont denn auch in ihrer Evaluation der Wirksamkeit der SABS bezüglich Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen:

Die Berufsschulsozialarbeit nimmt die Problemsituation der Schülerin/des Schülers zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit und begreift sie, anders als Lehrer [sic!], Betrieb und teilweise auch Eltern, nicht als „Störung“ des ‚angestrebten‘ erfolgreichen Ausbildungsverlaufs, die eigentlich nicht vorgesehen ist und für die keine oder nicht ausreichend Ressourcen vorhanden oder eingeplant sind. Die Berufsschulsozialarbeit geht damit also anders als das Umfeld weniger von der Sollvorstellung eines ‚Normalablaufes‘ aus, sondern fokussiert auf die Abweichung und die Krise, und setzt hier zielgerichtet mit ihrem breit gefächerten Unterstützungsangebot an. (S.93)

So leistet die SABS gerade im Kontext der beruflichen Integration einen wichtigen Beitrag, indem sie den Lernenden und eventuellen Kooperationspartnern ein Bündel von Erfahrung, Wissen und Kontakten speziell zur Bewältigung schwieriger Ausbildungssituationen bereitstellt (Zweiplus, 2006, S.93).

Gemäss der Kantonsumfrage der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK werden auf der Sekundarstufe II in einer grossen Mehrheit der Kantone Formen der sozialen Unterstützung angeboten. In der Regel stehen solche Angebote an allen oder fast allen Schulen zur Verfügung (EDK, 2015). Beratungsangebote erscheinen auf der erstellten Liste zur Umfrage unter diversen Begriffen: Sozialberatung, Schulberatung, psychologische Erstberatung oder Lerncoaching (siehe Anhang B: Verbreitung Soziale Arbeit in Berufsfachschulen Schweiz). Inwiefern sich hinter diesen Begriffen eine Fachperson der Sozialen Arbeit verbirgt, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht eruiert werden. In Kapitel 5 konnte aufgezeigt werden, dass im Kanton Luzern eine niederschwellige, neutrale Anlaufstelle vor Ort in den jeweiligen Berufsbildungszentren noch nicht flächendeckend eingeführt ist und sich diese auch nicht einheitlich präsentiert. Zudem wird (wie auch in anderen Kantonen üblich) in den BBZ im Kanton Luzern die Beratung nicht selten von Lehrpersonen der Berufsfachschule übernommen. Auf die damit zusammenhängenden Probleme wurde im Zwischenfazit bereits aufmerksam gemacht.

Anders sieht die Situation im Kanton St. Gallen aus. Dort wird seit beinahe drei Jahrzehnten an Berufsfachschulen Sozialarbeit angeboten. Gemäss Praxisbericht von Lukas Weibel (2014), Schulsozialarbeiter am Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg, war bei der Gründung des Sozialdienstes auf der Sekundarstufe II kein ausgewiesener Bedarf, keine Nachfrage oder Notwendigkeit eines solchen Angebotes auf Berufsfachschulstufe vorhanden (S.111). Vielmehr wollte man damit einen innovativen Beitrag an die Berufsbildung leisten (ebd.). Im Verlaufe der Zeit wurde aber an den Berufsfachschulen des Kantons St. Gallen das Angebot der Schulsozialarbeit stetig ausgebaut. Zunehmend wurde gemäss Weibel (2014) die Sozialarbeit als wichtige Ressource für die Adressaten und Adressatinnen der Berufsschule wahrgenommen (S.113). Die Erfahrungen der Sozialdienste zeigten auf, dass heute 90% aller Lernenden mit Hilfe ihrer Bezugspersonen in Lehrbetrieb und Familie selbständige Lösungen fanden. 10% aller Lernenden sowie deren Bezugspersonen nutzen bei Schwierigkeiten im Verlaufe ihrer beruflichen Ausbildung das Angebot (Weibel, 2013). Der schulische Sozialdienst umfasst gemäss Weibel (2014) Beratungen in den Bereichen Krisen, Ängste, familiäre Probleme, interkulturelle Schwierigkeiten, Gewalt, Sucht, Leistungsdruck, Probleme mit Ausbildern, Lehrpersonen oder Mitlernenden (S.115). Weibel nennt als Ziel der Beratung und Begleitung, trotz Krise oder Störung die laufende Berufsausbildung erfolgreich abzuschliessen (Weibel, 2013). Er sieht ein gutes Gespräch, ob mit oder ohne Schulsozialarbeiter oder Schulsozialarbeiterin, als wichtigen Schritt zur Problemlösung (ebd.).

Sandra Kistler (2015) hat im Rahmen ihrer Projektarbeit qualitative Interviews mit Lehrpersonen der Berufsfachschule Toggenburg mit etablierter SABS geführt. Dabei wurden ein schnelles Reagieren und kein Warten in Krisensituationen sowie eine extreme Entlastung aller Anspruchsgruppen der Berufsschule einstimmig als die relevantesten Vorteile eines Sozialdienstes genannt (S.24). Die Soziale Arbeit sei aber gemäss vielen Interviewpartnerinnen und -partnern nur ein Gewinn, wenn die Stelle vor Ort, niederschwellig, sehr präsent und schnell erreichbar sei (Kistler, 2015, S.40). Von den meisten Interviewten wird die Fachkompetenz der Sozialarbeitenden als wichtig eingeschätzt. Eine interviewte Lehrperson macht dazu folgende zentrale Aussage:

Die Soziale Arbeit bringt eine Kompetenz mit, wo wir als Lehrpersonen einen zu kleinen Rucksack haben und vor allem muss Schulsozialarbeit von den Lehrpersonen weggelöst sein. Damit die Probleme nicht allgegenwärtig sind. Damit die Lernenden und die Lehrpersonen weggelöst sind vom Schulsystem und sich selbst sein können oder anders sein können als im Unterricht. Damit das Problem dort drin bleibt und nicht überall ist. Es ist wichtig, dass der Lehrer von den Lernenden nicht alles weiss, das ist für alle eine Entlastung. Die Schulsozialarbeit ist ein Kompetenzzentrum, wenn es schulisch, privat oder beruflich nicht weitergeht – für Lernende aber auch für Lehrpersonen. Ein riesiger Schatz voller Kompetenzen wo ich als Lehrperson darauf zurückgreifen darf. (S.24)

Auch praktizierende Sozialarbeitende an Berufsfachschulen wurden von Kistler (2015) befragt. Dabei wurde von einer Interviewten Fachwissen, Methoden und Grundprinzipien der Sozialarbeitenden im Vergleich zu anderen Berufsbildungsbeteiligten hervorgehoben: „Wir Sozialarbeitenden haben einen anderen Blickwinkel und einen anderen Auftrag. Wir haben einen anderen Rahmen, um herauszufinden, was Jugendliche im Moment brauchen, wo sie stehen und wie sie weiterkommen“ (S.34).

Kistler (2015) macht in ihrer Auswertung der Interviewergebnisse deutlich, dass durch eine SABS alle beteiligten Anspruchsgruppen einer Schule bei Bedarf unterstützt und entlastet werden können (S.40). Diese Entlastung führe dazu, dass Probleme angesprochen, angegangen und nicht weiter tabuisiert und dadurch mehr Ausbildungen erfolgreich abgeschlossen würden (ebd.). Das Vorhandensein einer Profession wie jener der Sozialen Arbeit führe zu Entlastung der Lehrpersonen, Schulleitung, Erziehungsberechtigten und den Auszubildenden, indem Gespräche geführt werden mit dem Ziel, dass Lernende ihre Probleme selbst in die Hand nehmen und angehen (ebd.).

8. FUNKTIONEN DER SAS IN BEZUG AUF LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNG/LEHRABBRÜCHE

Im nachfolgenden Kapitel werden die Funktionen der SAS konkret in Beziehung gesetzt zur Verminderung von LVA oder Lehrabbrüchen und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten untersucht. Dabei zeigt sich, dass alle drei Hauptfunktionen der SAS nach Ziegele (siehe Tabelle 3) einen wichtigen Beitrag zur Verminderung von LVA und Lehrabbrüchen leisten können. Die Funktion der Prävention spielt dabei wohl die gewichtigste Rolle.

<i>Funktionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prävention - Früherkennung - Behandlung
-------------------	---

Tabelle 4: Funktionen der SAS (Quelle: Ziegele, 2014, S.29)

8.1 Prävention von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS

Gemäss Ziegele (2014) meint Prävention hauptsächlich die Stärkung der Schutzfaktoren und die Ursachenbehandlung, die versucht, zukünftige mögliche Probleme bei unbestimmten Personen zu verhindern (S.38). Ziegele (2014) unterscheidet dabei zwei Formen von Prävention: die Verhaltensprävention als eine personenorientierte Prävention, die bestrebt ist, Problemursachen direkt bei den Zielgruppen anzugehen und die Verhältnisprävention als sozialsystemorientierte Prävention, die sich mit spezifischen Interventionen an die sozialen Systeme in der Lebenswelt der Zielpersonen richtet (S.39). Prävention und Behandlung sind gemäss Ziegele (2014) in einem Kontinuum zu sehen. Jede Prävention hat auch behandelnde und jede Behandlung hat auch präventive Aspekte (S.38).

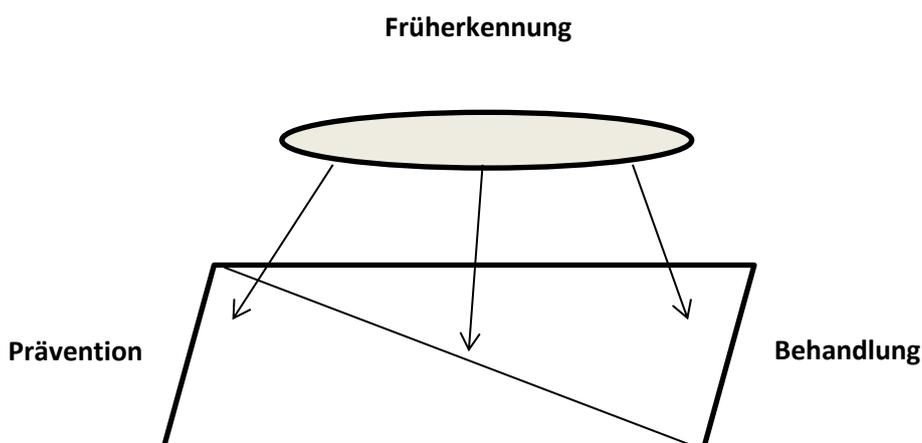


Abbildung 7: Früherkennung/Prävention/Behandlung (Quelle: Ziegele, 2014, S.39)

Für die Soziale Arbeit an der Berufsschule erwachsen im Zusammenhang mit der Verminderung von Lehrabbrüchen zwei Präventionsaufgaben: In erster Linie die Prävention von Lehrvertragsauflösungen und in zweiter Linie die Prävention von eigentlichen Lehrabbrüchen. Die Prävention von LVA kann sowohl den Erhalt eines Lehrvertrages, als auch eine Anpassung des Lehrvertrages bedeuten.

Prävention eines „echten Ausbildungsabbruchs“ heißt, dass die Lernenden nach einer Vertragsauflösung im (dualen) Bildungssystem verbleiben und eine Anschlusslösung vorliegt. Prävention kann und soll, wie bereits vorgängig erwähnt, auf mehreren Ebenen geschehen. Sie soll sowohl auf die Verhältnisse des problemgenerierenden Systems (Makro- und Mesoebene) als auch auf das Verhalten des Einzelnen (Mikroebene) zielen. Auch bei der Prävention von LVA oder Lehrabbrüchen sind die Möglichkeiten der SABS auf verschiedenen Ebenen angesiedelt.

Die Prävention von LVA beginnt nicht erst auf der Sekundarstufe II. Wie in den vorangegangenen Kapiteln gesehen, spielt die Zufriedenheit mit der Berufswahl und die Passung mit dem angestrebten Beruf eine grosse Rolle bei der Verhinderung von LVA. Der Prozess der Berufswahl findet auf der Sekundarstufe I statt. Hier die Schule und die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I zu unterstützen, ist eine Aufgabe, welche die SAS gut übernehmen könnte. Gemäss Schaffner (2003) lassen sich dabei zwei Aufgabenfelder unterscheiden: Erstens soll die SAS Hilfen zur beruflichen Integration bieten und zweitens soll sie sich in der Persönlichkeitsbildung engagieren, indem sie Unterstützung leistet bei der Erweiterung der Kompetenzen der Lernenden (S.18). Als präventive Massnahme könnte hier auch gelten, mit der Einverständniserklärung der Jugendlichen Daten der SAS auf der Sekundarstufe I an die SABS zu übergeben. Dies vor allem, wenn nach Einschätzung der SAS auf der Sekundarstufe I eine Gefährdung des neu zu startenden Lehrverhältnisses zu erwarten und die Schülerin oder der Schüler für eine Zusammenarbeit mit der SABS zu motivieren ist.

Eine weitere Ebene der Prävention betrifft die Vermittlung von Informationen bezüglich LVA und Lehrabbrüchen. Lehrpersonen, Ausbildungsbetriebe, Erziehungsberechtigte und Jugendliche auf die Thematik aufmerksam zu machen und ihnen mögliche Handlungsoptionen aufzuzeigen, könnte wichtige Aufgabe der SABS sein. Insbesondere in der Beratung von Jugendlichen könnte hier die Vermittlung von Lebenskompetenzen zum Auftrag der SAS werden. Im Falle von LVA oder Lehrabbrüchen könnte dies in Richtung Förderung von Konfliktlösungsstrategien, Kommunikationskompetenzen, Gesundheitsförderung aber auch Förderung von Selbstreflexion und Selbstwertgefühl gehen. Dies ist ganz im Sinne von Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Lars Balzer (2012), denn sie betonen: „In Anlehnung an den Befund, dass das Fehlen von Kompetenzen ein akutes Ausbildungsabbruchrisiko begünstigen kann, sollte zur Prävention von Ausbildungsabbrüchen die Kompetenzförderung stärker fokussiert werden“ (S.47).

Als wichtige präventive Massnahme der SABS im konkreten Fall der Gefährdung eines Lehrverhältnisses gilt das frühzeitig stattfindende Beratungsgespräch mit den Lernenden. Gemäss Ertelt und Frey (2012) beruht wirksame Prävention gegen Ausbildungsabbrüche auf der Fähigkeit der Beratenden, die individuell ausschlaggebenden Gründe für die Ausbildungsgefährdung zu erkennen und diese in der Beratung zu berücksichtigen (S.217). Hier wird die Wichtigkeit eines klärenden Erstgespräches ersichtlich. Folgende Präventionsansätze sind denkbar:

- Liegen die Gründe für die Schwierigkeiten in der Person selbst, wird an ihren Kompetenzen gearbeitet. Hier sind vor allem die Förderung von für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss erforderlichen Selbst- und Sozialkompetenzen für die Soziale Arbeit zentral. Auch eine Triage an geeignete Fachstellen (z.B. Suchtberatung) kann einem Ausbildungsabbruch entgegenwirken.

- Liegen die Gründe nach Aussagen der Jugendlichen im Ausbildungsbetrieb, gelten die Präventionsmassnahmen der Kontaktaufnahme mit dem/der Ausbildungsverantwortlichen und dem gemeinsamen Gespräch am „Runden Tisch“. Nötigenfalls werden auch hier weitere Kooperationen mit der Ausbildungsberaterin oder dem Ausbildungsberater, dem CMB oder anderen Fachstellen angestrebt.
- Sind schulische Gründe für die Ausbildungsgefährdung verantwortlich, vermittelt die SA in Zusammenarbeit mit der Berufsfachschullehrperson Unterstützung in Form von Stützkursen oder Lernberatung oder begleitet unter Umständen eine Anpassung des Lehrvertrages von einer EFZ-in eine EBA-Lehre.

Wenn eine LVA schon erfolgt oder unumgänglich ist, gelten die präventiven Bemühungen dem Verbleib in der Berufsbildung. Mittels Beratungsgesprächen und Triage (z.B. Berufsberatung, betriebliche Ausbildungsberatung oder CMB) wird versucht, möglichst zeitnah eine Anschlusslösung zu finden. Hier ist die Schnittstelle zur Funktion der Behandlung sehr gross. Deshalb wird im Kapitel 8.3 näher darauf eingegangen.

8.2 Früherkennung von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS

Gemäss Ziegele (2014) zielt die Funktion der Früherkennung auf eine Strukturierung von Beobachtungen in einem sozialen System durch Fachpersonen der Schule ab (S.38). Auf drei Ebenen soll dabei eine Systematisierung stattfinden: die Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme, des Austauschs dieser Beobachtungen und der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen (S. 38). Eine systematische Beobachtung meint dabei laut Ziegele (2014) „eine geplante, gezielte und kontrollierte Wahrnehmung in Bezug auf einen konkret festgelegten Gegenstand mit einer möglichst genauen Erfassung und Beschreibung und exakten Festlegung was, wie und womit beobachtet wird“ (S.40). Die Systematisierung des Austauschs braucht geeignete Kommunikations- und Interaktionsgefässe und gut strukturierte und moderierte Abläufe für die involvierten Fachpersonen (ebd.). Die früh behandelnden Massnahmen können im Sinne des Kontinuums zwischen Prävention und Behandlung auch präventiven Charakter annehmen und sich stark auf die Förderung von Schutzfaktoren oder Minderung der Risikofaktoren konzentrieren. Ziegele macht hinsichtlich der Früherkennung auf das Potenzial von SAS aufmerksam. Ziegele (2014) betont:

Die Soziale Arbeit in der Schule scheint hinsichtlich der Früherkennung prädestiniert, eine unterstützende Rolle zu übernehmen, um die Austauschprozesse über die gemachten Beobachtungen und allfälligen Interventionen mit spezifischen Kompetenzen beratend zu moderieren bzw. behandelnde Frühinterventionen zu übernehmen und zu triagieren. (S.43)

Früherkennung (auch Früherfassung) von gefährdeten Lehrverhältnissen bedeutet gemäss Grassi et al. (2014), die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und den Anforderungen der beruflichen Grundbildung zu überprüfen (S.170). Der Prozess der Früherfassung bietet allen Beteiligten Klarheit über die vorhandenen Ressourcen der Lernenden, gibt Hinweise, in welchen Bereichen die Lernenden gefördert werden können oder ist Grundlage für das Überdenken der getroffenen Berufswahl (ebd.). Früherfassung geschieht laut Grassi et al. (2014) idealerweise in der

Probezeit, also in den drei ersten Monaten der beruflichen Grundbildung (S.45) Eine regelmässige Überprüfung der Ergebnisse ist wichtig, können sich doch die Umstände immer wieder verändern. Früherkennung in der beruflichen Grundbildung ist herausfordernd, da zum Lernort Schule auch die Lernorte Betrieb und überbetriebliche Kurse hinzukommen. Eine gute Kooperation zwischen den Lernorten ist unumgänglich, damit ein möglichst ganzheitliches Bild der Situation eines Jugendlichen gewonnen werden kann. In der Berufsfachschule richtet sich dabei der Blick laut Grassi et al. (2014) eher auf kognitive Aspekte wie Sprach-, Mathematik- und Methodenkompetenzen. Im Betrieb geht es um die für den Beruf erforderlichen Fähigkeiten und nicht zuletzt um Sozial- und Selbstkompetenzen (S.45). Die Verantwortung für die Früherkennung liegt heute laut Stalder und Schmid (2016) meist bei den Berufsfachschulen (S. 208). Lehrpersonen prüfen zu Beginn und in periodischen Abständen im Verlauf der gesamten Ausbildung, ob der Abschlusserfolg von Jugendlichen gefährdet ist. Basierend auf dieser Früherkennung können gemeinsam mit den Jugendlichen und betrieblichen Ausbildenden Massnahmen eingeleitet werden, um die Lernenden auf ihrem Ausbildungsweg zu unterstützen (ebd.). Nicht immer gelingt dieser Austausch unter den Ausbildungsverantwortlichen und mit den Jugendlichen und nicht immer früh genug.

Frey et al. (2012) machen darauf aufmerksam, dass viele Ausbildungsabbrüche vermeidbar wären, wenn erste Anzeichen frühzeitig wahrgenommen würden (S.50). Sie beklagen, dass der Austausch zwischen Berufsfachschule und Betrieb häufig nur bei akuten Defiziten in der Ausbildung stattfindet, also dann, wenn es womöglich bereits zu spät ist, Defizite aufzuarbeiten oder sonstige nötige Veränderungen anzustossen (S.50). Sie schlagen vor, dass sich alle Personenkreise, die direkt oder indirekt an einer Ausbildung beteiligt sind, in Form eines regelmässigen Treffens austauschen, um Ausbildungsabbruchstendenzen erkennen und Hilfeleistungen anbieten zu können. Dies sei insbesondere deshalb wichtig, weil sich Hinweise für eine Abbruchneigung häufig nur an einem Lernort äussern würden (S.50). Die zeitlichen Ressourcen berücksichtigend könnten dazu auch digitale Wege genutzt werden. Auch Stalder und Schmid (2016) begrüßen eine verbesserte Lernortkooperation durchaus, da vorliegende Studien auf Mängel in der Lernortkooperation hinweisen (S.208). Die Strukturierung, die Organisation und die Moderation dieses Austausches könnten dabei als Aufgabe der SABS gesehen werden (Ziegele, 2014, S.43). Grassi et al. (2014) schlagen zudem vor, die Jugendlichen in die Früherkennung miteinbeziehen (S.69). Dazu haben sie ein Diagnosetool mit Selbsteinschätzung zu latenten und akuten Ausbildungsabbruchrisiken und möglichen Gründen entwickelt (S.69). Dabei werden die Lernenden gebeten, bei den folgenden acht Aussagen Zustimmung oder Ablehnung mit den Antwortalternativen *ja, eher ja, eher nein, nein* auszudrücken:

1. Ich würde mich für denselben Ausbildungsberuf nochmals entscheiden.
2. Ich würde mich für denselben Ausbildungsbetrieb nochmals entscheiden.
3. Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungsberufes zufrieden.
4. Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungsbetriebes zufrieden.
5. Ich möchte meinen Ausbildungsberuf wechseln.
6. Ich möchte meinen Ausbildungsbetrieb wechseln.
7. Ich habe viel Interesse und Motivation, meine Ausbildung abzuschliessen.
8. Ich denke aktuell über einen Ausbildungsabbruch nach. (Grassi et al., 2014, S.72)

Wird ein akutes Ausbildungsabbruchrisiko diagnostiziert, soll Kontakt mit den Lernenden aufgenommen und in einem Gespräch abgeklärt werden, ob der oder die Jugendliche weitere Unterstützung benötigt, wie diese erfolgen könnte und ob ein Gespräch am „runden Tisch“ nötig wäre. Nach Meinung der Autorinnen bietet sich die SABS für die Durchführung der Selbsteinschätzung in den

Klassen und die nachfolgenden Gespräche an, da die Methoden und Ansätze der Sozialen Arbeit hier gut zum Tragen kommen können. Die Rolle der SABS bei der Früherkennung verlangt eine auf die Verhältnisse der Berufsbildungszentren bezogene Ausdifferenzierung. Nach Einschätzung der Autorinnen ergeben sich aber mehrere Anknüpfungspunkte, die durchaus zum Verständnis der Sozialen Arbeit in der Schule passen. Die Aufgaben der SABS müssten dabei genauer definiert, Ressourcen bereitgestellt und die beteiligten Ausbildungsverantwortlichen sensibilisiert werden.

8.3 Behandlung von Lehrvertragsauflösungen/Lehrabbrüchen als Aufgabe der SABS

In den vorangegangenen zwei Kapiteln wurden die früherkennenden und präventiven Möglichkeiten der SABS im Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüchen dargestellt. Im Folgenden soll die Frage geklärt werden, inwiefern die SABS sich in ihrer behandelnden Funktion LVA oder Lehrabbrüchen annehmen kann.

Für die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule lässt sich Behandlung gemäss Ziegele (2014) als „Umgang mit (bio-)psychosozialen Problemen“ verstehen (S.43). Konkret ist damit gemeint, dass „Probleme mittels professioneller Interventionsversuche beseitigt oder mindestens nicht schlimmer werden, dass also ein unerwünschter gegenwärtiger Zustand (. . .) durch direkte Massnahmen (Beratung) oder indirekte Massnahmen (Veränderung von (bio-)psychosozialen Einflussfaktoren) in einen zukünftigen erwünschten Zustand (. . .) transferiert werden soll“ (ebd.). Bei der Behandlung steht also ein aktuelles Problem im Vordergrund. Sind die Ressourcen für eine SAS klein, beschränkt sich der Auftrag vielerorts auf die Behandlung bestehender Probleme. Hafén (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Pannendienst“ oder von der SAS als „sozialer Feuerwehr“, die dafür da ist, die Schule von „Störfällen“ zu entlasten (S.12). In diesem Sinne gewichten die Autorinnen in Bezug auf die Verminderung von Ausbildungsabbrüchen die Funktionen der Prävention und der Früherkennung höher. Die Behandlung kommt erst zum Zug, wenn die vorangegangenen Massnahmen der Früherkennung und insbesondere der Prävention nicht erfolgreich waren oder die SABS erst zum Zeitpunkt eines bereits erfolgten Abbruchs von diesem erfährt.

Wie zuvor schon dargestellt, ist der Übergang von einer präventiven zu einer behandelnden Massnahme fließend. So kann die Behandlung von LVA als Prävention von Lehrabbrüchen gesehen werden, umgekehrt hat aber auch die Prävention von LVA auf der Ebene des Beratungsgesprächs viele behandelnde Aspekte. Gemeinsames Anliegen ist es dabei, die Jugendlichen ohne Unterbrechung im Bildungssystem zu halten. Trotzdem gibt es Jugendliche, die nach einer LVA ohne Anschlusslösung dastehen, also eigentliche Lehrabbrecher oder Lehrabbrecherinnen. Bezugnehmend auf die Definition von Ziegele soll hier die Behandlung des unerwünschten Zustands eines Lehrabbruchs als Aufgabe der SABS in den Blick genommen werden. Dabei ist der Faktor Zeit von zentraler Bedeutung, denn je länger die LVA zurückliegt, desto kleiner die Chance, einen Wiedereinstieg in eine Ausbildung zu finden (Schmid, 2011, S.220).

Jugendlichen ohne Anschlusslösung ist es erlaubt, eine bestimmte Zeit weiter den Unterricht an der Berufsfachschule besuchen. Je nach Kanton ist die Fortdauer unterschiedlich geregelt. Sie beträgt zwischen einem und drei Monaten oder nach Absprache mit dem zuständigen Berufsbildungsorgan des Kantons auch länger. Diese Zeit gilt es für die Beratungstätigkeit der SABS mit dem oder der Jugendlichen und den Ausbildungsverantwortlichen gut zu nutzen. Die Auszubildenden können bei der

erneuten Lehrstellensuche aufgrund ihres beruflichen Netzwerkes eine gewichtige Rolle spielen. Mögliche Aufgaben in der Begleitung sind dabei gemäss Matthias Rübner (2012):

- Neuorientierung bei (. . .) definitivem Lehrabbruch
- Unterstützung bei der Verarbeitung von Frustration und Demotivation aufgrund des Ausbildungsabbruchs
- Unterstützung bei der beruflichen Neuorientierung
- Unterstützung bei der Suche nach einer neuen Ausbildung bzw. einem neuen Ausbildungsbetrieb. (S.335)

In dieser Zeit gilt es, sicher zu stellen, dass der Kontakt zu den Jugendlichen gewahrt wird und ihnen Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, wie der Wiedereinstieg angegangen werden kann. Nebst der oben genannten Unterstützung wären hier eine Anmeldung zur Berufsberatung im BIZ, eine Vernetzung mit dem Ausbildungsberater oder der Ausbildungsberaterin, eine Anmeldung bei der Arbeitslosenkasse oder Unterstützung bei der Aufnahme ins Brückenangebot oder bei erheblicher Mehrfachproblematik im CMB denkbar. Wichtig ist, dass Jugendliche mit ungenügenden sozialen Ressourcen oder schwachem beruflichem Netzwerk von Verantwortungstragenden des formellen Unterstützungssystems nicht allein gelassen werden. Wünschenswert wäre in diesen Fällen eine Ausweitung der institutionellen Anbindung der SABS an die Berufsfachschule. Jugendliche, die während der Berufsschulzeit schon wegen eines drohenden Lehrabbruchs in Beratung waren, sollten bis zur Gewährleistung einer Anschlusslösung weiter vom Angebot der SABS Gebrauch machen dürfen, auch wenn sie die Berufsfachschule nicht mehr besuchen.

9. GRUNDPRINZIPIEN DER SABS IN BEZUG AUF LEHRVERTRAGSAUFLÖSUNGEN UND LEHRABBRÜCHE

Nach der ausführlichen Beschreibung Sozialer Arbeit an Schulen sowie deren Funktionen, deren Verbreitung, den Erfahrungen und dem Potenzial an Berufsschulen in der Schweiz sollen im folgenden Kapitel die Grundprinzipien der SAS in Bezug auf LVA und Lehrabbrüche genauer beleuchtet werden. Die SABS arbeitet vor Ort, als niederschwellige, neutrale Anlaufstelle vorwiegend in der Einzelberatung. Für die verschiedenen Funktionen kann die SAS auf unterschiedliche Grundprinzipien zurückgreifen. Die nachfolgend aufgelisteten Grundprinzipien von Ziegele (2014) ergänzen die Autorinnen mit der Beratungsbeziehung, da sie in der Prävention von LVA absolut zentral erscheint. Weniger eingegangen wird auf die Diversität und Partizipation, da diese Prinzipien auch als Maximen der Lebensweltorientierung gelten, welche ausführlich beschrieben wird und in der Fragestellung weniger im Vordergrund stehen.

<i>Grundprinzipien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungsbeziehung (eigene Ergänzung) - Lebensweltorientierung - Niederschwelligkeit - Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten - Diversität - Partizipation
------------------------	--

Tabelle 5: Grundprinzipien der SAS (leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.29)

Geleitet von der Fragestellung, wie durch die Präsenz der SABS ein Beitrag zur Verminderung von LVA geleistet werden kann, scheinen den Autorinnen folgende Grundprinzipien der Sozialen Arbeit als wegleitend.

9.1 Beratungsbeziehung als zentrales Grundprinzip

Heute zeigen sich die meisten Alltagsprobleme wie Daniel Kunz, Dozent an der Hochschule Luzern-Soziale Arbeit, ausführt, als komplexes Zusammenspiel familiärer, beruflicher und sozialer Konflikte, die auch als Folgen des strukturell-wirtschaftlichen Wandels verstanden werden können (Kunz, 2012; zit. in Esther Weber, 2012, S.9). Einen zentralen Stellenwert unter den Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit nimmt gemäss Harro Dietrich Kähler die Beratung ein (Kähler, 2009; zit. in Weber, 2012, S.10). Beratung bedarf je nach Organisation und Arbeitsfeld eine im sozialarbeiterischen Sinne angepasste professionelle Kommunikationsgestaltung. Die Soziale Arbeit unterstützt mit den ihr zur Verfügung stehenden Handlungsmethoden Ratsuchende darin, Veränderungen in ihrer persönlichen und sozialen Umwelt zu verwirklichen, um ihr eigenes Leben wieder selbstbestimmt und eigenverantwortlich leben zu können (ebd.). Bezugspersonen von Lernenden in der beruflichen Grundbildung sollten sich in der Beratungsbeziehung oder Arbeitsbeziehung zwingend an den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, wie sie im Kapitel 4 beschrieben wurden, orientieren. „In der Sozialen Arbeit ist im Allgemeinen und im Speziellen die Beziehung zwischen Sozialarbeitenden und Ratsuchenden zentral“, so Kunz (Kunz, 2012; zit. in Weber, 2012, S.11). Diese Beziehung wird im Kontext der Beratung zwischen Sozialarbeitenden und Ratsuchenden aufgebaut und entwickelt (S.12). Auf dieser

Grundlage kann ein Arbeitsbündnis zu Stande kommen und ermöglicht erst dadurch eine zielführende Unterstützung (ebd.). Für einen positiven Prozess bedarf es seitens der SAS und anderen involvierten Bezugspersonen der Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Erlebniswelt der Lernenden hineinzusetzen, um letztlich ihre Verhaltensweisen zu verstehen. Nur auf der Grundlage von echt entgegengebrachtem Interesse kann sich eine Vertrauensbeziehung entwickeln (Niedersächsisches Kultusministerium, 2004, S.6).

Brugger & Partner AG (2009) kritisieren, dass beim Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Lebensphase und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben zu wenig berücksichtigt werden (S.29). Viele Massnahmen werden als zu technisch, zu kognitiv und bürokratisch beurteilt. In der Adoleszenz sind Berufswahl und Arbeit nicht das Einzige, das Jugendliche beschäftigt. Brugger & Partner AG (2009) betonen: „Viele Jugendliche in diesem Alter sind orientierungslos. Sie haben keine Lebensperspektiven. Es geht darum, ihnen Lebensbewältigungsstrategien zu vermitteln. Dafür ist es notwendig, die ganze Lebenssituation anzuschauen und die Jugendlichen ganzheitlich zu betrachten“ (ebd.). Brugger & Partner AG (2009) empfehlen in der Begleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen den *Hauptakzent auf die Beziehungsarbeit* zu legen (S.74).

Das Niedersächsische Kultusministerium weist in den Materialien zur Schulsozialarbeit an den berufsbildenden Schulen (2004) darauf hin, dass Störungen der Lern- und Leistungsfähigkeit häufig auch Zeichen einer Beziehungsstörung sind (S.6). Lernen umfasst die Ganzheit der Persönlichkeit und klammert psychosoziale Probleme nicht aus. Als Basis der Förderung von verschiedenen Kompetenzen (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) bedarf es einer tragfähigen vertrauensvollen Beziehung. Angestrebtes Ziel ist es, die Lernenden zu befähigen, aktiv an ihrer Lebenssituation zu arbeiten (ebd.). In einer Befragung zu schwierigen Situationen im Lehrbetrieb wurden von Lernenden am häufigsten Beziehungsprobleme mit Vorgesetzten und/oder Mitarbeitenden genannt (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2013, S.62).

- Auf die Prävention von LVA bezogen heisst das für die SABS, dass sie die an der Berufsausbildung beteiligten Akteure und Akteurinnen, insbesondere Ausbildungsverantwortliche in den Betrieben und die Lehrpersonen, die direkt mit den Lernenden in Kontakt stehen, für die weitreichende Bedeutung einer guten Beziehung und eines positiven Arbeitsklimas sensibilisiert. Im Weiteren sollen Ausbildungsverantwortliche bestärkt werden, zwischenmenschliche Konflikte rasch und aktiv anzugehen und dies stets mit dem Wissen und Verständnis um Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Somit können auch Leistungsprobleme ganzheitlicher in den Blick genommen werden.

Als zentrales Element einer erfolgsversprechenden Begleitung sehen Wettstein et al. (2014) die persönliche Beziehung zwischen Lernenden und ihren Begleitpersonen, welche sich durch Empathie, Authentizität und Interesse auszeichnet (S.174). Unterstützung dieser Art ist als Grundform pädagogischen Handelns zu verstehen und unterscheidet sich von pädagogischem Handeln, das sich auf die Vermittlung von Wissen bezieht (ebd.).

- Wenn sich bei Lernenden während der Lehre eine Krise abzeichnet, ist es von Vorteil, wenn zur Beratungsperson bereits ein Erstkontakt stattgefunden hat, da die Inanspruchnahme einer Beratung Vertrauen voraussetzt. Die SABS sollte deshalb bereits zu Beginn der Lehre um eine positive Begegnung mit Lernenden bemüht sein. Dies könnte in Form eines Begrüssungsrituals zu Beginn der Lehre stattfinden. Weiter könnte die SABS erfolgreiche Lernende als Mentoren und Vorbilder für den Lehrstart im Sinne einer Götti-/Gotte--Begleitung gewinnen, um auch dieses Potenzial unter Peers nutzbar zu machen.

- Wenn aus der subjektiven Perspektive im Jugendalter die Kosten einer Ausbildung zu hoch sind, wird deren Fortsetzung als sinnlos eingestuft (Donata Bessey & Uschi Backes-Gellner, 2008, S.20). Jugendliche, die endgültig jegliche Ausbildungsbemühungen aufgeben, tendieren im Allgemeinen dazu, besonders kurzfristige Entscheidungen zu treffen. Die langfristigen Konsequenzen einer Abbruchentscheidung werden von Jugendlichen unterschätzt (S.21). Dabei werden die künftigen Vorteile einer abgeschlossenen Ausbildung (wie etwa das höhere Einkommen und die grössere Arbeitsplatzsicherheit) im Vergleich zu den aktuellen Kosten systematisch unterbewertet. Bei diesen Jugendlichen, betonen Bessey und Backes-Gellner (2008), dürfte sich die Investition in eine enge Begleitung vor und während der Ausbildung auszahlen, da es mit Sicherheit günstiger ist, als lebenslange „Massnahmenkarrieren“ für ungelernete Arbeitslose zu finanzieren (ebd.).
- Bezüglich des kurzfristigen Planungshorizonts in der Entwicklungsphase des Jugendalters ist die SABS aufgefordert in der Beratung von Lernenden, welche an eine LVA denken oder gar an einen Wechsel zur Erwerbsarbeit, auf langfristige Konsequenzen eines fehlenden Sek II-Abschlusses hinzuweisen und durch motivierende Gespräche Jugendliche zu selbstverantwortlichen nachhaltigen Entscheidungen zu begleiten.

Die wie oben von Bessey und Backes-Gellner geforderte enge Begleitung vor und während der Ausbildung ist das eine. Das andere ist die zu Beginn der Begleitung geforderte *intensive* Beziehungsarbeit, wie nachfolgend Forschende betonen. Zu vorzeitigen Abbrüchen in der CMB-Begleitung kommt es meist, weil Jugendliche keine Fortsetzung mehr wünschen. Dies erfolgt häufig im ersten halben bzw. ersten Jahr der Begleitung und steht mehrheitlich im Zusammenhang mit einer geringen Leistungsintensität durch Case Managerinnen und Manager (Dieter Haller, Barbara Erzinger & Florentin Jäggi, 2014, S.24). Wenn von Beginn weg eine intensive Beziehungs- und Aufbauarbeit mit den Jugendlichen geleistet werden kann, ist der Boden für eine Vertrauensbeziehung gelegt und damit die Inanspruchnahme einer langfristigen Begleitung und Aufnahme einer Berufsausbildung wahrscheinlicher (ebd.). Natürlich ist die Intensität einer Begleitung immer auch von den zeitlichen Ressourcen einer Dienstleistung abhängig. Dies scheint jedoch eine zwingende Komponente im Aufbau einer nachhaltigen Arbeitsbeziehung, insbesondere zu Beginn einer Begleitung, zu sein.

- Übertragen auf die SABS sollten also genügend zeitliche Ressourcen vorhanden sein, um gefährdete Lernende anfangs intensiv begleiten zu können und vor allem, um die nötige Kontinuität der Begleitung zu erzielen. Die Lernenden werden durch die daraus resultierende Vertrauensbeziehung gestärkt, im Gespräch für sich passende Lösungen zu entwickeln, wenn sie in Schwierigkeiten stecken. Dabei gilt es immer das Leitprinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* vor Augen zu halten und Lernende -wie in Artikel 5.7 des Berufskodexes von AvenirSocial (2010) formuliert- nicht von der Sozialen Arbeit abhängig zu machen: „Soziale Arbeit hat Veränderungen zu fördern, die Menschen unabhängiger werden lassen auch von der Sozialen Arbeit“ (S.6).

9.2 Konzept der Lebensweltorientierung

Das Konzept der *Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit* (LWO) von Hans Thiersch (2014) orientiert sich an den Grunddimensionen der Lebenswelt, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen von Kindern und Jugendlichen (S.27). Diese konkretisieren sich in den Handlungsmaximen der Prävention, der Regionalisierung/Dezentralisierung, der Alltagsorientierung, der Niederschwelligkeit, der Integration sowie der Partizipation (ebd.). Lebensweltorientierte Jugendhilfe meint die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie von Jugendlichen im Alltag erfahren werden (S.22). Im Ansatz der LWO finden sich Handlungsmaximen, die den Autorinnen in der Prävention von LVA als absolut zentral erscheinen. Dies, weil die Schwierigkeiten und Misserfolge von Jugendlichen nicht individualisiert und auf deren mangelnde Leistungsbereitschaft und Kompetenzen reduziert werden (Ahmed, 2011, S.290). Jugendlichen kennen diese Zuschreibungen aus dem öffentlichen Diskurs und von institutioneller Seite her bestens (ebd.). Nach Thierschs (2009) Verständnis hat Sozialarbeit Probleme der Unterprivilegierung, der fehlenden materiellen Ressourcen, also der Armut und Unterstützung in belasteten, unterprivilegierten, ausgegrenzten Lebensverhältnissen, zum Gegenstand (S.433). Bei seinem Konzept der LWO geht Thiersch von folgenden Fragen aus: „Wie leben die Menschen? Wie sieht ihr Alltag aus?“ (S. 435). Ansatzpunkt für die Hilfe zur Selbsthilfe ist für Thiersch der Alltag der sozialpädagogischen Adressatinnen und Adressaten (ebd.). Ziel des sozialpädagogischen Handelns ist nicht der gelungene, sondern der *gelingendere* Alltag (S.437). Dies bedeutet, vorhandene Kompetenzen zum Handeln im Kontext gegebener Alltagserfahrungen aufzugreifen und einzubeziehen (S.439).

Im Folgenden sollen die Handlungsmaximen der LWO nach Thiersch (2014) näher erläutert werden:

Prävention zielt im neuen Verständnis der Jugendhilfe darauf, dass die frühzeitigen – also die begleitenden, unterstützenden und ambulanten – Massnahmen ausgebaut und die gravierenden, stationären abgebaut werden (S.28-29). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit handelt nicht erst, wenn sich Problemlagen dramatisieren und verhärten, sondern rechtzeitig und vorausschauend in sich abzeichnenden Krisen oder besonders belastenden Situationen (ebd.).

Dezentralisierung/Regionalisierung zielt auf die Regionalisierung der Angebote, also auf die Erreichbarkeit und Kooperation der Jugendhilfe. Somit können Ungleichheiten in den Angebotsstrukturen z.B. zwischen Stadt und Land verringert werden (Thiersch, 2014, S.29).

Alltagsorientierung zielt einerseits auf die Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit der Angebote der Sozialen Arbeit u. a. durch die Präsenz der Angebote in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten hin. Andererseits meint Lebensweltorientierte Soziale Arbeit auch den ganzheitlichen und situationsbezogenen Blick auf das Individuum, das in ein ganzes Netz von wechselseitigen Kräften verflochten ist (Thiersch, 2005). Thiersch fügt an: „Sie sieht das Kind/den Jugendlichen als „Symptomträger“, also als jemanden, der durch sein vordergründig auffallendes Handeln (meist unbewusst) auf dahinterliegende, versteckte Probleme und Schwierigkeiten des ganzen Systems (der Familie, der Schule, des Gemeinwesens, der Arbeitswelt,...) verweist“ (ebd.). Im Weiteren versteht sich Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe nicht als „Expertin“, die vorgibt und festlegt, wie Situationen und Probleme „objektiv richtig“ zu deuten und zu bewältigen sind, sondern als Partnerin, die sich einlässt auf die Gefühle, Meinungen und Weltbilder der Kinder und Jugendlichen und auf das, was sie an Ressourcen schon mitbringen. Alltagsnähe meint auch eine aktive, z.B. bei Bedarf, aufsuchende und auf die Menschen zugehende Soziale Arbeit (ebd.).

Integration zielt gemäss Thiersch (2014) auf Nichtabsonderung, Nichtisolation, also auf Lebensweltorientierte Jugendhilfe (S.30). Kritisiert wird, dass die Integrationsprobleme zurzeit vor allem im Kontext von Kindergarten und Grundschule behandelt, im Angebot der Jugendhilfe aber vernachlässigt werden (ebd.).

Partizipation beinhaltet das Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht aller am Prozess Beteiligten (Thiersch, 2014, S.31). Auf die Prävention von LVA bezogen, beinhaltet Partizipation, dass bei Schwierigkeiten *mit* den Jugendlichen und nicht *über* sie am runden Tisch gesprochen und bestimmt wird. Auch sollen ihre Deutungen für die vorhandenen Probleme und Vorschläge in Lösungsprozesse miteinbezogen werden.

Nun stellt sich die Frage, wo Umsetzungsmöglichkeiten von Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit im Feld der Berufsfachschule, insbesondere zur Verminderung von LVA, zu realisieren wären. Da auch die SABS in ihrem Verständnis weitgehend den Maximen der LWO folgt, wie sie im vorigen Kapitel ausgeführt wurden, werden hier nur die prägnantesten Umsetzungsmöglichkeiten genannt:

- Prävention und Früherkennung sind vor der Behandlung zu priorisieren
- Zugangsbarrieren zu Unterstützungsangeboten abbauen und niederschwellige Angebote vor Ort einrichten
- Misserfolge und Schwierigkeiten in der Lehre ganzheitlich betrachten und das Individuum in seinen lebensweltlichen Verstrickungen begreifen
- Jugendliche anwaltschaftlich und ressourcenorientiert begleiten, was auch die Kooperation und den Austausch mit den Lehrbetrieben, den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten erfordern kann
- Betroffene als Experten und Expertinnen für ihr eigenes Leben anerkennen und an vorhandenen Kompetenzen anknüpfen. Kompetenzorientierung in Bezug auf LVA heisst, Jugendliche als Experten und Expertinnen für die Lösung ihrer Probleme zu verstehen und sie dabei zu unterstützen, ihre Stärken und Kompetenzen zu erkennen.

9.3 Niederschwelligkeit

Die niederschwellige Zugänglichkeit, wie sie bereits im Zusammenhang mit der Alltagsorientierung im Lebensweltorientierten Ansatz erwähnt wurde, ist ein weiteres wichtiges Grundprinzip der SAS. Nach Ziegele (2014) zeichnet sich Niederschwelligkeit der SAS strukturell einerseits durch eine gute Wahl und adressaten- und adressatinnengerechte Einrichtung der Beratungsräumlichkeiten aus und andererseits, indem sie eine hohe Präsenzzeit vor Ort gewährleisten kann (S.61). Gemäss Florian Baier und Rahel Heeg (2011) bedeutet Niederschwelligkeit vor allem auch, individuelle Schwellen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler durch Informationen und Beziehungsaufbau abzubauen (S.96). Dies erfolgt durch geeignete Mittel, wie zum Beispiel formlose und lockere Kontakte auf dem Pausenplatz (ebd.).

9.4 Systemisch-lösungsorientierte Beratung

Systemisch-lösungsorientierte Beratung vereint unterschiedliche Leitprinzipien (Winfried Büschges-Abel, 2009; zit. in Ziegele, 2014, S.61). Im systemischen Verständnis wird ein Problem in der Interaktion zwischen den beteiligten Personen und ihrer Umwelt gesehen (Ursula Fuchs, 2014, S.2). Probleme entstehen im zwischenmenschlichen Zusammenleben aufgrund sozialer und kommunikativer Zusammenhänge. Der Mensch wird dabei als Teil des Systems verstanden (ebd.). Die Beratungsperson tritt nicht wie bis anhin als Expertin auf, sondern sieht sich als Teil des Beratungssystems (S.4). Denn die Wirklichkeit besteht darin, wie Sinneseindrücken eine Bedeutung, einen Sinn zugeschrieben wird. Beratungspersonen können aber in der Funktion als Expertin oder Experte hilfreiche Prozesse im System anstossen (ebd.). Nach Ziegele (2014) soll durch die kleinstmögliche Intervention die Selbstorganisation bzw. die Selbststeuerung der Anspruchsgruppe so gestärkt werden, dass Wahlmöglichkeiten erweitert und vergrössert werden (S.61). Im Weiteren sind Probleme und Problemlösungen im systemischen Verständnis immer im Kontext von Verhalten (Lebensweise) und Verhältnis (Lebenslage) zu diskutieren (ebd.). Die ressourcenorientierte Beratung lenkt die Aufmerksamkeit auf vorhandene Ressourcen und mögliche Lösungsansätze und weniger einseitig auf die Probleme und Defizite (Weber, 2012, S.32). Man geht davon aus, dass mit diesem Ansatz beim Suchen nach Lösungswegen und dem Formulieren von Zielen bessere Beratungsergebnisse erzielt werden. Nebst der grundsätzlichen Ressourcenorientierung fordert Ziegele (2014) auf, (verschüttete) Ressourcen zu aktivieren und den Fokus auf problemferne innere und äussere Ressourcen zu richten (S.61). Die Ressourcenorientierung steht im Kontrast zur Dominanz der formal strukturierten Defizitorientierung des Schulsystems und ist eine bedeutsame Komponente im Bewältigen von Schwierigkeiten. Nebst der ganzheitlichen Wahrnehmung des Individuums in seinem psychosozialen Lebensraum, der Verabschiedung vom Expertentum, der Vergrösserung des Möglichkeitsspielraums und der Ressourcenorientierung bedeutet Systemische Orientierung nach Fuchs (2014) auch:

- Krankheiten und soziale Abweichungen als Dysfunktion von Systemen zu verstehen und/oder als Lösungsversuche den üblicherweise defizitären Problemdefinitionen eine zielorientierte Perspektive entgegenzusetzen
- eine tragfähige Beziehung aufzubauen und aufrecht zu erhalten
- mit der Klientel zusammen Ist-Zustände und Veränderungsziele zu erarbeiten
- erste Veränderungsschritte einzuleiten. (S.5)

Daraus folgern die Autorinnen für die Praxis:

- Die SAS muss sich bewusst sein, dass sie zwar Veränderungsprozesse anstossen, aber die Richtung der Veränderung nicht steuern kann. Auf LVA bezogen könnten auch Gespräche mit Erziehungsberechtigten oder Ausbildungsverantwortlichen wichtige Veränderungen anstossen, die sich wiederum positiv auf Lernende auswirken könnten.
- Ressourcenorientierung in der Krisenbewältigung heisst beispielsweise, den Lernenden ermutigen, den Blick auf positive Ereignisse zu legen, mögen sie auch noch so klein erscheinen. Konkret könnte das heissen, dass sich Lernende auf verbale und nonverbale positive Rückmeldungen ihrer Vorgesetzten achten und damit ihre Wahrnehmung durch den anderen Blickwinkel verändern können. Die neue Haltung hat Auswirkungen auf die Wechselwirkung und kann die Beziehung verbessern. So sollen positive selbsterfüllende Prophezeiungen zu Stande kommen und Kurzschlusshandlungen, wie es eine LVA sein kann, vorbeugen. Im Be-

richt Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen lenken Häfeli und Schellenberg (2009) bewusst den Blick weg von Mängeln und Defiziten und rücken Erfolgsfaktoren ins Zentrum der Betrachtung, die dafür stehen, dass Jugendliche aus einem oft schwierigen sozialen und/oder fremden kulturellen Umfeld und ohne Glanzleistungen in der Schulkarriere es immer wieder schaffen, sich erfolgreich in die Berufswelt zu integrieren (S.5) (siehe Anhang C: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen).

- Da sich Beratende im systemisch-lösungsorientierten Ansatz nicht als Expertin oder Experte verstehen, bedanken sie sich am Ende eines Gesprächs für das, was gelernt werden konnte. Die Haltung zeigt Jugendlichen, dass sie ernst genommen werden und sie über Kompetenzen verfügen und diese einbringen können.

10. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Mit der vorliegenden Literaturrecherche wurden Antworten auf die folgende Frage gesucht:

Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit an Berufsfachschulen für Jugendliche in gefährdeten Lehrverhältnissen in Ergänzung zu bestehenden Angeboten im Kanton Luzern leisten?

Bereits im Zwischenfazit wurden die Schwächen in der Prävention von LVA im Kanton Luzern benannt, die sowohl auf der Sekundarstufe I, dem Übergang I, zu Beginn der Lehre und nach LVA beim Recherchieren zu Tage traten. Abschliessend sollen nun Antworten zur Frage nach dem Beitrag, den die SABS bezüglich der Verminderung von LVA leisten kann, gegeben werden. Das Fernziel aller Präventionsbemühungen der SABS soll es sein, Jugendliche und junge Erwachsene darin zu unterstützen, schlussendlich einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erlangen. Eine nachhaltige Prävention von LVA auf der Sekundarstufe II beginnt nach Ansicht der Autorinnen nicht erst in der beruflichen Grundbildung, sondern erfordert auch den Blick auf die Sekundarstufe I und den Übergang I. Aufgrund der Recherche könnte die SABS Einiges zur Verminderung von LVA und Lehrabbrüchen beitragen. Zusammenfassend können nun folgende Ergebnisse für die Berufspraxis festgehalten werden:

Prävention auf der Sekundarstufe I

Wenn bei Jugendlichen der Einstieg in die Berufslehre gefährdet erscheint, die nötige Unterstützung der Erziehungsberechtigten fehlt und auch kein Anspruch auf eine CMB-Begleitung besteht, sollte eine alternative enge Begleitung beispielsweise durch die Soziale Arbeit auf der Sekundarstufe I (SAS) bereitgestellt werden können.

Die Dienststelle Volksschulbildung im Kanton Luzern (2012) beschreibt im Grundlagenpapier der Schulsozialarbeit (sic!) die Ziele wie folgt: „Das grundsätzliche Ziel ist, die persönliche, soziale und schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und gleichzeitig die Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu unterstützen“ (S.4). Die Unterstützung von Lernenden in der beruflichen Integration durch die Schulsozialarbeit auf der Sek I wird im Grundlagenpapier nicht explizit erwähnt, trotzdem könnte man davon ausgehen, dass bei Bedarf auch diese Unterstützung möglich ist, vorausgesetzt, die nötigen Ressourcen der SAS sind vorhanden. Einen weiteren Nutzen sehen die Autorinnen darin, dass dadurch wohl mehr Jugendliche direkt in eine Berufslehre einsteigen könnten und sich damit die Chancen einer erfolgreichen beruflichen Integration erhöhen. Ein weiterer Nutzen wird in der Kostenreduktion von teuren Zwischenlösungen gesehen.

Die Qualität des Berufswahlkundeunterrichts auf der Sekundarstufe I steht -wie erwähnt- in engem Zusammenhang mit dem erfolgreichen Berufseinstieg. Bei grossem Unterstützungsbedarf einer Klasse im Berufswahlprozess kommen Lehrpersonen an die Belastungsgrenze. Durch die Unterstützung der SAS könnte die Qualität des Berufswahlkundeunterrichts verbessert werden.

Prävention auf der Sekundarstufe II

Das Unterstützungsangebot an den BBZ trägt der Lebensweltorientierung, die sich an den Bedürfnissen von Jugendlichen orientiert, zu wenig Rechnung. Es fehlt ein niederschwelliges, neutrales Beratungsangebot vor Ort. Die Beratung an den BBZ wird oft von Lehrpersonen abgedeckt. Die damit verbundene Doppelrolle ist aus Gründen der Neutralität problematisch. Im Weiteren ist die Schulbera-

tung für psychosoziale Problemstellungen durch den Sitz in der Stadt Luzern für viele Lernende schwer zugänglich.

Die Einrichtung einer niederschweligen, neutralen Beratungsstelle, idealerweise in der Form von SABS, scheint aus Sicht der Autorinnen notwendig, um der Lebenswelt der Jugendlichen gerecht zu werden. Aus lebensweltorientierter Sicht sollen die Schranken zur Beratung abgebaut werden, um allen Lernenden einen leichten Zugang zu Unterstützung zu gewähren. Jugendliche benötigen unbürokratische Zugänge und Angebote vor Ort. Eine Beratungsperson mit Ausbildung in Sozialer Arbeit wird der Neutralitätsforderung gerecht und kann die Grundprinzipien der SABS (Lebensweltorientierung, Systemisch-lösungsorientierte Beratung, Ressourcenorientierung, Niederschwelligkeit, Beziehungsarbeit mit entwicklungspsychologischem Wissen) bei der Prävention von LVA zum Tragen bringen. Eine entwicklungspsychologische Sensibilität der Beratungsperson ist zentral, um die Jugendlichen in ihrer Entwicklungsphase bestmöglich begleiten zu können.

Im Lehrplan des Allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) scheint das Thema Krise in der Lehre und dessen Bewältigung kein thematischer Bestandteil zu sein. In der Realität sind Ausbildungssituationen jedoch häufig mit Schwierigkeiten und Krisen verbunden. Dies kann ein Risikofaktor für eine LVA darstellen.

Aus Sicht der Autorinnen sollten zu Beginn der Berufslehre mögliche Krisen während der Lehrzeit und deren Bewältigung im ABU thematisiert werden. Dies könnte in Kooperation mit der SABS erfolgen oder gar an sie delegiert werden und hätte den positiven Nebeneffekt, dass ein Erstkontakt zwischen Lernenden und Beratungsperson ungezwungen zu Stande kommt. In regelmässigen Abständen sollte im Rahmen der Früherkennung eine schriftliche Befragung zur Befindlichkeit von Lernenden durchgeführt werden. Auch könnte so wiederholt an Unterstützungsangebote erinnert werden. Dies könnte Schwierigkeiten und Krisen enttabuisieren. Es gilt einen konstruktiven Umgang mit Problemen zu finden, indem es selbstverständlich wird, sich bei Überforderung Hilfe zu holen, bevor die LVA als einzige Lösung erscheint. Ein weiteres Potenzial für die Bewältigung von schwierigen Situationen in der Lehre könnte im regelmässigen Austausch mit erfolgreichen Lernenden liegen.

Der Zugang zu Beratungsangeboten bei Schwierigkeiten in der Lehre als auch zu den Angeboten zeigt sich an den einzelnen BBZ im Kanton Luzern sehr unterschiedlich. Sich als Lernende selbständig Hilfe zu organisieren, scheint hürdenreich, da auch der Zugang manchmal nur über Vorgesetzte möglich ist. Diese Zugangsbarrieren und ungleichen Angebotspaletten/-begrifflichkeiten tragen der Chancengleichheit, der Vertraulichkeit und der Autonomie von Jugendlichen zu wenig Rechnung. Brachliegendes Potenzial in der Prävention von LVA sehen die Autorinnen im einheitlichen benutzungsfreundlichen Informations- und Anmeldezugang zu Unterstützungsangeboten an allen BBZ. Um die Privatsphäre von Lernenden zu schützen, sollte eine direkte Anmeldung und ein selbständiger Zugang zu Informationen ermöglicht werden.

Prävention von Lehrabbrüchen

Wie bereits im Kapitel 5 erwähnt, werden alle von einer LVA Betroffenen zentral bei der Abteilung Betriebliche Bildung gemeldet und anschliessend von dieser kontaktiert. Wie mit Passivität von Jugendlichen nach dem Erstkontakt umgegangen wird, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. Ein Abbruch von Begleitung nach ausgebliebener Rückmeldung wäre nach Meinung der Autorinnen hinsichtlich der individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen, die meist aus einem Lehrabbruch resultieren, unverantwortlich.

Nach einer LVA ist eine intensive Begleitung anzustreben. Wichtig scheint, dass es nicht bei einer einmaligen Kontaktaufnahme bleibt und dann an die Selbstverantwortung der Jugendlichen appelliert wird. Eine LVA kann eine emotionale Belastung darstellen und Jugendliche in ihrer Handlungsfähigkeit blockieren. Auch hier scheint zentral, dass die Begleitperson über entwicklungspsychologisches Wissen verfügt und mit diesem Verständnis den Jugendlichen begegnet. Die Autorinnen sehen dies in Form von wohlwollendem, wiederholendem Nachfragen, wie die Perspektiven zum Wiedereinstieg in eine Ausbildung stehen. Dabei ist immer wieder auf das Unterstützungssystem und auf die Möglichkeit für ein Gespräch zur Standortbestimmung hinzuweisen. Wichtig ist, Jugendliche für die Wiederaufnahme einer Ausbildung auf Sekundarstufe II zu motivieren und dabei auf die Bedeutung und langfristigen Konsequenzen eines fehlenden Abschlusses aufmerksam zu machen. Es soll, wenn immer möglich, zu einer Anschlusslösung kommen.

Schliesslich soll es ein Fernziel der SABS sein, sich mit ihrem Professionswissen aktiv an der Schulkulturentwicklung zu beteiligen. Im Zusammenhang mit der Prävention von LVA und Lehrabbrüchen könnte diese Aufgabe in der Sensibilisierung der Bezugspersonen (Betrieb, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte) für die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase und die weitreichende Bedeutung eines positiven Betriebs- und Schulklimas erfolgen.

Bei allem Potenzial einer SABS im Zusammenhang mit der Verminderung von LVA und Lehrabbrüchen gibt es aber auf verschiedenen Ebenen auch Grenzen, die zu berücksichtigen sind.

Die SABS stösst an ihre Grenzen,

- *Wenn sie nicht bekannt ist oder der Zugang zu ihr schwierig ist (siehe Wirkungschronologie nach Baier in Kapitel 7.1).*
- *Wenn sie (noch) nicht akzeptiert ist, sowohl bei den Jugendlichen und deren Eltern wie auch bei den Ausbildungsbeteiligten in der Berufsschule oder den Betrieben.*
Die Lernenden kennen die SAS meist von der Sekundarstufe I her. Bestenfalls geniesst sie dort einen guten Ruf. Gerade im Jugendalter aber ist die Gefahr vorhanden, durch das Wahrnehmen des Angebots stigmatisiert zu werden. Eventuell könnte hier mit einem Wechsel des Namens einer Vorverurteilung entgegengewirkt werden. Akzeptanz muss auch von Seiten der Lehrpersonen der Berufsfachschule und der Auszubildenden in den Betrieben herrschen. Es müssen sich alle Beteiligten in ihren Anliegen ernst genommen fühlen. Nicht zu unterschätzen ist dabei die Persönlichkeit der Sozialarbeiterin oder des Sozialarbeiters. Die Sozialarbeitenden müssen sowohl die Sprache der Jugendlichen als auch die Sprache der Betriebe verstehen und sprechen und die Balance zwischen Anwaltschaftlichkeit für die Lernenden aber auch dem Eingehen auf die Situation der Betriebe und der Berufsschule finden.
- *Wenn sie bei der Begleitung über die Übergänge I und II an ihre institutionellen Grenzen stösst.*
Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist, wie gesehen, für die Jugendlichen ein grosser Schritt. Die EDK hält deshalb fest: „Je nach schulischen und persönlichen Voraussetzungen ist eine Begleitung notwendig. Diese sollte bereits einige Zeit vor dem Übergang einsetzen und bis in die Zeit der beruflichen Grundbildung dauern“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006, S.1). Um diesen Übergang zu begleiten, wurde mit dem CMB ein wirksames Instrument geschaffen, das im Vergleich zu einer

SAS den Vorteil hat, die ganze Zeit des Überganges begleiten zu können. Die institutionelle Anbindung der SAS an die Schule (Sekundarschule oder Berufsfachschule) setzt dieser Begleitung Schranken, die aber durch einen datenschutzkonformen Austausch von Informationen überwunden werden könnten.

- *Wenn ihre Aufgaben innerhalb des Prozesses nicht genau definiert sind und deshalb schon von anderen Institutionen abgedeckt werden.*

Wie gesehen, gibt es bereits ein Unterstützungssystem, das bei Schwierigkeiten in der Berufsbildung ins Spiel kommt. Viele Beteiligte bedingen eine gute Absprache, damit Doppelspurigkeiten vermieden werden können oder damit nicht jede Institution davon ausgeht, eine andere habe schon interveniert. Wichtig scheint, dass die SABS keine Konkurrenz zum CMB darstellt und nur dort Hilfe zur Selbsthilfe leistet, wo kein CMB-Anspruch besteht, aber dennoch ein Unterstützungsbedarf vorliegt.

- *Wenn die Ressourcen nicht oder zu knapp bereitgestellt werden.*

Die Finanzierung einer Sozialen Arbeit an der Berufsschule braucht in der heutigen, vom Spardruck gekennzeichneten Zeit gute Argumente. Es muss eine Trägerschaft gefunden werden, die – auch mit ökonomischen Argumenten – von der Sinnhaftigkeit einer niederschweligen Anlaufstelle für Jugendliche in der Berufsbildung überzeugt ist. Als Beispiel dafür könnte der Kanton St. Gallen dienen. Dort ging die Initiative für eine SABS von den Kantonalkirchen aus und wurde bis 2003 auch von ihnen getragen, bis der Kanton 60% der Finanzierung übernommen hat (Arnold et al., 2014, S. 114). Sollen alle drei Funktionen der SAS (Früherkennung, Prävention und Behandlung) erfüllt werden und sich die Arbeit nicht nur auf eine „Feuerwehrfunktion“ beschränken, braucht es genügend personelle und zeitliche Ressourcen.

Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Autorinnen sind sich bewusst, dass die SABS in der Praxis immer wieder an ihre Grenzen stossen wird und hier ein pragmatischer Umgang im Sinne der Lösungsorientierung gefunden werden muss.

Aufgrund der überwiegend positiven Erkenntnisse aus der Literaturrecherche empfehlen die Autorinnen den politischen Entscheidungstragenden einen Pilotversuch mit SABS zu wagen. Es gilt, das in der beruflichen Integration noch brachliegende Potenzial der SABS im Zusammenhang mit dem angestrebten Ziel der Verbundpartner (sic!)(Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt), dass 95 % der jungen Erwachsenen einen zertifizierenden Sek II-Abschluss bis 2020 erreichen sollen, zu nutzen. SABS, als präventive Massnahme, ist im Verhältnis zu teuren Unterstützungsmassnahmen der beruflichen Integration unbedingt prüfenswert und ein Muss für mehr Chancengleichheit in der Bildungslandschaft. Nachdenklich stimmt in diesem Zusammenhang der neuste Kantonsratsbeschluss zur Zukunft der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern. Gemäss Art. 9 Abs. 1 im Gesetz über die Volksschulbildung (VBG) ist seit 1. August 2016 die Einführung von Schulsozialarbeit für die Gemeinden nicht mehr verpflichtend, sondern sie *kann* bei Bedarf den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Dies zeugt von einer kurzfristigen Denkweise der politischen Entscheidungstragenden und scheint die Wirkung von SAS zu verkennen. In der Öffentlichkeit ist die Funktion der Sozialen Arbeit an Schulen zu wenig bekannt und somit auch deren Nutzen nicht im Bewusstsein.

Die Soziale Arbeit ist aufgefordert, in der Sozialpolitik auch immer den langfristigen Kosten-Nutzen-Vorteil im Zusammenhang mit einer zeitintensiven Begleitung von Jugendlichen zu betonen. Sie soll sich für mehr Chancengleichheit engagieren und somit einen Beitrag in der Armutsbekämpfung leisten.

Ausblick

Die Literaturrecherche hat einige Befunde zu Tage gefördert, die durchaus Potenzial für eine SABS im Zusammenhang mit der Verminderung von LVA und Lehrabbrüchen aufweist. Diese Rechercheergebnisse sind aber empirisch zu bestätigen. Anhand qualitativer Forschung könnten diese Lücken verifiziert und mit entsprechenden Massnahmen gefüllt werden.

Folgende Fragen bleiben interessant:

- Welche förderlichen oder hinderlichen Aspekte zur Wiederaufnahme einer Berufslehre können betroffene Jugendliche nennen?
- Welche Massnahmen werden von den Ausbildungsberatern nach Eingang von LVA-Meldungen ergriffen? Welches Menschenbild und welche Haltung stehen dahinter?
- Wie werden Jugendliche in gefährdeten Lehrverhältnissen von Lehrpersonen an der Berufsfachschule unterstützt? Welches Menschenbild und welche Haltung stehen dahinter?
- Wie sieht die Unterstützung in den an einzelnen BBZ angebotenen Stellen aus? Inwiefern wird sie von den Jugendlichen genutzt und wahrgenommen?
- Inwiefern ist die Begleitung des Berufswahlprozesses Thema der SAS auf der Sekundarstufe I? Wäre die Kooperation mit der SAS ein Bedürfnis von Klassenlehrpersonen? Inwiefern ist sie Teil bestehender Konzepte?

Generell scheint das Bewusstsein für die Problematik von LVA und Lehrabbrüchen auf vielen Ebenen vorhanden zu sein. Viele gute Ansätze sind zu verzeichnen. Noch gibt es aber „Reibungsstellen“ und unklare Regelungen unter den Beteiligten. Mit zielgerichteten Analysen und Evaluationen sollen diese aufgedeckt und die Praxis entsprechend verbessert werden.

11. QUELLENVERZEICHNIS

A

Ahmed, Sarina (2011). Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erw. Aufl., S.287-299). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

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

AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband (ohne Datum). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden unter http://www.ai.ch/dl.php/de/577b533cb137f/Leitbild_Soziale_Arbeit_in_der_Schule.pdf

B

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl., S.61-81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baier, Florian (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an der Schule* (Band 3, S.41-61). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.

Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf [BIZ] (2014). *Häufig gestellte Fragen*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/-/media/Beruf/Dokumente/biz/schulberatung_portrait/haeufig_gestelle_fragen_9_2014_version2.pdf?la=de-CH

Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf [BIZ]. (2016a). *Berufsberatung*. Gefunden unter <https://beruf.lu.ch/biz/bslb/berufsberatung>

Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf [BIZ]. (2016b). *Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/biz/schulberatung_portrait

Beratungs- und Informationszentrum für Bildung und Beruf [BIZ]. (2016c). *Begleitende Angebote*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/biz/begleitende_angebote

Beratungsstelle Jugend und Beruf (2015). 10 Jahre Jugend und Beruf: erfolgreiche Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Publiereportage. *Panorama. Fachzeitschrift für Berufsbildung*, 18 (5), 6.

- Berufsbildung.ch (ohne Datum). Lehrvertragsauflösung. In *Lexikon der Berufsbildung*. Gefunden unter <http://www.lex.berufsbildung.ch/dyn/11014.aspx?lang=DE&action=detail&value=430&lex=0>
- Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe (2016a). *Beratungsangebot*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/bbzb/bbzb_beratungsangebot
- Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe (2016b). *Beratung für Lernende*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/bbzb/bbzb_beratungsangebot/bbzb_bea_beratung_fuer_lernende
- Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales (2016). *Lernberatung*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/bbzb/bbzb_bildungsangebot/lernberatung
- Berufsbildungszentrum KV Luzern Berufsfachschule (ohne Datum). *help-point*. Gefunden unter <https://www.kvlu.ch/berufsfachschule/help-point>
- Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik, und Technik (2015). *Beratung für Lernende*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/-/media/Beruf/Dokumente/schulen_berufsbildungszentren/wirtschaft_informatik_technik/standort_sursee/Schueler_und_Lernberatung_fertig.pdf?la=de-CH
- Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik (2016). *Beratung für Lernende, Anmeldung Lernberatung*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/bbzw/bbzw_beratungsangebot/bbzw_bea_beratung_fuer_lernende
- Bessey, Donata & Backes-Gellner, Uschi (2008). Warum Jugendliche eine Ausbildung abbrechen. Analyse von Ausbildungsabbrüchen. *Zeitschrift Panorama*. Gefunden unter <http://edudoc.ch/static/panorama/pan087d20.pdf>
- Brugger & Partner AG (2009). *Integrationsprobleme von jungen Erwachsenen. Schlussbericht*. Zürich: Autor.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2015). *Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht)*. Gefunden unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungssystem.assetdetail.223674.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2015a). *Statistischer Sozialbericht Schweiz 2015*. Neuchâtel: Autor.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2016). *10 Jahre Schweizerische Sozialhilfestatistik*. Neuchâtel: Autor.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002 (SRL 412.10).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).

C

- Case Management Berufsbildung [CMB]. (2015). *Bericht von 2008 bis 2014. Zusammenfassung und Ergebnisse*. CMB Kanton Luzern. Luzern: Autor.

Case Management Berufsbildung [CMB]. (2016). *Case Management Berufsbildung Luzern*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/biz/begleitende_angebote/cmb

Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). Bern: Haupt.

D

Dienststelle für Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2014). *Allgemeinbildung. Kantonaler Schullehrplan EBA/EFZ*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/-/media/Beruf/Dokumente/kslp_abu.pdf?la=de-CH

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016a). *Leitung und Organisation*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/ueber_uns/organisation

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016b). *Berufsbildungszentren*. Gefunden unter <https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren>

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016c). *Frei- und Stützkurse*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/frei_und_stuezkurse

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016d). *Betriebliche Bildung*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/ueber_uns/organisation/betriebliche_bildung

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016e). *Beratung & Unterstützung*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/grundbildung/lehre/Infos_Lernende_Eltern/Beratung_und_Unterstuetzung

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016f). *Beratung und Integration*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/ueber_uns/organisation/beratung_integration

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016g). *Fachkundige individuelle Begleitung und Individuelle Begleitung*. Gefunden unter https://beruf.lu.ch/grundbildung/lehre/Infos_Lernende_Eltern/FiB

Dienststelle Berufs- & Weiterbildung [DBW]. (2016h). „Startklar“. Gefunden unter <https://beruf.lu.ch/biz/bslb/berufsberatung/startklar>

Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2012). *Schulsozialarbeit an der Volksschule – Hinweise zur Umsetzung. Grundlagenpapier*. Luzern: Autor.

Dienststelle Wirtschaft & Arbeit [wira]. (2016a). *Beratungsstelle Jugend und Beruf*. Gefunden unter https://wira.lu.ch/abteilungen/arbeitsmarkt/am_bjb

Dienststelle Wirtschaft & Arbeit [wira]. (2016b). *Schulabgänger und Lehrabbrecher*. Gefunden unter https://wira.lu.ch/dienstleistungen/am_stellensuche_arbeitnehmer/schulabgaenger_lehrabbrecher

E

- Egger, Dreher & Partner. (2015). *Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht*. Bern: Autor.
- Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung [EHB]. (2013). *Lehrabbruch – was nun?*. Zollikofen: Autor.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement [EVD]. (2011). *Fachkräfte für die Schweiz. Eine Initiative des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements*. Gefunden unter <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/24188.pdf>
- Enggruber, Ruth (2014). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Grundlagen. In Nicole Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S.115-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ertelt, Bernd-Joachim & Frey, Andreas (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchsprävention. In Carmen Baumeler, Bernd-Joachim Ertelt & Andreas Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S.201-221). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Euler, Dieter (2012). Lehrabbrüche – ein Tabu? *Die Zeitschrift des BCH/FPS für Lehrpersonen der Berufsbildung*, 8 (4), 21.

F

- Flammer, August & Alsaker, Françoise D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Flammer, Larissa (2016, 5. März). „Jugendliche mit Rucksäcken“. *St. Galler Tagblatt online*. Gefunden unter <http://www.tagblatt.ch/ostschweiz/ostschweiz/tb-os/Jugendliche-mit-Rucksaecken;art120094,4546252>
- Forsblom Lara (2015). *Lehrvertragsauflösungen und die Rolle des Organisationsklimas im Ausbildungsbetrieb. Eine empirische Untersuchung in Ausbildungsbetrieben der deutschsprachigen Schweiz*. Freiburg: Autorin.
- Frey, Andreas, Ertelt, Bernd-Joachim & Balzer, Lars (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In Carmen Baumeler, Bernd-Joachim Ertelt & Andreas Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 11-60). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fritschi, Tobias, Bannwart, Livia, Hümbelin, Oliver & Frischknecht, Sanna (2012). Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit mit Fokus auf Validierung und Ausbildungsabbrüche. *Schlussbericht im Auftrag von Travail Suisse*. Bern: Berner Fachhochschule.

Fritschi, Tobias, Oesch, Thomas & Benn, Jan (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz. Schlussbericht*. Gefunden unter http://www.travailsuisse.ch/system/uploadedfiles/1152/original/PK_190509_Schlussbericht_def_0.pdf?1359103263

Fuchs, Ursula (2014). Grundlagen. Modul 102 Beratung und Intervention. *Unveröffentlichtes Unterrichtsskript*. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.

G

Gerber, Susanne & Schaffner, Dorothee (2011). Übergänge gestalten: Handlungsansätze bei jungen Erwachsenen. *Sozial Aktuell*, 43 (2), 20-21.

Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 (SRL 400a).

Grassi, Andreas, Rhiner, Katy, Kammermann, Marlise & Balzer, Lars (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation*. Bern: hep.

Grübl, Johanna (2014). *Beschleunigte Arbeitswelt – Zunahme psychischer Belastungs- und Beanspruchungsfaktoren in wissensintensiven Berufen*. Gefunden unter <http://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/download/pdf/292897?originalFilename=true>

H

Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact.

Häfeli, Kurt & Schellenberg, Claudia (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Haller, Dieter, Erzinger, Barbara & Jäggi, Florentin (2014). „Soziale Intervention. Den Übertritt in die Berufsausbildung bewältigen“. *Impuls, Kundenmagazin der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit*. Gefunden unter https://www.sozialarbeit.bfh.ch/fileadmin/wgs_upload/soziale_arbeit/impuls_ausgaben/FBS_impuls_Sept_140813_w.pdf

Herzog, Walter, Neuenschwander, Markus P. & Wannack, Evelyne (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

Hurrelmann, Klaus (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (1), 89-100.

K

Keller, Anita, Hupka-Brunner, Sandra & Meyer, Thomas (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010*. Gefunden unter http://www.tree.unibe.ch/e206328/e305140/e305154/files305372/Keller_Hupka_Meyer_2010_Results_Update_de_ger.pdf

Kirchliche Anlauf- und Beratungsstelle für Lehrlingsfragen [Kabel]. (2007). *Konzept-Idee Sozialarbeit an Berufsfachschulen*. Gefunden unter https://www.lehrlinge.ch/fileadmin/pdf/lehrpersonen/Konzept_Sozialarbeit_Berufsfachschulen.pdf

Kistler, Sandra (2015). *Soziale Arbeit in der Berufsschule. Projekt zur Erstellung einer Bedarfs- und Bedürfnisanalyse im Umgang mit sozialen Problemstellungen am BBZP. Unveröffentlichter Projektbericht*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Kriesi, Irene, Neumann, Jörg, Schweri, Jürg, Griga, Dorit, Kuhn, Andreas, Schmid, Evi & Baumeler, Carmen (2016). *Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen. Trendbericht 1 des Schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.

L

Lamamra, Nadia & Duc, Barbara (2014). *C'est comme si c'était un parcours de guerre, et puis qu'on ait réussi, puis après on est tranquille. Lehrvertragsauflösungen als Symptom komplexer und verlängerter Transitionen*. In Annamarie Ryter & Dorothee Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S.83-99). Bern: hep.

Lamamra, Nadia & Duc, Barbara (2015). *Die duale Berufsausbildung. Von einem sanften Übergang zur Arbeitswelt zu einer Anpassung an ihre neuen Mechanismen*. In Kurt Häfeli, Markus P. Neuenchwander & Stephan Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S.101-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landert, Charles & Eberli, Daniela (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen der interinstitutionellen Zusammenarbeit*. Zürich: Landert/Brägger/Partner.

M

Meyer, Thomas (2014). *Übergangsangebote am Einstieg in die berufliche Grundbildung in der Schweiz. Brücke oder „Knirschstelle“ im Bildungssystem?* In Annamarie Ryter & Dorothee Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S. 39-49). Bern: hep.

Müller, Matthias (2015). *Botschafter der Berufsbildung. Botschafter an Elterninformationsveranstaltungen in der 6. Klasse*. *Magazin Bildungs- und Kulturdepartement Luzern*, 43 (4), 25.

N

- Nationales Programm gegen Armut (ohne Datum). *Soziale und berufliche Integration*. Gefunden unter <http://www.gegenarmut.ch/themen/soziale-und-berufliche-integration/>
- Neuenschwander, Markus P. (2006). Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *PH akzente*, 13(3), 9-11.
- Neuenschwander, Markus P. (2007). *Übergang in die Sekundarstufe II, Probleme, Befunde, Massnahme. Aspekte der Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II. Referat vom 19. Januar 2007*. Gefunden unter www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/.../uebergang-in-die-sekundarstufe-ii.pdf
- Neuenschwander, Markus P., Frey, Mirjam, Gerber-Schenk, Michelle & Rottermann, Benno (2010). *Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren. Schlussbericht zur Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung*. Gefunden unter <http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/uebergang-von-der-schule-in-den-beruf-im-kanton-zuerich-herausforderungen-und-erfolgsfaktoren-schlu/schlussbericht>
- Neuenschwander, Markus P., Gerber, Michelle, Frank, Nicole & Rottermann, Benno (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004). *Materialien zur Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen*. Gefunden unter <https://nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/soa.pdf>

O

- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

P

- Pädagogische Hochschule St. Gallen (2013). *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung. Projektbericht*. St. Gallen: Autor.

R

- Rübner, Matthias (2012). Beratung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchrisiko. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausgestaltung des Beratungsprozesses. In Carmen Baumeler, Bernd-Joachim Ertelt & Andreas Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 314-343). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

S

- Sacchi, Stefan & Salvisberg, Alexander (2012). *Berufseinsteiger-Barometer 2012. Report im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT*. Universität Zürich: Stellenmarkt-Monitor Schweiz.
- Schaffner, Dorothee (2003). *Schulsozialarbeit beim Übergang von der Schule in den Beruf*. Gefunden unter http://www.edudoc.ch/static/infopartner/periodika_fs/2003/Berufsbildung_Schweiz/06_Jun_2003/bch3617.pdf
- Schaffner, Dorothee & Ryter, Annamarie (2014). Von der Berufswahl zur Berufsintegration. In Annamarie Ryter & Dorothee Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (S.10-19). Bern: hep.
- Schmid, Evi (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep.
- Schmid, Evi (2011). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Wiedereinstieg und Anschlusslösung*. Gefunden unter http://edudoc.ch/record/101556/files/Bericht_MBA_Lehrvertragsaufloesungen.pdf
- Schmid, Evi (2013). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. In Markus Maurer & Philipp Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S.197-219). Bern: hep.
- Schmid, Evi (2015). Lehrvertragsauflösungen. Immer belastend, meist befreiend. *Panorama. Fachzeitschrift für Berufsbildung*, 18 (5), 8-9.
- Schnurr, Stefan (2012). Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. In Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (Hrsg.), *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007* (S.66-109). Bern: BSV.
- SchulsozialarbeiterInnenverband SSAV (ohne Datum). *Berufsbild der Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/CH%20-%20Berufsbild%20SSA%20-%20SSAV.pdf>
- Schumann, Stephan (2015). *Von Auf- und Abbrüchen*. Gefunden unter http://www.panorama.ch/dyn/3053.aspx?id_article=1523
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung I, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung [SDBB]. (2014). *Wegweiser durch die Berufslehre. Wegweiser berufliche Grundbildung* (5. aktual. Aufl.). Bern: Autor.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2006). *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*. Bern: Autor.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2011). *Koordinationsbereich Sekundarstufe II und Berufsbildung. Projekt Nahtstelle: Schlussbericht*. Bern: Autor.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2015). *Schulsozialarbeit. Berufsbildung*. Gefunden unter http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/121.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2016). *Brückenangebote in den Kantonen*. Bern: Autor.
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe [SKOS]. (2011). *Stipendien statt Sozialhilfe. Für eine wirksame Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Grundlagenpapier*. Bern: Autor.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Autor.
- Schweizerisches Obligationenrecht vom 30. März 1911 (SR 220).
- Seiterle, Nicolette (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In Kurt Gschwind, Uri Ziegele & Nicolette Seiterle (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.82-141). Luzern: Interact.
- Singer, Annina, Gerber, Michelle & Neuenschwander, Markus (2013). *Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb*. In Markus P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 165-186). Zürich: Verlag Rüegger.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2016a). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2016*. Bern: Autor.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2016b). Lehrstellenbarometer April 2016. Detaillierter Ergebnisbericht. Gefunden unter https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/.../2016/.../Ergebnisbericht_D_April2016.pdf
- Staatssekretariat für Wirtschaft [SECO]. (2013). *Arbeitsmarktliche Massnahmen*. Gefunden unter https://wira.lu.ch/-/media/Wira/Dokumente/Dienstleistungen/716_800_D_WEB_2013.pdf
- Stalder, Barbara E. & Schmid, Evi (2006a). *Bildungsplanung und Evaluation. Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus den Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kanton Bern.
- Stalder, Barbara E. & Schmid, Evi (2006b). Warum Lehrverträge aufgelöst werden. Studie zum Thema Lehrvertragsauflösung und deren Folgen. *Panorama, Zeitschrift für Berufsbildung*, 9 (2), 13-14.
- Stalder, Barbara E. & Schmid, Evi (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer & Robin Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit –Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S.265-286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stalder, E. Barbara & Schmid, Evi (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.

Stalder, Barbara E. & Stricker, Claudio (2009). Traditionelle Arbeitstugenden sind nach wie vor zentral. *Panorama*, 12 (5), 13-14.

T

Thiersch, Hans (2005). *Lebensweltorientierung: Struktur- und Handlungsmaximen*. Gefunden unter http://fachschiulpaedagogik.de/images/Handout%20LWO%20Maximen_1.pdf

Thiersch, Hans (2009). Einen gelingenden Alltag ermöglichen. In Ernst Engelke, Stefan Bormann & Christian Spatscheck (Hrsg.), *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (S.427-443). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Thiersch, Hans (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

V

Verordnung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI über Mindestvorschriften für Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (ABU) vom 27. April 2006, SR 412.101.241.

W

Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit*. (3., überarb. Aufl.). Luzern: Interact.

Weibel, Lukas (2013). *Sozialtip. Krisen und gute Gespräche*. Gefunden unter http://www.bwzt.ch/home/sozialdienst_ksd/ueber_den_ksd_archiv/medienberichte/_jcr_content/Par/downloadlist_1/DownloadListPar/download.ocFile/Sozialtip_Krisen%20und%20gute%20Gespr%C3%A4che%2027_12_2013.pdf

Weibel, Lukas (2014). Schulsozialarbeit als Pionierin: Dorthin, wo die Jugendlichen sind. Praxisbericht. In Arnold, Rosmarie, Brandstetter, Johanna, Eugster, Reto, Müller, Martin & Reutlinger, Christian (Hrsg.), *8 x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S.111-118). Berlin: Frank & Timme.

Wettstein, Emil, Schmid, Evi & Gonon, Philipp (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: hep.

Z

Zentrum für Brückenangebote (2016). *Das Kompetenzzentrum für die berufliche Integration.*

Gefunden unter <https://beruf.lu.ch/berufsbildungszentren/brueckenangebote>

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt, Gschwind, Uri, Ziegele & Nicolette, Seiterle (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.13-79). Luzern: Interact.

Zweiplus (2006). *Evaluation der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit an Berufsschulen in Bezug auf die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. Abschlussbericht.* Gefunden unter www.muenchen.info/soz/pub/pdf/360_-EBI-BSSA-End2.pdf

ANHANG A

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Cassée, 2010, S. 289-292)

Bereich: <i>Entwicklungsaufgabe</i>	Erläuterung
Physischer Bereich: <i>Akzeptieren der körperlichen Veränderungen und der eigenen körperlichen Erscheinung</i>	Jugendliche sind mit den rasanten Veränderungen ihres Körpers konfrontiert. Es gilt, diese zu akzeptieren und ein positives Verhältnis dazu zu entwickeln. Das veränderte Körperbild muss in das Selbstbild integriert werden. Diese Aufgabe wird vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen geleistet, die vorgeben, welche Körper als schön und attraktiv gelten (Schönheitsideale). Eine angemessene Körperpflege und adäquate Ernährungsgewohnheiten sind Teil dieser Entwicklungsaufgabe.
Sozialer und emotionaler Bereich: <i>Entdecken der Sexualität/ Aufnahme intimer Beziehungen/sexuelle Identität</i>	Diese Aufgabe umfasst das Entdecken der eigenen Sexualität (Wünsche, sexuelle Orientierung) und die Aufnahme erster intimer sexueller Beziehungen. Es gilt, die mit der Pubertät auftauchenden sexuellen Bedürfnisse mit den anderen Aspekten des persönlichen und sozialen Lebens befriedigend zu vereinbaren und einen lust- und verantwortungsvollen Zugang zur Sexualität zu finden. Die eigenen sexuellen Bedürfnisse, Wünsche, Verhaltensweisen und die eigene sexuelle Orientierung (heterosexuell, schwul, lesbisch, bisexuell) werden zu einem Bild des eigenen, unverwechselbaren Selbst zusammengefügt (sexuelle Identität). Für schwule und lesbische Jugendliche stellt ein Coming-out in dieser Phase eine zusätzliche Aufgabe dar.
Sozialer und emotionaler Bereich: <i>Individuelle Ausgestaltung der männlichen bzw. weiblichen sozialen Geschlechterrolle</i>	Die Erwartungen an die Rolle als Mann bzw. Frau sind im Wandel. Jugendliche werden sowohl mit traditionellen Rollenschilderungen konfrontiert als auch mit neueren Anforderungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Geschlechterrolle (z. B. Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Erziehungsarbeit für Mann und Frau). Die Aufgabe für die Jugendlichen besteht darin, vor dem Hintergrund widersprüchlicher und sich stetig wandelnder Rollenerwartungen bei der Ausgestaltung der Geschlechterrolle einen eigenen Weg zu finden.

<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Beziehungen zu Gleichaltrigen</p>	<p>Die Jugendlichen, die sich allmählich von ihren Eltern lösen, finden in den Gleichaltrigen neue Bezugspersonen, mit denen sie Themen besprechen, über die sie mit ihren Eltern nicht sprechen. Die Gleichaltrigen – einzelne oder in Gruppen – unterstützen den Ablösungsprozess vom Elternhaus. Sie bieten Orientierung und Stabilisierung, Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten, Unterstützung durch die normierende Wirkung eines Kollektivs und Hilfe bei der Identitätsfindung.</p>
<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Gestaltung der freien Zeit</p>	<p>Das Familienleben verliert an Bedeutung – die Jugendlichen verbringen immer weniger Freizeit mit den Eltern und können ihre Freizeit vermehrt selbstverantwortet gestalten. Die Freizeit ist jener Bereich, der ein hohes Maß an persönlichem Ausdruck zulässt. Die sozialen und die normativen Erwartungen sind nicht gesamtulturell geprägt wie im Schul- und Berufsbereich, sondern sehr stark subkulturell – durch die Clique, die Jugendgruppe etc. – bestimmt. Zudem hat die verfügbare Freizeit quantitativ an Bedeutung zugenommen.</p>
<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens</p>	<p>Jugendliche gelten heute als attraktive Konsumentinnen und Konsumenten. Der Freizeit- und Konsumwarenssektor richtet sich mit viel Werbeaufwand an die Jugendlichen. Jugendliche müssen lernen, aus den verschiedenen Angeboten bedürfnis- und ressourcengerecht auszuwählen. Der verantwortliche Umgang mit Suchtmitteln (legalen und illegalen) gehört zu dieser Entwicklungsaufgabe.</p>
<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Umgang mit Autoritäten: Personen und Instanzen</p>	<p>Die Jugendphase ist geprägt durch die zunehmende Autonomie und Eigenverantwortung der Jugendlichen. Dies darf nicht vergessen lassen, dass Jugendliche mit Personen und Instanzen in Kontakt kommen, denen sie als Autoritäten respektvoll begegnen sollen. Dazu zählen die eigenen Eltern, Lehrkräfte, Lehrmeister, Vertreter der Justiz, Behördenvertreter, Ärzte etc. Im Zentrum steht der Umgang mit Machtunterschieden in sozialen Beziehungen, die Jugendliche – sofern nicht ungerechtfertigter Machtmissbrauch vorliegt – akzeptieren müssen.</p>

<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Entwicklung einer eigenen Identität</p>	<p>In der Jugendphase steht eine übergeordnete Aufgabe an, die den ganzen Lebenslauf begleitet, im Jugendalter aber sehr bedeutsam ist. Gemeint ist der Aufbau eines Bildes der eigenen Person. Erikson (1973) spricht von der Kernaufgabe der Adoleszenz und hat dafür den Begriff «Identität» geprägt. Jugendliche lernen, sich selbst zu beobachten, und nehmen sich zunehmend als eigenständige Person mit Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen wahr, als Person also, die einmalig und unverwechselbar ist, die sich aber auf ihrem Identitätsfundament weiterentwickeln wird.</p>
<p>Kognitiver Bereich: Aufbau eines eigenen Wertesystems</p>	<p>Die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen in der umgebenden Kultur, die in vielen Bereichen nicht einheitlich und verbindlich sind, führt in diesem Lebensabschnitt zum Aufbau eines eigenständigen, internalisierten Systems von Werten und Normen, welches als Orientierung und ethische Richtschnur für das eigene Handeln dient.</p>
<p>Sozialer und emotionaler Bereich: Emotionale Ablösung von den Eltern</p>	<p>Jugendliche lösen sich allmählich emotional von ihren Eltern ab, auch wenn die Eltern weiterhin wichtige Bezugspersonen für die Jugendlichen bleiben. Der Schritt in die materielle Unabhängigkeit erfolgt heute meist einige Zeit später als die emotionale Ablösung, da die schulische und berufliche Ausbildung zunehmend länger dauert, weshalb viele Jugendliche noch von der finanziellen Unterstützung durch die Eltern abhängig bleiben. Die räumliche Trennung respektive der Umzug in eine eigene Wohnung findet meist erst im frühen Erwachsenenalter statt.</p>

<p>Kognitiver Bereich: Bewältigung schulischer Anforderungen</p>	<p>Jugendzeit ist auch Schulzeit. Die Verlängerung der Schulbesuchszeiten ist eine der wichtigen Veränderungen der Jugendphase im 20. Jahrhundert. Schule verlangt Leistung im Hier und Jetzt und ist gleichzeitig bedeutsam für das künftige Leben. Jugendliche sind zwar bereits Routiniers im Umgang mit der Schule, sie befinden sich aber in einer anderen Lebensphase und nehmen Personen, Inhalte und Forderungen der Schule mit anderen Augen wahr. Der Individualisierungsschub der Pubertät erzeugt eine kritische Haltung gegenüber Fremdbestimmung, vorgegebenen Inhalten und Strukturen und mündet häufig in konflikthafte Auseinandersetzungen. Die Aufgaben aus dem schulischen Bereich konfliktieren auch stärker mit anderen Interessen und Aufgaben aus anderen Systemen. Häufig leiden Jugendliche in dieser Phase unter Konkurrenz- und Leistungsdruck – die Angst, als Streber zu gelten, ist genau so präsent wie die, aus anderen Gründen zum Außenseiter der Klasse zu werden (vgl. Göppel, 2005, S. 178ff.).</p>
<p>Kognitiver Bereich: Berufswahl/Berufsausbildung</p>	<p>Mit dem Abschluss der Schulzeit müssen sich Jugendliche mit der Wahl eines Berufes auseinandersetzen und sich für eine erste Berufsausbildung entscheiden. Ziel der Berufsausbildung ist die materielle Unabhängigkeit von den Eltern bzw. die autonome Existenzsicherung. Obwohl die Berufswahl und die Berufsausbildung eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist, bedeutet dies nicht, dass die in dieser Lebensphase getroffene Entscheidung definitiv und die Frage der beruflichen Entwicklung damit abgeschlossen ist. Die Auseinandersetzung mit Fragen der beruflichen Laufbahn und Weiterentwicklung ist heute für die meisten Menschen ein lebenslanger Prozess, der weit über das Jugendalter hinausgeht. Trotzdem werden in diesem Lebensabschnitt erste wichtige Entscheidungen in Bezug auf eine Erstausbildung und die berufliche Entwicklung getroffen.</p>

ANHANG B

Kantonsumfrage Schulsozialarbeit Berufsbildung (EDK, 2015)

EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons
Stand: Schuljahr 2015-2016 / Etat: année scolaire 2015-2016

Schulsozialarbeit / conseiller social, médiateur scolaire
Berufsbildung / formation professionnelle

Kanton	Schulsozialarbeit: Frage 121: In wie vielen Berufsfachschulen werden Formen der sozialen Unterstützung für Lernende angeboten (soziale Beratung, Mediation, Schulsozialarbeit)? (Bsp.: 2 von insgesamt 4 Schulen)
Canton	Conseiller social / médiateur scolaire: Question No 121: Combien d'écoles professionnelles et d'écoles de maturité professionnelle proposent un encadrement social à leurs apprentis (conseiller social, médiateur scolaire, service social scolaire)? (par ex.: 2 écoles sur un total de 4)
AG	Alle Schulen mit Altersklassen stellen den Schülern eine entsprechend ausgebildete Lehrperson für die Fachkundige Individuelle Begleitung zur Verfügung
AJ	Keine Berufsfachschulen
AR	1 von insgesamt 1 Schule
BE	Jede Schule verfügt über eine niederschwellige Anlauf-, Erstberatungs- und Tragestelle. Eine eigentliche Schulsozialarbeit ist selten.
BL	In allen Schulen besteht eine Sozialberatung
BS	0
FR-d	5 écoles pour un total de 5.
FR-f	5 écoles pour un total de 5.
GE	Toutes y compris le centre de transition professionnelle dispose désormais d'un éducateur.
GL	100%
GR	3 von insgesamt 10 Schulen
JU	4 sur un total de 4
LU	Alle Berufsfachschulen können neben eigenen Angeboten die Dienstleistung der Schulberatung in Anspruch nehmen.
NE	Toutes les écoles professionnelles et de maturité professionnelle
NW	In keiner Schule
OW	0 von 1
SG	9 von 9 Schulen (In Zusammenarbeit mit den beiden Landeskirchen)
SH	An 2 von 2 Schulen, auch in Zusammenarbeit mit Case Management Berufsbildung
SO	2 von 2
SZ	4 von 4: Psychologische Erstberatung. Bedingung ist, dass der Lehrt der Lernenden im Kanton Schwyz liegt.
TG	Alle Berufsfachschulen verfügen für Lernende über ein Angebot mit sozialer Unterstützung. Regelung im Auftragsverhältnis.
TI	Toutes les écoles du degré secondaire II.
UR	In 1 von 1 Schule
VD	Toutes les écoles
VS	Toutes les écoles professionnelles ont des médiateurs sociaux.
ZG	In 2 von insgesamt 3 Schulen. WMS: Schülerinnen- und Schülerberatung
ZH	Psychologische Beratungsangebote 4 von 17, bei KV Schulen 3 von 4 bieten Online-Beratung an.
FL	Keine Berufsfachschulen

Informationszentrum IDES der EDK
Centre d'information IDES de la CDIP

Kontrolliert durch die Bildungsdepartemente im Juni 2016
Contrôlé par les départements cantonaux de l'instruction
publique en juin 2016



EDK | CDIP | CDEP | CDEP

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Confederación suiza de directores cantonales de la educación pública
Confederaziō svizra d'istruzion chantunals da l'educaziōn publica

ANHANG C

Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Häfeli & Schellenberg, 2009, S.9)

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 	