

Lehrvertragsauflösungen im Schweizer Bauhauptgewerbe - Unausgeschöpftes Potenzial

Ursachen und Massnahmen

Von der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart
zur Erlangung der Würde einer Doktorin
der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Abhandlung

Vorgelegt von
Patrizia Hasler
aus Altstätten, Schweiz

Hauptberichter: **Prof. Dr. Reinhold Nickolaus**
Mitberichter: **Prof. Dr. Stephan Schumann**

Tag der mündlichen Prüfung: 06.10.2016

Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart
2016

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
Vorwort	11
Zusammenfassung	13
Einleitung	16
1 Entstehungskontext dieser Arbeit	19
1.1 Fachkräftemangel	20
1.2 Rahmenbedingungen im Bauhauptgewerbe	23
1.3 Rolle des Verbandes in der Berufsbildungspolitik	25
2 Lehrvertragsauflösungen und deren Gründe: Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand ..	28
2.1 Definition von Lehrvertragsauflösungen	28
2.2 Habitus als Ausdruck von Kulturkapital und sozialem Kapital	29
2.2.1 Kulturelles Kapital	30
2.2.2 Soziales Kapital	31
2.3 Frühes Tracking, Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft	32
2.4 Transition I, von der Schule in die Berufslehre	35
2.4.1 Das Schweizer Bildungssystem mit seinen Übergängen	36
2.4.2 Risiken und Massnahmen an der ersten Schwelle	39
2.5 Berufswahlprozess	44
2.5.1 Strukturtheorie von Holland	45
2.5.2 Prozesstheorie von Gottfredson	47
2.6 Soziale Ressourcen	50
2.7 Lehrlingsselektion	52
2.8 Ausbildungsqualität	55
2.8.1 Methoden der handlungsorientierten Didaktik	56
2.8.2 Lernförderliche Arbeitsaufträge	58
2.8.3 Leistungsvoraussetzungen der Lernenden	59
2.8.4 Vertrauensbasis als Schlüssel zum Erfolg in der Ausbildung	60
2.8.5 Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der Ausbildungsqualität	61
2.9 Personenmerkmale	62
2.9.1 Selbstkonzept, Selbstwert	63
2.9.2 Durchhaltevermögen	66
2.9.3 Selbstwirksamkeit	67
3 Zielsetzung und Fragestellungen der empirischen Studie	70
3.1 Fragestellungen und Hypothesen	73
4 Methodisches Vorgehen	80

4.1	Erhebungsinstrumente Teilstudie 1	80
4.1.1	Fragebogen für die Auflösungsgruppe	80
4.1.2	Fragebogen für die Vergleichsgruppe	81
4.1.3	Fragenkatalog für halbstrukturierte Interviews	82
4.2	Ablauf der Teilstudien.....	82
4.3	Durchführung der Teilstudie 1	83
4.3.1	Auswahl der Befragungsstichprobe Teilstudie 1.....	83
4.3.2	Ablauf der Datenerhebung Teilstudie 1.....	84
4.4	Erhebungsinstrument Teilstudie 2.....	85
4.4.1	Redimensionierter Fragebogen Teilstudie 2.....	86
4.5	Durchführung der Teilstudie 2	88
4.5.1	Auswahl der Befragungsstichprobe Teilstudie 2.....	89
4.5.2	Ablauf der Datenerhebung	89
4.6	Auswertungsverfahren.....	89
4.6.1	Qualitätssicherung der Daten	89
4.6.2	Voranalysen der Skalengüte der eingesetzten Fragebogen	90
4.6.3	Hypothesenprüfung mittels Korrelations- und Regressionsanalysen	91
4.7	Beschreibung der Stichproben.....	91
4.7.1	Auflösungsgruppe T1	91
4.7.2	Vergleichsgruppe T1	92
4.7.3	Nachtrag Vollerhebung der Kohorte mit Lehrbeginn 2011.....	92
4.7.4	Vergleichsgruppe T2	93
4.8	Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen Teilstudie 1	95
4.8.1	Itemanalysen Auflösungsgruppe T 1.....	95
4.8.2	Item- und Skalenanalysen Vergleichsgruppe T 1.....	106
4.9	Item- und Skalenanalysen der Teilstudie 2.....	109
5	Ergebnisse	111
5.1	Prüfung der Hypothesen.....	111
5.1.1	Hypothesen zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen.....	111
5.1.2	Hypothesen zum Unterschied der Lernenden mit/ohne Anschlusslösung.....	124
5.1.3	Hypothesen zum Einfluss der Personenmerkmale auf die Passungswahrnehmung	134
5.1.4	Hypothesen zum Einfluss des Migrationshintergrundes auf Passungswahrnehmung.	139
5.1.5	Hypothesen zum Einfluss der städtischen Grossagglomerationen auf die Passungswahrnehmung	142
5.2	Explorative Sondierung von Zusammenhängen zwischen Lehrvertragsauflösungen, Konfliktlösungsstrategien und sozialer Herkunft.....	145
6	Zusammenfassung und Diskussion	149

6.1	Bewertung des Fragebogens als Diagnosetool	149
6.2	Erkenntnisgewinn der empirischen Studie	150
6.3	Erkenntnisgewinn der empirischen Studie für die Praxis.....	153
6.3.1	Hohe Passungswahrnehmung als Indikator für Ausbildungsqualität	155
6.3.2	Unausgeschöpftes Potenzial Jugendlicher als Fachkräftenachwuchs.....	155
6.3.3	Beratungsangebote sind zu wenig auf gefährdete Jugendliche ausgerichtet	157
6.3.4	Intensivierung der Lernortkooperation.....	157
6.4	Kritische Überlegungen zur Untersuchungsmethode	158
6.5	Implikationen für die Berufsbildungssteuerung des SBV	160
6.5.1	Themenspezifische Module in der Ausbildung der Vorarbeiter und Poliere	160
6.5.2	Selektionsinstrumente für die Betriebe.....	161
6.5.3	Standardisierter Fragebogen zur Qualitätssicherung	162
6.5.4	Neutrale Beratungsstelle für Lernende und Lehrbetriebe.....	162
6.5.5	Internet als Austauschplattform für Lernende und Berufsbildner	162
6.5.6	Ratgeber zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen für die Betriebe	163
6.6	Gesamtschau der Problematik der Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe	163
6.7	Perspektiven für die weitere Forschung	168
7	Umsetzung der Massnahmen.....	169
7.1	Entwicklung eines auf die Praxis zugeschnittenen Selektionstools	169
7.2	Entwicklung von Weiterbildungsmodulen für die Berufsbildner.....	171
7.2.1	Konservativ-Bürgerliche	172
7.2.2	Materialistische Hedonisten	173
7.2.3	Prekäre.....	174
7.2.4	Lebenswelten als Orientierungshilfe in der Selektion und Ausbildung	175
7.3	Standardisierter Fragebogen zur Früherfassung von gefährdeten Jugendlichen	177
8	Schlusswort	179
9	Quellenverzeichnis	180
	Anhang A: Ergänzende Berechnungen	187
	Anhang B: Erhebungsinstrument Auflösungsgruppe T1.....	192
	Anhang C: Erhebungsinstrument Vergleichsgruppe T1.....	196
	Anhang D: Erhebungsinstrument Vergleichsgruppe T2	200
	Anhang E: Fragenkatalog halbstrukturierte Interviews.....	202
	Anhang F: Fragenpool für Selektionsgespräch	203
	Anhang G: Vollerhebung Kohorte 2011 bis 2014.....	205

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mögliche Ursachen von Fachkräftemangel (Sheldon, 2008, S.7).....	21
Abbildung 2: Ausbildung der Erwerbstätigen im Berufsfeld 41 (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2014, S.103).....	22
Abbildung 3: Nationalitätenstruktur des Baustellenpersonals, eigene Berechnungen des SBV, 2013 .	23
Abbildung 4: Qualifikationsstruktur des Baustellenpersonals, eigene Berechnungen des SBV	24
Abbildung 5: Mindest- und Durchschnittslöhne 2013, Quelle SBV	25
Abbildung 6: Verbundpartnerschaft, eigene Darstellung	26
Abbildung 7: Erklärungsmodell von Selektionsergebnissen in die Sekundarstufe I (Neuenschwander, 2014, S.66)	34
Abbildung 8: Übersicht Berufsbildungssystem Schweiz (SBFI 2015)	36
Abbildung 9: Kompetenzlevel (KL) und Wahl einer Zwischenlösung im Anschluss an die 9. Klasse, PISA 2009 (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.113).....	37
Abbildung 10: Eintritte in die Sekundarstufe II (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.12)	38
Abbildung 11: Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.12).....	38
Abbildung 12: Berufliche Grundbildung nach Sprachregionen 2012 (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.13).....	39
Abbildung 13: Abschlussquote auf der Sekundarstufe II nach Geschlecht, 1996 – 2010 (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.111)	40
Abbildung 14: Abschlussquoten auf Sekundarstufe II im internationalen Vergleich (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.111).....	40
Abbildung 15: Hexagonales Modell zur Bestimmung der Typenähnlichkeiten (Spokane & Cruza-Guet, 2005, zit. nach Ratschinski, 2009, S.35)	46
Abbildung 16: Hollands Persönlichkeitsorientierungen (Bergmann & Eder, 1992, zit. nach Ratschinski, 2009, S.93).....	47
Abbildung 17:Eingrenzung beruflicher Aspirationen, hypothetisches Modell für einen durchschnittlich intelligenten Mittelschichtjungen nach der Berufswahltheorie von Gottfredson (Ratschinski, 2009, S.57)	49
Abbildung 18: Auszug aus der Bildungsverordnung Maurer (EFZ) ("Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Maurerin/Maurer mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)", 2010)	58
Abbildung 19: Job Characteristic Model (Hackman & Oldham, 1975), Übersetzung aus Scharnhorst et al. (2007)	59
Abbildung 20: Validität von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Pearson-Korrelationen im 6. Schuljahr (Neuenschwander et al., 2010, S.46).....	67

Abbildung 21: Arbeitsmodell der Passungsprobleme, welche zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, eigene Darstellung	72
Abbildung 22: Persönliche Gründe Lernende (N=120)	97
Abbildung 23: Nutzung der Beratungsangebote Berufsfachschule und Kantonales Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Auflösungsgruppe T1 (N=119)	99
Abbildung 24: Zufriedenheit mit der Unterstützung vor und nach der Auflösung (N=98)	99
Abbildung 25: Personen, mit denen über die schwierige Situation gesprochen wurde (N=119)	101
Abbildung 26: Auflösungsgründe Berufs- und Lehrstellenwahl (N=120)	113
Abbildung 27: Gesamtübersicht aller Items zu Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (N=120)	114
Abbildung 28: Auflösungsgründe Leistung und Verhalten in der Schule, Selbstbeurteilung (N=120)	120
Abbildung 29: Gruppe Anschluss vs. ohne Anschluss (N=134)	125
Abbildung 30: Anschlusslösung innerhalb Baugewerbe, vs. ausserhalb (N=76)	126
Abbildung 31: Wiedereinstieg in eine zert. Sek II-Ausbildung, kumulierte Prozentwerte (N = 76) ..	128
Abbildung 32: Sinus – Lebensweltenmodell (Calmbach et al., 2012, S.32)	172

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Herkunft der Skalen zu den Personenmerkmalen	82
Tabelle 2: Überblick über die vier Erhebungsphasen	83
Tabelle 3: Redimensionierte Skala Berufswahl, Vergleichsgruppe T1	86
Tabelle 4: Redimensionierte Skala Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T1	87
Tabelle 5: Redimensionierte Skala Selbstwert, Vergleichsgruppe T1	87
Tabelle 6: Redimensionierte Skala Durchhaltevermögen, Vergleichsgruppe T1	87
Tabelle 7: Redimensionierte Skala Erfolgszuversicht, Vergleichsgruppe T1	88
Tabelle 8: Redimensionierte Skala der Lebenseinstellung, Vergleichsgruppe T1	88
Tabelle 9: Übersicht der Stichprobe der Auflösungsgruppe T1 (N=134)	91
Tabelle 10: Stichprobe der Auflösungsgruppe T1, auf Sprachregionen aufgeteilt (N=134)	92
Tabelle 11: Übersicht der Vergleichsgruppe T1 (N=222)	92
Tabelle 12: Vollerhebung der Kohorte mit Lehrbeginn 2011	93
Tabelle 13: Stichprobe der Vergleichsgruppe T2 (N=324)	93
Tabelle 14: Auflösungsgründe der Berufswahl Auflösungsgruppe T1	96
Tabelle 15: Externale Rahmenbedingungen, Auflösungsgruppe T1	96
Tabelle 16: Beziehungsqualitäten der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1 ..	96
Tabelle 17: Auflösungsgründe Leistung und Verhalten in der Schule, Auflösungsgruppe T1	97
Tabelle 18: Persönliche Gründe Lernende, Auflösungsgruppe T1	97
Tabelle 19: Unterstützungsangebote der Berufsfachschulen und Mittelschul- und Berufsbildungsämter, Auflösungsgruppe T1	98

Tabelle 20: Kategorisierung der Gründe der Zufriedenheit mit der Unterstützung (N=44).....	100
Tabelle 21: Personen, mit denen über die schwierige Situation gesprochen wurde (N=119).....	101
Tabelle 22: Kategorisierungen der Verbesserungsvorschläge der Jugendlichen der Auflösungsgruppe T1	103
Tabelle 23: Mittelwertsvergleich der signifikanten Unterschiede in der Gewichtung der Auflösungsgründe	103
Tabelle 24: Skala Selbstwert, Auflösungsgruppe T1	105
Tabelle 25: Skala Durchhaltevermögen, Auflösungsgruppe T1	105
Tabelle 26: Skala Erfolgszuversicht, Auflösungsgruppe T1	106
Tabelle 27: Skala positive Lebenseinstellung, Auflösungsgruppe T1	106
Tabelle 28: Kennwerte der Skalen, Vergleichsgruppe T1.....	107
Tabelle 29: Mittelwertsvergleich Lehrjahre betreffend Zufriedenheit mit der Ausbildung, Vergleichsgruppe T1	108
Tabelle 30: Skala Berufswahl, Vergleichsgruppe T2.....	109
Tabelle 31: Skala Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T2	109
Tabelle 32: Skala Selbstwert, Vergleichsgruppe T2	110
Tabelle 33: Skala Durchhaltevermögen, Vergleichsgruppe T2.....	110
Tabelle 34: Skala der Erfolgszuversicht, Vergleichsgruppe T2	110
Tabelle 35: Skala der Lebenseinstellung, Vergleichsgruppe T2	111
Tabelle 36: Mittelwertsvergleich (zweiseitig) Berufswahl- und Ausbildungsbedingungen der Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1	116
Tabelle 37: Optimiertes Modell der Voraussage von Lehrvertragsauflösungen (N=337)	118
Tabelle 38: Interkorrelationen der Items zu Leistung und Verhalten in der Schule.....	121
Tabelle 39: Korrelationen zwischen Leistung und Verhalten in der Schule und persönlichen Gründen für Lehrvertragsauflösungen, Auflösungsgruppe T1.....	122
Tabelle 40: differenzierte Darstellung der drei Anschlusstypen nach einer Lehrvertragsauflösung...	127
Tabelle 41: Mittelwertsvergleich persönliche Gründe, Unterstützungsangebote der Lernenden mit/ohne Anschlusslösung, Auflösungsgruppe T1 (t-Test, einseitig).....	131
Tabelle 42: Mittelwertsvergleich Personenmerkmale, Auflösungsgruppe T1 mit/ohne Anschluss (N=29)	132
Tabelle 43: Interkorrelation der Personenmerkmale, Auflösungsgruppe T1 (N=29).....	135
Tabelle 44: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1 (N=29).....	136
Tabelle 45: Interkorrelationen der Personenmerkmale, Vergleichsgruppe T1 (N=222).....	137
Tabelle 46: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T1 (N=222).....	138

Tabelle 47: Mittelwertsvergleich Schweizer und ausländische Jugendliche, Vergleichsgruppe T2 (t-Test, einseitig)	141
Tabelle 48: Jugendliche aus Zürich und Bern, Vergleichsgruppe T2 (t-Test, einseitig)	144
Tabelle 49: Clusterbildung in drei Lebenswelten (N=32) gemäss Sinus-Studie (Calmbach et al., 2012)	148
Tabelle 50: Mittelwertsvergleiche, Vergleichsgruppe T1, 1. und 3. Lehrjahr	187
Tabelle 51: Mittelwertsvergleich, Vergleichsgruppe T1, Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ)....	188
Tabelle 52: Faktorladungen (standardisierte Regressionskoeffizienten);N=119, Auflösungsgruppe T1	189
Tabelle 53: Faktorladungen (standardisierte Regressionskoeffizienten); Vergleichsgruppe T1 (N=216)	189
Tabelle 54: Korrelationen der schulischen Leistungen und des schulischen Verhaltens mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1	190
Tabelle 55: Interkorrelationen der Personenmerkmale, Vergleichsgruppe T2 (N=321)	190
Tabelle 56: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T2 (N=321).....	190
Tabelle 57: Mittelwerte der Vergleichsgruppe T1 mit Abbruchsneigung (N=23)	191
Tabelle 58: Auflösungsgruppe der Vergleichsgruppen T1 und T2 (N=25)	191
Tabelle 59: Gesamtmodell der Voraussage von Lehrvertragsauflösungen (N=335)	191

Vorwort

Mit dieser Arbeit geht eine fast zehnjährige intensive Lehrzeit zu Ende. Im Jahre 2007 entschied ich mich, nach fast zwanzigjähriger Lehrtätigkeit auf der Sekundarstufe I und II nochmals ein Studium zu beginnen, um meine Praxiserfahrungen zu reflektieren und mich auf eine neue Herausforderung innerhalb des Schweizer Berufsbildungssystems vorzubereiten. Ich entschied mich bewusst für einen interdisziplinären Studiengang, um Problemstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln anzugehen. Mein Forschungsinteresse galt dem Lernen am Arbeitsplatz, dem sogenannten „Workplace Learning“. So verfasste ich auch meine Masterarbeit im Jahre 2011 zu diesem Thema; ich untersuchte die Rolle der Berufsbildner in Bezug auf die Ausbildungszufriedenheit der Lernenden. Schon damals war mir bewusst, dass die Berufsbildner wichtige Akteure im Ausbildungsverlauf sind und viel zum Ausbildungserfolg beitragen können. Allzu gerne hätte ich aus jener Querschnittstudie eine Längsschnittstudie aufgelegt, aber der Auftraggeber, der Verband Viscom, erhielt vom Bund die Gelder nicht zugesprochen. So wurde mein Dissertationsvorhaben gestoppt, aber nicht für lange. Im Jahre 2012 wurde ich vom Schweizerischen Baumeisterverband für eine Studie zur hohen Lehrvertragsauflösung angefragt. Schnell merkte ich, dass Lehrvertragsauflösungen und lernförderliche Bedingungen am Arbeitsplatz viel Gemeinsames haben. So konnte ich die Fragebogen, welche ich im Rahmen meiner Masterarbeit entwickelt hatte, als Grundlage für diese Arbeit weiterentwickeln.

Nun hiess es, eine Begleitung für dieses Dissertationsvorhaben zu finden. In Prof. Dr. phil. Reinhold Nickolaus fand ich eine wertschätzende interessierte Person, welche mir den nötigen Freiraum gab und mir sein Vertrauen schenkte. Er hörte mir aufmerksam zu und gab mir zwischendurch wichtige Impulse, wenn ich nicht mehr weiterkam. Ihm gebührt mein aufrichtiger Dank!

Insbesondere danke ich auch der Assistentin von Herrn Prof. Dr. phil. Reinhold Nickolaus, Anke Treutlein, herzlich für ihre geduldige Unterstützung bei Fragestellungen aller Art, sei es zu statistischen Verfahren, inhaltlichen Rückmeldungen oder theoretischen Zusammenhängen; sie blieb auch dann ruhig, wenn sie eine hohe Arbeitsbelastung vor Seminarbeginn hatte. Mein weiterer Dank gilt allen Lernenden, die sich Zeit nahmen, um mir Einblick in ihre Gedanken- und Gefühlswelt zu gewähren. Ohne ihre Beiträge wäre diese Arbeit nicht entstanden. Allen ÜK-Instruktoren sowie den Berufsfachschullehrkräften, welche für die Befragungen der Lernenden ihre Unterrichtslektionen zur Verfügung stellten, danke ich ebenfalls herzlich, da diese Befragungen vor Ort die Qualität der Datenerhebung erhöht haben.

Insbesondere danke ich den Berufsbildern, die mir ihr Vertrauen geschenkt und offen über ihre Schwierigkeiten im Ausbilden von Jugendlichen Auskunft gegeben haben. Sie haben mich auch bei der Generierung der Massnahmen mit vielen wichtigen Inputs unterstützt.

Herzlich danke ich Dominique Reymond, Karin und Jürg Krebs sowie Yvonne Schärer für das Lesen der Rohfassung dieser Arbeit und die konstruktiven Anmerkungen.

Ein besonderer Dank gilt zum Schluss meiner Tochter, Alexandra, die auf meine grosse Arbeitsbelastung während des Schreibens dieser Arbeit Rücksicht nahm. Sie ermutigte mich immer wieder mit den Worten: "Ich weiss, du schaffst das!" Dies spornte mich an, trotz meiner beruflichen sowie privaten Verpflichtungen dranzubleiben.

Zum Schluss möchte ich noch anmerken, dass ich auf eine "weibliche Grammatik" mit Rücksicht auf die Lesbarkeit verzichtet habe. Die Leserinnen bitte ich um Verständnis.

Bern, im Juni 2016, Patrizia Hasler

Zusammenfassung

Der Übergangsprozess von der Schule in den Ausbildungsmarkt verläuft nicht für alle Jugendlichen optimal; rund ein Viertel der Jugendlichen löst den Vertrag in der Schweiz vorzeitig auf (Stalder & Schmid, 2012). Eine überdurchschnittlich hohe Lehrvertragsauflösungsquote weisen Berufe des Gastgewerbes und des Bauhauptgewerbes mit schlechtem Image bei den Jugendlichen auf. Aus diesem Grunde entschied sich der Schweizerische Baumeisterverband (SBV) zusammen mit dem Fachverband Infra¹ eine Studie zu den Gründen der Lehrvertragsauflösungen in Auftrag zu geben.

Als Datengrundlage wurden im Frühling 2013 alle Lernenden, welche in den Jahren 2011 bis 2013 ihre Lehre im Bauhauptgewerbe aufgelöst hatten, mittels eines Fragebogens zur Berufswahl, den Ausbildungsbedingungen sowie schulischen und persönlichen Gründen befragt. Der Rücklauf betrug 22 Prozent. Gleichzeitig wurden in Berufsfachschulen Lernende als Vergleichsgruppen zu denselben Dimensionen schriftlich befragt. Neben den quantitativen Daten wurden mittels Interviews mit Lernenden der Auflösungsgruppe noch qualitative Daten generiert, welche als Illustrationen die Analysen der quantitativen Daten ergänzten. Aufgrund der Resultate wurden konkrete Massnahmen zur Reduktion der hohen Lehrvertragsauflösungsquote im Bauhauptgewerbe getroffen.

Die Arbeit stützt sich insbesondere auf die Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz (Häfeli, Neuenschwander, & Schumann, 2015; Häfeli & Schellenberg, 2009) unter Einbezug der Theorien zum Lernen am Arbeitsplatz (Billett, 2001; Collins, 2006; Hacker & Skell, 1993; Hackman & Oldham, 1975). Lernförderliche Ausbildungsbedingungen erhöhen nicht nur die Passungswahrnehmung Person–Umwelt, sondern sind ein wichtiger Prädiktor für einen erfolgreichen Lehrabschluss.

Diese Arbeit konnte die Wichtigkeit einer guten Ausbildungsqualität als Prävention von Lehrvertragsauflösungen bestätigen. Ausbildungszufriedenheit und Ausbildungsqualität korrelieren hoch, was förderlich für eine optimale Passungswahrnehmung zum gewählten Beruf ist. Jugendliche mit einer Lehrvertragsauflösung geben einen tieferen Selbstwert, ein geringeres Durchhaltevermögen und eine geringere Erfolgszuversicht als Jugendliche ohne Auflösung an.

In der Auflösungsgruppe wurde die falsche Berufswahl neben den schwierigen Ausbildungsbedingungen als Hauptgrund genannt: aufgrund der Interviews wird vermutet, dass Jugendli-

¹ Der Fachverband Infra heisst seit dem 1.1.2016 Infra Suisse. In dieser Arbeit wird die Bezeichnung „Fachverband Infra“ benutzt, weil er zusammen mit dem Schweizerischen Baumeisterverband (SBV) der damalige Auftraggeber der Studie „Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe“ war.

che der unteren Leistungszüge und bildungsfernem Elternhaus oft gar keine bewusste Berufswahl getroffen haben, sondern die erstbeste Lehrstelle aus Angst vor Ausbildungslosigkeit genommen haben, was Passungsprobleme begünstigt.

Aufgrund der Forschungsergebnisse dieser Arbeit wurden Weiterbildungsmodule für die Berufsbildner in den Betrieben entwickelt, welche ab Sommer 2016 in allen drei Sprachregionen der Schweiz angeboten werden. Dabei liegt der Fokus auf der Selektion von Lernenden und den Förderbedürfnissen von gefährdeten Lernenden.

Abstract

The transition from school into the working world is not an easy one for all youths: approximately a quarter of Swiss youths' drops out of their contracts without completing them. (Stalder & Schmid, 2012). An above average number of dropouts can be seen in the hotellerie and building industry. They both have a poor image in the eyes of young people. For this reason „the Swiss Builders' association“ together with „the industry associaton Infra“ have launched a study to investigate the reasons.

As a database in spring 2013 a questionnaire was sent to all of those who dissolved their apprenticeships in the building industry between 2011 and 2013. They were asked about their job choice, the apprenticeship conditions as well as their schooling history and personal reasons. About 22 percent of the questionnaires were answered. At the same time a control group of students in technical schools were given the same questionnaire.

Additional interviews with the dropout group provided additional qualitative data which was used to supplement the quantitative data. The results let to concrete measures to reduce the number of apprenticeship dropouts in the construction industry.

This work relies in particular on Swiss research in vocational education and training and the transition phase (Häfeli, Neuenschwander, & Schumann, 2015; Häfeli & Schellenberg, 2009). Theories about workplace learning are referred to as well (Billett, 2001; Collins, 2006; Hacker & Skell, 1993; Hackman & Oldham, 1975). Apprenticeship conditions which encourage further learning simultaneously foster a better match person – job and are an important factor in the successful completion of an apprenticeship.

This work could confirm the importance of a high quality of training as a measure to prevent dropouts from vocational training. Training satisfaction has a high correlation with training quality. This fosters an optimal person–job match. Youths who have prematurely dissolved their contracts indicate lower self-esteem, less perseverance and less confidence in being successful than youths who completed their apprenticeships.

In the dropout group the main reasons given were wrong job choice and difficult training conditions. The interviews lead one to suspect that youths with lower schooling and uneducated parents often unthinkingly choose the first best apprenticeship for fear of ending up with none. A bad person-job fit is predestined.

The results of this research have led to the development of further education modules for the vocational trainers in the companies. As of summer 2016 these modules will be offered in all three language regions of Switzerland. The main focus will lie on the selection of apprentices and the special needs of those who are at risk.

Einleitung

Lehrvertragsauflösungen in der dualen Grundbildung sind in der Schweiz seit 10 Jahren in verschiedenen Studien quantitativ und qualitativ untersucht worden (Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013; Lamamra & Masdonati, 2009; Schmid, 2011; Schumann, Negrini, Forsblom & Gurtner, 2014; Stalder & Schmid, 2006).

Alle kommen zum selben Schluss: Lehrvertragsauflösungen haben verschiedene Ursachen, die oft kumuliert auftreten. Auch die Bedeutung der Betriebe im Auflösungsprozess ist Gegenstand einzelner Studien. Es geht nicht darum, Lehrvertragsauflösungen in jedem Fall zu verhindern, sondern das Wichtigste ist, dass Jugendliche nach einer Lehrvertragsauflösung wieder in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II einsteigen.

Lehrvertragsauflösungen sind für die auszubildenden Betriebe ein wirtschaftlicher Verlust und bedeuten für die Lernenden oft eine schwierige Lebenserfahrung, die je nach sozialem Umfeld und Unterstützung negative Auswirkungen auf die berufliche Integration in den Arbeitsmarkt haben kann. Schliesslich sind gut qualifizierte Arbeitskräfte das Kapital einer florierenden Wirtschaft.

Lehrvertragsauflösungen bedeuten aber nicht zwingendermassen ein Lehrabbruch. Viele Lernende wandeln den Lehrvertrag in einen neuen Lehrvertrag um, sei es, weil der Lernende den Betrieb oder die Berufsrichtung wechselt oder in eine Ausbildung mit Berufsattest (EBA) wechselt, weil er den Anforderungen einer Ausbildung mit eidg. Fähigkeitsausweis (EFZ) nicht gewachsen ist.

In den letzten Jahrzehnten fand ein tiefgreifender Strukturwandel hin zu einer Technologieaffinen Wissensgesellschaft statt. Für den Produktionsprozess werden vermehrt technisch qualifizierte und immer weniger unqualifizierte Arbeitskräfte gebraucht. Somit ist die Erlangung eines Berufsabschlusses für die längerfristige Integration in den Arbeitsmarkt zunehmend unabdingbar für alle Jugendlichen, was die Thematik der frühzeitigen Vertragsauflösungen vermehrt in den Fokus bildungspolitischer Interessen rückt.

Angeichts eines drohenden Fachkräftemangels haben der Schweizerische Baumeisterverband und der Fachverband Infra eine Studie in Auftrag gegeben, um die branchenspezifischen Ursachen zu eruieren und gezielte Massnahmen aufgrund dieser Resultate zu treffen. Dieser Auftrag gab den Impuls für die vorliegende Arbeit, und die Ergebnisse der Auftragsstudie fliessen einerseits ein und prägen andererseits den Zuschnitt der Arbeit insoweit, als Hinweise zu Reduktionsmöglichkeiten der Auflösungen gewonnen werden sollen.

Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit

Die empirische Befundlage zur Komplexität der Gründe, welche zu Lehrvertragsauflösungen führen können, sind oft zu einseitig dargestellt (Uhly, 2015, S.16). Die meisten Studien basieren auf deskriptiven Analysen und beschreiben je nach Forschungsstrang unterschiedliche Einflussfaktoren von Lehrvertragsauflösungen, sodass viele dieser Studien in ihren Aussagen begrenzt sind (Häfeli et al., 2015). Je nach Blickwinkel werden die Ursachen mehrheitlich bei den Lernenden gesucht oder bei den Ausbildnern und Ausbildungsinstitutionen. Die ganzheitliche systemische Sicht fehlt oft, sodass die aus den Studien generierten Massnahmen oft nicht den gewünschten Effekt erzielen, nämlich die Reduktion der über Jahrzehnte konstant bleibenden Auflösungsquote von rund 20 Prozent. Diese Tatsache ist umso bedenklicher, zumal wir einen Lehrstellenüberfluss haben, wo man davon ausgehen könnte, dass die Jugendlichen mehr Auswahlmöglichkeiten hätten und somit das Matching zwischen Lernendem und Ausbildungsbetrieb genauer sein müsste.

Theoretische Zielsetzung der Arbeit

Die theoretische Zielsetzung der Arbeit besteht in der Integration verschiedener Forschungsstränge, um eingangs der Lehre die Gefährdung von Jugendlichen mit gezielten Massnahmen frühzeitig zu erkennen als Prävention von Lehrvertragsauflösungen. Dabei werden Theorien aus der Berufsbildungs- und Transitionsforschung sowie der Jugend- und Sozialforschung herangezogen.

Ein weiteres theoretisches Ziel der Arbeit besteht in einem besseren Verständnis der zunehmend komplexer werdenden Passungsprobleme in Branchen mit einer hohen Lehrvertragsauflösungsquote und einer zunehmend sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Dazu werden Theorien wiederum aus verschiedenen Forschungssträngen, der Soziologie, Organisations- und Arbeitspsychologie und Berufspädagogik zu Merkmalen guter Ausbildungsqualität aufgezeigt. Aber auch Theorien aus dem Forschungsstrang der Ökonomie werden einbezogen, da sich Berufsbildungsforschung an der Schnittstelle der Wirtschaft, Wissenschaft und Berufswelt orientieren muss, um den raschen strukturellen Wandel in der Berufswelt einfangen zu können. Vor allem im Hinblick auf die Generierung von Massnahmen zur Reduktion von Lehrvertragsauflösungen ist ein interdisziplinärer theoretischer Ansatz unumgänglich.

Empirische Zielsetzung der Arbeit

Es werden die spezifischen Gründe von Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe eruiert, und zwar aus der Sicht der Lernenden. Aufgrund verschiedener Studien in der Schweiz zu Bildungsdisparitäten (Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004a, 2004b; Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer, & Müller, 2015; Imdorf, 2014; Neuenschwander, 2012;

Neuenschwander et al., 2005) müsste das Bauhauptgewerbe von der Problematik von Jugendlichen, welche aufgrund ihres tiefen Bildungsniveaus und des tiefen sozioökonomischen Status in der Herkunftsfamilie beim Übergang in die Sekundarstufe II benachteiligt sind, stark betroffen sein; Jugendlichen des untersten Leistungszuges, in der Schweiz der Kleinklasse oder Realschule² bleiben oft nur die Berufe mit tiefem gesellschaftlichem Image wie jene des Bauhauptgewerbes zur Auswahl übrig. Durch die empirische qualitative und quantitative Untersuchung der Gründe der Passungsprobleme im Bauhauptgewerbe sollen neue Erkenntnisse zum Phänomen der Lehrvertragsauflösungen gewonnen werden, nämlich vertieftere Zusammenhänge zu Lehrvertragsauflösungen als Folge von Bildungsdisparitäten aufgrund des frühen „Trackings“ in der Schweiz.

Um gefährdete Jugendliche eingangs der Lehre im Bauhauptgewerbe zu erfassen, wird ein Fragebogen entwickelt, der die spezifischen Prädiktoren von Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe abfragt. Aufgrund der Resultate werden konkrete Massnahmen zur Senkung der hohen Lehrvertragsauflösungsquote vorgeschlagen.

Einordnung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit entstand nicht im Elfenbeinturm, sondern wurde von den Rahmenbedingungen der Wirtschaft und der Kultur im Bauhauptgewerbe stark mitgesteuert; es war eine erstmalige Chance, Praxis und Theorie optimal zu verbinden, um in einem Berufsfeld die spezifischen Gründe von Lehrvertragsauflösungen zu erheben und rasch umsetzbare Massnahmen zu generieren. So entstand das vorliegende Dissertationsvorhaben im Rahmen eines Mandates zur Erforschung der hohen Auflösungsquote im Bauhauptgewerbe.

Da die meisten Studien Daten über verschiedene Berufe hinweg erheben, ist es schwierig, daraus für die Praxis berufsspezifische Massnahmen zu generieren. Zudem hängt das Lehrvertragsauflösungsrisiko je nach Beruf und Branche von externalen Faktoren wie wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, der Ausbildungsmarktlage und insbesondere auch stark von der Attraktivität eines Berufes ab. Und gerade diese externalen Faktoren beeinflussen wiederum, welche Merkmalsausprägungen wie zum Beispiel Geschlecht, Bildungsabschluss, soziale Herkunft Jugendliche aufweisen, welche eine Lehrstelle in einem bestimmten Beruf oder einer Branche annehmen. Deshalb entschied sich der Schweizerische Baumeisterverband, diese Studie selber in Auftrag zu geben, die er inhaltlich mitsteuern kann. Mit jährlich fast 2000 neuen Lehrverträgen im Bauhauptgewerbe lohnt es sich, die branchenspezifischen Gründe

² In der Schweiz unterscheiden sich die Klassen- und Stufenbezeichnungen von Kanton zu Kanton. In einigen Kantonen spricht man von Realschule, in anderen von Sek B oder C, wenn es um die unteren Leistungszüge geht.

umfassend zu eruieren, um aufgrund der Ergebnisse der Studie konkrete Massnahmen zu generieren.

Bis jetzt wurden Studien zu dieser Thematik in der Schweiz entweder auf nationaler oder kantonaler Ebene in Auftrag gegeben oder finanziert, um daraus Erkenntnisse zur allgemeinen Steuerung der Berufsbildungspolitik zu gewinnen. Dass aber ein Verband aus eigenen Mitteln eine so breit angelegte und mehrere Jahre dauernde Studie in Auftrag gibt und mitsteuert, ist in der Schweiz ein Novum. In diesem Sinne verfolgt diese Arbeit einen stark anwendungsorientierten und interdisziplinären Forschungsansatz. Das Schwergewicht liegt dabei auf der soziologischen, berufspädagogischen und ökonomischen Perspektive. Zudem wird sie einige Befunde anderer Studien bestätigen und neue Zusammenhänge auf eine Branche bezogen aufzeigen können. Neben neuen Erkenntnissen zur Komplexität von Lehrvertragsauflösungen ist ein weiterer wichtiger Nutzen dieser Studie die Verwertung der Resultate in der Generierung von Massnahmen, welche in der Praxis direkt umgesetzt werden.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt 7 Kapitel. Die Kapitel 1 und 2 stellen den theoretischen Teil der Arbeit dar, während die Kapitel 3 bis 5 den empirischen Teil bilden. In Kapitel 6 findet eine zusammenfassende Diskussion der theoretischen und empirischen Erkenntnisse statt und mit der Generierung und Umsetzung der Massnahmen in Kapitel 7 schliesst diese Arbeit ab.

1 Entstehungskontext dieser Arbeit

Obwohl es in dieser Arbeit um Lehrvertragsauflösungen und eigentlich nicht um Fachkräftemangel geht, wird eingangs versucht, hinter die Fassaden dieses ominösen und seit Jahren für politische Programme verwendeten Begriffes zu schauen. Allzu sehr wird die individuelle Ebene des Phänomens Fachkräftemangel auf einer aggregierten Ebene angegangen, sodass die Problematik noch zementiert wird, und die eigentlichen Zusammenhänge ignoriert werden. Interessanterweise trieb die Angst vor einem Fachkräftemangel den Schweizerischen Baumeisterverband zum Entscheid, die hohe Lehrvertragsauflösungsquote genauer unter die Lupe zu nehmen. Erst am Schluss der Arbeit wird der Bogen von den Ursachen der Lehrvertragsauflösungen zu den nachfolgend aufgezeigten Zusammenhängen des Phänomens Fachkräftemangel geschlagen, was für die Generierung der Massnahmen im Bauhauptgewerbe von Wichtigkeit war. Die Rahmenbedingungen sowie die Rolle des Schweizerischen Baumeisterverbandes in der Steuerung der Berufsbildungspolitik runden die nachfolgenden Kapitel zum Entstehungskontext dieser Arbeit ab.

1.1 Fachkräftemangel

Der Schweizerische Baumeisterverbandes gab wegen der Befürchtung eines drohenden Fachkräftemangels diese Studie zur Klärung der hohen Auflösungsquote in Auftrag. Jede Lehrvertragsauflösung ist für den Betrieb nicht nur ein wirtschaftlicher Verlust, sondern auch ein Verlust von zukünftigem qualifiziertem Humankapital, was einen Fachkräftemangel begünstigt.

Am Anfang der Arbeit wird das Phänomen Fachkräftemangel theoretisch erläutert; am Schluss wird dieses Phänomen in einen systemischen Zusammenhang gestellt.

Können Firmen Stellen nicht mit Mitarbeitern mit den geforderten Qualifikationen besetzen, spricht man von Fachkräftemangel in bestimmten Berufen oder Berufsfeldern. Ein Fachkräftemangel in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld heisst aber noch nicht, dass zu wenig Facharbeiter in diesem Beruf oder Berufsfeld ausgebildet wurden. Es könnte auch sein, dass diese qualifizierten Facharbeiter aufgrund von Arbeitsbedingungen wie Löhne oder Image in anderen Berufen oder Arbeitsfeldern arbeiten. Ein Fachkräftemangel kann somit unterschiedliche Ursachen haben.

Sheldon (2008) erklärt den Fachkräftemangel mit der Verschiebung der Nachfrage- oder Angebotskurve auf einem Teilmarkt (Abbildung 1). Verschiebt sich in der Grafik rechts die Angebotskurve S nach links, bedeutet dies, dass Arbeitnehmer in andere Berufe abwandern, wo der Lohn oder die Arbeitsbedingungen besser sind. Bei dieser Linksverschiebung der Angebotskurve S fällt beim gleich bleibenden Lohn w das Angebot von L auf L' , während die Nachfrage weiterhin bei L bleibt. Ein Fachkräftemangel auf dem betreffenden beruflichen Teilmarkt vom Umfang $L - L'$ entsteht (Abbildung 1). Bei den Unternehmen entsteht nun der Anreiz, durch höhere Löhne oder bessere Arbeitsbedingungen diesen Mangel aufzuheben. Der Lohn steigt, bis er das Niveau w^* erreicht hat und der Markt wieder geräumt ist. Dabei wird der ursprüngliche Fachkräftemangel von $L - L'$ nicht vollständig beseitigt, sondern nur bis zur Höhe L^* . Im Marktdiagramm von Sheldon (Abbildung 1) ist ersichtlich, dass die Nachfrage der Firmen bei einem Anstieg des Lohnes von w auf w^* fällt. Sobald Arbeit teurer wird, suchen die Firmen nach Alternativen, um den Bedarf zu decken. Können die Firmen jedoch Arbeitskräfte anderer Qualifikationen rekrutieren, verfügen die Firmen über Substitutionsmöglichkeiten, was einen geringeren Lohnanstieg zur Folge hat.

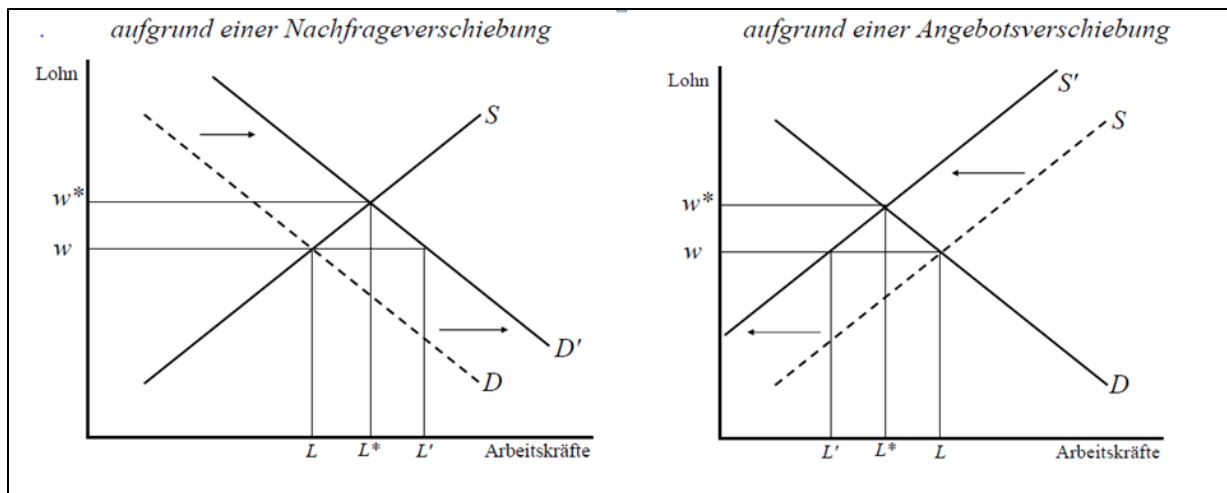


Abbildung 1: Mögliche Ursachen von Fachkräftemangel (Sheldon, 2008, S.7)

Gemäss Sheldon kann ein Fachkräftemangel auch ohne Lohnanstieg beseitigt werden, indem Arbeitskräfte im Ausland rekrutiert werden oder mit einer Imagekampagne Jugendliche für einen bestimmten Beruf angeworben werden. Beide Massnahmen haben eine Rechtsverschiebung der Angebotskurve S zur Folge. Bei beiden Massnahmen warnt Sheldon aber vor dem sogenannten Schweinezyklus, dem Problem der Zeitverzögerung bei der Anpassung des Angebots auf einem Markt, was zu Fehleinschätzungen führen kann.

Auf der Grundlage der Erkenntnisse des Ökonomen Sheldon (2008) gab das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) ein Jahr später die Erarbeitung eines differenzierten Indikatorensystems zur Steuerung der Berufsbildungspolitik in Auftrag. Mit diesem Indikatorensystem sollen Knappheitsverhältnisse auf den Teilarbeitsmärkten in der Schweiz eruiert werden. Wie schon Sheldon anmerkte, besteht in den meisten Berufen keine enge Beziehung zwischen der Qualifikation einer Person und der Tätigkeit, die sie ausübt. Eine gegebene Qualifikation kann in verschiedenen beruflichen Tätigkeiten Verwendung finden, wie auch umgekehrt die gleiche Tätigkeit von verschiedenen unterschiedlich qualifizierten Personen ausgeführt werden kann. Anders ausgedrückt ist die berufliche Flexibilität der Firmen und Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt beträchtlich, was die Quantifizierung einer bestimmten Qualifikation in einem Berufsfeld noch zusätzlich erschwert.

Es wurden insbesondere die Berufe Krankenpfleger, Informatiker und Analytiker sowie Maschinenbauingenieur untersucht und dabei Indizien für einen aktuellen Fachkräftemangel erhoben, aber gleichzeitig wurde die These eines akuten Fachkräftemangels relativiert (B,S,S. Volkswirtschaftliche Beratung AG und Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI) an der Universität Basel, 2009). Dieses Indikatorensystem wurde in einer weiteren Studie im Auftrag des Staatssekretariates SECO im Jahre 2014 weiterentwickelt und auf 11 Berufsfelder angewendet, um eine allfällige Fachkräfteknappheit zu eruieren (B, S, S.

Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2014). Diese Studie lieferte auch erstmals Resultate zum Berufsfeld Bau.

Innerhalb der 20 Berufe des Berufsfeldes Baugewerbe weisen folgende fünf Berufe einen Verdacht auf Fachkräftemangel auf: Betonbauer/innen, zu denen auch die Zementierer/innen (Bau) zählen, sonstige Berufe des Bauhauptgewerbes, Verputzer/innen, inkl. Stuckateure/Stuckateurinnen, Isolierer/innen, sonstige Berufe des Ausbaugewerbes (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2014, Tabelle 29). Bei all diesen Berufen ist auffallend, dass fast die Hälfte dieser Stellen durch Personen ohne nachobligatorische Ausbildung besetzt wird. Der Anteil an Erwerbstätigen mit tertiärer Ausbildung ist mit 6 Prozent ebenfalls sehr gering (Abbildung 2).

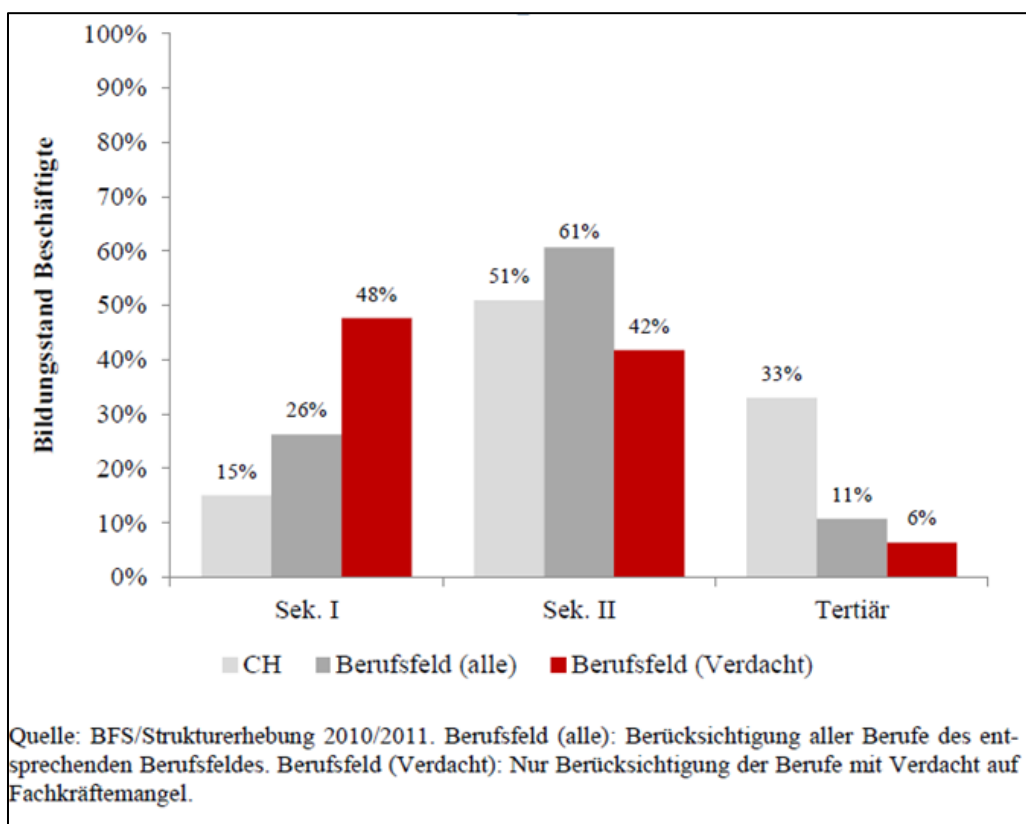


Abbildung 2: Ausbildung der Erwerbstätigen im Berufsfeld 41 (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2014, S.103)

Fazit

Zusammenfassend hält die Studie der Volkswirtschaftlichen Beratung AG B, S, S. (2014) fest, dass es sich im Berufsfeld Baugewerbe ähnlich wie bei den Berufen der Reinigung, Hygiene und Körperpflege nicht um einen Fachkräftemangel im engeren Sinn handelt. Der Fachkräftemangel manifestiert sich eher weniger bei den Spezialisten, sondern viel mehr in Bereichen, die gegebenenfalls auch durch unqualifizierte Arbeitskräfte abgedeckt werden können. Ob unqualifizierte Arbeitskräfte den Arbeitskräftebedarf gut abdecken oder ob die

Einstellung von unqualifizierten Arbeitskräften auf einen Mangel an gut qualifizierten Fachkräften zurückzuführen ist, lässt sich aus der Analyse nicht direkt ableiten (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG, 2014, S.103/104).

Wie schon die Studie der Volkswirtschaftlichen Beratung AG B,S,S. und der Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI) an der Universität Basel (2009) festhielt, ist ein Verdacht auf Fachkräftemangel immer auch ein Hinweis auf die auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt vorherrschenden Arbeitsbedingungen. Somit liesse sich im Prinzip jeder Fachkräftemangel ohne bildungspolitische Interventionen durch eine entsprechende Verbesserung der Arbeitsbedingungen beseitigen (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG und Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI) an der Universität Basel, 2009, S.5). Und gerade die Baubranche beklagt sich über einen Mangel an gut ausgebildeten Facharbeitern, was im Widerspruch zu den tatsächlich ausgebildeten Facharbeitern steht. Somit wird deutlich, dass anscheinend viele gut qualifizierte Facharbeiter die Branche verlassen, was zur Folge hat, dass die Baubranche offene Stellen aus dem Pool der unqualifizierten Arbeitskräfte rekrutiert.

Nachfolgend werden die Kennzahlen zur Qualifikations- und Nationalitätenstruktur auf dem Bau erläutert, weil sie die Ausbildungsbedingungen sowie die Signalwirkung auf dem Ausbildungsmarkt mitprägen.

1.2 Rahmenbedingungen im Bauhauptgewerbe

Im Bauhauptgewerbe arbeiten auf den Baustellen, dem Ausbildungsplatz der Lernenden, zwei Drittel Ausländer, vorwiegend aus Portugal und Italien (Abbildung 3).

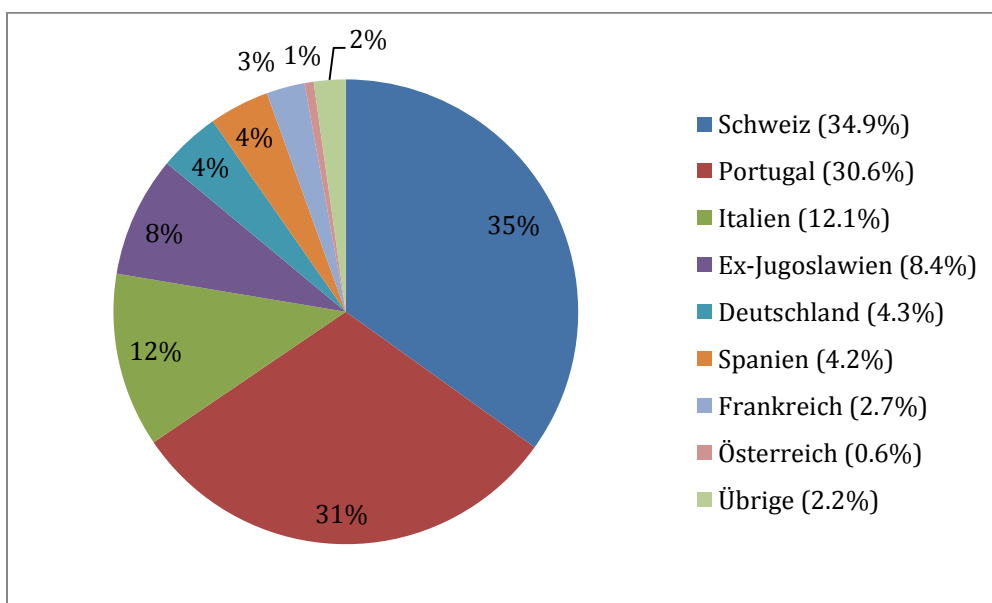


Abbildung 3: Nationalitätenstruktur des Baustellenpersonals, eigene Berechnungen des SBV, 2013

Das Bauen wird immer anspruchsvoller. Damit steigen auch die Anforderungen an das Personal. Waren vor vierzig Jahren noch zwei Drittel der Bauarbeiter eher tief qualifiziert (Lohnklassen B und C), so sind es heute nur noch etwas mehr als ein Drittel (Abbildung 4). Qualifizierte Berufsleute wie etwa Maurer (Lohnklasse Q) und Baumaschinenführer (Lohnklasse A, ohne Lehre) machen im Gegenzug mittlerweile 45 Prozent aus. Beim Führungspersonal, also den Polieren und Vorarbeitern, liegt der Wert seit 15 Jahren praktisch unverändert um 18 Prozent.

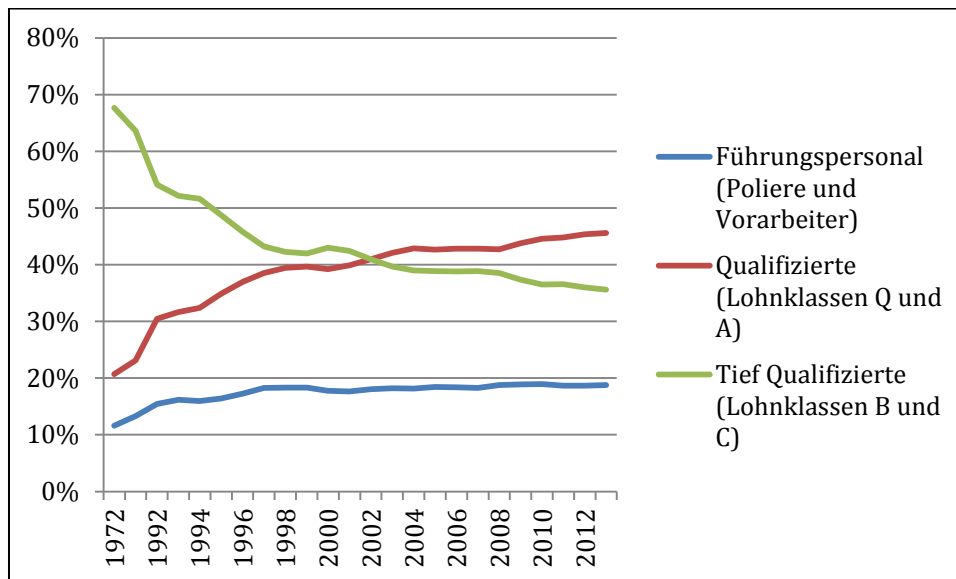


Abbildung 4: Qualifikationsstruktur des Baustellenpersonals, eigene Berechnungen des SBV

Die Nationalitätenstruktur und das Bildungsniveau der unqualifizierten Facharbeiter auf den Baustellen haben einen Einfluss auf das Ausbildungsklima und sind ein wichtiger Parameter in der Generierung der Massnahmen.

Die Löhne im Bauhauptgewerbe sind hoch; ein Maurer oder Strassenbauer, Lohnklasse Q, verdient im Durchschnitt fast 6'000 Franken, ein Baumaschinenführer, Lohnklasse A und ohne Berufslehre nicht viel weniger und ein Hilfsarbeiter, Lohnklasse C, immer noch mehr als 4'800 Franken im Monat (Abbildung 5). Dabei sind 13 Monatslöhne garantiert und Zulagen und Spesen noch nicht eingerechnet.

Zudem können die Bauarbeiter mit 60 vorzeitig in Pension, finanziert grösstenteils durch den Arbeitgeber. Auch bei den Lehrlingslöhnen verdienen die lernenden Maurer bereits im ersten Lehrjahr um die 1'000 Franken und im dritten Lehrjahr bereits mindestens 2'000 Franken. So gehören die Lernenden im Bauhauptgewerbe zu den bestbezahlten Lernenden aller Branchen.

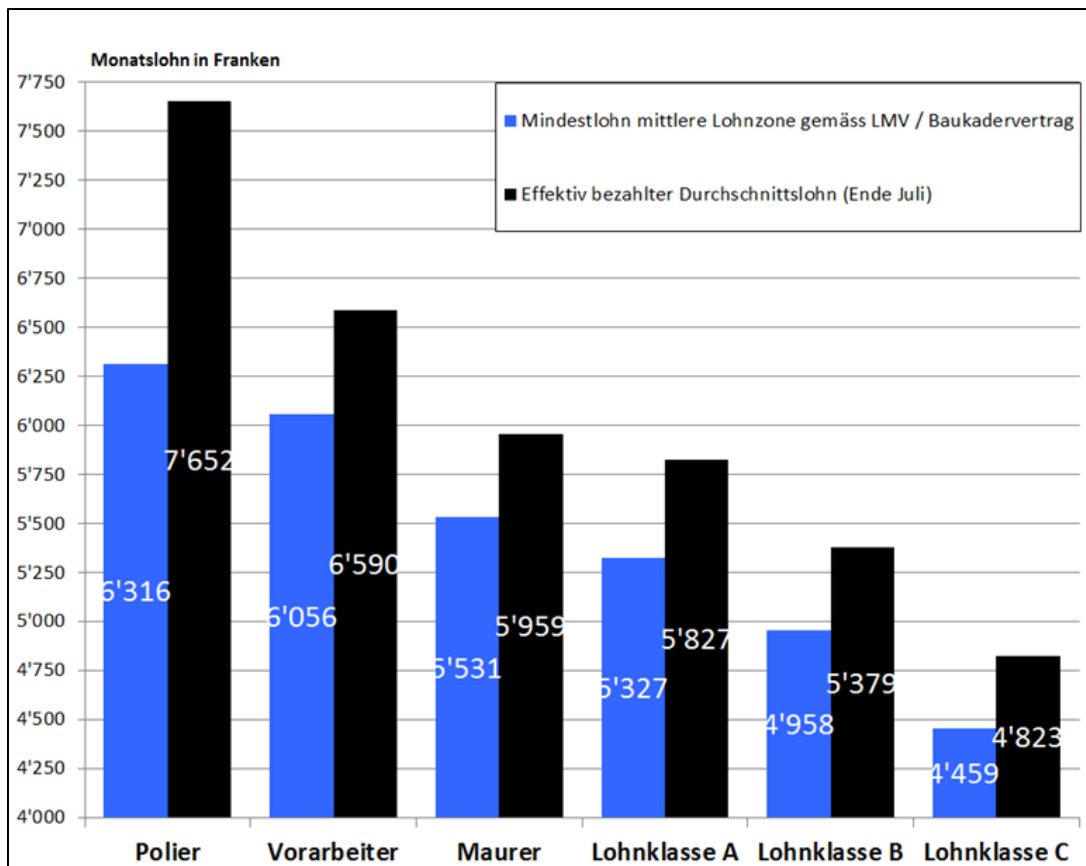


Abbildung 5: Mindest- und Durchschnittslöhne 2013, Quelle SBV

Die hohen Löhne weisen weniger auf einen Fachkräftemangel hin, sondern entsprechen der Rekrutierungspraxis vieler Bauunternehmungen. Bei den Lohnklassen A bis C ist nur ein bestimmter Anteil festangestellt. Die anderen werden in der Bauphase zwischen Frühling und Winter temporär eingestellt und als Anreiz sehr gut entlohnt. Bei den Kaderpositionen der Poliere und Vorarbeiter werden über einen hohen Lohn die stressigen Arbeitsbedingungen kompensiert.

Nachdem die für das Bauhauptgewerbe spezifischen Rahmenbedingungen dieser Arbeit aufgezeigt wurden, wird nachfolgend noch kurz auf die Rolle des Schweizerischen Baumeisterverbandes eingegangen, da er für die Steuerung der Berufsbildungspolitik mit dem Ziel der Sicherung von gut qualifiziertem Nachwuchs zuständig ist.

1.3 Rolle des Verbandes in der Berufsbildungspolitik

Der SBV fördert die Aus- und Weiterbildung im Bauhauptgewerbe. In der Grundbildung ist der Schweizerische Baumeisterverband für die Berufe des Maurers mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) und des Baupraktikers mit Berufsattest (EBA) zuständig. Gleichzeitig

ist der SBV auch Mitträger anderer Berufe im Bau, insbesondere im Verkehrswegbau³. In der höheren Berufsbildung legt der SBV auf schweizerischer Ebene die Lerninhalte für die Kaderberufe im Bauhauptgewerbe, Bauvorarbeiter/in (Diplom), Polier/in (Berufsprüfung), Baumeister/in (höhere Fachprüfung), fest und erlässt die Prüfungsreglemente für die Berufs- und höheren Fachprüfungen. Die Ausbildung der Bauführer/in (dipl. Techniker HF) wird durch öffentliche und private Schulen angeboten.

Bis 2011 engagierte sich der SBV mehrheitlich in der Weiterbildung und höheren Berufsbildung. Erst mit der Überarbeitung der Grundbildung des Berufes Maurer/in mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) übernahm der SBV die Steuerung der Grundbildung. Dies hat sich aufgrund des neuen Bundesgesetzes über die Berufsbildung (2002) aufgedrängt, weil die Berufsbildung neu als eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt deklariert wurde.

Für die föderalistische Schweiz bedeutete diese im neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002) verankerte Verbundpartnerschaft zwischen Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA), die Berufs- und Branchenverbände, ein Paradigmenwechsel (Abbildung 6).

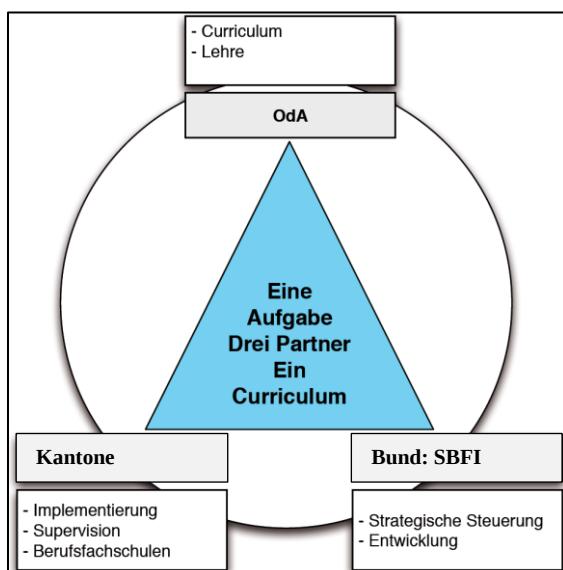


Abbildung 6: Verbundpartnerschaft, eigene Darstellung

Mit diesem Paradigmenwechsel wurde der Fokus der Bildungskonstruktion auf die am Ausbildungsende vorweisbaren Qualifikationen bzw. Kompetenzen und deren Verwertbarkeit im Arbeitsmarkt gelegt, was der stärkere Einbezug der Wirtschaft verlangte. Mit dieser neuen Kompetenzorientierung erhielt der Verband mehr Gewicht, aber zugleich auch mehr Verant-

³ Im Verkehrswegbau ist der Fachverband INFRA der Hauptverantwortliche für die Grundbildung folgender Berufe: Strassenbauer (EFZ), Strassenbaupraktiker (EBA), Gleisbauer (EFZ), Grundbauer (EFZ), Industrie- und Unterlagsbodenbauer (EFZ) und Pfläster (EFZ).

wortung. Neben der Erarbeitung der Bildungsinhalte der verschiedenen Berufsabschlüsse ist der SBV auch zuständig für den dritten Lernort, die überbetrieblichen Kurse (üK), welche in den 16 Maurerlehrhallen der Schweiz durchgeführt werden.

Im neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002), in Kraft seit 2004, wurde der dritte Lernort als integraler Bestandteil der Grundausbildungen deklariert. „Die überbetrieblichen Kurse und vergleichbare dritte Lernorte dienen der Vermittlung und dem Erwerb grundlegender Fertigkeiten. Sie ergänzen die Bildung in beruflicher Praxis und die schulische Bildung, wo die zu erlernende Berufstätigkeit dies erfordert“ (Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2002, Art. 23, Absatz 1). Somit verfügt die Schweiz über eine triale Ausbildung, welche die drei Lernorte, Betrieb, Berufsfachschule und überbetrieblicher Kurs, beinhaltet. Als wichtige Errungenschaft in der Weiterentwicklung der Berufsbildung hat die Schweiz ein Curriculum für alle drei Lernorte, was eine enge Zusammenarbeit der Verbundpartnerschaft, Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt verlangt (Abbildung 6). Nachfolgend werden noch die Aufgaben der beiden anderen Verbundpartner, Bund und Kanton kurz erläutert.

Dem Bund obliegt die strategische Steuerung und die Weiterentwicklung des Gesamtsystems. Zudem erlässt er die rund 230 Verordnungen über die berufliche Grundbildung und anerkennt die rund 400 Prüfungsordnungen und 40 Rahmenlehrpläne der höheren Berufsbildung. Auch die Anerkennung ausländischer Diplome ist Aufgabe des Bundes.

Der Bund hat eine „Mittlerrolle“ zwischen Angebot und Nachfrage (Arpagaus, 2012). Er sorgt für optimale Rahmenbedingungen für die Betriebe und fördert das Lehrstellenangebot sowie die Initiativen der Kantone und Organisationen der Arbeitswelt. Der Bund hat auch die Möglichkeit, bei einem Ungleichgewicht auf dem Lehrstellenmarkt aktiv einzugreifen. Die Massnahmen können auf die Angebots- oder Nachfrageseite abzielen. Massnahmen können die Anschubfinanzierung von Lehrbetriebsverbänden, Intensivierung des Lehrstellenmarketings oder der Schaffung von zusätzlichen Lehrstellen beim Bund sein.

Die Kantone sind für den Vollzug des Berufsbildungsgesetzes zuständig und haben die Oberaufsicht über die berufliche Bildung; sie sind zuständig für die Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen im Lehrvertrag. Alle Lehrverträge müssen nach Abschluss zwischen Lernendem und Betrieb vom Kanton genehmigt werden. Auch die Organisation der Brückenangebote obliegt dem Kanton. Der Kanton erteilt den Betrieben die Bildungsbewilligungen und hat die Aufsicht über die Lehrverhältnisse, die Berufsfachschulen und die höheren Fachschulen. Auch die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung ist dem Kanton unterstellt.

Mit der Verbundpartnerschaft hat die Schweiz die Berufsbildung zentralisiert und die Wirtschaft aktiv in die Steuerung der Berufsbildung einbezogen. Dies erfordert von den Organisa-

tionen der Arbeitswelt eine Professionalisierung, welche im Schweizerischen Baumeisterverband in den letzten fünf Jahren kontinuierlich aufgebaut wurde.

Im nachfolgenden Kapitel wird nun auf die Gründe von Lehrvertragsauflösungen eingegangen.

2 Lehrvertragsauflösungen und deren Gründe: Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Bei der Eruiierung der Gründe von Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe wird auf einen Vergleich mit anderen europäischen Ländern verzichtet, weil Lehrvertragsauflösungen nicht unabhängig von strukturellen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen betrachtet werden dürfen. So wird insbesondere der Fokus auf den Vergleich mit anderen Studien zur Problematik der Lehrvertragsauflösungen innerhalb der Schweiz mit ähnlichen Rahmenbedingungen gelegt. Auf der Grundlage der Resultate sollen im Anschluss an diese Arbeit konkrete Massnahmen zur Senkung der hohen Auflösungsquote generiert werden.

In den meisten Fällen ist nicht ein einziger Grund der Auslöser einer Lehrvertragsauflösung, sondern vor der Auflösung findet ein längerer Prozess des Abwägens statt, der aber oft nur mit dem engsten Familienkreis geteilt wird.

Nachfolgend wird zuerst auf die verschiedenen Definitionen des Phänomens Lehrvertragsauflösungen eingegangen. Anschliessend werden die verschiedenen möglichen Ursachen von Lehrvertragsauflösungen theoriebasiert erläutert, welche einerseits in der sozialen Herkunft gründen und andererseits im institutionalisierten Bildungssystem angesiedelt sind (Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer & Müller, 2015). Aber auch Theorien zu lernförderlichen Arbeitsumgebungen vermögen Gründe von Lehrvertragsauflösungen erklären, worauf im letzten Teil dieses Kapitels eingegangen wird.

2.1 Definition von Lehrvertragsauflösungen

Unter dem englischen Begriff Dropout werden „vorzeitige Vertragsauflösungen“ und „Ausbildungsabbrüche“ subsumiert. Eine klare Begriffsabgrenzung wird aber in Forschungskreisen gewünscht, da beide Phänomene unterschiedliche Konsequenzen für das Berufsbildungssystem nach sich ziehen (Uhly, 2015). Zudem geht nicht jeder Abbruch mit einer Vertragsauflösung einher. Der Lehrvertrag ist ein befristeter Vertrag, der nicht verlängert werden muss; wenn ein Lernender das Qualifikationsverfahren nicht besteht, ist diese Situation auch ein Ausbildungsabbruch ohne vorher erfolgte Lehrvertragsauflösung. Mit einem Ausbildungsab-

bruch ist das Ausscheiden aus dem dualen Berufsbildungssystem gemeint, ohne Anschluss in eine zertifizierende Sek-II Ausbildung. Diese Jugendlichen treten dann als Ungelernte oder Ausbildungslose in den Arbeitsmarkt, falls sie überhaupt eine Anstellung finden. Gemäss der TREE-Studie (Meyer & Bertschy, 2011, S.106) trägt eine junge Person im Alter von ungefähr 22 Jahren ohne Abschluss auf Sekundarstufe II ein Risiko von über 20 Prozent, arbeitslos zu sein. Hingegen Gleichaltrige mit einem Berufsabschluss weisen ein Risiko von 6 Prozent auf. Eine Lehrvertragsauflösung ist im Grunde genommen ein Passungsproblem zwischen dem Lernenden und der Umwelt, dem Betrieb. Die Gründe, welche zu diesem Passungsproblem führen, sind vielfältig und treten oft kumuliert auf.

Lernende, welche einen Lehrvertrag auflösen, finden aber häufig eine Anschlusslösung. Eine Lehrvertragsauflösung ist oft der Schlusspunkt einer längeren Phase der Reflexion der belastenden Situation. So ist für einige die Lehrvertragsauflösung sogar eine Erleichterung und öffnet neue Türen.

Schmid & Stalder (2008) unterscheiden zwischen fünf möglichen Anschlusstypen nach einer Lehrvertragsauflösung:

1. Betriebswechsler, welche die begonnene Lehre in einem anderen Lehrbetrieb weiterfahren.
2. Niveauwechsler, welche im selben Lehrberuf weiterfahren, aber von der dreijährigen Grundbildung mit EFZ in die zweijährige Grundbildung mit Berufsattest wechseln.
3. Ausbildungswechsler, welche nach einer Phase von Neuorientierung in eine ganz neue Ausbildung in einem anderen Berufsfeld wechseln.
4. Jugendliche, welche nach der Auflösung im Such- und Orientierungsprozess stecken bleiben und unter Umständen keine neue Ausbildung beginnen, die zu einem zertifizierenden Abschluss auf Sekundarstufe II führt.
5. Jugendliche, welche eine andere zertifizierende Anschlusslösung Sek. II finden.

Für diese Arbeit ist mit dem Begriff Lehrvertragsauflösung eine vorzeitige Vertragsauflösung in der beruflichen Grundbildung gemeint, welche eine der zuvor beschriebenen fünf Anschlusstypen zur Folge hat.

Nachfolgend werden nun die Gründe, welche zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, genauer erläutert.

2.2 Habitus als Ausdruck von Kulturkapital und sozialem Kapital

Bourdieu hat mit seinem Konzept des Habitus einen Paradigmenwechsel im sozialwissenschaftlichen Denken vollzogen, indem er soziales Handeln nicht mehr als Folge bewusster

Entscheidungen definiert, sondern beeinflusst „durch präformierte Denk- und Handlungsdispositionen“ (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S.90). Mit Habitus sind die Einstellungen und Wertvorstellungen des Individuums in der sozialen Welt, seine Gewohnheiten und Lebensweise gemeint. Der Habitus wird im sozialen Umfeld durch Erfahrungen erworben und gibt vor, wie man sich in der sozialen Welt zu bewegen hat. Somit bewegt sich das Individuum nicht aus innerer Freiheit in der sozialen Welt, sondern versucht sich die engere soziale Welt so auszusuchen, dass sein erworbener Habitus zur Geltung kommt und sich das Individuum darin aufgehoben fühlt. Durch den Habitus werden die sozialen Existenzbedingungen eines Individuums geschaffen als eine Art Schutzfunktion des Individuums als Teil einer Gemeinschaft, welche das Denken und Handeln des Individuums strukturiert und determiniert.

Dem Habitus liegt das Konzept der Kapitalakkumulation zugrunde, welches Bourdieu zur Erklärung der „Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen“ (Bourdieu, 1983, S.185) sowie zur Benennung des Prinzips der sozialen Wirkungen entwickelt hat. Für Bourdieu ist Kapital „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ (Bourdieu, 1983, S.183). So entwickelte er in seinen Forschungsarbeiten als theoretische Hypothesen die Begriffe des kulturellen und sozialen Kapitals, welchen das aus der Humankapitaltheorie bekannte ökonomische Kapital (Becker, 1993) zugrunde liegt. Nachfolgend wird auf das kulturelle und soziale Kapital näher eingegangen.

2.2.1 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital manifestiert sich in drei Formen:

1. Im objektivierten Zustand in Form von Büchern, Kunstwerken, Bildern und technischen Instrumenten lässt sich das kulturelle Kapital meist direkt in Geldbeträgen ausdrücken und somit in ökonomisches Kapital umwandeln (Fuchs-Heinritz & König, 2014). Insbesondere der Besitz von Büchern in einer Familie hat einen beträchtlichen Einfluss auf bestimmte Leistungen, vor allem auf die Lesekompetenz der Kinder (Moser & Rhyn, 2000).
2. In inkorporiertem, verinnerlichtem Zustand „besteht kulturelles Kapital aus den kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums“ (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S.130), was in der deutschen Sprache Bildung heisst, auf französisch „culture“ und auf englisch „cultivation“. Nach Bourdieu verlangt die Akkumulation von Kultur einen „Verinnerlichungsprozess“ (Bourdieu, 1983, S.186). Zur Aneignung von kulturellem Kapital muss Zeit investiert werden. In der Primärerziehung verinnerlicht ein Individuum bereits unbewusst kulturelles Kapital, welches je nach sozialer Herkunft bei Eintritt in die Schule stark variiert. Das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu beeinflusst die Art und Weise des kulturellen

Kapitals, welche sich in der Sprechweise und des gesellschaftlichen Verhaltens, dem Habitus widerspiegelt. Somit ist das kulturelle Kapital „mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (Bourdieu, 1983, S.187).

3. Das institutionalisierte Kapital ist schlussendlich die objektivierte Form von inkorporiertem kulturellem Kapital und wird in Form von Abschlusszeugnissen und Bildungstiteln als legitimiert erklärt, weil es institutionellen Massstäben in Form von Prüfungen genügt (Fuchs-Heinritz & König, 2014). Der schulische Titel stellt eine Form von Bildungskapital dar und ist das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital, da Bildung Zeit und Geld benötigt.

2.2.2 Soziales Kapital

Das soziale Kapital ist das Netz der sozialen Beziehungen eines Individuums. Dazu gehören Freundschaften, Vertrauensbeziehungen, Bekanntschaften, aber auch Mitgliedschaften in Gruppen, Organisationen oder Berufsverbänden (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S.133). Der Umfang des sozialen Kapitals, welches das Individuum besitzt, ist abhängig von der Ausdehnung des Beziehungsnetzes, das er bewegen kann, und vom Umfang des ökonomischen und kulturellen Kapitals, das jene besitzen, mit denen das Individuum in Beziehung steht (Bourdieu, 1983, S.191). „Das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen ausgerichtet sind, die früher oder später einem unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu, 1983, S.192). Zur Aufrechterhaltung dieses Beziehungsnetzes ist zeitintensive Beziehungsarbeit notwendig, was Bourdieu mit „Reproduktion von Sozialkapital“ meint. Schlussendlich dient das Sozialkapital zur Erhaltung und Vermehrung des ökonomischen und kulturellen Kapitals. Die Mitglieder einer sozialen Gruppe setzen aber die Anerkennung eines Minimums an Homogenität im Habitus unter den Beteiligten voraus, was die Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus und die Ausstattungen der sozialen Gruppen mit ökonomischem und kulturellem Kapital stark beeinflusst.

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach Bourdieu schlussendlich die Ausstattung der Herkunftsfamilie mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital über den Erwerb von Bildungsabschlüssen und somit den Bildungserfolg entscheidet. Bereits bei Eintritt in die Schule bringen Kinder unterschiedliches inkorporiertes Kulturkapital mit, was sich im sprachlichen Ausdruck, im unterschiedlichen Vorwissen und verschiedenen Interaktionsweisen und Lernverhalten niederschlägt (Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011).

Somit sind unterschiedliche Leistungen von Kindern vielmehr auf die herkunftsbedingte Unterschiede in der Ausstattung mit inkorporiertem Humankapital zurückzuführen als auf die in der Bildungspolitik oft postulierten unterschiedlichen Begabungen von Kindern, womit der Mythos der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem aufrechterhalten wird. Für Bourdieu ist „Fähigkeit“ oder „Begabung“ das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital (Bourdieu, 1983, S.186). Für Bourdieu werden auch die schulischen Leistungsbewertungen von der sozialen Herkunft der Schüler mitbestimmt, da leistungsfremde Faktoren wie Auftreten, Kleidung, sprachlicher Ausdruck, zusammengefasst der Habitus eines Schülers, in die Bewertung einfließen (Kapitel 2.3). Somit widerspiegeln Noten zu einem grossen Teil auch inkorporiertes Kulturkapital, was „aus einem Kontinuum von minimalen Leistungsunterschieden dauerhafte, brutale Diskontinuitäten produziert“ (Bourdieu, 1983, S.190). Anders ausgedrückt wandelt das Bildungssystem geringste Leistungsunterschiede in dauerhafte „Klassenunterschiede“ (Sacchi et al., 2011).

Nicht nur auf der individuellen Ebene der Bildungsentscheidungen wirkt die soziale Herkunft, sondern auch auf der institutionalisierten Ebene der Selektionsprozesse (Kapitel 2.3). Aber auch beim Übergang in die Sekundarstufe II spielt das familiäre Sozialkapital eine grosse Rolle; der soziale Status der Familie sowie die Grösse und die Qualität des Beziehungsnetzes beeinflussen die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt (Kapitel 2.6).

Die soziale Herkunft hat somit erhebliche direkte Wirkungen auf die Übertrittschancen an der ersten Schwelle, was anhand der Daten von TREE (Sacchi et al., 2011, S.138) in Verbindung mit den Daten von PISA 2000 (Coradi Vellacott & Wolter, 2002) empirisch bestätigt wurde.

Nachfolgend werden nun die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Übertritt in die Sekundarstufe I aufgezeigt.

2.3 Frühes Tracking, Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft

Das Schulsystem in der Schweiz ist geprägt von einer sehr frühen und undurchlässigen Gliederung der Sekundarstufe I in verschiedene Schulstufen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen. Selektionsentscheide für den Übertritt in eine Anforderungsstufe, welche im Schweizer Bildungssystem je nach Kanton unterschiedlich bezeichnet werden⁴, werden von den abgebenden Primarschulen getroffen. Mit dieser frühen Zuweisungsentscheid werden bereits berufliche Optionen eingeschränkt. Wird ein Kind ins unterste Schulniveau eingeteilt,

⁴ Im Kanton Zürich sind die Anforderungsstufen in Sek A, B und C eingeteilt, wobei die Sekstufe A die kognitiv anspruchsvollste ist. Hingegen im Kanton Aargau gliedert sich die Oberstufe in die Realschule, Sekundarschule oder Bezirksschule, wobei die Bezirksschule die kognitiv anspruchsvollste ist.

ist die Wahl eines Berufes mit erhöhten Anforderungen bereits kaum mehr möglich. Die Selektionsprozesse beruhen teils auf expliziten Kriterien wie Noten und Leistungsmessungen, aber auch impliziten Kriterien wie Verhalten und Gesamteindruck (Kronig, 2007; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Oft sind diese Selektionsprozesse nicht vollständig transparent, sodass es für Eltern schwierig ist, diese Entscheide anzufechten. Zum Teil können die Kinder eine Aufnahmeprüfung in die nächst höhere Bildungsstufe absolvieren, falls die Eltern mit dem Entscheid der Schule nicht einverstanden sind, aber die Hürden, eine solche Aufnahmeprüfung zu bestehen, sind oft sehr hoch angesetzt, damit es möglichst von wenig Eltern in Anspruch genommen wird. Die Übertrittspraxis in der Schweiz von der Primarschule in die Sekundarstufe I ist trotz der „interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, des HarmoS-Konkordates⁵ sehr heterogen. So kommt Kronig (2007) in seinen Studien zum Ergebnis, dass sich in der Schweiz bei objektivierenden Ergebnissen von Leistungsmessungen für fast 85 Prozent der Schweizer Kinder und Jugendlichen Gleichaltrige finden lassen, die über dasselbe Leistungsvermögen verfügen, aber einem unterschiedlichen Schultyp in der Sekundarstufe I zugeordnet sind. Auch Maaz, Baeriswyl & Trautwein (2011) konstatierten bei einem Vergleich der Resultate eines standardisierten, schriftlichen Leistungstests mit den Noten und Schulempfehlungen, welche Jugendliche an deutschen und schweizerischen Schulen erhielten, erhebliche Divergenzen. Nur knapp zur Hälfte stimmten die Bewertungen mit den Leistungen überein. So kamen Maaz et al. (2011) wie Kronig (2007) zum Schluss, dass die Notenvergabe vor allem auch mit dem sozialen Status und dem Bildungsniveau der Eltern hoch korreliert.

In der Bildungsforschung ist bekannt, dass in Bildungssystemen mit einem frühen sogenannten „Tracking“ die Herkunftsfamilie einen grossen Einfluss auf den Bildungserfolg, respektive Bildungsmisserfolg hat (Bildungsbericht Schweiz, 2014; Maaz & Neumann, 2014; Neuenschwander et al., 2005; Oser & Düggele, 2008; Sacchi et al., 2011). Durch das frühe Tracking können homogene Leistungsmilieus entstehen, welche die sozialen Ungleichheiten noch verstärken (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder & Keller, 2012). Bildungsdisparitäten werden nicht nur über bildungssystemische Selektionsprozesse hervorgerufen, sondern auch über Herkunftseffekte.

Zur Erklärung von sozialen Herkunftseffekten wird neben den Kapitaltheorien von Bourdieu (Kapitel 2.2) oft die Erwartungs-Wert-Theorie von Boudon (1974) herbeigezogen, welche zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheidet. Unter primären Herkunftseffekten versteht er die hohe Korrelation zwischen Leistungen der Kinder und deren

⁵ https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [Stand: 31.5.2016]

Herkunftsfamilie. Sekundäre Herkunftseffekte resultieren aus den Bildungsentscheidungen der Eltern, welche gemäss Boudon auf dem Hintergrund der Herkunftsschicht getroffen werden. Bildungsferne Eltern entscheiden sich eher für Schulformen mit geringen Anforderungen. Boudon leitet von den Grundannahmen der Wert-Erwartungs-Theorie ab, dass Individuen beim Bildungsentscheid berechnen, welche Kosten mit einem Entscheid verbunden sind und welchen Nutzen der Entscheid bringt.

Neuenschwander (2014) hat das Modell von Boudon weiterentwickelt und untersuchte Wirkungen der Selektion (WiSel). Aufgrund der Promotionsverordnungen in der Schweiz vermutete Neuenschwander, dass neben den primären und sekundären Herkunftseffekten auch Lehrpersonenbezogene Effekte auf die Übertrittswahrscheinlichkeiten einwirken.

Aus dem Erklärungsmodell (Abbildung 7) ist ersichtlich, dass nicht die Leistung, sondern die Note für den Selektionsentscheid relevant ist. Die Noten werden zwar vom Intelligenzquotienten und den Leistungen der Schüler mitbestimmt, aber hängen ebenso in hohem Masse vom Elternengagement und der sozialen Herkunft ab. Zudem bewerten Lehrkräfte dieselbe Arbeit unterschiedlich je nach Leistungsverständnis und klassenspezifischem Referenzrahmen (Haeberlin et al., 2004b). Auch die leistungsbezogenen Lehrer- sowie Elternerwartungen sind nicht nur von den Leistungen der Kinder abhängig, sondern ebenso von der sozialen Herkunft, der Beliebtheit in der Klasse und der Familienunterstützung.

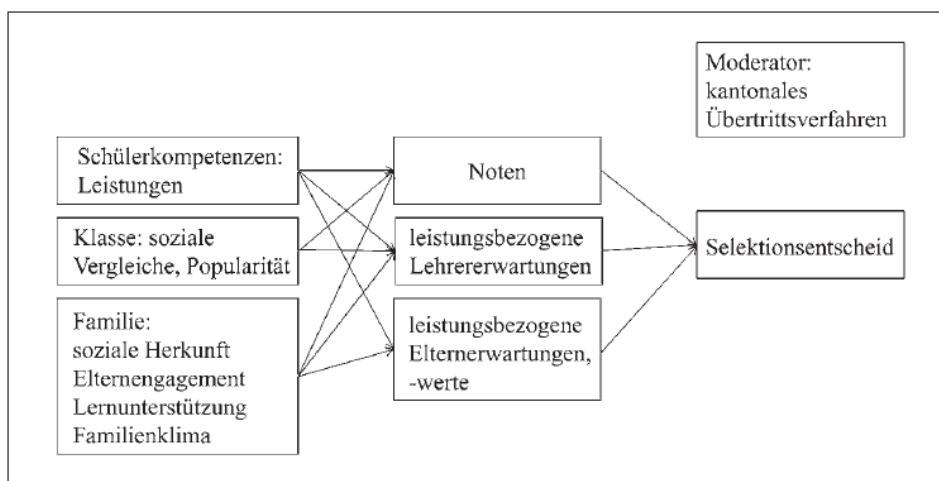


Abbildung 7: Erklärungsmodell von Selektionsergebnissen in die Sekundarstufe I (Neuenschwander, 2014, S.66)

Fazit

Das Erklärungsmodell von Neuenschwander (2014) zeigt auf, wie Noten Beurteilungsverzerrungen unterliegen und Kinder ohne Elternunterstützung im Selektionsentscheid beim Übertritt in die Sekundarstufe I benachteiligt sind.

Neben Merkmalen der sozialen Herkunft und der individuellen Schulleistungen der Jugendlichen beeinflusst ebenso das Schulniveau, welchem Jugendliche auf Sekundarstufe I zugewiesen werden, den Übergang in die Sekundarstufe II. Auch die kantonal sehr unterschiedlich strukturierten Übergangsprozesse von der Primar- in die Sekundarstufe I mit zum Teil sehr intransparenten Entscheidungswegen haben im Zusammenhang mit dem frühen Tracking in der Schweiz weitreichende Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Jugendlichen; diese sozialen Ungleichheiten wirken an jeder Schwelle im Bildungssystem, von der Primarschule in die Sekundarstufe I, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und von der Sekundarstufe II in den Arbeitsmarkt, sodass sich diese Bildungsdisparitäten von Schwelle zu Schwelle noch kumulieren. Trotz der hohen Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems (Abbildung 8, S.36) steuert die schulische Selektion die Bildungsverläufe in hohem Masse und führt die Jugendlichen in verschiedene Arbeitsmarktsegmente mit unterschiedlichen Startchancen von Berufskarrieren.

Nachfolgend wird der Übergang von der Schule in die Berufslehre genauer analysiert, weil Lehrvertragsauflösungen eine misslungene Transition darstellen können.

2.4 Transition I, von der Schule in die Berufslehre

Nach der obligatorischen Schulzeit findet der Übergang in die nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II statt. Dieser Übergang wird in der Berufsbildungsforschung Transition I⁶ genannt. An dieser Schwelle werden die Jugendlichen vor grosse Herausforderungen gestellt; sie müssen sich zuerst für eine Ausbildungsform, Berufsbildung oder Allgemeinbildung, entscheiden. Jene, welche sich für eine Allgemeinbildung in Form des Gymnasiums oder einer Fachmittelschule entscheiden, zögern die Berufswahl hinaus und gewinnen somit Zeit, verschiedene Alternativen noch genauer zu prüfen oder sich überhaupt erst mit der Berufswahl zu beschäftigen. Für zwei Drittel der Jugendlichen findet aber jedes Jahr ein fundamentaler Kontextwechsel von der Schule in die Arbeitswelt statt. Dieser Wechsel löst bei vielen Jugendlichen einen Entwicklungsschub aus, bringt aber auch viel Unsicherheit oder Belastungen mit sich. Die Jugendlichen müssen in kürzester Zeit grosse Anpassungsleistungen an die neue Ausbildungssituation erbringen, da sich die Anforderungen in der Arbeitswelt deutlich von jenen im Bildungssystem, das sie durchlaufen haben, unterscheiden (Häfeli et al., 2015).

Viele Jugendliche sind aber mit 15 noch nicht reif, sich für einen Beruf zu entscheiden. Berufswahlreife setzt stabile Merkmalsmuster wie Lernbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen voraus. Zudem umfasst Berufswahl-

⁶ Transition I wird der Übergang von der obligatorischen Volksschule in die Berufsbildung bezeichnet.

reife Exploration, Planung, Entschiedenheit und Zielorientierung, um eine optimale „Eigenschafts-Anforderungspassung“ zu erlangen (Ratschinski & Struck, 2012, S.173).

Die Tatsache, dass jedes Jahr mindestens ein Fünftel aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger nicht direkt in eine zertifizierende Sek-II Ausbildung einsteigt, zeigt die Komplexität dieses Übergangs. Nachfolgend wird das Schweizer Bildungssystem mit den verschiedenen Übergängen und Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems erläutert.

2.4.1 Das Schweizer Bildungssystem mit seinen Übergängen

Das neue Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002), in Kraft seit 2004, hat die Durchlässigkeit im Schweizer Bildungssystem hervorgerufen, um möglichst viele Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren (Abbildung 8). Das Motto lautet: Kein Abschluss ohne Anschluss. Dies deutet auf das lebenslange Lernen hin, was in einer Arbeitswelt voller struktureller und technologischer Wandel unabdingbar wird, um auf die Dauer arbeitsmarktfähig zu bleiben.

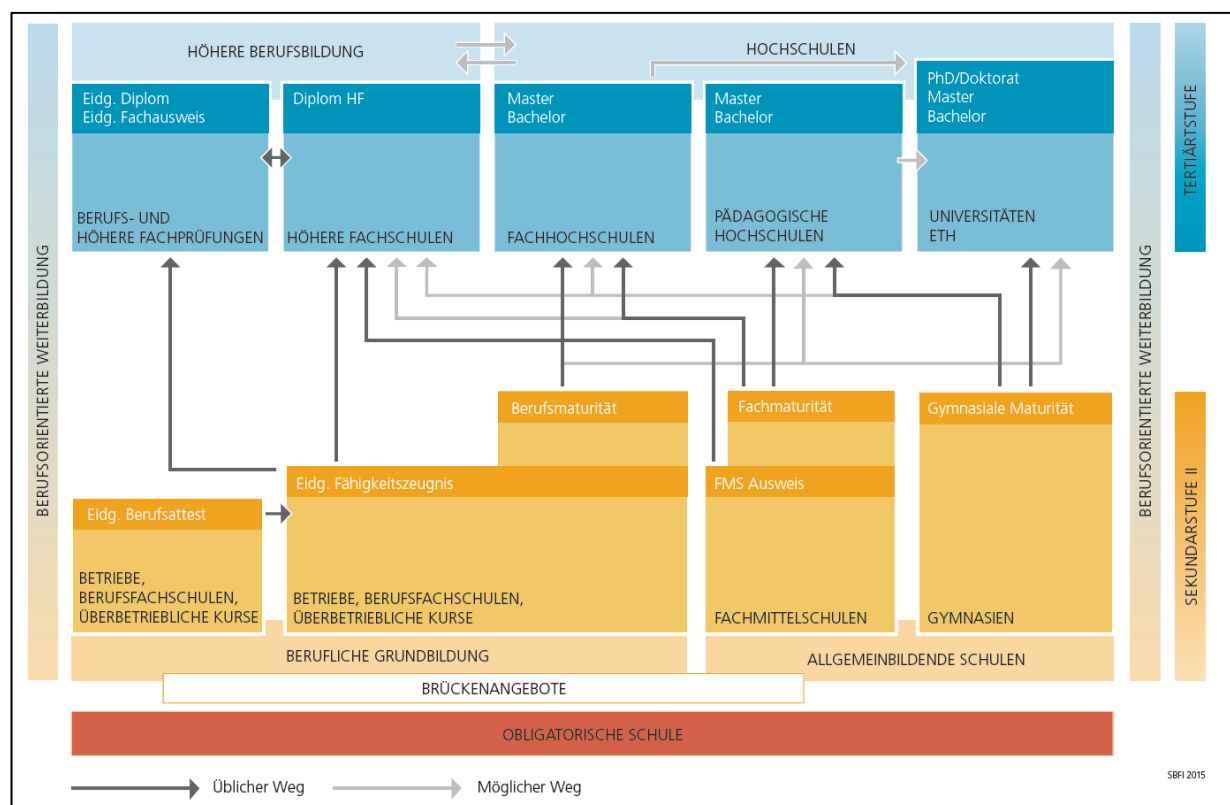


Abbildung 8: Übersicht Berufsbildungssystem Schweiz (SBFI 2015)

Mit der Sekundarstufe II beginnt der nachobligatorische Teil des Bildungssystems. Sie wird in die Haupttypen berufliche Grundbildung, Gymnasium und Fachmittelschulen unterteilt. Wer den direkten Einstieg in die Sekundarstufe II nicht schafft oder sich noch nicht für eine Aus-

bildung entscheiden kann, hat die Möglichkeit, ein Brückenangebot in Form eines 10. Schuljahres, Motivationssemesters oder in Form von Sprachkursen zu absolvieren.

Da zurzeit auf dem Lehrstellenmarkt mehr Lehrstellen angeboten als nachgefragt werden, geraten die Brückenangebote, insbesondere die staatlichen 10. Schuljahre vermehrt unter Druck. Jugendliche aus Brückenangeboten lösen zudem signifikant öfter als Direkteinsteiger die Lehre auf (Meyer & Bertschy, 2011). 15 Prozent der Jugendlichen befinden sich im Anschluss an die obligatorische Schule in einer Zwischenlösung (Bildungsbericht Schweiz, 2014). Gemäss Abbildung 9 plant rund die Hälfte der Jugendlichen mit tiefen Leistungen in Mathematik und Lesen eine Zwischenlösung.

Es wird auch immer mehr der Ruf laut, dass die 10. Schuljahre vermehrt auf die Bedürfnisse der im Bildungssystem benachteiligten Jugendlichen ausgerichtet werden müssten. Gemäss einer Studie aus dem Kanton Genf war rund die Hälfte der Absolventen einer Zwischenlösung ein Jahr später immer noch in keiner Ausbildung und nur 25 bis 30 Prozent hatten nach 6 Jahren nach einer Zwischenlösung eine Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen (Rastoldo, Davaud, Evrard & Silver, 2012).

Diese Befundlage stellt berechtigterweise die Frage nach dem Wirkungsgrad der 10. Schuljahre. Ursprünglich wurden sie geschaffen, um in Zeiten eines Lehrstellenmangels den angespannten Ausbildungsmarkt zu entlasten und die Jugendlichen in einer Warteschlange intensiver auf die Arbeitswelt vorzubereiten und schulische Defizite aufzuarbeiten. Dies war insbesondere in den 90er Jahren der Fall. Der Bildungsbericht Schweiz (2014) lässt verlauten, dass vermutlich ein Teil der Nutzung von Zwischenlösungen „angebotsinduziert“ sei; sie würden besucht, weil es sie gebe (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.114). Somit werden die Ursachen der „ausbildungsunreifen Jugendlichen“ auf Sekundarstufe I nicht wirklich angegangen, sondern die Problematik wird in die 10. Schuljahre verlagert, wobei die Integration in den Arbeitsmarkt trotz dieser Massnahme bei einem Teil dieser Jugendlichen nicht gelingt.

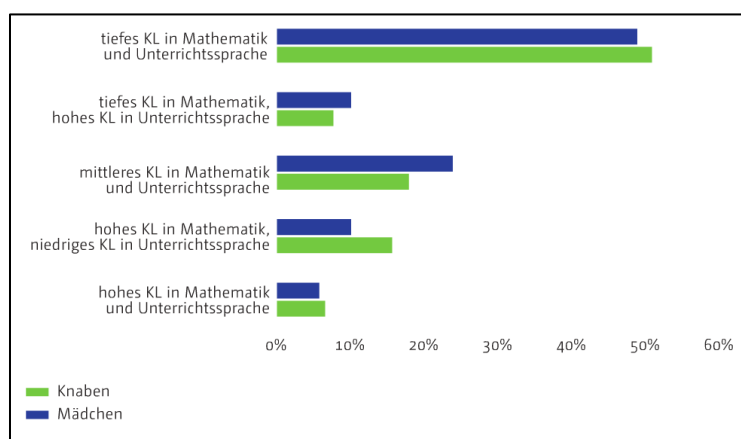


Abbildung 9: Kompetenzlevel (KL) und Wahl einer Zwischenlösung im Anschluss an die 9. Klasse, PISA 2009 (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.113)

Beim Übertritt in die Sekundarstufe II entscheiden sich rund zwei Drittel der Jugendlichen für eine berufliche Grundbildung, wovon die meisten betrieblich organisiert sind (Abbildung 10). Die Jugendlichen haben rund 230 Berufe zur Auswahl.

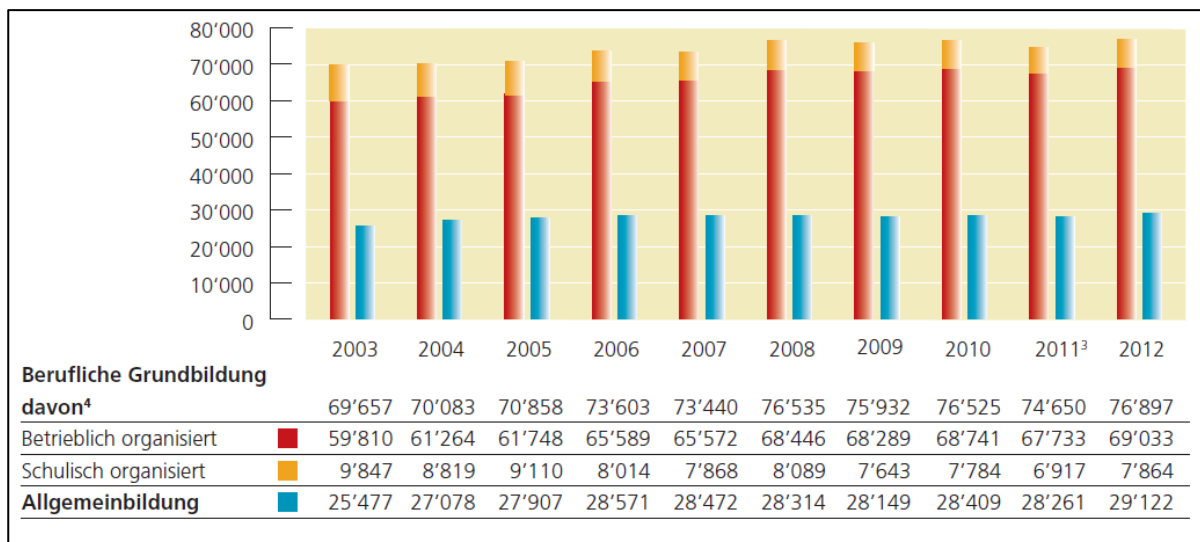


Abbildung 10: Eintritte in die Sekundarstufe II (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.12)

Über die letzten Jahre ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche direkt von der obligatorischen Schule in eine allgemeinbildende Ausbildung oder eine Zwischenlösung übergetreten ist, recht konstant geblieben. Hingegen die direkten Übertritte in die Berufsbildung sind leicht gesunken (Abbildung 11).

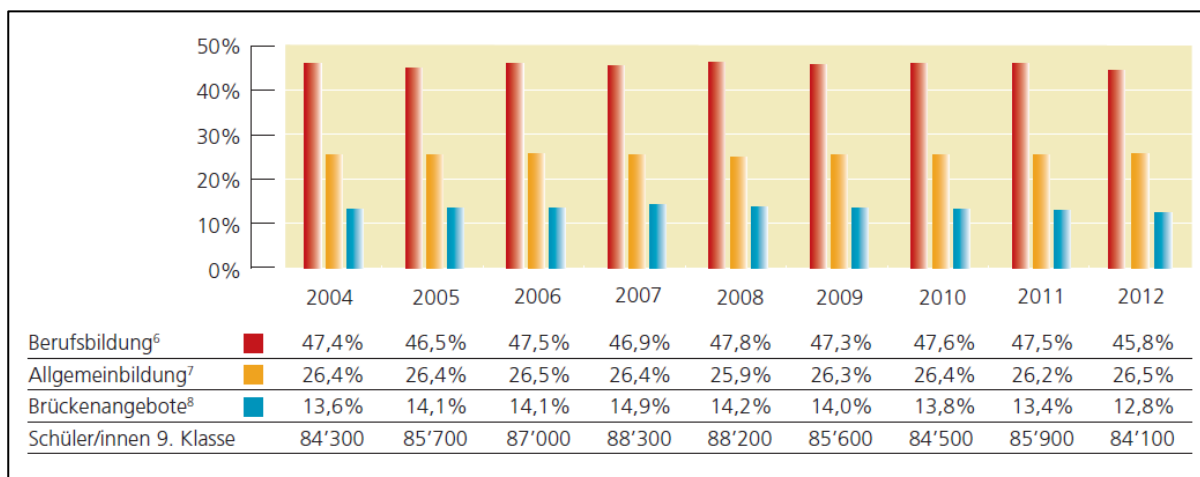


Abbildung 11: Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.12)

Die betrieblich organisierte Grundbildung mit den drei Lernorten Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse ist die überwiegende Form in der Berufsbildung. In der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ist die Berufsbildung öfter schulisch organisiert als

in der Deutschschweiz (Abbildung 12). Somit ist der Einfluss der Nachbarländer Italien und Frankreich mit einer vorwiegend akademisch ausgerichteten Bildung in diesen Landesteilen direkt spürbar. Auch der Übertritt in eine allgemeinbildende Ausbildung ist in der Romandie und im Tessin weitaus häufiger als in der Deutschschweiz. Der Kanton Genf ist der einzige Kanton, in welchem mit über 60 Prozent der Schulabgänger mehr Jugendliche in einer allgemeinbildenden Ausbildung als in einer Berufsbildung sind (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.109).

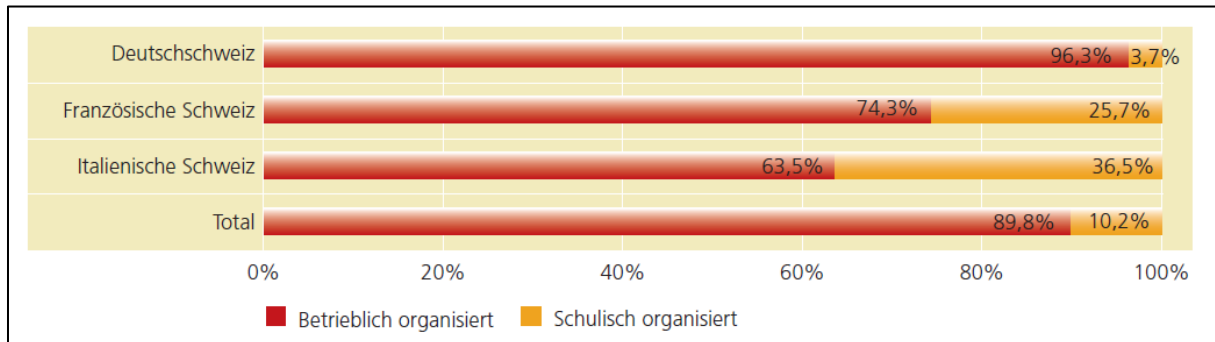


Abbildung 12: Berufliche Grundbildung nach Sprachregionen 2012 (Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015, 2015, S.13)

2.4.2 Risiken und Massnahmen an der ersten Schwelle

Aufgrund der individuellen Ressourcen und der institutionellen Übergangsregelungen haben nicht alle Jugendlichen dieselben Chancen beim Übergang in eine zertifizierende Sek-II Ausbildung. Einige Jugendliche treten auch direkt als ungelernte Arbeitnehmende in den Arbeitsmarkt ein, riskieren aber, längerfristig arbeitslos zu werden (Häfeli & Schellenberg, 2009). Die Nachfrage nach gering qualifizierten Mitarbeitern ist in den letzten Jahrzehnten aufgrund von technologischem und strukturellem Wandel stets gesunken. Aus diesem Grunde vereinbarten Bund, Kantone und Sozialpartner im Jahre 2006 mit den Leitlinien zum Nahtstellenprojekt⁷ das Ziel, dass bis 2015 95 Prozent aller Jugendlichen bis zum 25. Altersjahr einen zertifizierenden Abschluss auf Sekundarstufe II erlangen (EDK, 2011).

Mit gut 92 Prozent (Abbildung 13) ist das Ziel nicht ganz erreicht, aber im internationalen Vergleich sind die Abschlussquoten in der Schweiz überdurchschnittlich hoch (Abbildung 14).

⁷ Das EDK-Projekt "Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II" (kurz: Nahtstelle) dauerte von 2006 bis 2010. Es wurde in Zusammenarbeit mit dem Bund und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) realisiert. Die Grundlage für die Arbeiten bildeten gemeinsam verabschiedete Leitlinien zur Nahtstelle. Link: <http://www.edk.ch/dyn/24187.php> [Stand: 31.5.2016]

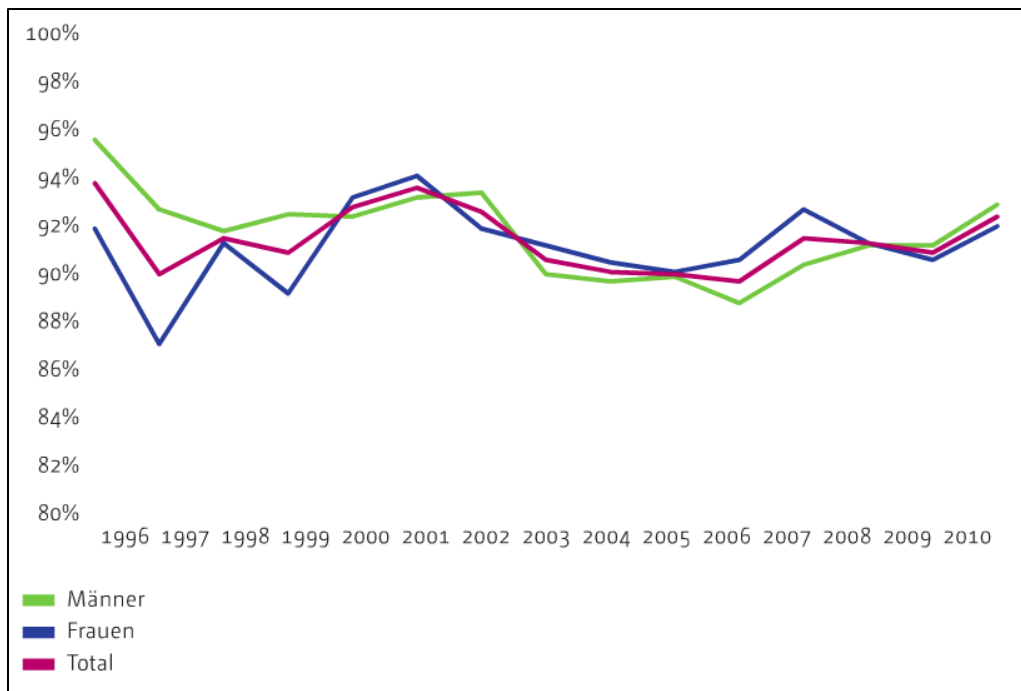


Abbildung 13: Abschlussquote auf der Sekundarstufe II nach Geschlecht, 1996 – 2010 (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.111)

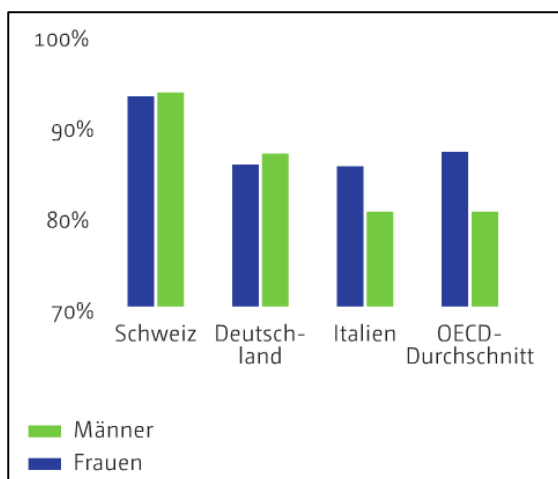


Abbildung 14: Abschlussquoten auf Sekundarstufe II im internationalen Vergleich (Bildungsbericht Schweiz, 2014, S.111)

Um diese hohe Abschlussquote längerfristig noch steigern oder auf demselben Niveau halten zu können, wurden verschiedenste Massnahmen getroffen, um insbesondere gefährdete Jugendliche frühzeitig zu erkennen und im komplexen Übergangsprozess professionell zu unterstützen (Galliker, 2011). Dazu gehörte der Aufbau des Case Managements, welches die inter-institutionelle Zusammenarbeit in Form der Fallführung fördern soll. Die Verantwortlichkeiten im Berufswahlprozess soll zwischen den Akteuren wie Eltern, Lehrpersonen, Berufsberatung, Sozialbehörden koordiniert aufgebaut und unterstützt werden, mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe. Neben den Schulleistungen hat der Case Manager insbesondere die Berufswahlreife sowie das soziale Umfeld zu berücksichtigen. Diese ergänzende Massnahme gilt

dann als erfolgreich, wenn der Jugendliche in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II eingestiegen ist.

Als weitere Massnahme wurden themenspezifische Schulungen der Lehrkräfte, welche den Berufswahlunterricht erteilen, entwickelt und angeboten. Gerade wenn Jugendliche keine soziale Unterstützung im Berufswahlprozess erfahren, sind sie auf qualifizierte Rückmeldungen von Lehrkräften als enge Bezugspersonen im Schulalltag angewiesen.

Als letzte wichtige Massnahme soll noch die schweizweit durchgeführte Standortbestimmung Ende des achten und neunten Schuljahres erwähnt werden. Diese individuelle Standortbestimmung bildet die Basis zur gezielten Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt. Die Organisationen der Arbeitswelt als Vertreter der Lehrbetriebe stimmen mit den Verantwortlichen der Sekundarstufe I und II ihre Anforderungen gegenseitig ab. Für die obligatorische Schule sind die Bildungsstandards in den Fachbereichen Schulsprache, Mathematik, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften klar definiert und können über webbasierte, individuelle Leistungstest wie Stellwerk⁸ überprüft werden.

Um die schulischen Anforderungen für die berufliche Grundbildung abzubilden, haben sich in der Schweiz verschiedene Systeme etabliert, welche sich zum Teil gegenseitig konkurrenzieren.

Das Projekt „Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung“⁹, welches von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Schweizerischen Gewerbeverband (sgv) im Jahre 2011 initiiert wurde, versucht, die für einen bestimmten Beruf benötigten Kompetenzen abzubilden. So wurden bis Frühling 2015 Profile für rund 150 Berufe publiziert und weitere werden noch folgen. Das Ziel dieser Massnahme ist es, dass die Jugendlichen im Verlaufe des Berufswahlprozesses in einer individuellen Standortbestimmung das Delta zwischen den schulisch erreichten Grundkompetenzen in den vier Fachbereichen und den Anforderungen eines ausgewählten Berufes ermitteln können, um bis zum Eintritt in die Lehre dieses Delta noch zu schliessen. Stellwerk⁸ verfügt ebenfalls über einen Profilvergleich der Lehrberufe.

Gerade Jugendliche, welche über das Familiensystem keinen Bezug zur Arbeitswelt haben, kennen die Anforderungen der Arbeitswelt nicht. So sehen sie auch keinen direkten Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der Realität auf dem Arbeitsmarkt.

⁸Stellwerk erlaubt eine individuelle webbasierte Standortbestimmung am Ende des 8. Schuljahres. Link: <http://www.stellwerk-check.ch> [Stand: 31.5.2016]

⁹ Link: <http://www.edk.ch/dyn/23770.php> [Stand: 31.5.2016]

ID 25¹⁰ gibt diese Problematik folgendermassen wieder:

„Ich finde, man sollte schon früh in der Schule klar machen, worum es eigentlich geht. Man sagt schon immer, es sei wichtig und man muss nachher eine Lehrstelle suchen, aber vielleicht hat es mit mir selber etwas zu tun, dass ich es nicht gecheckt habe, aber es ist nie jemand zu mir gekommen und hat gesagt, du musst jetzt wirklich was machen, sonst sieht es dann nicht gut aus für dich. [...] In der Berufswahlorientierung hat man uns schon gefragt, was unsere Interessen sind“ (ID 25).

Alle Studien zu den Übergängen von der Schule in eine zertifizierende Sek-II Ausbildung (Bayard Walpen, 2013; Grassi, Rhiner, Kammermann, & Balzer, 2014; Heaeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004b; Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al., 2012; Sacchi et al., 2011) kommen zum selben Schluss: schulische, soziale und kulturelle Herkunft bestimmen in hohem Masse den Übergang in die Sekundarstufe II.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Jugendliche aus bildungsfernen Familien mit tiefem sozio-ökonomischen Status und einem tiefen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe I ein erhöhtes Risiko aufweisen, den Übergang in die Berufswelt nicht erfolgreich zu bewältigen.

(Neuenschwander et al., 2012, S.189).

Werden Jugendliche aufgrund bestimmter Merkmale als gefährdet eingestuft, könnte dies den Nachteil der Stigmatisierung mit sich bringen und unter Umständen die Problematik im Sinne der selbsterfüllten Prophezeiung noch verstärken. Aus diesem Grunde wurde von Herzog et al. (2006) das Konzept der Risikosituationen erstellt. Dieses Konzept entspricht den Bestrebungen dieser Arbeit, möglichst für die Praxis theoriegeleitete Unterstützungen in der Begleitung von Jugendlichen anzubieten. „Mit Risikosituationen ist eine Konstellation von Person-Umwelt-Merkmalen gemeint, die in einer bestimmten Phase des Übergangsprozesses mit hoher Wahrscheinlichkeit zu unerwünschten Folgen führt“ (Neuenschwander et al., 2012, S.64). Herzog et al. (2006) fanden zu Beginn des 9. Schuljahres empirisch sechs Risikofaktoren, die eine Risikosituation hervorsagen lassen. Nachfolgend werden diese sechs Risikosituationen kurz dargestellt (Neuenschwander et al., 2012, S.189).

1. Entscheidungsstand: diffuse berufliche Vorstellungen, noch keine Entscheidung für ein Berufsfeld, eine Branche oder einen Beruf getroffen.
2. Familiärer Hintergrund: übermässiger Zusammenhalt in der Familie, geringe Unterstützung durch die Eltern.

¹⁰ Auszüge aus den Interviews, welche mit Jugendlichen der Auflösungsgruppe durchgeführt wurden, werden als Illustration im Theorie- sowie empirischen Teil eingeflochten.

3. Schulische Leistungen: Schulabschluss auf Niveau Grundansprüche, knapp genügende schulische Noten.

4. Bewältigungsverhalten: Problemen wird ausgewichen, auf Belastungen wird emotional reagiert.

5. Berufswahlstrategien: Berufe aus sehr unterschiedlichen Branchen und Berufsfeldern werden noch immer in Betracht gezogen, Berufe mit sehr unterschiedlichen Anforderungsprofilen werden noch immer ernsthaft geprüft.

6. Strategien bei Lehrstellensuche: Fehlende Flexibilität bei der Lehrstellensuche, Fixierung auf einen Beruf trotz wiederholter Absagen.

Je mehr dieser Kriterien auf einen Jugendlichen zutreffen, umso gefährdeter ist er, in eine Krisensituation zu geraten (Neuenschwander et al., 2012). Dieser Kriterienkatalog kann von Lehrpersonen als eine Art Checkliste im Berufswahlprozess benutzt werden.

Erwartungswidrige Bildungsabstiege wurden von Neuenschwander (2007) ebenfalls als Risikosituationen bezeichnet. Falls Jugendliche aus Schulstufen mit erhöhten Anforderungen auf Sekundarstufe I keine Anschlusslösung finden oder in eine Zwischenlösung gehen, wird von einem erwartungswidrigen Bildungsabstieg gesprochen. Der Autor dieser Studie geht noch weiter und spricht von einem bildungswidrigen Abstieg, wenn diese Lernenden nach erfolglosem Suchen des Wunschberufes auf Berufe mit niedrigen Anforderungen ausweichen. Nicht nur schulische Leistungen können einen Bildungsabstieg hervorsagen, sondern ebenso auch subjektiv geringe Erfolgserwartungen.

Neuenschwander spricht auch von erwartungswidrigen Bildungsabstiegen, wenn Jugendliche aus Schulstufen mit geringen Anforderungen keine Anschlusslösung finden und arbeits- oder ausbildungslos sind. Bei diesen Jugendlichen stellte Neuenschwander (2007) fest, dass die geringe Wichtigkeit von Bildung und das Bevorzugen einer eigenen Familie und Freizeit im Zentrum stehen. Auch hierzu ein Beispiel aus einem Interview mit ID 73:

„Je ne veux plus. Je vais pas réussir à l'école; ça me bloquait l'école en fait. Mon rêve, c'est de bosser, avoir un boulot, avoir une maison, un fils, et puis de vivre, avoir une voiture, peut-être deux, un fils et une fille. [...] Je suis dans un garage comme mécanicien; c'est vraiment du métier, un travail. Ils vont me former un peu, comme le métier est nouveau pour moi. De sorte que je peux gagner un peu plus. J'ai une copine, elle fait vendeuse dans un magasin” (ID 73).

Fazit

Der Übertritt in die Sekundarstufe II wird stark durch die staatliche Steuerung von schulischen Selektionsverfahren bereits auf Sekundarstufe I (Kapitel 2.3) beeinflusst. Für Jugendli-

che aus den tiefsten Leistungszügen wie der Kleinklasse oder Realschule sind die beruflichen Optionen bereits stark eingeschränkt. Neben den leistungsbezogenen Kriterien wirkt an der ersten Schwelle insbesondere auch die soziale Selektivität; Jugendlichen aus bildungsfernem instabilem Elternhaus mit tiefem sozio-ökonomischem Status wird oft durch Entscheider in Auswahlprozessen pauschal Kompetenzdefizite unterstellt (Nickolaus, 2012). Somit erstaunt es auch nicht, wenn Jugendliche aus tieferen Leistungszügen doppelt so häufig ihre Lehre auflösen wie Jugendliche aus Leistungszügen mit erhöhten Anforderungen (Meyer & Bertschy, 2011, S.99).

Nachfolgend wird auf den Berufswahlprozess, der je nach Entscheidungssicherheit in der Berufswahl Auswirkungen auf das Lehrvertragsauflösungsrisiko hat, näher eingegangen.

2.5 Berufswahlprozess

Der Berufswahlprozess stellt die Jugendlichen vor grosse Herausforderungen. Sie müssen sich mit ihren Interessen, Fähigkeiten und Lebensvorstellungen auseinandersetzen, Berufsbilder studieren und ihre Berufswünsche mit dem Lehrstellenangebot vergleichen. Da der Berufswahlprozess nicht nur von internalen Faktoren wie Erwartungen und Interessen des Jugendlichen abhängt, sondern auch von externalen Faktoren wie der wirtschaftlichen Lage, der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, den Anforderungen der Berufe, des Lehrstellenangebotes sowie der Lehrstellennachfrage, ist dieser Prozess nur bedingt individuell steuerbar. Die individuelle Lehrstellensuche wird in hohem Masse von institutionellen Selektions- und Chancenzuweisungsprozessen mitgesteuert. Berufswahl ist eine komplexe Entscheidung ohne vollständige Informationsbasis.

Im Gegensatz zu früher, wo Zünfte den Zutritt zu einer Handwerksausbildung keinesfalls dem Individuum überliessen, sondern mit strengen Vorschriften den Zugang regelten (Wettstein & Gonon, 2009), wird heutzutage den Jugendlichen suggeriert, sie hätten die Qual der Wahl.

In dieser intensiven, oft sehr emotionalen Such- und Entscheidungsphase erfahren viele Jugendliche aber eine Segmentierung entlang der Schultypen und Ausbildungsberufe, d.h. aufgrund der verschiedenen intellektuellen Anforderungsniveaus der 230 zur Auswahl stehenden Berufe in der Schweiz erfahren z.B. bereits Realschüler eine stark eingeschränkte Auswahl. Viele Informationsbroschüren der Berufsberatungsstellen, aber auch Studien (Stalder, 2011) zementieren diese Segmentierung noch, indem sie bestimmte Berufe den tiefsten intellektuellen Anforderungsniveaus zuteilen, was eine direkte Verbindung zu den tiefsten Schultypen herstellt. Der Beruf Maurer ist zum Beispiel auf einer Skala von 1 bis 6 der untersten Stufe (1) mit dem geringsten intellektuellen Niveau zugeordnet. Diese Einteilung wurde von Berufsbe-

ratern vorgenommen, welche oft über den akademischen Weg zu ihrem Beruf gelangen, so dass ihnen betriebliche Arbeitsplatz Erfahrungen fehlen und sie beruflichen Stereotypisierungen unterliegen. So sind sie oft mit den Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und der Berufskunde zu wenig vertraut, was sich in einer mangelnden Objektivität widerspiegelt (Ertelt & Frey, 2012, S.24). Solche Einschätzungen widerspiegeln weniger das intellektuelle Anforderungsniveau als vielmehr gesellschaftliche Werthaltungen Berufen gegenüber. Aber Jugendliche und insbesondere deren Eltern sind bei der Berufswahl in hohem Masse mit diesen Werthaltungen konfrontiert.

Jugendliche erlangen Entscheidungssicherheit aufgrund von rationalen Argumenten, positiven Gefühlen gegenüber dem Beruf und sozialer Empfehlung. Wie kommen Berufswahlentscheidungen aber überhaupt zustande? Dazu gibt es verschiedene Theorien.

Für diese Arbeit werden aus folgenden Gründen die Strukturtheorie von Holland, die Prozesstheorie von Gottfredson sowie die Habitus-Theorie von Bourdieu (Kapitel 2.2) dargestellt; einerseits wird in der Schweiz das Berufswahlkonzept von Holland oft in der Berufsberatung umgesetzt und andererseits eignen sich diese Theorien, um die Gründe von Lehrvertragsauflösungen in soziologischen und psychologischen Konstrukten zu verorten.

2.5.1 Strukturtheorie von Holland

Die höchste Akzeptanz unter den Praktikern von allen Berufswahltheorien genießt das von Holland als Trait und Faktorthorie konzeptualisierte RIASEC-Modell (Abbildung 16, S.47), welches er ständig weiterentwickelte.

Die Trait und Faktorthorie geht von der Grundannahme aus, dass Mensch und Arbeitswelt in Einklang gebracht werden müssen, damit der Mensch im Beruf glücklich sei (Niemeyer & Rüth, 2014). Dabei verfüge der Mensch über spezifische Persönlichkeitsmerkmale, den sogenannten „Traits“, welche sich klar für bestimmte Berufs- und Tätigkeitsfelder eignen. Die Persönlichkeitsmerkmale werden durch verschiedene Dimensionen, Faktoren operationalisiert und im Testverfahren abgefragt. „Nach der Trait und Faktorthorie verlangt jeder Beruf ein eindeutiges Muster von Persönlichkeitsmerkmalen, um die kritischen und typischen Aufgaben des Berufes bewältigen zu können“ (Ratschinski, 2009, S.29). Nach Holland haben Personen, welche denselben Beruf ausüben, ähnliche Persönlichkeitsstrukturen und reagieren ähnlich auf Problem- und Bewältigungssituationen. So konnte Holland in seiner Trait und Faktorthorie sechs Persönlichkeitstypen sechs Arten von Umwelten zuordnen. Für Holland sucht jeder Mensch eine Umwelt, in der er sich kompetent erfährt und welche seinen Werthaltungen entspricht. Die Berufsausübung ist nichts Anderes als das Resultat der Interaktion zwischen Per-

son und Umwelt. Je genauer diese Passung zwischen Person und Umwelt ist, auch Person-Umweltkongruenz (PUK) genannt, umso höher ist seine Arbeitszufriedenheit.

Die sechs Idealtypen werden durch charakteristische Verhaltensmuster definiert. Holland hat ein hexagonales Modell zur Bestimmung der Typenähnlichkeiten erarbeitet, indem er davon ausgeht, dass die benachbarten Typen eines Idealtypus Ähnlichkeiten in den Merkmalsausprägungen aufweisen (Abbildung 15).

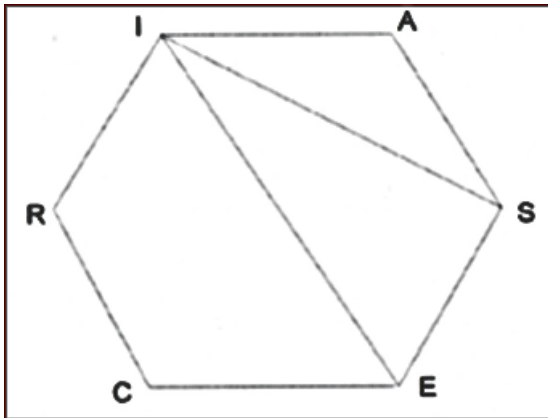


Abbildung 15: Hexagonales Modell zur Bestimmung der Typenähnlichkeiten (Spokane & Cruza-Guet, 2005, zit. nach Ratschinski, 2009, S.35)

Die Idealtypen „Realistic“, „Investigative“, „Artistic“, „Social“, „Enterprising“ und „Conventional“ werden mit den Anfangsbuchstaben R-I-A-S-E-C im Hexagon dargestellt. Im Modell wird berücksichtigt, zu welchem Idealtyp die zweit- und drittgrößte Ähnlichkeit besteht. So lassen sich Persönlichkeitstypen durch einen Drei-Buchstaben-Code unterscheiden.

Benachbarte Kategorien von R (realistisch) wie I (forschend) und C (konventionell) sind sich am ähnlichsten, hingegen der gegenüberliegende Typ S (sozial) ist dem Typ R (realistisch) am unähnlichsten. Das Hexagon hat drei Funktionen: Es bestimmt die Konsistenz eines Persönlichkeitsmusters sowie die Konsistenz der Umwelt und zum Schluss die Kongruenz zwischen Person und Umwelt (Ratschinski, 2009, S.35). Die Konsistenz ist ein Kennwert der Typenähnlichkeit und wird über die Distanz zweier Typen gemessen. Je näher diese Kennwerte nebeneinander liegen, umso höher ist die Konsistenz eines Persönlichkeitsmusters. Kann eine Person klar einem Typen zugeordnet werden, weist diese Person ein differenziertes Interessenmuster auf; hingegen eine Person, die verschiedenen Typen zugeordnet werden kann, ein undifferenziertes. Je mehr Ziele oder Berufswünsche eine Person verfolgt, desto instabiler ist ihr Selbstkonzept, ihre Identität und es ist schwierig, die Kongruenz Umwelt und Person herzustellen. Die Konsistenz der Umwelt wird schliesslich über den Prozentsatz der Typen eines Arbeitsgebietes in jeder Kategorie bestimmt.

Aus Abbildung 16 ist ersichtlich, wo die Berufe des Bauhauptgewerbes einzustufen sind, beim realistischen Typ (R – realistic). Er liebt manuelle Tätigkeiten im Freien und sieht gerne

konkrete, sichtbare Ergebnisse seiner Arbeit. „Personen dieses Typs sind naturverbunden, bodenständig, praktisch und eher konservativ“ (Ratschinski, 2009, S. 34). Bei allen in Abbildung 16 beschriebenen Idealtypen geht man davon aus, dass sie konsistent und kongruent sind, sodass ihr Verhalten und ihre Werte voraussagbar sind.

		Orientierung	Beschreibung	Werthaltungen
R	Realistic	praktisch-technische	bevorzugt werden Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit verlangen	Geld, Macht, Status
I	Investigative	intellektuell-forschende	Auseinandersetzungen mit physischen, biologischen und kulturellen Phänomenen	auf Wissenschaft gerichtet
A	Artistic	künstlerisch-sprachliche	unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung ermöglichen	Ästhetische Werte
S	Social	soziale	mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen	soziale, ethische Fragen
E	Enterprising	unternehmerische	andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen oder manipulieren können	sozialer, politischer, ökonomischer Erfolg
C	Conventional	konventionelle	Umgang mit Daten, Dokumentationen	

Abbildung 16: Hollands Persönlichkeitsorientierungen (Bergmann & Eder, 1992, zit. nach Ratschinski, 2009, S.93)

Insbesondere diese Annahme einer relativen Konstanz der Persönlichkeitsmerkmale und Anforderungen im Beruf wird am Trait-and-Factor-Ansatz kritisiert (Ertelt & Frey, 2012, S.203). Allzu sehr wird im Berufswahlprozess aber ausgeblendet, dass am Ausbildungsplatz „eine Vielzahl emotionaler und umfeldbezogener Variablen zusammenwirkt“ (Ertelt & Frey, 2012, S.204), welche die Passungswahrnehmung über den Trait-and-Factor-Ansatz hinaus stark beeinflussen.

Mit den sechs Typen nutzt das Modell eine sehr grobe Einteilung, wodurch die Aussagekraft im Detail fehlt, aber in der Anwendung ist es leicht verständlich und anwendbar und gibt in der Berufswahl eine erste Orientierung.

2.5.2 Prozesstheorie von Gottfredson

Für Gottfredson (2002) gehen berufliche Wünsche einher mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes, ein Prozess, der bereits in der frühen Kindheit beginnt. Bereits Vorschulkinder bilden Konzepte, zwar eher intuitiv, dass Arbeit Teil der Erwachsenenwelt und was für die grossen ist. In der nächsten Phase entwickeln sie ein geschlechtsspezifisches Selbstkonzept mit bestimmten Präferenzen für Spiele und Spielzeuge. Die Welt wird in maskulin und feminin eingeteilt. In der dritten Phase (9. bis 13. Lebensjahr) wird besonders wichtig, Anerkennung zu

erhalten. Berufe werden je nach Prestige unterschiedlich gewertet. In dieser Phase beginnen Kinder ihre Fähigkeiten und insbesondere ihre soziale Schicht zu erkennen und zu verstehen. Sie realisieren auch, dass Bildung, Beruf und Einkommen zusammenhängen. „Sie definieren Mindestanforderung an das Prestigeniveau eines Berufes, das den Erwartungen der Eltern und ihrer Umwelt entspricht und sie vor Kritik und Zurückweisung schützt“ (Ratschinski, 2009, S.55). Je nach sozialer Schicht werden die Standards für Mindestniveaus unterschiedlich gesetzt. Der Aufwand an Zeit, Geld und Anstrengung, um einen Berufswunsch zu realisieren, lässt die Jugendlichen oft nicht den Beruf mit dem höchsten Prestige anstreben. Werden Anforderungen der Berufe und persönliche Leistungsvoraussetzungen und Präferenzen gegeneinander abgewogen, schränkt sich die Palette der zur Auswahl stehenden Berufe schon stark ein.

In der vierten Phase, etwa ab dem 14. Lebensjahr, dominieren durch emotionale Schwankungen innere Gefühle, Prestigevorstellungen und Interessen. Das Interessensgebiet wird in dieser Phase innerhalb des eigenen sozialen Raumes noch mehr eingeschränkt. Fragen der Berufswahl werden eigentlich erst in der Pubertät bewusst wahrgenommen, obwohl die Berufswahl schon in der Kindheit auf einer stark unbewussten Art initiiert wird.

In der Oberstufe beginnt dann die gezielte Suche nach einer Lehrstelle innerhalb der Berufspräferenzen in dem vorher abgesteckten Suchraum, welche sich in einem langen Prozess entsprechend dem eigenen Geschlecht, der eigenen sozialen Herkunft sowie der eigenen Fähigkeiten herauskristallisiert hat (Abbildung 17). Berufswünsche sollten also im Toleranzbereich aus Geschlechtstyp und Prestige lokalisiert sein. ID 115 beschreibt den Eingrenzungsprozess, insbesondere beim Finden der tolerablen Geschlechtstypgrenze, folgendermassen:

„Ich habe mir gar nie überlegt, was ich eigentlich gerne mache. Zuerst wollte ich etwas im Gesundheitsbereich machen, weil meine Stärke ist sozial. Das bin ich dann auch schnuppern gegangen, aber meine Noten haben nicht gereicht. Und da habe ich gedacht, ich bin ohne Vater aufgewachsen, so muss ich was Handwerkliches machen. Sozialer Bereich wäre schon was gewesen, habe ich mir früher überlegt. Später Psycholog werden, das wäre mein Traum-beruf gewesen, weil ich hatte einen guten Psychologen als Vorbild. Aber eben schon schwierig, ich hab mir nie genau Gedanken gemacht, das waren nur so Hintergedanken [...] Schlussendlich hab ich gefunden, ich muss die Männerwelt kennen lernen, ich muss was Handwerkliches lernen. Ich hatte immer Lehrerinnen. Ich hatte es fast nie mit Männern zu tun“ (ID 115).

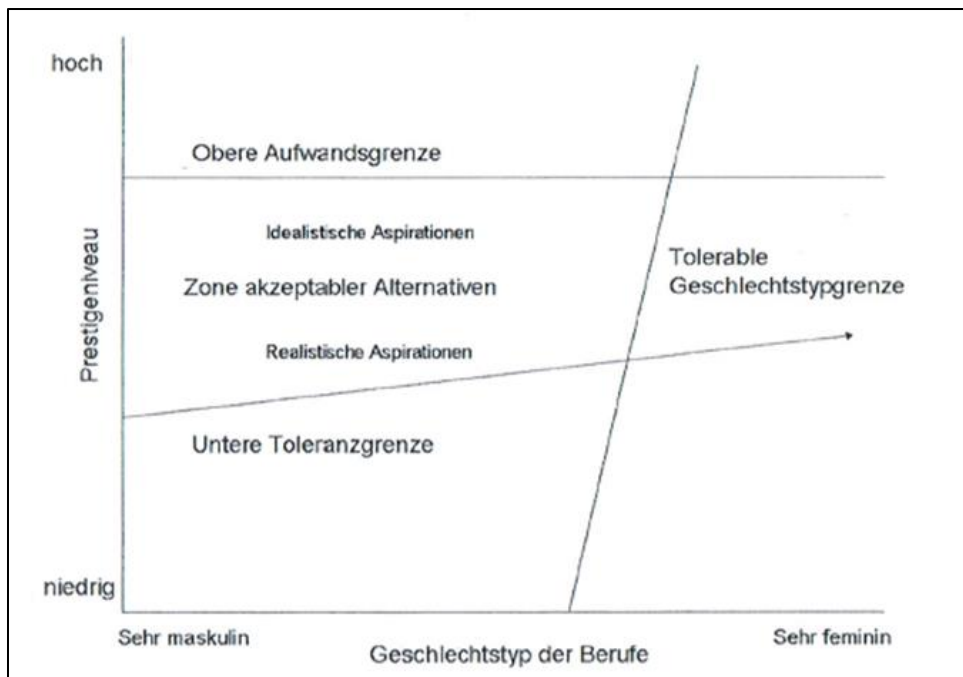


Abbildung 17: Eingrenzung beruflicher Aspirationen, hypothetisches Modell für einen durchschnittlich intelligenten Mittelschichtjungen nach der Berufswahltheorie von Gottfredson (Ratschinski, 2009, S.57)

In diesem Sinne entspricht das Modell von Gottfredson einem Stufenmodell, wobei eine soziologische mit einer psychologischen Perspektive integriert wird. Die soziale Schicht, Intelligenz und Geschlecht sind wichtige Einflussfaktoren der Konstruktion des Selbstkonzeptes sowie der Art und Weise, wie Jugendliche Kompromisse in der Berufswahl treffen (Ratschinski, 2009). Somit sind Kernpunkte der Berufswahltheorie von Gottfredson konkrete Annahmen über die Entwicklung des Selbstkonzeptes oder der Identität, sodass die Berufswahl als Entwicklungsprozess von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter verstanden wird.

Fazit

Der Berufswahlprozess verläuft in Phasen, welche je nach Theorie bereits im Kleinkindalter (Kapitel 2.5.2) beginnen oder erst im offiziellen Berufswahlunterricht der Sekundarstufe I über den Trait-and-Factor-Ansatz (Kapitel 2.5.1). Der Lernende muss seine Interessen und Fähigkeiten in einem reflexiven Prozess, unterstützt von seinem sozialen Umfeld mit einem Lehrberuf in Einklang bringen.

Bei der Berufswahl können aber auch ideelle, emotionale und irrationale Kriterien eine Rolle spielen (Herzog, Neuenschwander, & Wannack, 2006; Neuenschwander et al., 2012). So erfolgt manchmal die Berufswahl dem Zufallsprinzip, wie es ID 29 folgendermassen schildert:

„Ich hatte meine Lehre aufgelöst, sass zuhause und wusste nicht, wie weiter. Genau an meinem Geburtstag kam der Kaminfeger zu uns. So dachte ich mir, schauen wir mal, was für ein Beruf das ist. Ich sprach mit ihm und fragte ihn, ob es Lehrstellen habe. Ich wäre sonst nie

auf diesen Beruf gekommen. Ich sprach mit ihm über Schulisches, die anderen Arbeitsplätze. Er zeigte mir alles, Werkzeuge etc. Dann schaute ich auf Lena nach, rief dem ersten an, konnte vorbeigehen. Sofort konnte ich schnuppern und erhielt die Lehrstelle als Kaminfeger“ (ID 29).

Welche Rolle im Berufswahlprozess die sozialen Ressourcen des Jugendlichen eine Rolle spielen, wird im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

2.6 Soziale Ressourcen

Die soziale Schicht spielt im Berufswahlprozess eine ebenso entscheidende Rolle wie im Bildungserfolg von Kindern, was die Kapitaltheorie von Bourdieu zu erklären vermag (Kapitel 2.2). Kinder aus einer höheren sozialen Schicht erbringen am Ende der Sekundarstufe I nicht nur bessere Leistungen, sondern sie haben auch bessere Chancen, eine direkte Anschlusslösung zu finden, denn Eltern sind neben den Lehrpersonen im Berufswahlprozess die wichtigste Quelle sozialer Unterstützung (Bayard Walpen, 2013). Innerfamiliäre Prozesse sind entscheidend, wie Jugendliche den Berufswahlprozess meistern. Erfahren die Jugendlichen eine enge Elternbindung mit hoher Interaktionsdichte, welche geprägt ist von Vertrauen und Wertschätzung, findet eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Berufswahl statt, wo die Eltern aufgrund ihrer Wahrnehmung der Fähigkeiten ihrer Kinder gezielt auf berufliche Möglichkeiten und Lehrstellen hinweisen. „Ihren Einfluss üben sie nicht mit grossen Entscheidungen aus, sondern mit vielen kleinen Entscheidungen und Beeinflussungen, die in Alltagsdiskursen eher nebenbei gefällt werden (Bayard Walpen, 2013, S.104). Zudem aktivieren sie ihr eigenes berufliches Netz und stehen ihrem Kind bei Rückschlägen wie Absagen, Desorientierungen im Berufswahlprozess emotional bei (Neuenschwander, 2014).

Private Kontakte zwischen Unternehmen und Eltern von Bewerbern spielen bei der Lehrstellenvergabe eine zentrale Rolle, da die Unternehmen bereits über Vorinformationen über den Jugendlichen und sein soziales Umfeld besitzen, was ein Vertrauensvorschuss dem Jugendlichen gegenüber bedeutet (Haeberlin et al., 2004a). Kommt die Vermittlung der Lehrstelle nicht über informelle Netze zustande, weiss ein Berufsbildner eines Unternehmens kaum etwas über den Jugendlichen, sodass er dann oft auf eine pauschale Einstufung zurückgreift. „Dabei werden Zuschreibungen und Stereotype wirksam, und Vorurteile über gesellschaftliche Gruppen entscheiden über die Kreditwürdigkeit von Individuen. Damit sinken natürlich die Chancen von Aspiranten, die keiner Gruppe mit Vertrauensvorschuss angehören“ (Haeberlin et al., 2004a, S.20).

Diesen Mangel an Vertrauensvorschuss müssen sie dann mit einem guten Schulzeugnis kompensieren. ID 25 wuchs mit seiner Mutter auf und hatte keine Beziehungen zur Arbeitswelt. Obwohl er im Leistungszug mit erhöhten Anforderungen war, erlebte er die Lehrstellensuche als Odyssee. Er schildert sie folgendermassen:

„Ich bin in der Sek gewesen und habe nur Hochbauzeichner gesucht. Das hat mich am meisten interessiert. Im technischen Zeichnen war ich am besten. Da hatte ich eine 5.5. Das hat mich am meisten interessiert. Ich hab dann aber gar nichts gefunden. Da braucht man eine 5.5 oder 5 im Abschlusszeugnis, mehr als was ich hatte.[...]Also suchte ich KV und Polymechaniker, aber fand keine Lehrstelle. Es lief immer gleich ab. Ich konnte schnuppern gehen, kam in ein Entscheidungsverfahren, nachher hab ich noch Vorstellungsgespräch gehabt, das ist auch gut gelaufen. Ich erhielt positive Rückmeldungen, aber ich bin immer so der zweite, es mangelte immer an etwas. Wenn ich dann nachfragte, hiess es jeweils, der andere passe besser ins Team oder habe bessere Noten. Ich konnte es mir auch nicht erklären. [...]Ehrlich gesagt, ist mein Niveau jedes Jahr weiter nach unten gesunken. Ich machte sogar zwei zehnte Schuljahre und suchte plötzlich Lehrstellen in Berufen wie Detailhandel, wo meine Kollegen in der Real suchten“ (ID 25).

ID 25 senkte mit der Zeit die Ansprüche, wozu ihn insbesondere seine Mutter drängte, da sie Angst hatte, er finde sonst gar nichts. Diese Entwicklung wird in der Bildungsforschung als Aspirationsabkühlung bezeichnet (Clark, 1973). Neuenschwander (2007) spricht von erwartungswidrigen Übergängen, wenn das Anspruchsniveau der Anschlusslösung unterhalb des erwarteten Spektrums von Anschlusslösungen ist, was bei ID 25 der Fall war. Zudem zeigt der Berufswahlprozess von ID 25 eindrücklich, wie askriptive Merkmale des sozialen Status und Migrationshintergrund trotz des höheren Leistungszuges die Akzeptanz in Ausbildungsbetrieben erschwert, selbst wenn der Wunschberuf gefunden wurde.

Eltern mit Migrationshintergrund oder aus prekären Milieus kennen zudem das Schweizerische Berufsbildungssystem oft wenig, verfügen über ein sehr eingeschränktes berufliches Netzwerk und können somit ihre Kinder weniger unterstützen. Sind die Familienverhältnisse zerrüttet und ist die Elternbeziehung negativ geprägt, fühlen sich die Jugendlichen oft alleine gelassen, explorieren kaum und versuchen, die erstbeste Lehrstelle zu ergattern, um ihre Existenz zu sichern. Nach Gottfredson treten Interessen für bestimmte Tätigkeiten erst auf, „wenn das soziale Selbst etabliert und der gewünschte Platz in der Gesellschaft zur Selbstverständlichkeit geworden ist“ (Ratschinski, 2009, S.143). Erfahren Jugendliche diese Sicherheit im eigenen Familiensystem nicht, schalten sie auf eine Art Überlebensmodus, was zur Folge hat,

dass sie den Berufswahlprozess in der Schule oft emotionslos und unbeteiligt nach Vorschrift der Lehrkräfte durchlaufen.

Die Schule vermag zwar mangelnde Unterstützung zuhause zum Teil zu kompensieren, indem sie konkrete Tipps für Lehrstellensuche geben, Berufsberater vermitteln oder Bewerbungsunterlagen zusammenstellen lassen, aber Gespräche zur Entscheidungsfindung führen Jugendliche mit ihren Eltern, die ihnen Sicherheit in der Wahl und über informelle Netze aus Angehörigen, Verwandten und Bekannten Zugang zu offenen Lehrstellen vermitteln. Somit sind Jugendliche mit geringen sozialen Ressourcen und bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund stark benachteiligt.

Die soziale Unterstützung im Berufswahlprozess erhöht die Wahrscheinlichkeit in hohem Masse, eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schule zu finden, was Neuenschwander (2014) in verschiedenen Studien belegen konnte.

Nachfolgend wird auf den Selektionsprozess der Lehrbetriebe näher eingegangen, auf den der Jugendliche nur beschränkt Einfluss hat.

2.7 Lehrlingsselektion

Beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sind neben den institutionellen und sozialen Selektionsprozessen auch die Auswahlkriterien der Betriebe für Passungsprobleme verantwortlich. Der momentane geburtenbedingte Rückgang an Lehrstellenbewerbern erschwert den Betrieben, insbesondere jenen mit einem gesellschaftlichen Imageproblem, geeignete Lernende zu finden. So blieben gemäss Hochrechnungen des Lehrstellenbarometers Ende August 2015 gesamtschweizerisch 8500 Lehrstellen unbesetzt (Graf & Wetz, 2015).

Nach welchen Kriterien Lehrstellen vergeben werden, scheint in KMUs weniger transparent und klar zu sein wie in Grossbetrieben (Imdorf, 2007). Berufsbildner bewerten die klassischen Tugenden wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Zuverlässigkeit und Sorgfalt höher bei der Selektion als schulische Noten. (Neuenschwander, 2012; Sacchi et al., 2011). Auch die äussere Erscheinung, der allgemeine Eindruck spielen beim Bewerbungsgespräch eine zentrale Rolle (Schmid & Storni, 2004). So ist es nicht erstaunlich, wenn verschiedene Studien (Haeberlin et al., 2004a; Schmid & Storni, 2004; Stalder, 2000) bestätigen, dass Betriebe dem Elternhaus, der sozialen Herkunft grosse Bedeutung beimessen. Somit dürften Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus tieferen sozio-ökonomischen Verhältnissen geringere Bewerbungschancen haben als Jugendliche aus bildungsnahen und finanziell gut dastehenden Familien.

Für Lehrstellen in bestimmten attraktiven Berufen wie Bauzeichner und Grafiker sind oft hohe formale Zugangsbedingungen wie Leistungstests, Bewerbungsschreiben für Schnupperlehrstellen gefordert, um die Bewerberzahlen einzuschränken und den Selektionsprozess zu beschleunigen (Haeberlin et al., 2004b). Dabei erhalten automatisch schulische Leistungsbeurteilungen wie Zeugnisse als eine Art Filterfunktion einen höheren Stellenwert. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund sind oft durch die Verwendung von sprachabhängigen schriftlichen Testverfahren benachteiligt, was ihnen dadurch den Zugang zu attraktiven Lehrstellen mit Vorselektionen verhindert.

Es ist allgemein bekannt, dass Betriebe zunehmend die Zeugnisse der Sekundarstufe I als wenig aussagekräftig halten, sodass sie entweder einen internen Leistungstest durchführen oder standardisierte wie Multicheck Junior Eignungsanalyse¹¹ oder Basic-check¹² als Bewerbungsvoraussetzungen verlangen. Grossbetriebe mit internen Lernendenabteilungen führen bekanntlich häufiger Tests durch oder verlangen standardisierte und gewichten deren Resultate auch mehr als kleinere Betriebe oder solche, für die sich nur wenige Lernende interessieren. Im Bauhauptgewerbe werden kaum solche Tests verlangt.

Das Absolvieren einer Schnupperlehre gehört zum Standard des betrieblichen Selektionsprozesses. Die Schnupperlehre ist ein schweizerischer Ausdruck und bedeutet ein Berufswahlpraktikum in Lehrbetrieben, das in der Regel mindestens zwei Tage bis eine Woche dauert. Jugendliche, welche schlechte Zeugnisse vorlegen und Schultypen mit niedrigen Anforderungen wie die Realschule besucht haben oder sogar Klassen wiederholen mussten, haben oft Probleme beim Finden von Schnupperlehrstellen ausser in Berufen mit geringeren Anforderungen. Davon sind ausländische Jugendliche häufiger betroffen (Indermühle, 2000).

Die Schnupperlehre dient einerseits zur Überprüfung des handwerklichen Geschicks, der Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit und der Leistungsmotivation, und andererseits erhält der Jugendliche in der Schnupperlehre einen realistischen Blick auf den gewählten Lehrberuf, was die Passungswahrnehmung erhöht (Nägele & Neuenschwander, 2015).

Nach der Schnupperlehre findet oft ein Auswertungsgespräch statt, wo die Schnupperlehre reflektiert und der Berufsbildner dem Jugendlichen Rückmeldungen zu seinen Leistungen und seinem Verhalten im Betrieb während der Schnupperlehre gibt. Der Berufsbildner bekundet in diesem Gespräch entweder sein Interesse am Jugendlichen oder kommt zum Schluss, dass er

¹¹ Dabei handelt es sich um eine computerbasierte Abklärung, die das Schulwissen sowie kognitive Fähigkeiten wie Logik, Kurzzeitgedächtnis, Merkfähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen und Konzentrationsfähigkeit erfasst. Für verschiedene Berufe wurden diese entwickelt.

¹² Der basic-check prüft in einem unabhängigen, schweizweit einheitlichen Eignungstest die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der 8. Klasse.

dem Jugendlichen aus bestimmten Gründen die Lehrstelle nicht anbietet. Gleichzeitig hat der Jugendliche auch die Möglichkeit, seine Befindlichkeiten zur Schnupperlehre und sein Interesse oder Desinteresse an der Lehrstelle einzubringen. Ist der Jugendliche für den Berufsbildner ein geeigneter Kandidat für die offene Lehrstelle und der Lernende zeigt auch nach der Schnupperlehre Interesse für diesen Beruf, wird oft im Beisein der Eltern oder eines Elternteils daraufhin das Bewerbungsgespräch durchgeführt, um sich gegenseitig vorzustellen, Fragen zum Ablauf der Lehre und Formalitäten wie den Lehrvertrag zu diskutieren. Aber wie zuvor schon erwähnt, wird auf das äussere Erscheinungsbild, Gestik und Umgangsformen sowie die familiäre Herkunft des Bewerbers geschaut. Somit sind für den Betrieb die Schnupperlehre und das anschliessende Bewerbungsgespräch die wichtigsten Entscheidungsquellen (Haeberlin et al., 2004a; Indermühle, 2000; Stalder, 2000).

Hinter der Lehrlingsselektion versteckt sich oft eine betriebliche Logik, welche in die Auswahl von Lernenden einfließt. So bestimmen bei KMUs insbesondere eigene betriebspezifische Interessen die Ausbildungsbereitschaft. Dazu gehören die Ausbildung von betriebspezifischen Fachkräften oder der Ausgleich einer hohen Fluktuation von Arbeitskräften durch billige Arbeitskräfte. Für kleinere Betriebe muss die Lehrlingsausbildung kurzfristig rentabel sein, d.h. die Ausbildungskosten müssen mit dem Nutzen, den verwertbaren, produktiven Tätigkeiten der Lernenden gedeckt sein (Strupler & Wolter, 2012). Für diese Betriebe sind gesamtwirtschaftliche Interessen und vor allem gesellschaftliche und soziale wie die Förderung benachteiligter Jugendlicher zweitrangig.

Nachfolgend ein Auszug aus einem Interview, das belegt, dass einige Betriebe ohne ein strukturiertes Selektionsverfahren Jugendliche in die Lehre aufnehmen:

„Im Internet fand ich eine Lehrstelle als Maurer, rief dort an und konnte sogleich vorbeigehen. Ich hatte schon eine Schnupperlehre als Maurer in einem anderen Betrieb gemacht. So musste ich bei ihm keine mehr machen. Nach dem Vorstellungsgespräch erhielt ich sogleich ein Telefon, dass es gut sei, ich könne Lehre beginnen. Ich war froh, hatte ich eine Stelle. [...] Der Einstieg in die Lehre war dann aber sehr komisch. Es hatte komische Arbeiter. Sie waren still, sprachen nicht. Ich war wie Luft. Niemand kümmerte sich um mich. Nach der Probezeit sagte ich, ich höre auf“(ID 29).

Ein strukturiertes Selektionsverfahren hilft nicht nur den Betrieben, sich ein umfassendes Bild der Eignung des Lernenden zu machen, um eine Risikoanalyse vorzunehmen, sondern ist auch für den Jugendlichen wichtig, zusammen mit dem Betrieb die Eignung für den Beruf zu reflektieren. So gewinnt der Jugendliche auch Entscheidungssicherheit, was die Passungswahrnehmung ebenfalls erhöht. Dass betriebliche Auswahlverfahren das Risiko einer Lehr-

vertragsauflösung zu mindern vermögen, belegt die Studie von Forsblom et al. (2014)¹³; die von Lehrvertragsauflösungen betroffenen Malerbetriebe setzten das Bewerbungsgespräch und den Betriebsbesuch signifikant seltener ein als jene ohne Lehrvertragsauflösung. Bei den Köchen zeigte sich hingegen kein Unterschied in Bezug auf die betrieblichen Selektionsmethoden zwischen Betrieben mit und ohne Lehrvertragsauflösung. Die Tatsache aber, dass bei den Malerbetrieben 10 Prozent der Varianz in Bezug auf die Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen durch die Auswahlverfahren erklärt werden kann, wirft die Frage des Zusammenspiels der unterschiedlichen Selektionsmethoden auf, was weiterer Untersuchungen bedarf.

Schliesslich sollten die Unternehmen ein Interesse haben, jene Lernenden mit dem grössten Nutzen anzuziehen (Arpagaus, 2012).

Nachfolgend wird auf die Ausbildungsqualität in den Betrieben näher eingegangen, welche einen bedeutsamen Einfluss auf das Auflösungsrisiko haben kann.

2.8 Ausbildungsqualität

Die betriebliche Ausbildungsqualität hat einen signifikanten Einfluss auf das Vertragslösungsrisiko, was verschiedene Studien aufzeigen konnten (Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013; Schumann, Gurtner, Forsblom, & Negrini, 2014; Stalder & Schmid, 2006).

Um die Qualität der Ausbildung beurteilen zu können, müssen zuerst die Qualitätskriterien definiert werden. In der neueren Berufsbildungsforschung wird von der Input-, Prozess- und Outputqualität gesprochen (Beicht, Krewerth, Eberhard, & Granato, 2009). Die Inputqualität bezieht sich auf die Ausbildungsvoraussetzungen in den Betrieben, die Prozessqualität auf den Ablauf des Ausbildungsprozesses und die Outputqualitäten auf die Erreichung der Ausbildungsziele. In dieser Arbeit wird insbesondere auf die Prozessqualität, nämlich die Ausgestaltung der Lernumgebung sowie auf die Outputqualität, die Ausbildungszufriedenheit und wahrgenommene Passung eingegangen.

In der Berufspädagogik fand Ende der 80er Jahre ein Perspektivenwechsel statt; von der inputorientierten Wissensvermittlung zur handlungsorientierten Didaktik (Arnold & Münk, 2006; Höpfner, 1991; Pätzold, 2006; Zimmermann, Müller, & Wild, 1994). „Mit der Handlungsorientierung ist eine Akzentverschiebung“ vom Wissen „hin zum Können intendiert und möglich“ (Pätzold, 2006, S.187). Dieser Paradigmenwechsel im Lehren verlangt vom Berufs-

¹³ Die Daten der Analyse stammen aus dem Forschungsprojekts „Stabile Lehrverträge - die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)“ (Gurtner & Schumann, 2013).

bildner Kenntnisse in handlungsorientierter Fachdidaktik, was ihn vor neue Herausforderungen in der Gestaltung der Lernumgebung stellt.

Im „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“ (Zimmermann et al., 1994) wurde versucht, betriebliche Situationsmerkmale zu operationalisieren, welche in „psychologischen und (berufs-)pädagogischen Theorien als förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung – insbesondere für die aus pädagogischer Sicht bedeutsame Entwicklung intrinsischer Motivation – und/oder als förderlich für die Entwicklung professioneller beruflicher Handlungsfähigkeit gekennzeichnet werden“ (Zimmermann et al., 1994, S.4). Das Inventar geht von der Annahme aus, dass sich betriebliches Lernen in einem sozialen Kontext vollzieht. Somit enthalten die neun Skalen neben fünf Skalen zu den Merkmalen der betrieblichen Lernaufgaben (Kapitel 2.8.2) auch Skalen zum Arbeitsklima, der sozialen Einbindung und Einbindung in die betriebliche Expertenkultur. Die Resultate zeigen, dass die Skalen im mittleren Bereich interkorrelieren ($.28 < r < .66$), was zu erwarten war, denn es ist anzunehmen, dass zum Beispiel eine gute soziale Einbindung mit einem guten Arbeitsklima einhergeht, was im Inventar mit einer Korrelation von $r=.51$ bestätigt wurde. Auch Frieling, Bernhard, Bigalk und Müller (2006) haben in ihren Lernförderlichkeitsinventar (LFI) zur betrieblichen Ausbildungsqualität tätigkeitsimmanente Aspekte wie Variabilität und Komplexität der Aufgaben sowie soziale Aspekte wie Kommunikation, Kooperation, Feedback und Partizipation als lernförderliche Merkmale im Arbeitsprozess eingebunden, sodass das Lernförderlichkeitsinventar (LFI) und das Mannheimer Inventar (MIZEBA) ähnliche Merkmale zur Ausbildungsqualität messen.

Nachfolgend werden diese Merkmale anhand der Theorien der Lern-, Arbeits- und Organisationspsychologie, auf welche sich beide Inventare stützen, analysiert.

Denn die Wichtigkeit der Betriebe in der Prävention von Lehrvertragsauflösungen rückt in der Berufsbildungs- und Transitionsforschung immer mehr ins Zentrum.

2.8.1 Methoden der handlungsorientierten Didaktik

Die neue Rolle der Berufsbildner als Coach, Mentor verlangt neue Methoden der Fachdidaktik. Für den handlungsorientierten didaktischen Ansatz beim Erwerb von Handlungskompetenz in der beruflichen Grundbildung eignen sich die Methoden des Cognitive Apprenticeship-Lernens (Collins, 2006); sie berücksichtigen „bei der Gestaltung von Lernumgebungen verschiedene Qualitäten und Grade der äusseren Anleitung“ (Gruber, 1999). Collins (2006) entlehnte die nachfolgend beschriebenen Anleitungsmethoden, Modeling, Coaching, Scaffolding, Fading, der traditionellen Beistelllehre, wo Lernende durch Beobachten und Nachahmen das Handwerk erlernen. Beim Modeling zeigen die Berufsbildner zuerst einen vollständigen

Handlungsablauf vor. Je nach Komplexität der Handlung führen die Berufsbildner in einem zweiten Schritt die einzelnen Handlungsstruktureinheiten noch einzeln durch, damit Lernende durch das Beobachten operative Abbildsysteme (Hacker, 2003) aufbauen können. Da durch das Beobachten intern ablaufende kognitive Prozesse verborgen bleiben, ist das gleichzeitige Verbalisieren der ausgeführten Tätigkeiten von Bedeutung, damit Lernende ganzheitliche mentale Modelle (Hacker, 2005) aufbauen können, die sie befähigen, erlernte Fertigkeiten auf ähnliche Kontexte zu übertragen, da sie über Wissen der Zusammenhänge einzelner Handlungsschritte bis hin zum gesamten Handlungsablauf verfügen. Nach dem Modeling, dem Vormachen, versuchen die Lernenden, die vorgegebene Handlungsstruktur nachzuahmen, wobei ihnen die Berufsbildner als Coach noch Instruktionen, Feedback und Tipps geben (Billett, 2001), was Collin (2006) mit dem Begriff „Scaffolding“, Rückhalt bieten, meint. Beim „Fading“ nimmt sich der Berufsbildner immer mehr zurück und lässt den Lernenden die Handlungen planen, ausführen und kontrollieren.

Die Methoden des Cognitive Apprenticeship-Lernens entsprechen dem Dreyfus-Modell (Dreyfus & Dreyfus, 1986) des Kompetenzerwerbs vom Novizen zum Experten – vom engen Begleiten und Instruieren des Novizen bis zum unabhängigen Ausführen von vollständigen Handlungsstrukturen in zunehmend komplexeren Lernumgebungen im Verlaufe der Lehre. Die Dauer und Intensität der verschiedenen Unterstützungsphasen hängen von den Leistungsvoraussetzungen der Lernenden und vom Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Tätigkeiten ab (Billett, 2001). Collin (2006) ergänzte das bewährte Methodenrepertoire der traditionellen Berufslehre mit den Methoden „Artikulation und Reflexion“, damit das „geistige Durchdringen praktischer Tätigkeiten“ (Höpfner, 1991) erfolgt. Die intellektuelle Durchdringung einer Tätigkeit entspricht dem intellektuellen Analysieren und Erfassen der Struktur von Arbeitstätigkeiten (Hacker, 2005, S.755), was den Aufbau von operativen Abbildern unterstützt. Arbeitshandlungen können dadurch in verschiedenen Kontexten flexibel angepasst und modifiziert werden. Da gerade diese kognitive Flexibilität in Form von Problemlösefähigkeit in den heutigen offenen, prozessorientierten und auf ständigen Wandel ausgerichteten Unternehmensstrukturen verlangt, ist es unabdingbar, dass der Berufsbildner mit dem Lernenden Aufträge reflektiert und Zusammenhänge aufzeigt. Als Reflexionsgrundlage führt der Lernende eine Lerndokumentation, welche der Berufsbildner regelmässig mit dem Lernenden bespricht (Abbildung 18). Zudem ist der Berufsbildner verpflichtet, jedes Semester einen Bildungsbericht über den Lernstand und Lernfortschritt zu verfassen.

Art. 14 Im Betrieb

¹ Die lernende Person führt eine Lerndokumentation, in der sie laufend alle wesentlichen Arbeiten, die erworbenen Fähigkeiten und ihre Erfahrungen im Betrieb festhält.

² Die Berufsbildnerin oder der Berufsbildner kontrolliert, bespricht und unterzeichnet die Lerndokumentation einmal pro Quartal.

³ Sie oder er hält am Ende jedes Semesters den Bildungsstand der lernenden Person in einem Bildungsbericht fest.

Abbildung 18: Auszug aus der Bildungsverordnung Maurer (EFZ) ("Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Maurerin/Maurer mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)", 2010)

Neben der Art und Weise, wie der Berufsbildner die Lernumgebung gestaltet, sind auch der Lerninhalt sowie die Leistungsvoraussetzungen des Lernenden massgebend, wie der Lernende die Passung wahrnimmt. Nachfolgend wird auf die arbeitsimmanenten Lernpotenziale und die Leistungsvoraussetzungen der Lernenden eingegangen.

2.8.2 Lernförderliche Arbeitsaufträge

Tätigkeit und Handeln sind Voraussetzung und Ziel von Lernprozessen; neben der Auftragserteilung können auch die Inhalte der Tätigkeiten Lernpotenzial enthalten. Hackman und Oldham (1975) gehen in ihrem Job Characteristics Model (JCM) von fünf Kerndimensionen einer Tätigkeit aus, damit eine optimale Stimulation und eine daraus resultierende Motivation möglich wird. Die Leistungsmotivation liegt beim Job Characteristics Model im Inhalt der Arbeit. Eine Tätigkeit sei nur dann intrinsisch motivierend, wenn sie ein optimales Aktivitätsniveau erlaube und ein Gefühl der Selbstbestimmung vermittelte (Brandstätter, 1999). Zu den Kerndimensionen zählen Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Autonomie, Feedback und Bedeutsamkeit der Tätigkeit (Hackman & Oldham, 1975).

Das Modell JCM (Abbildung 19) zeigt auf, dass die psychologischen Erlebniszustände, welche durch diese tätigkeitsinnewohnenden Merkmale ausgelöst werden, die Intensität der Resultate solcher Handlungen beeinflussen. Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Ergebniserwartung sind subjektive Einschätzungen der wahrscheinlichen Konsequenzen, die ein Verhalten nach sich ziehen (Kapitel 2.9.3). Beide Persönlichkeitsmerkmale implizieren, dass ein Individuum vor der Realisierung einer Handlung seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzt und Erwartungen im Sinne subjektiver Prognosen bildet (Krapp & Ryan, 2002, S.56). Diese subjektiven Einschätzungen werden in Abbildung 19 als Moderatorenvariable berücksichtigt.

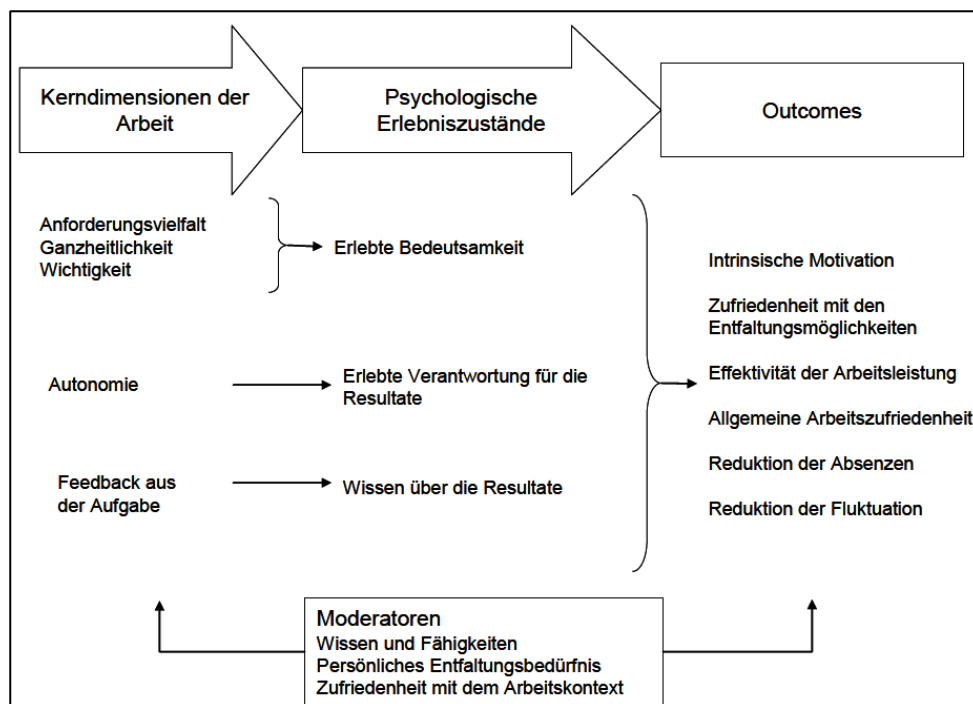


Abbildung 19: Job Characteristic Model (Hackman & Oldham, 1975), Übersetzung aus Scharnhorst et al. (2007)

Mit vielfältigen, ganzheitlichen Arbeitsaufträgen mit Handlungsspielraum können die Berufsbildner die „Outcome-Variablen“ Leistungsmotivation und Ausbildungszufriedenheit positiv beeinflussen, was die Passungswahrnehmung beim Lernenden erhöht (Singer, Gerber & Neuenschwander, 2014).

In Grossbetrieben bilden Berufsbildner oft hauptberuflich aus. Somit steht den Berufsbildnern mehr Zeit zur Verfügung, die Arbeitsgestaltung den Leistungsvoraussetzungen der Lernenden (Kapitel 2.8.3) anzupassen und den Lernfortschritt mit dem Lernenden zu analysieren.

Hingegen in kleinen Betrieben haben Berufsbildner meistens eine Doppelfunktion; einerseits obliegt ihnen der Produktionsprozess und gleichzeitig tragen sie die gesamte Verantwortung für die anspruchsvolle Ausbildung der Lernenden. Dies erschwert das Zusammenbringen betrieblicher Anforderungen und pädagogisch-didaktischer Ansprüche (Gasche & Behrens, 2002).

2.8.3 Leistungsvoraussetzungen der Lernenden

Jeder Arbeitsauftrag stellt an den Lernenden Anforderungen, die er zu meistern hat. Dabei mobilisiert er seine Ressourcen, die als Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen psychisch und physisch vorhanden sind (Ghisla, Bausch, & Boldrin, 2008). Hacker (2005) spricht von körperlichen und psychischen Leistungsvoraussetzungen, Weinert von den „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] sowie die

damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [...]“ (Weinert, 2001, S.27).

Damit ein Lernprozess im Sinne des Aufbaus von operativen Abbildsystemen initiiert werden kann, muss das „Anforderungs-Leistungsvoraussetzungen-Verhältnis“ (Hacker, 2005) optimal sein, d.h. die Anforderungen müssen knapp über den Leistungsvoraussetzungen sein, damit die Lernenden angeregt werden, ihre Leistungsvoraussetzungen zu aktivieren, zu erweitern oder zu verändern. Wenn die Anforderungen die vorhandenen Leistungsvoraussetzungen zu sehr übersteigen, kann entmutigende Überforderung die Folge sein. Eine optimale Passung von Anforderungs- und Leistungsvoraussetzungen vermag psychische Handlungsregulationen zu verändern. Um eine optimale Passung zu erreichen, muss der Berufsbildner die Arbeitsaufträge den Leistungsvoraussetzungen und dem Lernstand der Lernenden anpassen, was Teil der handlungsorientierten Fachdidaktik ist.

Damit der Lernende seine Ressourcen mobilisiert, sind nicht nur lernförderliche Arbeitsaufträge wichtig, sondern der Lernende muss sich im Team auch wohl fühlen. Nachfolgend wird auf diese Beziehungsqualität am Arbeitsplatz kurz eingegangen.

2.8.4 Vertrauensbasis als Schlüssel zum Erfolg in der Ausbildung

Die Lernenden stehen zu ihren Berufsbildnern in einem Abhängigkeitsverhältnis; somit ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses eingangs der Lehre enorm wichtig, damit sich der Lernende bei Problemen oder Fragen dem Berufsbildner anvertraut. Die Wichtigkeit des Aufbaus und der Pflege dieser Vertrauensbeziehung wird im beruflichen Ausbildungskontext oft unterschätzt. Gute Fachdidaktik reicht nicht, um Lernprozesse bei den Lernenden auszulösen (Billett, 2001). Berufsbildner gewinnen dieses Vertrauen, wenn sie ihren Lernenden Handlungsspielräume geben, deren Lösungen akzeptieren und unterstützen und einen guten Umgang mit Fehlern haben.

Methoden der handlungsorientierten Didaktik (Kapitel 2.8.1) verlangen eine intensive, enge Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Berufsbildner und Lernenden. Eine optimale Gestaltung des Ausbildungsprozesses verlangt somit neben inhaltlichen und strukturellen Faktoren eine hohe Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit der Berufsbildner und der Lernenden (Billett, 2001, S.173).

Insbesondere beim Beobachtungs- und Nachahmungslernen (Modeling) fällt es den Lernenden schwer, Berufsbildner nachzuahmen, wenn die Anerkennung als Vertrauensperson fehlt (Steiner, 2007, S. 290). Durch Spannungen in der Beziehung zum Berufsbildner werden die für das Beobachtungslernen benötigten Aufmerksamkeitsprozesse beeinflusst, was ein erfolgreiches Nachahmen zusätzlich erschweren kann.

Zudem holen Lernende bei fehlender Vertrauensbasis oft nicht die nötige Hilfe, was zu Lehrvertragsauflösungen führen kann (Stalder & Schmid, 2006).

Umgekehrt kann es aber auch sein, dass Berufsbildner kein Vertrauen in die Lernenden haben und ihnen keine anspruchsvollen Tätigkeiten geben.

Die Beziehungsqualität zwischen Berufsbildner und Lernenden beeinflusst auch den Umgang mit Fehlern; in einer vertrauensvollen Beziehung sehen Berufsbildner Fehler als Lernpotenzial, was in einem Klima von Misstrauen oft nicht der Fall ist.

Gute Arbeitsbeziehungen sind generell am Arbeitsplatz sehr wichtig und in der betrieblichen Grundbildung im Betrieb insbesondere zwischen Berufsbildner und Lernenden. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht den Nutzen einer hohen Beziehungsqualität, was für den Produktions- und Lernprozess bedeutsam ist:

“Thus, in quality relationships people are able to open up and grasp their own and others’ points of view more fully, enhance their attentional capacities for detecting organizational signals (weak or strong) and increase their cognitive capacities regarding how to approach activities. [...] the experiences of being valued and able to be fully participative induce perceptions of being psychologically safe to take interpersonal risks. It is likely that people in these higher quality relationships know that the relationship will endure. People who feel psychologically safe are likely to be more willing to engage in learning behaviours that have the potential to create a positive change” (Carmeli, Brueller, & Dutton, 2009, S.84).

Der Aufbau dieser Vertrauensbeziehung zwischen Berufsbildner und Lernenden fordert viel Empathie seitens der Ausbildenden sowie eine kontinuierliche Auswertung des Ausbildungsprozesses (Billett, 2001, S.192). Zudem verlangt dies vom Berufsbildner neben einer fachlich fundierten und pädagogisch-didaktischen Ausbildung auch Konfliktfähigkeit und Durchhaltevermögen. Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit als Ausbildende verlangt Metakompetenzen, welche die Berufsbildner befähigen, die Anwendung der Methoden der handlungsorientierten Didaktik effektiver auf die Ausbildungsziele des Bildungsplanes unter Einbezug der Leistungsvoraussetzungen der Lernenden auszurichten (Höpfner, 1991, S.48ff).

2.8.5 Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der Ausbildungsqualität

Im Forschungsprojekt SoLe¹⁴ wurde die Passungswahrnehmung nach Eintritt der Lehre untersucht und festgestellt, dass abwechslungsreiche Aufträge und wenig Belastung im Lehrbetrieb die Passungswahrnehmung und die Motivation zu steigern vermögen. Kann sich der Jugendli-

¹⁴ Forschungsprojekt Sozialisationsprozesse beim Eintritt in die Berufslehre (SoLe), welches vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziert wurde (Neuenschwander & Nägele, 2014). Laufzeit: 1.1.2011 – 31.12.2013.

che erfolgreich ins Team integrieren, hat dies positive Auswirkungen auf die Veränderung der wahrgenommenen Passung zu seiner Berufslehre. Fehlende soziale Integration sowie Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung im Betrieb sind Belastungsfaktoren, welche zu Lehrvertragsauflösungen führen können (Singer et al., 2014).

Im Projekt STABIL (Negrini, Forsblom, Schumann & Gurtner, 2015) wurden 350 Betriebe, welche Maler und Köche ausbilden, befragt; beides Berufe, welche wie die Berufe des Bauhauptgewerbes eine überdurchschnittlich hohe Lehrvertragsauflösungsquote aufweisen. Die Resultate belegten eindeutig, dass Betriebe mit einer hohen Lehrvertragsauflösungsquote eine signifikant tiefere Ausbildungsqualität aufweisen als Betriebe, welche kaum Lehrvertragsauflösungen zu verzeichnen haben. Betriebe mit guter Ausbildungsqualität orientieren sich zudem mehr am Bildungsplan, arbeiten enger mit den Berufsfachschulen zusammen, haben eine höhere intrinsische Motivation, Lernende auszubilden und weisen mehr genutzte Weiterbildungstage der Berufsbildner auf als Betriebe mit einer schlechten Ausbildungsqualität. Die Studie kommt zum Schluss, dass Betriebe mit einer hohen Ausbildungsqualität eine gelebte Ausbildungskultur pflegen und somit oft Lehrvertragsauflösungen zu verhindern vermögen, weil sie sich aktiv mit den Lernenden auseinandersetzen, ihre Pflichten als Berufsbildner wahrnehmen und frühzeitig Lösungen suchen, sobald ein Problem auftaucht.

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Berufsbildner im Ausbildungssetting eine wichtige Rolle einnimmt. Er gestaltet die Lernumgebung, in dem Lernen stattfinden kann, wenn der Lernende sich im Team wohl fühlt, die Arbeitsaufträge auf seine Leistungsvoraussetzungen abgestimmt und vielfältig sind und im Betrieb eine positive Fehlerkultur vorherrscht. Somit beeinflusst der Berufsbildner wesentlich die Prozessqualität der Ausbildung, was sich positiv auf die Outputqualität, die Ausbildungszufriedenheit und Leistungsmotivation des Lernenden auswirkt. Zudem stärkt eine hohe Ausbildungsqualität die Passungswahrnehmung beim Lernenden, was das Auflösungsrisiko senkt.

Dadurch, dass es Jugendliche gibt, die trotz schlechter Ausbildungsqualität die Lehre erfolgreich durchlaufen, kommen die Personenmerkmale als Resilienzfaktoren ins Spiel, welche nachfolgend erläutert werden.

2.9 Personenmerkmale

Persönlichkeitseigenschaften haben einen wichtigen Einfluss auf die Art und Weise, wie Lernende den Übergang von der Schule in die Lehre meistern. Zudem beeinflussen sie die Verarbeitungsprozesse in der Phase der Berufswahl. In den nachfolgenden Kapiteln werden die

Personenmerkmale Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Durchhaltevermögen genauer dargestellt, welche für diese Studie von Relevanz sind. Das Personenmerkmal der positiven Lebenseinstellung wird in den Kapiteln Selbstwert und Selbstwirksamkeit integrativ behandelt, da die positive Lebenseinstellung eng mit dem Selbstwert und der Selbstwirksamkeit zusammenhängt.

2.9.1 Selbstkonzept, Selbstwert

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl werden oft synonym verwendet, obwohl das Selbstwertgefühl meist als „evaluative oder affektive Komponente des Selbstkonzepts“ angesehen wird (Häfeli, Kraft, & Schallberger, 1988, S.122).

Kein anderes Personenmerkmal wurde so oft untersucht wie der Selbstwert, weil er gut messbar ist (Baumeister, 2005). In den Theorien zum Selbstwert wird oft nur zwischen hohem und tiefem Selbstwert unterschieden, wobei der tiefe Selbstwert oft im mittleren Bereich einer Skala liegt. Kaum eine Person schätzt sich am unteren Ende der Skala ein, denn jede Person hat das Bedürfnis, ein guter Mensch zu sein. „People with high self-esteem hold firm, highly favorable beliefs about themselves. People with low self-esteem lack those beliefs, but they generally do not hold firm unfavorable beliefs about themselves” (Baumeister, 2005, S.257).

Der Selbstwert resultiert aus Selbstbewertungsprozessen mit unterschiedlich ausgeprägten Tendenzen einer Person, „sich selbst als wertvoll einschätzen und sich im Bewusstsein um die sich selbst zugeschriebenen Eigenschaften annehmen zu können“ (Grob & Maag Merki, 2001, S.252). Zu diesen Eigenschaften gehören auch Interessen, welche als Aspekte des internen Selbst wie Fähigkeiten, Werteorientierungen und Lebensziele dienen. Interessen und Selbstkonzept entwickeln sich in gegenseitiger Abhängigkeit. Dies verlangt vom Individuum, sich selbst zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit zu machen, seine Erfahrungen zu reflektieren und einen sinndeutenden Bezug zu seiner Person herzustellen (Grob & Maag Merki, 2001). Personen entwickeln Interessen, die eine positive Selbstbewertung und Aussendarstellung ermöglichen. Die tatsächliche Leistungsfähigkeit oder die objektive Begabung für ein Interessensgebiet ist weniger entscheidend als die Selbstwahrnehmung der entsprechenden Fähigkeiten. „The important point is that the individual’s decisions are based not on what he actually is but on what he thinks he is. These assumptions may be true or false, but they are decisive” (Rosenberg, 1979, S.59).

Die Suche nach einem Beruf fällt in die Adoleszenz, eine Entwicklungsphase, in der Autonomie und die Ausformung einer Ich-Identität, eines Selbstkonzeptes angestrebt werden. Je klarer und gefestigter dieses Selbstkonzept ist, umso entscheidungssicherer und unabhängiger fühlt sich der Jugendliche. Diese Entscheidsicherheit hängt aber auch vom Grad der schuli-

schen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Rückmeldung von engen Bezugspersonen wie Eltern, Freunde oder Lehrkräfte ab, welche die getroffene Berufswahl positiv bestätigen (Neuenschwander et al., 2012; Neuenschwander, Frey, Gerber-Schenk, & Rottermann, 2010; Rohner, 2012).

Das Selbstkonzept ist das Ergebnis eines aktiven individuellen Konstruktionsprozesses, der in der Interaktion mit der Umwelt einhergeht. Die Handlungen eines Individuums werden von dessen Umwelt bewertet, zurückgespiegelt. Das Individuum verwertet diese Rückmeldungen, indem es diese mit seinem Selbstkonzept vergleicht und gegebenenfalls das Selbstkonzept korrigiert oder erweitert. Somit ist die Konstruktion des Selbstkonzeptes ein iterativer Prozess zwischen Umwelt und Individuum. Die Erwartungshaltung der Umwelt beeinflusst das Anspruchsniveau der Jugendlichen an den Idealselbstaspekt. Je kleiner die Diskrepanz zwischen Ideal- zu Realselbstaspekt ist, umso „günstiger“ sind die persönliche Bilanz und die Möglichkeiten des Individuums, sich selbst gern haben und annehmen zu können (Grob & Maag Merki, 2001, S.252). Aufgrund verschiedener internalisierter Anspruchsniveaus können zwei Personen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen unterschiedliche Valenzen von Selbstkonzeptinhalten aufweisen. Rosenberg (1979) betont die Funktion unterschiedlicher Valenzen von Selbstkonzeptinhalten als eine Möglichkeit des Selbstwertschutzes. Misserfolge können relativiert werden, indem das Scheitern auf externale Faktoren wie zum Beispiel ungerechtes Benoten des Lehrers zurückgeführt wird oder diesem Schulfach keine Bedeutung beigemessen wird. Somit wird eine drohende Selbstabwertung abgewendet und ein positiver Selbstwert wird aufrechterhalten, was für psychisch gesunde Individuen wichtig ist.

Ein positiver Selbstwert geht einher mit einer positiven Lebenseinstellung, da „high self-esteem fosters a confidence that one’s own judgement is sound and one’s actions will lead to good outcomes“ (Baumeister, 2005, S.261). Ein hoher Selbstwert ist eine zentrale emotionale Ressource für die Bewältigung von Anforderungen sowie die Bedingung für die Pflege von Sozialkontakten (Baumeister, 2005; Grob & Maag Merki, 2001; Rosenberg, 1979).

Häfeli et al. (1988, S.130) konnten in einer Längsschnittstudie mittels einer multiplen Regression das Selbstwertgefühl von Lernenden im Verlaufe der Lehre vorhersagen ($R^2=.32$). Das Selbstwertgefühl derjenigen Jugendlichen entwickelte sich eher positiv, welche in ihrem betrieblichen Alltag Aufträge selbständig erledigen konnten, Feedback von Vorgesetzten und Mitarbeitern erhielten, bei guten Leistungen gelobt wurden und so erfuhren, dass sie und ihre Arbeit geschätzt wurden ($\beta=.15$, $p \leq 0.001$). Den stärksten Einfluss zeigten der Anforderungsgrad ($\beta=.16$, $p \leq 0.001$) und die inhaltliche Arbeitsbelastung ($\beta= -.19$, $p \leq 0.001$). Jugendliche, die sich den fachlichen An- und Herausforderungen gewachsen fühlten, somit nicht konstant

überfordert waren, und ihre Aufgaben selbständig lösen konnten, entwickelten ein positives Selbstwertgefühl. Diese Längsschnittstudie vermochte aufzuzeigen, dass lernförderliche Ausbildungsbedingungen (Kapitel 2.8) nicht nur einen Kompetenzzuwachs bei den Jugendlichen erwirken, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung in hohem Masse fördern.

Für Rosenberg (1979) setzt die Entwicklung eines gesunden Selbstkonzeptes eine gewisse Reife voraus: „Development brings with it not only a change in self-concept components, but also a change in the way people think about themselves. At the heart of this change is the social factor of human communication. True communication involves the ability to adopt the viewpoint and perspective of the other. But this ability is not easily acquired; it requires a certain level of maturation“ (Rosenberg, 1979, S.222).

Baumeister (2005) attribuiert dem Selbstwert als Prädiktor von Erfolg oder Misserfolg grosse Verzerrungen; es gibt Menschen, die überschätzen sich und tendieren zum Narzissmus, was ebenso dysfunktional wirken kann, wie Menschen, die sich unterschätzen. „After many years of research, some answers have finally emerged. The notion that people with low self-esteem desire to fail or suffer in order to prove how bad they are has not been confirmed. People with low self-esteem want to succeed as much as people with high self-esteem; they are simply less confident that they will be able to do so“ (McFarlin & Blascovitch, 1981, zit. nach Baumeister, 2005, S.264).

In der Studie von Rohner (2012) wurde das Selbstkonzept von Auszubildenden in Korrelation mit der Abbruchsneigung gesetzt. Die Resultate erstaunen, da die Abbruchsneigung mit steigendem Selbstwert steigt und nicht erwartungsgemäss sinkt. Rohner interpretiert diese Befunde folgendermassen: Jugendliche mit höheren Selbstkonzeptausprägungen oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen seien „unzufriedener mit der Ausbildung, weil sie eventuell höhere Erwartungen sowohl an sich als auch an die jeweilige Ausbildung haben und diese möglicherweise nicht wie gewünscht erfüllt werden“ (Rohner, 2012, S.194).

Eccles et al. (1993, zit. nach Neuenschwander, 2007, S.87) wiederum geht von der Annahme aus, dass eine geringe Person-Umwelt-Passung mit geringem Selbstwert und depressiver Stimmung korrespondiert, was den Befunden von Rohner widerspräche.

Fazit

Obwohl das Selbstkonzept mittelfristig relativ konstant bleibt, ist es langfristig veränderbar; Veränderungsprozesse entstehen durch die dynamische Interaktion zwischen Umwelt und Person. Somit werden dem Individuum Möglichkeiten attestiert, Einfluss auf die Gestaltung seines eigenen Lebens zu nehmen. Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwert und Selbstwirksamkeit werden zu einem grossen Teil innerhalb eines komplexen Sozialisationsprozesses

ses in der Auseinandersetzung mit der inneren und äusseren Wirklichkeit erworben (Hurrelmann, 1998). In der beruflichen Grundbildung vermögen Betriebe durch ein lernförderliches Ausbildungsklima (Kapitel 2.8) den Selbstwert positiv zu beeinflussen. Selbstwertwahrnehmungen und -zuschreibungen dürfen nicht losgelöst von dem jeweiligen Anspruchsniveau, welches massgebend von der Umwelt des Individuums mitgeprägt wird, betrachtet werden. Somit ist der Selbstwert ein relatives Konstrukt, wenn es mit anderen Konstrukten selbst zugeschriebener Kompetenzen in Beziehung gesetzt wird (Grob & Maag Merki, 2001, S.253).

Auch als Prädiktor scheint der allgemeine Selbstwert aufgrund von Widersprüchen in Befunden von Studien an seine Grenzen zu stossen, da er verschiedenen Verzerrungen wie Selbstüberschätzung und -unterschätzung unterliegt.

2.9.2 Durchhaltevermögen

Durchhaltevermögen wird von den Betrieben mit den klassischen Tugenden wie Fleiss, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Pünktlichkeit und Sorgfalt gleichgesetzt. Ein Lernender, der diese klassischen Tugenden mitbringt, verspricht ein erfolgreiches Lehrverhältnis (Häfeli & Schellenberg, 2009, S.43). So spielen bei Lehrvertragsauflösungen aus Sicht der Berufsbildner diese Tugenden eine Rolle; Lernende mit einer Lehrvertragsauflösung werden als wenig selbständig, zügig und initiativ beschrieben (Stalder & Schmid, 2006, S.112ff).

Neuenschwander et al. (2010) untersuchte in der Zürcher Ergänzungsstudie „Fase B“, wie sich die intrinsische und extrinsische Motivation innerhalb von drei Ausbildungsjahren verändert. Es wurde belegt, dass intrinsische Motivation innerhalb von drei Schuljahren stabiler war als die extrinsische Motivation.

Zudem korrelierte die extrinsische Motivation negativ mit dem Durchhaltevermögen und den Leistungen in Deutsch und Mathematik (Abbildung 20). Obwohl über Korrelationen keine Aussagen zur Wirkrichtung gemacht werden können, ist es plausibel, dass Jugendliche mit schlechten Leistungen eine stärkere extrinsische Motivation entwickeln (Neuenschwander et al., 2010, S.45), was sich aber negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirkt.

	Stabilität t1-t2	Durchhalte- vermögen	Fähigkeits- selbstkonzept Deutsch	Fähigkeits- selbstkonzept Math.	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
Intrinsische Motivation	.33***	.18***	.32***	.20***	.04	.02
Extrinsische Motivation	.23***	-.20***	-.01	.06	-.20***	-.13**

Legende: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Abbildung 20: Validität von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Pearson-Korrelationen im 6. Schuljahr (Neuenschwander et al., 2010, S.46)

Die Einschätzung eigener Fähigkeiten und die damit einhergehende Selbstwirksamkeitsüberzeugung bestimmen in hohem Masse die Ausdauer und den Einsatz, mit dem ein Jugendlicher Aufgaben bewältigt. Weiss er im Vornherein, dass er in der Mathematik nur ungenügende Noten hat, wird er sich in der Mathematik nicht mehr sonderlich anstrengen. Aus diesem Grunde benötigt er mehr Unterstützung der Lehrkräfte oder Eltern, er muss also extrinsisch motiviert werden. Durchhaltevermögen und Selbstwirksamkeit korrelieren hoch, denn Jugendliche führen angefangene Arbeiten auch bei aufkommenden Schwierigkeiten zu Ende, wenn sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie gesetzte Ziele aus eigenem Antrieb zu erreichen vermögen (Bandura, 1986).

Jugendliche befinden sich beim Übergang an der ersten Schwelle in einer Phase, wo sie grosse Anpassungs- und Veränderungsleistungen erbringen müssen, um Person und Umwelt wieder in eine Balance zu bringen. Bevor es aber zur Anpassung kommt, muss der Jugendliche zuerst die Diskrepanz zur neuen sozialen Umwelt ertragen und aushalten können. Flexibilität und Ausdauer sind wichtige Personenmerkmale, um einen gewissen „Leidensdruck“ im Anpassungsprozess auszuhalten. „Probleme entstehen dann, wenn nicht kommunizierte Unterschiede bestehen zwischen der individuellen Toleranz des Auszubildenden und der des Ausbildners hinsichtlich des Grades an Nicht-Entsprechung zwischen Person und Umwelt“ (Ertelt & Frey, 2012, S.213). Somit ist Durchhaltevermögen nicht nur auf eine Aufgabe bezogen relevant, sondern insbesondere auch auf soziale Interaktionen im Ausbildungsprozess.

2.9.3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde Ende der 70er Jahre von Albert Bandura im Zusammenhang der sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelt. Selbstwirksamkeit oder Erfolgszuversicht ist eine Erwartungshaltung, dass durch das eigene Handeln schwierige Anforderungen erfolgreich gemeistert werden können (Bandura, 1925, 1977). „Bezüglich der Bewertung der eigenen Anstrengungen und ihrer Ergebnisse führen positive Erwartungen schliess-

lich zu selbstwertdienlichen und motivationsförderlichen Attributionen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.30). Das Individuum schreibt seinen Erfolg seinen Anstrengungen oder Kompetenzen zu und Misserfolge äusseren Umständen wie schwierige Prüfungen oder einen schlechten Tag erwischt. Diese selbstwertdienlichen Zuschreibungen sind motivationsfördernd und wirken sich positiv auf Leistungsentwicklungen aus. Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung haben eine positive Lebenseinstellung und sind zufriedener als Lernende mit einer negativen Erfolgszuversicht. Seligman (1991) konnte aufzeigen, dass Optimisten in Schule, Beruf und im Leben allgemein zufriedener sind als Pessimisten. Selbstwirksamkeit setzt eine kompetente Selbstregulation für das erfolgreiche Bewältigen von Anforderungen voraus.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht einfach ein Ausdruck von intellektuellen Fähigkeiten, sondern haben einen eigenständigen Einfluss auf Leistungsergebnisse, auf das Handeln allgemein. Das Individuum ist Teil eines sozialen Systems, welches die Selbstwirksamkeitserwartungen stark beeinflusst und mitprägt. In diesem Sinne sind sich Bourdieu (Kapitel 2.2) und Bandura einig; das Individuum ist im Handeln nicht frei, sondern immer in der Interdependenz mit seiner Umwelt, also immer im Spannungsfeld von Zwang und Freiheit. Bandura drückt dieses Spannungsfeld folgendermassen aus: “Environments have causes, as do behaviors. It is true that behavior is regulated by its contingencies, but the contingencies are partly of a person’s own making. By their actions, people play an active role in producing the reinforcing contingencies that impinge upon them. As was previously shown, behavior partly creates the environment, and the environment influences the behavior in a reciprocal fashion” (Bandura, 1977, S.203).

Nach Bandura (1925) gibt es vier Quellen, welche die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen:

1. Handlungsergebnisse aufgrund eigener Erfolge oder Misserfolge
2. stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Vorbildern
3. verbale, soziale Unterstützung in Form von Feedbacks und lösungsorientierter Interaktion
4. Wahrnehmung positiver eigener Gefühlserregungen

Allen vier Quellen ist eines gemeinsam; das Individuum entnimmt daraus Informationen, die es interpretiert und in das bestehende Glaubenssystem der Selbstwirksamkeit integriert.

Erfolgserlebnisse aufgrund eigener Anstrengungen stärken die Selbstwirksamkeit am meisten und Misserfolge schwächen sie. Es ist wichtig, dass eine gewisse Anstrengung für den Erfolg nötig ist, denn sonst wird schneller Erfolg erwartet und Entmutigung stellt sich sofort ein, wenn etwas mal nicht gerade gelingt. Vermögen Jugendliche eine starke Selbstwirksamkeits-

erwartung aufzubauen, ist diese über den Rest des Lebens sehr stabil und Misserfolge vermögen diese kaum zu schmälern, sondern lösen eine zielgerichtete Selbstregulation zur Bewältigung eines solchen Erlebnisses in Gang.

Eltern und Lehrer können durch das Setzen von erreichbaren Zielen und das Unterstützen von Bewältigungsstrategien Kinder und Jugendliche im Aufbau einer starken Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen. Sie können ihnen auch helfen, durch angepasste Interpretation oder Reflexion des Erfolges oder Misserfolges die Selbstregulation anzuregen, was sich wiederum positiv auf die Bewältigung von neuen Herausforderungen auswirkt.

Nicht nur direkte Kompetenzerfahrungen als wichtigste Quelle stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sondern auch Vorbilder, welche ähnliche Aufgaben erfolgreich bewältigt haben. Deshalb spielen für Jugendliche Peers eine so wichtige Rolle. Die dritte Quelle von Selbstwirksamkeit, der Zuspriech von anderen, dass ein Individuum die Fähigkeiten besitzt, um eine Aufgabe zu meistern, wirkt nur dann, wenn die von aussen herangetragenen Überzeugungen mit der eigenen wahrgenommenen Realität einigermaßen übereinstimmen. Zudem setzt diese soziale Unterstützung eine Vertrauensbasis voraus.

Die Beurteilung von Situationen hängt auch immer von Empfindungen ab, sodass als weitere Einflussquelle von Selbstwirksamkeit die Beurteilung von Körperempfindungen in bestimmten Situationen ist. Ein gutes Gefühl mit einer Situation stärkt entsprechend das Vertrauen in seine Fähigkeiten.

Fazit

In diesem Sinn wird der Berufswahlprozess in hohem Masse auch von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Jugendlichen mitgesteuert; der Jugendliche fühlt sich zu Berufstätigkeiten hingezogen, von denen er weiss, er besitzt die Fähigkeiten, diese erfolgreich zu meistern.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind also die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen bewältigen zu können. Diese Überzeugungen entwickeln sich aufgrund von Erfahrungen im Alltag und haben eine hohe Vorhersagekraft. In der Schweizer Studie zu den Sozialisationsprozessen (SoLe), in welcher 550 Jugendliche am Ende des 9. Schuljahres und nachher in den ersten sechs Monaten nach Lehreintritt monatlich zu Determinanten der Passungswahrnehmung befragt wurden, wurde belegt, dass die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des 9. Schuljahres einen direkten Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit, die Passungswahrnehmung und die Intention, die Lehre abzuschliessen, hat (Neuenschwander & Nägele, 2014).

Diese Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmen das Ausmass der Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben oder Anforderungen im Alltag. „Perceived self-efficacy not only reduces anticipatory fears and inhibitions but, through expectations of eventual success, it affects coping efforts once they are initiated. Efficacy expectations determine how much effort people will expend, and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the efficacy or mastery expectations the more active the efforts“ (Bandura, 1977, S.80).

Selbstwirksamkeit wird in der Resilienzforschung auch als persönlicher Schutzfaktor im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource bezeichnet; wenn ein Individuum in einer Problemsituation erfährt, dass es aus eigener Kraft ein Problem bewältigen kann, wächst seine psychische Widerstandskraft und „schafft somit günstige Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung künftiger Anforderungen“ (Schmidthermes, 2009, S.17).

3 Zielsetzung und Fragestellungen der empirischen Studie

Nach der Darstellung der Rahmenbedingungen, unter welchen diese Arbeit entstanden ist sowie der theoretischen und empirischen Grundlagen zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen werden in diesem Kapitel die Fragestellungen und Hypothesen formuliert.

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Auftrages des Schweizerischen Baumeisterverbandes, Grundlagen für den Aufbau von konkreten Steuerungsmitteln für den Schweizerischen Baumeisterverband und den Fachverband Infra zu erarbeiten. Somit ist die vorliegende Arbeit in ein Entwicklungsprojekt des Schweizerischen Baumeisterverbandes und des Fachverbandes Infra eingebunden, welches in einer eher pragmatischen Perspektive erstellt wurde. Diese Arbeit greift auf die Daten aus dem Entwicklungsprojekt zurück.

In einem ersten Schritt wollte der Schweizerische Baumeisterverband und der Fachverband Infra die Gründe für die hohe Auflösungsquote im Bauhauptgewerbe eruiert haben, um in einem zweiten Schritt daraus konkrete Massnahmen abzuleiten. Sie behielten sich aber das Recht vor, bei jedem Meilenstein die Zusammenarbeit mit der Autorin aufzulösen, falls sie die Resultate nicht überzeugten. Somit war es kaum möglich, mit einem Teilpensum von 40 Prozent ein fundiertes Gesamtkonzept von Anfang an zu erstellen, da die Auftraggeber innerhalb von 6 Monaten die Gründe deskriptiv vorliegen haben wollten. So musste die gesamte Studie unter enormem Zeitdruck aufgegleist und durchgeführt werden.

Die Studie besteht aus zwei Teilstudien; in Teilstudie 1 wurden Lernende retrospektiv zu den Gründen der Lehrvertragsauflösung befragt. Als Vergleichsgruppe wurden Lernende ohne Lehrvertragsauflösung zur Berufswahl, den Ausbildungsbedingungen und der wahrgenom-

menen Ausbildungszufriedenheit befragt. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an den Fragebogen der LEVA-Studie von Stalder und Schmid (2006) entwickelt. Bei der Vergleichsgruppe wurden noch validierte Skalen zu den Persönlichkeitsmerkmalen Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung in den Fragebogen aufgenommen. In Teilstudie 2 wurde der Fragebogen der Vergleichsgruppe getestet, welcher zu einem Kurzfragebogen redimensioniert wurde, weil die Praxis das Bedürfnis hat, ein Instrument zu haben, das präventiv gegen Lehrvertragsauflösungen eingesetzt werden kann. Diese Redimensionierung war ein Teil des Auftrages in der Generierung der Massnahmen.

Als Grundlage für diese Studie wurde ein Arbeitsmodell erarbeitet, welches die zentralen, jedoch nicht alle bedeutsamen Aspekte einzubeziehen vermag, welche eine Lehrvertragsauflösung begünstigen. Eine Lehrvertragsauflösung kommt oft aufgrund eines Passungsproblems zustande; kann der Jugendliche keine Passung zwischen seinen Interessen, Leistungsvoraussetzungen und den Anforderungen im Lehrbetrieb herstellen, ist das Risiko einer Lehrvertragsauflösung gross. Solche Passungsprobleme können auf einen misslungenen Berufswahlprozess vor der ersten Schwelle hindeuten (Kapitel 2.5).

Das Gelingen des Berufswahlprozesses hängt zudem von personalen und sozialen Ressourcen ab (Kapitel 2.2 und 2.6). Wenn diese fehlen oder ungenügend sind, treten Belastungen auf, welche in Risikosituationen münden können (Herzog et al., 2006). Jugendliche, welche ihren Wunschberuf wählen konnten, zeigten in der Zufriedenheit mit der beruflichen Entscheidung signifikant höhere Werte als Jugendliche, welche nicht den Wunschberuf, der ihren Interessen am meisten entsprochen hätte, gewählt hatten ($F[1,259] = 5.6, p < .001$) (ebd. S.114). Gelingt es aber eingangs der Lehre, sich in das Team zu integrieren, und werden die Aufträge als vielfältig, spannend und lehrreich erfahren, können solche Passungsdiskrepanzen überwunden werden (Kapitel 2.8.5).

Die Ausbildungszufriedenheit ist somit das Resultat einer hohen Passungswahrnehmung in der Lehre, welche einerseits aufgrund der optimalen Berufswahl und andererseits aufgrund der erfolgreichen Integration in das neue Umfeld entsteht. Aufgrund der Theorien zum Einfluss der Personenmerkmale (Kapitel 2.9) sind insbesondere die Selbstwirksamkeit, das Durchhaltevermögen und die positive Lebenseinstellung Prädiktoren einer hohen Ausbildungszufriedenheit und somit förderlich zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen. Der Selbstwert ist das psychologische Konstrukt, das zwar grossen Einfluss auf die Resilienzentwicklung hat, aber im Zusammenhang mit der Abbruchsneigung sind widersprüchliche Theorien vorgefunden worden (Kapitel 2.9.1).

Schulische Leistungen können einen Einfluss auf die Passungswahrnehmung haben, führen

aber meistens kumuliert mit anderen Einflussgrößen wie der Berufswahl oder den Ausbildungsbedingungen zu Lehrvertragsauflösungen (Stalder & Schmid, 2006).

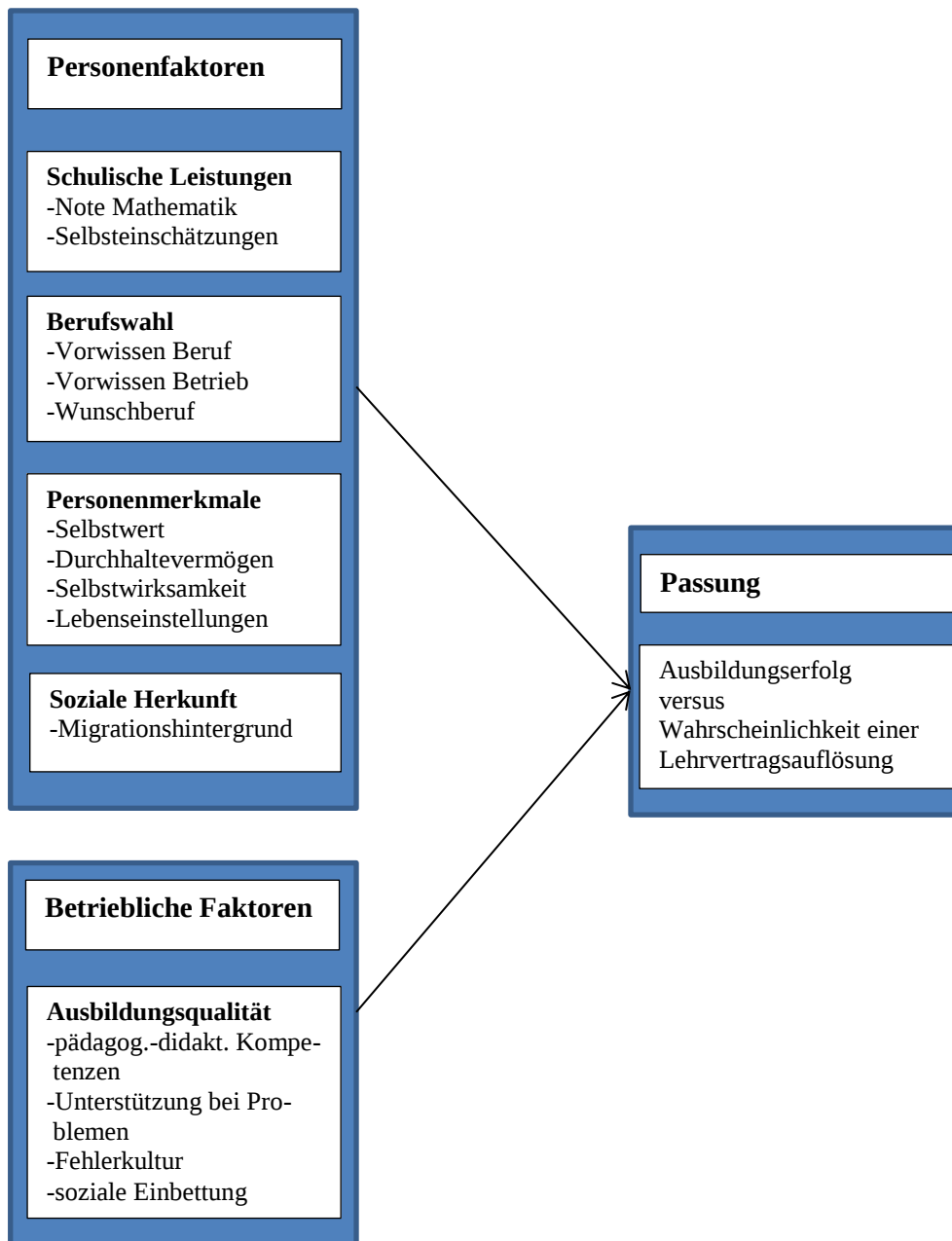


Abbildung 21: Arbeitsmodell der Passungsprobleme, welche zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, eigene Darstellung.

Das Arbeitsmodell erhebt keine Ansprüche auf Vollständigkeit, sondern bildet einen Ausschnitt aus der Thematik zu den Lehrvertragsauflösungen ab, was Gegenstand der empirischen Fragestellungen war. Externe Einflüsse wie bildungspolitische Vorgaben (Leitlinien zur Nahtstelle I¹⁵) oder wirtschaftliche Bedingungen wie Marktveränderungen, Wettbewerbs-

¹⁵ Erklärung in Fussnote 7, S. 39

druck oder Konkurs von Firmen wurden in diesem vereinfachten Arbeitsmodell nicht abgebildet, obwohl sie gemäss vorliegender Theorien einen Einfluss auf die Lehrvertragsauflösungswahrscheinlichkeit haben können.

Die Auswahl der personenbezogenen Merkmale bildet nur einen Teil möglicher Konstrukte ab; in der Arbeits- und Organisationspsychologie werden sie meistens als intervenierende Variablen mit Moderatorenfunktion verwendet (Friebe, 2005; Hackman & Oldham, 1975); das heisst, die in Abbildung 21 eingebrachte Modellierung spiegelt zwar wichtige Einflussfaktoren, ist jedoch nicht mit dem Anspruch verbunden, auch die Bezüge zwischen den unabhängigen Variablen abzubilden.

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Nachfolgend werden die Fragestellungen und die Hypothesen zur Teilstudie 1 und Teilstudie 2 erläutert.

Im Mittelpunkt der Teilstudie 1 standen folgende Fragen:

1. Welche Gründe führten zu einer Lehrvertragsauflösung im Bauhauptgewerbe?
2. Wie unterscheiden sich Lernende mit einer Anschlusslösung und ohne Anschlusslösung?
3. Wie beeinflussen die Personenmerkmale (Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung) die Wahrnehmung der Passung?

In der Teilstudie 2 wurden als Vergleichsgruppe Lernende aus der Agglomeration der Grossstadt Zürich und Lernende aus der Agglomeration der ländlich geprägten Stadtstruktur von Bern ausgewählt, um Erklärungen für die überdurchschnittlich hohen Lehrvertragsauflösungsquoten im Kanton Zürich zu erhalten. Als dritte Gruppe wurden noch Lernende Strassenbauer (EFZ¹⁶) der Verkehrswegbauerschule in Sursee, Kanton Luzern, einbezogen, welche aus der ganzen Schweiz in einer Berufsfachschule, der Verkehrswegbauerschule, in dreiwöchigen Blockkursen in Luzern unterrichtet werden. Einerseits wurde dadurch die Stichprobe erhöht und andererseits war im Auftrag enthalten, dass die Strassenbauer (EFZ) in die Datenerhebung einbezogen werden, weil die Studie zur Untersuchung der hohen Lehrvertragsauflösungsquote vom Fachverband Infra mitgetragen wurde, welcher für die Grundbildung der Strassenbauer (EFZ) zuständig ist.

Aufgrund der Theorien zu den Einflüssen der sozialen Herkunft sowie des Bildungsabschlusses auf Sekundarstufe I (Kapitel 2.3 und 2.4) auf das Auflösungsrisiko standen folgende Fragestellungen im Zentrum:

¹⁶ EFZ bedeutet eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, das EFZ ist mit einer drei- bis vierjährigen Lehre erreichbar.

4. Wie unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Wahrnehmung der Ausbildungszufriedenheit, der Berufswahl, der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) sowie der Personenmerkmale (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, positive Lebenseinstellung)?

5. Wie unterscheiden sich Jugendliche aus Zürich und Bern in der Wahrnehmung der Ausbildungszufriedenheit, der Berufswahl, der Ausbildungsbedingungen sowie der Personenmerkmale?

Nachfolgend werden zu diesen Fragestellungen die Hypothesen aufgrund der im ersten Teil dieser Arbeit dargestellten Theorien zu möglichen Einflussgrössen von Lehrvertragsauflösungen gebildet.

Die erste zentrale Frage der Teilstudie 1 lautet:

Welche Gründe führten zu einer Lehrvertragsauflösung im Bauhauptgewerbe?

Theoretisch wird angenommen, dass eine Lehrvertragsauflösung aus einem Passungsproblem zwischen Lernendem, Berufsbildner, dem Team auf der Baustelle und den Tätigkeiten resultiert. Aus den Theorien der Lern- und Arbeitspsychologie, welche in Kapitel 2.8 erläutert und mit empirischen Studien belegt wurden, geht hervor, dass die Ausbildungsbedingungen einen starken Einfluss auf die Passungswahrnehmung zum Beruf haben und somit auf das Auflösungsrisiko. Auch schulische Leistungen scheinen einen Einfluss auf das Auflösungsrisiko zu haben, was aus den Resultaten der LEVA-Studie (Stalder & Schmid, 2006) hervorging. 60 Prozent der Auflösungen war aufgrund von Leistungsproblemen in der Schule (ebd., S.57).

Daraus ergaben sich folgende Hypothesen.

Hypothese 1a:

Indikatoren aus dem Berufswahlprozess (Informiertheit über Beruf, Neigung zum Wunschberuf, Auswahl des Lehrbetriebes) und summative Beurteilung der Berufswahl haben einen signifikanten Einfluss auf die Lehrvertragsauflösung.

Hypothese 1b:

Die Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, die Lehre aufzulösen.

Hypothese 1c:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso schlechter sind die schulischen Leistungen bzw. die Noten.

Hypothese 1d:

Je schlechter die schulischen Leistungen bzw. die Noten, umso mehr sinkt die Lust auf Schule.

Hypothese 1e:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso mehr werden die einschlägigen Aufgaben nicht gemacht.

Die zweite zentrale Frage der Teilstudie 1 lautet:

Wie unterscheiden sich Lernende mit einer Anschlusslösung und ohne Anschlusslösung?

Unterstellt wird hierzu, dass Lernende, welche eine Anschlusslösung finden, eine neue Passung herstellen konnten, sei es mit einem Betrieb, dessen Ausbildungsbedingungen optimaler sind oder mit einem neuen Beruf, der besser zu den Interessen und Fähigkeiten passt oder zum Lerninhalt, der dem kognitiven Niveau besser entspricht.

Die Unterstützung der Eltern und das soziale Netzwerk ist vermutlich nicht nur entscheidend für das Finden einer Lehrstelle, sondern ebenso für das Finden einer Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung (Kapitel 2.6). Somit kann vermutet werden, dass Jugendliche ohne Anschluss mehr Unterstützung bei den Berufsfachschullehrkräften (Fachkunde-, AbU-Lehrkraft) geholt haben, weil ihnen zuhause aufgrund geringem Sozial- und Kulturkapital nicht geholfen werden konnte, eine Anschlusslösung zu finden.

Die Chance, wieder in eine zertifizierende Ausbildung einzusteigen, sinkt signifikant, wenn der Lernende persönliche Probleme (Probleme zuhause, Suchtmittelprobleme, psychische Probleme) aufweist, was in der Studie von Stalder und Schmid (2006, S.128) aufgezeigt werden konnte. Daraus lässt sich ableiten, dass Jugendliche ohne Anschluss vermutlich vermehrt die Lernberatung aufgesucht haben als Jugendliche mit einem Anschluss nach der Lehrvertragsauflösung.

Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 2a:

Lernende ohne Anschlusslösung zeigen höhere Werte bei den persönlichen Gründen der Lehrvertragsauflösung.

Hypothese 2b:

Lernende mit einer Anschlusslösung sind zufriedener mit der Unterstützung vor oder nach der Lehrvertragsauflösung.

Hypothese 2c:

Lernende mit einer Anschlusslösung haben öfter mit den Eltern über die Lehrvertragsauflösung gesprochen.

Hypothese 2d:

Lernende ohne Anschlusslösung haben öfter die Unterstützungsangebote der Berufsfachschule (Gespräch mit Fachlehrer, AbU-Lehrkraft, Lernberatung, Stützkurs) genutzt.

Die dritte zentrale Frage der Teilstudie 1 lautet:

Wie beeinflussen die Personenmerkmale (Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung) die Wahrnehmung der Passung?

Die Wahrnehmung der Passung des Berufes oder des Betriebes zu den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten hängt stark von den Personenmerkmalen wie Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung ab. Verschiedene Längsschnittstudien (Neuenschwander, 2007, Ratschinski, 2009, Häfeli et al., 1988) haben bestätigt, dass nach einem erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe II sich die Werte der Personenmerkmale Selbstwert und Selbstwirksamkeit erhöht haben.

Lernende mit einem hohen Selbstwert und einer hohen Selbstwirksamkeit besitzen hohe interne Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, sodass sie bei Misserfolgen die Gründe ausserhalb ihrer Person suchen (Rohner, 2012). Sie fühlen sich zu Berufen hingezogen, von denen sie überzeugt sind, dass sie die Fähigkeiten dazu haben. Sie gehen von einer passenden Berufswahl aus. Jugendliche mit einer hohen Kontrollüberzeugung gehen auftretende Probleme im Betrieb eher proaktiv an und suchen eine Lösung, sodass sie die Ausbildungsbedingungen höher einschätzen als Jugendliche mit einem tiefen Selbstwert und tiefer Selbstwirksamkeit, welche sich der Ausbildungssituation machtlos ausgeliefert fühlen. Letztere glauben nicht daran, dass sich die Situation verbessern kann, was eine negative Lebenseinstellung zur Folge haben kann.

ID 22 schildert seine Ohnmacht der unbefriedigenden Ausbildungssituation gegenüber folgendermassen:

„Der Lehrmeister verlangte von mir, dass ich ins Arbeitsbuch mit Tusch und Farbe zeichnen muss, obwohl ich wusste, dass dies eine veraltete Methode war. So erhielt ich im üK eine 2.5. Ich merkte immer mehr, dass dies nicht der richtige Betrieb war, aber ich hatte Angst, keine neue Lehrstelle zu finden. So harrte ich halt aus, bis ich es nicht mehr aushielt und auflöste“ (ID 22).

ID 25 versuchte zuerst noch, die Lehre trotz der schwierigen Ausbildungsbedingungen durchzuziehen, obwohl er sich als Handlanger und vom Team ausgegrenzt gefühlt hatte, bis sich Depressionen bemerkbar machten:

„Ich wollte es einfach durchziehen. Ich dachte mir, es ist mir egal, was die sagen, ich ziehe es durch. [...] Das Problem war, ich bekam Depressionen; das Problem war, dass der Plan,

den ich hatte, es einfach durchzuziehen, dass ich mir alles drei Jahre gefallen lasse, aber da muss man so einen starken Charakter haben. Ich habe erst dann gemerkt, dass mein Charakter gar nicht so stark war, weil ich viele Probleme hatte. Man muss stark und stabil im Kopf sein und das Ziel vor Augen sehen können. Und das konnte ich dort einfach nicht. Ich weinte plötzlich während dem Arbeiten, ohne es erklären zu können. Ich hatte Tränen in den Augen und musste mich verstecken, wenn ich arbeitete. Meine Mutter glaubte es mir nicht. Sie meinte einfach, es „scheisse mich an“, als ich sagte, es gehe nicht mehr. Das denken alle von mir. Aber es ist gar nicht so. Ich kann Schülerrapporte zeigen. Und die Lehrer sagen alle: Ich sei der beste Lehrling. Ich hatte in der Schule Sechser. Der Durchschnitt war eine 5.5“ (ID 25).

Der Übergang von der Schule in die Berufswelt verlangt vom Jugendlichen enorme Anpassungsleistungen, da er in ein neues soziales Umfeld mit neuen Verhaltensregeln und Kommunikationswegen kommt, was beim Jugendlichen zuerst mal Irritationen auslöst. So muss der Jugendliche in der Lage sein, gewisse Spannungen in diesem beruflichen Sozialisationsprozess auszuhalten, was von ihm Persistenz verlangt (Kapitel 2.9.2). Zudem hilft den Jugendlichen eine positive Lebenseinstellung, Diskrepanzen zwischen bekannter und neuer Lebenswelt im Betrieb mit einer gewissen Gelassenheit zu nehmen, im Wissen, dass es schon gut kommt.

Aus Frage 3 lassen sich nachfolgende Hypothesen ableiten, wobei aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung der Abfrage zwischen der Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1 die Hypothesen für die Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1 unterschiedlich formuliert werden mussten:

Hypothese 3a (Auflösungsgruppe T1):

Je höher die Gewichtung des Grundes, die falsche Berufswahl getroffen zu haben, umso tiefer sind die Merkmalsausprägungen Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Hypothese 3b (Auflösungsgruppe T1):

Je höher die Gewichtung des Grundes der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur), umso tiefer sind die Merkmalsausprägungen Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung.

Hypothese 3c (Vergleichsgruppe T1):

Je höher die Wahrnehmung, die richtige Berufswahl getroffen zu haben, umso ausgeprägter ist das Personenmerkmal Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Hypothese 3d (Vergleichsgruppe T1):

Je höher die Einschätzung der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-

pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur), umso ausgeprägter sind die Personenmerkmale Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung.

In Teilstudie 2 wurde nachfolgenden zentralen Fragestellungen nachgegangen:

4. Wie unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund von Schweizer Jugendlichen in der Wahrnehmung der Ausbildungszufriedenheit, der Berufswahl, der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) sowie der Personenmerkmale (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, positive Lebenseinstellung)?

Der Migrationshintergrund wurde durch die Abfrage der Nationalität operationalisiert. Unter den Jugendlichen, welche die Schweiz als Nationalität angegeben haben, muss davon ausgegangen werden, dass sich darunter einige mit Migrationshintergrund befinden, welche eingebürgert wurden. Die Grösse der Stichprobe vermag einen Teil dieser Verzerrung auffangen, aber bei den Ergebnissen muss diese Annahme trotzdem mitberücksichtigt werden.

Aufgrund der Bildungsdisparitäten im Schweizer Bildungssystem und den daraus entstehenden Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und wenig sozialen Ressourcen an der ersten Schwelle (Kapitel 2.3) ergeben sich nachfolgende Hypothesen:

Hypothese 4a

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen tiefere Werte in den Personenmerkmalen (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen und positive Lebenseinstellung) als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4b:

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen tiefere Werte in der Passungswahrnehmung der getroffenen Berufswahl als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4c:

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen aufgrund der tieferen Einschätzung der optimal getroffenen Berufswahl eine tiefere Ausbildungszufriedenheit als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4d:

Jugendliche mit Migrationshintergrund schätzen die Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) tiefer ein als Schweizer Jugendliche.

Die letzte zentrale Fragestellung von Teilstudie 2 lautet:

5. Wie unterscheiden sich Jugendliche aus Zürich und Bern in der Wahrnehmung der Ausbildungszufriedenheit, der Berufswahl, der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) sowie der Personenmerkmale Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, positive Lebenseinstellung)?

Aufgrund der Grossagglomeration in Zürich ist zu vermuten, dass mehr Jugendliche mit Mehrfachproblematik ins Bauhauptgewerbe kommen als in der Grossagglomeration von Bern, wo es ländlicher ist, und die Wohnverhältnisse weniger dicht und anonym sind. Dies zeigt sich auch am Ausländeranteil in der Stichprobe der Vergleichsgruppe T2. In Zürich hat ein Drittel der befragten Jugendlichen (N=106) eine ausländische Staatsangehörigkeit. In Bern (N=98) ist es lediglich 12 Prozent (Tabelle 13, S.93). Auch in den mathematischen Kompetenzen unterscheiden sie sich fast um eine halbe Note. In Zürich ist jeder fünfte Jugendliche aus einem Leistungszug mit erhöhten Anforderungen; in Bern ist es jeder Vierte (Tabelle 13, S.93). Zudem lösen in Zürich überdurchschnittlich viele Jugendliche die Lehre auf (Anhang G, S.205). Aufgrund der Theorien zu den Auflösungsgründen müssten Jugendliche im Kanton Zürich grössere Passungsprobleme aufzeigen als Jugendliche im Kanton Bern. Die Ausbildungszufriedenheit, welche durch gute Ausbildungsqualität und aufgrund der passenden Berufswahl positiv beeinflusst wird, müsste sich demnach in den beiden Kantonen unterscheiden. Es ist anzunehmen, dass sich die Personenmerkmale Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung ebenfalls unterscheiden. Aufgrund dieser Annahmen werden nachfolgende Hypothesen gebildet, welche explorativ geprüft werden.

Hypothese 5a:

Jugendliche aus Zürich zeigen tiefere Werte in den Personenmerkmalen (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen und positive Lebenseinstellung) als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5b:

Jugendliche aus Zürich zeigen aufgrund mangelnder sozialer Ressourcen tiefere Werte in der Passungswahrnehmung der getroffenen Berufswahl als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5c:

Jugendliche aus Zürich zeigen aufgrund der tieferen Einschätzung der optimal getroffenen Berufswahl eine tiefere Ausbildungszufriedenheit als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5d:

Jugendliche aus Zürich schätzen die Ausbildungsqualität tiefer ein als Jugendliche aus Bern. Nachfolgend wird das methodische Vorgehen der Studie dargelegt.

4 Methodisches Vorgehen

Nachfolgende Kapitel stellen die für die empirische Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente vor und beschreiben die Auswahl der Stichprobe sowie die Durchführung der Untersuchungen. In Teilstudie 1 und 2 handelt es sich um querschnittlich angelegte Paper-Pencil-Befragungen mit einer manuellen Auswertung.

Es wurde ein mixed-methods Design durch die Triangulation der qualitativen und quantitativen Methoden ausgewählt, um verschiedene Sichtweisen auf das Phänomen der Lehrvertragsauflösungen zu generieren (Flick, 2011). Somit gelang es im Verlaufe der verschiedenen Erhebungszeiträume im Sinne der „Grounded Theory“ (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967) zu den überprüfbaren Hypothesen der allgemeinen Theorien zu den Lehrvertragsauflösungen für das Bauhauptgewerbe neue Erkenntnisse des zu untersuchenden Phänomens zu erschließen.

4.1 Erhebungsinstrumente Teilstudie 1

Für die schriftliche Befragung wurden zwei Papierfragebogen, einer für die Auflösungsgruppe T1 und einer für die Vergleichsgruppe T2 konzipiert (Anhang B und C). Die Auflösungsgruppe konnte nicht gleich befragt werden wie die Vergleichsgruppe, welche noch in der Lehre waren. So wurden die Items bei der Vergleichsgruppe positiv formuliert und es wurden noch die Personenmerkmale hinzugefügt. Eine detaillierte Begründung der teilweise unterschiedlichen Fragebogenkonstruktion ist unter Kapitel 6.4 zur kritischen Beurteilung der Untersuchungsmethode einzusehen. Nachfolgend wird der Aufbau dieser beiden Fragebogen kurz erläutert.

4.1.1 Fragebogen für die Auflösungsgruppe

Als Strukturierungshilfe und inhaltliche Orientierung wurden die fünf Dimensionen der Gründe für die Lehrvertragsauflösungen aus der Berner Studie LEVA (Stalder & Schmid, 2006 S.53) übernommen. Die Items zu den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen entstammen mehrheitlich den Skalen der TREE-Studie (Stalder & Hupka, 2006) und wurden teilweise an die Ausdrucksweise auf dem Bau angepasst.

Um spezifische Problempunkte bei der Ausbildung auf dem Bau zu eruieren, wurden in fünf Betrieben mit Berufsbildnern Gespräche über mögliche Ursachen von Lehrvertragsauflösungen geführt. So wurden die fünf Dimensionen mit selbst entwickelten Items ergänzt.

Bei der Antwortskala wurde im Gegensatz zur LEVA-Studie bewusst eine gerade Antwortskala mit vier Merkmalsausprägungen, „sehr wichtiger Grund“ bis „kein Grund“ gewählt.

Dies zwingt den Lernenden zur Entscheidung nach einer Seite im Sinne der forced-choice Theorie, welche von Sisson (1948) entwickelt wurde.

Zu diesen fünf Dimensionen wurden die Beratungs- und Unterstützungsangebote vor der Lehrvertragsauflösung abgefragt, um genauere Hinweise zur Nutzung der bestehenden Angebote an den Berufsfachschulen sowie der kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter zu erhalten. Auch die Nutzung der persönlichen sozialen Ressourcen (Eltern, Geschwister, Freunde, Schulkollegen, Berufsbildner, Arbeitskollegen, Psychologe) war Bestandteil der Umfrage.

Am Schluss des Fragebogens gab es noch eine offene Frage, bei welcher der Lernende Verbesserungswünsche in der Lehre angeben konnte, um zukünftig Lehrvertragsauflösungen minimieren zu können.

Sieben Lernenden Maurer (EFZ) im 3. Lehrjahr wurde der vierseitige Fragebogen in Form eines Pretests vorgelegt mit der Bitte, unverständliche Items oder Begrifflichkeiten zu markieren. Sie forderten eine klare Sprache, die auf dem Bau jeder verstehe, zum Beispiel „Bei Fehlern wurde ich fertig gemacht“.

4.1.2 Fragebogen für die Vergleichsgruppe

Dieser wurde analog zum Fragebogen für die Auflösungsgruppe konzipiert. Allerdings konnten nur drei der fünf Dimensionen (Berufs- und Lehrstellenwahl, Arbeits- und Ausbildungsbedingungen¹⁷) abgefragt werden, weil sich die Dimensionen der Auflösungsgruppe auf die Auflösungsgründe und nicht auf die Lehre allgemein konzentrierten. Dabei wurden die Items positiv formuliert und die Antwortskala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ umformuliert. Die Vergleichsgruppe gab Rückmeldungen zur getroffenen Berufswahl und insbesondere zu den jetzigen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen und der Zufriedenheit mit der Ausbildung. In die Skala der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wurden noch zwei Items der dritten Dimension, der „Leistung und des Verhaltens im Betrieb“ integriert. Bei der Vergleichsgruppe wurden zudem Persönlichkeitsfaktoren wie Selbstwert, Persistenz, Selbstwirksamkeit, Lebenseinstellung und Werteorientierung mithilfe von standardisierten Skalen abgefragt, welche der TREE-Studie (Stalder & Hupka, 2006) entnommen wurden. Nachfolgend eine Übersicht der benutzten Skalen sowie deren Herkunft:

¹⁷ Aufgrund einer Faktorenanalyse wurde die dritte Dimension, Leistung und Verhalten im Betrieb in die zweite Dimension, Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, integriert.

Tabelle 1: Herkunft der Skalen zu den Personenmerkmalen

Skalen	Basiert auf
Selbstwert	(Rosenberg, 1965, 1979)
Durchhaltevermögen	(Grob & Maag Merki, 2001)
Selbstwirksamkeit	(Schuler & Prochaska, 2001)
Lebenseinstellung	(Grob et al., 1991)
Werteorientierung	(Watermann, 2000)

Der Fragebogen mit den Personenmerkmalen wurde nicht anonym an die Lernenden mit einer Lehrvertragsauflösung geschickt; einerseits wäre die Befragung mit sechs A-4 Seiten vermutlich von vielen Jugendlichen nicht auf freiwilliger Basis ausgefüllt und retourniert worden, was den Rücklauf beeinträchtigt hätte und andererseits war der Persönlichkeitsfragebogen im Feld sehr umstritten.

In jenen Klassen, wo es möglich war¹⁸, wurde der Vergleichsgruppe noch der standardisierte Mathematiktest Berufsschule von Hinze und Probst (2007), weiterentwickelt von Petsch et al. (2015), unterbreitet.

4.1.3 Fragenkatalog für halbstrukturierte Interviews

Die Erstellung des Fragenkataloges erfolgte mit der Zielperspektive im Anschluss an den systemtheoretischen Ansatz, die Zusammenhänge der verschiedenen Einflussfaktoren Schulkarriere, Berufswahl, soziales Umfeld besser zu verstehen. Entwickelt wurden gut 30 Leitfragen, welche die Grundlage der halbstrukturierten Interviews bildeten (Anhang E, S.202).

4.2 Ablauf der Teilstudien

Im Nachfolgenden werden zuerst die vier Erhebungsphasen von Teilstudie 1 und 2, welche im Zeitraum Frühling 2013 bis Ende Januar 2015 stattfanden, in einer Gesamtschau dargestellt. Die erste bis dritte Erhebungsphase umfasst die Teilstudie 1 und die letzte Erhebungsphase diente einerseits zur Überprüfung der redimensionierten Skala mit den Personenmerkmalen sowie die Prüfung weiterer Hypothesen zu regionalen Unterschieden.

¹⁸ Es gibt Schulen, welche eingangs der Lehre Sprach- und Mathematiktests zur Einstufung in Niveaustufen durchführen, sodass sie einen zusätzlichen Mathtest nicht erlaubten.

Tabelle 2: Überblick über die vier Erhebungsphasen

	Erste Erhebungsphase (T 1)	Zweite Erhebungsphase (T 1)	Dritte Erhebungsphase (T 1)	Vierte Erhebungsphase (T 2)
Zeitraum	April 2013 bis August 2013	August 2013 bis Ende April 2014	August 2013 bis Januar 2014	November 2014 bis Januar 2015
Ziele	Entwicklung eines Fragebogens zur Eruierung der spezifischen Gründe der Auflösungen im Bauhauptgewerbe und statistischen Überprüfung der Hypothesen	Überprüfung und erweiterte Exploration der Zusammenhänge der verschiedenen untersuchten Variablen	Vergleichsgruppe T1 (Lernende ohne Auflösung) hilft, Gründe für Auflösungen klarer zu eruieren und Implikationen für die Praxis zu formulieren	Überprüfung der redimensionierten Skalen „Personenmerkmale“ sowie Überprüfung regionaler Unterschiede mit der Vergleichsgruppe T2
Methode	quantitativ	qualitativ	quantitativ	quantitativ
Erhebungsinstrument	standardisierter Fragebogen	halbstrukturierte Interviews	standardisierter Fragebogen	standardisierter Fragebogen

4.3 Durchführung der Teilstudie 1

Im April 2013 wurden alle 26 Amtsleiter der kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter der gesamten Schweiz angeschrieben und gebeten, an der Studie teilzunehmen. Erfreulicherweise erklärten sie sich alle bereit, dem Schweizerischen Baumeisterverband Daten betreffend Auflösungen zur Verfügung zu stellen. Sie gaben auch die Ansprechpersonen für die Thematik der Lehrvertragsauflösungen bekannt. Meistens war dies die kantonale Leitung der Lehraufsicht der Bauberufe.

Gleichzeitig wurden alle Berufsfachschulen, überbetrieblichen Kurszentren und Sektionen über die vom SBV und vom Fachverband INFRA geplante Studie zur hohen Lehrvertragsauflösungsquote informiert. So wurde das Feld von Anfang an aktiv in das Vorhaben des SBV einbezogen, weil der SBV zum Ziel hatte, aufgrund der Resultate Massnahmen zu generieren, welche unter Umständen alle Lernorte betreffen könnten.

4.3.1 Auswahl der Befragungsstichprobe Teilstudie 1

Lernende Maurer (EFZ), Baupraktiker (EBA¹⁹), Strassenbauer (EFZ) und Strassenbauprakti-

¹⁹ EBA bedeutet der Berufsabschluss „eidgenössisches Berufsattest“ und ist mit einer zweijährigen beruflichen Grundbildung erreichbar.

ker (EBA) (N=134), welche im Zeitraum von August 2011 bis Ende Juli 2013 eine Lehrvertragsauflösung erfahren hatten, wurden mittels eines Fragebogens retrospektiv über die Gründe der Auflösung befragt. Alle drei Sprachregionen wurden in die Studie miteinbezogen.

Die Stichprobe enthält das erste und zweite Lehrjahr. Dieser Zeitraum wurde bewusst gewählt, weil einerseits im August 2011 die neue Bildungsverordnung für die Berufe Maurer (EFZ) und Baupraktiker (EBA) in Kraft trat, und andererseits seit August 2011 alle Lernenden mit ihrer AHV-Nummer erfasst werden. So könnten gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt die Bildungsverläufe der Lernenden im Bauhauptgewerbe und insbesondere die Lehrvertragsumwandlungen und –abbrüche erhoben werden.

Als Vergleichsgruppe T1 (N=222) wurden noch zusätzlich Lernende ohne Lehrvertragsauflösung mittels eines Papierfragebogens in vier Berufsfachschulen der Deutschschweiz befragt.

Für die Interviews wurden alle Lernenden der Auflösungsgruppe telefonisch angefragt, welche im Fragebogen am Schluss Interesse an einem zusätzlichen Interview bejahten (N=33). Mit 32 Lernenden kam dann schlussendlich ein Interview zustande.

4.3.2 Ablauf der Datenerhebung Teilstudie 1

Nach der Bekanntgabe der Ansprechpersonen für die Lehrvertragsauflösungen beim Mittelschul- und Berufsbildungsamt verschickte der Baumeisterverband im Juni 2013 einen interaktiven Fragebogen zur genauen Anzahl von ausgestellten Lehrverträgen in den Jahren 2011 und 2012 sowie den aufgelösten Lehrverträgen bis Ende Juni 2013 derselben Stichprobe. Aufgrund der mehrheitlich online zugeschickten Antworten zur Anzahl aufgelöster Lehrverträge verschickte der Schweizerische Baumeisterverband 633 Fragebogen mit Begleitbrief und Rückantwortkuvert zum Versenden vorbereitet direkt an diese Ansprechpersonen der Mittelschul- und Berufsbildungsämter. Diese mussten lediglich noch die Adressen aller Lernenden mit einer Auflösung im entsprechenden Zeitraum ihres Kantons draufkleben und in unserem Namen absenden.

Insgesamt kamen 38 Briefe wegen ungültigen Adressen an den Baumeisterverband zurück. Es wurden 134 ausgefüllte Fragebogen von Lernenden mit einer Lehrvertragsauflösung zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von gut 22 Prozent entspricht. Jeder vierte Lernende wünschte noch ein zusätzliches persönliches Interview, was zeigt, dass Lehrvertragsauflösungen für viele Lernenden ein einschneidendes Lebensereignis bedeutet. Im Herbst 2013 verlosteten wir zwei mini iPads unter allen Lernenden, welche den Fragebogen zurückgeschickt hatten. Mit dieser Teilnahme an der Verlosung versuchten wir den Rücklauf zu erhöhen. Gleich-

zeitig wurde allen Lernenden der Auflösungsgruppe ein Dankeschreiben mit Werbegadgets wie USB- Massenspeicher in Backsteinform, Marker, Bleisenkel und Massstäben zugestellt.

Vergleichsgruppe T1

Die Befragung der Vergleichsgruppe T1 erfolgte in den Berufsfachschulen im Klassenverband. Die Befragungen wurden von der Autorin oder von Berufskundelehrkräften angeleitet. Die Strassenbauer (EFZ) wurden an der Berufsfachschule Verkehrswegbauer in Sursee befragt, wo alle Lernenden im Verkehrswegbau der gesamten Deutschschweiz in Blockkursen den Berufsfachschulunterricht besuchen. Die Maurer hingegen wurden in zwei Berufsfachschulen im Kanton Zürich und an einer im Kanton St. Gallen befragt.

Die Berufskundelehrer wurden zudem im Sommer 2014 und Sommer 2015 nochmals kontaktiert, mit der Bitte, alle Lernenden der Klassen der Vergleichsgruppe T1, welche in der Zwischenzeit die Lehre aufgelöst hatten, zu melden. Es wurden lediglich 13 Lernende gemeldet, was knapp 6 Prozent der Stichprobe ausmacht. Einerseits waren gerade zwei Lehrkräfte in einem Semesterurlaub, sodass die Stellvertretungen nicht in der Lage waren, mir eine Rückmeldung zu geben und ein Jahr später befand sich das dritte Lehrjahr nicht mehr in der Lehre. Zum Teil konnte die Autorin die Namen der gemeldeten Lernenden mit Auflösungen nicht mit den ausgefüllten Fragebogen matchen, entweder weil der Fragebogen anonym ausgefüllt wurde oder der Lernende war gerade zum Zeitpunkt der Befragung nicht in der Klasse anwesend, was nicht selten vorkam.

Im Zeitraum von August 2013 bis Ende April 2014 wurden noch 32 Interviews durchgeführt. Davon wurden 17 Interviews in einem persönlichen Gespräch und 15 Interviews per Telefon geführt. Die Interviews dauerten zwischen einer halben und eineinhalb Stunden, je nach Gesprächsverlauf. Die persönlichen Interviews wurden mit dem I-Phone aufgenommen, wobei zuerst um Erlaubnis gefragt wurde. Die Telefoninterviews wurden nicht aufgenommen, um den Lernenden aufgrund der unpersönlichen Situation durch das Telefon nicht zu blockieren. Im Anschluss an das Gespräch füllten die Lernenden den Fragebogen zu den Personenmerkmalen direkt vor Ort aus, oder die Autorin schickte ihnen nach dem Telefoninterview den Fragebogen mit einem frankierten Rückantwortkuvert zu, mit der Bitte, es umgehend zurückzuschicken. Ausser bei drei Lernenden wurden alle Fragebogen zu den Personenmerkmalen zurückgeschickt. Zum Teil musste ein Erinnerungsmail geschickt werden.

4.4 Erhebungsinstrument Teilstudie 2

Teilstudie 1 wurde im April 2014 mit einem Abschlussbericht beendet, in welchem aufgrund der Resultate konkrete Massnahmen zur Reduktion der hohen Auflösungsquote im Bauhaupt-

gewerbe vorgeschlagen wurden. Eine Massnahme sah einen standardisierten Fragebogen zur Identifizierung von gefährdeten Jugendlichen zu Beginn der Lehre vor. Der Fragebogen durfte aber maximal zwei A-4 Seiten lang sein, damit er nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Aufgrund dieses Bedürfnisses aus der Praxis entstand Teilstudie 2, um zu testen, ob die gekürzten Skalen des redimensionierten Fragebogens dasselbe Konstrukt abbilden wie die „Vollversion“ der Vergleichsgruppe T1.

4.4.1 Redimensionierter Fragebogen Teilstudie 2

Als Grundlage wurde der Fragebogen der Vergleichsgruppe genommen, da der Fragebogen von den Instruktoren der überbetrieblichen Kurse der Maurerhallen zu Beginn der Lehre zur Identifizierung von gefährdeten Lernenden eingesetzt werden soll.

Von Anfang an bestand das Dilemma zwischen möglichst wenigen Fragen und möglichst guter Qualität des Fragebogens und der Skalen. Es wurden folgende Kriterien formuliert, nach denen Items der bestehenden Skalen aus Teilstudie 1 aussortiert oder mit Einzelitems neue gebildet wurden (Bühner, 2006).

1. Die Trennschärfe der Items einer Skala sollte über .40 liegen.
2. Die Itemschwierigkeit im mittleren Bereich (sogenannte Keller bzw. Deckeneffekte werden ausgeschlossen).
3. Die Items sollten geeignet sein, die auflösende Gruppe und die nicht auflösende Gruppe zu unterscheiden. Als Kriterium zur Einlösung dieser Anforderung wurden signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1 genommen.
4. Bei Items mit ähnlichen Trennschärfen und gleicher inhaltlicher Akzentuierung wurden nur jene Items herangezogen, die besonders eindeutig waren.
5. Unabhängige Variablen, Items, welche bei der log. Regressionsanalyse (Kapitel 5.1.1) die abhängige Variable, die Auflösungswahrscheinlichkeit, signifikant vorhersagen konnten, blieben in der Skala (gilt nur für Berufswahl, Tabelle 3).

Nachfolgend werden die redimensionierten Skalen der Vergleichsgruppe T1 dargestellt:

Tabelle 3: Redimensionierte Skala Berufswahl, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Wusste viel über Beruf (recod.)	222	.865	.731	.423	.725
Lehrberuf war Wunschberuf (recod.)	221	.914	.962	.632	.475
Richtige Berufswahl (recod.)	222	.477	.684	.561	.585
Berufswahl	222	.752	.635	N221	.708

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0 = trifft gar nicht zu, bis 3 = trifft völlig zu

Tabelle 4: Redimensionierte Skala Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Langweilige, eintönige Arbeit	222	.635	.849	.456	.835
Ausbildner kann gut erklären (recod.)	220	.632	.750	.660	.808
Ausbildner traut mir viel zu (recod.)	222	.739	.787	.679	.805
Ich darf Fehler machen (recod.)	221	.801	.807	.551	.822
Baustellenschef zeigt Interesse an mir (recod.)	221	.756	.828	.556	.821
Ich bin wohl im Team (recod.)	221	.385	.589	.524	.825
Bei Problemen habe ich Ansprechpartner (recod.)	221	.480	.730	.543	.825
Unterfordert, ich bin nur Handlanger	222	.761	.903	.618	.813
Ausbildungsbedingungen	222	.648	.538	N216	.842

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0 = trifft gar nicht zu, bis 3 = trifft völlig zu

Tabelle 5: Redimensionierte Skala Selbstwert, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden (recod.)	221	2.04	.844	.460	.694
Ich habe eine positive Einstellung mir gegenüber (recod.)	220	1.81	.842	.538	.653
Ich finde, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann (recod.)	221	1.74	.940	.579	.626
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben (recod.)	212	1.98	1.108	.506	.681
Selbstwert	222	1.90	.699	N210	.732

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, bis 5 = trifft völlig zu

Tabelle 6: Redimensionierte Skala Durchhaltevermögen, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende	220	3.30	.677	.409	.717
Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran	220	3.31	.638	.527	.572
Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin	220	3.17	.679	.588	.484
Durchhaltevermögen	222	3.26	.521	N220	.691

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 1 = stimmt überhaupt nicht, bis 4 = stimmt genau

Tabelle 7: Redimensionierte Skala Erfolgszuversicht, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen	219	3.19	.603	.516	.667
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer meinen Fähigkeiten vertrauen kann	215	2.95	.643	.540	.652
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	217	3.12	.637	.494	.680
Auch vor schwierigen Aufgaben rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen	215	3.23	.603	.516	.666
Erfolgszuversicht	222	3.13	.468	N219	.727

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
 Skalierung: 1 = stimmt überhaupt nicht, bis 4 = stimmt genau

Bei der nachfolgenden Skala der Lebenseinstellung wurde zuerst die Skalierung der Antworten von 6 auf 4 reduziert, da die Abstufungen zu nahe beieinander waren.

Tabelle 8: Redimensionierte Skala der Lebenseinstellung, Vergleichsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Meine Zukunft sieht gut aus	217	3.61	.615	.577	.783
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen	216	3.60	.722	.698	.723
Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu ändern sind	217	3.38	.885	.734	.704
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite dran sehen	217	3.52	.721	.521	.805
Positive Lebenseinstellung	218	3.52	.592	N214	.809

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
 Skalierung: 1 = ist falsch, bis 4 = ist richtig

4.5 Durchführung der Teilstudie 2

Für die Teilstudie 2 wurden bewusst die Kantone Zürich und Bern ausgewählt, weil sie am meisten Lehrverhältnisse haben ($N \geq 100$) sowie Zürich die höchste Lehrvertragsauflösungsquote aller Kantone mit mehr als 50 Lehrverhältnissen aufweist (Anhang G). Da die Studien auch den Verkehrswegbau mit dem Beruf des Strassenbauers (EFZ) einschliesst, wurde noch die Verkehrswegbauschule Sursee (LU) angefragt, ob sie nochmals für eine Befragung im ersten Lehrjahr zur Testung eines redimensionierten Fragebogens teilnähmen. Sie bejahten, aber gaben zu verstehen, dass sie keine Zeit mehr für einen standardisierten Mathematiktest wie in Teilstudie 1 hätten, sondern lediglich nur noch den Kurzfragebogen ausfüllen liessen.

4.5.1 Auswahl der Befragungsstichprobe Teilstudie 2

Es wurden fünf Berufsfachschulklassen im Kanton Bern, zwei in der Stadt Bern, eine in Burgdorf und zwei in Interlaken ausgewählt. Im Kanton Zürich wurden insgesamt acht Berufsfachschulklassen ausgewählt, vier in der Stadt Zürich und je zwei in Winterthur und Wetzikon. Auffallend dabei ist, dass in Zürich im Schnitt 13 Lernende in einer Klasse sind und in Bern im Schnitt 20. Ein Erklärungsansatz dafür konnte in den t-Tests der beiden Kantone in den Ergebnissen in Kapitel 5.1.5 gefunden werden.

Gleichzeitig wurden noch acht Berufsfachschulklassen im 1. Lehrjahr in der Berufsfachschule Verkehrswegbauer in Sursee über den Leiter Fachkurse befragt. In Sursee sind im Schnitt 15 Lernende in einer Klasse. Alle Strassenbauer der Deutschschweiz gehen in Blockwochen in die Berufsfachschule Verkehrswegbauer in Sursee und in die überbetrieblichen Kurse, sodass dadurch die Klassengrösse limitiert ist.

4.5.2 Ablauf der Datenerhebung

Als Erstes wurde der Kurzfragebogen an den Leiter Fachkurse der Berufsfachschule Verkehrswegbauer in Sursee mit einem Begleitschreiben und einer Instruktion für die Berufskundelehrer per Mail verschickt. Da diese Berufsfachschule schon einmal in Teilstudie 1 mitgemacht hatte, wussten sie bereits, worum es ging.

Die Befragungen im Kanton Zürich und im Kanton Bern erfolgten in den Berufsfachschulen im Klassenverband. Die Befragungen wurden von der Autorin oder von Berufskundelehrkräften angeleitet.

4.6 Auswertungsverfahren

In diesem Kapitel werden die zur Überprüfung der Hypothesen eingesetzten statistischen Analyseverfahren dargestellt. Das Design der Studie sieht vor, mittels Korrelations- und Regressionsanalysen Zusammenhangsanalysen zur Bestimmung möglicher Einflussgrössen der Lehrvertragsauflösungen zu bestimmen. Die aufgenommenen Interviews wurden transkribiert. Hingegen die Telefoninterviews wurden sinngemäss unmittelbar danach auf der Basis von notierten Stichworten verfasst. Für die vorliegende Arbeit wurden die Interviews nicht systematisch ausgewertet; einzelne Aussagen werden zur Veranschaulichung der Ergebnisse in die Arbeit eingewoben.

4.6.1 Qualitätssicherung der Daten

Als Erstes wurde der Datensatz auf Eingabefehler kontrolliert. Dies war umso wichtiger, als verschiedene Items recodiert werden mussten. Zudem wurden fehlende Werte (Missings) mit

der Zahl 99 gekennzeichnet. So ist in den Auswertungen ersichtlich, wie viele fehlenden Werte ein Item aufweist.

Es wurden auch Extremwerte, die so genannten Ausreisser, mittels der Erstellung von Boxplots in SPSS kontrolliert. Diese Werte wurden durch Missing Values ersetzt, wobei es kaum welche gab.

4.6.2 Voranalysen der Skalengüte der eingesetzten Fragebogen

Als Gütekriterien der ausgewählten Skalen wurden die Trennschärfe der Items sowie die Reliabilität der Skalen bestimmt. Beide Werte sind wichtige Kriterien für die Messqualität der Skalen. Der Trennschärfekoeffizient gibt wieder, wie gut das gesamte Testergebnis aufgrund der Beantwortung eines einzelnen Items vorhersagbar ist. Wünschenswert sind möglichst hohe Trennschärfen. Lienert und Raatz (1994) geben als untere Grenze einen Koeffizienten von .30 an. Trennschärfen über .50 werden als gut bewertet (Bortz & Döring, 1995).

In den Skalen von Teilstudie 1 und 2 wurden mehrheitlich nur Items mit einer Trennschärfe von grösser als .30 verwendet, weil es sich um standardisierte validierte Skalen handelt. Als der Fragebogen für die Teilstudie 2 redimensioniert wurde, wurden Items mit Trennschärfen kleiner als .30 selektiert.

Die Reliabilitätsanalyse misst die interne Konsistenz der Items einer Skala, d.h. sie gibt an, wie zuverlässig sich die Items zu einem Gesamtwert zusammenfügen. Diese interne Konsistenz wird über Cronbachs Alpha ausgedrückt. Jeder Test kann durch eine Testverlängerung bezüglich seiner Reliabilität verbessert werden. Grundlage bildet die Annahme, dass mit steigender Testlänge die Grösse des Messfehlers abnimmt, weil sich die Messfehler der einzelnen Items ausmitteln. Voraussetzung ist jedoch, dass die hinzugenommenen Items von gleicher Art sind, wie die bereits aufgenommenen. In der klassischen Testtheorie gelten Reliabilitäten über .70 als gut.

Zum Schluss wurde noch eine Faktorenanalyse aller Items zu den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen durchgeführt, um homogene Items, welche gemeinsam auf demselben Faktor hoch laden, herauszufiltern. Alle Items luden auf zwei Faktoren, nämlich auf den externalen Rahmenbedingungen der Lehre (Beispielitems: „zuviel Druck auf Baustelle“ oder „draussen Arbeiten bei jedem Wetter“) sowie den Beziehungsqualitäten der Ausbildung (Beispielitems: „Ausbildner zeigte kein Interesse an mir“ oder „Ich fand keinen Anschluss im Team“). Diese Analysen wurden angewendet, um die Skalen des Fragebogens zu redimensionieren, was Inhalt von Teilstudie 2 war (Anhang A, Tabelle 52 und Tabelle 53).

Neben Trennschärfen und Reliabilitäten wurden auch deskriptive Analysen der Items und Skalen durchgeführt.

4.6.3 Hypothesenprüfung mittels Korrelations- und Regressionsanalysen

Der Studie liegt ein korrelatives Design zugrunde, um Zusammenhangshypothesen zu überprüfen. Bivariate Zusammenhänge werden durch den Korrelationskoeffizienten nach Pearson einseitig bestimmt. Für die Interpretation der Korrelationskoeffizienten wird die Theorie der psychologischen Fragebogenkonstruktion nach Steiger (1980) angewendet ($< .3$ = schwacher Zusammenhang, $.3$ bis $.5$ = mässiger Zusammenhang, $.5$ bis $.7$ hoher Zusammenhang, $\geq .7$ = sehr hoher Zusammenhang).

Neben Mittelwertsvergleichen (t-Tests) werden auch Varianzanalysen (Anova) durchgeführt, insbesondere wenn es um den Vergleich der drei befragten Sprachregionen geht. Bivariate Korrelationsanalysen vermögen aber nur Aussagen über die Höhe des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen zu machen, aber keine Ursachen zu eruieren. Vor der Durchführung der Mittelwertsvergleiche wurden die Voraussetzungen geprüft und Normalverteilung kann unterstellt werden.

Zudem wurden noch Regressionsanalysen als weitere Auswertungsmethode beigezogen, um aufgrund bestimmter Merkmalsausprägungen der verschiedenen Skalen die Vorhersagbarkeit einer Lehrvertragsauflösung zu bestimmen. Dazu eignete sich die logistische Regression, weil es sich in der Untersuchung um eine dichotome abhängige Variable, Auflösungsgruppe versus Vergleichsgruppe, handelt.

4.7 Beschreibung der Stichproben

Nachfolgend werden die drei Stichproben von Teilstudie 1 und 2 beschrieben.

4.7.1 Auflösungsgruppe T1

Jene Lernenden, welche den Lehrvertrag aufgelöst haben, werden unter dem Begriff Auflösungsgruppe T1 zusammengefasst.

An der Befragung nahmen 134 Lernende aus den Berufen Baupraktiker (EBA), Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ) teil. Es meldete sich kein Lernender der zweijährigen Grundbildung als Strassenbaupraktiker (EBA). Es kamen auch vier Fragebogen von Lernenden im 3. Lehrjahr zurück, weil Lernende zum Teil den Fragebogen erst nach den Sommerferien ausfüllten, als sie bereits im dritten Lehrjahr waren.

Tabelle 9: Übersicht der Stichprobe der Auflösungsgruppe T1 (N=134)

Lehrjahr		1. Lehrj.	2. Lehrj.	3. Lehrj.	Total
Beruf	Baupraktiker (EBA)	11	4	0	15
	Maurer (EFZ)	77	24	4	105
	Strassenbauer (EFZ)	12	2	0	14
Total		100	30	4	134

In der nachfolgenden Tabelle wird die Stichprobe noch auf die drei Sprachregionen aufgeteilt. Gerade im Tessin gibt es einige Grenzgänger, die den Fragebogen vermutlich nicht erhalten oder aufgrund von Portoerhöhungen nicht zurückgeschickt haben. Trotzdem kamen einige Fragebogen mit Adressen in Italien zurück.

Tabelle 10: Stichprobe der Auflösungsgruppe T1, auf Sprachregionen aufgeteilt (N=134)

Sprachregionen		Deutschschweiz	Romandie	Italienische Schweiz	Total
Beruf	Baupraktiker (EBA)	11	3	1	15
	Maurer (EFZ)	78	11	16	105
	Strassenbauer (EFZ)	12	2	0	14
Total		101	16	17	134

4.7.2 Vergleichsgruppe T1

Alle Lernenden, welche noch in der Lehre sind, gehören zur Vergleichsgruppe T1, um zu vergleichen, ob die Skalenwerte des entwickelten Fragebogens eine Differenzierung zwischen Lernenden ohne Auflösung und jenen mit Auflösung ermöglichen.

In die Vergleichsgruppe T1 (N=222) wurde nur das erste und das dritte Lehrjahr einbezogen, um zusätzlich Unterschiede innerhalb der Lehrjahre zu prüfen. Zudem beschränkte man sich auf die zwei dreijährigen Lehren der Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ) (Tabelle 13). Zudem füllten 113 Lernende den Mathematiktest aus. Der Mittelwert betrug 4.63 (SD= .732)²⁰. Knapp 19 Prozent waren ungenügend in Mathematik, d.h. ihre Note war unter einer 4.

Tabelle 11: Übersicht der Vergleichsgruppe T1 (N=222)

Lehrjahr		1. Lehrjahr	3. Lehrjahr	Total (N=222)
Beruf	Maurer (EFZ)	59	50	109
	Strassenbauer (EFZ)	57	56	113
Alter M = 17.95 SD = 2.39	Maurer (EFZ)	M = 16.53 SD = 1.35	M = 18.85 SD = 2.21	105
	Strassenbauer (EFZ)	M = 17.44 SD = 2.82	M = 19.09 SD = 1.78	113
Lehrvertragsauflösung oder schon darüber nachgedacht	Maurer (EFZ)	4	14	18
	Strassenbauer (EFZ)	12	10	22

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

4.7.3 Nachtrag Vollerhebung der Kohorte mit Lehrbeginn 2011

Im Sommer 2014 wurden alle kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter nochmals befragt, um eine Vollerhebung der Kohorte mit Lehrbeginn 2011 und Lehrende Sommer 2014 anzustreben. In der Stichprobe der Studie wurden zwei Kohorten gemischt, um eine höhere Rücklaufquote zu erzielen. Mit der Vollerhebung konnte die Auflösungsquote einer Kohorte

²⁰ Es wurde der in der Schweiz übliche Notenschlüssel verwendet: $\frac{\text{erreichte Punktzahl} \times 5}{\text{maximale Punktzahl}} + 1 = \text{Note}$. Die Noten gehen von 1 bis 6, wobei 1 die schlechteste Note ist und 6 die beste. Die maximale Punktzahl war 19 Punkte.

bestimmt werden. Auffallend ist, dass viele Lernende das Qualifikationsverfahren nicht auf Anhieb schafften (Tabelle 12).

Tabelle 12: Vollerhebung der Kohorte mit Lehrbeginn 2011

Beruf	Lehrbeginn 2011	Auflösungen 2011 - 2014	QV bestanden	QV nicht be- standen	Total
Maurer (EFZ)	1050	26.9%	69.2%	11.6%	107.7%
Strassenbauer (EFZ)	328	19.5%	80.2%	6.4%	106.1%

Bemerkung: QV = Qualifikationsverfahren

Zählt man alle Lehrvertragsauflösungen, alle bestandenen Qualifikationsverfahren und nicht bestandenen Qualifikationsverfahren zusammen, erhält man 107.5 Prozent. Daraus kann abgeleitet werden, dass bei den Maurern 7.7 Prozent und bei den Strassenbauern 6.1 Prozent der Auflösungsgruppe T1 die Lehre in einem anderen Betrieb weitergeführt oder den Lehrvertrag in einen Lehrvertrag mit Attest umgewandelt hat. Somit bedeuten diese Auflösungen keinen Verlust für das Bauhauptgewerbe und müssen von den Auflösungen abgezogen werden. Somit verlassen bei den Maurern 19.2 Prozent das Bauhauptgewerbe und bei den Strassenbauern 13.4 Prozent.

4.7.4 Vergleichsgruppe T2

Die Stichprobe der Teilstudie 2 wird Vergleichsgruppe T2 genannt, da mit dieser Stichprobe der Kurzfragebogen mit stark redimensionierten Skalen getestet wurde. Ausser bei der Skala Ausbildungsbedingungen haben alle Skalen maximal 4 Items.

Tabelle 13: Stichprobe der Vergleichsgruppe T2 (N=324)

Kantone		Zürich	Bern	Luzern	Total
Beruf	Maurer (EFZ) Strassenbauer (EFZ)	108 0	100 0	0 116	208 116
Alter M = 17.05 SD = 2.5	Maurer (EFZ) Strassenbauer (EFZ)	M = 17.55 SD = 3.16	M = 16.74 SD = 2.13	M = 16.86 SD = 2.00	105 113
Schulabschluss	Sek A Realschule, Sek B	23 79	25 71	27 84	75 234
Nationalität	Schweiz Italien, Spanien, Portugal Balkan Andere Länder	71 16 6 13	86 8 2 2	85 8 8 15	242 32 16 30

Es ist auffallend, dass die Altersspannweite der Lernenden Maurer in Zürich am grössten ist, sie ist zwischen 15 und 31 Jahren. Über 10 Prozent der Lernenden im ersten Lehrjahr sind älter als 21 Jahre. Es kann davon ausgegangen werden, dass unter diesen Lernenden einige Immigranten sind, welche die obligatorische Schule in ihrem Heimatland absolviert haben.

Die Lernenden Maurer aus dem Kanton Bern und die Strassenbauer bestätigen, dass Lernende oft direkt im Anschluss an die Sekundarstufe II in die Lehre einsteigen und nicht über das 10. Schuljahr in eine Warteschlange gelangen, was beim jetzigen Lehrstellenüberhang auch wenig Sinn machen würde. Lernende auf dem Bau sind oft auch schulmüde und froh, dürfen sie mal Hand anlegen und etwas praktisch erlernen.

Nur knapp ein Viertel der Lernenden bringt den höchsten Abschluss auf Sekundarstufe 1, Sek A mit. Drei Viertel haben die Sekundarstufe 1 mit der Realschule, Sek B, abgeschlossen (Tabelle 13). Somit erstaunt es nicht, wenn gerade mal 12 Lernende auf die Frage, ob sie die Berufsmaturität im Anschluss an die Lehre vorgesehen hätten, mit Ja beantwortet haben. Das im Schnitt tiefe Bildungsniveau der Lernenden zeigt sich auch in den Mathematiknoten. In Zürich und Bern wurde mit den Lernenden der standardisierte Mathematiktest (Petsch et al., 2015) durchgeführt, der speziell für das Messen der mathematischen Einstiegskenntnisse für einen Bauberuf konzipiert wurde.

Im Schnitt haben die Lernenden eine 4.63 (N=201), also denselben Schnitt wie die Lernenden der Vergleichsgruppe T1. Betrachtet man aber die Kantone Bern und Zürich getrennt, ergeben sich signifikante Unterschiede. Die Lernenden in Bern sind im Schnitt fast eine halbe Note besser als jene in Zürich (M= 4.83 vs M=4.45). Berücksichtigt man noch die Lernenden mit einer Note 4 oder darunter, fällt der Vergleich noch extremer aus. Haben in Bern 17 Prozent (N=95) eine Note 4 oder darunter, sind es in Zürich bereits 37 Prozent (N=106).

Bezüglich Schulabschluss unterscheiden sich die beiden Kantone nicht. Eine Erklärung für diese frappanten Unterschiede könnte sein, dass im Kanton Bern neben der Stadt Bern drei Berufsfachschulklassen in Interlaken und Burgdorf mit ländlichem Einzugsgebiet einbezogen wurden, wo das Realschulniveau höher als in städtischen Gebieten ist, weil aufgrund der Distanz zu den Gymnasien und den oft handwerklichen Herkunftsfamilien viele Jugendliche in der Sek A²¹ bleiben und somit Jugendliche in die Realschule kommen, die in städtischen Gebieten vermutlich in der Sek A wären. Solche Stadt-Land Phänomene bei Schulübergängen wurden in zahlreichen Studien von Kronig (Haeberlin et al., 2004a) erforscht. Ein weiterer Erklärungsansatz besteht in der im Kanton Bern etablierten Vorbereitung auf die Berufslehre. Unter dem Motto „Lehre isch e Chrampf“ können Lernende seit 2009, welche einen Lehrver-

²¹ Im Kanton Bern ist die Sek A auf Sekundarstufe I der Leistungszug mit den höchsten Anforderungen.

trag im Bauhaupt- oder Baunebengewerbe abgeschlossen haben, im letzten Semester vor Schulabschluss auf Sekundarstufe I einen Kurs absolvieren. Während 21 Lektionen werden die angehenden Lernenden in den Fächern Mathematik, Fachzeichnen und Methodenkompetenzen unterrichtet. Sie werden auf die fachlichen Anforderungen der Berufslehre vorbereitet und lernen, wie mit Motivation und der richtigen Technik Lernaufträge erarbeitet werden können.

Ein Viertel der Lernenden ist ausländischer Nationalität, wobei der grösste Teil aus Südeuropa und dem Balkan stammt (Tabelle 13, S.93). Unter den Lernenden hat es einige Lernende mit Migrationshintergrund, welche aber eingebürgert sind. So gaben sie zum Teil bis zu drei Nationalitäten an.

4.8 Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen Teilstudie 1

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen mit den Trennschärfen der Items und den Reliabilitäten der eingesetzten Fragebögen mit ihren Skalen dargestellt.

4.8.1 Itemanalysen Auflösungsgruppe T 1

Die Auflösungsgruppe T1 wurde zu den Gründen der Auflösung befragt. Es ist eine retrospektive Selbsteinschätzung der für die Auflösungsgruppe im Nachhinein relevanten Auflösungsgründe. Die Dimensionen bestehen aus selbst konstruierten Items. Die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wurden im Nachhinein durch eine Faktorenanalyse zu Skalen zusammengefasst, welche bei den Vergleichsgruppen T1 und T2 verwendet wurden.

Nachfolgend werden die abgefragten Dimensionen in ihrer Gesamtheit dargestellt und deskriptiv ausgewertet. Neben den Auflösungsgründen wurde auch die Nutzung des Beratungs- und Unterstützungsangebotes vor und nach der Auflösung abgefragt, welche bei der Vergleichsgruppe T1 und T2 nicht geprüft wurde.

4.8.1.1 Auflösungsgründe der Berufswahl

Die retrospektive Beurteilung der Passung wurde durch Items zur Informiertheit, zu den Präferenzen, Interessen (

Tabelle 14) operationalisiert. Auf einer integrativen, summativen Ebene wurde mit dem Item „falsche Berufswahl“ die allgemeine Einschätzung der getroffenen Berufswahl abgefragt. Obwohl die Skala eine hohe interne Konsistenz aufweist, wurden die Items einzeln in die Berechnungen einbezogen, da verschiedene Aspekte der Berufswahl abgefragt wurden.

Tabelle 14: Auflösungsgründe der Berufswahl Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Wusste zu wenig über Beruf	119	.55	.955	.400	.714
Kannte Betrieb nicht	119	.38	.759	.438	.705
Lehrberuf war Notlösung	117	.51	.989	.618	.632
Lehrbetrieb war Notlösung	118	.53	1.002	.603	.638
Falsche Berufswahl	119	1.24	1.321	.452	.716
Berufswahl	120	.66	.741	N117	.740

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0 = kein Grund, bis 3 = sehr wichtiger Grund

4.8.1.2 Auflösungsgründe Arbeits- und Ausbildungsbedingungen auf der Baustelle

Durch eine Faktorenanalyse wurden aus der zweiten und dritten Dimension zwei Skalen gebildet, die externalen Rahmenbedingungen sowie die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, welche die Beziehungsqualität ausdrücken (Anhang A, Tabelle 52, S.189). Das Item „machte viele Fehler bei der Arbeit“ wurde als einzelnes Item genommen und nicht in die Faktorenanalyse einbezogen, weil es für die Vergleichsgruppe T1 nicht verwendet wurde, da es inhaltlich nicht zu den Ausbildungsbedingungen passt.

Die Items „langweilige, eintönige Arbeit“ und „unterfordert, war nur Handlanger“ überraschen auf den ersten Blick, dass sie auf dem Faktor der Beziehungsqualitäten laden, aber es ist plausibel, dass ein Lernender, der sich im Betrieb gefördert fühlt, auch selbst langweilige Arbeiten oder Unterforderung nicht als Auflösungsgrund angeben würde.

Tabelle 15: Externale Rahmenbedingungen, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Zuviel Druck auf Baustelle	120	.99	1.119	.312	.744
Draussen Arbeiten bei jedem Wetter	119	.56	.936	.547	.388
War körperlich zu anstrengend	120	.61	.910	.500	.464
Externale Rahmenbedingungen	121	.73	.773	N119	.632

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0 = kein Grund, bis 3 = sehr wichtiger Grund

Tabelle 16: Beziehungsqualitäten der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Langweilige, eintönige Arbeit	119	.77	1.029	.534	.901
Ausbildner konnte nicht erklären	119	.85	1.176	.732	.889
Ausbildner traute mir nichts zu	119	.92	1.136	.679	.892
Bei Fehlern wurde ich fertig gemacht	119	1.10	1.196	.654	.894
Baustellenchef zeigte kein Interesse an mir	119	.96	1.160	.756	.887
Stress mit Arbeitskollegen	119	.87	1.124	.557	.900
Niemand war für mich bei Problemen zuständig	119	.77	1.069	.734	.889
Ich fand keinen Anschluss im Team	119	.69	.989	.715	.891
Grober Umgangston auf Baustelle	119	.76	1.110	.580	.898
Unterfordert, war nur Handlanger	120	1.15	1.254	.650	.894
Arbeits- und Ausbildungsbedingungen	120	.90	.843	N119	.904

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0 = kein Grund, bis 3 = sehr wichtiger Grund

Item	N	M	SD
Machte viele Fehler bei der Arbeit	119	.77	1.029

Tabelle 17: Auflösungsgründe Leistung und Verhalten in der Schule, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD
Schlechte Noten	121	1.12	1.201
Probleme mit der deutschen Sprache	120	.27	.683
Probleme mit Rechnen, Mathematik	121	.77	1.015
Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	120	.42	.773
Keine Lust auf Schule	119	.67	1.050

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Skalierung: 0 = kein Grund, bis 3 = sehr wichtiger Grund

Tabelle 18: Persönliche Gründe Lernende, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD
Krankheit oder Unfall	121	.83	1.179
Probleme zuhause	120	.48	.979
Suchtprobleme	120	.21	.647
Psychische Probleme	121	.45	.974
Schlechte Einflüsse durch Kollegen	119	.35	.798

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Skalierung: 0 = kein Grund, bis 3 = sehr wichtiger Grund

Gut jeder vierte Lernende musste die berufliche Grundbildung aufgrund von Krankheit oder Unfall auflösen (Abbildung 22). Neben Sportunfällen gab es auch Arbeitsunfälle, welche Lernende zur Neuorientierung zwangen, da die Arbeit auf dem Bau körperlich anstrengend ist. Suchtprobleme werden kaum als Grund angegeben. Die Jugendlichen sehen im Schnitt die persönlichen Gründe weniger als Auflösungsgrund. Ob die persönlichen Gründe die Folge oder die Ursache einer geringen Passung sind, kann aus den Daten nicht gelesen werden. Da die Gründe meistens kumulativ auftreten, ist anzunehmen, dass die persönlichen Gründe je nach Ausprägung der anderen Gründe für die Jugendlichen eher sekundär waren.

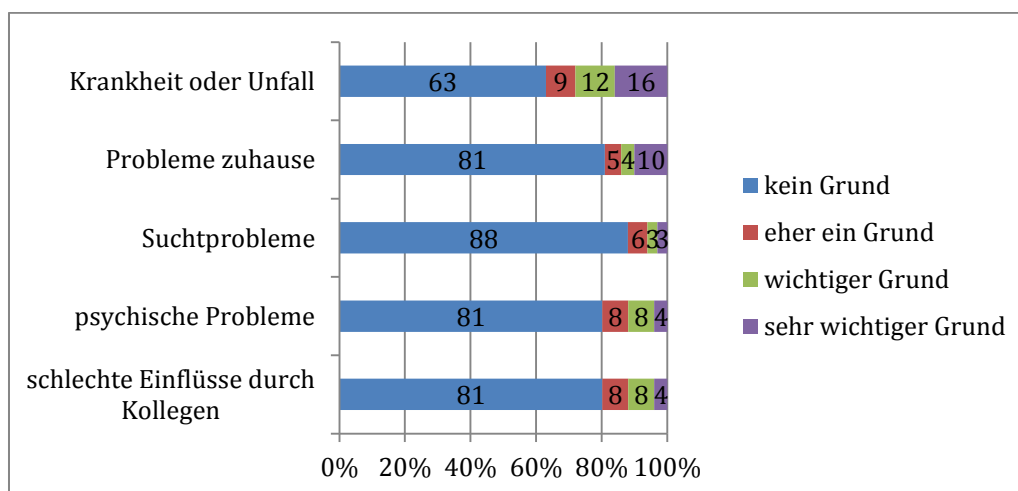


Abbildung 22: Persönliche Gründe Lernende (N=120)

4.8.1.3 Nutzung der Angebote der Berufsfachschule oder des kantonalen Berufsbildungsamtes

Die Kantone haben die Oberaufsicht über die berufliche Grundbildung und sind bei Problemen in der Ausbildung Ansprechpartner für den Jugendlichen und den Betrieb (Kapitel 1.3). Da der Jugendliche mit den kantonalen Behörden nur schriftlichen Verkehr bei der Abschlusssung des Lehrvertrages hat, hat er keinen emotionalen Bezug zu dieser Beratungsstelle, sodass er sie in Krisensituationen erst auf Anraten enger Bezugspersonen gelegentlich als letzte Instanz aufsucht. Somit erstaunt es nicht, wenn Jugendliche im Schnitt kaum die kantonale Aufsichtskommission um Hilfe aufsucht (Tabelle 19).

Aufgrund dieser Erkenntnis haben unterdessen die meisten kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter an den Berufsfachschulen, welche den Kantonen unterstellt sind, professionelle Beratungsstellen direkt in den Berufsfachschulen eingerichtet, um die Jugendlichen schneller und besser zu erreichen. Diese Beratungsstellen haben eine Triagefunktion, um Lernende aufgrund deren Bedürfnisse an die richtigen Fachspezialisten weiterzuleiten. In Tabelle 19 ist auffallend, dass Jugendliche im Schnitt kaum bis sehr wenig die Unterstützungsangebote der Berufsfachschulen in Anspruch nehmen. Da die Stützkurse oft am Abend stattfinden, ist anzunehmen, dass viele Jugendliche nach dichten Schultagen zu müde sind, noch in Stützkurse zu gehen. Am meisten suchen sie das Gespräch mit dem Berufskundelehrer, da dieser die Branche und somit den Lehrbetrieb kennt. Die konkreten Gründe der geringen Nutzung der Unterstützungsangebote können mit diesen Daten nicht eruiert werden.

Tabelle 19: Unterstützungsangebote der Berufsfachschulen und Mittelschul- und Berufsbildungsämter, Auflösungsguppe T1

Item	N	M	SD
Gespräch mit Berufskundelehrer/in	119	.73	.997
Gespräch mit AbU ²² -Lehrer	118	.53	.884
Lernberatung (vertrauliche Gespräche bei Problemen)	119	.42	.765
Stützkurs (Hilfe, um Schulstoff zu vertiefen)	119	.59	.933
Kantonale Aufsichtskommission (Ausbildungsberater)	119	.32	.700

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Skalierung: 0 = nie, bis 3 = sehr oft

In Abbildung 23 ist auffallend, dass doch jeder fünfte Jugendliche einen Stützkurs vor der Lehrvertragsauflösung besucht hat, was auf schulische Leistungsdefizite vor der Auflösung hinweist. Schulische Leistungsdefizite führen oft kumuliert mit Problemen in anderen Bereichen wie Probleme zuhause oder am Arbeitsplatz zu einer Lehrvertragsauflösung, was Befunde von Stalder und Schmid (2006) belegen.

²² AbU, Abkürzung für allgemeinbildender Unterricht

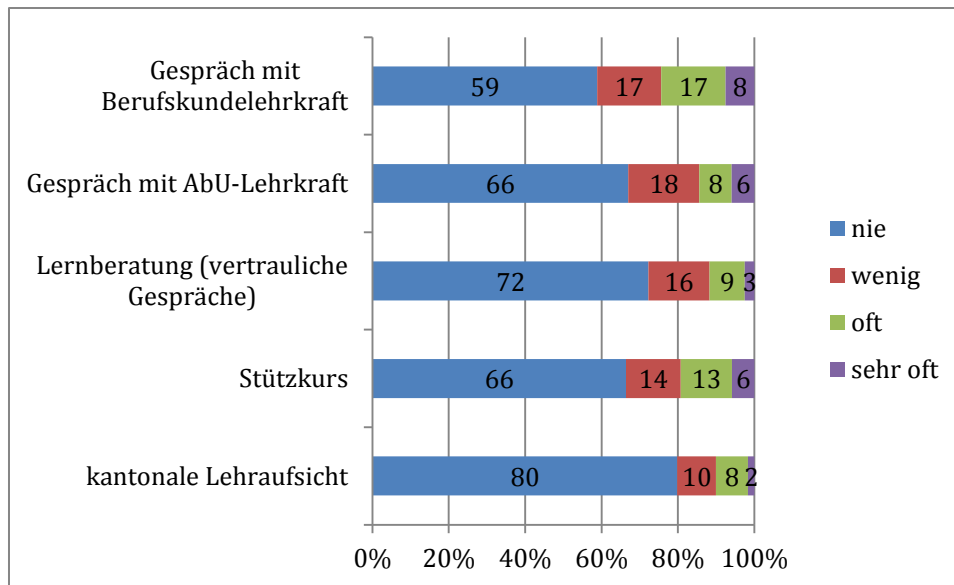


Abbildung 23: Nutzung der Beratungsangebote Berufsfachschule und Kantonales Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Auflösungsgruppe T1 (N=119)

4.8.1.4 Zufriedenheit mit der Unterstützung vor oder nach der LVA

Auf einer Likertskala von 1 gleich „Sehr zufrieden“ bis 4 „nicht zufrieden“ wurde die Zufriedenheit mit den Unterstützungsangeboten der Berufsfachschule oder des kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsamtes abgefragt. Die Jugendlichen der Auflösungsgruppe T1 (N=119) sind im Schnitt zufrieden bis eher zufrieden mit der Unterstützung vor oder nach der Lehrvertragsauflösung ($M=2.35$, $SD=1.095$).

Jedoch zwei von fünf Jugendlichen sind nicht bis eher zufrieden mit den Unterstützungsangeboten (Abbildung 24). In der Begründung der Zufriedenheitsmasse erwähnten sie oft, dass sie insbesondere von der Familie unterstützt wurden.

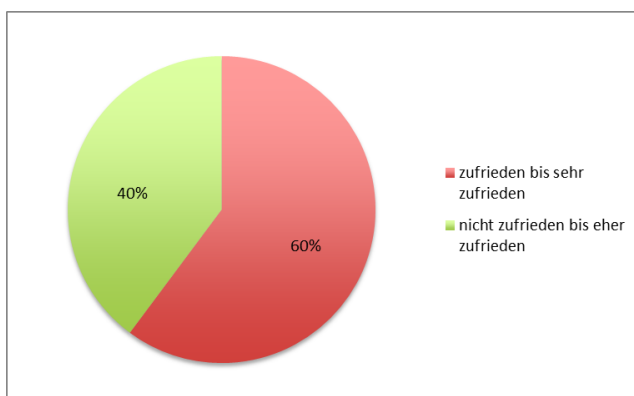


Abbildung 24: Zufriedenheit mit der Unterstützung vor und nach der Auflösung (N=98)

In einer offenen Frage wurden noch die Gründe für die Zufriedenheitsmaße abgefragt. Ein Drittel der Lernenden (N=44) gab eine Rückmeldung. Diese Rückmeldungen wurden kategorisiert. Es ergaben sich 4 Kategorien (Tabelle 20).

Tabelle 20: Kategorisierung der Gründe der Zufriedenheit mit der Unterstützung (N=44)

Gründe der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, kategorisiert (N=44)	N	gültige Prozente
Eltern, Familie	12	27.3
keine Unterstützung erhalten	14	31.8
soziale Unterstützung, Lehrer etc.	10	22.7
Sonstiges	8	18.2

Obwohl sich diese Frage auf die Angebote der Berufsfachschule oder des kantonalen Berufs- und Mittelschulamtes bezog, führten 12 Lernende die Zufriedenheit auf die Unterstützung der Familie zurück. Neben den Eltern fühlten sich 10 Lernende von Lehrern an der Berufsfachschule oder anderen Bezugspersonen unterstützt.

Fast ein Drittel der Rückmeldungen begründete aber die hohe Unzufriedenheit mit dem Gefühl, alleine gelassen worden zu sein. Ein Jugendlicher beschrieb seine Unzufriedenheit mit folgenden Worten: „Niemand hilft mir, werde von Behörde zu Behörde gejagt!“ Es kam keine einzige Rückmeldung zur Zufriedenheit aufgrund der Unterstützung eines Ausbildungsberaters, welche bei den kantonalen Berufs- und Mittelschulämtern für Lehrvertragsauflösungen zuständig sind.

4.8.1.5 Mit wem wurden Gespräche zur schwierigen Ausbildungssituation geführt?

80 Prozent der Jugendlichen haben angegeben, „oft“ bis „sehr oft“ mit ihren Eltern über ihre schwierige Ausbildungssituation gesprochen zu haben (Abbildung 25).

In der Adoleszenz sind neben der Peergruppe die Eltern die wichtigsten Gesprächspartner, wenn sie nicht mehr weiter wissen. Dass Jugendliche vor der Lehrvertragsauflösung kaum Hilfe bei einem Psychologen oder Psychiater holen, scheint nachvollziehbar, weil die Jugendlichen die oft über Monate dauernde Phase des Abwägens, ob sie die Lehre auflösen sollen oder nicht, zuerst alleine mit sich rumtragen. Es ist anzunehmen, dass sie vorerst bei den Eltern Hilfe holen, wenn der Druck steigt. Einige sprechen mit Freunden oder Schulkollegen darüber und holen deren Rat ein. Erst auf Anraten naher Bezugspersonen holen sich einige Jugendliche professionelle Hilfe, wenn sie merken, dass sie für das erfolgreiche Abschliessen einer Lehre zuerst ihre persönlichen Probleme bearbeiten müssen.

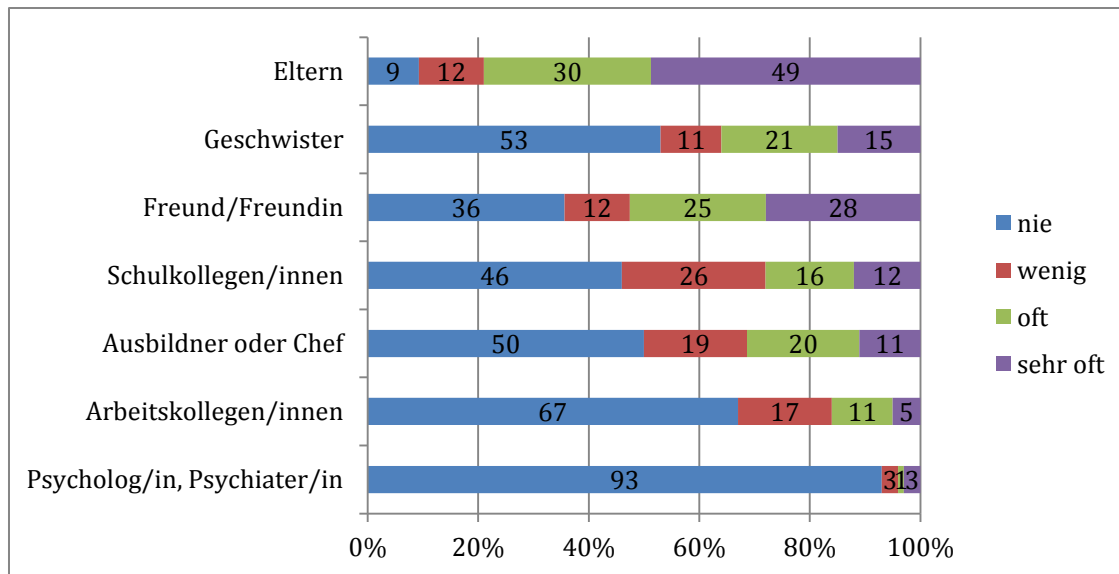


Abbildung 25: Personen, mit denen über die schwierige Situation gesprochen wurde (N=119)

In der Baubranche ist es nicht erstaunlich, dass die Lernenden kaum das Gespräch mit den Arbeitskollegen suchen, da ein Teil der vorzeitigen Vertragsauflösungen auf Konflikte mit Arbeitskollegen im Team zurückzuführen sind (Abbildung 27, S.114).

Tabelle 21: Personen, mit denen über die schwierige Situation gesprochen wurde (N=119)

Item	N	M	SD
Eltern	119	2.18	.974
Geschwistern	117	.98	1.167
Freund/Freundin	118	1.45	1.238
Schulkollegen/innen	117	.94	1.053
Ausbildner/in oder Chef	118	.92	1.071
Arbeitskollegen/innen	117	.55	.886
Psycholog/in, Psychiater/in	116	.15	.594

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Skalierung: 0 = nie, bis 3 = sehr oft

Zudem sind Berufsbildner oft selbst ein Teil des Problems, sodass sie in einer Krisensituation weniger die von den Jugendlichen bevorzugten Ansprechpartner sind. Aufgrund ihrer neutraleren Position sind Berufskundelehrer oder üK-Instruktoren oft besser geeignet, als Berater zu unterstützen. So holt jeder vierte Lernende beim Berufskundelehrer Hilfe (Abbildung 23, S.99). Oft sind es auch die Berufskundelehrer, welche über ein soziales Netz im Gewerbe verfügen und den Lernenden im Falle eines Betriebswechsels unterstützen können.

Jeder dritte Jugendliche versucht in einem ersten Schritt mit dem Chef oder Berufsbildner über seine Unzufriedenheit zu sprechen (Abbildung 25), wie es ID 115 auch versucht hat:

„Die zweite Baustelle war ein Neubau, alles ein wenig unorganisiert, ein Vorarbeiter, der keine Ahnung hatte und ein Schweizer, der war immer „hässig“, ich konnte nie was fragen, war immer ungeduldig. [...] Ich habe auch dem Lehrmeister gesagt, ob er mir nicht eine andere Baustelle suchen könne. Ja, nach dem zweiten üK könne ich dann die Baustelle wechseln,

aber richtig gegangen ist nie wirklich was. Da ist bei mir die Motivation immer mehr gesunken“ (ID 115).

Da mit dem Begriff Berufsbildner gemäss Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002) zwar klar definiert ist, dass es sich um den pädagogisch- didaktisch ausgebildeten Berufsbildner mit eidgenössischem Ausweis²³ handelt, welcher für die Bildungsinhalte zuständig ist, verbindet der Jugendliche mit diesem Begriff verschiedene Bezugspersonen, die ihn ausbilden. Somit ist bei Fragen zum Berufsbildner oft nicht klar, wen der Jugendliche damit meint: Berufsbildner, Lehrmeister, Praxisausbildner, Baustellenchef, Polier, Vorarbeiter und Chef verwendet er oft synonym. All diese Personen sind in die Ausbildung involviert. Somit ist es kein Widerspruch, wenn bis zu einem Drittel der Lernenden in Abbildung 27 (S.114) bei den Items „Ausbildner konnte nicht erklären“ und „Ausbildner traute mir nichts zu“ angibt, dass der Berufsbildner oder Ausbildner ein wichtiger bis sehr wichtiger Grund für den Auflösungsentscheid darstellt, aber zugleich gibt wiederum ein Drittel an, dass sie oft bis sehr oft mit dem Ausbildner oder Chef über die unzufriedene Situation gesprochen haben (Abbildung 25).

Von den 37 Lernenden, welche oft bis sehr oft mit dem Berufsbildner Probleme diskutiert haben, gaben deren 14 Lernende an, dass der Berufsbildner ein wichtiger bis sehr wichtiger Grund war, die Lehre aufzulösen. Gerade auf dem Bau wechseln die Bezugspersonen von Baustelle zu Baustelle sehr oft, sodass der Lernende im Verlaufe der Lehre von verschiedenen Mitarbeitern instruiert und ausgebildet wird, mit und oft ohne eidgenössischem Ausweis²³.

Die LEVA-Studie (Stalder & Schmid, 2006) kommt interessanterweise zu ähnlichen Ergebnissen zur sozialen Unterstützung im Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen, obwohl die Fragen zum Teil anders gestellt wurden: Die Lernenden haben am häufigsten mit ihren Eltern eine Lösung gesucht (45 Prozent) (ebd, S.77ff). Ein gutes Drittel hat ebenfalls das Gespräch mit dem Berufsbildner oder Chef gesucht. Und am wenigsten wurde der Ausbildungsberater des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes einbezogen (4 Prozent). Somit decken sich die Resultate der beiden Studien.

4.8.1.6 Vorschläge zur Senkung der Auflösungsquote im Bauhauptgewerbe

Am Schluss des Fragebogens der Auflösungsgruppe T1 konnten die Jugendlichen noch Vorschläge zur Senkung der hohen Auflösungsquote im Bauhauptgewerbe anbringen. Aus der nachfolgenden Tabelle 22 ist ersichtlich, dass die Jugendlichen einerseits Handlungsbedarf bei den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildner oder Praxisausbildnern

²³ Gemäss Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002), Art. 45 „Anforderungen an Berufsbildnerinnen und Berufsbildner“ muss jeder Betrieb mit einer Ausbildungsbewilligung ausgebildete Berufsbildner mit eidg. Ausweis für die Ausbildung von Lernenden vorweisen können. Der Berufsbildnerkurs dauert 40 Lektionen.

sahen und andererseits wünschten sie, dass Lernenden gegenüber mehr Respekt gezollt wird. Sie fühlten sich nicht ernst- oder wahrgenommen.

Tabelle 22: Kategorisierungen der Verbesserungsvorschläge der Jugendlichen der Auflösungsgruppe T1

Verbesserungsvorschläge (N=71)	N	gültige Pro- zente
Mehr Respekt	25	35.2
Besser gebildete Ausbildner auf Baustelle	24	33.8
Eigene Fehlentscheidung	10	14.1
Mehr Unterstützung in Schule	8	11.2
Lernende nicht als billige Arbeitskräfte brauchen	4	5.6

71 Verbesserungswünsche (Mehrfachnennungen möglich) wurden kategorisiert. 25 wünschen mehr Respekt Lernenden gegenüber, 21 wünschen sich besser gebildete Ausbildner auf der Baustelle, welche ihnen das Handwerk beibringen. 10 Lernende geben einen eigenen Fehlentscheid bei der Berufswahl als Hauptgrund an (Tabelle 22). Drei Viertel der Verbesserungsvorschläge betreffen die Ausbildungsbedingungen, auf welche in Kapitel 5.1.1 näher eingegangen wird.

4.8.1.7 Unterschiede betreffend der Auflösungsgründe zwischen den Sprachregionen

Da die Stichproben der drei Sprachregionen unterschiedlich gross sind, können nur Tendenzen innerhalb der drei Sprachregionen aufgezeigt werden. Diese müssten mit verschiedenen Akteuren der Sprachregionen diskutiert werden, damit die Unterschiede erhärtet werden könnten. Somit wird vorerst nicht näher auf die Unterschiede eingegangen, sondern lediglich in Tabelle 23 die Mittelwertsvergleiche dargestellt.

Tabelle 23: Mittelwertsvergleich der signifikanten Unterschiede in der Gewichtung der Auflösungsgründe

	Sprachregionen							
	Deutsch-schweiz		Romandie		Italienische CH			
Gründe	M	SD	M	SD	M	SD	Varianz-analyse	Tuckey_ HSD
Falsche Berufswahl	1.3	1.32	1.71	1.43	.59	1.00	F (2, 118) = 3.160, p = .046	1, 2 > 3*
Niemand war für mich bei Problemen zuständig	.64	.99	1.33	1.34	.94	1.09	F (2, 118) = 3.006, p = .053	1, 3 < 2*

*Die Korrelation ist auf dem Niveau 0.05 (2-seitig) signifikant.

Fazit:

Innerhalb der Sprachregionen unterscheiden sich die Wichtigkeiten der abgefragten Gründe kaum. Signifikante Unterschiede gibt es lediglich bei den Gründen „falsche Berufswahl“ und „niemand war für mich bei Problemen zuständig“. Für die Lernenden in der italienischen Schweiz stimmte mehrheitlich die Berufswahl, ins Bauhauptgewerbe einzusteigen. In der Romandie wird der Grund „falsche Berufswahl“ am stärksten der drei Sprachregionen gewichtet.

Bei auftauchenden Problemen scheinen Lernende aus der Romandie weniger Ansprechpersonen vorzufinden als Lernende aus der Deutschschweiz und der italienischen Schweiz.

4.8.1.8 Personenmerkmale Auflösungsgruppe T1

In der Auflösungsgruppe T1 haben nur jene Lernenden den Fragebogen zu den Personenmerkmalen ausgefüllt, mit denen ein Interview durchgeführt wurde. Somit fällt die Stichprobe der Auflösungsgruppe T1 mit den erfassten Personenmerkmalen klein aus (N=29).

Nachfolgend werden die Skalen zu den Personenmerkmalen Selbstwert, Durchhaltevermögen, Erfolgszuversicht und positive Lebenseinstellung dargestellt (Tabelle 24 bis Tabelle 27). Dabei ist ersichtlich, dass alle vier Skalen zu den Personenmerkmalen der Auflösungsgruppe T1 sehr homogen sind, indem sie eine hohe interne Konsistenz aufweisen. Alle Items einer jeweiligen Skala erfassen mehr oder weniger dasselbe Konstrukt. Die Reliabilitäten der Gesamtskalen können als sehr gut erklärt werden.

Tabelle 24: Skala Selbstwert, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden (recod.)	29	2.17	.889	.543	.844
Ich glaube, ich habe ein paar gute Eigenschaften (recod.)	29	1.76	.786	.534	.845
Ich kann Dinge ebenso gut wie die meisten anderen (recod.)	28	2.00	1.018	.463	.849
Ich habe das Gefühl, ein wertvoller Mensch zu sein, mit anderen mindestens auf gleicher Stufe zu stehen.(recod.)	29	2.00	1.035	.746	.825
Ich habe eine positive Einstellung mir gegenüber (recod.)	28	2.07	.858	.436	.851
Ich fühle mich manchmal richtig wertlos	29	2.48	1.353	.539	.846
Ich finde, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann	28	2.36	1.224	.322	.864
Bestimmt gibt es Zeiten, in denen ich mich nutzlos fühle.	29	2.69	1.105	.674	.831
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben	28	2.43	1.399	.695	.829
Alles in allem neige ich dazu, mich als einen Versager zu fühlen.	28	1.68	.983	.749	.826
Selbstwert	29	2.156	.724	N=27	.855

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 1 = trifft gar nicht zu, bis 5 = trifft völlig zu

Tabelle 25: Skala Durchhaltevermögen, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, gelingt es mir gut, das auch durchzuhalten.	29	3.03	.680	.836	.810
Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende	28	3.00	.816	.681	.877
Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran	29	3.00	.707	.700	.860
Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin	28	3.14	.651	.769	.836
Durchhaltevermögen	29	3.03	.628	N=28	.879

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 1=stimmt überhaupt nicht, bis 4=stimmt genau

Tabelle 26: Skala Erfolgszuversicht, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
	28	3.00	.667	.771	.849
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen	28	3.04	.838	.735	.851
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer meinen Fähigkeiten vertrauen kann	28	2.89	.629	.594	.863
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	28	2.93	.716	.702	.854
Auch vor schwierigen Aufgaben rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen	28	3.11	.629	.732	.853
Ich brauche mich vor keiner Situation zu fürchten, weil ich mit meinen Fähigkeiten noch überall durchgekommen bin.	28	2.75	.701	.568	.865
Vor neuen Aufgaben war ich immer zuversichtlich, sie zu schaffen.	28	3.14	.448	.653	.863
Erfolgszuversicht	28	2.98	.518	N=28	.888

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
 Skalierung: 1=stimmt überhaupt nicht, bis 4=stimmt genau

Tabelle 27: Skala positive Lebenseinstellung, Auflösungsgruppe T1

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Meine Zukunft sieht gut aus	29	3.35	.814	.620	.844
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen	29	3.62	.820	.781	.817
Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu ändern sind	28	3.39	.737	.543	.857
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite dran sehen	29	3.24	1.058	.746	.822
Mein Leben scheint mir sinnvoll	29	3.28	.922	.677	.834
Positive Lebenseinstellung	29	3.40	.682	N=28	.862

Bemerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
 Skalierung: 1 = ist falsch, bis 4 = ist richtig

Nachfolgend werden die Item- und Skalenanalysen der Vergleichsgruppe T1 dargestellt.

4.8.2 Item- und Skalenanalysen Vergleichsgruppe T 1

Da die Item- und Skalenanalysen der Vergleichsgruppe T1 bereits bei der Erstellung des re-dimensionierten Fragebogens von Teilstudie 2 in Kapitel 4.4.1 aufgeführt sind, werden nachfolgend nur noch die Skalenwerte der vollständigen Skalen dargestellt (Tabelle 28). Die vierstufigen Antwortskalen bei den Skalen Berufswahl, Ausbildungsbedingungen und externale Rahmenbedingungen reichen von 0 gleich „trifft gar nicht zu“ bis 3 „trifft völlig zu“. Beim Selbstwert reicht die fünfstufige Antwortskala von 1 gleich „trifft gar nicht zu“ bis 5 gleich „trifft völlig zu“. Die Skalen Durchhaltevermögen und Erfolgszuversicht haben eine vierstufige Antwortskala, die von 1 gleich „stimmt überhaupt nicht“ bis 4 „stimmt genau“ reicht. Die letzte Skala der positiven Lebenseinstellung hat ebenfalls eine vierstufige Antwortskala, welche von 1 gleich „ist falsch“ bis 4 gleich „ist richtig“.

Tabelle 28: Kennwerte der Skalen, Vergleichsgruppe T1

Skala	N	Itemanzahl	Skalenstufen	M	SD	r_{it}^*	α
Berufswahl	219	5	0 - 3	.83	.586	.313 .598	.713
Ausbildungsbedingungen	216	8	0 - 3	.65	.538	.456 .679	.842
Externale Rahmenbedingungen	222	3	0 - 3	2.26	.445	.115 .265	.347
Selbstwert (recodiert)	222	10	1 - 5	1.91	.612	.465 .651	.861
Durchhaltevermögen	220	4	1 - 4	3.24	.466	.361 .554	.687
Erfolgsszuversicht	210	7	1 - 4	3.08	.409	.440 .617	.787
Positive Lebenseinstellung	210	6	1 - 4	3.58	.572	.600 .760	.876

*Bereich der Trennschärfe der einzelnen Items innerhalb einer Skala (min. – max.)

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen

Lediglich die Skala der externalen Rahmenbedingungen hat eine ungenügende Reliabilität und wurde in den redimensionierten Fragebogen nicht aufgenommen.

Die Trennschärfen aller Items der anderen Skalen liegen mit Werten von .31 bis .76 in einem zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich. Ausser der Skala Durchhaltevermögen verfügen alle Skalen über ein gutes bis sehr gutes Cronbach's Alpha.

Die Ausbildungszufriedenheit wird mit einem Einzelitem abgefragt. Die vierstufige Antwortskala reicht von 1 gleich „sehr zufrieden“ bis 4 „nicht zufrieden“. Die Vergleichsgruppe ist mit der Ausbildung im Schnitt zufrieden (N=222, M=1.82, SD=.669).

Bestandteil des Auftrages der Studie war auch der Vergleich der Lehrjahre, der Berufsrichtungen Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ) sowie der drei Sprachregionen bezüglich der abgefragten Dimensionen, welche nachfolgend kurz erläutert werden.

4.8.2.1 Unterschiede innerhalb der Lehrjahre, Vergleichsgruppe T1

Aus der Studie Viscom (Hasler, 2010; Nägele & Hasler, 2010) ist bekannt, dass Lernende im 3. Lehrjahr die Arbeits- und Ausbildungssituation kritischer betrachten, weil sie im Verlauf der Lehre ihre Handlungskompetenzen kontinuierlich aufgebaut haben und somit die Berufskennnisse und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildner kritischer hinterfragen als im 1. Lehrjahr. Jene Befunde zeigen sich auch im Bauhauptgewerbe (Anhang A, Tabelle 50, S.187).

Lernende des 3. Lehrjahres sind mit der Ausbildung weniger zufrieden als Lernende des ersten Lehrjahres (Tabelle 29). Mit zunehmendem Kompetenzerwerb urteilt der Lernende diffe-

renzierter und hat auch mehr Vergleichsmöglichkeiten als im 1. Lehrjahr, wo für den Lernenden alles neu ist.

Tabelle 29: Mittelwertsvergleich Lehrjahre betreffend Zufriedenheit mit der Ausbildung, Vergleichsgruppe T1

	Lehrjahr	N	M	SD
Zufriedenheit**	1	116	1.655	.606
	3	106	2.000	.690

** $p < .01$

Interessanterweise stufen Lernende des 3. Lehrjahres den Lehrbetrieb nicht mehr als absoluten Wunschbetrieb ein wie Lernende des 1. Lehrjahres (Anhang A, Tabelle 50, S.187, $p < .01$), sondern sind auch diesbezüglich kritischer eingestellt, was mit der Beurteilung der Zufriedenheit einhergeht.

Lernende des 1. Lehrjahres unterscheiden sich bezüglich der Wahrnehmung des Druckes auf der Baustelle und der körperlichen Anstrengung signifikant von den Lernenden des 3. Lehrjahres (Anhang A, Tabelle 50, S.187, $p < .01$).

Es scheint, dass auf Lernende im ersten Lehrjahr Rücksicht genommen wird, man sie mehr schon als Lernende im dritten Lehrjahr, welche schon als qualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden können.

In den anderen Items zur Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen unterscheiden sich die Lehrjahre nicht (Anhang A, Tabelle 50, S.187).

4.8.2.2 Unterschiede innerhalb der Berufe Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ), Vergleichsgruppe T1

Die beiden Berufsrichtungen des Bauhauptgewerbes unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Berufs- und Lehrstellenwahl sowie der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen kaum. Lernende beider Berufsrichtungen sind im Schnitt mit der Ausbildung zufrieden (Anhang A, Tabelle 51, S.188).

Nur bei den Frageitems „viel Druck auf Baustelle“ und „bei Problemen habe ich Ansprechperson“ gibt es signifikante Unterschiede ($p < .05$). Lernende Strassenbauer scheinen auf der Baustelle weniger Druck zu spüren als Lernende Maurer. Zudem stufen sie den Wert bei der Frage nach Ansprechpersonen bei Problemen signifikant tiefer ein, was aufgrund der Recodierung positiv gedeutet werden muss.

Fazit:

Die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen sowie die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildner werden im Schnitt von der Vergleichsgruppe T1 sehr positiv beurteilt. Es

wird lediglich attestiert, dass viel Druck auf der Baustelle herrscht und die Arbeit auf dem Bau körperlich anstrengend ist. Die Lernenden der Vergleichsgruppe T1 sind somit mehrheitlich mit der Ausbildung zufrieden, obwohl sich schon fast jeder sechste während der Lehre mal Gedanken über eine Lehrvertragsauflösung gemacht oder bereits schon einen Lehrvertrag aufgelöst hatte (Tabelle 11, S.92). Dies bestätigt auch, dass Lernende während der Lehre Auf und Abs erleben und sich in einer Lebensphase von tiefgreifenden innerpsychischen Prozessen befinden.

4.9 Item- und Skalenanalysen der Teilstudie 2

Nachfolgend werden die Item- und Skalenanalysen mit den Trennschärfen und Reliabilitäten der Skalen der Vergleichsgruppe T2 aufgeführt.

Tabelle 30: Skala Berufswahl, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Wusste viel über Beruf (recod.)	324	.926	.654	.281	.641
Lehrberuf war Wunschberuf (recod.)	323	.820	.837	.515	.286
Richtige Berufswahl (recod.)	322	.410	.590	.437	.450
Berufswahl	324	.721	.520	N322	.588

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0=trifft gar nicht zu, bis 3=trifft völlig zu

Die Skala Berufswahl der Vergleichsgruppe T2 hat im Gegensatz zur Skala der Vergleichsgruppe T1 (Tabelle 3, S.86) eine geringe interne Konsistenz, weil die Items verschiedene Aspekte der Berufswahl erfassen und somit je nach Testgruppe unterschiedliche Homogenitäten aufweisen. Somit fließen die Items einzeln in die Testung der Hypothesen ein, um die unterschiedlichen Gründe einer Lehrvertragsauflösung auf die Berufswahl bezogen differenzierter eruieren zu können (Kapitel 5.1.1).

Tabelle 31: Skala Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Langweilige, eintönige Arbeit	322	.609	.648	.365	.735
Ausbildner kann gut erklären (recod.)	323	.548	.683	.478	.714
Ausbildner traut mir viel zu (recod.)	320	.753	.675	.468	.716
Ich darf Fehler machen (recod.)	323	.777	.772	.434	.724
Baustellenchef zeigt Interesse an mir (recod.)	320	.722	.649	.448	.720
Ich bin wohl im Team (recod.)	321	.343	.554	.448	.722
Bei Problemen habe ich Ansprechpartner (recod.)	323	.464	.710	.492	.711
Unterfordert, ich bin nur Handlanger	320	.756	.741	.417	.727
Ausbildungsbedingungen	324	.622	.413	N316	.750

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 0=trifft gar nicht zu, bis 3=trifft völlig zu

Tabelle 32: Skala Selbstwert, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden (recod.)	321	1.98	.731	.513	.681
Ich habe eine positive Einstellung mir gegenüber (re-cod.)	318	1.82	.772	.530	.670
Ich finde, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann (recod.)	321	1.93	.907	.567	.644
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben (recod.)	316	2.04	1.001	.507	.690
Selbstwert	321	1.94	.636	N313	.739

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha

Skalierung: 1=trifft gar nicht zu, bis 5=trifft völlig zu

Tabelle 33: Skala Durchhaltevermögen, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende	321	3.45	.636	.477	.720
Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran	321	3.31	.608	.583	.594
Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin	321	3.26	.630	.583	.592
Durchhaltevermögen	321	3.34	.502	N321	.691

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen

Skalierung: 1=stimmt überhaupt nicht, bis 4=stimmt genau

Tabelle 34: Skala der Erfolgszuversicht, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r _{it}	α
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen	320	3.22	.600	.443	.683
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer meinen Fähigkeiten vertrauen kann	320	3.00	.598	.545	.625
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	320	3.06	.674	.500	.652
Auch vor schwierigen Aufgaben rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen	316	3.27	.623	.516	.641
Erfolgszuversicht	321	3.14	.459	N316	.714

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen

Skalierung: 1=stimmt überhaupt nicht, bis 4=stimmt genau

Bei der Skala der positiven Lebenseinstellung wurde zuerst die Skalierung der Antworten von 6 auf 4 reduziert, da die Abstufungen zu nahe beieinander waren (Tabelle 35).

Tabelle 35: Skala der Lebenseinstellung, Vergleichsgruppe T2

Item	N	M	SD	r_{it}	α
Meine Zukunft sieht gut aus	319	3.50	.629	.508	.700
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen	318	3.33	.665	.589	.655
Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu ändern sind	320	3.15	.761	.566	.667
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite dran sehen	320	3.26	.719	.490	.710
Positive Lebenseinstellung	321	3.31	.524	N314	.745

Bemerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α = Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Skalierung: 1= ist falsch bis 4= ist richtig

Ausser der Skala Durchhaltevermögen weisen alle Skalen zu den Personenmerkmalen (Selbstwert, Erfolgszuversicht, positive Lebenseinstellung) geringere Reliabilitäten auf als die Skalen der Vergleichsgruppe T1, was auf die Kürzung der Anzahl der Items zurückzuführen ist.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die eigentliche Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen und damit die Darstellung der Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen.

5.1 Prüfung der Hypothesen

Nachfolgend werden die unter Kapitel 3.1 formulierten Hypothesen geprüft.

5.1.1 Hypothesen zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen

Die Palette der Gründe, welche zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, ist sehr breit; es wurden Gründe zur Berufs- und Lehrstellenwahl, zu den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, zu den schulischen Leistungen und persönlichen Problemen erhoben. Nachfolgend werden die Hypothesen zu den Auflösungsgründen nochmals differenziert aufgelistet.

Hypothese 1a:

Indikatoren aus dem Berufswahlprozess (Informiertheit über Beruf, Neigung zum Wunschberuf, Auswahl des Lehrbetriebes) und summative Beurteilung der Berufswahl haben einen signifikanten Einfluss auf die Lehrvertragsauflösung.

Hypothese 1b:

Die Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, die Lehre aufzulösen.

Hypothese 1c:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso schlechter sind die schulischen Leistungen bzw. die Noten.

Hypothese 1d:

Je schlechter die schulischen Leistungen, bzw. die Noten, umso mehr sinkt die Lust auf Schule.

Hypothese 1e:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso mehr werden die Aufgaben nicht gemacht.

In Abbildung 26 fällt auf, dass fast die Hälfte aller Lernenden die falsche Berufswahl als wichtigen bis sehr wichtigen Grund für die Auflösung angegeben hat. Interessanterweise gibt aber nur jeder sechste an, er habe den Lehrberuf als Notlösung gewählt. Aufgrund dieser Befundlage könnte die Annahme getroffen werden, dass einige Lernende den Berufswahlprozess im 8. und 9. Schuljahr Volksschule nicht ernst genommen hatten, sondern froh waren, wenn sie so schnell wie möglich eine Lehrstelle gefunden hatten. ID 17 schildert sein Berufswahlverhalten folgendermassen:

„Ich habe die Berufswahl nicht sehr ernst genommen. Es war ein bisschen so bei mir, ich habs mit der Berufswahl vergeigt. Das heisst, ich hab mich zu wenig hineinversetzt und zu wenig geschaut, was für mich passt. Ich bin auch wenig schnuppern gegangen. Ich ging nur zweimal schnuppern, immer als Maurer. Ich hab nichts Anderes angeschaut. Ich habe immer gedacht, das hat noch genug Zeit. Ich hab immer noch zwei Jahre Zeit, dann war es ein Jahr, dabei war eigentlich die Zeit schon lange abgelaufen. Ich hätte schon lange etwas gesucht haben müssen.[...]Plötzlich hatte ich Stress wegen meiner Mutter, dass ich nichts finde. Da habe ich zwei Bewerbungen geschrieben und bei beiden erhielt ich eine Zusage. So hatte ich sofort eine Lehrstelle gehabt. Die erste Zusage nahm ich sofort, ohne lange zu überlegen, weil es schon ziemlich spät war, halt eben schon Ende März. Ich hatte halt nicht mehr viel Zeit, noch einen anderen Beruf anzuschauen, weil ich so lange gewartet habe“ (ID 17).

Diesem Berufswahlverhalten könnte eine mangelnde Ausbildungsreife des Jugendlichen zugrunde liegen, indem stabile Merkmalsmuster wie Lernbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und eine gewisse Zielorientierung noch nicht entwickelt sind (Kapitel 2.5).

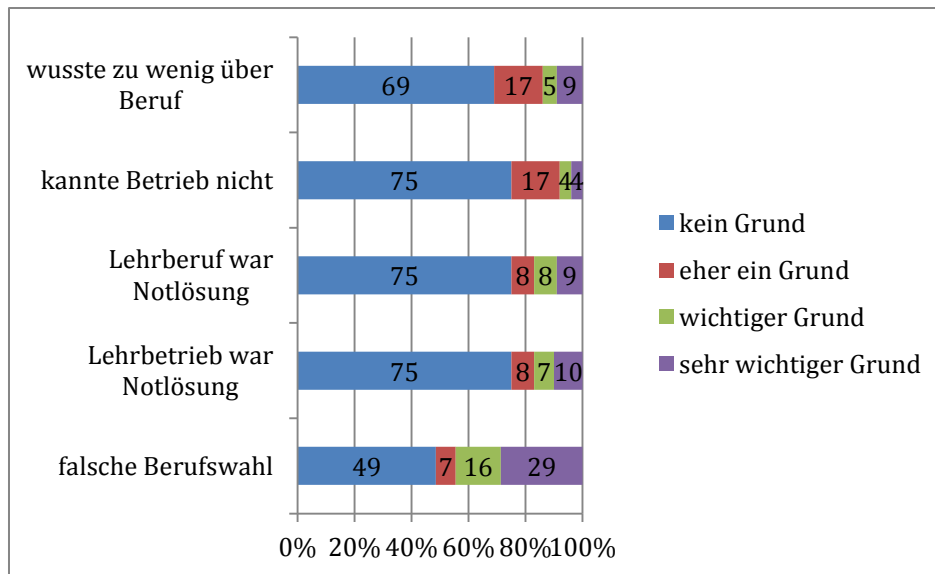


Abbildung 26: Auflösungsgründe Berufs- und Lehrstellenwahl (N=120)

Retrospektiv gab fast die Hälfte der Auflösungsgruppe an, sie hätten falsch gewählt, aber im Grunde genommen haben sie gar keine Wahl getroffen, sondern sie wollten einfach eine Lehre machen; das war ihr „Wunschberuf“. Nachfolgendes Beispiel aus dem Interview verdeutlicht diesen Befund:

„Ich hatte keinen direkten Wunschberuf, einfach eine Lehre abschliessen. Das war eigentlich mein erster Wunschberuf. [...] Einfach mal eine Lehre abschliessen, weil das braucht man in der Schweiz. Sonst steht man auf dem Boden. Von dort aus kann man immer noch weiter schauen. Von Erfahrungen, die ich von anderen gehört habe; die meisten haben eine Lehre abgeschlossen, schaffen aber gar nicht mehr auf diesem Beruf. Das war auch mein Ziel, einfach mal die Lehre haben, nachher kommt mir vielleicht im Verlauf der drei Lehrjahre in den Sinn, was ich machen will“ (ID 115).

Bei drei Vierteln der Auflösungsgruppe stellen jedoch die Kenntnisse über den Lehrbetrieb sowie die Wahl des Lehrbetriebes keinen Auflösungsgrund dar.

In Abbildung 27 sind die Gründe aufgelistet, welche auf Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zurückzuführen sind. Im Bauhauptgewerbe scheinen die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen für einige Jugendliche nicht lernförderlich zu sein, was die hohe Gewichtung als Auflösungsgründe zum Ausdruck bringt.

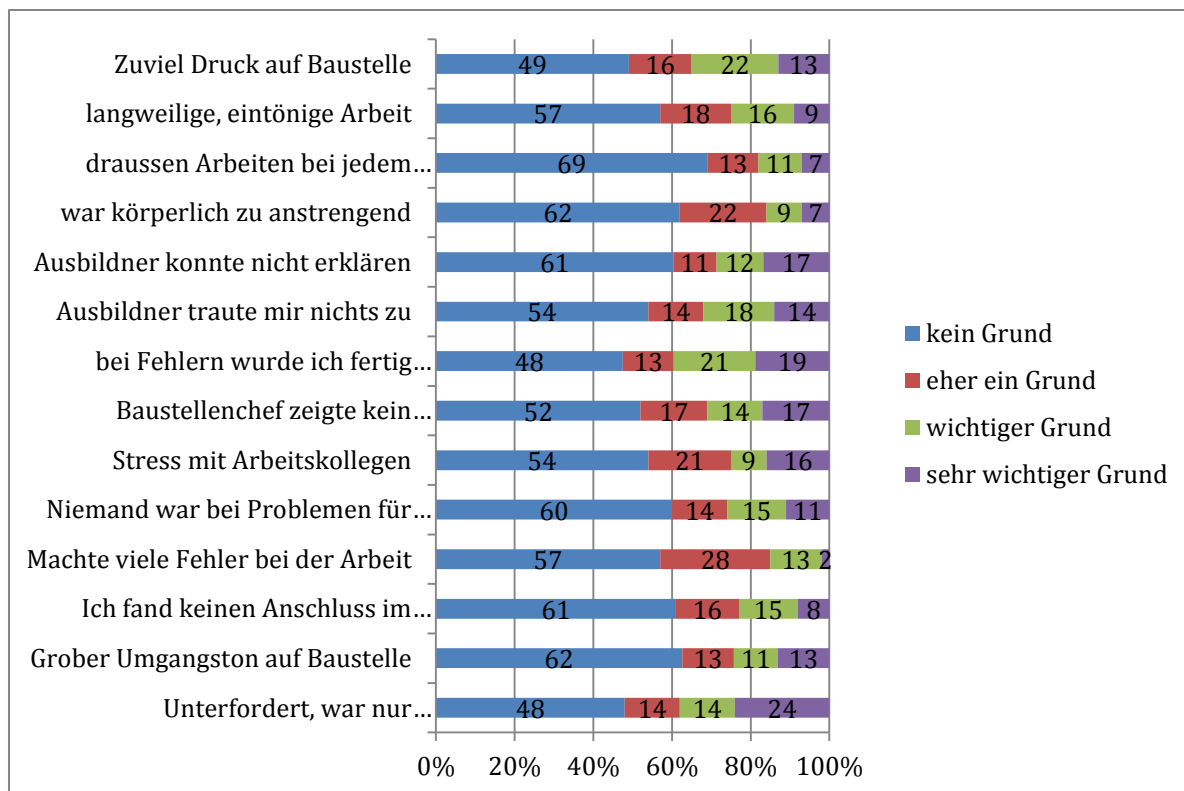


Abbildung 27: Gesamtübersicht aller Items zu Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (N=120)

Bei fast 40 Prozent der Jugendlichen war die Unterforderung am Arbeitsplatz ein wichtiger bis sehr wichtiger Grund, der zur Lehrvertragsauflösung geführt hat. Ebenso viele Jugendlichen erfuhren am Arbeitsplatz keine konstruktive Fehlerkultur, sondern sie fühlten sich beim Auftreten von Fehlern von ihren Vorgesetzten erniedrigt und gedemütigt. Sehen Berufsbildner in Fehlern Lernpotenzial und reflektieren mit den Lernenden diese Fehler, fühlt sich der Lernende ernst genommen und in seinem Lernprozess unterstützt. So betonten Lernende in den Interviews immer wieder, dass sie ja noch nicht alles können und zum Lernen in der Lehre seien; ID 65 drückt es folgendermassen aus:

„Ich ging immer mit dem Albaner mit, musste zuschauen, Material geben, aufräumen, putzen, nur das. Mit der Zeit vergeht einem natürlich die Lust. Der Polier hatte auch keine Nerven, etwas zu erklären. Als Lehrling weiss man ja nicht alles. Er hat immer gesagt, du gehst putzen, das, was du kannst. Wenn ich was falsch gemacht habe, wurde ich fertig gemacht. Ich war anständig, habe mich anständig benommen, hatte nie mit jemandem Streit. Nur weil ich Lernender bin und nichts weiss. Keiner hat mit mir gesprochen. Ich hab schon mit Albaner gesprochen, aber er hat nie etwas gefragt, so wegen Schule“ (ID 65).

Gut ein Drittel der Lernenden scheint auch mit dem Druck auf der Baustelle nicht umgehen zu können. Dass der Druck auf der Baustelle einen Einfluss auf das Arbeitsklima und die mangelnde Betreuung der Jugendlichen haben kann, belegt nachfolgender Ausschnitt aus einem Interview mit ID 18:

„Polier hatte keine Zeit, um Rückmeldungen zu geben. So war ich auf der Baustelle vor allem Handlanger, musste Dinge machen, die nicht so genau sein mussten. Es gab auch immer wieder andere Bezugspersonen, auf jeder Baustelle hatte es andere Poliere, die haben sich nicht so um mich gekümmert, die hatten genug Anderes zu tun“ (ID 18).

Wie in Kapitel 2.8 ausführlich erläutert, verlangt eine strukturierte Ausbildung Engagement, Zeit und pädagogisch-didaktische Kompetenzen seitens des Berufsbildners. Wird dem Berufsbildner aufgrund von Doppelfunktionen (Polier, Bauführer, Chef etc.) von der Unternehmensleitung diese Zeit nicht zur Verfügung gestellt oder fehlen ihm pädagogisch-didaktische Kompetenzen, fühlt sich der Lernende nicht betreut, und es besteht die Gefahr, dass der Lernende im Team als Handlanger mitläuft.

Die Jugendlichen treten im Bauhauptgewerbe mit gut 16 Jahren in die Lehre ein (Tabelle 9, S.91) und sind mit dem oft rauen Umgangston auf der Baustelle zum Teil überfordert. Jugendliche durchlaufen in dieser Lebensphase tiefgreifende innerpsychische Prozesse und sind daran, ein Selbstkonzept zu entwickeln. Dabei sind sie auf ein wohlwollendes Umfeld angewiesen, das ihnen in Phasen von Selbstzweifel positives Feedback gibt. Ihr Selbstkonzept ist noch so brüchig, dass es oft nicht viel braucht und sie sind am Boden zerstört.

Gerade für Jugendliche mit wenig sozialem Rückhalt ist der Aufbau und die Pflege einer Vertrauensbeziehung zu Beginn der Lehre der Schlüssel zum Meistern von auftretenden Problemen später während der Lehre. Berufsbildner, die ihren Lernenden Handlungsspielräume geben, deren Lösungen akzeptieren und unterstützen und einen guten Umgang mit Fehlern haben, gewinnen dieses Vertrauen. Zudem getrauen sich Lernende in einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zu explorieren und ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen, was sich auf die Kompetenzentwicklung positiv auswirkt (Friebe, 2005).

Oft wird eingangs der Lehre auch ausser Acht gelassen, dass heutzutage die meisten Jugendlichen nicht mehr gewohnt sind, körperlich hart zu arbeiten und der Einstieg für viele Jugendlichen zuerst eine Ernüchterung ist, weil sie merken, dass sie körperlich nicht so fit sind. ID 17 schildert den ernüchternden Einstieg folgendermassen:

„Zu Beginn der Lehre musste ich viel schaufeln, aber weil ich neun Jahre nie was Körperliches gemacht habe, konnte ich nicht gerade von null auf hundert schaffen, musste zuerst Körper aufbauen. Und dann hat der Mitarbeiter immer wieder ausgerufen, ich soll schneller arbeiten, die Schaufel besser halten und stärker schaufeln. Das zog mich so hinunter. Die Motivation war sozusagen fast weg“ (ID 17).

Die hohe Gewichtung der Auflösungsgründe, welche in den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (Abbildung 27, S.114) liegen, belegen, dass in der Organisation der Ausbildung auf

der Baustelle Handlungsbedarf besteht. Der Lernende wird oft nicht vom pädagogisch-didaktisch ausgebildeten Berufsbildner ausgebildet, weil dieser oft nicht auf der Baustelle zugegen ist, sondern vom Vorarbeiter, Polier oder sogar von unqualifizierten Arbeitern.

Fast 80 Prozent der Lernenden (N=126) gaben in der Befragung an, sie würden von einem oder zwei Mitarbeitern ausgebildet. Bei fast der Hälfte der Jugendlichen bildet der Polier aus. Und bei fast 30 Prozent ist es der Vorarbeiter. 12 Prozent der Lernenden gaben an, dass sie vom Vorarbeiter und Polier ausgebildet würden. 7 Prozent der Jugendlichen fanden, dass niemand sie ausbildet.

Aufgrund des grossen Zeitdrucks auf der Baustelle bleibt dann oft keine Zeit, den Lernenden anzuleiten und sie werden als Handlanger eingesetzt, sodass die Lernenden die Motivation für den Lehrberuf mit der Zeit verlieren. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht diese Problematik:

„ Der Lehrmeister war nicht auf der Baustelle. Dort hat mich der Polier ausgebildet. Er war nicht gut, er wollte keine Stiften²⁴, er wollte immer schneller arbeiten, aber im 1. Lehrjahr kann man noch nicht viel. Er sagte immer: „Schneller, warum machst du das falsch?“ [...] Ich fühlte mich nicht unterstützt. Ich war Hilfsarbeiter. Zuerst war ich auf anderer Baustelle in der Schnupperlehre. Da war Lehrmeister, ich konnte auch mauern. Auf der anderen Baustelle konnte ich kaum mauern. [...] Nur Arbeiten machen, die einen nicht weiterbringen, geht nicht. Das musste ich in der Maurerlehre“ (ID 15).

Für über 80 Prozent der Jugendlichen stellt die strenge körperliche Arbeit und das draussen Arbeiten bei jedem Wetter kaum einen Auflösungsgrund dar, sondern für sie war oft das strenge Arbeiten und die Bewegung im Freien ausschlaggebend, warum sie sich für einen Bauberuf entschieden haben.

Ein weiterer Beleg, dass schlechte Arbeits- und Ausbildungsbedingungen das Auflösungsrisiko begünstigen, zeigt der Mittelwertsvergleich der Auflösungsgruppe T1 mit der Vergleichsgruppe T1 (Tabelle 36).

Tabelle 36: Mittelwertsvergleich (zweiseitig) Berufswahl- und Ausbildungsbedingungen der Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1

Item	t	df	p
Wusste zu wenig über Beruf	-3.18	193.56	< .01
Lehrberuf war Notlösung	-3.62	336	.00
Falsche Berufswahl	5.92	152.66	.00
Ausbildungsbedingungen	3.07	168.43	< .01
Externale Rahmenbedingungen	-20.09	164.28	.00

²⁴ Schweizerdeutsch, bedeutet auf Hochdeutsch: Lernende

Die Vergleichsgruppe T1 attestiert dem Berufsbildner hohe pädagogisch-didaktische Kompetenzen (Tabelle 31, S.109, $M = .6$)²⁵, fühlt sich wohl im Team und hat bei Problemen Ansprechpartner. Hingegen die Auflösungsgruppe T1 sieht in den Ausbildungsbedingungen einen Auflösungsgrund.

Auch bei der Berufswahl unterscheidet sich die Vergleichsgruppe T1 signifikant von der Auflösungsgruppe. Die Vergleichsgruppe T1 hat im Schnitt das Gefühl, die richtige Berufswahl getroffen zu haben; hingegen die Auflösungsgruppe sagt retrospektiv, die falsche Berufswahl sei für die Lehrvertragsauflösung ein wichtiger Grund gewesen.

Auch bei den externalen Rahmenbedingungen (Druck auf Baustelle, draussen Arbeiten und körperlich anstrengende Arbeit) unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant (Tabelle 36). Die Vergleichsgruppe T1 bestätigt den hohen Druck auf der Baustelle und die Tatsache, dass der Beruf körperlich anstrengend ist und man bei jedem Wetter draussen arbeiten muss. Hingegen die Auflösungsgruppe gibt die externalen Bedingungen kaum als Auflösungsgrund an.

Werden noch zusätzlich zur Überprüfung der Unterschiede in der Beurteilung der Berufswahl sowie der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen die Werte der Vergleichsgruppe T2 beigezogen, bleiben die Unterschiede in der Beurteilung zwischen der Vergleichsgruppe T2 und der Auflösungsgruppe T1 ebenfalls hoch signifikant.

Die Mittelwertsvergleiche bestätigen die Hypothesen 1a und 1b, was nachfolgend in einem logistischen Regressionsmodell noch in einer Gesamtschau dargestellt wird.

Voraussage von Lehrvertragsauflösungen

Mittels eines binären logistischen Regressionsmodells wurde versucht, die verschiedenen Einflussfaktoren zu identifizieren, welche die Wahrscheinlichkeit für eine Lehrvertragsauflösung erhöhen. Diese Einflussfaktoren lassen zwar keine 100-prozentige Vorhersage der Auflösung zu, da nicht alle möglichen Einflussfaktoren erfasst und berücksichtigt werden konnten. So wurden zum Beispiel Personenmerkmale wie Durchhaltewillen, Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Lernbereitschaft oder Lebenseinstellung nicht kontrolliert, da die Personenmerkmale nur bei jenen der Auflösungsgruppe T1 abgefragt werden konnten, welche ein zusätzliches Interview wünschten.

Die einbezogenen Einflussfaktoren erbringen jedoch mit 64 Prozent eine sehr hohe Varianzaufklärung. In die Regression gehen die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als Variable ein. In einer vorausgehenden Faktorenanalyse wurde geprüft, ob mit den Fragen zu den

²⁵ Aufgrund der recodierten Fragen bedeutet bei der Vergleichsgruppe T1 ein tiefer Wert „trifft zu“ oder „trifft völlig zu“.

Arbeits- und Ausbildungsbedingungen (Anhang A, Tabelle 52 und Tabelle 53, S.189) Skalen mit hoher interner Konsistenz gebildet werden können. Daraus resultierte, dass alle Fragen zu den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Berufsbildners sowie die Fragen zum Eingebundensein im Team in einer Skala unter dem Begriff „Ausbildungsbedingungen“ zusammengefasst werden konnten (Tabelle 16, S.96). Die Faktorenanalyse der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen lud auf einem zweiten Faktor, welcher als externe Rahmenbedingungen bezeichnet wurde (Tabelle 15, S.96). Die Fragen zur Berufswahl wurden als einzelne Items in die Regressionsanalyse aufgenommen, da sie verschiedene Aspekte der Berufswahl abbilden. In der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 37) werden alle signifikanten Einflussfaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung vorherzusagen vermögen, aufgelistet.

Tabelle 37: Optimierte Modell der Voraussage von Lehrvertragsauflösungen (N=337)

Prädiktoren	B	SE B	OR
Lehrberuf war Notlösung	1.262	.406	3.534**
Falsche Berufswahl	-2.179	.447	.113***
Ausbildungsbedingungen	-1.407	.478	.245**
Externale Rahmenbedingungen	3.923	.477	50.568***

Bemerkung: Konstante, -3.458, ** $p < .01$, *** $p < .000$, $R^2 = .635$, $p = .000$, $N = 337$

Auf den ersten Blick erstaunt der Befund, dass die externalen Rahmenbedingungen den grössten Beitrag zur Varianzaufklärung beitragen. Einen Teil der hohen Varianzaufklärung ist darauf zurückzuführen, dass in beiden Gruppen unterschiedlich operationalisiert wurde; die Auflösungsgruppe T1 musste bei den Fragen die Gewichtung der Ursache für die Auflösung vornehmen (0 gleich „kein Grund“, bis 3 gleich „sehr wichtiger Grund“) und die Vergleichsgruppe T1 die Gewichtung des Vorhandenseins der Arbeits- und Ausbildungsmerkmale (0 gleich „trifft nicht zu“, bis 3 gleich „trifft völlig zu“²⁶). Daraus ergibt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, zur Vergleichsgruppe, den Nicht-Auflösern, zu gehören, um das 50-fache steigt, je mehr man die externalen Rahmenbedingungen als zutreffend angibt. Für diesen starken Effekt kann die unterschiedliche Operationalisierung der Items ursächlich sein. Anders ausgedrückt, treffen für die Vergleichsgruppe die externalen Bedingungen (strenge körperliche Arbeit, Druck auf der Baustelle, draussen arbeiten bei jedem Wetter) mit hoher Ausprägung zu, aber für die Auflösungsgruppe sind sie als Ursache tief eingestuft. Daraus kann abgeleitet werden, dass die meisten Jugendlichen ihre Lehren nicht aufgrund der strengen kör-

²⁶ Die Items wurden bei der Vergleichsgruppe T1 aufgrund der positiv formulierten Fragen recodiert, sodass ein tiefer Wert eine positive Merkmalsausprägung bedeutet. Denn bei der Auflösungsgruppe T1 waren die Items negativ formuliert.

perlichen Arbeit, dem Druck auf der Baustelle oder dem draussen Arbeiten bei jedem Wetter auflösen.

Wie in Tabelle 37 zu sehen ist, erhöhen insbesondere die falsche Berufswahl und die schlechten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen signifikant die Wahrscheinlichkeit einer Auflösung.

Die Wahrscheinlichkeit, die Ausbildung durchzuhalten, sinkt um 0.1, je mehr man die falsche Berufswahl als Grund angibt. Die Ausbildungsbedingungen wirken sich noch stärker aus: dort sinkt die Wahrscheinlichkeit, die Lehre durchzuhalten, mit jeder Skaleneinheit um das 0.25-fache.

Die Informiertheit über den Beruf sowie Kenntnisse über den Lehrbetrieb und die Wahl des Lehrbetriebes erbringen keinen Erklärungsbeitrag zur Voraussage einer Lehrvertragsauflösung (Anhang A, Tabelle 59, S.191).

Die anderen abgefragten Gründe wie Krankheit, psychische Probleme, Probleme zu Hause oder schulische Leistungen konnten ebenfalls nicht kontrolliert werden. Es ist aber plausibel, dass sie in Kombination mit der falschen Berufswahl und den schlechten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung zu erhöhen vermögen.

Fazit:

Hypothesen 1a und 1b werden bestätigt. Das Modell bestärkt einerseits die These, dass die Betriebe bei der Selektion von Jugendlichen zu wenig hinschauen, ob der Beruf zu den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden passt, und andererseits scheinen einige Betriebe die Ausbildungspflicht nicht ausreichend wahrzunehmen. Die Lernenden werden als Handlanger eingesetzt und fühlen sich ausgenutzt. Somit erhöhen die Prädiktoren „falsche Berufswahl“ und „schlechte Ausbildungsbedingungen“ die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung signifikant. In den meisten Fällen treten diese Gründe aber in Kombination mit anderen Gründen auf, welche dann das Fass zum Überlaufen bringen.

Nun gilt es noch, die Hypothesen zu den schulischen Leistungen zu prüfen:

Hypothese 1c:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso schlechter sind die schulischen Leistungen bzw. die Noten.

Hypothese 1d:

Je schlechter die schulischen Leistungen bzw. die Noten, umso mehr sinkt die Lust auf Schule.

Hypothese 1e:

Je grösser die Probleme in Deutsch und Mathematik empfunden werden, umso mehr werden die einschlägigen Aufgaben nicht gemacht.

Die Hypothesen werden mittels Korrelationsberechnungen nach Pearson einseitig geprüft. Aufgrund der restringierten Vorgaben in der Länge des Fragebogens durch den Auftraggeber, den SBV und den Fachverband Infra, konnte nicht geprüft werden, ob sich die Auflöser von den Nicht-Auflösern in ihren Leistungen unterscheiden, da die schulischen Leistungen bei den Nicht-Auflösern, der Vergleichsgruppe T1, durch einen Mathematiktest abgefragt wurde und bei den Auflösern über eine allgemeine Einschätzung der schulischen Leistungen und des schulischen Verhaltens. Somit konnte der Einfluss der schulischen Leistungen und des schulischen Verhaltens auf das Lehrvertragsauflösungsrisiko nicht getestet werden.

Wie in der Berner Studie LEVA (Stalder & Schmid, 2006, S.51) sind die schlechten Leistungen in der Schule mit gut 40 Prozent ein triftiger Grund für die Lehrvertragsauflösung (Abbildung 28).

Die Items zu den Leistungen und zum Verhalten in der Schule sind Einzelitems, die verschiedene Aspekte zum Bereich Schule abdecken. Einerseits die Beurteilung der Leistungen, die Noten, andererseits die Einschätzung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeitskonzepte sowie die allgemeine Einschätzung der Schule gegenüber.

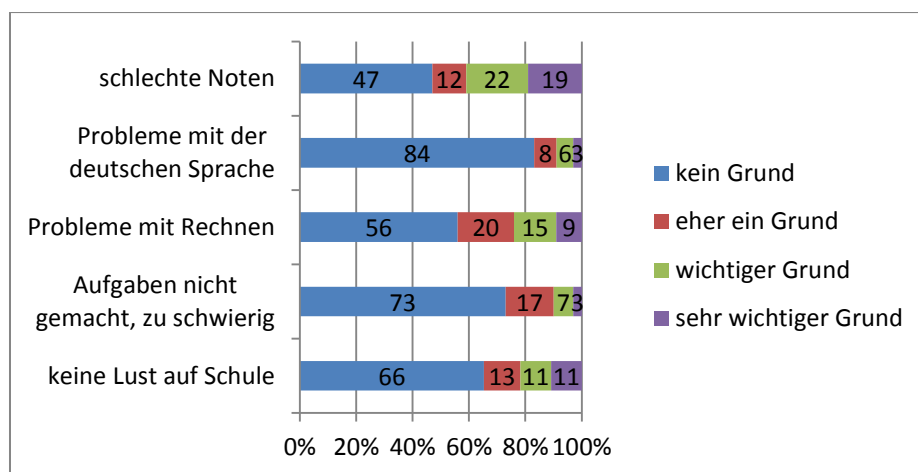


Abbildung 28: Auflösungsgründe Leistung und Verhalten in der Schule, Selbstbeurteilung (N=120)

Aus Abbildung 28 ist auch zu lesen, dass gut jeder fünfte Jugendliche keine Lust auf Schule hatte und sich somit auch nicht anstregte. Interessanterweise beschrieben sich einige Jugendliche im Interview als Minimalisten in der obligatorischen Schulzeit, welche die Schule unmotiviert und gelangweilt durchliefen.

„Die Primarschule war eine schwierige Zeit für mich, viele Lehrerinnen, mit denen ich nicht so klar kam. Sie haben viele ironische Witze gebracht. Ich brauchte immer ein bisschen Bewe-

gung, was sie nicht ertragen haben. Ich musste ab und zu im Gang sein. Es gab auch Gespräche mit Eltern, Schulpsychologen. Ehrlich gesagt, war ich schon ein Minimalist und spielte lieber Fussball in der Freizeit als Hausaufgaben machen“ (ID 18).

ID 2 schildert seine Schulkarriere knapp und mit klaren Worten:

„Ich war Minimalist, hasste die Schule, fand die Lehrer 0815, langweilig, ungerecht mit Strafen. Ich sass die Schule einfach unmotiviert ab“ (ID 2).

Die Interkorrelationen der verschiedenen Items zu den schulischen Leistungen und zum Verhalten korrelieren erwartungsgemäss (Tabelle 38). Die schlechten Noten korrelieren am höchsten ($r=.623$, $p < .01$) mit dem Item „Probleme mit Rechnen, Mathematik. Dass das Item „Probleme mit der deutschen Sprache“ am tiefsten ($r=.234$, $p < .01$) mit dem Item „Probleme mit Rechnen; Mathematik“ korreliert, ist vermutlich auf die Selbsteinschätzung zurückzuführen. Die Lernenden mit Migrationshintergrund sind sich oft nicht bewusst, dass Mathematikaufgaben in der Berufsfachschule gute Deutschkenntnisse voraussetzen. Dass Lernende mit Problemen mit geringen Deutschkenntnissen aber die Hausaufgaben oft nicht machen, weil sie zu schwierig sind, lässt die Korrelation von $r=.424$ ($p < .01$) vermuten. Die höchsten Korrelationen ($r > .5$, $p < .01$) zeigen sich zwischen den Items „schlechte Noten“, „keine Lust auf Schule“ und „Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig“. Lernende, welche keine Lust auf Schule haben, machen die Hausaufgaben kaum, was sich in den schlechten Leistungen niederschlägt. Der Ursprung der Lustlosigkeit können aber auch die Probleme mit Mathematik sein. Korrelationskoeffizienten vermögen solche Zusammenhänge nicht aufzeigen. Nur im individuellen Gespräch können die Gründe für die Lustlosigkeit eruiert werden. Oft resultiert die Lustlosigkeit aus einer Resignation. Gerade Jugendliche ohne soziale Ressourcen haben in ihrer Schulkarriere irgendwann gemerkt, dass sich Leistung nicht lohnt. Sie bemühen sich, kommen aber alleine nicht auf einen grünen Zweig (Kapitel 2.3).

Tabelle 38: Interkorrelationen der Items zu Leistung und Verhalten in der Schule

Item	Schlechte Noten	Probleme mit der deutschen Sprache	Probleme mit Rechnen, Mathematik	Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	Keine Lust auf Schule
Schlechte Noten	1	.376**	.623**	.565**	.495**
Probleme mit der deutschen Sprache	.376**	1	.234**	.424**	.247**
Probleme mit Rechnen, Mathematik	.623**	.234**	1	.572**	.391**
Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	.565**	.424**	.572**	1	.539**
Keine Lust auf Schule	.495**	.247**	.391**	.539**	1

**, Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Ohne Hypothesenbildung wurden zum Schluss noch explorativ Korrelationen zwischen den Items der Berufswahl, den Ausbildungsbedingungen, den persönlichen Gründen und den Items zu den Leistungen und dem Verhalten in der Schule berechnet.

Die eigenen Einschätzungen der schulischen Leistungen und des schulischen Verhaltens korrelieren erwartungsgemäss kaum mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen (Anhang A, Tabelle 54, S.190)

Tabelle 39: Korrelationen zwischen Leistung und Verhalten in der Schule und persönlichen Gründen für Lehrvertragsauflösungen, Auflösungsgruppe T1

Item	Krankheit und Unfall	Probleme zu Hause	Suchprobleme	Psychische Probleme	Schlechte Einflüsse durch Kollegen
Schlechte Noten (summative Beurteilung)	-.129	-.021	-.197*	-.085	-.047
Probleme mit der deutschen Sprache	.157	.256**	.243**	.246**	.247**
Probleme mit Rechnen, Mathematik	.184*	.121	.171	.302**	.338**
Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	.152	.251**	.145	.218*	.266**
Keine Lust auf Schule	.168	.212*	.152	.234*	.340**

*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (einseitig), **. Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Die Korrelationsberechnungen zwischen den persönlichen Gründen der Lernenden und den Leistungen und Verhalten in der Schule zeigen schwache bis mittlere Zusammenhänge auf (Tabelle 39). Am stärksten korreliert das Item „schlechte Einflüsse durch Kollegen“ mit dem Item „Keine Lust auf Schule“ und „Probleme mit Rechnen, Mathematik“. Dass das Umfeld der Jugendlichen, die Peer-Groups einen wichtigen Einfluss auf das Leistungsverhalten haben können, zeigt ein Auszug aus einem Interview mit ID 115:

„Ich hatte einfach immer ein bisschen Mühe, nach der Schule Aufgaben zu machen, jeden Tag ein wenig. Ich habe gedacht, ich gehe zuerst hinaus, kiffe ein wenig mit meinen Kollegen, gehe nachher wieder nach Hause, aber dann habe ich zuhause nichts mehr gemacht. Dann ging ich schlafen, es war immer dieselbe Routine, quasi. Ein Teufelskreis. Und so habe ich ‘s nie weit geschafft. Da bin ich in der Schule gewesen, was konnte ich, nichts. Und dann habe ich auch gedacht, ich check gar nichts in der Schule, scheisst mich an, aber hätte ich die Hausaufgaben gemacht, hätte ich auch Motivation gehabt, wäre alles besser gewesen.[...]Dann war ich eines Tages mit der Arbeitslosentruppe, Kollegen unterwegs, der Einte hat auch ab-

*gebrochen und hab gesagt, ja, ig wott au, schisst mi au a schaffe und so. Und denn ig dumme siech, han au abbroche*²⁷“ (ID 115).

Auffallend ist, dass je gewichtiger die Probleme mit der deutschen Sprache als Auflösungsgrund sind, umso gewichtiger sind die persönlichen Gründe, Probleme zu Hause, Suchtprobleme, psychische Probleme und schlechter Einfluss durch Kollegen. Dies deutet darauf hin, dass ausländische Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten starken persönlichen Belastungen ausgesetzt sind, was die schulischen Leistungen unter Umständen noch zusätzlich beeinträchtigen kann.

Fazit:

Hypothesen 1c, 1d und 1e werden bestätigt. Je mehr die Probleme in Deutsch und Mathematik als Auflösungsgrund empfunden werden, umso höher werden die schulischen Leistungen und keine Lust auf Schule als Auflösungsgrund eingestuft.

Jugendliche aus bildungsfernem Elternhaus mit Migrationshintergrund verfügen über wenig Sozial- und Kulturkapital und erhalten somit zuhause auch kaum Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben oder beim Vorbereiten von Leistungstests, was in Kapitel 2.2 und 2.3 dargestellt wurde. Der Zusammenhang zwischen dem Item „Probleme in Deutsch“ und den Items „Probleme zuhause“, „Suchtprobleme“, „psychische Probleme“ und „schlechter Einfluss durch Kollegen“ ist bedeutsam im Zusammenhang mit der Auflösungsgruppe T1 und deutet darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund Belastungen im persönlichen Bereich ausgesetzt sind, was Lehrvertragsauflösungen begünstigen kann.

Und trotzdem scheinen schulische Leistungen eine untergeordnete Bedeutung im Zusammenhang mit dem Auflösungsrisiko zu haben, sondern treten oft zusammen mit anderen Gründen auf oder sind sogar die Folge von falscher Berufswahl, schlechten Ausbildungsbedingungen oder persönlichen Gründen.

So zog Stalder und Schmid (2006, S.74) in der Analyse des Zusammenhangs der Stützkurse und den Auflösungen ebenfalls die Schlussfolgerung, „dass Leistungsprobleme häufig mit Schwierigkeiten, Auflösungsgründen in anderen Bereichen einhergehen, die mit Stützkursen allein nicht aufgefangen werden können“ (ebd. S.74). Mischler (2014) stellte ebenfalls fest, dass Über- oder Unterforderung in der Berufsfachschule oder Konflikte mit Lehrkräften eine vergleichsweise geringe Bedeutung im Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen haben. Mit Stützkursen an den Berufsfachschulen können Jugendliche schulische Defizite aufarbeiten, wenn sie am Ausbildungsplatz motiviert und gut eingebettet sind oder zuhause sozialen

²⁷ Schweizerdeutsch, bedeutet auf Hochdeutsch: „Ja, ich will auch, scheisst mich auch an, arbeiten zu gehen. Und dann ich dummer Kerl, habe auch abgebrochen.“

Rückhalt erfahren. Ein Wechsel in die Attestausbildung (EBA) macht nur dann Sinn, wenn genau analysiert wurde, was die Gründe für die schlechten schulischen Leistungen sind. Schlechte Noten könnten auch eine Folge von Beziehungsproblemen am Arbeitsplatz sein, wie es ID 22 schildert:

„Als meine Noten unter einer 4 waren, begann der Berufsbildner Druck aufzubauen. Er verlangte eine 5.5 in Fachkunde. Ich musste einen Vertrag unterschreiben, dass ich keine ungenügenden Noten mehr haben dürfe, sonst gebe es eine sofortige Vertragsauflösung. Der Berufsbildner sagte auch, dass ich mit diesen Noten nie eine neue Lehrstelle finde. Ich holte dann Hilfe bei meiner Mutter, die mir half, eine neue Lehrstelle zu finden. Jetzt habe ich wieder genügende Noten“ (ID 22).

Aber auch familiäre Probleme könnten Leistungen in der Schule beeinflussen, wie es ID 134 erlebt hat:

„Meine Schulnoten sind gesunken, weil ich ein familiäres Problem hatte wegen meinem Vater, hatte Kontakt abgebrochen. In der Berufskunde hatte ich im letzten Semester 4.5 und in diesem Semester eine 3.5. Ich hatte keine Lust mehr zum Lernen, zum Arbeiten“ (ID 134).

Die Stärke des Einflusses der schulischen Leistungen auf das Lehrvertragsauflösungsrisiko konnte nicht getestet werden aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierungen der schulischen Leistungen der Auflösungs- und der Vergleichsgruppe. Aber die Tatsache, dass die schulischen Leistungsschwierigkeiten in keinem einzigen Fragebogen der Auflösungsgruppe als einziger Grund angegeben wurde, sondern immer in Kombination mit Gründen aus den Dimensionen der Berufswahl, Ausbildungsbedingungen oder persönlichen Gründen, stützt die Annahme, dass schlechte Schulleistungen wie andere isolierte Gründe ein Puzzlestein im „multifaktoriellen Geschehen“ sind (Ertelt, 2006, zit. nach Kemmler, 2012, S.163), bei dem verschiedene einander bedingende Probleme aufeinandertreffen.

5.1.2 Hypothesen zum Unterschied der Lernenden mit/ohne Anschlusslösung

Aus Abbildung 29 ist ersichtlich, dass zum Zeitpunkt der Befragung der Auflösungsgruppe T1 zwei von fünf Lernenden sich immer noch in der Such- und Orientierungsphase befinden und noch ohne Anschluss sind. Mehr als die Hälfte hat bereits einen Anschluss.

Aus der Studie von Stalder und Schmid (2006) ist bekannt, dass fast die Hälfte der Lernenden ohne zertifizierende Anschlusslösung weder in Ausbildung noch erwerbstätig ist. „Viele von ihnen geben an, „einfach“ zu Hause zu sein“ (Stalder & Schmid, 2006, S.123).

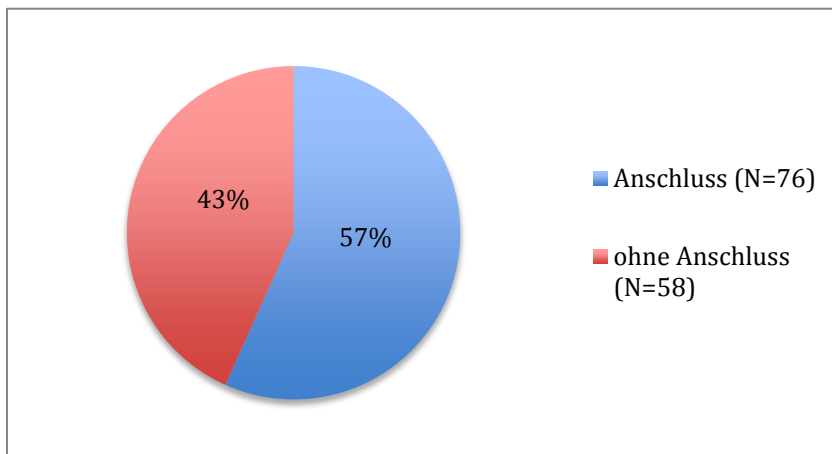


Abbildung 29: Gruppe Anschluss vs. ohne Anschluss (N=134)

Ausser der Frage nach den Tätigkeiten nach der Lehrvertragsauflösung wurden in der vorliegenden Arbeit die Lernenden mit und ohne Anschluss nicht genauer untersucht, sodass es keine theoretischen Annahmen zu Unterschieden weiterer Merkmalsausprägungen der Lernenden mit und ohne Anschlusslösungen gibt.

Es kann auch nicht gesagt werden, wie viele Jugendliche der Auflösungsgruppe T1 ohne Anschluss zu einem späteren Zeitpunkt, mehr als 20 Monate nach Lehrvertragsauflösung, noch in eine zertifizierende Ausbildung einsteigen.

Es ist anzunehmen, dass Jugendliche ohne soziale Ressourcen (Kapitel 2.6) eher zur Gruppe der Jugendlichen ohne Anschlusslösung gehören, sich in der neuen Orientierungsphase eher alleingelassen fühlen und somit bei den persönlichen Problemen eher höhere Werte angeben als Jugendliche mit sozialer Unterstützung, die auf die Hilfe ihrer Eltern zurückgreifen können. Aufgrund dieser Annahme wurden Hypothesen gebildet. Bevor diese Hypothesen geprüft werden, wird nachfolgend zuerst die Gruppe mit Anschluss genauer analysiert. Die Gruppe mit Anschluss wird zunächst in die Typen Betriebswechsler, Ausbildungswechsler und Niveauwechsler aufgeteilt.

Betriebswechsler, Ausbildungswechsler, Niveauwechsler

In der Gruppe Jugendlicher, welche nach einer Lehrvertragsauflösung ihre Lehre im Baugewerbe fortsetzen, subsumieren sich somit die drei Anschlusstypen Betriebswechsler, Ausbildungswechsler und Niveauwechsler. Nur jeder siebte Lernende der Gruppe mit Anschluss wandelt den Lehrvertrag in einen Lehrvertrag mit Berufsattest um (Tabelle 40, S.127).

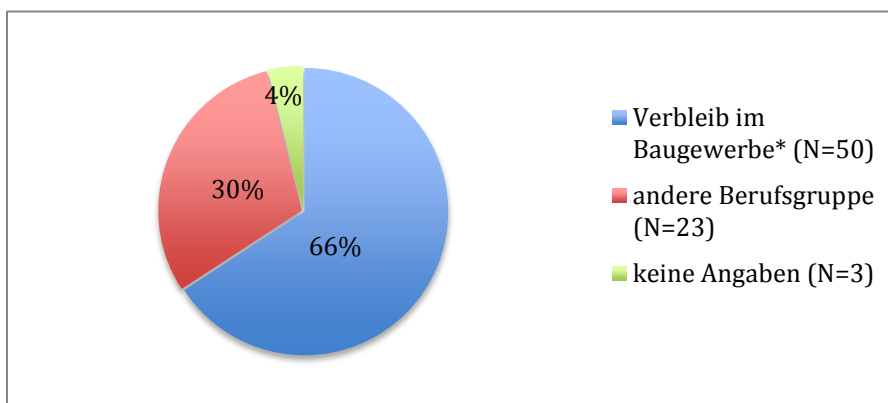
Einige Jugendliche scheinen die Berufswahl nicht so ernst zu nehmen; neben mangelnder Ausbildungsreife könnten die Gründe für das Desinteresse auch im Wissen um die Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt aufgrund schwacher schulischer Leistungen und wenig Sozialkapital liegen. Für Jugendliche aus den tieferen Leistungszügen und einem geringen Sozial- sowie Kulturkapital ist der Beruf oft eine Existenzsicherung, sodass für sie der Erhalt

einer Lehrstelle das primäre Interesse im Berufswahlprozess ist (Bergmann, 2004). ID 115 beschreibt dieses primäre Interesse an einer Lehrstelle folgendermassen:

„Ich habe mal ein paar Lehren angeschaut, Sanitär, Schreiner, Maurer, all das Zeug. Und dann habe ich gesehen, wow, Maurer, so viele Lehrstellen gibt es. Gerade mal versuchen. Dort, wo es am meisten Lehrstellen hat, da habe ich auch am meisten Chancen“ (ID 115).

Vor allem Jugendliche der unteren Leistungszüge lernen oft im Prozess der Berufsorientierung, ihre lebens- und berufsperspektivischen Grenzen zu akzeptieren (Büchter & Christe, 2014), und haben nach negativen Schulerfahrungen oft keine Lust mehr auf Brückenangebote und wollen so schnell wie möglich in eine zertifizierende Ausbildung einsteigen. Sind sie mal in eine Lehre eingestiegen, beginnt auf der Baustelle die Berufserkundung: Sie erleben auf dem Bau verschiedenste Berufe wie Dachdecker, Bodenleger, Sanitärinstallateur, Schreiner, Maler etc. und beginnen, diese Berufe zu beobachten. Wenn es dann zu einer Lehrvertragsauflösung kommt, sind die Gründe oft eine Kombination von schlechten Ausbildungsbedingungen und dem Gefühl, die falsche Berufswahl getroffen zu haben. Dieser Typ von Anschlusslösung kann als verzögerte Berufswahl bezeichnet werden und hat für den Lernenden befreienden Charakter. Zudem bleiben diese Berufswechsler innerhalb der Baubranche im Baugewerbe²⁸.

Beim Anschlusstyp Berufswechsler gibt es noch eine Gruppe Jugendlicher, die oft nach einer längeren Such- und Umorientierungsphase in eine ganz andere Berufsgruppe wechseln und dem Baugewerbe den Rücken kehren (Abbildung 30, andere Berufsgruppe).



* In diese Gruppe subsumieren sich die drei Anschlusstypen Betriebswechsler, Niveauwechsler und Berufswechsler (vgl. Tabelle 40)

Abbildung 30: Anschlusslösung innerhalb Baugewerbe, vs. ausserhalb (N=76)

Auch wenn die Stichproben bei weiteren Unterteilungen zu klein werden (Tabelle 40), geben die Befunde in der Gesamtschau der Thematik wichtige Hinweise auf Aspekte, die es bei der

²⁸ Berufe des Baugewerbes umfassen alle Berufe, welche mit dem Bauen zu tun haben (z.B. Bodenleger, Dachdecker, Sanitärinstallateur, Schreiner, Maler etc.)

Ausarbeitung der empfohlenen Massnahmen (Kapitel 6.5) zu berücksichtigen gilt.

Tabelle 40: differenzierte Darstellung der drei Anschlussstypen nach einer Lehrvertragsauflösung

	Anschlussstypen				
	Betriebswechsler	Niveauwechsler	Ausbildungswechsler		Total
	Innerhalb Bauhauptgewerbe		Innerhalb Baugewerbe	Andere Berufsgruppe ausserhalb Baugewerbe	
Baupraktiker (EBA)	5	0	0	2	7
Maurer (EFZ)	16	9	14	19	58
Strassenbauer (EFZ)	3	1	2	2	8
Total	24	10	16	23	73

Fazit:

Zwei Drittel der Lernenden mit einer Anschlusslösung finden einen Anschluss nach der Lehrvertragsauflösung im Baugewerbe. Zum Teil wechseln sie den Betrieb, das Anforderungsniveau oder wählen eine andere Berufsrichtung innerhalb des Baugewerbes. Dieser Befund erstaunt und deutet auf ungünstige Ausbildungsbedingungen hin, denn Jugendliche mit einer hohen Ausbildungszufriedenheit wechseln kaum den Betrieb oder den Beruf im selben Berufsfeld. Jene, welche die Lehre aufgrund falscher Berufswahl aufgelöst hatten, sind aus der Perspektive des Baugewerbes kein Verlust, weil sie früher oder später das Baugewerbe verlassen hätten. Auf die Gruppe von Jugendlichen, welche die richtige Berufswahl getroffen, aber aufgrund kumulierter Gründe den Lehrvertrag aufgelöst hatten, wird in Kapitel 6.3.2 noch näher eingegangen.

Ausbildungslosigkeit vor Wiedereinstieg in eine Lehre

Innerhalb von gut eineinhalb Jahren steigt 57 Prozent der befragten Lernenden (N=76, Abbildung 31) wieder in eine zertifizierende Lehre auf Sekundarstufe II ein. Diese Einstiegsquote entspricht ungefähr den Resultaten der Zürcher und der Berner Studie LEVA (Schmid, 2011; Stalder & Schmid, 2006). Von 62 Lernenden ist das Wiedereinstiegsdatum bekannt, sodass die Dauer der Ausbildungslosigkeit berechnet werden konnte²⁹.

²⁹ Die 14 fehlenden Werte dieser Gruppe mit Anschluss (N=76) wurden in einer Normalverteilung zu den bekannten Werten der Dauer der Ausbildungslosigkeit hinzugefügt, sodass die Einstiegsquote von 57 Prozent grafisch korrekt dargestellt werden konnte.

Fast jeder fünfte Jugendliche steigt innerhalb der ersten drei Monate nach der Lehrvertragsauflösung wieder in eine Lehre ein. Betrachtet man die Anschlusslösung dieser Früheinsteiger, stellt sich heraus, dass 24 von 28 Lernenden eine Anschlusslösung im Baugewerbe gefunden haben.

Nach einem Jahr ist mehr als die Hälfte der Lernenden wieder in eine Ausbildung eingestiegen. Nachher steigt die Wiedereinstiegskurve nur noch gering an, was die Grafik (Abbildung 31) bereits andeutet. Die Zürcher und die Berner Studie LEVA (Schmid, 2011; Stalder & Schmid, 2006) gehen davon aus, dass nach einem Unterbruch von zwei bis drei Jahren nur noch wenig Lernende in eine neue Ausbildung einsteigen.

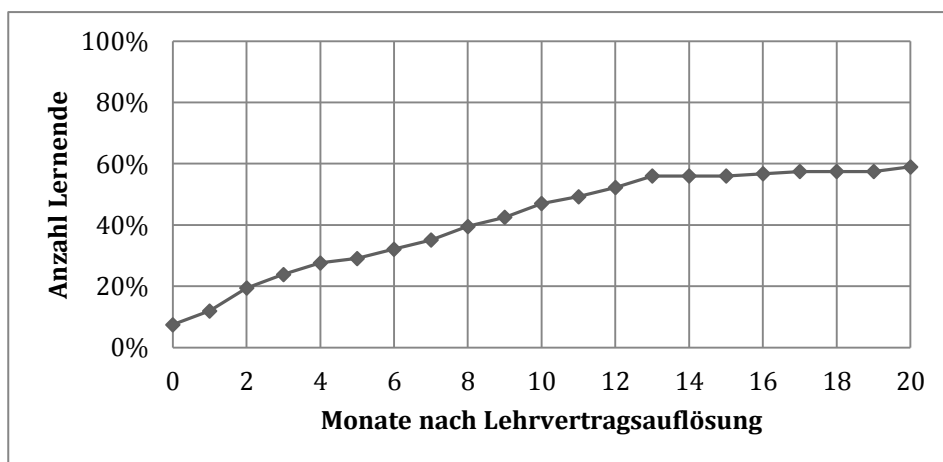


Abbildung 31: Wiedereinstieg in eine zert. Sek II-Ausbildung, kumulierte Prozentwerte (N = 76)

Unterschiede der Dauer der Ausbildungslosigkeit innerhalb der Anschlusstypen

Betreffend der Ausbildungslosigkeit vor Wiedereinstieg gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungswechslern, welche einen ganz neuen Beruf lernen, und den Anschlusstypen innerhalb des Baugewerbes. Lernende, welche im Baugewerbe bleiben, sind im Schnitt gut vier Monate ausbildungslos. Hingegen Lernende, welche in eine ganz neue Ausbildung in einem anderen Berufsfeld einsteigen, sind fünf Monate länger ausbildungslos ($M=9.3$). Dieser signifikante Unterschied ist einerseits mit dem Schweizer Bildungssystem zu erklären und andererseits brauchen Lernende für die Umorientierungsphase mehr Zeit als Jugendliche, die entweder den Betrieb, das Anforderungsniveau oder den Beruf innerhalb des Baugewerbes wechseln. In der Schweiz beginnen die Lehren jeweils im August, so dass Lernende den Lehrvertrag auf jenen Zeitpunkt abschliessen können und in der Zwischenzeit z.B. Praktika oder Sprachaufenthalte absolvieren oder auch Teilzeit arbeiten. Lernende innerhalb der Baubranche können nach einer Lehrvertragsauflösung noch weiterhin während drei Monaten in die Berufsfachschule gehen und können somit ihre Lehre trotz Lehrvertragsauflösung am Schluss regulär abschliessen.

Unterschiede der Dauer der Ausbildungslosigkeit innerhalb der Sprachregionen

Aufgrund der kleinen Stichproben in den beiden anderen Sprachregionen ist ein Mittelwertsvergleich innerhalb der Gruppen ohne und mit Anschluss nicht aussagekräftig. Vergleicht man aber die Ausbildungslosigkeit aller Lernender, sind die Lernenden in der Romandie im Schnitt drei Monate länger ausbildungslos als jene in der Deutschschweiz und in der italienischen Schweiz (M=6).

Fazit:

Lernende, welche nach einer Lehrvertragsauflösung ihre Lehre im Baugewerbe fortsetzen oder eine neue im selben Berufsfeld beginnen, haben eine kurze Ausbildungslosigkeit. Jene, die das Baugewerbe verlassen, müssen mit einer längeren Phase von Ausbildungslosigkeit rechnen, was aber eine Chance birgt, nach einer falschen Berufswahl einen Beruf zu finden, der besser zu den Fähigkeiten und Neigungen passt. Aus den Interviews ist zu entnehmen, dass für viele Jugendliche der Auflösungsprozess zwar sehr belastend war, aber keine negativen Auswirkungen auf die jetzige berufliche Situation hatte, sondern im Gegenteil; sie schauen wieder positiv in die Zukunft und schmieden bereits jetzt Berufspläne für die Zeit nach der Lehre. ID 134 schildert seine Zukunft folgendermassen:

„Jetzt möchte ich zuerst mal die Lehre fertigmachen. Nachher würde ich gerne mit Lernenden arbeiten. Es tönt vielleicht „blöd“, aber bis jetzt habe ich schon viele Erfahrungen gemacht, was das Leben angeht. Ich würde das gerne weitergeben. Nach der Lehre möchte ich in ein Projekt gehen. In Richtung Sozialarbeiter könnte ich mir auch vorstellen“ (ID 134).

Aber für gewisse Jugendliche kann die Auflösung ein weiterer Beweis sein, dass sie Versager sind. Meistens sind es Jugendliche aus bildungsfernen Schichten mit einem tiefen sozioökonomischen Status. Sie werden einer weiteren Möglichkeit beraubt, eine autonome und stabile Ich-Identität zu entwickeln. ID 122 schildert dies folgendermassen:

„Eigentlich möchte ich meine Mutter entlasten und selber mein eigenes Geld verdienen, aber zurzeit weiss ich nicht, wer ich bin und was ich will. Überall ist Chaos“ (ID 122).

Wie viele der Gruppe ohne Anschluss (N=58) noch in eine Ausbildung einsteigen werden, kann diese Querschnittsstudie nicht beantworten. Betrachtet man aber die Anzahl der Monate, welche die Lernenden in einer Such- und Umorientierungsphase ohne Anschluss sind, ist doch schon gut jeder zehnte zwischen 10 und 24 Monaten ausbildungslos und die Wahrscheinlichkeit, überhaupt noch in eine Lehre einzusteigen, sinkt zunehmend. Somit besteht für gut 10 Prozent der Jugendlichen mit Lehrvertragsauflösung die Gefahr des Abrutschens in eine längerfristige Arbeitslosigkeit.

Nachfolgend werden nun die Hypothesen zu den Unterschieden der Jugendlichen mit einer Anschlusslösung und jener ohne Anschlusslösung geprüft.

Hypothese 2a:

Lernende ohne Anschlusslösung zeigen höhere Werte bei den persönlichen Gründen der Lehrvertragsauflösung.

Hypothese 2b:

Lernende mit einer Anschlusslösung sind zufriedener mit der Unterstützung vor oder nach der Lehrvertragsauflösung

Hypothese 2c:

Lernende mit einer Anschlusslösung haben öfter mit den Eltern über die Lehrvertragsauflösung gesprochen.

Hypothese 2d:

Lernende ohne Anschlusslösung haben öfter die Unterstützungsangebote der Berufsfachschule (Gespräch mit Fachlehrer, AbU-Lehrkraft, Lernberatung, Stützkurs) genutzt.

Die sozialen Ressourcen der Jugendlichen sind nicht nur bei der Suche einer Lehrstelle von Bedeutung, sondern insbesondere auch nach der Lehrvertragsauflösung. Das Risiko, ausbildungslos zu bleiben, ist für Jugendliche, die von ihrem sozialen Umfeld keine Unterstützung erfahren in Form von Interesse und Vertrauen, besonders gross. Meistens weisen sie eine schwierige schulische Vergangenheit auf und es fehlt ihnen an positiven Vorbildern, welche sie in ihren Fähigkeiten bestärken.

Oser und Düggeli (2008) sprechen im Zusammenhang mit minderqualifizierten Jugendlichen aus tiefen sozioökonomischen Schichten von der Zeitbombe „dummer“ Schüler und verweisen auf den Zusammenhang zwischen arbeits- oder ausbildungslosen Jugendlichen und der Jugendkriminalität, „denn wer als Jugendlicher über längere Zeit keine Stelle oder Lehrstelle findet, gerät [...] auch gesellschaftlich ins Abseits, vereinsamt und beginnt in der Folge am eigenen Selbst zu zweifeln (Oser & Düggeli, 2008, S.12). Ausbildungslosigkeit ist für Jugendliche ein psychischer Belastungsfaktor. Stalder et al. (2006) halten in der LEVA-Studie fest, dass Lernende ohne Anschlusslösung über die geringste positive Lebenseinstellung berichten.

Werden nun die Lernenden mit einer Anschlusslösung mit jener ohne Anschlusslösung aus der Auflösungsgruppe miteinander bezüglich persönlicher Belastungsfaktoren verglichen, zeigen sich signifikante Unterschiede (Tabelle 41).

Tabelle 41: Mittelwertsvergleich persönliche Gründe, Unterstützungsangebote der Lernenden mit/ohne Anschlusslösung, Auflösungsgruppe T1 (t-Test, einseitig)

Item	Befragte	N	M	SD	t	df
Krankheit oder Unfall	Kein Anschluss	56	1.16	1.304	2.85***	101.3
	Anschluss	65	.55	.985		
Probleme zuhause	Kein Anschluss	55	.76	.621	2.86***	83.23
	Anschluss	65	.25	.742		
Suchtprobleme	Kein Anschluss	55	.27	.804	1.00	118
	Anschluss	65	.15	.886		
Psychische Probleme	Kein Anschluss	56	.59	1.108	1.51	100.87
	Anschluss	65	.32	.831		
Schlechte Einflüsse durch Kollegen	Kein Anschluss	54	.52	.947	2.02**	88.69
	Anschluss	65	.22	.625		
Gespräch mit Eltern	Kein Anschluss	55	2.05	.970	-1.36	117
	Anschluss	64	2.30	.971		
Gespräch mit Berufskundelehrer	Kein Anschluss	55	.85	1.096	1.24	104.60
	Anschluss	64	.63	.900		
Gespräch mit AbU-Lehrkraft	Kein Anschluss	55	.75	1.004	2.43**	96.61
	Anschluss	63	.35	.722		
Lernberatung	Anschluss	56	.70	.913	3.81***	82.32
	Kein Anschluss	63	.17	.493		
Stützkurs	Kein Anschluss	55	.73	.990	1.51	117
	Anschluss	64	.47	.872		
Zufriedenheit mit Unterstützung	Kein Anschluss	50	2.52	1.093	1.61*	96
	Anschluss	48	2.17	1.079		

***p < .001; ** p < .01; * p < .05

Lernende ohne Anschlusslösung geben bei den persönlichen Gründen „Krankheit oder Unfall“, „Probleme zu Hause“ und „schlechte Einflüsse durch Kollegen“ signifikant höhere Werte an als Lernende mit einer Anschlusslösung. Aus den Interviews lässt sich dies folgendermassen erklären: Lernende, welche einen Unfall hatten, brauchen oft eine gewisse Zeit der Genesung, bis sie wieder in eine Ausbildung einsteigen können. Unter Krankheit sind aber auch psychische Probleme einzuordnen. Mehrere Jugendliche berichteten auch von kurzen stationären Aufenthalten in psychiatrischen Kliniken, was längere Phasen von Ausbildungslosigkeit zur Folge haben kann. Haben Jugendliche Probleme zu Hause oder stehen sie unter schlechtem Einfluss ihrer Kollegen, kann vermutet werden, dass die Jugendlichen nicht in der

Lage oder gewillt sind, zielgerichtet einen neuen Ausbildungsplatz zu suchen.

Jeder fünfte Jugendliche der Gruppe ohne Anschlusslösung (N=56) gibt psychische Probleme als triftigen Auflösungsgrund an. Bei der Gruppe mit Anschlusslösung gibt hingegen lediglich jeder neunte an, psychische Probleme seien ein triftiger Grund der Auflösung gewesen (N=65). Suchtprobleme sind für die Jugendlichen kaum ein Auflösungsgrund, was sich auch in den Befunden von Stalder et al. (2006) zeigte. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe jener, welche Suchtprobleme als gewichtigen Auflösungsgrund (N=7) angegeben haben, ist der Mittelwertsvergleich nicht aussagekräftig.

Aus Tabelle 41 ist ersichtlich, dass Lernende ohne Anschlusslösung öfter in die Lernberatung gehen und das Gespräch mit der allgemeinbildenden Lehrkraft suchen. Dies könnte ein Indiz sein, dass sie mehr persönliche Probleme haben und über weniger soziale Ressourcen im privaten Bereich verfügen als Lernende mit einer Anschlusslösung.

Sie sprechen weniger oft mit ihren Eltern über ihre schwierige Ausbildungssituation als die Lernenden mit einer Anschlusslösung; die Unterschiede sind auf dem 10 Prozent Niveau signifikant (Tabelle 41). Mit der Unterstützung durch die Berufsfachschule und die kantonale Aufsichtskommission sind Lernende ohne Anschlusslösung im Schnitt signifikant unzufriedener als jene mit einer Anschlusslösung, was bei einer retrospektiven Befragung nicht erstaunt (Tabelle 42). Denn Jugendliche ohne Anschlusslösung haben den Wiedereinstieg noch nicht geschafft und fühlen sich unter Umständen zu wenig unterstützt.

Im Prozess einer Neuorientierung stehen Fragen nach dem Lebenssinn und der Gestaltung der Zukunft im Zentrum. Trotz der kleinen Stichprobe der Jugendlichen mit und ohne Anschlusslösung (N=29), welche den Fragebogen zu den Personenmerkmalen ausgefüllt hatten, geben Jugendliche ohne Anschlusslösung bei den abgefragten Personenmerkmalen Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung tiefere Werte an (Tabelle 42).

Tabelle 42: Mittelwertsvergleich Personenmerkmale, Auflösungsgruppe T1 mit/ohne Anschluss (N=29)

Item	Anschluss	N	M	SD
Selbstwert (rec.)	Nein	13	2.35	.84
	ja	16	1.99	.59
Durchhaltevermögen	nein	13	2.87	.67
	ja	16	3.16	.58
Erfolgsoversicht	nein	13	2.78	.56
	ja	15	3.15	.42
Positive Lebenseinstellung	nein	13	3.01	.77
	ja	16	3.71	.40

Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Erfolgszuversicht erhöhen die Chancen, sich in einer Krisensituation als handlungsfähig wahrzunehmen. Somit haben die Stärke der Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten weitreichende Konsequenzen auf die Anschlussfähigkeit nach einer Lehrvertragsauflösung.

Fazit:

Hypothesen 2a, 2b, 2c und 2d werden mehrheitlich bestätigt.

Ausser beim Besuch der Stützkurse und den Gesprächen mit dem Berufskundelehrer unterscheiden sich Jugendliche mit Anschlusslösung signifikant von jenen ohne Anschlusslösung in den Auflösungsgründen „persönliche Probleme“ und der Zufriedenheit mit der Unterstützung vor und nach der Lehrvertragsauflösung. Diese Befunde bestätigen die Resultate der LEVA-Studie (Schmid & Stalder, 2008), dass beim Wiedereinstieg persönliche Schwierigkeiten der Lernenden hinderlich sein können: „Jugendliche, deren Lehrvertrag aufgrund von Krankheit, Unfall oder anderen persönlichen Gründen aufgelöst worden ist, haben rund drei Mal kleinere Chancen, ihre Ausbildung direkt nach der Lehrvertragsauflösung fortzusetzen, als Jugendliche, für die diese Gründe nicht wichtig gewesen sind“(ebd. S.73).

Für Jugendliche stellt eine Lehrvertragsauflösung oft ein kritisches Ereignis dar. Je nach Ausprägung der Personenmerkmale und persönlichem Umfeld meistern Jugendliche diese Krisensituation positiv oder sie rutschen in eine längerfristige Ausbildungslosigkeit mit dem Risiko eines gesellschaftlichen Ausschlusses trotz Partizipationswunsch (Oser & Dügge, 2008, S.40).

Nachfolgender Interviewausschnitt zeigt, dass Jugendliche ohne Anschlusslösung auch mit ihren Eltern über ihre Schwierigkeiten sprechen, aber die Eltern selber nicht über die nötigen Bewältigungsstrategien in Krisensituationen verfügen und somit den Jugendlichen nicht genügend unterstützen können, was der Reproduktionstheorie von Bourdieu entspräche (Kapitel 2.2). So erfahren Jugendliche Halt, ohne wirklich gehalten zu werden. Dies ist bei ID 134 der Fall. Er hat eine gute Beziehung zu seiner Mutter, die ihn aber in seiner Ausbildungslosigkeit nicht unterstützen kann, da sie selber in einer schwierigen Lebenssituation mit ihrem neuen Partner ist. ID 134 darf zwar im Haus des Stiefvaters wohnen, muss sich aber still verhalten, darf keine Freunde nach Hause nehmen und keine Unordnung haben. Dies hat zur Folge, dass er kaum zuhause ist.

„Meine Mutter konnte mich nicht wirklich unterstützen. Sie hatte mich bei einer anderen Familie gehabt, weil sie mich alleine aufgezogen hat. Es war speziell, ich ging nach der Schule nicht nach Hause zu meiner Mutter, ich hatte sozusagen keine Familie gehabt. Wir haben nicht oft zusammen gegessen. Dadurch, dass sie arbeiten ging, konnte sie mir Sachen ermög-

lichen wie Ferien, Kleider, mein Fussball. Die Zeit, die sie mit mir verpasst hat, hat sie mir wieder so retour gegeben. [...] Wenn es mir nicht so gut geht, kiffe ich mit meinen Kollegen oder mit meiner Mutter. Der Stiefvater weiss nichts davon. Als ich 18 war, habe ich herausgefunden, dass meine Mutter kiffte. Durch das 10. Schuljahr begann ich zu kiffen. Ab und zu kiffen wir zuhause zusammen, nachher kochen wir miteinander“ (ID 134).

5.1.3 Hypothesen zum Einfluss der Personenmerkmale auf die Passungswahrnehmung

Zum Schluss werden nachfolgende Hypothesen zum Einfluss der Personenmerkmale auf die Wahrnehmung der Passung geprüft:

Hypothese 3a (Auflösungsgruppe T1):

Je höher die Gewichtung des Grundes, die falsche Berufswahl getroffen zu haben, umso tiefer sind die Merkmalsausprägungen Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Hypothese 3b (Auflösungsgruppe T1):

Je höher die Gewichtung des Grundes der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) umso tiefer sind die Merkmalsausprägungen Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung.

Hypothese 3c (Vergleichsgruppen T1/T2):

Je höher die Wahrnehmung, die richtige Berufswahl getroffen zu haben, umso ausgeprägter ist das Personenmerkmal Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Hypothese 3d (Vergleichsgruppen T1/T2):

Je höher die Einschätzung der Ausbildungsbedingungen (Einbindung im Team, didaktisch-pädagogische Kompetenzen des Berufsbildners, Vielfalt und Art der Tätigkeiten, Unterstützung bei Problemen, Fehlerkultur) umso ausgeprägter sind die Personenmerkmale Selbstwert, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und positive Lebenseinstellung.

Als Erstes werden die Hypothesen 3a und 3b zur Auflösungsgruppe T1 getestet. Da in der Auflösungsgruppe nur jene, welche interviewt wurden, den Fragenkatalog zu den Personenmerkmalen ausgefüllt haben, ist die Stichprobe klein (N=29), was bei der Interpretationen der Korrelationen berücksichtigt werden muss.

Als erstes werden die Interkorrelationen der Personenmerkmale Selbstwert, Durchhaltevermögen, Erfolgsoversicht und positive Lebenseinstellung berechnet.

Tabelle 43: Interkorrelation der Personenmerkmale, Auflösungsgruppe T1 (N=29)

Item	Durchhaltevermögen	Erfolgszuversicht	Positive Lebenseinstellung
Selbstwert (recodiert)	-.362*	-.515**	-.701**
Durchhaltevermögen	1	.479**	.469**
Erfolgszuversicht		1	.485**

*Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (einseitig).

**Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Der Selbstwert korreliert mittel bis hoch mit der Erfolgszuversicht und der positiven Lebenseinstellung. Diese drei Personenmerkmale bedingen sich gegenseitig. Wer sich einen hohen Wert zuschreibt, schaut positiver in die Zukunft und geht offensiv anstehende Probleme an, weil man seinen Fähigkeiten vertraut. Die höchste Korrelation besteht zwischen dem Selbstwert und der positiven Lebenseinstellung, was sich mit den Theorien von Baumeister (2005) deckt: „People with high self-esteem are happier than others, better able to recover from trauma or cope with stress, and less vulnerable to mood swings in response to external events“ (Baumeister, 2005, S.261). Einzig das Durchhaltevermögen korreliert mässig mit dem Selbstwert. Der Selbstwert bezieht sich auf eine breite allgemeine Selbstevaluation und kann sich je nach Bereich ändern. „Someone may regard herself for example as an excellent tennis player, a mediocre student, and a poor cook“ (Baumeister, 2005, S.248). Je nach Bereich und Wichtigkeit eines Erfolges in diesem Bereich zeigen sich beim Individuum unterschiedliche Leistungsbereitschaften. Dies erklärt auch, warum einige Jugendliche beim Ausfüllen der Personenmerkmale bei der Skala Durchhaltevermögen nachgefragt haben, worauf sie die Fragen beziehen müssten. Die mittlere Korrelation zwischen Durchhaltevermögen, Erfolgszuversicht und positive Lebenseinstellung bestätigt die Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten in der Theorie (Kapitel 2.9). Je mehr ein Jugendlicher seine Erfolge seinen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zuschreiben kann, umso positiver schaut er in die Zukunft, im Wissen, dass er anstehende Probleme zu lösen vermag.

Tabelle 44: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1 (N=29)

Item	Falsche Berufswahl	Lehrberuf war Notlösung	Ausbildungsbedingungen
Selbstwert (recodiert)	.289	.242	.243
Durchhaltevermögen	-.140	-.283	-.053
Erfolgsoversicht	-.325*	-.249	-.140
Positive Lebenseinstellung	-.195	-.340*	-.481**

*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (einseitig).

**. Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Eine mittelmässige Korrelation zeigt sich zwischen der positiven Lebenseinstellung und der Einschätzung der Ausbildungsbedingungen (Tabelle 44). Je mehr die Jugendlichen mit ihrer Lebenssituation zufrieden sind und das Gefühl haben, ihre Lebenspläne verwirklichen sich gemäss ihren Wünschen, umso weniger geben sie die Ausbildungsbedingungen als Grund der Lehrvertragsauflösung an. Sie geben negativen Ereignissen und Misserfolgen weniger Gewichtung und stecken diese auch schneller weg, indem sie versuchen, darin Positives zu sehen, wenn es auch nur ist, daraus etwas fürs spätere Leben gelernt zu haben. Dieselbe Erklärung könnte für die mässige Korrelation zwischen der positiven Lebenseinstellung und der Gewichtung des Lehrberufs als Notlösung gelten. Jugendliche mit positiverer Lebenseinstellung richten sich schneller neu aus und gewichten somit den Grund, den Lehrberuf als Notlösung gewählt zu haben, weniger als Jugendliche mit tieferer Lebenseinstellung. Die Erfolgsoversicht korreliert mässig negativ mit dem Auflösungsgrund der falschen Berufswahl. Je mehr die Jugendlichen daran glauben, dass sie schwierige Situationen selber meistern können, umso geringer ist ihre Gewichtung der falschen Berufswahl. Dieser Zusammenhang könnte aber auch bedeuten, dass Jugendliche mit einer hohen Selbstwirksamkeit eine passendere Berufswahl getroffen haben als Jugendliche mit einer tieferen Ausprägung der Selbstwirksamkeit. Es scheint einen geringen Zusammenhang zwischen den Personenmerkmalen und der Gewichtung der Gründe der Berufswahl und Ausbildungsbedingungen zu geben, welche zu einer Auflösung führten. Dies ist ein Hinweis auf die Komplexität des Phänomens Lehrvertragsauflösungen. Auch wenn die Personenmerkmale die Verarbeitungsprozesse von Ereignissen, welche zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, beeinflussen, gibt es viele unkontrollierbare Faktoren innerhalb und ausserhalb der Person.

Fazit:

Hypothese 3a und 3b können mit der relativ kleinen Stichprobe nicht bestätigt werden.

Der Selbstwert und das Durchhaltevermögen korrelieren schwach mit der Einschätzung der falschen Berufswahl, des Lehrberufs als Notlösung sowie der Ausbildungsbedingungen. Hin- gegen die Erfolgszuversicht korreliert signifikant mässig mit der falschen Berufswahl sowie die positive Lebenseinstellung mit dem Lehrberuf als Notlösung und mit den Ausbildungsbe- dingungen. Aufgrund der kleinen Stichprobe der Auflösungsgruppe (N=29) ist es wichtig, diese Zusammenhänge noch mit einer grösseren Stichprobe, der Vergleichsgruppe T1 (N=222) zu überprüfen.

Nachfolgend werden die Hypothesen 3c und 3d mit der Vergleichsgruppe T1 getestet; es geht um dieselben Zusammenhänge wie in Hypothese 3a und 3b, aber mit einer anderen Merk- malsausprägung der Items und Skalen der Berufswahl und Ausbildungsbedingungen³⁰.

In Tabelle 45 zeigen die Interkorrelationen der Personenmerkmale erwartungsgemäss diesel- ben Zusammenhänge wie jene der Auflösungsgruppe T1.

Tabelle 45: Interkorrelationen der Personenmerkmale, Vergleichsgruppe T1 (N=222)

Item	Durchhaltevermögen	Erfolgszuversicht	Positive Lebenseinstel- lung
Selbstwert (recodiert)	-.427**	-.552**	-.645**
Durchhaltevermögen	1	.534**	.436**
Erfolgszuversicht		1	.482**

**, Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Bei den Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedin- gungen zeigen sich durchwegs schwache bis mässige, signifikante Korrelationen (Tabelle 46). Die positive Lebenseinstellung scheint die Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen sowie der getroffenen Berufswahl am meisten zu beeinflussen, was auch bei der Gewichtung der Auflösungsgründe Berufswahl und Ausbildungsbedingungen bei Hypothese 3a und 3 b mehr- heitlich der Fall war.

³⁰ Skalierung Items Auflösungsgruppe T1: 0=kein Grund bis 3=sehr wichtiger Grund; Vergleichsgruppe T1: 0=trifft gar nicht zu bis 3 =trifft völlig zu

Tabelle 46: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T1 (N=222)

Item	Falsche Berufswahl	Lehrberuf war Notlösung	Ausbildungsbedingungen (recodiert)
Selbstwert (recodiert)	.220**	.167**	.307**
Durchhaltevermögen	-.272**	-.225**	-.229**
Erfolgsszuversicht	-.215**	-.188**	-.299**
Positive Lebenseinstellung	-.372**	-.326**	-.336**

**, Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Fazit:

Hypothesen 3c und 3d werden bestätigt.

Insgesamt scheinen die Personenmerkmale für die Passungswahrnehmung bedeutsam zu sein, auch wenn deren direkter Einfluss auf die Auflösungswahrscheinlichkeit nicht geprüft werden konnte, da die Personenmerkmale der Auflösungsgruppe T1 mehrheitlich nicht abgefragt werden konnten. Die Prüfung der Hypothesen 3c und 3d mit der Vergleichsgruppe T2 zeigen dieselben Zusammenhänge (Anhang A, Tabelle 55 und Tabelle 56, S.190).

Aufgrund der kleinen Stichprobe der Auflösungsgruppe (N=29), von denen die Personenmerkmale bekannt sind, wurden noch die Personenmerkmale all jener der Vergleichsgruppe T1 und T2, welche innerhalb von einem Jahr aufgelöst hatten (N=25³¹), einer Analyse unterzogen (Anhang A, Tabelle 58, S.191). Auch bei dieser Gruppe von Auflösern sind die Werte der Personenmerkmale tiefer als jene, welche nicht aufgelöst hatten.

Da verschiedene Studien (Kemmler, 2012, S.167) empirisch gezeigt haben, dass in der Regel einer Lehrvertragsauflösung eine Abbruchsneigung vorangeht, wurde die Vergleichsgruppe T1 nach der Abbruchsneigung gefragt. Knapp 10 Prozent (N=23) haben angegeben, sie hätten schon über eine Lehrvertragsauflösung nachgedacht. Bei den Personenmerkmalen unterscheiden sie sich nicht von jenen der Vergleichsgruppe T1, welche noch nie über eine Lehrvertragsauflösung nachgedacht haben. Hingegen scheinen sie weniger zufrieden mit der Ausbildung zu sein und sind sich nicht sicher, ob sie die richtige Berufswahl getroffen haben

(Tabelle 57, S.191). Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass sich diese Jugendlichen immer noch im Anpassungsprozess befinden und aufgrund von Irritationen oder Konflikten im

³¹ Die Fachkundeführer der Berufsfachschulen meldeten trotz Erinnerungsmails kaum Lernende, welche aufgelöst hatten. Teilweise war dies aufgrund von Zusammenlegungen von Klassen oder wegen der Weitergabe der Klassen an andere Fachkundeführer im neuen Schuljahr. Somit war hier der Rücklauf sehr gering.

Ausbildungsumfeld an der richtigen Berufswahl zweifeln (Kapitel 2.8.5). Auch bei den Ausbildungsbedingungen geben sie tiefere Werte an als jene ohne Abbruchsneigung. Aufgrund der kleinen Stichprobe (N=23) müssen diese Mittelwertsvergleiche jedoch vorsichtig interpretiert werden. Dieser Befund bestätigt, dass eine hohe Ausbildungsqualität die Passungswahrnehmung nach Eintritt in die Lehre erhöhen und als Prävention von Lehrvertragsauflösungen angesehen werden kann (Singer, Gerber & Neuenschwander, 2014; Negrini, Forsblom, Schumann & Gurtner, 2015).

Interessanterweise haben keine dieser Lernenden innerhalb von einem Jahr die Lehre aufgelöst. Dies zeigt wiederum die hohe Komplexität von Lehrvertragsauflösungen und die Wichtigkeit der engen Begleitung der Lernenden eingangs der Lehre, um präventiv die individuell ausschlaggebenden Gründe für eine Abbruchsneigung zu erkennen und diese beraterisch zu berücksichtigen (Ertelt & Frey, 2012, S.217).

5.1.4 Hypothesen zum Einfluss des Migrationshintergrundes auf Passungswahrnehmung

Aufgrund der Theorien zu den Bildungsdisparitäten in der Schweiz (Kapitel 2.3) bestimmen die soziale Herkunft und der Bildungsabschluss den Bildungserfolg. Im Berufswahlprozess sind Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund fehlender sozialer Ressourcen, die sie als Gatekeeper zu Ausbildungsbetrieben unterstützen, ebenfalls benachteiligt. Sacchi et al. (2011) stellten in der Längsschnittstudie TREE bei den Determinanten der Übertrittchancen an der ersten Schwelle bedeutende Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Einwanderungsgenerationen fest. Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, welche in der Schweiz geboren wurden, haben geringere Probleme als die im Ausland geborenen Jugendlichen der ersten Generation. Wenn sie zudem nach obligatorischem Schulabschluss weniger als fünf Jahre in der Schweiz sind, nehmen deren Schwierigkeiten einer erfolgreichen Bewältigung des Übertritts in eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung zu (Sacchi et al., 2011, S.141). Diese Effekte sind auf mangelnde sprachliche und soziale Integration oder nach der Terminologie von Bourdieu auf fehlendes inkorporiertes Kulturkapital zurückzuführen (Kapitel 2.2.1). Unabhängig von der Migrationsgeneration spielt auch das Herkunftsland eine Rolle bei den Übertrittchancen an der ersten Schwelle. Interessanterweise stellten Sacchi et al. (2011) fest, dass Jugendliche mit einem Vater aus Südeuropa (Spanien, Italien, Portugal), vor allem aber den Balkanländern oder der Türkei bessere Chancen beim Übertritt haben als Jugendliche aus dem EU-Raum (exklusiv Südeuropa) sowie aus aussereuropäischen Ländern. Im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen liegt aber deren Übertrittsrate trotzdem signifikant tiefer ($p \leq .005$). Schlussendlich ist aber die Migrationsgeneration entscheidender für einen

erfolgreichen Übertritt als das Herkunftsland (Sacchi et al., 2011, S.142). Daraus ergeben sich nachfolgende Hypothesen.

Hypothese 4a

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen tiefere Werte in den Personenmerkmalen (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, positive Lebenseinstellung) als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4b

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen tiefere Werte in der Passungswahrnehmung der getroffenen Berufswahl als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4c

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen aufgrund der tieferen Einschätzung der optimal getroffenen Berufswahl eine tiefere Ausbildungszufriedenheit als Schweizer Jugendliche.

Hypothese 4d

Jugendliche mit Migrationshintergrund schätzen die Ausbildungsqualität tiefer ein als Schweizer Jugendliche.

Für diese Hypothesenprüfungen werden die Daten der Vergleichsgruppe T2 ausgewertet, weil in dieser Stichprobe der Migrationshintergrund erhoben wurde. Es muss davon ausgegangen werden, dass in der Gruppe der Schweizer Jugendlichen auch eingebürgerte Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, insbesondere Italiener und Spanier der zweiten oder schon dritten Generation, was bei der Interpretation berücksichtigt werden muss. Somit wäre es adäquater von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit zu sprechen. Die Befunde der TREE-Studie zur Bedeutung des Migrationshintergrundes belegen, dass Jugendliche der zweiten Generation aus süd- und südosteuropäischen Ländern die Nachteile zum Teil wettmachen können (Sacchi et al., 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass viele eingebürgerte Jugendliche der zweiten Generation angehören und sich somit von den Jugendlichen mit Schweizer Eltern sprachlich und kulturell gering unterscheiden, was aber aufgrund der Operationalisierung der Herkunft durch die Abfrage der Nationalität nicht geklärt werden kann.

Aus Tabelle 47 ist zu entnehmen, dass die Mathematiknote bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schnitt sieben Zehntel tiefer ist als bei den Schweizer Jugendlichen. Es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund über weniger soziale Ressourcen verfügen und die Sprachkompetenz geringer ist wie bei den eingebürgerten und Schweizer Jugendlichen. Die Sprachkompetenz ist auch für das Lösen von Mathematikaufgaben

zentral, da auf Sekundarstufe II oft nicht das Lösen von Operationen Jugendlichen mit Migrationshintergrund Mühe bereitet, sondern das Verstehen der mathematischen Textaufgaben.

Zudem sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der getroffenen Berufswahl weniger zufrieden und für sie ist der Lehrberuf eher eine Notlösung. Demzufolge schätzen sie auch die Ausbildungsbedingungen tiefer ein und sind mit der Ausbildung insgesamt weniger zufrieden als Schweizer Jugendliche (Tabelle 47).

Bei den Personenmerkmalen geben Jugendliche mit Migrationshintergrund ausser bei der Erfolgsszuversicht signifikant tiefere Werte an als Schweizer Jugendliche.

Tabelle 47: Mittelwertsvergleich Schweizer und ausländische Jugendliche, Vergleichsgruppe T2 (t-Test, einseitig)

Item	Befragte	N	M	SD	t	df
Note Math	Schweizer	152	4.79	.799	5.030***	195
	Ausländer	45	4.08	.945		
Wusste viel über Beruf (recodiert)	Schweizer	241	.90	.621	-1.376	318
	Ausländer	79	1.01	.742		
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	Schweizer	240	.72	.804	-3.557***	317
	Ausländer	79	1.10	.886		
Richtige Berufswahl (recodiert)	Schweizer	240	.32	.549	-4.351***	116.30
	Ausländer	78	.67	.638		
Zufriedenheit	Schweizer	240	1.54	.639	-2.345**	317
	Ausländer	79	1.73	.614		
Ausbildungsbedingungen (recodiert)	Schweizer	241	.59	.408	-1.903*	318
	Ausländer	79	.69	.420		
Selbstwert (recodiert)	Schweizer	239	1.89	.614	-2.532**	316
	Ausländer	79	2.09	.682		
Durchhaltevermögen	Schweizer	239	3.37	.491	1.858*	316
	Ausländer	79	3.25	.527		
Erfolgsszuversicht	Schweizer	239	3.14	.449	.403	316
	Ausländer	79	3.12	.495		
Positive Lebenseinstellung	Schweizer	239	3.35	.502	2.321**	316
	Ausländer	79	3.12	.558		
Schulabschluss, 1=Sek;2=Real	Schweizer	236	1.79	.503	-1.721*	119.95
	Ausländer	69	1.90	.458		

***p < .001; ** p < .01; * p < .05

Auch im Hinblick auf die formalen Bildungsabschlüsse zeigen sich erwartungskonforme Unterschiede zu Ungunsten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund; nur fast jeder sechste hat einen Abschluss mit erhöhten Anforderungen (N=12). Bei den Schweizer Jugendlichen ist es fast jeder vierte (N=62).

Fazit:

Hypothesen 4a, 4b, 4c und 4d werden mehrheitlich bestätigt. Lediglich bei der Informiertheit über die Berufe und bei der Selbstwirksamkeit unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Aufgrund der Theorien zu den Bildungsdisparitäten wäre zu erwarten gewesen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund der institutionellen Diskriminierung eine geringere Selbstwirksamkeit aufwiesen wie Schweizer Jugendliche.

Jugendliche mit Migrationshintergrund werden häufig in Forschungsbefunden als homogene Gruppe dargestellt, obwohl sie sich sozioökonomisch und kulturell wesentlich unterscheiden (Stamm, Leumann, & Kost, 2014, S.21). Es ist aber plausibel, dass im Bauhauptgewerbe eine homogene Subgruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorzufinden ist, die eher aus bildungsfernem Elternhaus mit tieferem sozioökonomischem Status stammt, was der Reproduktionstheorie von Bourdieu (Kapitel 2.2) entspräche, wenn es um die Berufswahl geht; Jugendliche wählen Berufe aus, die dem Habitus und Prestige des Elternhauses entsprechen. Abschliessend kann festgehalten werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine geringere Passung zum Beruf Maurer oder Strassenbauer wahrnehmen als Schweizer Jugendliche und somit die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung grösser ist als bei Schweizer Jugendlichen, was aber aufgrund der fehlenden Operationalisierung des Migrationshintergrundes der Auflösungsgruppe T1 empirisch nicht untersucht werden konnte. Beim Prüfen der nachfolgenden Hypothesen zur Erklärung der hohen Lehrvertragsauflösungsquoten im Kanton Zürich werden die theoretischen Erkenntnisse zur Auswirkung von fehlendem Kultur- und Sozialkapital von migrierten Familien miteinbezogen (Sacchi et al., 2011, S.129ff).

5.1.5 Hypothesen zum Einfluss der städtischen Grossagglomerationen auf die Passungswahrnehmung

Explorativ werden aufgrund der hohen Auflösungsquoten in der grossstädtischen Agglomeration von Zürich nachfolgende Hypothesen überprüft.

Hypothese 5a

Jugendliche aus Zürich zeigen tiefere Werte in den Personenmerkmalen (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen, positive Lebenseinstellung) als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5b

Jugendliche aus Zürich zeigen aufgrund mangelnder sozialer Ressourcen tiefere Werte in der Passungswahrnehmung der getroffenen Berufswahl als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5c

Jugendliche aus Zürich zeigen aufgrund der tieferen Einschätzung der optimal getroffenen Berufswahl eine tiefere Ausbildungszufriedenheit als Jugendliche aus Bern.

Hypothese 5d

Jugendliche aus Zürich schätzen die Ausbildungsqualität tiefer ein als Jugendliche aus Bern.

Aus Tabelle 48 ist ersichtlich, dass Jugendliche aus Bern über bessere Mathematikkenntnisse verfügen. Bei der Informiertheit über den Beruf unterscheiden sie sich kaum, aber bei der Berufswahl geben Jugendliche aus Zürich signifikant höhere Werte an als Jugendliche aus Bern, was heisst, dass Jugendliche in Bern im Schnitt eher das Gefühl haben, den Wunschberuf und somit die richtige Berufswahl getroffen zu haben³².

Auffallend ist der signifikante Unterschied der Einstufung der Ausbildungsbedingungen; Jugendliche aus Zürich fühlen sich im Schnitt weniger gut betreut in der Ausbildung als Berner Jugendliche. Demzufolge sind sie mit der Ausbildung insgesamt weniger zufrieden als Jugendliche in Bern. Bei den Personenmerkmalen unterscheiden sie sich ausser bei der Erfolgszuversicht ebenfalls signifikant, am meisten beim Durchhaltevermögen. Bei den Personenmerkmalen erstaunt es, dass die Erfolgszuversicht sich nicht unterscheidet, was unter Umständen durch das höhere Alter der Jugendlichen begünstigt wird, denn die jungen Erwachsenen scheinen sich erfolgreich über Wasser gehalten zu haben, bis sie in die Lehre eintraten, was unter Umständen ihre Erfolgszuversicht gestärkt hat.

Auffallend ist nämlich der grosse Altersunterschied der Lernenden im ersten Ausbildungsjahr. In Zürich ist jeder vierte Lernende 18 Jahre oder älter, so ist es in Bern nur gerade mal jeder siebte. Da in die Stichprobe Lernende, welche eine Zweitlehre auf dem Bau absolvieren, nicht aufgenommen wurden, zeigen diese Befunde, dass diese Nicht-Direkteinsteiger nach dem obligatorischen Schulabschluss nach Zwischenlösungen oder erst Jahre später in eine Grundbildung eintreten, was aus verschiedensten Gründen Passungsprobleme verursachen kann. Sind diese jungen Erwachsenen zum Beispiel einige Jahre nicht mehr in die Schule gegangen

³² Aufgrund der Recodierung der Items zur Berufswahl bedeutet ein tiefer Wert „trifft völlig zu“ oder „trifft zu“.

oder haben sie die obligatorische Schulzeit im Ausland absolviert, kann es für sie eingangs der Lehre schwierig sein, den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein. So hat im Kanton Zürich jeder vierte Jugendliche eine ungenügende Mathematiknote (< 4); hingegen in Bern ist es jeder sechste Jugendliche. Die lange Ausbildungslosigkeit nach der obligatorischen Schule kann verschiedene Ursachen haben, einerseits hat es junge Erwachsene, welche vermutlich erst seit ein paar Jahren in der Schweiz leben und andererseits ist zu vermuten, dass einige junge Erwachsene den Übertritt in die Sekundarstufe II aufgrund fehlender sozialer Ressourcen und institutioneller Diskriminierung nicht geschafft hatten und erst über eine Erwerbstätigkeit sich für eine Lehre entschieden, um die Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt längerfristig zu erhöhen.

Tabelle 48: Jugendliche aus Zürich und Bern, Vergleichsgruppe T2 (t-Test, einseitig)

Item	Befragte	N	M	SD	t	df
Note Mathematik (Skala 1 bis 6, wobei 6 die beste Note ist)	Zürich	106	4.45	.917	3.86***	163.73
	Bern	95	4.83	.798		
Wusste viel über Beruf (recodiert)	Zürich	108	.94	.584	-.67*	206
	Bern	100	.99	.595		
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	Zürich	108	1.02	.820	3.15**	205
	Bern	99	.67	.783		
Richtige Berufswahl (recodiert)	Zürich	107	.65	.603	3.52**	204
	Bern	99	.34	.625		
Zufriedenheit	Zürich	107	1.76	.612	2.50*	198.23
	Bern	100	1.53	.688		
Ausbildungsbedingungen (recodiert)	Zürich	108	.76	.391	4.00***	206
	Bern	100	.54	.394		
Selbstwert (recodiert)	Zürich	107	2.01	.585	1.96*	191.97
	Bern	98	1.83	.682		
Durchhaltevermögen	Zürich	107	3.20	4.93	-3.69***	203
	Bern	98	3.45	4.744		
Erfolgsoversicht	Zürich	107	3.14	.415	-.263	203
	Bern	98	3.15	.497		
Positive Lebenseinstellung	Zürich	107	3.25	.506	-2.207*	203
	Bern	98	3.42	.570		
Alter	Zürich	108	17.55	3.157	2.18*	188.55
	Bern	100	16.74	2.125		

***p < .001; ** p < .01; * p < .05

Fazit:

Die Hypothesen 5a, 5b, 5c und 5d werden mehrheitlich bestätigt. Jugendliche aus Zürich sind insgesamt mit den Ausbildungsbedingungen weniger zufrieden und stufen ihre Berufswahl schlechter ein als Jugendliche aus Bern. Sie haben bedeutend weniger Durchhaltevermögen, schauen weniger positiv in die Zukunft und haben einen geringeren Selbstwert als jene aus Bern. Nur in der Selbstwirksamkeit geben sie fast gleiche Werte an. Auch im Leistungstest Mathematik schneiden sie fast eine halbe Note tiefer ab. Interessanterweise zeigen sich ähnliche Mittelwertsvergleiche zwischen ausländischen Jugendlichen und Schweizer Jugendlichen (Kapitel 5.1.4) wie zwischen den Jugendlichen aus der Grossagglomeration Zürich und jenen aus Bern. Es ist zu vermuten, dass die Jugendlichen in der eher anonymen Grossstadtagglomeration Zürich über ein geringeres soziales Unterstützungsangebot verfügen als in der ausgeprägt ländlichen Agglomeration von Bern. Zudem zeigen die Befunde, dass in Zürich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Stichprobe sind, was die Problematik der diskontinuierlichen Bildungslaufbahnen mit gescheiterten Transitionen an der ersten Schwelle verstärkt.

Aufgrund dieser Befunde zu den Zusammenhängen der Einflussfaktoren, welche Auflösungen begünstigen, erstaunt es die Autorin nicht mehr, warum das Bauhauptgewerbe über eine überdurchschnittlich hohe Auflösungsquote verfügt; das Bauhauptgewerbe zieht überdurchschnittlich viele Jugendliche aus den unteren Leistungszügen an, welche einerseits durch institutionelle Diskriminierungen und durch geringe Bildungsaspirationen ihrer Eltern ihre Begabtenreserven nicht ausschöpfen konnten, was sich negativ auf ihr Selbstkonzept und ihre beruflichen Ambitionen auswirkt. Die Resultate lassen vermuten, dass der Migrationshintergrund diese sozialen und institutionellen Disparitäten noch verstärkt. Somit sind Präventionsmassnahmen eingangs der Lehre im Bauhauptgewerbe umso wichtiger, um gefährdete Jugendliche frühzeitig zu identifizieren und beraterisch zu unterstützen.

5.2 Explorative Sondierung von Zusammenhängen zwischen Lehrvertragsauflösungen, Konfliktlösungsstrategien und sozialer Herkunft

Während des Durchführens der Interviews wurde der Autorin bewusst, dass Jugendliche mit geringen sozialen Ressourcen und aus bildungsfernem Elternhaus oft über disfunktionale Bewältigungsstrategien verfügen. So forschte die Autorin im Sinne der „Grounded Theory“ und stiess auf die Studie von Lamamra und Masdonati (2009).

Darin wurde aufgezeigt, welche Strategien Jugendliche anwenden, um die schwierige Lebenssituation zu meistern. Diese Strategien wurden in vier Gruppen unterteilt; „Ausweichen“,

„Rückzug“, „Anpassung“ und „Selbstbehauptung“. Im Bauhauptgewerbe fanden sich diese vier Strategien in unterschiedlichen Facetten wieder, wurden aber im Gegensatz zur differenzierten Darstellung von Lamamra et al. (2009) weniger als bewusst reflektierte, konstruktive Konfliktlösungsstrategien gedeutet, sondern eher als eine unbewusste Reaktion auf Probleme. Es sind reaktive Strategien, welche Jugendliche in ihrem sozialen und familiären Umfeld gelernt haben. Aus der Gruppe der „Selbstbehauptung“ wurde für die Studie im Bauhauptgewerbe noch eine zusätzliche fünfte Gruppe gebildet, welche über konstruktive Konfliktlösungsstrategien verfügte, das Gespräch mit dem Berufsbildner suchte und gegebenenfalls noch zusätzlich Beratungsangebote in Anspruch nahm. Dies sind vor allem Lernende, die den Betrieb in der Baubranche wechseln oder in eine ganz neue Ausbildung einsteigen. Diese Jugendlichen sind meistens sozial gut eingebettet und erhalten vom familiären Umfeld Unterstützung auf der Suche nach einem neuen Ausbildungsplatz.

Die Jugendlichen, welche sich den Begebenheiten anpassen, verlieren zwar mit der Zeit das Interesse am Beruf, und die schulischen Leistungen lassen oft auch nach, aber sie tauschen sich mit andern über ihre Probleme aus und erhalten somit auch Hilfe und Unterstützung. Nachfolgend wird insbesondere auf die Gruppe des „Rückzugs“ und jener der „Selbstbehauptung“ näher eingegangen, weil sie sich in den Interviews als jene herauskristallisierten, welche am meisten gefährdet sind, in eine längerfristige Ausbildungslosigkeit zu geraten.

Konfliktlösungsstrategie „Rückzug“ oder „Selbstbehauptung“

In den Interviews ist vor allem aufgefallen, dass die Gruppe des „Rückzugs“ und jene der „Selbstbehauptung“ grosse Mühe bekunden, einen Anschluss in eine weiterführende Ausbildung auf Sekundarstufe II zu finden; es sind jene, die sich zurückziehen und in die Isolation gehen und jene, welche bei jeder Unstimmigkeit überreagieren und sich behaupten wollen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht scheinen die „Selbstbehaupter“ und die Gruppe des „Rückzugs“ oft schon seit früher Kindheit negative soziale und emotionale Erfahrungen gemacht zu haben. Die „Selbstbehaupter“ gleichen einem Dampfkochtopf, der bei jeder kleinen Ungerechtigkeit Dampf ablassen muss. Wird der Druck dann zu stark, jagt es irgendwann den Deckel ab. Nachfolgendes Zitat von ID 115 widerspiegelt diesen Typen.

„Wenn ich zu Unrecht beschuldigt werde, wehre ich mich, gebe aggressiv zurück, vor allem wenn ich weiss, ich habe Recht und der andere will es nicht hören. Ich habe auch schon mal einem Kollegen das Nasenbein gebrochen, aber so extrem bin ich jetzt nicht mehr“ (ID 2).

ID 115 stellt sich als den Typen „Selbstbehaupter“ anders dar:

Wenn's mich so richtig aufgeregt hat, dann hab ich allzu überreagiert anstatt immer ein bisschen reagiert. Und das ist auch nicht gut. Dann denken sie, was ist mit dem los, immer ruhig

und auf einmal dreht er durch. Ich hab auch begonnen zu „wäffeln“³³ und gab immer mehr zurück. Ich darf mich doch wehren, aber manchmal hab ich's schon übertrieben“ (ID 115).

Das andere Extrem, der Rückzug, endet oft mit psychosomatischen Beschwerden jeglicher Art, von starken Rückenproblemen bis depressiven Verstimmungen. Jugendliche mit der Rückzugsstrategie haben resigniert, sich bei Ungerechtigkeiten oder Konflikten zu wehren, erscheinen dann eines Tages plötzlich nicht mehr auf der Baustelle oder nehmen das Telefon und lösen so den Vertrag auf, wie es das nachfolgende Zitat von ID 115 verdeutlicht:

„Per Telefon habe ich Lehre aufgelöst, ging gar nicht mehr arbeiten. Berufsbildner hat einfach nur ok gesagt. Damals hatte ich den Kifferinstinkt-Gedanken: ich habe mir gesagt: „ Geile Siech, hat gerade gesagt, ist gut. Ich muss nicht mal aufstehen“ (ID 115).

Oder in den Worten von ID 24 tönt es folgendermassen:

„Ich war 16, ich habe mich nicht getraut, etwas zu sagen, auch meinem Onkel nicht. Ich habe nirgends Hilfe geholt, ich habe alles in mich hineingefressen“ (ID 24).

Ausser der fünften Gruppe von Jugendlichen, welche über konstruktive Konfliktlösungsstrategien verfügen und Konflikte proaktiv anstatt nur reaktiv angehen, berichteten die Jugendlichen der anderen vier Gruppen von vermehrtem Suchtmittelkonsum wie Zigaretten, Alkohol oder Marihuana, so ID 17:

„Ich wurde immer aggressiver. Mir ist es auch psychisch nicht mehr so gut gegangen. Ich bin dann immer am Abend nach Hause gekommen und bin dann sehr lange nur dagesessen und habe eigentlich nichts gemacht. Ich bin eigentlich ein sehr aktiver Mensch, renne herum. Das mach ich sonst nie. Ich bin nur dagesessen und habe sozusagen Ketten geraucht. Das mach ich sonst auch nie. Und auch Alkohol hat sehr viel zugenommen. Ich habe auch Lust bekommen, Bier zu trinken nach einer Weile. Als es mir psychisch schlecht ging, hab ich am Abend etwa einen Liter Bier getrunken und 30 Zigaretten geraucht, auf den Tag verteilt“ (ID 17).

Als zusätzliche Erkenntnis im Zusammenhang der sozialen Schicht und der Konfliktlösungsstrategien konnte die Autorin die interviewten Jugendlichen der Auflösungsgruppe T1 (N=32) drei Lebenswelten der Sinus-Studie klar zuordnen, in welcher Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren in Deutschland (N=72) zu ihrem Lebensstil, den allgemeinen Werten und zur sozialen Herkunft befragt wurden (Calmbach, Thomas, Borchard, & Flaig, 2012). Daraus ergab sich folgende Clusterbildung (Tabelle 49):

³³ Schweizerdeutsch, bedeutet auf Hochdeutsch: sticheln, provozieren

Tabelle 49: Clusterbildung in drei Lebenswelten (N=32) gemäss Sinus-Studie (Calmbach et al., 2012)

	Konservativ-Bürgerliche	Materialistische Hedonisten	Prekäre
N	15	11	6
Konfliktlösungs- muster	Ausweichen, Anpassen, proaktiv	Selbstbehauptung, Auswei- chen	Rückzug, Ausweichen, Anpassen

Interessanterweise konnte den drei Lebenswelten auch Konfliktlösungsmuster zugeordnet werden, was aber aufgrund der kleinen Stichproben mit Vorsicht interpretiert werden muss. Die Jugendlichen aus konservativem, bürgerlichen Elternhaus wiesen drei ausgeprägte Konfliktlösungsmuster auf: Ausweichen, Anpassen oder konstruktive Konfliktlösungsstrategien, indem sie den Konflikt aktiv angingen, was sich zum Beispiel in einem Betriebswechsel äusserte. Es kann davon ausgegangen werden, dass in diese Gruppe viele Betriebswechsler gehören, welche bei schlechten Ausbildungsbedingungen zusammen mit ihren Eltern einen neuen Ausbildungsplatz suchen. Da je nach Situation oft verschiedene Konfliktlösungsstrategien benutzt werden, wurde versucht, die vorgefundenen Konfliktlösungsmuster aufgrund der Aussagen der Jugendlichen zum Verhalten im Auflösungsprozess den Lebenswelten zuzuordnen. Auffällig war, dass bei der ersten Gruppe, den Bürgerlich-Konservativen ausser drei Jugendliche alle bereits wieder einen Ausbildungsplatz gefunden oder den Lehrvertrag in einen Lehrvertrag mit Berufsattest umgewandelt hatten, wohingegen vier von sechs der Jugendlichen aus prekären Lebenswelten bereits zwischen 6 und 24 Monaten ausbildungslos sind. Auf weitere Merkmale dieser drei Lebenswelten wird in Kapitel 7.2 näher eingegangen.

Fazit:

Eltern und Freunde haben nicht nur bei der Berufswahl und der Lehrstellensuche einen grossen Einfluss, sondern auch bei der Bewältigung von Krisen während der Lehre. Die Ausbildung von Bewältigungsstrategien und Widerstandskraft, der Resilienz, wird vom Familiensystem unterstützt oder gehemmt. Aus diesem Grunde stellen die sozialen Ressourcen, wie in Kapitel 2.6 beschrieben, einen wesentlichen Einflussfaktor der Ausprägung der Konfliktbewältigungsstrategien dar. Psychosoziale Risikofaktoren wie emotionale Störfaktoren in der Familie, berufliche Belastung der Eltern, „unsicher-vermeidende Bindungen, in denen von den Eltern nur ein geringes Mass an Sicherheit vermittelt werden kann“ (Schmidthermes, 2009, S.77), beeinträchtigen eine gesunde Resilienzentwicklung, zu der auch der Aufbau von konstruktiven Lösungsstrategien gehört.

6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den Ursachen von Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe zusammenfassend diskutiert. Zunächst wird der Fragebogen zur Erfassung relevanter Einflussgrößen von Lehrvertragsauflösungen einer kritischen Betrachtung unterzogen. Im Weiteren werden zentrale Ergebnisse der empirischen Studie hinsichtlich ihres Erkenntnisgewinns interpretiert. Daran schließt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens an. Zum Abschluss werden Implikationen für die Praxis erläutert und Perspektiven für die weitere Forschung aufgezeigt. Komplementiert wird die Zusammenfassung mit einer Gesamtschau der Zusammenhänge der Problematik der Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe.

6.1 Bewertung des Fragebogens als Diagnosetool

Die theoretische Zielsetzung dieser Arbeit bestand darin, ein Konzept zu entwickeln, welches die spezifischen Ursachen von Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe aufzeigt. In Anlehnung an den Fragenkatalog von Stalder und Schmid (2006) wurde ein Fragebogen für das Bauhauptgewerbe entwickelt. Die Itemauswahl für die erste Fragebogenversion fand über eine Prüfung der inhaltlichen Passung der Items und somit unter Berücksichtigung der inhaltlichen Validität statt.

Dieser Fragebogen wurde für die Vergleichsgruppen T1 und T2 weiterentwickelt. Aufgrund der restringierten Vorgaben des Auftraggebers mussten die Skalen zu den verschiedenen Einflussgrößen redimensioniert werden. Die Skalen der Dimensionen Ausbildungsbedingungen und Personenmerkmale weisen in den Fragebogen der Vergleichsgruppen T1 und T2 gute bis sehr gute interne Konsistenzen auf ($.69 < \alpha < .88$). Die Redimensionierung der Dimension zur Berufswahl wies im Fragebogen der Vergleichsgruppe T2 eine unbefriedigende interne Konsistenz auf ($\alpha = .59$), da die drei ausgewählten Items verschiedene Aspekte der Berufswahl abfragen. So flossen sie als einzelne Items in die Berechnungen ein.

Insgesamt liegen beim redimensionierten Fragebogen der Vergleichsgruppe T2, welcher als Pretest vor der flächendeckenden Umsetzung der Massnahmen im Feld eingesetzt wurde, weitestgehend homogene Skalen vor. Die Operationalisierung der Dimensionen erscheint hinsichtlich ihrer Messqualität gelungen. Die askriptiven Merkmale der sozialen und familiären Herkunft müssten aber differenzierter erfasst werden (Kapitel 6.4).

Als Problematik in der Anwendung des Diagnosetools für Instruktoren der überbetrieblichen Kurse stellte sich die Auswertung der Resultate auf individueller Ebene dar. Die Mittelwerte der einzelnen Items liegen mehrheitlich im obersten Drittel der Skalen; kreuzt auf der indivi-

duellen Ebene ein Jugendlicher in mehreren Dimensionen den unteren Skalenbereich an, deutet dies bereits auf eine Gefährdung hin. Somit stellte sich die Frage, ob den Items ein Punktesystem zugrunde gelegt werden müsste, welches die Gefährdung ausweist.

Zudem erweist sich der Fragebogen in Papierform als umständlich für die Instruktoren, da Instruktoren in grösseren Maurerlehrhallen mehrere Klassen des 1. Lehrjahres befragen und auswerten müssten. Somit wird der zusätzliche Aufwand für die Instruktoren als inakzeptabel eingestuft (Kapitel 7.3).

Aus diesem Grunde wurde auf das Onlinetool smk72+, ein internetgestütztes Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren zur Identifikation und Rückmeldung von überfachlichen Kompetenzen und Ausbildungsabbrüchen zurückgegriffen (Balzer, Ertelt, & Frey, 2012, S.148ff). Dieses Tool generiert am Schluss der Onlinebefragung eine Auswertung, welche mit Farben die Abbruchtendenz angibt. Aber auch dieses Onlinetool ersetzt die nötigen intensiven Schulungen der Instruktoren nicht, damit sie die Auswertungen richtig interpretieren und im Gespräch mit den Jugendlichen und deren Bezugspersonen (Eltern, Berufsbildner, Lehrkräften) gezielte Massnahmen zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen treffen können.

Das Onlinetool smk72+ wurde im Frühling 2015 in mehreren Klassen im Kanton Zürich und im Kanton Bern getestet, was sich als Alternative zum Fragebogen in Papierform herausstellte. In Kapitel 7.3 wird auf die Problematik der Einsetzung eines Tools zur Identifizierung von gefährdeten Jugendlichen im Bauhauptgewerbe noch näher eingegangen.

6.2 Erkenntnisgewinn der empirischen Studie

Neben dem Prüfen der Hypothesen, welche aufgrund der Theorien zu Einflussgrössen von Lehrvertragsauflösungen gebildet wurden, war ein Ziel dieser Studie, die spezifischen Gründe des Phänomens Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe zu eruieren. Die Palette der Gründe, welche bei den Lernenden im Bauhauptgewerbe zu Lehrvertragsauflösungen geführt haben, unterscheiden sich nicht von jenen in anderen Berufen. Gute, lernförderliche Ausbildungsbedingungen sowie die Entscheidungssicherheit in der getroffenen Berufswahl haben einen grossen Einfluss auf die Passungswahrnehmung Person - Umwelt, was die beste Prävention gegen Lehrvertragsauflösungen ist.

Aufgrund des momentanen Überhangs an Lehrstellen wurde die Annahme getroffen, dass das Bauhauptgewerbe mit einem gesellschaftlichen Image insbesondere viele Jugendliche mit geringem Sozial- und Kulturkapital (Bourdieu, 1983) anzieht, was Lehrvertragsauflösungen begünstigt. Die Befunde dieser Studie bestätigen diese Annahme; drei Viertel der Jugendlichen im Bauhauptgewerbe (Vergleichsgruppe T2) haben in der obligatorischen Schule die

untersten Leistungszüge besucht und ein Viertel hat Migrationshintergrund. Für diese Jugendlichen waren bereits im Berufswahlprozess die beruflichen Optionen stark eingeschränkt. Zudem bestätigen Studien zu Bildungsdisparitäten (Kronig, 2007; Neuenschwander, 2014; Neuenschwander et al., 2012), dass die Herkunft der Jugendlichen den Bildungserfolg in hohem Masse beeinflusst.

Auch der Befund beim Prüfen der Hypothesen zu den Anschlusslösungen erstaunt in einem ersten Schritt, dass viele Lernenden der Auflösungsgruppe T1 Betriebs- oder Berufswechsler innerhalb des Baugewerbes sind und somit als Nachwuchs der Baubranche erhalten bleiben. Die Regressionsanalysen zur Vorhersage der Auflösungswahrscheinlichkeit (Tabelle 37, S.118) bestätigen, dass im Bauhauptgewerbe der Ausbildung auf der Baustelle zu wenig Beachtung geschenkt wird und oft der Produktionsprozess im Vordergrund steht. So werden die Jugendlichen allzu oft als Handlanger eingesetzt.

Zudem schätzen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Passungswahrnehmung in der Berufswahl und am Ausbildungsplatz signifikant tiefer ein als Schweizer Jugendliche, was sich ebenfalls in einer tieferen Ausbildungszufriedenheit zeigt. Es ist aber anzumerken, dass der Migrationshintergrund zu wenig differenziert erfasst wurde, da mit dem Abfragen der Nationalität einige Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche eingebürgert wurden, sich trotz Migrationshintergrund als Schweizer auswiesen.

In Grossagglomerationen wie Zürich geben Jugendliche im Schnitt ebenfalls signifikant tiefere Werte in der Passungswahrnehmung in der Berufswahl und am Ausbildungsplatz an als Jugendliche in ausgeprägt ländlichen Regionen der Agglomerationen der Stadt Bern, was die hohe Auflösungsquote im Kanton Zürich erklären kann (Anhang G, S.205). Auch die hohe Anzahl von Jugendlichen mit ungenügenden mathematischen Schulleistungen im Kanton Zürich kann ein weiteres Indiz sein, dass diese Jugendlichen aufgrund der geringeren Chancen auf dem Ausbildungsmarkt noch das genommen haben, was übrig war, was sich in der hohen Gewichtung des Lehrberufes als Notlösung ausdrückt.

Die Personenmerkmale der Vergleichsgruppe T2 floss in die Berechnungen ein, weil in dieser Gruppe nach askriptiven Merkmalen wie Alter, Migrationshintergrund, Schulabschluss, Wohnkanton gefragt wurde, was eine differenziertere Auswertung erlaubte. Die Gruppe mit Migrationshintergrund schätzte sich in allen Personenmerkmalen signifikant tiefer ein als die Schweizer Gruppe. Ob diese Werte aufgrund der Mehrfachbenachteiligungen an den Übergängen tiefer sind, sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Die Theorien zu den Personenmerkmalen, insbesondere zum Selbstwert haben unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Befunde geliefert, was beim Einbezug in die Auflösungsthematik kritisch berück-

sichtigt werden muss. Aus Studien zu Abbruchsneigungen (Rohner, 2012) ist es gefährlich, auf das Risiko von Lehrvertragsauflösungen zu schliessen, was sich in dieser Arbeit gezeigt hat, indem keine Lernenden der Vergleichsgruppe T1 mit Abbruchsneigung innerhalb eines Jahres nach der Befragung aufgelöst haben. Jugendliche haben Höhen und Tiefen innerhalb der Lehre, da sie noch über ein brüchiges Selbstkonzept verfügen.

Obwohl die Stichprobe der Jugendlichen der Vergleichsgruppen T1 und T2, welche nachträglich ihre Lehre aufgelöst haben, klein ist (N=25), zeigt sich, dass diese Jugendlichen eine geringere Passungswahrnehmung als Jugendliche ohne Auflösung aufweisen. Sie schätzen die Berufswahl und die Ausbildungsbedingungen tiefer ein (Anhang A, Tabelle 58, S.191). Sie sind auch bedeutend unzufriedener mit der Ausbildung als jene der Vergleichsgruppen ohne spätere Auflösung. Bei den Personenmerkmalen unterscheiden sie sich deutlich, sodass die verschiedenen Analysen der drei Befragungsstichproben (Auflösungsgruppe T1, Vergleichsgruppen T1 und T2) ähnliche Befunde lieferten; Jugendliche, welche aufgelöst haben, geben tiefere Werte bei den Personenmerkmalen, Ausbildungsbedingungen und der getroffenen Berufswahl an als Jugendliche ohne Auflösung. Sie sind auch mit der Ausbildung insgesamt weniger zufrieden. Nur bei der positiven Lebenseinstellung gibt die Stichprobe der Auflösungsgruppe T1 einen höheren Wert an als die Vergleichsgruppe T2. Dies könnte aufgrund der retrospektiven Befragung der Auflösungsgruppe T1 sein, mit der Annahme, dass einige Jugendliche nach der Lehrvertragsauflösung neue Perspektiven entwickelt haben und gegebenenfalls im neuen Betrieb oder neuen Beruf eine bessere Zukunft sehen.

Die Personenmerkmale scheinen einen Einfluss auf die Auflösungswahrscheinlichkeit zu haben. Die Höhe des Einflusses kann mit Mittelwertsvergleichen aber nicht eruiert werden. Leider konnten die Personenmerkmale nicht in die Regressionsanalysen zu den Auflösungsgründen (Kapitel 5.1.1) einfließen, weil nur die Interviewten der Auflösungsgruppe T1 den Fragebogen der Personenmerkmale ausgefüllt hatten, was eine zu kleine Stichprobe zur Folge hatte.

Ausserdem hat sich die Problematik von Jugendlichen in städtischen Ballungszentren wie Zürich folgendermassen gezeigt; ein Drittel ist ausländischer Staatsangehörigkeit und hat den Lehrberuf Maurer öfter als Jugendliche aus Bern als Notlösung gewählt. Zudem schätzen sie ihre Ausbildungsbedingungen und -zufriedenheit auch tiefer als Jugendliche in Bern ein. Auch die Zukunftsperspektiven stufen sie signifikant tiefer ein als Jugendliche aus Bern. Es ist zu vermuten, dass in Zürich mehr Jugendliche der Erstgeneration leben, welche erst seit ein paar Jahren in der Schweiz wohnen, was die Befunde in Kapitel 5.1.4 in Anlehnung an die Resultate der TREE-Studie (Sacchi et al., 2011) aufzeigen; mit einer ausländischen Staatsan-

gehörigkeit sieht ihre Zukunft düsterer aus als jene der eingebürgerten oder Schweizer Jugendlichen, welche einen gesicherten Aufenthaltsstatus in der Schweiz haben. Auch die signifikant tieferen Mathematiknoten deuten auf eine geringere Sprachkompetenz in Deutsch, da Mathematikaufgaben in der Berufslehre Lesekompetenz erfordern.

Um die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund auf das Auflösungsrisiko differenzierter auszuwerten, bräuchte es Längsschnittdaten und spezifischere Operationalisierungen des Migrationshintergrundes und des sozioökonomischen Status, wie es in der TREE-Studie gemacht wurde (Sacchi et al., 2011, S.138).

Da die Baubranche wie das Gastgewerbe überdurchschnittlich von Lehrvertragsauflösungen betroffen ist, sind solche Befunde in der weiteren Transitionsforschung mehr einzubeziehen. In der Stichprobe der Jugendlichen der Studie SoLe (Neuenschwander & Nägele, 2014), wo die Determinanten der Passungswahrnehmung eingangs der Lehre bestimmt wurden (Kapitel 2.8.5), betrifft der Ausländeranteil lediglich 8 Prozent, was die Problematik der Jugendlichen mit geringem Kultur- und Sozialkapital ausblendet. Die Nutzung solcher Resultate zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen ist somit begrenzt.

Fazit

Nach dieser umfangreichen Arbeit, wo verschiedene Blickwinkel auf das Phänomen Lehrvertragsauflösungen mit qualitativem und quantitativem interdisziplinärem Ansatz geworfen wurden, ist sich die Autorin noch bewusster, wie komplex die Ursachen sind.

Neben einer guten Ausbildungsqualität beruht wirksame Prävention auf der Fähigkeit, die „individuell ausschlaggebenden Gründe zu erkennen und sie Beraterisch zu berücksichtigen“. Die Gründe können im Sinne einer Hypothesenbildung im Einzelfall herangezogen werden. (Ertelt & Frey, 2012, S.217). Kein Fragebogen zur Identifizierung von gefährdeten Jugendlichen, sei er noch so valide und reliabel, kann die intensive Auseinandersetzung mit dem Jugendlichen in Krisensituationen und bei Passungsproblemen am Ausbildungsplatz ersetzen, sondern lediglich Warnsignale aussenden, die von den Erwachsenen im Umfeld des Jugendlichen wahr- und ernstgenommen werden müssen. Die Eruierung der Abbruchsneigung ist nur eine Annäherung an die tatsächliche Auflösungsquote, weil „das Konstrukt der Abbruchsneigung die manifesten Ausbildungsabbrüche nie gänzlich und exakt abbilden kann“ (Kemmler, 2012, S.167).

6.3 Erkenntnisgewinn der empirischen Studie für die Praxis

Eingangs dieser Arbeit wurde die Frage eines möglichen Fachkräftemangels im Baugewerbe allgemein aufgeworfen und mit Theorien aus der Ökonomie zu beantworten versucht. Hand-

werkliche Berufe haben heutzutage im Zuge der Expansion des dritten Sektors, der Dienstleistungsberufe zunehmend ein Imageproblem; in ländlichen Gegenden weniger als in städtischen, wo die Dienstleistungsbranche besonders stark wächst. Hat es auf dem Lande noch Bauernsöhne und Söhne von Handwerksfamilien, welche eine Handwerkerlehre wie Maurer dem Gymnasium vorziehen, schwemmt es den Handwerksbetrieben in städtischen Agglomerationen zunehmend Jugendliche mit Mehrfachproblematiken aus tieferen sozioökonomischen Schichten und bildungsfernen Eltern zu. Deshalb ist es wichtig, dass der Betrieb in einem sorgfältigen Selektionsprozess den Jugendlichen kennen lernt, um den Ausbildungsaufwand abschätzen zu können. Je nach Ressourcen des Betriebes, Auftragslage, personelle Ressourcen und Ausbildungsstrategie muss der Betrieb eine Art Risikoanalyse vornehmen. Je höher das Risiko, umso mehr muss er eingangs in den Jugendlichen investieren.

Es ist eine delikate Aufgabe, den Betrieben, welche auf dem Ausbildungsmarkt Berufe mit Imageproblemen bei den Jugendlichen anbieten, aufzuzeigen, dass sie es bei einem Überhang an Lehrstellen vermehrt mit Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken zu tun haben, ohne ihre Ausbildungsbereitschaft zu schmälern.

Die Betriebe müssen befähigt werden, die Grenzen ihrer Belastbarkeit zu erkennen, um nicht ausbildungsmüde zu werden. Zudem muss den Betrieben aufgezeigt werden, dass die Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern mit tiefem sozioökonomischen Status auf der Baustelle mit „Gleichgesinnten“, un- oder angelernten Bauarbeitern zusammentreffen und somit zusammenpassen. Wie in Kapitel 1.2 erwähnt, arbeiten zwei Drittel Ausländer auf der Baustelle und gut ein Drittel des Baustellenpersonals ist un- oder angelernt. Schaffen es die Betriebe, diese Jugendlichen mit einem erhöhten Betreuungsaufwand am Anfang der Lehre zu integrieren, haben diese Jugendlichen ein hohes Commitment dem Betrieb gegenüber und bleiben oft dem Betrieb erhalten. Somit ist es in den Händen der Betriebe, in einem guten Lernendenmix auch Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken eine Chance zu geben, um qualifizierten Nachwuchs im Bauhauptgewerbe auszubilden, der nicht den Königsweg beschreitet und den Fachkräftebedarf im Handwerk sichert.

Kommen wir auf die These zum Fachkräftemangel im Baugewerbe zurück (Kapitel 1.1), so lassen Betriebe viele Arbeiten in Nischenberufen des Baus durch unqualifizierte Arbeitskräfte ausführen, weil ausgebildete Fachkräfte die Branche trotz hohem Lohn wegen stressigen und körperlich strengen Arbeitsbedingungen verlassen. Dadurch ist es umso wichtiger, den Betrieben die Chancen der Integration von Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken aufzuzeigen; diese Jugendlichen werden nach einem missglückten Übergang in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II über den Pool der ungelernten Arbeitskräfte unter Umstän-

den wieder rekrutiert. Somit lohnt es sich für die Betriebe, einige dieser Jugendlichen auszubilden, um eine gute Durchmischung von qualifizierten und unqualifizierten Arbeitskräften auf der Baustelle zu haben.

Somit ist der befürchtete Fachkräftemangel keine Folge von zu wenig Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt, sondern Auswirkungen der Rekrutierungspraxis der Betriebe. Solange genügend Fachkräfte aus dem Pool der unqualifizierten Ausländer aus dem Süden, vorwiegend aus Portugal, Italien und dem Balkan mit befristeten Arbeitsverträgen nach Bedarf rekrutiert werden können, wird der Abgang von qualifizierten Fachkräften egalisiert. Da mit der Umsetzung der Masseneinwanderungsinitiative der Rekrutierungspool mit ungelernten ausländischen Arbeitskräften kleiner würde, versucht diese Studie, die Betriebe auf den Nutzen der brachliegenden Ressourcen von Jugendlichen, welche mit einer strukturierten Ausbildung aktiviert werden könnten, aufzuzeigen. In Kapitel 6.3.2 wird auf dieses unausgeschöpfte Potenzial Jugendlicher als Fachkräftenachwuchs näher eingegangen.

6.3.1 Hohe Passungswahrnehmung als Indikator für Ausbildungsqualität

Eine gute Passung zwischen lernender Person und ihrem Ausbildungsbetrieb ist „eine wichtige Grundbedingung für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf“ (Grassi et al., 2014, S.38). Eine hohe Ausbildungsqualität zeichnet sich durch ein offenes, vertrauensvolles Klima, geprägt von einer konstruktiven Fehlerkultur aus. Die Theorie im ersten Teil der Arbeit sowie die Ergebnisse der Studie bestätigen die Wichtigkeit der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Berufsbildner im Ausbildungserfolg. Die Studie hat gezeigt, dass es aber auch Berufsbildner gibt, welche ihre Verantwortung und wichtige Rolle im Ausbildungsprozess nicht optimal wahrnehmen oder wahrnehmen können. Dies kann an mangelnden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen liegen oder daran, dass die Betriebsführung die Berufsbildner nicht unterstützt und gegebenenfalls nötige Freiräume zur optimalen Ausbildung von Lernenden zur Verfügung stellt. Somit könnte mit der Steigerung der Ausbildungsqualität in den Betrieben Lehrvertragsauflösungen präventiv entgegengewirkt werden.

6.3.2 Unausgeschöpftes Potenzial Jugendlicher als Fachkräftenachwuchs

Für die Auftraggeber, den Schweizerischen Baumeisterverband und den Fachverband Infra, war es vor allem wichtig, Massnahmen zu treffen, um jene Gruppe von Jugendlichen behalten zu können, welche das Gefühl hat, die richtige Berufswahl getroffen zu haben und deren familiärer Hintergrund zum „Habitus“ auf der Baustelle passt. Von welcher Gruppe von Jugendlichen kann hier gesprochen werden?

Ein unausgeschöpftes Potenzial ist vor allem bei jenen Jugendlichen mit wenig sozialem Rückhalt vorhanden, welche aufgrund von Benachteiligungen im Bildungssystem über verschüttete Ressourcen verfügen, aus eher bildungsfernen Schichten kommen, aber handwerklich oft sehr geschickt sind und auch gerne anpacken. Hurrelmann (2014) geht gemäss verschiedener Studien aus Deutschland von 20 Prozent Jugendlichen aus, welche über solche verschütteten, in Rohform brachliegenden Kompetenzen verfügen. Mit Potenzialanalysen können diese Ressourcen offengelegt werden. Da gerade diese Jugendlichen oft diskontinuierliche Bildungs- und Lebensbiografien aufweisen, sind sie beim Einstieg in die Lehre auf ein gutes Arbeitsklima angewiesen, geprägt von Vertrauen, offener Gesprächskultur und klaren, verbindlichen Regeln. Sie müssen Fehler machen dürfen, welche reflektiert werden, damit sie daraus lernen können.

Ein Gelingen der beruflichen Sozialisation ist für diese Jugendlichen eine Chance, den Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden. Gelingt dies nicht, droht ihnen oft nach einer Lehrvertragsauflösung das Abrutschen in eine längerfristige Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, was sich bei einigen Jugendlichen ohne Anschlusslösung bereits abzeichnete (Kapitel 5.1.2).

In den offenen Antworten zu Verbesserungsvorschlägen schrieben die Lernenden oft, dass sie vom Arbeits- und Ausbildungsumfeld mehr Respekt und Wertschätzung verlangen. Gerade Jugendliche mit kumulierten negativen sozialen und emotionalen Erfahrungen reagieren sehr empfindlich auf ein schlechtes Arbeitsklima und auf Bezugs- oder Beratungspersonen, welche sich nicht emotional auf sie einlassen. In einem wertschätzenden Arbeitsklima und emotionaler Rückbindung ans Team können diese Jugendlichen beginnen, die verschütteten Ressourcen zu mobilisieren.

Berufsbildner müssen keine Psychologen oder Psychiater sein, sondern Menschen, welche ihre Rolle als Berufsbildner mit Leidenschaft und Berufsstolz ausüben und Freude haben, wenn sie zuschauen können, wie sich die Jugendlichen im Verlaufe der Lehre zu „währschaf-ten“ Männern entwickeln. Diese Jugendlichen kommen oft aus bildungsfernen Schichten mit wenig sozialem Rückhalt und geringem Selbstvertrauen. Für das Gelingen der beruflichen Sozialisation brauchen sie Vorbilder, welche Konflikte lösungsorientiert angehen und ihnen das Rückgrat stärken.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die in Kapitel 7 erläuterten Massnahmen auch Jugendliche, welche im Baugewerbe bleiben, aber neue Berufsrichtungen wählen, behalten werden könnten.

6.3.3 Beratungsangebote sind zu wenig auf gefährdete Jugendliche ausgerichtet

Professionelle Angebote der Berufsfachschulen sowie der kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter werden nur wenig in Anspruch genommen. Woran liegt das? Aus den Interviews bestätigte sich, dass gerade Jugendliche mit wenig sozialem Rückhalt die Beratungsstellen oft unpersönlich erlebt und diese folglich bei persönlichen Problemen nicht mehr aufgesucht haben. Die Jugendlichen wünschen sich nicht Beratung, sondern Unterstützung, welche auch emotionalen Rückhalt und Hilfestellungen bei Problemen umfassen (Mischler, 2014). Nachfolgendes Zitat aus einem Interview von ID 25 zum Thema Berufsberatung soll den Unterschied zwischen Beratung und der gewünschten Unterstützung verdeutlichen:

„Ganz ehrlich, ich hab dort nur schlechte Erfahrungen gemacht. Ich wurde nicht richtig ernst genommen. Es war einfach so ein Durchschnittsablauf. Das kann man mit vielen machen, aber mit mir nicht. [...] Da hatte es so Karten auf dem Tisch und man wählt aus, was einem am meisten interessiert. Also wählst du aus, nachher gibt er dir eine Liste und sagt: Hier hast du die Berufe, die dazu passen und so ist's schon gemacht“ (ID 25).

Die Schweizer Studien zu den Lehrvertragsauflösungen fordern insbesondere mehr niederschwellige Beratungsangebote (Stalder & Schmid, 2006; Lamamra & Masdonati, 2009). Im Schnitt stellen die kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter aber drei Beratungsangebote für Lernende der beruflichen Grundbildung zur Verfügung³⁴. Stellt sich hier nicht vielmehr die Frage der Qualität der Beratungsangebote als der Quantität?

6.3.4 Intensivierung der Lernortkooperation

Auch eine gut funktionierende Lernortkooperation zwischen Lehrbetrieb, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen vermag beim Lernenden die Passungswahrnehmung zu steigern. Dies verlangt von den Ausbildungsverantwortlichen aller Lernorte eine aufmerksame Begleitung und Austausch ihrer Erfahrungen mit den Ausbildnern der anderen Lernorte. Insbesondere wenn bei einer lernenden Person die Passung zwischen den persönlichen Lernvoraussetzungen und den Anforderungen des gewählten Berufes nicht optimal sind, ist eine Art Früherfassung eingangs der Lehre unabdingbar. Die Ausbildner aller drei Lernorte und die Lernenden überprüfen die getroffene Berufswahl, vergleichen die Leistungsvoraussetzungen mit den Anforderungen des Berufes, um möglichst frühzeitig zu erkennen, wo der Lernende Unterstützung braucht. Der Lernende befindet sich eingangs der Lehre in einer Konsolidierungsphase (Herzog et al., 2006), wo die Passungswahrnehmung überprüft wird. Dieser wichtigen Phase wird in der beruflichen Grundbildung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und

³⁴ Die kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter wurden über die Anzahl Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe sowie über bestehende Beratungsangebote im April 2013 kurz befragt.

zu einseitig auf die Prüfung der Leistungsdefizite durch die Berufsfachschulen beschränkt. Dass es in dieser Phase aber mehr um die Ressourcenstärkung des Lernenden durch eine enge Kooperation der drei Lernorte ginge, wird ausser Acht gelassen.

Ausbildner mit hohen didaktischen Kompetenzen verstehen es, bei Lernenden mit tiefen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Erfolgserlebnisse herbeizuführen, indem sie ihnen vielfältige Aufgaben geben, die den Leistungsvoraussetzungen angepasst sind. So erfährt sich der Lernende kompetent, was einen positiven Einfluss auf die Passungswahrnehmung hat. ID 22 hatte zwar interessante, vielfältige Aufträge und löste trotzdem die Lehre auf.

„Ich hatte spannende, tolle Aufträge, aber niemand zeigte mir, wie man es macht. Ich musste einfach anpacken und machen. Ich war aber immer im Stress und überfordert. Machte ich einen Fehler, rief der Polier aus. Dieser hatte gar keine Ausbildung als Polier“ (ID 22).

Das Ausbilden von Jugendlichen ist eine komplexe, anspruchsvolle Aufgabe, die neben hohen fachlichen und berufspädagogischen Kenntnissen auch eine hohe Selbst- und Sozialkompetenz des Ausbildners verlangt. Das Schaffen von Vertrauen am Anfang der Ausbildung ist der wichtigste Erfolgsfaktor für das spätere Meistern von Problemen. Gerade die Beziehungsqualität „Vertrauen“ ist für Jugendliche mit Mehrfachproblematik ein wichtiger Faktor im Ausbildungsprozess. Durch die hohe Arbeitsbelastung auf der Baustelle scheint das Pflegen der Beziehungsqualitäten oft zu kurz zu kommen.

6.4 Kritische Überlegungen zur Untersuchungsmethode

Das Mandat der Befragung war zum Zeitpunkt der Annahme nicht auf ein Dissertationsvorhaben ausgerichtet. Der Schweizerische Baumeisterverband wollte mit möglichst wenig finanziellen Ressourcen die Gründe der hohen Auflösungsquote erfassen. Somit wurde der erste Fragebogen zur anonymisierten Befragung der Auflösungsgruppe T1 nicht aus der Sicht eines Gesamtkonzeptes mit einer Vergleichsgruppe T1 erstellt. Erst im Sommer 2013 nach dem Entscheid der Autorin, eine Dissertation zu diesem Thema zu schreiben, wurde eine Vergleichsgruppe mit Lernenden ohne Auflösung zur Schärfung der sehr komplexen Zusammenhänge mit verschiedenen Einflussgrössen des Phänomens Lehrvertragsauflösungen ausgewählt. Dieses sequentielle Vorgehen brachte Nachteile für die Auswertung der Resultate, da die Auflösungs- und Vergleichsgruppe T1 nicht mit denselben Antwortskalen befragt wurde. Die Auflösungsgruppe T1 hätte auch zweistufig abgefragt werden können. Zur Bewertung der verschiedenen Skalen zur Berufswahl, zu den Ausbildungsbedingungen, den schulischen Leistungen und den persönlichen Gründen mit den Likertskalen „sehr wichtiger Grund“ bis „kein Grund“ zur Auflösung hätte noch eine zweite Antwortskala mit den Likertskalen „trifft

völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zur allgemeinen Wahrnehmung derselben Skalen hinzugefügt werden können.

Durch die ungleichen Antwortskalen und dem Weglassen einzelner bedeutsamer Einflussgrößen wie Personenmerkmale, Alter, Bildungsabschluss und Migrationshintergrund im ersten Fragebogen der Auflösungsgruppe mussten die drei Befragungsstichproben teilweise einzeln ausgewertet und zur Hypothesenüberprüfung zusammengeführt werden. Ein Gesamtkonzept am Anfang der Studie, welches auf eine Dissertation ausgerichtet gewesen wäre, hätte den Arbeitsaufwand, insbesondere bei der Hypothesenüberprüfung enorm verringert.

Am Schluss des Fragebogens hatte es jeweils noch eine offene Frage, mit der versucht wurde, explorativ noch weitere Problemfelder zu eruieren, welche für die Ausbildung auf dem Bau wichtig sein könnten; sie brachten keine zusätzlichen Informationen zur Problematik, sondern bestätigten die bereits aus den Daten ersichtlichen Problemfelder. Somit kann angenommen werden, dass der Phänomenraum mit dem Fragebogen abgedeckt war.

Könnte die Autorin diese Studie nochmals durchführen, würde sie das Design anders wählen. Sie würde nur den Kanton Zürich mit homogenen Rahmenbedingungen und am meisten Auflösungen auswählen und die neu eintretenden Lernenden nach drei Monaten befragen und nachher mit allen Lernenden, welche innerhalb von 18 Monaten auflösen, eine Auflösungsgruppe bilden. So hätte die Autorin nur einen Fragebogen mit denselben Operationalisierungen sowie Merkmalsausprägungen der Items und könnte das Modell integrativ testen. So könnte auch der Einfluss der schulischen Leistungsprobleme auf das Auflösungsrisiko getestet werden.

Zudem würde der Fokus auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status gerichtet, welcher durch den Bildungs- und Berufsstatus des Vaters abgefragt werden könnte. Aufgrund der jetzigen Lehrstellensituation mit einem Überhang an Lehrstellen muss davon ausgegangen werden, dass leistungsstarke Jugendliche eine Lehrstelle in prestigeträchtigeren Berufen erhalten und das Bauhauptgewerbe die unbesetzten Lehrstellen am Schluss oft mit Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken und wenig sozialen Ressourcen besetzt, was Gespräche mit Berufsbildnern zu bestätigen schienen.

Die Interviews mit den Leitfragen würde die Autorin so beibehalten, da durch den qualitativen Zugang eine Schärfung vorgenommen werden konnte, welche das theoretische Modell bildhaft verstärkte. Vor allem halfen die Aussagen der Lernenden auch, die Berufsbildungsverantwortlichen für die Thematik zu sensibilisieren, weil durch die Sprache der Jugendlichen wie eine Art Übersetzung der für Facharbeiter oft zu abstrakten Theorie stattfand. Die klare und ausdrucksstarke Sprache der Jugendlichen berührte sie, was bei vielen Berufsbildnern

und Unternehmensführern Denkprozesse über die Rekrutierungs- und Ausbildungsprozesse auslöste. So halfen die Interviews auch, das Feld für die geplanten Massnahmen zur Reduktion der hohen Auflösungsquote vorzubereiten.

6.5 Implikationen für die Berufsbildungssteuerung des SBV

Die Auftraggeber der Studie hatten zum Ziel, aufgrund der Resultate konkrete Massnahmen zur Reduktion der hohen Auflösungsquote zu generieren. So wurden nur Massnahmen vorgeschlagen, welche im Kompetenzbereich der Auftraggeber sind, obwohl die Studie erhebliche Mängel in der Berufswahlvorbereitung auf Sekundarstufe I, welche oft unstrukturiert und didaktisch nicht durchdacht zu sein scheint, feststellte. Nachfolgend werden mögliche Massnahmen formuliert, um Lehrvertragsauflösungen zu minimieren und die „richtigen Lernenden“ ins Bauhauptgewerbe zu holen.

6.5.1 Themenspezifische Module in der Ausbildung der Vorarbeiter und Poliere

Lernende werden auf der Baustelle in den meisten Fällen von Vorarbeitern und Polieren ausgebildet und somit die Rolle des Ausbildners übernehmen, obwohl offiziell meistens ein pädagogisch-didaktisch ausgebildeter Berufsbildner den Lernenden zur Seite gestellt wird. Diesen sehen die Lernenden aber oft sehr wenig, da er Tätigkeiten ausserhalb der Baustelle ausführt.

Die Vorarbeiter und Poliere müssen für die Thematik Übergang Schule-Lehre sensibilisiert werden, wo der Lernende zuerst die Kultur auf der Baustelle kennen lernen muss. Der Lernende wechselt mit dem Eintritt in die Lehre von der Jugendwelt in die Erwachsenenwelt, die mehr Freiräume zulässt und mehr Eigenverantwortung verlangt. Je bewusster und strukturierter die Einführung und Begleitung am Anfang der Lehre ist, umso schneller findet sich der Jugendliche vermutlich in der Arbeitswelt zurecht und eine Vertrauensbasis kann gelegt werden. Aufgrund der Erkenntnisse im explorativen Teil der Ergebnisse der empirischen Studie (Kapitel 5.2) sind es oft mangelnde Konfliktlösungsstrategien bei den Lernenden und zum Teil auch bei den Ausbildnern, welche zu Auflösungen führten, insbesondere bei jenen Lernenden, welche die richtige Berufswahl getroffen hatten, aber aufgrund von kumulierten Gründen die Lehre auflösten. Durch das Aufzeigen verschiedener Arten von Konfliktlösungsstrategien würden die Vorarbeiter und Poliere sensibilisiert, gefährdete Jugendliche schneller zu erkennen und ihnen mit konstruktiven Problemlösestrategien zu begegnen.

Die Vorarbeiter und Poliere müssten auch Kenntnisse erhalten, wie lernförderliche Ausbildungsbedingungen zu gestalten sind. Dazu brauchen sie einfache methodisch-didaktische Instrumente, um trotz gegebener Auftragslage eine lernförderliche Umgebung zu schaffen. Es

wäre auch denkbar, mittels Videovignetten den Ausbildenden auf der Baustelle solche lernförderlichen Sequenzen aus dem Alltag zur Reflexion vorzulegen. Solche Videovignetten könnten auch auf der Homepage des Schweizerischen Baumeisterverbandes oder des Fachverbandes Infra unter einer Rubrik Ausbildung als Anregungen zur Verfügung gestellt werden.

Je mehr die Vorarbeiter und Poliere auf Problempunkte in der beruflichen Grundbildung auf dem Bau sensibilisiert werden und Instrumente erhalten, den Ausbildungsprozess zu steuern, umso mehr besteht die Chance, dass sie aktiv eingreifen, bevor der Vertrag aufgelöst wird.

Die Haltung der Betriebsführung der beruflichen Grundbildung gegenüber ist aber entscheidend, ob alle in die Ausbildung involvierten Personen wie Berufsbildner, Vorarbeiter und Poliere wertschätzend in ihrer täglichen Ausbildungsarbeit unterstützt werden oder nicht. Gerade in einem produktionsorientierten, auf Marktkonkurrenz ausgerichteten Arbeitsumfeld wird es zunehmend schwieriger, Zeit für die aus der Theorie geforderten Wichtigkeit der Praxisreflexion zur Verfügung zu stellen.

6.5.2 Selektionsinstrumente für die Betriebe

Aufgrund der Interviews ist zu vermuten, dass nicht alle Betriebe über strukturierte Selektions- und Diagnoseinstrumente verfügen, die ihnen helfen, die „richtigen Lernenden“ mit den nötigen Interessen und Ressourcen für die Berufe im Bauhauptgewerbe zu selektionieren. Verschiedene Betriebe verfügen über eigene Leistungstests, da die Zeugnisnoten der Lernenden ihnen zu wenig transparent sind. Andere Betriebe verlassen sich auf die Rückmeldungen der Ausbildenden während der Schnupperlehre, die meistens eine knappe Woche dauert. In diesem Zusammenhang werden auch Redewendungen gebraucht wie „das Bauchgefühl hat entschieden“.

Will das Bauhauptgewerbe aber jene Jugendlichen im Ausbildungssystem als zukünftiger Fachkräftenachwuchs behalten, welche über ein grosses unausgeschöpftes Potenzial verfügen (Kapitel 6.3.2), muss bereits im Selektionsverfahren genauer hingeschaut werden.

Gesellschaftspolitisch haben die Berufe im Bauhauptgewerbe eher ein tiefes Ansehen. Somit ist es nicht erstaunlich, dass Berufsberatungsstellen und Lehrkräfte versuchen, gerade auch Jugendliche aus bildungsfernen Schichten mit schwachen schulischen Leistungen in Berufe auf dem Bau einzuschleusen.

Viele dieser Jugendlichen haben verschüttete, brachliegende Kompetenzen, die es mittels geeigneter Selektionsinstrumente zu erfassen gilt. Drei bis vier Wochen Schnupperlehre sollten reichen, um in Rohform vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen zu entdecken (Hurrelmann, 2014). Somit könnte die Dauer, die Strukturierung und die Auswertung der

Schnupperlehre bereits ein erstes Selektionsinstrument sein. Für Hurrelmann ist Selektionskompetenz „eine Mischung aus Erfahrung, Intuition, konkretem Handeln plus genauer Diagnose“ (Hurrelmann, 2014, S.11).

Die Selektionsinstrumente könnten in einem separaten Kapitel im „Ratgeber für Betriebe“ (Kapitel 7.1) eingebunden werden.

6.5.3 Standardisierter Fragebogen zur Qualitätssicherung

Der Schweizerische Baumeisterverband erfasste die Anzahl der Standortgespräche, um eine Form von Qualitätssicherung anzustreben. Die Autorin schlug dem SBV vor, zukünftig über die überbetrieblichen Kurszentren die Auflösungen jeweils am Ende eines Schuljahres quantitativ zu erfassen, um im Längsschnitt die Wirkung der Präventionsmassnahmen zu überprüfen.

In Anlehnung an die Fragebogen dieser Studie könnten zudem die Ausbildungsbedingungen einmal im Verlaufe der Lehre in den überbetrieblichen Kurszentren überprüft werden. Dies macht aber nur Sinn, wenn die Zuständigkeiten bei mangelnder Ausbildungsqualität klar definiert sind. Sonst enden solche Auswertungen in der Schublade und haben keine Wirkung.

Jeglicher Fragebogen zu dieser komplexen Thematik mit vielen endogenen und exogenen unkontrollierten Einflussfaktoren benötigt ein Gespräch, um die wahrgenommene Gefährdung einschätzen zu können und dementsprechend Massnahmen zur Prävention einer Auflösung einleiten zu können. Kein Fragebogen nimmt diese Arbeit ab.

6.5.4 Neutrale Beratungsstelle für Lernende und Lehrbetriebe

Es wird vorgeschlagen, eine neutrale Beratungsstelle beim SBV einzurichten, wo Mitgliederbetriebe und Lernende bei Problemen kostenlose Beratungen in Anspruch nehmen können. Aus der Coachingarbeit mit Lernenden in Krisensituation war der Autorin bekannt, dass Lernende oft Angst hatten, Hilfe beim Berufsbildner oder bei den Lehrkräften zu holen, weil sie nicht wussten, ob die Informationen vertraulich behandelt werden oder ob sie nachher noch zusätzlichem Druck ausgesetzt sind. So zogen sie es oft vor, zuzuwarten und zu schweigen. Bezüglich Beratungsangeboten hat der Kaufmännische Verband Schweiz eine Vorreiterrolle inne. Beim Aufbau einer Beratungsstelle gälte es die Erfahrungen des KV Schweiz zu nutzen.

6.5.5 Internet als Austauschplattform für Lernende und Berufsbildner

Es wäre auch durchaus denkbar, eine Online Austauschplattform zu Themen rund um die Ausbildung für Lernende und Berufsbildner aufzubauen. Als Vorzeigebispiel gilt der Kaufmännische Verband Schweiz, der aktiv eine Like Page für Lernende, junge Kaufleute und Berufsbildner/innen betreut. Aufgrund der Resultate, dass einige Lernende aufgrund man-

gelder Berufswahlvorbereitung innerhalb des Baugewerbes ihren Lehrvertrag auflösen, aber im Baugewerbe eine Anschlusslösung finden, wäre es sinnvoll, wenn sich verschiedene Verbände des Baugewerbes für eine solche Idee zusammenschliessen würden³⁵.

6.5.6 Ratgeber zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen für die Betriebe

Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie könnte ein Ratgeber, spezifisch auf die Hauptprobleme der Ausbildungssituationen auf der Baustelle ausgerichtet, herausgegeben werden. Der Fokus des Inhalts liegt auf der Fragestellung „Wie können Lehrvertragsauflösungen verhindert werden?“. In den Ratgeber gehörten Themen wie Selektion, lernförderliche Ausbildungsbedingungen und Unterstützungsangebote bei Problemen.

6.6 Gesamtschau der Problematik der Lehrvertragsauflösungen im Bauhauptgewerbe

Berufsbildner führen die Gründe für eine Lehrvertragsauflösung vor allem auf die schlechten Leistungen in Schule und Betrieb zurück (Stalder & Schmid, 2006) und blenden die Problematik der schwierigen Ausbildungsbedingungen auf der Baustelle aus. Aber die hohe Gewichtung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Zusammenhang der Auflösungsgründe seitens der Lernenden gilt es ernst zu nehmen. Mögliche Ansatzpunkte für Massnahmen werden in Kapitel 7 dargelegt. Aus retrospektiven Bewertungen von Lehrvertragsauflösungen kann nicht direkt auf Einflussgrössen oder Ursachen geschlossen werden, da die Gefahr der gegenseitigen Schuldzuweisungen besteht (Uhly, 2015, S.157). Aber aufgrund der Vergleichsdaten der beiden Vergleichsgruppen T1 und T2 ohne Lehrvertragsauflösung beeinflussen die Ausbildungsbedingungen und die falsche Berufswahl das Auflösungsrisiko signifikant. Die falsche Berufswahl könnte ein Erklärungsversuch sein, das Scheitern im Nachhinein so zu begründen. Die Evidenz verschiedener Studien, dass sich die Passungswahrnehmung durch eine gute Ausbildungsqualität erhöhen kann, schmälert die Einflussgrösse „falsche Berufswahl“; es könnte die Folge der ungenügenden Ausbildungsqualität und keine direkte Ursache einer Lehrvertragsauflösung sein. Dies zeigt die Komplexität der Ursachenzuschreibung, da sich hinter jeder Lehrvertragsauflösung unterschiedliche Zusammenhänge verbergen, die nur den formalen Akt der Lehrvertragsauflösung als Gemeinsamkeit aufweisen.

Bei der Berufswahl wird in unserer westlichen auf Individualität und Selbstverwirklichung ausgerichteten Gesellschaft allzu oft vergessen, dass es Jugendliche gibt, für die eine Berufs-

³⁵ Anregungen für eine Austauschplattform können unter folgendem Link eingesehen werden:

<https://www.facebook.com/kvjugend> [Stand: 31.5.2016].

tätigkeit eine Existenzsicherung bedeutet und nicht Selbstverwirklichung (Bergmann, 2014). So hat für sie die Berufswahl nicht so einen hohen Stellenwert wie für Jugendliche, die im Beruf eine Persönlichkeitsentwicklung und ein soziales Prestige sehen.

Der emotionalen Komponente beim Übergang von der Schule in den Berufsalltag wird zu wenig Beachtung geschenkt; ein Jugendlicher mit fester Entscheidungssicherheit bei der Berufswahl kann trotzdem auflösen, wenn sich der Jugendliche im Betrieb weder gefördert noch respektiert fühlt. In der Erstausbildung, wo Jugendliche daran sind, ihr Selbstkonzept aufzubauen, sind sie auf positive, stärkende Feedbacks angewiesen, was bei Jugendlichen oft einen höheren Stellenwert hat als eine minutiös geplante Berufswahl. Aus diesem Grunde wurde in dieser Arbeit auf die Faktoren einer guten Ausbildungsqualität vertieft eingegangen, weil gute Ausbildungsbedingungen die beste Prävention von Lehrvertragsauflösungen sind.

Die politische Zielsetzung der Verbundpartnerschaft, dass bis 2015 95 Prozent aller Jugendlichen zwischen 18 und 25 Jahren einen Abschluss auf Sekundarstufe II haben, erzeugt einen Druck auf die Bildungsinstitutionen, alle Jugendlichen in eine Lehrstelle zu bringen. Nach der Berufswahltheorie von Gottfredson (2002) gibt es Jugendliche, welche am Ende ihrer Schulzeit aus verschiedensten Gründen noch nicht ausbildungsreif sind. Ausbildungsreif sein heisst, seine Interessen und Ressourcen kennen, Verantwortung übernehmen und Ziele konsequent verfolgen.

Der Druck der Ausbildungsinstitutionen überträgt sich auf die Jugendlichen, indem ihnen mit dem Mahnfinger aufgezeigt wird, dass sie ohne Lehre Arbeitslosigkeit riskieren oder vom Prekariat betroffen sind. Dies löst insbesondere bei Jugendlichen, welche den untersten Schultyp besucht haben, oft über schlechte Schulzeugnisse verfügen und aus tiefen sozio-ökonomischen Schichten mit einem geringen sozialen Beziehungsnetz stammen, Existenzängste aus. Sie setzen alles daran, einfach eine Lehrstelle zu erhalten, im Glauben, ihre Existenz sei dann gesichert. So gelangen sie in die Baubranche, der es zwar wirtschaftlich zurzeit gut geht, aber welche Mühe hat, ihre Ausbildungsplätze mit kognitiv starken Jugendlichen aus stabilen Familienverhältnissen zu besetzen. Städtische Regionen sind von dieser Problematik mehr betroffen als ländliche Gebiete.

Dies hat einerseits mit der Akademisierungswelle zu tun, wo bildungsnahe Eltern versuchen, mit allen Mitteln ihre Kinder aufs Gymnasium zu bringen und andererseits mit dem Imageproblem der Baubranche, wo in Zeiten eines Überflusses an Lehrstellen viele Lehrstellen auf dem Bau nicht besetzt werden können. Somit erhalten Jugendliche, welche gar nie eine bewusste Berufswahl aufgrund ihrer Interessen getroffen haben, die Chance, eine Lehrstelle auf dem Bau zu erhalten. Bis zum Eintritt der Lehre fühlen sie sich erleichtert, leisten dann in der

Schule oft gar nichts mehr und freuen sich auf einen neuen Lebensabschnitt. Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist für viele Jugendliche, welche die Schule nicht als Ort der Förderung und Ressourcenstärkung erfahren haben, ein Neustart, wo sie alles besser machen wollen, um im Leben erfolgreich zu sein. Voller Optimismus steigen sie in die Lehre ein und merken relativ schnell, dass ihr Ziel, einfach eine Lehre durchzuziehen, um eine gesicherte Existenz zu haben, falsch gesetzt war. Sie erfahren gerade auf dem Bau, wo der Umgangston roh und direkt ist, dass der Produktionsprozess im Vordergrund steht und sich kaum jemand um sie kümmert. Sie kommen vom Regen in die Traufe. Konnten sie in der Schule nur rumhängen, hatten viel Freizeit, um mit Kollegen draussen zu spielen oder zusammen fernzuschauen, müssen sie jetzt früh aufstehen, hart arbeiten, werden herumkommandiert und als Handlanger eingesetzt. Die erste Ernüchterung erfahren sie bereits in den ersten Wochen der Lehre. Auch in der Berufsfachschule erleben sie, dass das Handwerk des Maurers oder Strassenbauers kognitive Leistungen erfordert, deren sie sich nicht bewusst waren. Gerade jene Jugendlichen, deren Berufswunsch eine Lehre war, haben sich kaum über die Anforderungen des Berufes ins Bild gesetzt. Das Ziel war bei vielen Auflösern nicht, den Beruf zu erlernen, sondern eine Lehre durchzuziehen, um dann hoffentlich auf dem Arbeitsmarkt eine spannende Arbeit mit gutem Verdienst zu finden. Mit diesen Voraussetzungen kommen sie in die Lehre und merken dann schnell, dass die Bedingungen auf dem Bau einiges von ihnen abverlangen. Auch der hohe Lohn, der für einige unter ihnen ein Anreiz war, sich auf dem Bau zu bewerben, vermag die Enttäuschung nicht zu kompensieren. Und schon wieder sehen sie sich im selben Fahrwasser wie zu Zeiten in der Schule. All ihre Vorsätze, mehr leisten zu wollen, sind im Nu verflogen und sie fallen in dieselben Reaktionsmuster wie vorher; anstehende Hausaufgaben werden nicht gemacht, am Morgen melden sie sich krank, weil sie keinen Anreiz sehen, am Morgen aufzustehen und die Spirale beginnt, abwärts zu drehen. Anstatt sich Hilfe zu holen, verdrängen sie alles, und der Berg der Versäumnisse wird immer höher. Je mehr sie realisieren, dass sie drei Jahre so nicht durchhalten können, umso mehr entwickeln sie psychosomatische Beschwerden, und die Absenzen im Betrieb oder in der Berufsfachschule nehmen zu, bis sie gänzlich aussteigen. In dieser Zeit voller Enttäuschung und Resignation verschlechtern sich zudem oft die schulischen Leistungen zusehends und im Betrieb häufen sich auch die Fehler.

Auch wenn der Prozess vor einer Lehrvertragsauflösung im Einzelfall variiert und durch verschiedene Einflussfaktoren unterschiedlich verlaufen kann, hat sich aus den Interviews für die Gruppe der Jugendlichen mit dem Berufswunsch, einfach eine Lehre zu machen, das zuvor beschriebene Verlaufsmuster herauskristallisiert. Bei fast nahtlosen Betriebs- oder Ausbil-

dungswechslern sehen die Zusammenhänge oft anders aus; jene greifen auf das vorhandene soziale Beziehungsnetz zurück und erleben die Auflösung oft als Befreiung und Erleichterung, eine Korrektur in der Ausbildung vorgenommen zu haben.

Aus diesem Grunde wird in den Schlussfolgerungen dieser Arbeit der Fokus auf jene Jugendlichen gerichtet, welche die Verlierer unseres auf soziale Ressourcen ausgerichteten Bildungssystems sind. Schlussendlich muss es auch ein politisches Interesse sein, diese Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zu integrieren, damit sie nicht von den Sozialversicherungen abhängig werden.

Durch die bildungspolitische Forderung, dass möglichst alle Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II erlangen, wird es für die Bauunternehmungen immer wichtiger, dass sie den Selektionsprozess optimieren, um das Risiko einer Lehrvertragsauflösung minimieren zu können. Aus diesem Grunde sind alle Massnahmen des Schweizerischen Baumeisterverbandes auf die Stärkung der Betriebe im Selektionsprozess ausgerichtet. Die Berufsbildner, welche für den Selektionsprozess zuständig sind, müssen durch Weiterbildungen befähigt werden, die Stärken und Schwächen beim Lernenden eingangs der Lehre zu erkennen, um die eigenen Ressourcen zur nötigen Betreuung einschätzen zu können. Die wichtigste Ressource ist Zeit, die es braucht, um einerseits eine Vertrauensbasis zu schaffen und andererseits um den Ausbildungsprozess zusammen mit dem Lernenden zu gestalten. Die grösste Herausforderung für die Berufsbildner im Bauhauptgewerbe ist es, trotz des enormen Zeitdruckes im Produktionsprozess gleichzeitig die Ausbildung und den Jugendlichen im Blick zu haben. Mit einer konstruktiven Fehlerkultur und klar überprüfbaren, für den Lernenden realistischen Zielsetzungen fühlt sich der Lernende respektiert und ernst genommen, was den Vertrauensaufbau fördert. Gerade Jugendliche, für die sich weder zuhause noch in der Schule kaum jemand interessierte, brauchen eingangs der Lehre eine einfühlsame, aber strenge Führung, welche ihnen Halt und Orientierung gibt.

Es ist eine Überforderung für die Betriebe und für die Jugendlichen, deren Einstellungen und Haltungen optimale Berufsentscheidungen behindern, wenn sie buchstäblich in eine Lehre „gedrückt“ werden. Erfährt ein Betrieb mehrere Lehrvertragsauflösungen, sinkt die Ausbildungsbereitschaft kontinuierlich, was nicht das bildungspolitische Ziel der Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses sein kann. Somit ist die quantitative Zielsetzung der 95 Prozentquote eines Sek-II-Abschlusses aller Jugendlichen zu hinterfragen.

Das Ziel sollte vielmehr die Arbeitsmarktfähigkeit der Jugendlichen sein, zu der heutzutage eine hohe Sozial- und Selbstkompetenz gehört. Wird diese Sozial- und Selbstkompetenz weder in der Schule noch im Elternhaus gefördert, ist der Berufsbildner gezwungen, neben der

Förderung der Fachkompetenz auch noch diese zu fördern, wenn er den Jugendlichen zu einem erfolgreichen Lehrabschluss führen will. Verfügt der Jugendliche in allen drei Kompetenzbereichen (Fach-, Sozial, Selbstkompetenz) über erhebliche Defizite, nimmt der Betrieb ein sehr hohes Risiko einer Lehrvertragsauflösung auf sich.

Mit dem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002) übernimmt die Berufsbildung neben der Sicherung von gut qualifiziertem Berufsnachwuchs eine Integrationsfunktion. Jugendliche mit Mehrfachproblematiken sollen mittels Casemanagement und speziellen Integrationsprogrammen wie LIFT³⁶ den Übergang von der obligatorischen Volksschule in die Berufsbildung erfolgreich schaffen. Und trotz all dieser neu geschaffenen Programme und Massnahmen bleibt nicht nur die Auflösungsquote auf gleichem Niveau, sondern auch die Anzahl Jugendlicher, welche den Umweg über die Brückenangebote in den Arbeitsmarkt gehen. Es stellt sich die Frage: „Was läuft hier falsch, dass die Ziele der Massnahmen nicht erreicht werden?“ Aufgrund der Theorien zu den Lehrvertragsauflösungen (Kapitel 2) sowie der Resultate und Interviews der hier dargelegten Studie wagt die Autorin, eine Schlussfolgerung zu ziehen:

Jugendliche ohne sozialen Ressourcen konnten oft bereits im Elternhaus kein Urvertrauen aufbauen oder ihr Vertrauen in die Erwachsenen wurde nicht nur im Elternhaus, sondern oft auch von Behörden missbraucht. Man verspricht ihnen, sie zu unterstützen und am Schluss stehen sie alleine auf sich selbst gestellt da. Zudem entwickeln sie weder zuhause noch in der Schule konstruktive Konfliktlösungsstrategien, was das Bewältigen der alltäglichen Anforderungen oft verunmöglicht. So ziehen sie sich immer mehr zurück und vertrauen auf Anrieb niemandem mehr. Die Behörden sind zu weit weg von den Lernenden, sodass sie kaum aus eigener Initiative Hilfe an einem anonymen Ort holen. Somit wurden in den letzten Jahren unzählige Beratungsstellen geschaffen, die angebotsinduziert genutzt werden, aber oft nicht die erwünschte Wirkung erzielen, weil die Jugendlichen keine Beratung brauchen, sondern Unterstützung. Dies verlangt ein empathisches Begleiten über längere Zeit und nicht ein Verwalten der Jugendlichen.

Für nachhaltige Lösungen, welche den Jugendlichen in ein eigenständiges Leben führen, müssen alle beteiligten Erwachsenen, welche in der Ausbildung mit dem Jugendlichen zusammenarbeiten, am selben Strick ziehen. Es braucht eine federführende Person, die den Jugendlichen durch die Lehre begleitet, zu der er Vertrauen aufbauen kann. Wenn die Eltern diese Aufgabe nicht wahrnehmen können, obliegt sie oft dem Berufsbildner, mit dem der Jugendli-

³⁶ LIFT ist ein gesamtschweizerisches Präventions- und Integrationsprojekt für benachteiligte Jugendliche und setzt in der 7. Klasse im Berufswahlprozess an (<http://jugendprojekt-lift.ch>).

che am meisten zu tun hat. Wenn der Bund die Aufgabe der Arbeitsintegration den Betrieben zuschiebt, brauchen die Betriebe Unterstützung, damit sie längerfristig bereit sind, Lernende auszubilden.

Aus diesem Grunde wurden Unterstützungsmassnahmen aufgrund der Resultate von der Autorin vorgeschlagen (Kapitel 6.5). Es gilt auch zu überlegen, ob ein Basisjahr mit einer strukturierten Einführung in den Maurerlehrhallen mit Praktika in ihren Betrieben sinnvoll wäre, um allfällige schulische und persönliche Defizite bereits dort aufzuarbeiten. In der bevorstehenden Revision der Bildungspläne des Berufes Maurer (EFZ) wird diese Diskussion geführt werden müssen. Insbesondere KMU's, welche keine Vollzeitberufsbildner anstellen können und im Produktionsstress auf dem Bau Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken kaum gerecht werden können, brauchen Unterstützung. Mit gezielten Weiterbildungen zur Optimierung der Selektionsprozesse zur Risikominimierung von Lehrvertragsauflösungen und der Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken wird versucht, einerseits die Ausbildungsqualität zu verbessern und andererseits die Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe aufrechtzuerhalten.

Die Chancenungleichheit im Bildungssystem wird ganz im Sinne der sozialen Reproduktionstheorie von Bourdieu (Kapitel 2.2) immer in einem gewissen Masse da sein, aber jeder Jugendliche sollte die Chance einer würdigen Arbeitsmarktintegration erhalten, da er ohne Arbeit der gesellschaftlichen Würde beraubt wird.

6.7 Perspektiven für die weitere Forschung

Um die These des Fachkräftemangels wegen der Abwanderung der Fachkräfte in andere attraktivere Berufe oder Branchen zu überprüfen, müssten Verlaufsanalysen über die Bildungskarrieren nach der Lehre erstellt werden, was seit der Erfassung der AHV-Nummern der Lernenden bei Lehreintritt seit 2011 möglich wäre. Lernende ausbilden, welche nach der Lehre das Bauhauptgewerbe verlassen, bedeutet für die Betriebe nicht nur ein wirtschaftlicher Verlust, sondern auch ein Verlust von gut qualifiziertem Berufsnachwuchs.

Solche Verlaufsanalysen wären wichtig, um die Komplexität von Lehrvertragsauflösungen noch differenzierter zu erfassen, um wichtige Befunde zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen und insbesondere von den eigentlichen Lehrabbrüchen zu erhalten.

Die Autorin könnte sich zudem eine experimentelle Studie vorstellen; Berufsbildner erhalten Ausbildungsmodule zur Problematik der Lehrvertragsauflösungen und eine Vergleichsgruppe erhält diese Intervention nicht. So könnte die Wirksamkeit der eingeführten Massnahmen überprüft werden.

Der Problematik der hohen Durchfallquote (Tabelle 12, S.93) an den Abschlussprüfungen wird in der Berufsbildungsforschung kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die Autorin dieser Studie vermutet, dass die Gründe hoch mit jenen der Lehrvertragsauflösungen korrelieren. Viele Berufsbildner sehen das Scheitern einer Lehre als eigenes Unvermögen, den Lernenden auszubilden. So bemühen sie sich mit immensem Aufwand, den Lernenden durchzubringen. Und am Schluss scheitert er an der Lehrabschlussprüfung. Dies ist eine Erkenntnis aus der Coachingarbeit mit Lernenden in Krisensituationen an einer Berufsfachschule, wo die Autorin sieben Jahre gearbeitet hat. Im Sinne der Lernortkooperation wurden die Berufsbildner jeweils zusammen mit den Lernenden an Zielvereinbarungsgespräche eingeladen.

7 Umsetzung der Massnahmen

Um die vorliegende Arbeit zu komplettieren, wird nachfolgend noch kurz auf die Umsetzung der Massnahmen eingegangen, wobei versucht wird, den Bezug zur Theorie dieser Arbeit herzustellen. Bei der Umsetzung gab es Stolpersteine, welche die komplexe Aufgabenverteilung zwischen den Verbundpartnern und Lernorten, Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurszentren (Maurerlehrhallen), ins Zentrum rücken.

Der SBV hat folgende drei Massnahmen zur Umsetzung bis Sommer 2016 frei gegeben:

- Entwicklung eines auf die Praxis zugeschnittenen Selektionstools (Kapitel 7.1)
- Entwickeln von Weiterbildungsmodulen für die Berufsbildner (Kapitel 7.2)
- Standardisierter Fragebogen zur Früherfassung von gefährdeten Jugendlichen (Kapitel 7.3)

Zu diesen drei gutgeheissenen Massnahmen liess der SBV eine Evaluation des Umfeldes in Auftrag geben, um ein Monitoring der neu ausgerichteten Steuerung der Berufsbildungspolitik des SBV zu prüfen. Der Auftrag wurde an das eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) vergeben, welches vom Bund im Jahre 2007 als Kompetenzzentrum für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in der Schweiz und als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Berufswelt eingerichtet wurde.

7.1 Entwicklung eines auf die Praxis zugeschnittenen Selektionstools

Es wurde ein Fragenkatalog zu den Bereichen Berufswahl, soziale Ressourcen und Konfliktlösungsstrategien erstellt, der den Berufsbildnern helfen soll, im Selektionsgespräch ein umfassendes Bild vom Jugendlichen zu erhalten (Anhang F, S.203). Die Tatsache, dass sich im Bauhauptgewerbe zurzeit viele Jugendlichen mit Förderbedarf um eine Lehrstelle bewerben, verlangt nach Diagnosetools, damit die Betriebe eine Risikoanalyse vornehmen können. Kon-

kret heisst dies; stellt der Berufsbildner beim Jugendlichen einen Förderbedarf vor Lehrbeginn fest, muss er abklären, ob die dazu nötigen Ressourcen im Betrieb vorhanden sind. Ist zum Beispiel die Auftragslage hoch, wird unter Umständen die Zeit fehlen, um den Jugendlichen eingangs der Lehre eng zu begleiten, was bei schulisch schwachen Jugendlichen aus tiefen sozio-ökonomischen Schichten unabdingbar ist. Gerade jenen Jugendlichen fehlt es oft an Selbstdisziplin, die schulischen Anforderungen selbstverantwortlich anzugehen. Sind sie doch mit minimalem Aufwand im untersten Leistungszug, der Realstufe, durch die öffentliche Schule „gerutscht“, glauben sie, dies sei weiterhin möglich.

Neben diesem Fragenkatalog wurde in Anlehnung an den Rechentest Berufsschule von Hinze und Probst (2007), weiterentwickelt von Petsch et al. (2015) ein Mathematiktest erstellt, der das Vorhandensein jener Mathematikkompetenzen abfragt, die es für einen erfolgreichen Einstieg ins erste Lehrjahr braucht. Da viele Berufsbildner kein Vertrauen in die Schulzeugnisse der Bewerber haben, weil diese grossen Verzerrungen unterliegen (Kapitel 2.7), hilft ihnen dieser Test, den Stand der Mathematikkenntnisse zu ermitteln. Verfügt der Jugendliche über mangelnde Mathematikkenntnisse, muss der Berufsbildner entscheiden, ob es nicht Sinn macht, den Jugendlichen in eine zweijährige Lehre als Baupraktiker mit Berufsattest zu nehmen.

Zudem wurde das vom SBV zur Verfügung gestellte Schnupperlehrtagebuch überarbeitet, damit der Lernende seine Schnupperwoche strukturiert dokumentieren kann. Am Schluss des Schnupperlehrtagebuchs gibt der Berufsbildner eine schriftliche Rückmeldung zur Eignung für den jeweiligen Beruf im Bauhauptgewerbe ab. Aufgrund der Feststellungen in dieser Studie, dass Jugendliche mit Förderbedarf eingangs der Lehre besonders auf ein gutes Klima auf der Baustelle angewiesen sind, muss der Berufsbildner bei den Polieren und Vorarbeitern eine Rückmeldung zum Verhalten und zur Eignung des Jugendlichen einholen. Fallen diese Rückmeldungen eher negativ aus, muss dies der Berufsbildner ernst nehmen und genau evaluieren, woran dies liegt. Passen die Charaktere nicht zusammen oder ist der Jugendliche nicht für diesen Beruf geeignet? Die Selektion eines Lernenden ist ein komplexer Prozess, wo neben den schulischen und persönlichen Leistungsvoraussetzungen des Jugendlichen ebenso die zeitlichen und personellen Ressourcen des Betriebes evaluiert werden müssen, um das Risiko einer Lehrvertragsauflösung zu minimieren.

Im Frühling 2015 wurden Betriebe für eine Testphase dieser Selektionstools gesucht. 20 Betriebe stellten sich für eine Evaluation dieser Selektionsinstrumente zur Verfügung. Nach einer Einführungsveranstaltung in die Problematik der Selektion im Bauhauptgewerbe wünschten die Betriebe ein weiteres Treffen, um sich über die für sie zunehmend schwierigeren Aus-

bildungsverhältnisse auszutauschen. Dies kam für die Autorin überraschend, zeigt aber die Dringlichkeit, die Betriebe in ihrem Dilemma „soll ich einen Bewerber mit schulischen und persönlichen Defiziten nehmen oder gar keine Lernende mehr ausbilden?“ zu unterstützen. Ziel dieser Massnahme ist, die Betriebe zu befähigen, den Förderbedarf im Selektionsprozess zu erkennen, um eine Risikoanalyse vorzunehmen.

Die Testbetriebe beurteilen diese Massnahme sehr positiv und nötig, damit die Betriebe insbesondere in den städtischen Regionen längerfristig bereit sind, noch Jugendliche auszubilden.

7.2 Entwicklung von Weiterbildungsmodulen für die Berufsbildner

Aufgrund der tiefen Einschätzung der Ausbildungsbedingungen durch die Auflösungsgruppe wurde für die Praxisausbildner³⁷ ein Weiterbildungsmodul entwickelt, das praxisnah mit Fallbeispielen der Auflösungsgruppe auf die Problempunkte in der Ausbildung sensibilisieren soll.

Im Verlaufe der Entwicklung dieses Moduls stiess die Autorin auf die Sinus-Studie (Calmbach et al., 2012), welche die Jugendlichen aufgrund ihrer Werthaltungen, Einstellungen und gesellschaftlichen Faktoren in Gruppen, den Milieus einteilt (Abbildung 32). Beim Durchlesen dieser Sinus-Studie stellte die Autorin fest, dass in den Interviews insbesondere Jugendliche aus drei Milieus vorkamen (Kapitel 5.2). Diese drei Milieus bilden die Grundlage des Weiterbildungsmoduls. Aus diesem Grunde werden die drei Milieus nachfolgend kurz dargestellt.

³⁷ Dieses Angebot steht allen Fachkräften zur Verfügung, welche den Lernenden auf der Baustelle ausbilden. Angesprochen werden insbesondere die Poliere und Vorarbeiter, welche meistens für die Ausbildung auf der Baustelle verantwortlich sind.

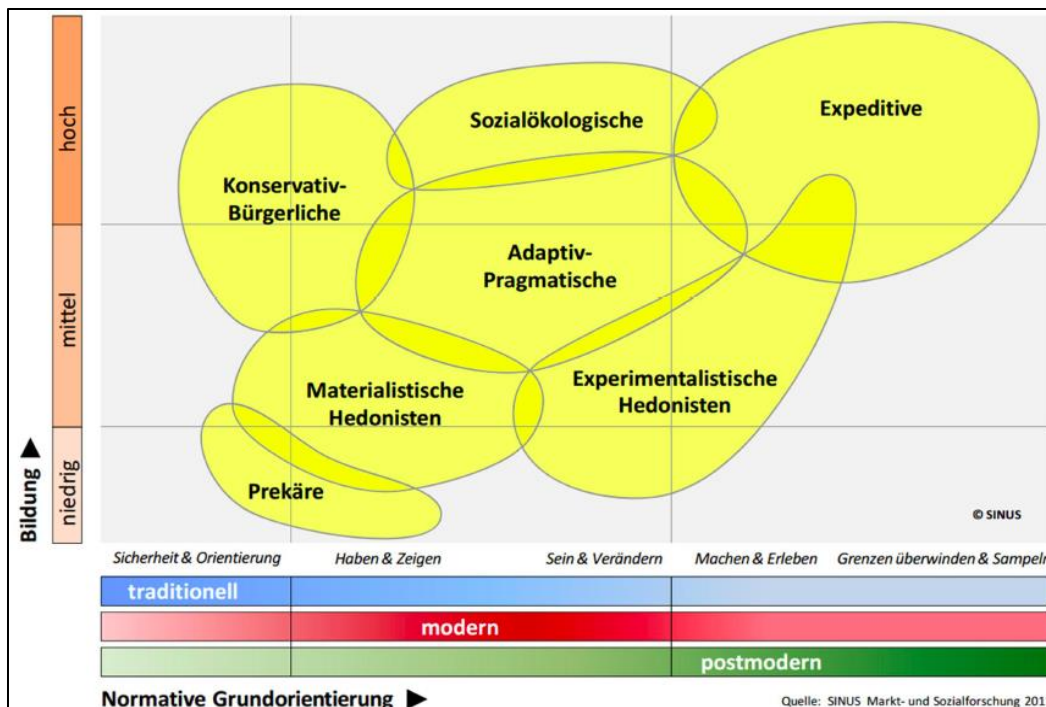


Abbildung 32: Sinus – Lebensweltenmodell (Calmbach et al., 2012, S.32)

7.2.1 Konservativ-Bürgerliche

Die konservativ-bürgerlichen Jugendlichen werden als „familien- und heimatorientierte Bodenständige mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik“ (Calmbach et al., 2012, S.38) umschrieben. Sie stammen aus einem bildungsnahen Elternhaus, wo Bildung einen hohen Stellenwert hat. So geht die Mehrheit der Jugendlichen gerne zur Schule und erledigt pflichtbewusst die Hausaufgaben. Sie lernen aus Eigeninteresse und Selbstbestätigung. Erwachsene werden von ihnen wenig in Frage gestellt, sondern werden als Vermittler von Werten und Lebenserfahrung betrachtet. Sie lieben einen überschaubaren, festen und harmonischen Freundeskreis. Sie haben eine grosse Affinität zu Vereinen und Verbänden. Sie wünschen sich eine planbare Zukunft und wollen so wenig wie möglich dem Zufall überlassen. Zudem grenzen sie sich klar von devianten Jugendlichen und Jugendszenen ab. In der beruflichen Orientierung ist ihnen Beständigkeit und Sicherheit wichtig. Sie orientieren sich stark an den Berufen ihrer Eltern.

Betriebe im Bauhauptgewerbe wünschen sich Jugendliche aus diesem Milieu, weil sie gute Leistungsvoraussetzungen mitbringen und für den Königsweg³⁸ bestimmt sind. Zudem kommen die Jugendlichen aus stabilen Familienverhältnissen, wo sie gut betreut und begleitet sind. Ihre Wertevorstellungen passen zu jenen der Vorgesetzten im Betrieb.

³⁸ Als Königsweg wird in der Berufsbildung die Karriereleiter von der Lehre zum Meister bezeichnet.

7.2.2 Materialistische Hedonisten

Die materialistischen Hedonisten werden als „freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen“ bezeichnet (Calmbach et al., 2012, S.39). Sie stammen eher aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Schule ist für sie vor allem als Sozialraum wichtig. Die Schulfreude hängt stark von der Anerkennung der Lehrkräfte ab. Sie wünschen sich fördernde Lehrkräfte, die den Unterricht spannend und vor allem unterhaltsam gestalten. Sie haben einen grossen, hierarchisch strukturierten Bekanntenkreis und trennen Arbeit und Freizeit strikt. Sie halten sich gerne auf öffentlichen Plätzen und Einkaufszentren auf. In der beruflichen Orientierung ist ihnen ein hohes Einkommen wichtig. Sie wünschen sich einen traditionellen Arbeitsethos, wo sie durch die Arbeit Anerkennung erhalten. Lebenslanges Lernen sehen sie eher als Belastung und wünschen sich eine glückliche Familie und ein schönes Zuhause. So wollen sie auch so schnell wie möglich ihr eigenes Geld verdienen, um unabhängig vom Elternhaus zu sein. Diese Jugendlichen haben oft Migrationshintergrund, schwärmen von ihrem Herkunftsland, betonen aber die Vorteile in Deutschland. Konsum kommt bei ihnen klar vor Sparsamkeit. „Ihre Konsumwünsche sind von einer starken Markenorientierung geprägt, weil Marken in ihren Peer-Kontexten Anerkennung abwerfen“ (Calmbach et al., 2012, S.213). Materialistische Hedonisten lehnen tendenziell Kontroll- und Autoritätswerte ab. Sie orientieren sich zudem an stereotypen Geschlechterrollenvorstellungen. Sie geben sich betont hart, stark und furchtlos.

Jugendliche aus dieser Gruppe bewerben sich im Bauhauptgewerbe, weil ihnen der Lohn wichtig ist und sie gerne körperlich arbeiten. ID 15 stammt aus Mazedonien, sein Vater ist Fabrikarbeiter und hat nie einen Beruf erlernt. Er hat noch fünf Schwestern, die ihm bei der Lehrstellensuche geholfen haben. Er antwortete auf die Frage, was den Ausschlag gegeben habe, ins Bauhauptgewerbe zu gehen, folgendermassen:

„Der Lohn, ich verdiene jetzt als Automobilfachmann nicht mal die Hälfte. Es ist schon so. Ich habe mehr als alle anderen verdient. [...] Auch Spesen habe ich noch bekommen. [...] Ich wollte auch draussen arbeiten. Im KV hatte ich auch geschnuppert, aber immer im Büro sitzen hätte ich nicht ausgehalten. Ich muss auch mit dem Körper was machen, sonst werde ich ganz nervös“ (ID 15.)

Für die Betriebe stellt diese Gruppe die grösste Herausforderung dar, weil sie sich oft nicht an Regeln halten, die Hausaufgaben nicht erledigen, sich öfters krank melden, wobei sich dann öfters herausstellt, dass sie gar nicht krank waren. Schulisch sind sie oft sehr schwach, glauben aber, sie schaffen die Lehre trotzdem ohne grosse Anstrengung in der Schule. Bildungs-

defizite glauben sie mit fleissigem Arbeiten wettzumachen. Sie machen viele Versprechungen, die sie dann nicht einhalten.

7.2.3 Prekäre

Die prekären Jugendlichen werden als „die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeissermentalität“ bezeichnet (Calmbach et al., 2012, S.39). Ihre Eltern haben oft den niedrigsten formalen Abschluss und leben oft vom Prekariat oder sind von der Sozialhilfe abhängig. Sie pflegen oft konfliktreiche Freundschaften und haben wenig Kontakt zu anderen Lebenswelten. Sie gelten als „unsichtbare“ Jugendliche, die einfach gekleidet sind. Für sie ist die Schule geprägt von Misserfolg und Konflikten. Sie haben beim schulischen Lernen kaum Erfolgserlebnisse; die Eltern geben der Schule wenig Bedeutung. Diese Jugendlichen sind oft im Unterricht überfordert, weil die Unterrichtsinhalte oft nicht an ihre Alltagserfahrungen anschliessen. So verstehen sie oft nicht, worum es eigentlich geht, was Frustration zur Folge hat. So hängen sie mit der Zeit ab und versuchen, möglichst unauffällig und ohne viel Aufwand die Schule zu durchlaufen.

Für sie ist aber die Arbeit als Einkommensmöglichkeit wichtig; haben aber gleichzeitig Angst vor Ausbildungslosigkeit. In der beruflichen Orientierung haben sie oft unrealistische Berufswünsche und sind orientierungslos. Sie möchten früh eine Familie gründen, um den Kindern Besseres bieten zu können, als sie hatten. Sie wissen aber, dass sozialer Aufstieg an Bildungserfolge gekoppelt ist. Von ihren Kollegen erfahren sie, dass man selbst mit einem Schulabschluss nicht sicher einen Ausbildungsplatz erhält. Dies verunsichert sehr und lässt die Jugendlichen schnell resignieren. Diese Jugendlichen verfügen über tradierte Geschlechterrollen; die Frau ist für den Haushalt und die Kinder zuständig und der Mann bringt das Geld nach Hause.

Aus diesem Milieu zieht das Bauhauptgewerbe Jugendliche an, oder sie werden von Lehrkräften an Betriebe vermittelt, wie es ID 73 schildert.

„ Mon prof, il m’a donné tous les noms. J’ai postulé à tous. [...]Le prof, il a aussi contacté des entreprises pour m’aider et finalement j’ai pu faire un stage, eh ben, ils m’ont pris “ (ID 73).

Sie fühlen sich auf der Baustelle wohl, weil viele Arbeitskräfte auf dem Bau ebenfalls aus diesem Milieu stammen. So ist ihnen der rauhe Umgangston, die einfache Lebensweise und die Bildungsferne bekannt, was ihnen ein Gefühl von Akzeptanz und „Heimat“ gibt. Für die Betriebe brauchen diese Jugendlichen aber viel Aufmerksamkeit, Geduld und Unterstützung, weil sie oft nicht auf Anhieb die Aufträge verstehen, aber auch nicht nachfragen, sodass ihnen dann viele Fehler unterlaufen. Entweder verstricken sie sich schnell in Konflikte mit den Ar-

beitskollegen oder sie ziehen sich bei Problemen zurück und zeigen psychosomatische Beschwerden. In der Schule haben sie oft ungenügende Noten und brauchen Stützkurse.

7.2.4 Lebenswelten als Orientierungshilfe in der Selektion und Ausbildung

Möge das Einordnen der Jugendlichen auf dem Bau in diese drei Lebenswelten als Erkenntnis aus der Arbeit unwissenschaftlich erscheinen, ist das Ziel im Sinne der „Grounded Theory“, ein realitätsnahes Modell zu entwickeln, um dieses für die Praxis anwendbar zu machen. Die qualitativen und quantitativen Daten stützen die Annahmen dieser Modellierung. Dieses Modell ist nicht Bestandteil der wissenschaftlichen Hypothesenbildung aufgrund von Theorien, sondern entstand bei der Generierung der Massnahmen. Deshalb wird im Hauptteil der Arbeit nicht darauf eingegangen.

Das Modell mit den Lebenswelten hilft den Betrieben als Orientierung in der Selektion und in der Ausbildung, indem in der Weiterbildung die spezifischen Bedürfnisse und möglichen Fördermassnahmen aufgezeigt werden.

Allen drei Lebenswelten ist das Bedürfnis nach Sicherheit wichtig. Die Konservativ-Bürgerlichen wünschen sich eine strukturierte Ausbildung mit lehrreichen Tätigkeiten. Erhalten sie diese nicht, wechseln sie innert kurzer Zeit den Betrieb. Dabei werden sie meistens von den Eltern unterstützt. Die hohe Anzahl an Betriebswechslern (Tabelle 40) scheint diese Annahme zu bestätigen. Das Leben der Prekären ist von Unsicherheit und Zerrüttung geprägt, sodass sie für einen erfolgreichen Abschluss auf ein sicheres Umfeld angewiesen sind, das sie trägt und begleitet. Die Materialistischen Hedonisten brauchen klare, verbindliche Regeln, die ihnen Sicherheit und Halt geben.

Allen drei Lebenswelten ist Geld wichtig, aber die Beweggründe dazu sind unterschiedlich. Die konservativ-bürgerlichen wünschen sich eine „Normalbiografie“ mit Eigentum, Familie, Wohlstand. Die materialistischen Hedonisten brauchen Geld, um ihren angestrebten Lebensstandard, geprägt von Prestige und Genuss, zu erreichen und aufrechtzuerhalten. Für die Prekären ist Geld, erworben durch Arbeit, Existenzsicherung und gesellschaftliche Teilhabe.

Fazit:

Die Jugendlichen aus diesen drei Lebenswelten passen auf den Bau, was in den Weiterbildungen eine wichtige Erkenntnis für die Berufsbildner sein soll. Die konservativ-bürgerlichen sind wichtig für den Kadernachwuchs. Diese Jugendlichen müssen aktiv angeworben werden, was Bestandteil der Berufswerbung des SBV sein muss. Aufgrund der Tendenz der Akademisierung werden diese Jugendlichen oft in allgemeinbildende Schulen empfohlen und gehen dem verarbeitenden Gewerbe „verloren“. Berufe mit Imageproblemen sind davon als erstes

betroffen, was sich im Bauhauptgewerbe bereits zeigt. Betriebe beklagen sich über das Fehlen von leistungsstarken Lernenden.

Jugendliche aus den beiden anderen Milieus bereiten den Betrieben oft Sorge und lösen überdurchschnittlich auf, was bei den Betrieben zu Frustration und abnehmender Ausbildungsbereitschaft führt. Durch das Aufzeigen des ungenutzten Potenzials jener Jugendlichen, die zwar Förderbedarf aufweisen und eingangs der Lehre einen grösseren Betreuungsaufwand bedeuten, wird den Betrieben Mut gemacht, dass sie mit „richtiger“, aufmerksamer Betreuung diese Jugendlichen als zukünftiges solides Fachpersonal gewinnen können. Gerade Jugendliche der beiden bildungsfernen Milieus zeigen ein hohes Commitment dem Betrieb gegenüber, wenn sie Anerkennung und Förderung im Betrieb erfahren. Insbesondere die Gruppe der materialistischen Hedonisten vermag ihre Leistungsbereitschaft zu steigern, wenn sie den Betrieb als Ort von Respekt und Gerechtigkeit erleben. Auch kognitiv verfügen sie über Begabungsreserven, die sie aufgrund von Benachteiligungen im Bildungssystem nicht entwickeln konnten. Die Prekären haben oft die ganze Lehrzeit schulisch Schwierigkeiten, weil sie aufgrund der prekären, zerrütteten Familienverhältnisse Entwicklungsdefizite aufweisen. So wird den Betrieben empfohlen, vermehrt die zweijährige Grundbildung mit Attest bei Jugendlichen aus diesem Milieu in Betracht zu ziehen, da sie neben den schulischen und betrieblichen Herausforderungen noch soziale Probleme bewältigen müssen.

Schlagen wir nochmals den Bogen zur Berufswahl, stellen wir fest, dass Jugendliche, welche diesen drei Lebenswelten angehören, die richtige Berufswahl getroffen haben. Ihre Wertvorstellungen, Interessen und Interaktionsmuster passen zum realistischen Typen von Holland (Kapitel 2.5.1), der als bodenständig, eher konservativ und nach Geld, Macht und Status strebend beschrieben wird. Auch die Theorie von Bourdieu, dass der Mensch im beruflichen Leben eine Arbeitsumgebung sucht, die dem „Habitus“ seines Herkunftsmilieus entspricht (Kapitel 2.2), bekräftigt die Legitimation, diese Lebenswelten als Grundlage der Weiterbildungsmodule zu nutzen. Somit ist es umso wichtiger, den Förderbedarf dieser Jugendlichen eingangs der Lehre zu erkennen, denn bei zwei der drei Lebenswelten ist die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung bei ungenügender Betreuung gross, was für das Bauhauptgewerbe ein Verlust an soliden Facharbeitern bedeutet. Jene Jugendlichen planen kaum eine Karriere und verlassen den Betrieb nicht unmittelbar nach der Lehre, wenn sie die Integration in den Arbeitsmarkt geschafft haben. Jugendliche aus der konservativ-bürgerlichen Lebenswelt verlassen den Betrieb oft nach der Lehre, um sich weiterzubilden. Bei jenen Jugendlichen müssen sich die Betriebe anstrengen, attraktive Arbeitsbedingungen anzubieten, damit sie dem Bauhauptgewerbe als Kadernachwuchs erhalten bleibt. Sonst droht dem Bauhauptgewerbe der

durch die Rekrutierungspraxis der Betriebe verursachte Fachkräftemangel, der eigentlich keiner ist, weil genügend geeignetes Humankapital auf dem Arbeitsmarkt vorhanden wäre (Kapitel 1.1).

Das entwickelte Weiterbildungsmodul wurde in drei Grossbetrieben im Sommer 2015 mit Berufsbildnern getestet. Nach den dreistündigen Workshops wurden die Teilnehmenden gebeten, anonym ein Feedback zum Workshop anhand von gestellten Fragen zum Inhalt schriftlich abzugeben. Die Rückmeldungen waren durchwegs positiv. Nachfolgend ein paar Rückmeldungen der Teilnehmenden auf die Frage, welche Anregungen sie nun in den Alltag mitnehmen:

„Ich muss mir bei der Selektion genügend Zeit lassen. Besser ein Jahr keinen Lernenden einstellen, als einer, bei dem man im Voraus schon skeptisch ist.“

„Jeder Mensch hat seine eigene Persönlichkeit. Ich muss Verhaltensmuster hinterfragen.“

„Ich kann nicht alle gleich behandeln. Den Charakter des Lehrlings muss ich abschätzen und dementsprechend ihn ausbilden. Ich muss mir mehr Zeit für den Lehrling nehmen, eine Beziehung aufbauen und Interesse zeigen (privat wie betrieblich). Lob und Kritik muss ausgewogen sein.“

„Man muss alles vorleben.“

„Ich muss den Schnupperstift besser prüfen, sein soziales Umfeld miteinbeziehen und gegebenenfalls eine Attestausbildung anbieten. Bei Unsicherheit eine zweite Schnupperwoche machen lassen.“

7.3 Standardisierter Fragebogen zur Früherfassung von gefährdeten Jugendlichen

Die dritte Massnahme erwies sich als die schwierigste in der Entwicklung und Umsetzung. Der redimensionierte Kurzfragebogen (Anhang D, S.200), welcher mit der Vergleichsgruppe T 2 getestet wurde, war die Grundlage dieser dritten Massnahme des Schweizerischen Bau- und Holzmeisterverbandes. Er ist ein Hilfsmittel zur Identifikation und Beratung von Lernenden mit hohem Auflösungsrisiko.

Im Bildungsplan der Maurer (EFZ) ist eine Standortbestimmung wie folgt verankert: „Die überbetrieblichen Kurse führen im zweiten Semester unter Leitung des SBV und unter Einbezug der drei Lernorte eine Standortbestimmung durch.“ Es ist die Aufgabe der drei Lernorte zu kooperieren, um die Ziele der beruflichen Grundbildung zu erreichen (Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2002, Art.16). Ziel der Standortbestimmung ist, jene Lernenden gemeinsam zu beurteilen, bei denen Diskrepanzen zwischen den Anforderungen des Lehrberufes, des

Lehrbetriebes oder der Berufsfachschule und den Leistungsvoraussetzungen des Lernenden wahrgenommen werden, um gemeinsam mit dem Lernenden und deren gesetzlichen Vertretern und der Vertretung des kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsamtes eine Lösung zu suchen. Diese Standortbestimmung wurde als Prävention von Lehrvertragsauflösungen gesetzlich verankert, da die Auflösungsquote überdurchschnittlich hoch ist. In der vorstrukturierten Standortbestimmung wird von den drei Lernorten die Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz der gefährdeten Jugendlichen beurteilt und in einer gemeinsamen Sitzung zusammen mit dem Lernenden besprochen. Die eigene Selbsteinschätzung des Lernenden fehlt aber gänzlich. ID 324 der Vergleichsgruppe T1 fühlte sich an seiner Standortbestimmung folgendermassen:

“Ich sass am Tisch mit 5 Erwachsenen vor mir. Ich kam mir vor wie im Gericht. Alle sprachen auf mich ein, was ich falsch mache und was ich verbessern muss, damit ich die Lehre schaffe. Ich nickte einfach und sagte, ich gebe mir von nun an Mühe, obwohl ich wusste, dass dies schwierig sein wird. Ich hatte zuhause, überall viel Stress“ (ID 324).

Diese Aussage zeigt, dass die üK-Instruktoren gar nicht auf diese Aufgabe vorbereitet wurden, obwohl es eine Pflicht ist. Somit werden diese Standortbestimmungen regional sehr unterschiedlich angegangen und abgehalten, und der Schweizerische Baumeisterverband hat kaum Einsicht in diese Durchführungen. Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Lernenden im Verlaufe des ersten Lehrjahres auflösen, findet diese Standortbestimmung zu spät statt. Die Früherfassung müsste vor Ende der Probezeit innerhalb der ersten drei Monate, welche in Ausnahmefällen aber auch verlängert werden könnte, stattfinden, um die präventive Wirkung zu erzielen.

Um die Sicht des Lernenden in die Standortbestimmung einzubeziehen, wollte der Schweizerische Baumeisterverband einen Kurzfragebogen, der durch diese Arbeit entwickelt wurde. Auf Sommer 2014 war bereits eine Schulung der üK-Instruktoren vorgesehen, um sie ins Thema Lehrvertragsauflösung und deren Prävention einzuführen.

Als enormer Widerstand seitens der Maurerlehrhallen in der Deutschschweiz kam, wurde die Massnahme auf Sommer 2015 verschoben, um Sensibilisierungsarbeit zur Thematik Prävention zu leisten. Die üK-Instruktoren möchten sich nicht in betriebliche Belange einmischen und haben das Gefühl, sie würden den Betrieben in den Rücken fallen, da sie aus demselben Gewerbe stammen.

Die Maurerlehrhallen bestätigen, dass in einigen Betrieben die Ausbildungsqualität im Argen steht. Zudem fühlen sie sich nicht als Vertragspartner des Jugendlichen und schieben die Verantwortung auf den Betrieb, der den Jugendlichen selektioniert hat. Als dritten Grund sehen

sie in dieser Massnahme einen Mehraufwand mit wenig Einflussmöglichkeiten. Für die Maurerlehrhallen ist der Kanton zuständig für gefährdete Jugendliche mit einem Abbruchrisiko. Sie möchten nicht Probleme identifizieren und nachher die Verantwortung dafür tragen müssen. Aus der Sicht der Maurerlehrhallen erfüllen die Kantone ihre Aufsichtspflicht zu wenig. All diese Diskussionen im Rahmen der geplanten Massnahme haben aufgezeigt, dass die Verbundpartnerschaft und die Lernortkooperation suboptimal funktioniert und dringend verbessert werden müsste. Zudem gibt es regional sehr grosse Unterschiede in der Wahrnehmung dieser Lernortkooperation. In der italienischen Schweiz übernimmt die Maurerlehrhalle zusammen mit der Berufsfachschule die gesamte Verantwortung in der Ausbildung, und der Betrieb wird kaum in die Lernortkooperation einbezogen.

Diese Massnahme ist zurzeit in der Deutschschweiz blockiert und wird im Rahmen der anstehenden Revision des Bildungsplanes der Maurer in die grundlegenden Diskussionen zu den Standortbestimmungen einbezogen.

8 Schlusswort

Zum Schluss danke ich nochmals allen Jugendlichen vielmals, die mir ihr Vertrauen geschenkt haben und mich tief in ihre Gefühls- und Gedankenwelt blicken liessen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht in dieser Tiefe und Breite entstanden. Dass Lehrvertragsauflösungen einen enormen Entwicklungsschub zur Folge haben können und Jugendliche die Bewältigung einer solchen Krise als Identitätsbildung und Resilienzentwicklung wahrnehmen, schliesse ich diese Arbeit mit einem positiven Aspekt zum Thema Lehrvertragsauflösungen ab:

„Ich habe jetzt noch keine Lehre abgeschlossen, aber ich habe mich so sehr mit mir selber beschäftigt. Ich bin zwar noch nicht draussen, aber wenn ich draussen bin, nachher habe ich so einen starken Charakter, so einen starken Boden. Es kann kommen, was will, ich weiss, es ist gut. Auf das bin ich mega stolz. Dann ist es mir lieber, wenn ich jetzt noch keine Lehr abgeschlossen habe, was mich zwar nervt, aber ich habe dafür etwas anderes, von dem ich weiss, das ist für mich viel tausendmal wichtiger als ein Lehrabschluss“ (ID 25).

9 Quellenverzeichnis

- Arnold, R., & Münk, D. (2006). Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage* (pp. 13-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Arpagaus, J. H. (2012). *Lehrstellenmarkt - zwischen Schulsystem und Arbeitsmarkt. Eine empirische Studie zur Chancengleichheit auf dem Lehrstellenmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Lehrstellensuche sowie der Geschlechtersegregation*. Bern: Jürg Arpagaus.
- B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG. (2014). *Fachkräftemangel in der Schweiz - Ein Indikatorensystem zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage in verschiedenen Berufsfeldern. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO)*. Basel.
- B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung AG und Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI) an der Universität Basel. (2009). *Indikatorensystem Fachkräftemangel - Schlussbericht*. Basel.
- Balzer, L., Ertelt, B. J., & Frey, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen - die praktische Umsetzung im EU-Projekt "PraeLab". In C. Baumeler, B. J. Ertelt & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (pp. 139-161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bandura, A. (1925). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. (Vol. Ausgabe 1997). New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumeister, R. F. (2005). Self-Concept, Self-Esteem, and Identity. In V. Derlega, B. Winstead & W. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary Theory and research* (3rd ed., pp. 246 - 280). San Francisco: Wadsworth.
- Bayard Walpen, S. (2013). *Obligatorischer Schulabschluss - Wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung*. Zürich: Seismo Verlag.
- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V., & Granato, M. (2009). Viel Licht – aber auch Schatten - Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. *BIBB Report Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*(9).
- Bergmann, C. (2004). Berufswahl. In H. Schuler (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band I: Organisationspsychologie 1 - Grundlagen und Personalpsychologie* (pp. 343-387). Göttingen: Hogrefe.
- Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015*. (2015). Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSA Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.
- Bildungsbericht Schweiz*. (2014). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. vollst. überarb. und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.

- Brandstätter, V. (1999). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In C. G. Hoyos & D. Frey (Eds.), *Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Büchter, K., & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(1), 12-15.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2015). SR 412.10.
- Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I., & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning Behaviours in the Workplace: The Role of High-quality Interpersonal Relationships and Psychological Safety. *Systems Research and Behavioral Science*.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Clark, B. R. (1973). Die "Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung. In H. Steinert (Ed.), *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett.
- Collins, A. (2006). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences* (pp. 47-60). Cambridge.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In PISA (Ed.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen -Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (pp. 90 - 112). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik EDK.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (Eds.). (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- EDK. (2011). Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule - Sekundarstufe II. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- Ertelt, B. J., & Frey, A. (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchsprävention. In C. Baumeler, B. J. Ertelt & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (pp. 201 - 221). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. (Vol. 3. aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg, Wiesbaden: Springer VS.
- Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L., & Schumann, S. (2014). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In J. Seifried, U. Fasshauer, S. Seeber (Eds.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014* (pp. 187 - 198). Opladen [u.a.]: Budrich. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 217)
- Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter*. (Dissertation), Ruprecht-Karls-Universität-Heidelberg, Heidelberg.
- Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D., & Müller, R. F. (2006). *Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. München/ Berlin: Waxmann.
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Galliker, R. (2011). Projekt Nahtstelle: Schlussbericht. Bern: EDK.
- Gasche, M., & Behrens, M. (2002). Didaktisches Handeln in der betrieblichen Ausbildungssituation. In Oser, F. & Kern, M. (Eds.), *Qualität der beruflichen Bildung - Eine Forschungsbaustelle* (pp. 201 - 222). Bern: h.e.p.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrin, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp 71 - 100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graf, S., & Wetz. (2015). Lehrstellenbarometer 2015. Detaillierter Ergebnisbericht. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation*. Bern: hep verlag ag.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Andrew, M., & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 1(37), 66-75.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang AG.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gurtner, J. L., Schumann, S. (2013): Stabile Lehrverträge - die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL). Unveröffentlichter Antrag an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Hacker, W. (2003). Action Regulation Theory: A practical tool for the design of modern work processes? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(2), 105-130.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage ed.). Bern: Huber.
- Hacker, W., & Skell, W. (1993). *Lernen in der Arbeit*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of applied psychology*, 60(2), 159-170.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004a). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Synthesis Nr.7*. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43 "Bildung und Beschäftigung".
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004b). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Häfeli, K., Kraft, U., & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern Stuttgart Toronto: Hans Huber Verlag.
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (2015). Transitionsforschung in der Schweiz - ein kurzer Überblick. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (pp. 9-17). Wiesbaden: Springer VS.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.
- Hasler, P. (2010). *Lernförderliche Bedingungen am Arbeitsplatz - Rolle der Berufsbildnerinnen und - bildner in Bezug auf die Ausbildungszufriedenheit der Lernenden*. (M Sc in Berufsbildung Masterarbeit), Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen.
- Heaeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt Verlag.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern Haupt.
- Hinze, R.; Probst, H. (2007). *Rechentest Berufsschule - RTBS Version 1. Erkennen und Förderung mathematischer Grundkenntnisse beim Berufsschulstart*. Wetzlar: GWAB-Verlag.
- Höpfner, H.-D. (1991). *Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E., & Keller, A. (2012). Übergänge im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft, Leistung und Strukturen des Bildungssystems. In M. Bergman, Max, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & S. Robin (Eds.), *Bildung - Arbeit -Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hupka-Brunner, S., Scharenberg, K., Meyer, T., & Müller, B. (2015). Leistung oder soziale Herkunft? Bestimmungsfaktoren für erwarteten und tatsächlichen beruflichen Erfolg im jungen Erwachsenenalter. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche*

- Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz.* (pp. 243-275). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit.* Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2014). "Wir müssen Jugendlichen ein breites Spektrum an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten". *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(1), 8-11.
- Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikation, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele.* (pp. 41-62). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Indermühle, A. (2000). *Schlussbericht zum Projekt "Ausbildung ohne Grenzen".* Bern: cfd/ISA.
- Kemmler, A. (2012). Analyse von Ausbildungsabbrüchen im Kontext der Leistungsmotivation. In C. Baumeler, B. J. Ertelt & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (pp. 162-185). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation; eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessen Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (44 Beiheft).
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs.* Bern: Haupt-Verlag.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle.* Lausanne: Antipodes.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland: Vodafone Stiftung Deutschland.*
- Maaz, K., & Neumann, M. (2014). Mechanismen schulischer Selektion. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (pp. 21-40). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Meyer, T., & Bertschy, K. (2011). The long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. Bergman, Max, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 92-119). Zürich: Seismo Verlag.
- Mischler, T. (2014). Abbruch oder Neuorientierung? *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(1), 44-48.
- Moser, U., & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolge in der Primarschule.* Aarau: Sauerländer.
- Nägele, C., & Hasler, P. (2010). *Learning at the workplace and development of professional competences.* Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Helsinki.
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2015). Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz.* (pp. 49-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz.* (pp. 77-99). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Eds.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83-124). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Neuenschwander, M. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsbildung und die tertiäre Ausbildung. In M. Bergman, Max, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & S. Robin (Eds.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (pp. 181-201). Wiesbaden: Springer VS.

- Neuenschwander, M. (2014). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Eds.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefund und Praxisbeispiele* (pp. 63-97). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuenschwander, M., & Nägele, C. (2014). *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Übergang in die Berufsausbildung zwischen Wahl und Selektion. In A. Ryter & D. Schaffner (Eds.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (pp. 67-79). Bern: hep verlag ag.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Frey, M., Gerber-Schenk, M., & Rottermann, B. (2010). *Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren - Schlussbericht*. Solothurn: PH FHNW.
- Nickolaus, R. (2012). Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108. Band(Heft 1).
- Niemeyer, B., & Rüth, M. (2014). Von der Quadratur des Kreises Berufsvorbereitung im Spannungsfeld unterschiedlicher Förderlogiken. In A. Ryter & D. Schaffner (Eds.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (pp. 52-63). Bern: hep verlag ag.
- Oser, F., & Düggele, A. (2008). *Zeitbombe "dummer" Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Basel: Beltz Verlag.
- Pätzold, G. (2006). Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage* (pp. 174-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlag GmbH.
- Petsch, C., Norwig, K. & Nickolaus, R. (2015). Berufsfachliche Kompetenzen in der Grundstufe Bautechnik Strukturen, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In A. Rausch, J. Warwas, J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Detlef Sembill* (pp. 59-88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rastoldo, F., Davaud, C., Evrard, A., & Silver, R. (2012). *Les jeunes en formation professionnelle, rapport IV; Les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien*. Genève: SRED.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Ratschinski, G., & Struck, P. (2012). Die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Ausbildungsreife. In A. Bojanowski & M. Eckert (Eds.), *Black Box Übergangssystem* (pp. 171 - 182). Münster: Waxmann Verlag.
- Rohner, J. M. (2012). Das Selbstkonzept von Auszubildenden in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen in Bezug auf ausbildungsrelevante Merkmale und daraus abgeleiteter Beratungsbedarf. In C. Baumeler, B. J. Ertelt & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New York: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. Bergman, Max, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 120-156). Zürich: Seismo Verlag.
- Scharnhorst, U., Petrini, B., Schmied, T. P., Hug, S., Balzer, L., & Frey, A. (2007). Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsbildung (QuWibB)-Abschlussbericht der 1. Phase vom 01.03.2004 bis 31.03.2007. Fribourg: Leading House-Universität Fribourg.

- Schmid, E. (2011). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Wiedereinstieg und Anschlusslösung*. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich.
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Schmid, M., & Storni, M. (2004). *TRANSITION. Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt*. Basel: ecce gemeinschaft für sozialforschung.
- Schmidthermes, S. (2009). *Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Metaanalyse*. Berlin: Rhombos.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI). Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schumann, S., Gurtner, J.-L., Forsblom, L., & Negrini, L. (2014). Gute Ausbildungskultur verhindert Lehrvertragsauflösung. *Panorama*(2), 14-15.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York.
- Sheldon, G. (2008). *Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels*. Schlussbericht zu einem Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) an die Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI), Universität Basel.
- Singer, A., Gerber, M., & Neuenschwander, M. P. (2014). Individuelle und soziale Bedingungen der beruflichen Sozialisation im Lehrbetrieb. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele*. (pp. 165-186). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Sisson, E. D. (1948). Forced-choice: the new army rating. *Personal Psychology*, Vol. 1, 365-381.
- Stalder, B. E. (2000). *Gesucht wird...Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Stalder, B. E. (2011). Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz. Ratings der Jahre 1999 - 2005. Basel: Institut für Soziologie der Universität Basel/TREE.
- Stalder, B. E., & Hupka, S. (2006). Skalendokumentation TREE 2001-2004, Interner Bericht. Bern: Erziehungsdirektion Bern.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. Bergman, Max (Ed.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (pp. 265-285). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M., Leumann, S., & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster, New York: Waxmann.
- Steiger, J. H. (1980). Tests for comparing elements of a correlation matrix. *Psychological Bulletin*, 87, 245-251.
- Steiner, G. (2007). *Der Kick zum effizienten Lernen; erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz - vermittelt an 30 Beispielen* (Vol. 6). Bern: h. e. p. verlag ag.
- Strupler, M., & Wolter, S. (2012). *Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte - auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Glarus/Chur: Rüegger Verlag.
- Uhly, A. (2015). Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung - Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 157*.
- Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Maurerin/Maurer mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). vom 14. September 2010 (Stand am 1. September 2014). SR 412.101.0221.34.
- Watermann, R. (2000). Berufliche Wertorientierungen im Wandel. Eine Kohortenanalyse zur Dynamik arbeitsbezogener Einstellungen anhand von ALLBUS- und ISSP- Umfragedaten. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel.

- Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep Verlag ag.
- Zimmermann, M., Müller, W., & Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des "Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)"*. Mannheim: Universität Mannheim.

ANHANG A: Ergänzende Berechnungen

Tabelle 50: Mittelwertsvergleiche, Vergleichsgruppe T1, 1. und 3. Lehrjahr

Frageitem	Lehrjahr	N	M	SD
Zufriedenheit ***	1	116	1.655	.606
	3	106	2.000	.690
Wusste viel über Beruf (recodiert)	1	116	.810	.697
	3	106	.925	.765
Kannte Betrieb (recodiert)	1	116	1.034	.941
	3	105	1.229	1.112
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	1	115	.826	.930
	3	106	1.009	.990
Lehrbetrieb war Wunschbetrieb (recodiert) **	1	115	.583	.795
	3	106	.925	1.000
Richtige Berufswahl (recodiert)	1	116	.431	.662
	3	106	.528	.707
Viel Druck auf Baustelle **	1	116	1.767	.739
	3	106	2.047	.709
Langweilige, eintönige Arbeit	1	116	.560	.805
	3	106	.717	.892
Draussen arbeiten bei jedem Wetter	1	116	2.621	.614
	3	106	2.642	.520
Ist körperlich anstrengend *	1	116	2.147	.761
	3	106	2.368	.667
Ausbildner kann gut erklären (recodiert)	1	115	.565	.751
	3	105	.705	.746
Ausbildner traut mir viel zu (recodiert)	1	116	.741	.812
	3	106	.736	.808
Ich darf Fehler machen (recodiert)	1	116	.750	.812
	3	105	.857	.802
Baustellenchef zeigt Interesse an mir (recodiert)	1	116	.741	.835
	3	105	.771	.823
Bei Problemen habe ich Ansprechpartner (recodiert)	1	115	.400	.633
	3	106	.566	.817
Ich bin wohl im Team (recodiert)	1	115	.357	.595
	3	106	.415	.583
Ich bin unterfordert, bin nur Handlanger	1	116	.664	.812
	3	106	.868	.986

Anmerkung: Mittelwert beruht auf einer Skala von 0 bis 3, 0 = trifft gar nicht zu, 3 = trifft völlig zu, ausser beim Item Zufriedenheit, wo die Skala von 1 bis 4 geht, 1= sehr zufrieden, 4 nicht zufrieden

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $P < .05$

Tabelle 51: Mittelwertsvergleich, Vergleichsgruppe T1, Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ)

Frageitem	1=Maurer 2=Strassenbauer	N	M	SD
Zufriedenheit	1	109	1.881	.649
	2	113	1.761	.685
Wusste viel über Beruf (recodiert)	1	109	.872	.682
	2	113	.858	.778
Kannte Betrieb (recodiert)	1	108	1.194	1.018
	2	113	1.062	1.038
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	1	108	.824	.884
	2	113	1.000	1.026
Lehrbetrieb war Wunschbetrieb (recodiert)	1	108	.722	.884
	2	113	.770	.945
Richtige Berufswahl (recodiert))	1	109	.440	.600
	2	113	.513	.757
Viel Druck auf Baustelle *	1	109	2.018	.733
	2	113	1.788	.725
Langweilige, eintönige Arbeit	1	109	.716	.862
	2	113	.558	.834
Draussen arbeiten bei jedem Wetter	1	109	2.642	.586
	2	113	2.619	.556
Ist körperlich anstrengend	1	109	2.257	.763
	2	113	2.248	.688
Ausbildner kann gut erklären (recodiert)	1	107	.654	.802
	2	113	.611	.700
Ausbildner traut mir viel zu (recodiert)	1	109	.780	.750
	2	113	.699	.823
Ich darf Fehler machen (recodiert)	1	109	.844	.819
	2	112	.759	.797
Baustellenchef zeigt Interesse an mir (recodiert)	1	109	.807	.876
	2	112	.705	.779
Bei Problemen habe ich Ansprechpartner (reco- diert)*	1	108	.583	.763
	2	113	.381	.686
Ich bin wohl im Team (recodiert)	1	109	.422	.657
	2	112	.348	.515
Ich bin unterfordert, bin nur Handlanger	1	109	.743	.907
	2	113	.779	.904

Anmerkung: Mittelwert beruht auf einer Skala von 0 bis 3, 0 = trifft gar nicht zu, 3 = trifft völlig zu, ausser beim Item Zufriedenheit, wo die Skala von 1 bis 4 geht, 1= sehr zufrieden, 4 nicht zufrieden

* $P < .05$

Tabelle 52: Faktorladungen (standardisierte Regressionskoeffizienten); N=119, Auflösungsgruppe T1

Item	F1	F2
Langweilige, eintönige Arbeit	.610	
Ausbildner konnte nicht erklären	.807	
Ausbildner traute mir nichts zu	.738	
Bei Fehlern wurde ich fertig gemacht	.647	
Baustellenchef zeigte kein Interesse an mir	.860	
Stress mit Arbeitskollegen	.580	
Niemand war für mich bei Problemen zuständig	.762	
Ich fand keinen Anschluss im Team	.746	
Grober Umgangston auf Baustelle	.532	
Unterfordert, war nur Handlanger	.747	
Zuviel Druck auf Baustelle		.486
Draussen Arbeiten bei jedem Wetter		.835
War körperlich zu anstrengend		.829

Alle Items weisen mittelhohe bis hohe Ladungen auf, sodass insgesamt von einer überzeugenden empirischen Bestätigung der in den Theorien zur Ausbildungsqualität (Kapitel 2.8) dargestellten Merkmalen gesprochen werden kann.

Tabelle 53: Faktorladungen (standardisierte Regressionskoeffizienten); Vergleichsgruppe T1 (N=216)

Item	F1	F2
Langweilige, eintönige Arbeit	.561	
Ausbildner konnte nicht erklären	.759	
Ausbildner traute mir nichts zu	.773	
Bei Fehlern wurde ich fertig gemacht	.682	
Baustellenchef zeigte kein Interesse an mir	.675	
Stress mit Arbeitskollegen	.642	
Niemand war für mich bei Problemen zuständig	.676	
Ich fand keinen Anschluss im Team	.718	
Grober Umgangston auf Baustelle	.759	
Unterfordert, war nur Handlanger	.773	
Zuviel Druck auf Baustelle		.496
Draussen Arbeiten bei jedem Wetter		.796
War körperlich zu anstrengend		.605

Tabelle 54: Korrelationen der schulischen Leistungen und des schulischen Verhaltens mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Auflösungsgruppe T1

Item	Falsche Berufswahl	Lehrberuf war Notlösung	Ausbildungsbedingungen
Schlechte Noten (eigene summative Beurteilung)	.004	-.136	.132
Probleme mit der deutschen Sprache	-.009	-.029	.161
Probleme mit Rechnen, Mathematik	-.012	-.013	.055
Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	.022	-.005	.112
Keine Lust auf Schule	.210*	.103	.161
Falsche Berufswahl			.320**
Lehrberuf war Notlösung			.323**

* Korrelation ist bei Niveau 0.05 signifikant (zweiseitig)

** Korrelation ist bei Niveau 0.01 signifikant (zweiseitig)

Tabelle 55: Interkorrelationen der Personenmerkmale, Vergleichsgruppe T2 (N=321)

Item	Selbstwert	Durchhaltevermögen	Erfolgszuversicht	Positive Lebenseinstellung
Selbstwert (recodiert)	1	-.358**	-.380**	-.453**
Durchhaltevermögen		1	.458**	.423**
Erfolgszuversicht			1	.532**

**, Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Tabelle 56: Korrelationen der Personenmerkmale mit der Berufswahl und den Ausbildungsbedingungen, Vergleichsgruppe T2 (N=321)

Item	Falsche Berufswahl	Lehrberuf war Notlösung	Ausbildungsbedingungen
Selbstwert (recodiert)	.295**	.210**	.275**
Durchhaltevermögen	-.300**	-.178**	-.253**
Erfolgszuversicht	-.239**	-.007	-.202**
Positive Lebenseinstellung	-.376**	-.264**	-.380**

**, Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Tabelle 57: Mittelwerte der Vergleichsgruppe T1 mit Abbruchsneigung (N=23)

Frageitem	M	SD
Selbstwert (recodiert)	1.98	.609
Durchhaltevermögen	3.24	.468
Erfolgszuversicht	3.04	.459
Positive Lebenseinstellung	3.42	.711
Ausbildungsbedingungen	.908	.744
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	1.39	1.118
Richtige Berufswahl (recodiert)	1.09	.949
Zufriedenheit	2.39	.988

Tabelle 58: Auflösungsgruppe der Vergleichsgruppen T1 und T2 (N=25)

Frageitem	M	SD
Selbstwert (recodiert)	2.31	.925
Durchhaltevermögen	3.07	.687
Erfolgszuversicht	2.87	.734
Positive Lebenseinstellung	2.97	.990
Ausbildungsbedingungen	.74	.583
Lehrberuf war Wunschberuf (recodiert)	1.28	.980
Richtige Berufswahl (recodiert)	.84	.898
Zufriedenheit	2.04	.935
Schulabschluss (1= Sek A, 2= SekB, C oder Real)	1.83	.388

Tabelle 59: Gesamtmodell der Voraussage von Lehrvertragsauflösungen (N=335)

Prädiktoren	B	SE B	OR
Wusste zu wenig über Beruf	-.092	.403	.912 n.s.
Kannte Betrieb nicht	.449	.373	1.566 n.s.
Lehrberuf war Notlösung	1.145	.451	3.142 *
Lehrbetrieb war Notlösung	.071	.393	1.073 n.s.
Falsche Berufswahl	-2.072	.451	.126 ***
Ausbildungsbedingungen	-1.529	.518	.217 **
Externale Rahmenbedingungen	3.854	.487	47.196 ***

Bemerkung: Konstante, -3.540, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$, $R^2 = .638$, $p = .000$, $N = 335$

ANHANG B: Erhebungsinstrument Auflösungsgruppe T1

Bitte zutreffende Antwort(en) ankreuzen, beziehungsweise schriftlich erläutern.

1. In welchem Beruf und Lehrjahr haben Sie den Lehrvertrag aufgelöst?

Beruf	1.Lehrjahr	2.Lehrjahr
Maurer (EFZ)	☐	☐
Baupraktiker (EBA)	☐	☐
Strassenbauer (EFZ)	☐	☐
Strassenbaupraktiker (EBA)	☐	☐

Wann? _____ (Monat/Jahr)

2. Haben Sie bereits einen neuen Lehrvertrag abgeschlossen?

☐ Ja	☐ Nein
-----------------------------	-------------------------------

Falls ja, für welchen Beruf und auf wann (Monat/Jahr) haben Sie einen neuen Lehrvertrag abgeschlossen?

Welcher Beruf: _____

Auf wann (Monat/Jahr): _____

Falls nein, was machen oder haben Sie nach der Lehrvertragsauflösung gemacht?

Beschäftigung nach Lehrvertragsauflösung: _____

3. Wer hat Sie auf der Baustelle ausgebildet?

Vorarbeiter ☐

Bauführer ☐

Polier ☐

_____ ☐

4. Weshalb haben Sie den Lehrvertrag aufgelöst?

Beurteilen Sie die aus Ihrer Sicht relevanten Gründe auf einer Viererskala mit „sehr wichtiger Grund“ (3) bis „kein Grund“ (0), die Sie dazu bewogen hat, den Lehrvertrag aufzulösen? (Mehrfachnennungen möglich).

Berufs- und Lehrstellenwahl

Gründe	(3) Sehr wichtiger Grund	(2)	(1)	(0) Kein Grund
Wusste wenig über Beruf	☐	☐	☐	☐
Kannte Betrieb nicht	☐	☐	☐	☐
Lehrberuf war Notlösung	☐	☐	☐	☐
Mein Wunschberuf? _____				
Lehrbetrieb war Notlösung	☐	☐	☐	☐
Falsche Berufswahl	☐	☐	☐	☐

Arbeits- und Ausbildungsbedingungen

Gründe	(3) Sehr wich- tiger Grund	(2)	(1)	(0) Kein Grund
Zuviel Druck auf Baustelle	☐	☐	☐	☐
Langweilige, eintönige Arbeit	☐	☐	☐	☐
Anreisezeit zur Baustelle zu lang	☐	☐	☐	☐
War körperlich zu anstrengend	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner versteht vom Fach nichts	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner kann nicht erklären	☐	☐	☐	☐
Konnte Berufsbildner nicht vertrauen	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner vertraute mir nicht	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner verstand mich nicht	☐	☐	☐	☐
Bei Fehlern wurde ich fertig gemacht	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner zeigte kein Interesse an mir	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner hatte für mich keine Zeit	☐	☐	☐	☐
Betrieb ging Konkurs	☐	☐	☐	☐
Ich wurde im Betrieb gemobbt	☐	☐	☐	☐
draussen Arbeiten bei jedem Wetter	☐	☐	☐	☐

Leistung und Verhalten im Betrieb

Gründe	(3) Sehr wich- tiger Grund	(2)	(1)	(0) Kein Grund
Machte viele Fehler bei der Arbeit	☐	☐	☐	☐
Ich fand keinen Anschluss im Team	☐	☐	☐	☐
Grober Umgangston auf Baustelle	☐	☐	☐	☐
Stress mit Arbeitskollegen	☐	☐	☐	☐
War zu oft unpünktlich	☐	☐	☐	☐
Ich hielt Anweisungen nicht ein	☐	☐	☐	☐
Unterfordert, war nur Handlanger	☐	☐	☐	☐

Leistung und Verhalten in der Schule

Gründe	(3) Sehr wich- tiger Grund	(2)	(1)	(0) Kein Grund
Schlechte Noten	☐	☐	☐	☐
Probleme mit der deutschen Sprache	☐	☐	☐	☐
Probleme mit Rechnen, Mathematik	☐	☐	☐	☐
War oft unpünktlich	☐	☐	☐	☐
Aufgaben nicht gemacht, zu schwierig	☐	☐	☐	☐
Aufgaben zu einfach	☐	☐	☐	☐
Keine Lust auf Schule	☐	☐	☐	☐

Persönliche Gründe Lernende

Gründe	(3) Sehr wich- tiger Grund	(2)	(1)	(0) Kein Grund
Krankheit oder Unfall	☐	☐	☐	☐
Probleme mit Eltern	☐	☐	☐	☐
Wenig Unterstützung der Eltern	☐	☐	☐	☐
Suchtprobleme (Alkohol, Kiffen)	☐	☐	☐	☐
Psychische Probleme	☐	☐	☐	☐
Schlechte Einflüsse durch Kollegen	☐	☐	☐	☐
Einstieg in Arbeitswelt war schwierig	☐	☐	☐	☐

5. Welche Angebote der Berufsfachschule oder des kantonalen Berufsbildungsamtes haben Sie vor Ihrer Auflösung genutzt? Wie oft? (Mehrfachnennungen möglich)

Angebote	(3) Sehr oft	(2)	(1)	(0) nie
Lernberatung (vertrauliche Gespräche bei Problemen)	☐	☐	☐	☐
Stützkurs (Hilfe, um Schulstoff zu vertiefen, aufzuarbeiten)	☐	☐	☐	☐
Kantonale Aufsichtskommission (Ausbildungsberater)	☐	☐	☐	☐
Case- Manager/in	☐	☐	☐	☐
Gespräch mit Berufskundelehrer/in	☐	☐	☐	☐
Gespräch mit AbU- Lehrer/in	☐	☐	☐	☐
Andere? Welche?	☐	☐	☐	☐

6. Wie zufrieden waren Sie mit der Unterstützung der Berufsfachschule oder des kantonalen Berufsbildungsamtes in Ihrer schwierigen Situation vor oder nach der Lehrvertragsauflösung?

Sehr zufrieden ☐ (1)	Zufrieden ☐ (2)	Eher zufrieden ☐ (3)	nicht zufrieden ☐ (4)
---	--	---	--

Begründung:

7. Mit wem haben Sie vor der Lehrvertragsauflösung über Ihre schwierige Ausbildungssituation gesprochen?

Person	(3) Sehr oft	(2)	(1)	(0) nie
Eltern	☐	☐	☐	☐
Geschwistern	☐	☐	☐	☐
Freund/Freundin	☐	☐	☐	☐
Psycholog/in, Psychiater/in	☐	☐	☐	☐
Berufsbildner/in oder Chef	☐	☐	☐	☐
Arbeitskollegen/-innen	☐	☐	☐	☐
Schulkollegen/-innen	☐	☐	☐	☐
Anderen? Welchen?	☐	☐	☐	☐

8. Was muss in der Lehre verändert werden, damit weniger Lernende den Lehrvertrag auflösen?

9. Was möchten Sie sonst noch loswerden, wenn Sie an Ihre Lehrvertragsauflösung denken?

Für allfällige Rückfragen:

Mail: _____ **Natel:** _____

Haben Sie Interesse an einem Interview: ja ☐ nein ☐

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

ANHANG C: Erhebungsinstrument Vergleichsgruppe T1

Bitte zutreffende Antworten ankreuzen, beziehungsweise schriftlich erläutern.

1. Fragen zu Ihrer Person

Alter: _____ Nationalität: _____
Lehrberuf: _____ Lehrjahr: _____
Schulabschluss (Real, Sek A, B, C, sonstiger): _____
Note Deutsch 9. Klasse: _____
Note Mathematik 9. Klasse: _____
Anzahl Bewerbungen für Lehrstelle allgemein: _____
Anzahl Bewerbungen für Lehrstelle Bauhauptgewerbe: _____
Anzahl Schnuppertage Bauhauptgewerbe: _____
Wo holten Sie Ihre Informationen im Berufswahlprozess: _____
Wer unterstützte Sie im Berufswahlprozess: _____

2. Haben Sie schon mal über eine Lehrvertragsauflösung nachgedacht oder bereits eine hinter sich?

☐ Ja ☐ Nein

Falls ja, warum? Falls Sie eine Lehre schon mal aufgelöst haben, schreiben Sie wann und in welchem Beruf.

3. Wer bildet Sie hauptsächlich auf der Baustelle aus?

Vorarbeiter	☐	Bauführer	☐
Polier	☐	niemand	☐
_____	☐		

4. Ihre Ausbildung

Welche der folgenden Aussagen treffen auf Ihre Ausbildung zu?

Berufs- und Lehrstellenwahl

	(3) Trifft völlig zu	(2)	(1)	(0) trifft gar nicht
Wusste viel über Beruf	☐	☐	☐	☐
Kannte Betrieb	☐	☐	☐	☐
Lehrberuf war Wunschberuf	☐	☐	☐	☐
Lehrbetrieb war Wunschbetrieb	☐	☐	☐	☐
Es war die richtige Berufswahl	☐	☐	☐	☐

Arbeits- und Ausbildungsbedingungen auf der Baustelle

	(3) Trifft völlig zu	(2)	(1)	(0) Trifft gar nicht zu
Es gibt viel Druck auf Baustelle	☐	☐	☐	☐
Arbeit ist häufig langweilig, eintönig	☐	☐	☐	☐
draussen arbeiten bei jedem Wetter	☐	☐	☐	☐
Arbeit ist körperlich anstrengend	☐	☐	☐	☐
Ausbildner kann gut erklären	☐	☐	☐	☐
Ausbildner traut mir viel zu	☐	☐	☐	☐
Ich werde bei Fehlern unterstützt	☐	☐	☐	☐
Baustellenchef zeigt Interesse an mir	☐	☐	☐	☐
Ich bin wohl im Team	☐	☐	☐	☐
bei Problemen habe ich Ansprechspartner	☐	☐	☐	☐
Ich bin unterfordert, bin nur Handlanger	☐	☐	☐	☐

Leistung in der Berufsfachschule

Note in Berufskunde im letzten Semester: _____

Note in Allgemeinbildung im letzten Semester: _____

5. Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung insgesamt?

Sehr zufrieden ☐ (1)	Zufrieden ☐ (2)	Eher zufrieden ☐ (3)	nicht zufrieden ☐ (4)
---	--	---	--

Begründung:

6. Wo sehen Sie sich in 5 Jahren (Berufsziele, persönliche Ziele)?

7. Wie sehen Sie sich bezüglich der folgenden Aussagen ?

SELBSTWERT	Trifft gar nicht zu (1)	Trifft eher nicht zu (2)	Teils - teils (3)	Trifft eher zu (4)	Trifft völlig zu (5)
Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, ich habe ein paar gute Eigenschaften.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann Dinge ebenso gut wie die meisten anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, ein wertvoller Mensch zu sein, mit anderen mindestens auf gleicher Stufe zu stehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe eine positive Einstellung mir gegenüber	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich manchmal richtig wertlos.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Bestimmt gibt es Zeiten, in denen ich mich nutzlos fühle.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Alles in allem neige ich dazu, mich als einen Versager zu fühlen.	☐	☐	☐	☐	☐

DURCHHALTEVERMÖGEN	Stimmt überhaupt nicht (1)	Stimmt eher nicht (2)	Stimmt eher (3)	Stimmt genau (4)
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, gelingt es mir gut, das auch durchzuhalten.	☐	☐	☐	☐
Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran	☐	☐	☐	☐
Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin	☐	☐	☐	☐

ERFOLGSZUVERSICHT	Stimmt überhaupt nicht (1)	Stimmt eher nicht (2)	Stimmt eher (3)	Stimmt genau (4)
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	☐	☐	☐	☐
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen	☐	☐	☐	☐
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer meinen Fähigkeiten vertrauen kann	☐	☐	☐	☐
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	☐	☐	☐	☐
Auch vor schwierigen Aufgaben rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen	☐	☐	☐	☐
Ich brauche mich vor keiner Situation zu fürchten, weil ich mit meinen Fähigkeiten noch überall durchgekommen bin.	☐	☐	☐	☐
Vor neuen Aufgaben war ich immer zuversichtlich, sie zu schaffen.	☐	☐	☐	☐

	Ist falsch (1)	Ist eher falsch (2)	Ist eher richtig (3)	Ist richtig (4)
Meine Zukunft sieht gut aus	☐	☐	☐	☐
Ich freue mich zu leben.	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen	☐	☐	☐	☐
Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu ändern sind	☐	☐	☐	☐
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite dran sehen	☐	☐	☐	☐
Mein Leben scheint mir sinnvoll.	☐	☐	☐	☐

8. Allgemeine Bemerkungen

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

ANHANG D: Erhebungsinstrument Vergleichsgruppe T2

Bitte zutreffende Antworten ankreuzen, beziehungsweise schriftlich erläutern.

1. Fragen zu Ihrer Person

Alter: _____ Nationalität: _____
Lehrberuf: _____ Lehrjahr: _____
Schulabschluss (Real, Sek A, B, C, sonstiger): _____

2. Ihre Ausbildung

Berufs- und Lehrstellenwahl

	(3) Trifft völlig zu	(2)	(1)	(0) trifft gar nicht zu
Wusste viel über Beruf	☐	☐	☐	☐
Lehrberuf war Wunschberuf	☐	☐	☐	☐
Richtige Berufswahl	☐	☐	☐	☐

Arbeits- und Ausbildungsbedingungen auf der Baustelle

	(3) Trifft völlig zu	(2)	(1)	(0) Trifft gar nicht zu
Langweilige, eintönige Arbeit	☐	☐	☐	☐
Ausbildner kann gut erklären	☐	☐	☐	☐
Ausbildner traut mir viel zu	☐	☐	☐	☐
Ich darf Fehler machen	☐	☐	☐	☐
Baustellenchef zeigt Interesse an mir	☐	☐	☐	☐
Ich bin wohl im Team	☐	☐	☐	☐
bei Problemen habe ich Ansprechpartner	☐	☐	☐	☐
unterfordert, ich bin nur Handlanger	☐	☐	☐	☐

3. Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung insgesamt?

Sehr zufrieden ☐ (1) | Zufrieden ☐ (2) | Eher zufrieden ☐ (3) | nicht zufrieden ☐ (4)

Begründung (auch bei Zufriedenheit!):

4. Wie sehen Sie sich bezüglich der folgenden Aussagen ?

	Trifft gar nicht zu (1)	Trifft eher nicht zu (2)	Teils - teils (3)	Trifft eher zu (4)	Trifft völlig zu (5)
Insgesamt bin ich mit mir selbst zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe eine positive Einstellung mir gegenüber	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	☐	☐	☐	☐	☐

	Stimmt überhaupt nicht (1)	Stimmt eher nicht (2)	Stimmt eher (3)	Stimmt genau (4)
Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran	☐	☐	☐	☐
Auch bei einer mühsamen Aufgabe lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin	☐	☐	☐	☐

	Stimmt überhaupt nicht (1)	Stimmt eher nicht (2)	Stimmt eher (3)	Stimmt genau (4)
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen	☐	☐	☐	☐
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer meinen Fähigkeiten vertrauen kann	☐	☐	☐	☐
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	☐	☐	☐	☐
Auch vor schwierigen Aufgaben rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen	☐	☐	☐	☐

	Ist falsch (1)	Ist eher falsch (2)	Ist eher richtig (3)	Ist richtig (4)
Meine Zukunft sieht gut aus	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen	☐	☐	☐	☐
Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu ändern sind	☐	☐	☐	☐
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite dran sehen	☐	☐	☐	☐

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

ANHANG E: Fragenkatalog halbstrukturierte Interviews

1. Alter
2. Migrationshintergrund, Herkunftsland?
3. Alter Eintritt Lehre
4. Höchster Bildungsabschluss
5. Beruf Vater, Beruf Mutter?
6. Anzahl Geschwister, Alter, Beruf?
7. Abschluss Lehrvertrag
8. In welchem Schuljahr begann Berufswahlorientierung?
9. Wie war der Ablauf?
10. Wo holten Sie sich die Infos? Internet, BiZ, Lehrer, Eltern, Kollegen, BAM
11. Wer unterstützte Sie aktiv beim Finden einer Berufsrichtung?
12. Wer unterstützte Sie auf der Suche nach einer Lehrstelle?
13. Wie viele Bewerbungen hatten Sie geschrieben? Eher telefonische Anfragen oder schriftlich?
14. Was hat den Zuschlag gegeben, im Bauhauptgewerbe eine Lehrstelle zu suchen? Was hat Sie angezogen?
15. Haben Sie eine Schnupperlehre absolviert, wie lange?
16. Wie lief die Selektion bei der Lehrfirma ab?
17. Wie haben Sie sich auf den Einstieg in die Lehre vorbereitet? Berufsbild studiert? Homepage Firma studiert? Kollegen gefragt?
18. Kannten Sie den gefundenen Betrieb oder jemand in Ihrer Familie kannte den Betrieb?
19. Grösse Betrieb?
20. Anzahl Auszubildende im Betrieb? Ansprechperson bei Problemen?
21. Wie war der erste Arbeitstag? Gab es eine Einführung? Wie wurden Sie empfangen? Von wem?
22. Wie empfanden Sie den Arbeitsalltag auf der Baustelle, im Team? Berichten Sie über den Ablauf eines Tages (Auftragserteilung, Ausführung, Rückmeldung zu getaner Arbeit, Mittagessen, Pause, Ende des Tages, Verabschiedung...)
23. Waren die Arbeitsaufträge lehrreich? Was für Arbeiten verrichteten Sie?
24. Wann kam die Ernüchterung, dass es nicht der richtige Betrieb, die richtige Berufswahl war? Was war der Auslöser?
25. Wie lange trugen Sie den Gedanken, die Lehre aufzulösen, mit sich herum, bis Sie mit jemandem darüber sprachen?
26. Wie gehen Sie mit Konflikten um? (Konfliktvermeidung, Aggression, Alkohol, Drogen, Gespräch suchen, Schlucken, Rückzug...)
27. Wo holten Sie Hilfe?
28. Wer hat den Entscheid gefällt, die Lehre aufzulösen (Berufsbildner, Sie, Eltern, Aufsichtskommission, MBA...)
29. Was passierte nach der Lehrvertragsauflösung? Wer war für Sie da? Ansprechpartner?
30. Wie reagierten Sie auf die Lehrvertragsauflösung? (Physisch/ psychisch)
31. Wie verlief Ihre Schulkarriere im Allgemeinen? (Fleißiger Schüler, gute Noten, Schulüberdruß, Gespräche mit Schulleitung, Eltern., integriert in Klasse..)
32. Wo sehen Sie sich in 5 Jahren? Berufsziele, Berufswünsche? Persönliche Ziele?
33. Was unternehmen Sie, um diese Ziele zu erreichen?
34. Wo holen Sie die nötige Unterstützung?

ANHANG F: Fragenpool für Selektionsgespräch

Allgemeine Bemerkungen:

Es wurde ein Pool an Fragen zu verschiedenen Teilbereichen zusammengestellt. Diese Fragen sind als Unterstützung im Bewerbungsgespräch gedacht, damit Sie den Jugendlichen differenziert erfassen können. Sie wählen für Sie passende Fragen aus und können so Ihr Fragenrepertoire erweitern. Diese Fragen sollen Ihnen helfen, vor dem Unterzeichnen des Lehrvertrages einen gewissen Initialaufwand abschätzen zu können.

Rückmeldung zur Baustelle:

1. Wie hast du das Klima auf der Baustelle in der Schnupperlehre gefunden?
2. Erzähl ein Erlebnis, das dich sehr überrascht hat? Kann positiv oder negativ sein.

Berufswahl:

3. Wie würdest du einem Kollegen den Beruf Maurer erklären? Was macht der so alles?
4. Was zieht dich im Beruf Maurer, Strassenbauer an? Was könnte für dich schwierig sein?
5. Wie bist du auf den Beruf Maurer, Strassenbauer gekommen? Wer oder was hat dich darauf gebracht?
6. Was für Möglichkeiten hast du nach der Lehre?
7. Warum hast du genau unseren Betrieb für eine Schnupperlehre ausgewählt? Was gefällt dir an unserem Betrieb?
8. Was wolltest du als Kind immer werden? Gab es da einen Wunschberuf?
9. In wie vielen Berufen hast du schon geschnuppert? Welche?
10. Wie viele Bewerbungen hast du schon verschickt?
11. Wie haben dich deine Eltern im Berufswahlprozess unterstützt?

Lernmotivation:

12. Welche Fächer hast du gerne in der Schule? Welche gar nicht?
13. Was machst du, wenn du nun eine schlechte Note in der Berufsfachschule hast?
14. Wofür interessierst du dich in deiner Freizeit?
15. Wo sind deine Stärken? Was kannst du gut?

Problembewältigung:

16. Wie reagierst du auf Stress? In der Schule? Zuhause?
17. Zu wem gehst du, wenn du Probleme hast? Wenn dich etwas sehr beschäftigt? In der Schule? Probleme mit Eltern? Mit Freunden?
18. Was machst du, wenn du verschlafen hast und deine Mitfahrgelegenheit auch schon weg ist?
19. Was machst du, wenn du jetzt ein Jahr lang nur Zementsäcke geschleppt und ansonsten nichts gelernt hast?
20. Dir fällt plötzlich auf, dass du eine Wand an der falschen Stelle aufgemauert hast. Was tust du?
21. Was tust du, wenn dich ein Kollege/Polier immer anschreit, anstatt dir Sachen in Ruhe zu erklären?
22. Was machst du, wenn du diese Stelle nicht erhältst? Hast du noch andere Bewerbungen offen?

Berufliche Eignung:

23. Wie reagierst du auf Kälte und Nässe?
24. Hast du Allergien?
25. Musstest du schon mal zum Arzt wegen Rücken- oder sonstigen Beschwerden?
26. Hattest du schon Unfälle?

Stärken

27. Weshalb sollten wir unbedingt dich einstellen? Was kannst du dem Betriebe bieten?

Umgang mit Geld

28. Wofür verwendest du deinen Lehrlingslohn? Mit gut 1200 Franken kann man sich ja viel leisten.

29. Hattest du schon mal Schulden? (Handy gesperrt, weil die Rechnung nicht bezahlt wurde etc.)

30. Musst du zuhause noch was abgeben?

31. Was alles musst du mit deinem Lehrlingslohn bezahlen?

Zukunft:

32. Was möchtest du in 10 Jahren erreicht haben? Und was machst du dann?

ANHANG G: Vollerhebung Lehrverträge Kohorte 2011 bis 2014

Die kantonalen Mittelschul- und Berufsbildungsämter wurden im Sommer 2015 angefragt, die Anzahl der auf Lehrbeginn Herbst 2011 abgeschlossenen Lehrverträge der Berufe Maurer (EFZ) und Strassenbauer (EFZ) mitzuteilen. Zugleich wurden die während der dreijährigen Lehre aufgelösten Lehrverträge ermittelt. Aus der nachfolgenden Tabelle sind auch die Anzahl der bestanden und nicht bestanden Qualifikationsverfahren ersichtlich. Die Auflösungsgruppe T1 entstammt dieser Kohorte.

Kanton	Maurer EFZ	Auflösungen	QV bestanden	Nicht bestanden	Strassenbauer	Auflösungen	QV bestanden	nicht bestanden
AG	88	30	56	8	22	3	16	5
AI	5	1	4	0	1	1	0	0
AR	3	0	3	0	1	0	1	0
BE	135	25	104	4	61	8	50	2
BL	23	9	15	2	18	2	19	1
BS	8	2	6	0	6	2	4	0
GL	22	8	10	4	2	0	2	0
GR	33	8	22	3	6	2	4	0
LU	64	11	65	10	21	4	20	1
NW	6	2	6	0	3	2	2	0
OW	6	1	7	0	0	0	0	0
SG	96	25	61	10	27	5	21	1
SH	18	6	16	1	3	1	5	0
SO	27	12	14	4	13	3	10	3
SZ	39	5	34	3	17	3	14	0
TG	39	10	29	2	21	4	19	3
UR	16	2	14	2	1	0	1	0
ZG	12	5	6	1	3	1	2	0
ZH	115	41	86	14	40	10	27	2
FR	57	13	35	8	5	1	3	0
VS	66	14	38	12	6	2	4	0
BE_f	10	2	5	2	8	1	5	1
GE	11	5	6	2	9	5	6	0
JU	4	0	3	1	5	0	5	0
NE	10	0	10	0	5	0	4	1
VD	46	21	22	12	6	0	5	1
TI	91	24	50	17	18	4	14	0
Total	1050	282	727	122	328	64	263	21
Prozent	100	26.9	69.2	11.6	100	19.5	80.2	6.4

Anmerkung: Farben: weiss: deutschsprachige Kantone/ grün: zweisprachige Kantone/ gelb: französischsprachige Kantone, wobei der französischsprachige Teil des Kantons Bern (BE-f) separat erhoben wurde/ orange: italienischsprachiger Kanton