

Situation von Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich («LUNA»)

Schlussbericht



Projektteam

Claudia Hofmann, Kurt Häfeli, Xenia Müller, Annette Krauss (HfH)
Barbara Duc, Nadia Lamamra, Isabelle Bosset (IFFP)

Mit finanzieller Unterstützung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)

April 2020

Projektleitung: Claudia Hofmann & Kurt Häfeli (HfH), Barbara Duc & Nadia Lamamra (IFFP)

Kontakt:

Claudia Hofmann
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich

T +41 (0)44 317 11 11
claudia.hofmann@hfh.ch
www.hfh.ch

Barbara Duc
Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP
Av. Longemalle 1
CP 192
CH-1000 Lausanne 16 Malley

T +41 (0)58 458 22 78
Barbara.Duc@iffp.swiss
www.iffp.swiss

Inhalt

Zusammenfassung	5
Résumé	5
Abstract.....	6
1 Ausgangslage	7
2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen	8
2.1. Schwerpunkt I - Passung zwischen Lernenden und Ausbildungsangebot.....	9
2.2. Schwerpunkt II - Lehrvertragsauflösungen als Ausdruck mangelnder Passung und Folgen .	9
2.3. Schwerpunkt III - Berufliche Perspektiven und Arbeitsmarktübergang	10
3 Methoden.....	10
3.1 Überblick über das methodische Vorgehen	10
3.2 Methodisches Vorgehen der quantitativen Längsschnittstudie	11
3.2.1 Durchführung und Erhebungsinstrumente.....	11
3.2.2 Stichproben.....	11
3.2.3 Analysen	12
3.3 Methodisches Vorgehen der qualitativen Studie	12
3.3.1 Recueil des données	12
3.3.2 Analyse des données	14
4 Ergebnisse.....	15
4.1 Schwerpunkt I - Passung Lernende und Ausbildungsangebot	15
4.1.1 Herkunft und schulische Voraussetzungen der Lernenden	15
4.1.2 Berufswahl und Passungswahrnehmung zu Beginn der Ausbildung	16
4.1.3 Übergang in die Ausbildung	17
4.1.4 Einschätzungen zur Situation im Lehrbetrieb und überbetrieblichen Kursen	18
4.1.5 Einschätzungen zur Situation in der Berufsfachschule	20
4.1.6 Einflussfaktoren auf die Ausbildungszufriedenheit.....	21
4.1.7 Zwischenfazit Schwerpunkt I	22
4.2 Schwerpunkt II: Lehrvertragsauflösungen.....	24
4.2.1 Ergebnisse quantitative Befragung: Beschreibung Gruppe der LVA	24
4.2.2 Vergleich zwischen Personen mit und ohne Lehrvertragsauflösung	24
4.2.3 Résultats qualitatifs: les raisons des résiliations de contrat d'apprentissage.....	26
4.2.4 Les suites des résiliations de contrat d'apprentissage	27
4.2.5 Les soutiens.....	28
4.2.6 Zwischenfazit Schwerpunkt II	30
4.3 Schwerpunkt III: Berufliche Perspektiven und Arbeitsmarktübergang	33
4.3.1 Aktuelle berufliche Situation der ehemaligen Lernenden im Überblick	33
4.3.2 Einschätzungen zur Arbeitssituation	34

4.3.3	Einschätzungen zur Ausbildungssituation	35
4.3.4	Einschätzungen von Personen ohne berufliche Lösung	36
4.3.5	Einflussfaktoren auf die berufliche Integration nach Ausbildungsschluss.....	37
4.3.6	Zwischenfazit Schwerpunkt III	39
5	Diskussion und Schlussfolgerungen.....	41
5.1	Diskussion	41
5.1.1	Schwerpunkt I - Passung Lernende und Ausbildungsangebot	41
5.1.2	Schwerpunkt II - Lehrvertragsauflösungen.....	42
5.1.3	Schwerpunkt III – Berufliche Integration und Übergang in den Arbeitsmarkt	42
5.2	Schlussfolgerungen	42
6	Anhang	45
6.1	Ergänzende Tabellen und Abbildungen	45
6.2	Bibliographie	54

Zusammenfassung

Die niederschweligen Ausbildungsgefässe - zweijährige berufliche Grundbildung mit Berufsattest (EBA) und die Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA) - wurden zu Fragen der Passung zwischen Lernenden und Ausbildungsangebot, zu Gründen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen und zur beruflichen Integration untersucht. Dabei wurden in einem mixed-methods-Design für die quantitative Längsschnittstudie 966 Lernende befragt und für die qualitative Studie 37 Interviews durchgeführt.

Die Ergebnisse zur Passung des Angebots zeigen eine grosse Heterogenität bei den Lernenden bezüglich schulischer Vorbildung und einen deutlich verzögerten Übergang in die Ausbildung. Die hohe Zufriedenheit und die relativ tiefe Belastung in Schule und Betrieb bei den meisten Lernenden weisen jedoch auf eine hohe Übereinstimmung zwischen der Ausbildung und den unterschiedlichen Bedürfnissen hin. Speziell bei der Gruppe mit Lehrvertragsauflösungen gelingt diese Passung aufgrund einer unbefriedigenden Berufswahl oder gesundheitlicher Probleme jedoch nicht. Eine Mehrheit von ihnen steigt zwar wieder in eine Ausbildung ein, aber es bleibt eine nicht unerhebliche Gruppe, die trotz Unterstützungsangeboten ohne Arbeit und Ausbildung bleibt. Bezüglich beruflicher Integration nach Ausbildungsabschluss zeigt sich, dass rund 79% (EBA) bzw. 86% (PrA) einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz haben.

Beide Ausbildungsgefässe erweisen sich damit als adaptiv und bieten Personen mit unterschiedlichen Problemlagen eine Chance. Optimiert werden sollte die Koordination bei der Unterstützung sowie die Akzeptanz bei Lernenden und Betrieben.

Résumé

Les formations à bas seuil – la formation initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) et la formation pratique INSOS (FPra) – ont été analysées sous l'angle de l'adéquation entre les personnes en formation et les offres de formation, des raisons et des conséquences des résiliations de contrats d'apprentissage ainsi que de l'intégration professionnelle. Basée sur un modèle multi-méthodes (mixed methods design), l'étude longitudinale inclut des entretiens avec 966 apprentis pour son volet quantitatif et avec 37 personnes pour son volet qualitatif.

Les résultats concernant l'adéquation de l'offre montrent une forte hétérogénéité dans la formation scolaire préalable des apprentis ainsi qu'une entrée dans la formation professionnelle clairement retardée. Toutefois, la grande satisfaction des apprentis et la charge de travail relativement peu élevée à l'école et dans l'entreprise indiquent une bonne adéquation entre la formation et les différents besoins. Le groupe des personnes concernées par des résiliations de contrats d'apprentissage est un cas à part. En effet, l'offre ne répond pas aux besoins de ce groupe, du fait d'un choix de profession insatisfaisant ou de problèmes de santé. Une majorité des personnes concernées recommence une formation, mais un groupe non négligeable de personnes reste sans travail et sans formation, malgré les offres de soutien. Pour ce qui est de l'intégration professionnelle après la formation, l'étude montre que 79 % des titulaires d'une AFP et 86 % des diplômés de la FPra ont un travail ou une formation.

On constate ainsi que les deux profils de formation sont adaptatifs et offrent une chance à des personnes présentant diverses problématiques. La coordination dans le soutien et l'acceptation des personnes en formation et des entreprises pourraient être optimisées.

Abstract

There are currently only two low-threshold options in Switzerland for young people coming out of lower-secondary education: two-year programmes for the Federal VET Certificate and a practical training programme designed for young people who are unable to attend a two-year VET programme. The latter was designed by a professional organisation that represents the interests of institutions for the handicapped (INSOS). The present study is intended to shed light on various aspects: the fit between learners and training options; the reasons for and subsequent impact of early termination of apprenticeship contracts; as well as employment prospects and transitions to the labour market after completion of training. In this study, a mixed-methods design was used: a quantitative longitudinal analysis of 966 learners and a qualitative study involving 37 interviews.

The research findings on the fit between learners and training options show that the previous schooling of the learners surveyed was very heterogeneous and that their entry to training programmes had been considerably delayed. Nevertheless, most learners reported a high level of satisfaction and experienced relatively low stress both at school and during workplace training. This seems to indicate a good fit between the training and the various needs of learners. In the group of learners who experienced early termination of their apprenticeship contracts, the unsatisfactory choice of occupation or health issues led to a mismatch between learners and training options. While most of the learners in question managed to find an alternative training programme, a substantial number remained without employment or training despite support measures. In terms of occupational integration following completion of training, research found that around 79% of those who completed the two-year programme for the Federal VET Certificate and 86% of those who completed the INSOS practical training programme found either employment or enrolled in subsequent training.

Both programmes have therefore proven to be adaptive and offer opportunities to learners who have to contend with different types of problems. There is nevertheless room for improvement with regard to the coordination of support measures and the level of acceptance of these programmes among learners and companies.

1 Ausgangslage

Die vorliegende Studie befasst sich mit jungen Menschen im Übergang zwischen Schule und Beruf, die in einem oder mehreren relevanten Bereichen ungünstige Voraussetzungen haben (schulische Probleme, Herkunft aus einem anderen Kulturkreis, Behinderungen) und in dieser Phase mit Problemen konfrontiert sind (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011; Häfeli, Neuenschwander, & Schuhmann, 2015; Häfeli & Schellenberg, 2009; Neuenschwander & Nägele, 2017). Oft gelingt ihnen der Berufseinstieg nur verzögert, wie sich für die Schweiz (Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014), aber auch z.B. für Deutschland zeigt (Eberhard, Beicht, Krewerth, & Ulrich, 2011). Es bestehen zudem erhöhte Risiken von Lehrvertragsauflösungen sowie Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit (Bergmann et. al, 2011; Bundesamt für Statistik, 2017; SKBF, 2018). Ziel der schweizerischen Berufsbildungspolitik ist jedoch nach wie vor eine Abschlussquote von 95% auf der Sekundarstufe II (EDK 2015).

Für Jugendliche, welche in eine berufliche Ausbildung eintreten möchten, bestehen in der Schweiz grundsätzlich drei Möglichkeiten mit unterschiedlich hohen Anforderungen: Die meisten Jugendlichen absolvieren eine drei- oder vierjährige Ausbildung mit Eidg. Fähigkeitszeugnis (EFZ), etwa 9% eine zweijährige Ausbildung mit Eidg. Berufsattest (EBA/AFP) und gut 1% eine zweijährige „Praktische Ausbildung gemäss INSOS“ (PrA/FPra) (Bundesamt für Statistik, 2017; Häfeli, 2012; INSOS, 2016). Die 2004 eingeführte EBA richtet sich an Jugendliche, die eher praktisch begabt sind. Durch die Standardisierung im Vergleich zur früheren BBT-Anlehre sollten die Arbeitsmarktfähigkeit und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen verbessert werden. Zudem können Lernende durch eine Fachkundige individuelle Begleitung (FiB) unterstützt werden. Für Jugendliche mit einer stärkeren Beeinträchtigung hat der Branchendachverband INSOS die PrA geschaffen, welche stärker standardisiert ist als die bisherigen individualisierten IV-Anlehren (Aeschbach, 2008; Sempert & Kammermann, 2010). Die PrA ist privatrechtlich geregelt, wird von der Invalidenversicherung (IV) mitfinanziert und steht nur Jugendlichen mit einer IV-Verfügung für berufliche Massnahmen offen.

Die bisherigen Erfahrungen mit den beiden Ausbildungsgefässen sind positiv, wie verschiedene Evaluationen zeigen (Fitzli, Grütter, Fontana, Koebel, & Bock, 2016; Hofmann & Häfeli, 2015; Sempert & Kammermann, 2010; Stern, Marti, von Stokar, & Ehrler, 2010). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Jugendliche, die kognitiv weniger stark und eher praktisch interessiert und begabt sind, in der Grundbildung mit EBA bzw. der PrA ein passendes Ausbildungsgefäss finden. Der positive Gesamteindruck wird bei den EBA-Grundbildungen jedoch getrübt durch verschiedene Hinweise auf hohe *Lehrvertragsauflösungsquoten*, die in vielen Branchen über den entsprechenden Quoten in den drei- bis vierjährigen Ausbildungen vermutet werden (Kriesi et al., 2016; Stern et al., 2010). Auch für die PrA deuten interne Statistiken auf eine hohe Abbruchquote hin. Für die PrA wurde ausserdem konstatiert, dass die Sicht der Lernenden bisher kaum systematisch erfasst wurde und Daten zur Ausbildungssituation und zum –verlauf fehlen (Parpan-Blaser et al., 2014; Wyder, Calabrese, & Lichtenauer, 2014). In Bezug auf die *beruflichen Perspektiven* zeigt sich für die EBA (und bestimmte Branchen), dass rund vier Fünftel der Jugendlichen ein Jahr nach dem EBA-Abschluss beruflich integriert sind (Hofmann & Häfeli, 2013). Ein Fünftel der EBA-Lernenden und 10% der PrA-Lernenden schaffen den Übertritt in eine EFZ- bzw. EBA-Ausbildung (Häfeli, 2012). Die Ausbildungen im niederschweligen Bereich befinden sich hier in einem schwierigen Spannungsfeld zwischen den individuellen Bedürfnissen von leistungsschwächeren Personen und den Anforderungen des Arbeitsmarkts. Nach wie vor fehlen gesicherte Erkenntnisse zur Arbeitsmarktfähigkeit und beruflichen Zufriedenheit (Sempert & Kammermann, 2010; Stern et al., 2010).

Eine qualitative Studie auf der Basis von Interviews mit Expertinnen (Hofmann, Duc, Häfeli & Lamamra, 2016) weist zudem auf einige offene Fragen hin: So ist z.B. über die Situation bezüglich Lehrvertragsauflösungen noch wenig bekannt, in manchen Branchen wird die Akzeptanz der Ausbildungsgefässe und die Arbeitsmarktfähigkeit nach Ausbildungsabschluss skeptisch beurteilt, auch fehlt die Sicht der Lernenden weitgehend.

2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Der Übergang und Einstieg in eine Berufsausbildung ist besonders für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung oder anderen Schwierigkeiten eine Herausforderung. Sie sind darauf angewiesen, trotz eingeschränkter Möglichkeiten einen passenden Ausbildungsplatz zu finden, der ihren Fähigkeiten entspricht und zu ihren Berufsinteressen passt. Der Begriff „**Passung**“ ist für viele Laufbahnthorien zentral und wird u.a. definiert als eine Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werten und Bedürfnissen einer Person und den Merkmalen des beruflichen Umfelds (Lamamra & Masdonati, 2011; Neuenschwander & Gerber, 2014; Singer, Gerber, & Neuenschwander, 2014). Bezogen auf den Ausbildungskontext spricht man im Stage-Environment-Fit Modell (Eccles et al., 1993) von einer dynamisch entstehenden Übereinstimmung zwischen dem Entwicklungsstand des Jugendlichen und der Ausgestaltung der Ausbildung. Diese Definition verweist auch darauf, dass Anpassungsleistungen von beiden Seiten, d.h. von den Lernenden einerseits, aber auch vom Übergangssystem zu leisten sind (vgl. Davis & Lofquist, 1984). „Geglückte Übergänge“ zeichnen sich demzufolge durch eine Passung von institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Kompetenzen bzw. Entwicklungspotentialen aus (Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014). Die **Passungswahrnehmung** bezeichnet die subjektive Wahrnehmung der Situation und gemäss Neuenschwander und Gerber (2014) die Übereinstimmung des Selbstkonzepts einer Person mit den wahrgenommenen Anforderungen der Umwelt. In unserer Studie stützen wir uns begrifflich auf diese theoretischen Konzepte, da sie sich gut als Rahmen für die Beschreibung und als Erklärungsmodell für unsere drei Forschungsschwerpunkte eignen (I Passung zwischen Lernenden und Ausbildungsangebot, II Lehrvertragsauflösungen als Ausdruck mangelnder Passung, III Passung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt).

Abbildung 1 stellt die verschiedenen genannten Übergänge in den Kontext von verschiedenen möglichen Einflussfaktoren:

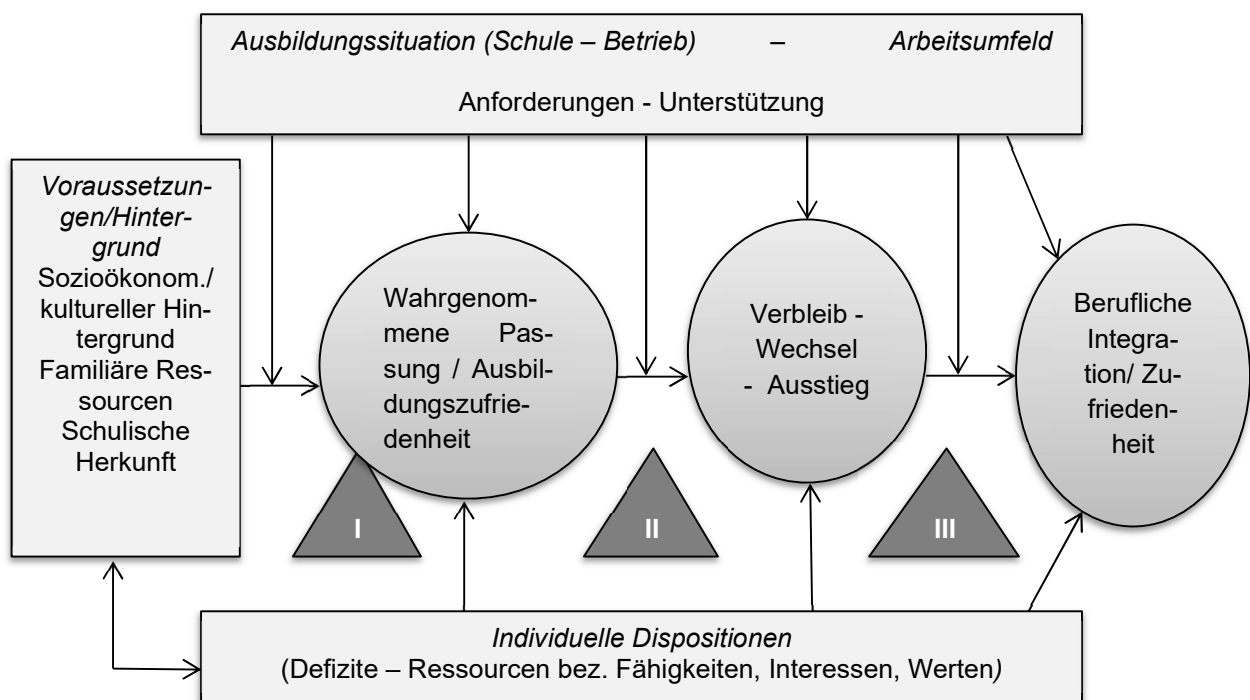


Abbildung 1 Übergänge im Ausbildungskontext, Einflussfaktoren und thematische Schwerpunkte I-III

2.1. Schwerpunkt I - Passung zwischen Lernenden und Ausbildungsangebot

Jugendliche wechseln mit dem Eintritt in die Berufsausbildung von der strukturierten schulischen Lernumgebung in eine offenere, unstrukturiertere Arbeitswelt mit neuen Handlungsfeldern und Rollenerwartungen (Lamamra & Duc, 2015; Singer et al., 2014). Sie müssen sich dabei einerseits im Lehrbetrieb integrieren und andererseits die anstehenden Aufgaben in Schule und Betrieb bewältigen. Hier stellt sich sowohl bei EBA- wie PrA-Ausbildungen die Frage nach Erfahrungen und Adaptionen in den verschiedenen Branchen:

- Welches ist die Herkunft der Lernenden (familiärer Hintergrund, Migration)? Welche Voraussetzungen bringen die Lernenden mit?
- Wie verläuft die Berufswahl bei den Jugendlichen und wie beurteilen sie diese im Hinblick auf das Ausbildungsziel (Passungswahrnehmung)?
- Wie schätzen die Lernenden ihre Ausbildungssituation (Betrieb, Berufsfachschule) ein (z.B. Belastung, Vielseitigkeit, Zufriedenheit)?
- Welche Einflussfaktoren sind relevant für die Passungswahrnehmung bzw. für die Ausbildungszufriedenheit?
- Welche Unterstützungsmassnahmen sind im Ausbildungsverlauf relevant (u.a. Rolle der FiB)?

2.2. Schwerpunkt II - Lehrvertragsauflösungen als Ausdruck mangelnder Passung und Folgen

Mitunter gelingt es aus unterschiedlichen Gründen nicht, eine Passung herzustellen und es kommt zu einer Lehrvertragsauflösung: 20% bei 3-jähriger EFZ, 22% bei EBA, 34% bei PrA (Bundesamt für Statistik, 2017, Kriesi et al., 2016): Lernende können z.B. die schulischen Leistungen nicht erbringen, sind nicht genügend motiviert für den Beruf, haben gesundheitliche Probleme oder Konflikte im Betrieb (Duc & Lamamra, 2014; Lamamra & Masdonati, 2009; Stalder & Schmid, 2016). Ein Wechsel kann eine Chance sein, die Passung zu verbessern. So gelingt vielen Jugendlichen der Wiedereinstieg in eine Berufsausbildung (80% bei EFZ, 60% bei EBA, keine Angaben bei PrA; vgl. Bundesamt für Statistik, 2017), aber gerade im niederschweligen Bereich sind die Alternativen eingeschränkt. Unter Umständen benötigen sie bei der Lösung dieses «kritischen Lebensereignisses» eine intensive Unterstützung (Schmid, 2010). Es stellen sich deshalb folgende Fragen:

- Wie stellt sich die Situation in den verschiedenen Branchen, Sprachregionen und Ausbildungsgefässen dar?
- Welche Gründe führen zu einer Lehrvertragsauflösung?
- Welche Folgen hat eine Lehrvertragsauflösung für die Betroffenen (subjektive Bewertung, objektive Folgen)?
- Was trägt dazu bei, dass der Wiedereinstieg in eine Ausbildung gelingt?
- Wie funktioniert die Unterstützung in dieser Situation und inwieweit lässt sich ein Lehrabbruch vermeiden?

2.3. Schwerpunkt III - Berufliche Perspektiven und Arbeitsmarktübergang

Eine weitere wichtige Schwelle ist der Übergang in den Arbeitsmarkt nach Ausbildungsabschluss (Bundesamt für Statistik, 2017). Wie beim Eintritt in die Ausbildung sind auch hier Entscheidungen zu treffen (z. B. Arbeit oder Weiterbildung). Es gilt eine passende Anstellung zu finden und in der neuen Arbeitsumgebung müssen sich die jungen Berufsleute als kompetente Fachpersonen beweisen sowie sich im neuen Arbeitsteam integrieren. In der Weiterbildung muss der Anschluss an das höhere Anforderungsniveau geschafft werden (Hofmann & Häfeli, 2015). Auch hier findet somit wieder ein Passungsprozess statt, der am Ende der Ausbildung vorbereitet und nach Bedarf auch weiterbegleitet werden kann (Hofmann & Schaub, 2014; Parpan-Blaser et al., 2014). Im Einzelnen sollen folgende Fragen untersucht werden:

- Welche beruflichen Perspektiven haben die jungen Berufsleute nach Abschluss?
- Wie ist ihre Arbeitssituation gemessen an objektiven Indikatoren (z.B. Anstellungsbedingungen, Lohn) und subjektiven Indikatoren (z.B. Zufriedenheit)?
- Wie viele und welche Jugendlichen nutzen die Möglichkeiten der Durchlässigkeit in eine weiterführende Ausbildung?
- Welche Einflussfaktoren begünstigen, welche erschweren einen positiven Verlauf beim Einstieg in den Arbeitsmarkt (z.B. Herkunft, Branche)?

3 Methoden

3.1 Überblick über das methodische Vorgehen

Die Studie ist in einem «Mixed-Methods»- Design angelegt (vgl. Abbildung 2): Für die quantitative Längsschnittstudie wurden Lernende drei Mal schriftlich befragt (vgl. 3.2.) mit Fokus auf Schwerpunkt I und III. Für die qualitative Längsschnittstudie wurden Personen interviewt, die ihren Lehrvertrag aufgelöst haben (Schwerpunkt II) (vgl. 3.3.). Die Befragungen der Lernenden bzw. die Interviews mit den Personen mit einer Lehrvertragsauflösung (LVA) fanden in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz statt. Einbezogen wurden sechs EBA-Berufe und die parallel dazu geführten PrA-Berufe (vgl. Tabelle 1). Die Auswahl der Branchen erfolgte gezielt aufgrund verschiedener Kriterien (Relevanz der Thematik LVA, Geschlechts- und kantonale Verteilung, Zahl der Lehrverhältnisse). Die Stichprobe ist somit nicht in Bezug auf die Gesamtheit aller EBA- bzw. PrA-Ausbildungen repräsentativ, repräsentiert jedoch die Grundgesamtheiten bei den ausgewählten Berufen gut.

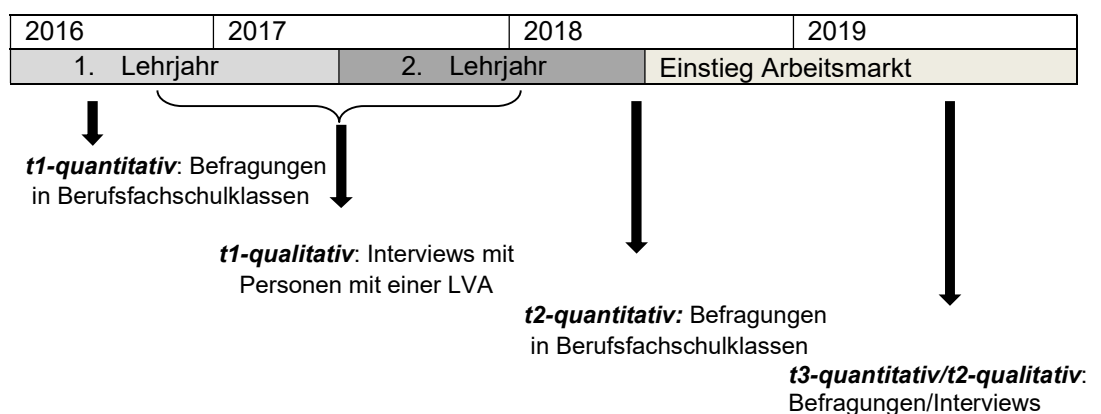


Abbildung 2 Übersicht über den Ablauf der Studie (quantitativer und qualitativer Teil)

3.2 Methodisches Vorgehen der quantitativen Längsschnittstudie

3.2.1 Durchführung und Erhebungsinstrumente

Die Lernenden wurden zu Beginn (t1: Oktober-November 2016), am Ende der Ausbildung (t2: Mai-Juni 2018) und rund acht Monate nach Ausbildungsabschluss (t3: Mai-Juli 2019) befragt. Die beiden ersten Befragungen fanden schriftlich in den Berufsfachschulklassen statt. Der Fragebogen zu t1 umfasste Fragen zur Ausbildungssituation, zur familiären/ schulischen Herkunft und zum Übergang in die Ausbildung. Zu t2 wurden die Fragen zur Ausbildungssituation erneut gestellt, ergänzt durch Fragen zum Übergang in den Arbeitsmarkt. Mit Ausnahme einzelner Vereinfachungen und inhaltlicher Anpassungen unterschieden sich die Fragebögen zwischen den EBA- und PrA-Lernende nicht. Der Fragebogen für die PrA-Lernenden wurde jedoch aufgeteilt: Der erste Teil enthielt die wichtigsten Fragen, die von allen beantwortet werden konnten, der zweite Teil wurde nach Möglichkeit ausgefüllt. Für t3 wurden unterschiedliche Kanäle genutzt (schriftlich, telefonisch, online) und drei Versionen von Fragebögen eingesetzt, um zu berücksichtigen, dass die ehemaligen Lernenden in verschiedenen (beruflichen) Situationen sein konnten: Fragebogen A für Personen, die im erlernten Beruf arbeiten oder einer anderen bezahlten Arbeit nachgehen, Fragebogen B für Personen in Ausbildung und Fragebogen C für Personen, die momentan keine berufliche Lösung haben¹. Tabelle 14 im Anhang zeigt die drei Befragungen und die dabei verwendeten Messinstrumente im Überblick.

3.2.2 Stichproben

Die Stichprobengrösse betrug zu t1 788 Personen, zu t2 714 Personen und zu t3 424 Personen, wobei es sich bei jeweils rund einem Fünftel der Personen um PrA-Lernende handelte (vgl. Tabelle 1). Bei der EBA sind zu t1 495 Personen (78.8%) aus der deutschsprachigen Schweiz (Dt-CH) und 133 Personen (21.2%) aus der französischsprachigen Schweiz (Fr-CH). Bei der PrA sind 129 Personen (80.6%) aus der Dt-CH, 31 Personen (19.4%) aus der Fr-CH). Dies entspricht in etwa der Verteilung der Lehrverhältnisse in den beiden Sprachregionen (vgl. Tabelle 15 im Anhang zur Verteilung der Kantone). Der Anteil männlicher Befragter beträgt in der EBA 62.6%, in der PrA 53.8% (t1). Durchschnittlich sind die EBA-Lernenden zu t1 19.3 Jahre alt (SD=4.46, Min=15 Jahre, Max=49 Jahre). Die PrA-Lernenden sind mit durchschnittlich 17.8 Jahren jünger (SD=1.78, Min=15 Jahre, Max=27 Jahre). Tabelle 1 zeigt die Stichproben zu den drei Messzeitpunkten nach Berufen:

Tabelle 1 Stichproben für die Messzeitpunkte t1-t3 nach Berufen

Ausbildungstyp /Beruf	t1		t2		t3	
	N	%	N	%	N	%
Küchenangestellte/r EBA	127	20.2	129	21.4	62	17.9
Restaurationsangestellte/r EBA	82	13.1	73	12.1	43	12.4
Hauswirtschaftspraktiker/in EBA	125	19.9	116	19.2	77	22.2
Schreinerpraktiker/-in EBA	127	20.2	132	21.9	83	23.9
Baupraktiker/-in EBA	68	10.8	57	9.4	36	10.4
Malerpraktiker/-in EBA	96	15.3	94	15.6	44	12.7
Andere EBA	3	0.5	3	0.5	2	0.6
EBA Total	628	100	604	100	347	100
		79.7		84.6		81.8
Praktiker/-in Küche	28	17.5	19	17.3	16	20.8
Praktiker/-in Restauration	8	5.0	6	5.5	3	3.9
Praktiker/-in Hauswirtschaft	51	31.9	40	36.4	30	39.0
Praktiker/-in Schreinerei	29	18.1	20	18.2	16	20.8
Praktiker/-in Bau	6	3.8	6	5.5	1	1.3
Praktiker/-in Malerei	13	8.1	6	5.5	2	2.6
Andere PrA	25	15.7	13	11.8	9	11.7
PrA Total	160	100	110	100	77	100
		20.3		15.4		18.2
Total	788	100	714	100	424	100

¹ Die Instrumente wurden für die telefonische Befragung leicht angepasst. Ausserdem wurde ein Kurzfragebogen entwickelt, um einige Angaben von Personen zu erhalten, die sich ansonsten nicht für ein längeres Interview zur Verfügung gestellt hätten.

Die Stichprobe ist zwar nicht in Bezug auf die Gesamtheit aller EBA- bzw. PrA-Ausbildungen repräsentativ, jedoch sind die Grundgesamtheiten bei den ausgewählten Berufen gut repräsentiert. Die Verteilung auf die verschiedenen Branchen unterscheidet sich zwischen EBA und PrA ($\chi^2(7) = 129.68$, $p < .001$). Bei der EBA ist die Baubranche stärker vertreten, während bei der PrA die Hauswirtschaftspraktiker/-innen einen grösseren Anteil ausmachen. Die unterschiedliche Verteilung hat damit zu tun, dass die PrA häufiger im geschützten Rahmen angeboten wird und das Spektrum der Berufe dadurch eingeschränkt ist. Eine diesbezügliche Auswertung zeigt (Tabelle 16 im Anhang), dass rund 93% der PrA-Lernenden die Ausbildung im geschützten Rahmen absolvieren (die Restlichen unterstützt durch einen Coach im ersten Arbeitsmarkt). Demgegenüber absolvieren nur rund 28% der befragten EBA-Lernenden die Ausbildung im geschützten Rahmen.

Zwischen den drei Befragungszeitpunkten hat sich die Stichprobe gewandelt: Zu t2 ist ein Teil der zu t1 befragten Personen in Folge einer Lehrvertragsauflösung nicht mehr in der Ausbildung. Neu sind in dieser Stichprobe Personen, die in der Zwischenzeit zur Klasse dazu gestossen sind, meistens weil sie von der EFZ-Ausbildung bzw. der EBA-Ausbildung heruntergestuft wurden. Für die dritte Befragung wurden nur Personen kontaktiert, die bei der zweiten Befragung dabei waren, d.h. ihren Lehrvertrag nicht aufgelöst hatten. Der Rücklauf betrug 59.4%, was in Anbetracht der allgemein als schwer erreichbaren Zielgruppe als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Bei der dritten Befragung wurden wie bereits erwähnt verschiedene Kanäle genutzt, um so viele Personen wie möglich zu erreichen. Von den insgesamt 424 Personen wurden 258 Personen schriftlich befragt, 166 Personen telefonisch interviewt und eine Person per mail befragt.

Insgesamt wurden über alle drei Erhebungszeitpunkte 966 Lernende befragt. Allerdings liegen unterschiedlich viele Informationen pro befragte Person vor: Von 333 Personen (34.5%) liegen Daten für alle drei Messzeitpunkte vor. Von 209 Personen (21.6%) sind Daten von t1 und t2, von 66 Personen Daten zu t2 und t3 (6.8%) und von 19 Personen (2.0%) Daten zu t1 und t3 verfügbar. Bei einem Teil der Personen konnten nur die Daten zu einem Messzeitpunkt erhoben werden: Von 227 Personen zu t1 (23.5%) von 106 Personen nur zu t2 (11%) und von 6 Personen nur zu t3 (0.6%).

3.2.3 Analysen

Die Analysen sind vorwiegend deskriptiv (t-Test bzw. Varianzanalysen für unabhängige Stichproben, ChiQuadrat-Tests). Weiter wurden verschiedene Regressionsanalysen durchgeführt (lineare und logistische Regressionsanalysen). Bei Varianzanalysen wurden zusätzlich post-hoc Tests durchgeführt (LSD), wobei über Ergebnisse berichtet wird, wenn die Unterschiede zumindest auf dem 5%-Niveau signifikant sind.

3.3 Methodisches Vorgehen der qualitativen Studie

3.3.1 Recueil des données

Le volet qualitatif porte principalement sur les résiliations de contrat d'apprentissage². Au vu de la difficulté d'accès aux jeunes ayant interrompu de façon prématurée leur formation, le choix des secteurs d'activité a été élargi. Différents modes d'accès à la population ont été utilisés pour les jeunes en attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : services de formation professionnelle cantonaux, écoles professionnelles ayant participé au t1 quantitatif, structures de transition. Pour les jeunes en formation pratique (FPra), le contact s'est fait directement au travers du centre de formation professionnelle spécialisée. Des entretiens ont ensuite été agendés avec les jeunes, ce qui a nécessité de nombreuses relances. Lors des entretiens, elles et ils ont désigné des personnes jugées significatives, qui ont été contactées à leur tour.

Les données ont été recueillies par entretien semi-directif et en deux temps : t1 (5-12 mois après l'arrêt des jeunes) et t2 (1 ½ an après l'arrêt).

² Les termes « résiliation prématurée d'apprentissage » et « arrêt prématuré d'apprentissage » sont utilisés de manière indifférenciée dans ce rapport.

- t1 / jeunes : les entretiens semi-directifs en face à face, d'une durée d'une heure environ, ont eu lieu dans des lieux choisis par les jeunes. Le guide d'entretien s'arrêtait sur des éléments socio-biographiques, les raisons de la résiliation, la situation au moment de l'entretien et les soutiens.

- t1 / entourage : les entretiens semi-directifs en face à face ont été réalisés quelques semaines après les entretiens avec les jeunes. Le guide d'entretien était structuré comme suit : parcours, lien avec la ou le jeune, rôle, vécu de la résiliation et soutiens.

- t2 / jeunes : les entretiens téléphoniques, d'une durée de 20 à 50 minutes, ont été enregistrés avec l'accord des interviewé·e·s. Le guide d'entretien portait sur la situation actuelle, la période entre la résiliation et la situation actuelle, les soutiens et l'impact de la résiliation³. Population

Le tableau 2 informe sur la population de la partie qualitative de l'étude. Au t1, 37 jeunes (19 hommes, 18 femmes) issu·e·s de divers secteurs ont été interviewé·e·s. Une majorité d'entretiens ont été menés en Suisse romande (23 pour 14 en Suisse alémanique). Les AFP constituent la majeure partie de la population (31 pour 6 en FPra). Au t1, les personnes de l'entourage ont également été interviewées : 3 parents, 4 formateurs et formatrices, et 2 assistantes sociales. Au t2, des informations ont pu être collectées pour 28/37 des jeunes rencontré·e·s au t1 (16 femmes, 12 hommes), à nouveau, une majorité en Suisse romande (18/23 pour 10/14 en Suisse alémanique). On trouve 23 AFP et 5 FPra.

Tableau 2 Présentation de la population t1-t2

No.	Pseudo-nyme	Sexe	Âge	Filière	Secteur	Canton	Personne de l'entourage	Suivi t2
1	Linda	F	16	AFP	Restauration	GE	Mère	X
2	Janine	F	21	AFP	Restauration	GE		X
3	Achir	M	19	AFP	Bureautique	GE		-
4	Rézane	F	18	AFP	Ventes	GE		X
5	Fethawi	M	28	AFP	Menuiserie	VD	Assistante sociale	X
6	Christophe	M	18	AFP	Coiffure	GE		X
7	Gilberto	M	22	AFP	Ventes	GE		X
8	Laura	F	19	AFP	Cuisine	VD	Père	X
9	Maureen	F	22	AFP	Coiffure	VD	Mère	X
10	Ricky	M	17	AFP	Maçonnerie	VD		-
11	Vincent	M	21	AFP	Maçonnerie	VD		X
12	Ibrahim	M	20	AFP	Sanitaires	GE		-
13	Juan	M	18	AFP	Logistique	GE		-
14	Gabriel	M	19	AFP	Mécanique	GE		-
15	Melissa	F	18	AFP	Ventes	GE		X
16	Carla	F	23	AFP	Commerce	GE	Assistante sociale	X
17	Yolanda	F	27	AFP	Santé	GE		X
18	Yembé	M	17	AFP	Maçonnerie	FR		X
19	Iggi	M	28	AFP	Cuisine	FR		X
20	Rasa	M	23	AFP	Cuisine	FR		X
21	Elikya	F	20	FPra	Blanchisserie	VD		X
22	Claudette	F	18	FPra	Cuisine	FR		X
23	José	M	17	FPra	Cuisine	GE		X
24	Jon	M	20	EBA	Cuisine	ZH		-
25	Lukas	M	18	EBA	Maçonnerie	BE		-
26	Jonas	M	20	EBA	Ventes	BE		X
27	Anna	F	18	EBA	Coiffure	BE	Formatrice	X
28	Chris	M	22	EBA	Santé	ZH	Formatrice	X
29	Laura	F	27	EBA	Intendance	BE		X

³ Dans deux cas, des informations factuelles quant au parcours suivi depuis l'arrêt, uniquement, ont été collectées. Dans l'un des cas, la relance a été faite avec un parent proche et dans l'autre le téléphone initial n'a pas été suivi d'un entretien.

30	Irina	F	36	EBA	Intendance	BE	Formatrice	X
31	Carlo	M	18	PrA	Peinture	ZH		X
32	Lena	F	18	PrA	Peinture	ZH		
33	Emma	F	18	PrA	Peinture	ZH		X
34	Sophie	F	18	EBA	Intendance	BE		X
35	Nader	M	24	EBA	Cuisine	SO		X
36	Fatima	F	20	EBA	Cuisine	SG	Formateur	X
37	Maria	F	22	EBA	Intendance	BE		
		Total: 18 F 19 M	Plus jeune : 17 ans Plus âgé : 36 ans	Total: 31 AFP 6 FPra		Total : GE :13, VD : 6 FR : 4, BE : 7 ZH :5, SO : 1 SG : 1		

L'accès à la population se faisant sur base volontaire, certains cas, peut-être plus problématiques, n'ont pas pu être pris en compte (auto-limitation).

3.3.2 Analyse des données

Tous les entretiens ont été enregistrés. Les entretiens avec les jeunes au t1 ont été transcrits intégralement. Les entretiens de l'entourage et ceux du t2 ont été transcrits partiellement selon de manière thématique. Les entretiens transcrits ont été codés grâce au logiciel Nvivo. Le codage a suivi les thèmes du guide d'entretien (déductif), mais a aussi porté sur de nouveaux éléments (inductifs), dès lors soumis à une validation inter-juges. L'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) a permis d'identifier les raisons de la résiliation, des configurations de raisons, ainsi que différents réseaux et types de soutiens utilisés (au t1 et au t2). Des analyses descriptives ont permis de distinguer les étapes des parcours consécutifs à la résiliation et de construire des trajectoires-types.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Studie werden in Anlehnung an die definierten Schwerpunkte I-III präsentiert (vgl. Fragestellungen Kap. 2):

4.1 Schwerpunkt I - Passung Lernende und Ausbildungsangebot

In einem ersten Schritt werden die Herkunft und die schulischen Voraussetzungen der Lernenden (Kap. 4.1.1), die Erfahrungen während der Berufswahl (Kap. 4.1.2) und der Übergang in die Ausbildung (Kap. 4.1.3) beschrieben. Es folgen Einschätzungen der Lernenden zur Ausbildungssituation im Lehrbetrieb (Kap. 4.1.4) und in der Berufsfachschule (4.1.5) und Analysen zu Einflussfaktoren auf die Ausbildungszufriedenheit (4.1.6). Das Kapitel schliesst mit einem Zwischenfazit zum ersten Schwerpunkt (4.1.7).

4.1.1 Herkunft und schulische Voraussetzungen der Lernenden

Die Lernenden zeichnen sich durch eine grosse Heterogenität aus. Bei der Herkunft der Lernenden zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungsgefässen: Die befragten EBA-Lernende haben häufiger einen Migrationshintergrund⁴ (70.4 % im Vergleich zu 58.7 % bei der PrA) ($\chi^2(3) = 19.88, p < .001$) und gaben häufiger an, dass ihre Eltern keine Ausbildung nach der obligatorischen Schule absolviert hatten (z. B. Vater: 35.5 % im Vergleich zu 21.1 % bei der PrA⁵) ($\chi^2(4) = 15.08, p < .01$) (vgl. Hofmann & Müller, 2017).

Die schulische Vorbildung wurde für jedes Schuljahr einzeln erhoben, wobei jeweils anzugeben war, ob das Schuljahr in einer Regelschule, in einem sonderpädagogischen Setting oder im Ausland absolviert wurde⁶. Aufgrund dieser Angaben wurden Kategorien gebildet, um grobe Muster der schulischen Laufbahn zu erfassen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 Schulische Laufbahn vor Ausbildungsbeginn

Schulische Laufbahn vor Ausbildungsbeginn	EBA		PrA	
	N	%	N	%
Regelschule (1.-9. Schuljahr)	158	26.5	5	3.3
Sonderpäd. Setting – Abschluss Regelschule	57	9.5	10	6.5
Schulen im Ausland – Abschluss Regelschule	44	7.4	3	1.9
Sonderpädagogisches Setting (1.-9. Schuljahr)	53	8.9	53	34.2
Regelschule – Abschluss sonderpäd. Setting	149	25.0	63	40.6
Schulen im Ausland – Abschluss sonderpäd. Setting	38	6.4	13	8.4
Schulen im Ausland (bis Ende Schulzeit)	98	16.4	8	5.2
Total	597	100	155	100

Erwartungsgemäss unterscheiden sich auch die schulischen Laufbahnen vor Ausbildungsbeginn zwischen den EBA- und den PrA-Lernenden (vgl. Tabelle 3): Bei den EBA haben Lernende häufiger einen Abschluss in der Regelschule, bei den PrA überwiegen Schullaufbahnen in sonderschulischen Settings ($\chi^2(6) = 116.29, p < .001$). Es gibt jedoch auch Überschneidungen bei den beiden Populationen (z.B. Personen, die in der Regelschule starten und in einem sonderpädagogischen Setting abschliessen).

Weiter zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Branchen bzw. Berufen (nur bei der EBA) ($\chi^2(36) = 55.58, p < .05$): Bei den Schreinerpraktiker/-innen haben 53.7% der Befragten ihre Schullaufbahn in der Regelschule abgeschlossen. Bei den Baupraktiker/-innen sind es 43.2% und bei den Hauswirtschaftspraktiker/-innen sind es 44.7%. Am geringsten ist diese Quote bei den Gastronomieberufen mit 36% (hier sind Abschlüsse im Sonderpädagogischen Setting mit 46.2% besonders häufig). Einen Schulabschluss im Ausland haben bei den Schreinerpraktiker/-innen nur 12.5%, am höchsten ist dieser Anteil bei den Hauswirtschaftspraktiker/-innen (19.5%). Bezüglich Sprachregion zeigen sich sowohl bei der

⁴ Es wurde nach dem Geburtsland der befragten Person und deren Eltern gefragt.

⁵ Bei den PrA gibt es insbesondere auch mehr Eltern aus höheren Bildungsschichten

⁶ Diese Angaben sind bei einigen Lernenden nicht vollständig – entsprechend reduziert sich die Stichprobe.

EBA ($\chi^2(6) = 36.24, p < .001$) wie auch bei der PrA ($\chi^2(6) = 12.69, p < .05$) Unterschiede: So ist der Anteil an Lernenden aus Regelklassen in der Deutschschweiz in der EBA anteilmässig am stärksten vertreten, während es in der französischsprachigen Schweiz Lernende sind, die Regelklassen besucht und dann in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben.

4.1.2 Berufswahl und Passungswahrnehmung zu Beginn der Ausbildung

Die Lernenden wurden zu Beginn der Ausbildung rückblickend dazu befragt, welche Erfahrungen sie während der Schulzeit mit der Berufswahl gemacht haben (vgl. Abbildung 3).

In Bezug auf die Exploration fällt auf, wie wichtig es für die Lernenden war, in Betrieben zu „schnuppern“. Durchschnittlich haben die Lernenden viermal „geschnuppert“. EBA-Lernende schnuppern häufiger im eigenen Berufsfeld (rund 80 % der Schnuppereinsätze), während PrA-Lernende eher auch andere Berufsfelder kennengelernt haben. PrA-Lernenden beurteilen ausserdem ihr Wissen über den Lehrbetrieb signifikant positiver als EBA-Lernende ($t(743) = -2.54, p < .01$), fühlten sie sich beim Entscheid, ob der Lehrbetrieb passt, aber dennoch weniger sicher als die EBA-Lernenden ($t(732) = 2.01, p < .05$). Auch EBA-Lernende, die von der IV unterstützt werden, sind sich bezüglich des Lehrbetriebs nicht so sicher wie ihre Ausbildungskolleginnen und -kollegen im ersten Arbeitsmarkt (vgl. Hofmann & Müller, 2017).

Die Unterstützung in der Berufswahlphase wird von den Befragten überwiegend positiv eingeschätzt (vgl. Abb. 2). PrA-Lernende fühlen sich besonders von den Eltern ($t(738) = -5.88, p < .001$), aber auch von Lehrpersonen ($t(738) = -2.18, p < .05$) und der Berufsberatung ($t(727) = -5.92, p < .001$) etwas besser unterstützt als EBA-Lernende. Gleichzeitig gaben sie jedoch auch häufiger an, dass sie sich manchmal übergangen fühlten ($t(737) = -3.02, p < .01$). Auch hier liegen EBA-Lernende im geschützten Rahmen mit ihren Einschätzungen näher bei PrA-Lernenden als bei EBA-Lernenden im ersten Arbeitsmarkt (vgl. Hofmann & Müller, 2017). Bezüglich Passungswahrnehmung zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied: EBA-Lernende nehmen ihre Ausbildung als passender wahr in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Interessen als PrA-Lernende ($t(775) = 2.68, p < .01$).

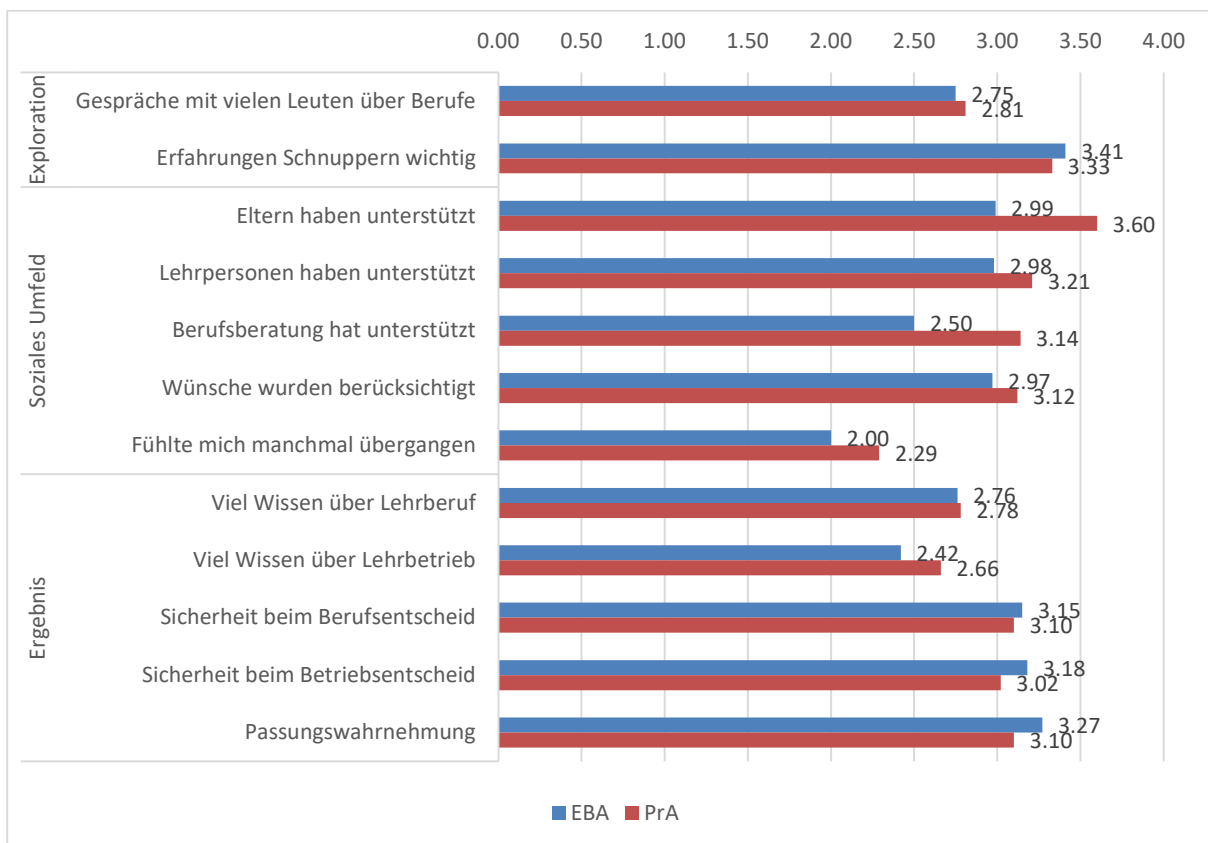


Abbildung 3 Berufswahl: Exploration, Einfluss soziales Umfeld und Ergebnis

Insgesamt können weder in der PrA noch in der EBA Unterschiede zwischen den Branchen nachgewiesen werden (EBA: $F(618)=1.50$, $p>.05$, ns, PrA: $F(157)=0.65$, $p>.05$), mit Ausnahme bei der Passungswahrnehmung bei der EBA in post-hoc Tests: Schreinerpraktiker/-innen beurteilen diese gemäss post-hoc-Tests am höchsten ($m=3.33$), Hauswirtschaftspraktiker/-innen am tiefsten ($m=3.19$)

4.1.3 Übergang in die Ausbildung

Die Lernenden wurden rückblickend dazu befragt, wie lange die Phase zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Eintritt in die Ausbildung dauerte und wie sie diese Zeit verbracht haben (mittels einer vorgegebenen Liste von möglichen Zwischenlösungen). Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse dazu im Überblick:

Tabelle 4 Übergang in die Ausbildung: Dauer und Aktivitäten im Übergang

Übergang in die Ausbildung	EBA		PrA	
	N	%	N	%
Dauer des Übergangs				
Direkteinstieg/kein Zwischenjahr	166	28.1	67	43.5
1 Zwischenjahr	132	22.3	57	37.0
2-3 Zwischenjahre	154	26.1	22	14.3
4-5 Zwischenjahre	54	9.1	3	1.9
6-10 Zwischenjahren	54	9.1	5	3.2
>10 Zwischenjahre	31	5.2	0	0.0
	591	100.0	154	100.0
Aktivitäten im Übergang (Mehrfachnennungen)				
Brückenangebot	230	50.7	50	54.4
Vorlehre	111	24.5	-	-
Andere EBA	44	9.7	-	-
Ausbildung EFZ im Lehrberuf	23	5.1	-	-
Ausbildung EFZ in anderem Beruf	33	7.3	-	-
Arbeit	132	29.1	9	9.8
Anderes	115	25.3	28	30.4
	454	100.0	92	100.0

Von den befragten EBA-Lernenden mit gültigen Angaben zur Übergangsdauer ($n=591$) gaben rund 28% an, dass sie direkt nach neun Schuljahren in die Ausbildung eingestiegen sind, bei den PrA-Lernenden sind direkte Übergänge mit 43.5% wesentlich häufiger ($\chi^2(2) = 34.42$, $p < .001$). Mehr als die Hälfte der Personen mit verzögertem Übergang haben schulische Zwischenlösungen oder Integrationsjahre genutzt, knapp 30% haben gearbeitet. Rund ein Fünftel hat vorher bereits eine andere Ausbildung angefangen.

Die Dauer des Übergangs hängt bei den EBA-Lernenden⁷ auch mit der schulischen Herkunft zusammen ($\chi^2(24) = 144.29$, $p<.001$): Rund 40% der Lernenden mit Abschluss in einer Regelklasse sind direkt in die Ausbildung eingestiegen. Etwas seltener ist der Direkteinstieg trotz Abschluss in der Regelklasse, wenn die Lernenden zuvor im Ausland beschult wurden (31.7%). Bei Jugendlichen, die ihre Schulzeit in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben, ist die Häufigkeit des Direkteinstiegs abhängig von der Schullaufbahn: Lernende, die davor in einer Regelklasse waren, weisen mit knapp 43% sogar noch eine leicht bessere Quote von Direkteinstiegen als Lernende mit Regelklassenabschluss auf. Dagegen steigen Lernende aus einem ausschließlich sonderpädagogischen Setting seltener direkt in die Ausbildung ein (22%) und noch seltener (5.4%) tun dies Lernende, die vor dem sonderpädagogischen Setting im Ausland beschult wurden (5.4%) oder ausschließlich im Ausland in die Schule gingen (1.3%) (vgl. dazu ausführlicher Hofmann, Häfeli, & Müller, 2019).

Bezüglich Branchen ist bei den EBA-Lernenden der Direkteinstieg bei den Schreinerpraktiker/-innen mit 37% am höchsten, am tiefsten ist diese Quote bei den Hauswirtschaftspraktiker/-innen mit 16%. Bei der PrA ist der Direkteinstieg hingegen gerade bei dieser Branche mit rund 47% am höchsten, am tiefsten

⁷ Bei den PrA ist die Stichprobe für die entsprechenden Auswertungen zu klein

ist er hier mit rund 32% im Baugewerbe ($\chi^2(6) = 20.45, p < .01$, PrA: *n.s.*). Des Weiteren gibt es auch sprachregionale Unterschiede bei der EBA ($\chi^2(3) = 51.73, p < .001$) und bei der PrA ($\chi^2(3) = 20.66, p < .001$): In der französischsprachigen Schweiz sind Direkteinstiege noch seltener, sowohl in der EBA wie vor allem auch in der PrA (vgl. Anhang Tabelle 17).

4.1.4 Einschätzungen zur Situation im Lehrbetrieb und überbetrieblichen Kursen

Zur Situation im Betrieb liegen Angaben zu Beginn und gegen Ende der Ausbildung vor. Tabelle 18 (im Anhang) zeigt die Mittelwerte bezüglich der verschiedenen Indikatoren, wobei für diese Auswertungen jeweils die Einschätzungen der gesamten Gruppen zu t1 und t2 einbezogen wurden.

Die befragten Lernenden äussern sich zu beiden Messzeitpunkten im Durchschnitt weitgehend positiv: So geben die Lernenden beispielsweise an, dass sie durchschnittlich nur «ab und zu» Belastungen im Betrieb ausgesetzt sind ($M=2.6$ (t1) bzw. 2.8 (t2) auf der Skala von «selten/nie» (=1) bis «oft/immer» (=5). Zufrieden äussern sich die Lernenden auch zur sozialen Situation im Betrieb und insbesondere auch zu ihrem betrieblichen Berufsbildenden. Ebenfalls positiv bewerten sie ihre eigenen Leistungen und ihre Bereitschaft, sich anzustrengen und Leistungen zu erbringen.

PrA-Lernende schätzen ihre/n betriebliche/n Berufsbildner/in etwas positiver ein ($t(749) = -2.10, p < .05$) und erleben die betriebliche Situation als etwas stärker belastend ($t(766) = -2.56, p < .05$) als EBA-Lernende. Auch zum zweiten Befragungszeitpunkt sind die PrA-Lernenden bezüglich des betrieblichen Berufsbildenden etwas positiver eingestellt ($t(695) = -3.06, p < .01$). Weiter beurteilen sie die Passung-Nützlichkeit der Arbeit positiver ($t(711) = -2.16, p < .01$) sowie ihre eigene Anstrengung/Leistungsmotivation ($t(697) = -2.99, p < .05$).

Bezüglich **schulischer Herkunft** zeigt sich, dass EBA-Lernende, die die gesamte oder einen Teil der Schulzeit im Ausland verbracht haben, im Lehrbetrieb am stärksten belastet sind ($F(585) = 6.57, p < .001$) (vgl. Abbildung 10 im Anhang und Hofmann (2019)). In der PrA zeigen sich ähnliche Tendenzen. Entgegen den Erwartungen sind Lernende mit Abschluss in einem sonderpädagogischen Setting nicht stärker belastet als Lernende mit einem Regelklassenhintergrund. Zu berücksichtigen ist hier, dass Lernende mit einem Regelklassenabschluss oder aus dem Ausland die Ausbildung überwiegend im ersten Arbeitsmarkt (zu rund 72% bzw. 85%) absolvieren. Lernende, die in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben, sind hingegen häufiger in einem geschützten Umfeld oder haben zumindest zusätzliche Begleitung (je nach Gruppe zwischen 50-75%).

Bei den Einschätzungen zum Lehrbetrieb spielt bei der EBA (nicht bei der PrA) auch die **Branche** eine Rolle: Zu t1 ist die Belastung in der Gastronomie am höchsten und in der Schreinerei am tiefsten ($F(611) = 3.94, p < .01$). Am Ende der Ausbildung ist die Belastung in der Gastronomie und im Bau hoch und in der Hauswirtschaft vergleichsweise tief ($F(600) = 6.20, p < .001$). Unterschiede zeigen sich weiter bei den eingeschätzten Kompetenzen des betrieblichen Berufsbildenden ($F(601) = 2.89, p < .05$) (Schreinerei am höchsten, Gastronomie am tiefsten) bei der Vielseitigkeit der Arbeit ($F(600) = 4.95, p < .01$) (Hauswirtschaft am höchsten, Gastronomie am tiefsten) und beim Handlungsspielraum (Gastronomie und Hauswirtschaft hoch, Schreinerei tief) ($F(600) = 4.92, p < .01$).

Von Interesse ist weiter, wie sich diese Einschätzungen zur Situation im Lehrbetrieb bei den Befragten **entwickeln**, die zu *beiden* Messzeitpunkten anwesend sind. Abbildung 4 illustriert dies für die EBA-Lernenden.

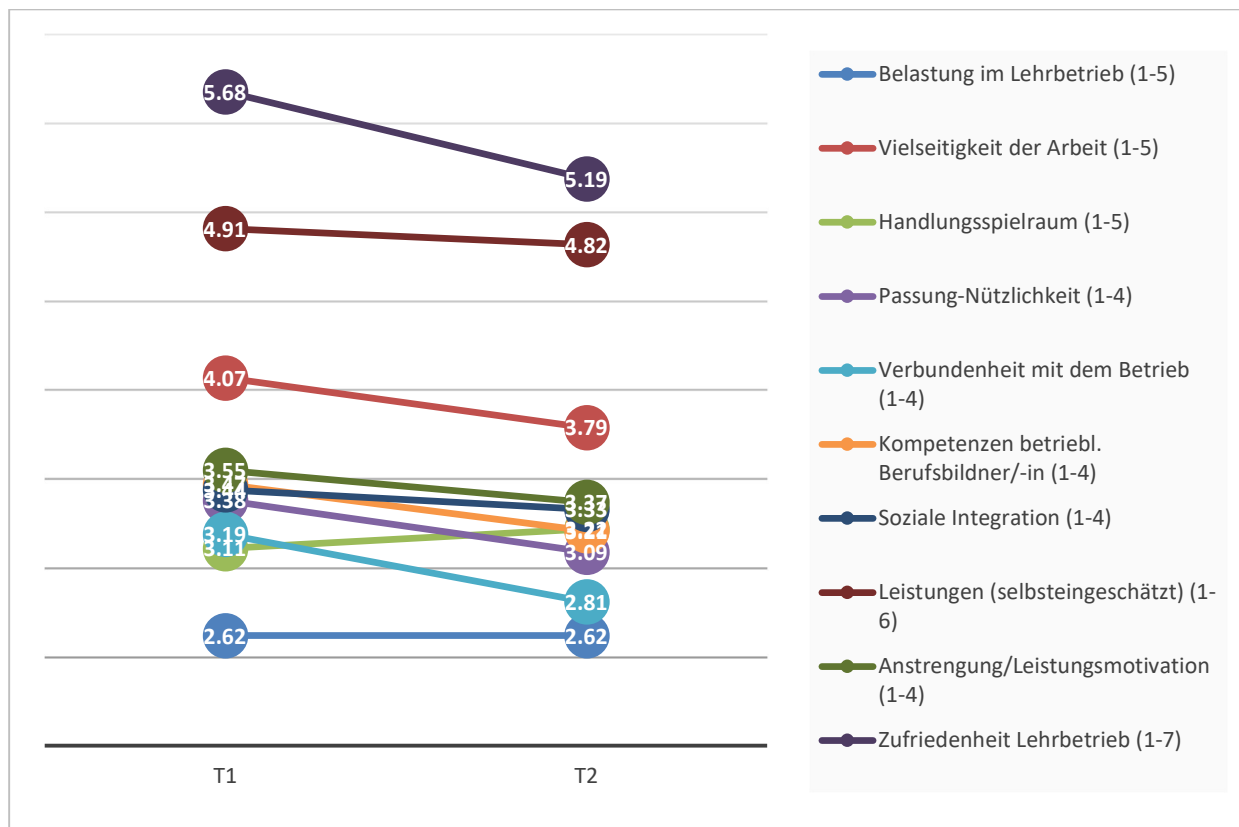


Abbildung 4 EBA-Lernende: Entwicklung der Einschätzungen zur Situation im Lehrbetrieb

Die Einschätzungen zur Situation im Lehrbetrieb zwischen Beginn und Ende der Ausbildung verändern sich in fast allen Punkten (T-Test für abhängige Stichproben), wobei die EBA-Lernenden am Ende der Ausbildung die Situation meist etwas kritischer einschätzen, allerdings immer noch auf hohem Niveau: So beurteilen sie die Arbeit als weniger vielseitig ($t(448) = 7.08, p < .001$), fühlen sich mit dem Betrieb weniger verbunden ($t(447) = 9.54, p < .001$), schätzen die Kompetenzen des betrieblichen Berufsbildenden ($t(450) = 8.14, p < .001$) und die soziale Integration ($t(449) = 2.92, p < .01$) kritischer ein, aber auch die eigene Anstrengungs-/Leistungsbereitschaft ($t(450) = 6.09, p < .001$) und die eigenen Leistungen im Betrieb ($t(440) = 2.01, p < .05$). Auch in der Gesamtbeurteilung sind sie am Ende der Ausbildung etwas weniger zufrieden mit der Situation im Lehrbetrieb als zu Beginn ($t(444) = 7.56, p < .001$). Den Handlungsspielraum im Betrieb bewerteten sie hingegen am Ende der Ausbildung als grösser ($t(450) = -2.46, p < .05$). Keine Veränderungen sehen die Lernenden in Bezug auf die Belastungen.

Auch bei den PrA-Lernenden verändert sich die Wahrnehmung der Situation im Betrieb in ähnlicher Weise, d.h. sie sind etwas kritischer in Bezug auf die Vielseitigkeit der Arbeit ($t(88) = 2.84, p < .01$), die Verbundenheit mit dem Lehrbetrieb ($t(63) = 7.28, p < .001$), die eigene Anstrengung/Leistungsmotivation ($t(87) = 2.60, p < .05$) und die Zufriedenheit insgesamt ($t(87) = 3.88, p < .001$).

Die **überbetrieblichen Kurse (ÜK)** wurden nur von den EBA-Lernenden und nur beim zweiten Befragungszeitpunkt bewertet ($N=576-593$). Auf einer Skala von 1 (=selten/nie) bis 5 (=oft/immer) nahmen die Lernenden Stellung zur Belastung (Mittelwert = 3.06 bei «Zu viel zu tun», $M=2.30$ bei «fühlte mich überfordert» und $M=2.16$ bei «ging so schnell weiter, dass ich Schwierigkeiten hatte mitzukommen»). Im Durchschnitt bewerteten sie mit $M=4.16$ die Aussagen «konnte viel dazulernen», mit $M=3.92$ «Die ÜK waren abwechslungsreich» und mit $M=4.05$ «Die Lehrpersonen konnten Dinge gut erklären». Auf einer Skala von 1 (=«ausserordentlich unzufrieden») und 7 (=«ausserordentlich zufrieden») liegt die durchschnittliche Zufriedenheit mit den ÜK bei $M=5.5$ und ist damit eher etwas positiver als die Einschätzung zur Situation im Lehrbetrieb zu diesem Zeitpunkt.

4.1.5 Einschätzungen zur Situation in der Berufsfachschule

Auch in Bezug auf die Situation in der Berufsfachschule liegen Angaben zu Beginn der Ausbildung und am Ende zu ähnlichen Merkmalen vor. Tabelle 19 im Anhang zeigt die Einschätzungen zu beiden Zeitpunkten, ausgehend von allen Lernenden, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt anwesend waren. Die Einschätzungen sind wie beim Lehrbetrieb überwiegend positiv: Die Belastung ist eher tief (zwischen «eher selten» - «manchmal» belastend»), die Vielseitigkeit des Unterrichts ist hoch und sie fühlen sich von der Lehrperson unterstützt. Auch die eigene Anstrengung und die Leistungen werden positiv eingeschätzt. Das gleiche gilt für die Einschätzungen am Ende der Ausbildung.

PrA-Lernende sind zu t1 etwas kritischer als EBA-Lernende in Bezug die Vielseitigkeit des Unterrichts ($t(783) = 3.76, p < .001$), die Nützlichkeit/Passung der Unterrichtsinhalte ($t(748) = 2.99, p < .01$) und sie sind insgesamt etwas weniger zufrieden ($t(777) = 4.14, p < .001$). Die Belastung stufen sie hingegen als etwas geringer ein ($t(736) = 1.99, p < .05$). Kein Unterschied besteht in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Anstrengung/Konzentration⁸.

Weitere Analysen zeigen bei den EBA-Lernenden auch einen Einfluss der **schulischen Herkunft** ($F(585) = 17.64, p < .001$): Lernende, die die gesamte oder einen Teil der Schulzeit im Ausland verbracht haben, fühlen sich in der Berufsfachschule am stärksten belastet im Vergleich mit anderen Gruppen (vgl. Abbildung 10 im Anhang). Bezüglich **Branchen** zeigt sich (nur t1, EBA), dass die Vielseitigkeit in der Hauswirtschaft am höchsten, in der Gastronomie am tiefsten eingeschätzt wird, die Nützlichkeit/Passung ebenfalls in der Hauswirtschaft am höchsten, in der Schreinerei am tiefsten ($F(621) = 3.60, p < .05$ bzw. $F(620) = 3.71, p < .05$).

Den Verlauf der Einschätzungen (t1-t2) anhand der Lernenden, die zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilnahmen, illustriert Abbildung 5.

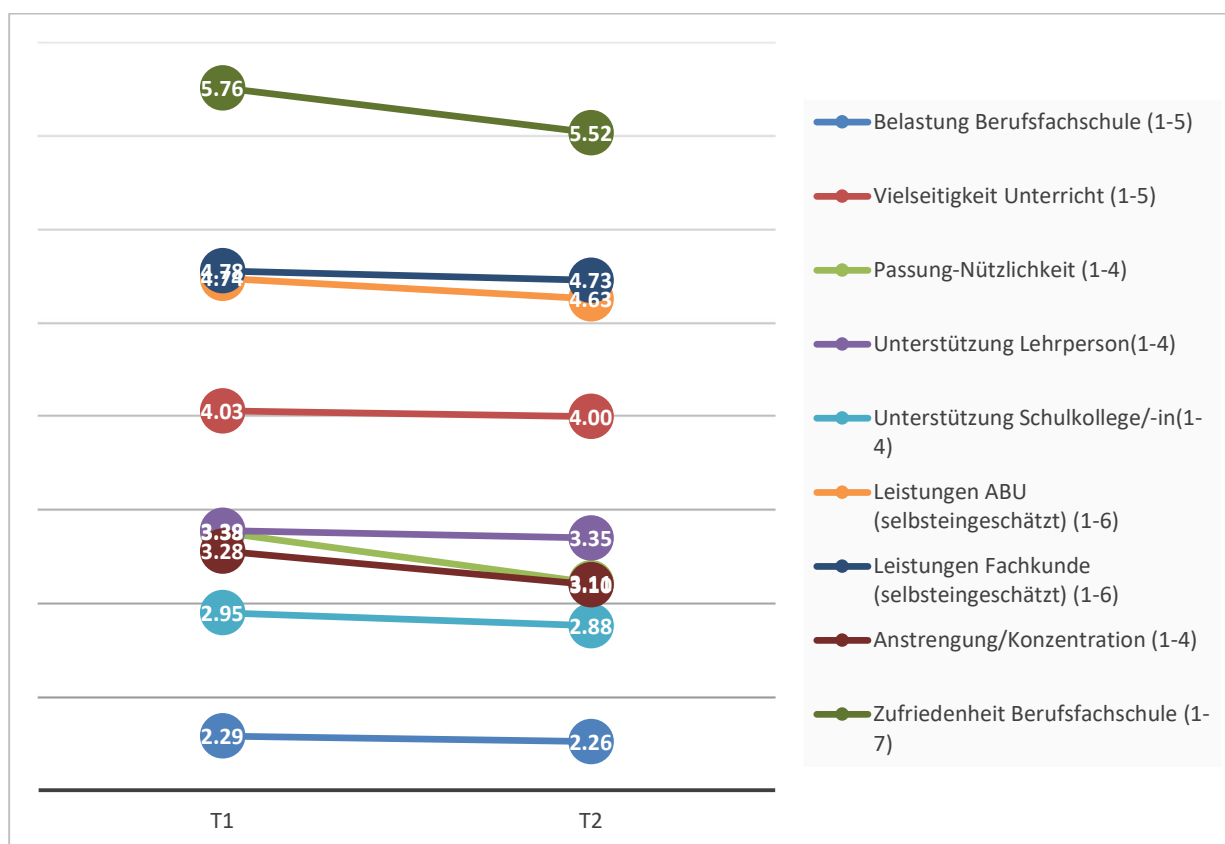


Abbildung 5 EBA-Lernende: Entwicklung der Einschätzungen zur Berufsfachschule

⁸ Die Leistungen können einander nicht direkt gegenübergestellt werden, weil sie anders erfasst wurden

Auch die Einschätzungen zur Situation in der Berufsfachschule veränderten sich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten: Die EBA-Lernenden sind etwas weniger zufrieden ($t(439) = 4.60$, $p < .001$) und beurteilen den Unterricht bezüglich Nützlichkeit/Passung kritischer ($t(448) = 9.21$, $p < .001$). Etwas negativer sehen die Lernenden auch ihre eigenen Lernstil (Anstrengung/Konzentration) ($t(446) = 7.01$, $p < .001$) und ihre Leistung im allgemeinbildenden Unterricht ($t(447) = 2.08$, $p < .05$). In der Stichprobe der PrA-Lernenden verändert sich nur der eigene Lernstil (Anstrengung/Konzentration) signifikant, d.h. wird kritischer eingeschätzt ($t(60) = 2.02$, $p < .05$).

Zum zweiten Befragungszeitpunkt wurden bei den EBA-Lernenden zusätzlich Angaben zur **fachkundigen individuellen Begleitung (FiB)** und zum **Nachteilsausgleich (NA)** erhoben. Da es für die Lernenden teilweise schwierig war zu entscheiden, ob es sich bei der erhaltenen Unterstützung um diese Angebote handelte, sollten die folgenden Ergebnisse mit einiger Vorsicht interpretiert werden.

Bezüglich fachkundiger individueller Begleitung geben von den auskunftgebenden Personen (=554) 41.6% an (=230), dass ihnen das Angebot bekannt ist. 48 Personen haben die FiB auch genutzt (8.7%). Am häufigsten wurden dabei Probleme beim Lernen/in der Schule bearbeitet (bei 29 Personen). Probleme im Lehrbetrieb oder bei der Arbeit waren bei 20 Personen ein Thema. Bei 13 Personen wurden auch private/persönliche Probleme thematisiert (andere: 7). Die FiB wurde dabei als hilfreich empfunden: Bei 37.7% hat sie «ziemlich» und bei 39.3% «sehr geholfen». Sonstige Stütz- und Förderkurse sind etwas besser bekannt (49.4%) und werden auch häufiger genutzt (von 114 Personen, 18.3%).

Insgesamt geben 70 EBA-Lernende an, dass sie einen Nachteilsausgleich erhalten haben: 35 Personen haben diesen nur für das Qualifikationsverfahren (QV) bekommen, 15 Personen hatten ihn nur während der Ausbildung und 20 Personen sowohl während der Ausbildung wie auch beim QV.

4.1.6 Einflussfaktoren auf die Ausbildungszufriedenheit

Im Weiteren wurde der Frage nachgegangen, welche Einflussfaktoren für die Ausbildungszufriedenheit zu Beginn und am Ende der Ausbildung relevant sind. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse von Regressionsanalysen, getrennt für EBA und PrA berechnet:

Tabelle 5 Einflussfaktoren auf die Ausbildungszufriedenheit (AZ) zu Beginn (t1) und am Ende (t2)

Einflussfaktoren	EBA		PrA	
	AZ (t1) N=628 B	AZ (t2) N=604 B	AZ (t1) N=160 β	AZ (t2) N=110 β
Herkunft				
Herkunft/Geburtsland (CH vs. Ausland geb.)	-.05	.06	-.02	-.03
Schulische Laufbahn (Regel- vs. Sondersetting)	.02	-.01	-.12	.12
Passung Ausbildung				
Passungswahrnehmung (t1 – t2)	.27***	.44***	.08	.04
Situation im Lehrbetrieb				
Verbundenheit Betrieb (t1 – t2)	.24***	.20***	.42***	.53***
Vielseitigkeit Arbeit	.24***	.15**	.21*	.05
Kompetenzen Berufsbildender (t1 – t2)	.10**	.04	.04	.11
Belastung (t1 – t2)	-.09**	-.06	-.26*	.05
Situation in der Berufsfachschule				
Vielseitigkeit Unterricht (t1 – t2)	-.01	.02	.17 [†]	-.13
Unterstützung Lehrperson (t1 – t2)	-.01	.01	.07	-.09
Belastung (t1 – t2)	-.01	.00	.11	-.33**
Persönliche Situation				
Positive Lebenseinstellungen (t1 – t2)	.09**	.08 [†]	-.15	.00
R²_{korr}	.52	.52	.36	.43

*** $p > .001$; ** $p > .01$; * $p > .05$; [†] $p > .10$

Zum ersten Befragungszeitpunkt sind bei den EBA-Lernenden die Passungswahrnehmung, die Verbundenheit mit dem Betrieb und die Vielseitigkeit der Arbeit für die Ausbildungszufriedenheit entscheidend. Ebenfalls einen Einfluss haben die eingeschätzten Kompetenzen des betrieblichen Berufsbildenden und

die wahrgenommene Belastung im Lehrbetrieb sowie auf der Seite der persönlichen Merkmale die positiven Lebenseinstellungen. Zum zweiten Befragungszeitpunkt hat die Passungswahrnehmung einen noch grösseren Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit. Weiterhin ist auch die Verbundenheit mit dem Betrieb und die Vielseitigkeit der Arbeit wichtig. Die anderen Faktoren sind hingegen nicht mehr relevant (vgl. auch Hofmann & Müller 2017).

Bei den PrA-Lernenden präsentiert sich ein etwas anderes Bild: Die Passungswahrnehmung ist hier zu beiden Messzeitpunkten nicht relevant. Die Verbundenheit mit dem Betrieb spielt hingegen zu beiden Messzeitpunkten eine herausragende Rolle. Einen grösseren Einfluss (im Vergleich mit der EBA) hat auch die Belastung, allerdings ist es zu t1 die Belastung im Betrieb und zu t2 die Belastung in der Berufsfachschule.

4.1.7 Zwischenfazit Schwerpunkt I

In diesem Kapitel wurde die Passung zwischen den verschiedenen Gruppen von Lernenden und dem jeweiligen Ausbildungsangebot untersucht. Die Ergebnisse zur Herkunft und den schulischen Laufbahnen verweisen auf die grosse Heterogenität der Zielgruppen. Es gibt zum einen erwartungsgemäss grosse Unterschiede zwischen der PrA und der EBA (z.B. bezüglich vorheriger beruflicher Laufbahn), d.h. Gruppen, die im einen Ausbildungsgefäss deutlich stärker vertreten sind («Kernzielgruppen»), es gibt aber auch grosse Überlappungen zwischen EBA und PrA. Beispielsweise sind Personen mit Wechseln zwischen Regel- und Sondersettings in beiden Gruppen stark vertreten, d.h. diese Abgrenzung ist in der Praxis vermutlich nicht immer ganz einfach. Weiter führt dies auch dazu, dass die Heterogenität *innerhalb* der Ausbildungsgefässe gross ist. Insbesondere für die EBA, die standardisiert ist, bedeutet dies, dass Lernende mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen bis zum Ende der Ausbildung auf den gleichen Stand gebracht werden müssen. Diese Situation ist nicht nur eine Herausforderung für die einzelnen Lernenden, sondern auch für die beteiligten Lehrpersonen⁹. Die Zusammensetzungen in Bezug auf die Voraussetzungen unterscheiden sich dabei deutlich zwischen den Branchen und auch zwischen den Sprachregionen, was einmal mehr aufzeigt, dass sich diese innerhalb des EBA-Rahmens unterschiedlich positionieren. Die Situation hat sich diesbezüglich im Vergleich mit früheren Befragungen kaum verändert (Kammermann, Amos, Hofmann, & Hättich, 2009).

Hinzu kommt, dass die Lernenden auf sehr unterschiedlichen Wegen in die Ausbildung gelangt sind und Direkteinstiege nach Schulabschluss bei EBA-Lernenden mit rund 28% vergleichsweise eher selten sind (Vergleich mit EFZ: rund zwei Drittel steigen direkt ein (vgl. Sacchi & Meyer, 2016)). Meistens handelt es sich dabei nicht nur um ein Zwischenjahr, sondern bei rund der Hälfte verstreichen zwei oder mehr Jahre bis zum Einstieg in die Ausbildung. Die Hoffnung, dass der Direkteinstieg in eine EBA für Lernende ist, scheint sich damit nicht zu erfüllen. Gleichzeitig verweist dieses Ergebnis darauf, dass die Hürden für eine EBA immer noch hoch sind bzw. als hoch wahrgenommen werden. Eine andere Interpretation wäre, dass die EBA als Alternative nach wie vor nicht wirklich akzeptiert ist (von den Betrieben, den Lernenden) und man lieber versucht, verzögert doch noch in eine EFZ-Ausbildung einzusteigen. Vor allem für die EBA bedeutet dies auch eine grosse Durchmischung in Bezug auf Alter und Erfahrungshintergrund. Die Diskussion in der Begleitgruppe zeigte, dass dies für die Branchenvertreter/-innen weniger als Problem wahrgenommen wurde (im Gegenteil), für die Vertreter/-innen der Kantone jedoch nach wie vor ein Thema ist. Eine spezielle Gruppe sind weiter Personen, die eine andere Ausbildung begonnen und abgebrochen haben (oft eine EFZ-Ausbildung im gleichen Beruf oder eine EBA in einem anderen Beruf). Für sie ist die EBA (bzw. die PrA) eine Chance, doch noch einen Berufsabschluss zu erreichen, allerdings wird die Situation vermutlich von einigen auch als Abstieg empfunden. PrA-Lernende steigen hingegen mit Unterstützung der IV häufiger direkt ein (44%) und es gibt kaum Personen mit einer mehr als fünfjährigen langen Übergangsdauer.

⁹ Die HfH führte in einem zusätzlichen kleinen Forschungsprojekt dazu Interviews mit Lehrpersonen in der EBA und in der PrA durch.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität in beiden Ausbildungsgefässen stellt sich die Frage, wie gut es im jeweiligen Rahmen gelingt, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Lernenden einzugehen. Erfreulich ist, dass die Einschätzungen zur Ausbildung sowohl bezüglich der Situation im Betrieb wie auch bezüglich der Situation in der Berufsfachschule überwiegend positiv sind. Im Verlauf der Ausbildung sinken zwar diese positiven Einschätzungen, bleiben aber immer noch auf einem relativ hohen Niveau. Diese etwas ungünstige Entwicklung im Verlauf der Ausbildung scheint allerdings normal zu sein bzw. wurde so auch schon im Rahmen der EFZ-Ausbildungen festgestellt (Neuenschwander, 2014b; Neuenschwander, Herzog, & Holder, 2001). Weiter zeigen die nur spärlich vorhandenen Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Gruppen mit unterschiedlicher schulischer Herkunft, dass das Ausbildungsangebot im Grossen und Ganzen gut an die Voraussetzungen angepasst werden kann (vgl. auch Hofmann, 2019). Zu erwähnen ist weiter, dass auch Personen, die für den Übergang deutlich länger brauchen, trotz längerer Abwesenheit von schulischen Angeboten, sich in der Schule nicht stärker belastet fühlen (vgl. auch Hofmann et al., 2019). Dieses Ergebnis kann auch dahin gedeutet werden, dass die vorhandenen Unterstützungsangebote, allen voran die fachkundige individuelle Begleitung FiB ihren Beitrag leisten können. Etwas erstaunlich ist, dass nach wie vor (auch im Vergleich mit der ersten Studie (Hofmann & Kammermann, 2008; Hofmann & Kammermann, 2009) nur ein begrenzter Teil der Lernenden das Angebot zu kennen scheint¹⁰. Der Unterstützungsbedarf wäre dabei offenbar vorhanden, da es trotz angemessener Belastung für die meisten, auch Gruppen gibt, die sehr gefordert sind. Insbesondere Lernende mit Migrationshintergrund, v.a. wenn sie ihre Schulzeit im Ausland verbracht haben, fühlen sich sowohl in der Schule wie auch im Betrieb stärker belastet¹¹. Zwar spielt die Belastung für die Ausbildungszufriedenheit an beiden Messzeitpunkten in der EBA keine Rolle. Dennoch stellt sich die Frage, wie gut es diesen Lernenden gelingt, in der Ausbildung zu bestehen, insbesondere den schulischen Anforderungen zu genügen. Problematisch diesbezüglich ist auch die relativ kleine, aber doch vorhandene Gruppe von Lernenden, die mit dem gewählten Beruf bereits kurz nach Ausbildungsbeginn nicht zufrieden ist. Im folgenden Kapitel zur Thematik der Lehrvertragsauflösungen wird sich zeigen, welche Rolle diese Faktoren dabei spielen, ob jemand die Ausbildung zu Ende führt oder abbricht.

Dans le **volet qualitatif**, l'adéquation (*Passung*) est principalement apparue en termes de manque. Ces résultats semblent ainsi nuancer ceux d'autres études (Hofmann & Häfeli, 2013 ; Kammerman, Amos, et al., 2009) et du volet quantitatif du présent projet. Les résiliations de contrat d'apprentissage peuvent ainsi apparaître comme **l'indicateur de cette inadéquation**, et ce à différents niveaux : orientation professionnelle, aspects cognitifs, passage de l'école au monde du travail, etc.

Un deuxième indicateur est la présence, particulièrement marquée dans cette population, des **choix par défaut**. Les jeunes semblent en effet pouvoir exercer peu d'agentivité dans leur orientation professionnelle. Ils se réfèrent souvent à des personnes extérieures lorsqu'ils racontent leur processus d'orientation, dans lequel leur voix est peu audible. Cette modalité d'entrée dans la formation a de nombreuses conséquences : moindre satisfaction, atteintes au bien-être et à la santé, faible engagement dans la formation et dans les tâches y relatives. Le choix par défaut peut dès lors être considéré comme un facteur d'influence de l'adéquation, et par conséquent de la satisfaction et du bien-être, au même titre que le statut socio-économique, le capital culturel ou les dispositions individuelles du jeune (Häfeli & Schellenberg, 2009). Enfin, un troisième indicateur est l'adéquation perçue (*Passungswahrnehmung*), qui apparaît faible au regard des choix réduits de ces jeunes. L'hypothèse selon laquelle des choix professionnels réduits demandent des compromis de la part des acteurs et actrices de l'orientation et des jeunes (Schellenberg & Hofmann, 2013) est ainsi confirmée. Or, en cas de choix par défaut, la capacité des jeunes à faire des compromis ou à s'adapter (Davis & Lofquist, 1984) semble encore plus affaiblie.

¹⁰ Zu berücksichtigen ist allerdings, dass vermutlich viele den Namen nicht kannten, obwohl von den Begleitpersonen in der Erhebung darauf hingewiesen wurde, dass das Angebot auch anders heissen kann.

¹¹ Auch in der Befragung zeigten sich die Limiten deutlich beim Verstehen der Fragen. Die Lehrpersonen verweisen auch immer wieder auf diesen Gruppen, viele mit hoher Motivation und gleichzeitig schwierigen Begleitumständen (Zusatzforschungsprojekt, Ergebnisse noch nicht veröffentlicht).

4.2 Schwerpunkt II: Lehrvertragsauflösungen

Mit dem verwendeten «Mixed-Methods»-Design werden in diesem Kapitel, quantitative Ergebnisse zur Beschreibung der Situation bei Lehrvertragsauflösungen (LVA) mit qualitativen Ergebnissen, die das subjektive Erleben und Bewerten der Situation ins Zentrum stellen, verbunden.

4.2.1 Ergebnisse quantitative Befragung: Beschreibung Gruppe der LVA

Aufgrund der Informationen, die wir von den Lehrpersonen erhalten haben¹², kann man davon ausgehen, dass 21.3% der EBA-Lernenden zwischen dem ersten (Oktober-November 2016) und dem zweiten Befragungszeitpunkt (Mai-Juni 2018) ihren Lehrvertrag aufgelöst haben (134 von 628 Personen). Bei den PrA-Lernenden handelt es sich um 26.9% der Lernenden (43 von 160 Personen). Tabelle 6 zeigt die Quoten von Lehrvertragsauflösungen für die einzelnen Berufe. Überdurchschnittlich hoch sind die Quoten bei den Küchenangestellten (EBA) resp, Praktiker/-innen Küche (PrA) und bei den Baupraktiker/-innen (bei den PrA zusätzlich bei den Restaurationspraktiker/-innen).

Tabelle 6 Anteil von Personen, die ihren Lehrvertrag aufgelöst haben (LVA) nach Berufen

Beruf	EBA		PrA	
	N (LVA)	% LVA	N (LVA)	% LVA
Küchenangestellte EBA - Praktiker/-in Küche	34	26.8	10	35.7
Restaurationsangestellte EBA - Praktiker/-in Restauration	17	20.7	3	37.5
Hauswirtschaftspraktiker/in EBA - Praktiker/-in Hausw.	23	18.4	13	25.5
Schreinerpraktiker/-in EBA - Praktiker/-in Schreinerei	24	18.9	6	20.7
Baupraktiker/-in EBA - Praktiker/-in Bau	19	27.9	2	33.3
Malerpraktiker/-in EBA - Praktiker/-in Malerei	17	17.7	2	15.4
Andere EBA - Andere PrA	0	0.0	7	28.0
Total	134	21.3	43	26.9

Zwischen den Sprachregionen sind keine statistisch signifikanten Unterschiede zu verzeichnen: In der Deutschschweiz liegt der Anteil der EBA-Lernenden, die den Lehrvertrag ausgelöst haben bei 20.4% im Vergleich mit der französischsprachigen Schweiz, wo er bei 24.1% liegt. Bei der PrA handelt es sich um 24.8% der Lernenden in der Deutschschweiz und um 35.5% in der französischsprachigen Schweiz (statistisch ebenfalls nicht signifikant aufgrund der kleinen Stichprobe von N=31 PrA-Lernenden in der Westschweiz). Auch bezüglich Geschlecht gibt es in beiden Ausbildungsgefässen keine signifikanten Unterschiede: Bei der EBA sind es bei den weiblichen Lernenden 20.5%, bei den männlichen 21.9%, die den Lehrvertrag auflösen (bei der PrA: 27.0% vs. 26.7%). Die Herkunft scheint ebenfalls kaum eine Rolle zu spielen: Zwar ist bei den EBA-Lernenden mit einer Lehrvertragsauflösung der Anteil von Personen, die wie ihre Eltern im Ausland geboren sind mit 23.5% etwas höher als bei Personen, die wie ihre Eltern in der Schweiz geboren wurden (18.5%). Dies ist aber statistisch nicht signifikant. Dasselbe gilt für den Zusammenhang zum Ausbildungshintergrund der Eltern.

In Bezug auf die davorliegende Schullaufbahn (vgl. Tabelle 3, Kap. 4.1.1.) ist die Quote bei der EBA bei Personen am höchsten, die im Ausland in der Schule waren und in der Schweiz in der Regelschule abgeschlossen haben (27.3%), allerdings sind die genannten Unterschiede statistisch nicht signifikant. Am tiefsten ist sie mit 13.2% bei Personen, die im Ausland waren und in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben (allerdings handelt es sich hier nur um neun Personen). In den meisten anderen Kategorien liegt die Quote bei rund 20% und damit fast im Durchschnitt¹³.

4.2.2 Vergleich zwischen Personen mit und ohne Lehrvertragsauflösung

Ein Vergleich zwischen Personen, die den Lehrvertrag aufgelöst haben und Personen, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung noch in der Ausbildung sind, ist im Prinzip in Bezug auf alle zum Zeitpunkt t1 erhobenen Variablen möglich. Die in Tabelle 10 getroffene Auswahl von Vergleichsvariablen orientiert

¹² Vor Ort wurde von den Projektmitarbeitenden so weit wie möglich geklärt, ob Personen, die nicht in den Klassen waren, ihren Lehrvertrag aufgelöst haben oder aus anderen Gründen (z.B. Krankheit) nicht anwesend waren. Diese Klärung war nicht in allen Fällen möglich, so dass die Angaben zu den Quoten mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden müssen.

¹³ Bei der PrA ist das N für statistische Tests zu klein.

sich an der Annahme, dass es bereits zu Beginn der Ausbildung Hinweise auf eine nicht optimal verlaufene Berufswahl und eine nicht optimale Passung zwischen den betrieblichen und schulischen Anforderungen und den Lernenden geben könnte. Tabelle 7 zeigt die Mittelwertsunterschiede bei den ausgewählten Variablen¹⁴ zwischen den beiden Gruppen, die hier als «Leavers» (Personen, die den Lehrvertrag zwischen t1 und t2 aufgelöst haben) und «Stayers» (Personen, die bei t2 noch in der Ausbildung waren) bezeichnet werden.

Tabelle 7 Vergleich zwischen «Leavers» (N=129-131) und «Stayers» (N=474-492) zu t1 (EBA)

Indikatoren t1	«Leavers»		«Stayers»				
	M	SD	M	SD	T	P	dCohen
Berufswahl							
Unterstützung Eltern	2.81	1.14	3.04	1.13	-2.04	0.041	0.203
Unterstützung Lehrperson	2.75	1.15	3.04	1.07	-2.75	0.009	0.261
Passungswahrnehmung Ausbildung	3.12	0.58	3.30	0.51	-3.43	0.001	0.330
Situation im Lehrbetrieb							
Verbundenheit mit Lehrbetrieb	3.02	0.81	3.19	0.68	-2.19	0.030	0.227
Kompetenzen Berufsbildner/in	3.21	0.75	3.48	0.53	-3.85	0.000	0.416
Vielseitigkeit Arbeit	3.93	0.74	4.08	0.65	-2.20	0.028	0.215
Passung/Nützlichkeit Arbeit	3.24	0.64	3.39	0.51	-2.48	0.014	0.259
Belastung Arbeit	2.70	0.68	2.63	0.74	0.98	0.326	-0.099
Leistungen im Betrieb (selbsteingeschätzt)	4.80	0.81	4.90	0.72	-1.37	0.172	0.130
Zufriedenheit Lehrbetrieb insgesamt	5.21	1.35	5.69	1.08	-3.74	0.000	0.393
Situation in der Berufsfachschule							
Vielseitigkeit Unterricht	3.93	0.83	4.03	0.73	-1.18	0.241	0.128
Passung/Nützlichkeit	3.26	0.67	3.39	0.52	-1.97	0.050	0.217
Unterstützung Lehrperson	3.38	0.80	3.39	0.79	-0.15	0.874	0.013
Anstrengung/Konzentration	3.11	0.55	3.27	0.47	-3.38	0.001	0.313
Belastung	2.36	0.82	2.30	0.83	0.71	0.477	-0.073
Leistungen ABU (selbsteingeschätzt)	4.52	0.99	4.73	0.85	-2.55	0.011	0.228
Leistungen Fachkunde (selbsteingeschätzt)	4.47	0.92	4.77	0.81	-3.40	0.001	0.346
Zufriedenheit Schule insgesamt	5.34	1.03	5.74	0.90	-4.13	0.000	0.414
Persönliche Situation							
Positive Lebenseinstellungen	3.88	0.79	3.98	0.69	-1.33	0.186	0.135
Selbstwirksamkeit	3.89	0.74	3.82	0.71	0.97	0.335	-0.094
Depressivität	1.83	0.80	1.65	0.73	2.41	0.016	-0.235

Die Analysen (t-Tests für unabhängige Stichproben) zeigen, dass sich die Personen mit LVA bereits zu Beginn der Ausbildung in vielen Merkmalen von denjenigen unterscheiden, die in der Ausbildung verbleiben: Personen, die in der Ausbildung bleiben, fühlen sich besser unterstützt und haben eher den Eindruck, die für sie passende Ausbildung gewählt zu haben. Bezüglich Ausbildungssituation scheint v.a. der Lehrbetrieb entscheidend zu sein: Lernende, die in der Ausbildung verbleiben, fühlen sich stärker mit ihrem Betrieb verbunden und schätzen die Kompetenzen/Unterstützung des betrieblichen Berufsbildenden und die Vielseitigkeit der Arbeit positiver ein. Die Bedingungen in der Berufsfachschule scheinen etwas weniger relevant zu sein, die Einschätzung der eigenen Motivation und der Leistungen hingegen schon. An beiden Lernorten erwies sich die Belastung überraschenderweise nicht als Indikator für eine spätere Lehrvertragsauflösung.

Dieselben Analysen wurden auch für die Stichprobe der PrA-Lernenden gerechnet (Tabelle 20 im Anhang). Bezüglich Berufswahl sind bei diesen Lernenden einige zusätzliche Unterschiede festzustellen: PrA-Lernende, die den Lehrvertrag *nicht* aufgelöst haben, schätzen die Erfahrungen beim Schnuppern wichtiger ein, wissen nach eigenen Angaben schon vor der Ausbildung besser über den Lehrbetrieb Bescheid und fühlen sich von den Lehrpersonen und der Berufsberatung stärker unterstützt. Demgegenüber gibt es im Vergleich mit der EBA weniger Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, was

¹⁴ Weitere Merkmale erwiesen sich im Vergleich zwischen «Stayers» und «Leavers» als nicht relevant, wie z.B. bei der Berufswahl die Exploration oder beim Lehrbetrieb der Handlungsspielraum, die soziale Integration, Anstrengung/Leistungsbereitschaft.

die Einschätzungen zur Ausbildungssituation im Betrieb und in der Schule betrifft: Einzig bezüglich der eigenen Anstrengung/Leistungsmotivation im Betrieb sind die «Leavers» signifikant kritischer.

Um den relativen Beitrag der einzelnen Faktoren auf den Verbleib in der Ausbildung bzw. die Auflösung des Lehrvertrags einschätzen zu können, wurde darüber hinaus zwei logistische Regressionsanalysen (EBA-PrA getrennt) gerechnet mit einer Auswahl der obenstehenden Indikatoren¹⁵. Die Ergebnisse zeigen, dass bei der EBA die Kompetenzen/Unterstützung des/der betrieblichen Berufsbildenden eine herausragende Rolle spielt: Diese bleibt unter Kontrolle der anderen Einflussfaktoren als einzige signifikant. Bei der PrA zeigt sich ein etwas anderes Muster: Hier ist es die Unterstützung der Lehrpersonen in der obligatorischen Schulzeit, die unter Kontrolle der anderen Faktoren nach wie vor eine Rolle spielt (Tabellen 21 und 22 im Anhang).

4.2.3 Résultats qualitatifs: les raisons des résiliations de contrat d'apprentissage

La première question de recherche concerne le processus ayant mené à une résiliation prématurée d'apprentissage et ses raisons. Plusieurs **raisons** cumulées mènent à une résiliation et les jeunes en évoquent en moyenne deux ou trois. Les principales raisons invoquées sont les suivantes : performances, relations, orientation professionnelle, santé, conditions de travail et conditions de formation. Au-delà des raisons, certains indicateurs attestent de situations problématiques : motivation, absentéisme et retards.

Les performances (N=19) se situent tant au niveau scolaire qu'organisationnel ou pratique. Elles se traduisent par des notes insuffisantes ou des manquements en entreprise : difficultés de concentration, de compréhension et de mémorisation, mais aussi de planification et d'organisation du travail en alternance. Inversement, quatre jeunes en formation pratique ont vu leurs performances s'améliorer pour intégrer la filière AFP.

Les relations (N=17) concernent l'employeur·e, les collègues ou les enseignant·e·s. Conflits, indifférence à leurs problèmes, manque de soutien et reproches sont relatés.

L'orientation professionnelle (N=17) désigne la question du choix de métier et / ou de filière, construite sur l'idéologie de l'adéquation. Or, les jeunes relatent des choix par défaut liés à différentes dimensions : urgence de trouver une place, pénurie de places, notes insuffisantes, choix limité de métiers et faible agentivité (on leur dit quel métier serait « bien » pour eux). Quatre personnes en formation pratique sont concernées par un changement d'orientation en intégrant une AFP après une année.

La santé (N=15) englobe des aspects physiques et mentaux qui peuvent exister avant l'entrée en apprentissage, se manifester ou se déclarer pendant celui-ci. La santé mentale apparaît fragile pour une majorité de jeunes.

Les conditions de travail (N=10) désignent les conditions formelles de travail en entreprise (horaires, vacances, etc.), les réalités du travail en soi ainsi que la logique productive.

Les conditions de formation (N=8) touchent à l'ingénierie de formation dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle. Les jeunes déplorent un manque de soutien de la part des personnes qui les encadrent. L'alternance entre différents lieux de formation apparaît aussi comme problématique.

Finalement, les contingences externes (N=4) désignent des aspects qui n'ont a priori rien à voir avec la formation, comme la faillite de l'entreprise, ou la parentalité. Deux personnes en formation pratique ont vu leur formation écourtée suite à une décision de l'AI, il s'agit là aussi d'une contingence externe.

La motivation ainsi que les absences et retards n'ont pas été considérés comme des raisons mais plutôt des **indicateurs** d'autres problématiques. La motivation, traitée en tant qu'engagement en formation (Bourgeois, 2011), peut découler d'un choix par défaut. Les absences et retards découlent d'une santé trop fragile, de relations difficiles et de la peur d'aller à l'école. Ils agissent comme des stratégies d'évitement (Lamamra & Masdonati, 2009).

Finalement, deux **regroupements de raisons** ont pu être mis à jour. Le premier regroupe les conditions de travail, conditions de formation et les relations. C'est une configuration déjà identifiée pour les arrêts

¹⁵ Aus methodischen Gründen (Grösse der Stichprobe, Multikollinearität der beteiligten unabhängigen Variablen) wurde darauf verzichtet alle aufgeführten Variablen Tabelle 7 einzubeziehen.

dans les filières CFC (Lamamra & Masdonati, 2009). La qualité de la relation établie entre les jeunes et les personnes qui les encadrent est centrale à la transmission du métier (Masdonati & Lamamra, 2009), d'où un lien étroit avec les conditions de formation et l'appréhension des conditions de travail. La deuxième réunit les questions de santé, performances et orientation. Les liens causaux y sont particulièrement complexes. En effet, un choix par défaut peut entraîner de moindres performances, puisque la motivation est entamée par une orientation vécue comme contrainte. Par ailleurs, de faibles performances scolaires peuvent conduire à une orientation dans la filière AFP, stigmatisée et mal vécue par les jeunes. En outre, des enjeux de santé peuvent intervenir en amont de l'orientation : une santé fragile, une situation de handicap peuvent conduire à une orientation dans une filière à faible niveau d'exigences. Enfin, des questions de santé (mentale) peuvent également découler d'un choix par défaut, mal vécu et perçu comme stigmatisant.

4.2.4 Les suites des résiliations de contrat d'apprentissage

La deuxième question de recherche concerne les suites des résiliations de contrat d'apprentissage en termes objectifs (situation et parcours) et subjectifs (vécu).

En ce qui concerne la **situation** des jeunes au moment du deuxième entretien (t2 - N=28/37, voir tableau en annexe), 12 jeunes sont en formation, 4 ont un travail qualifié, 5 un travail non qualifié et 7 ne sont ni en formation, ni en emploi (NEET).

Certain·e·s jeunes sont passé·e·s d'une FPra à une AFP ou d'une AFP à un CFC. Il s'agit là d'une mobilité ascendante. Inversement, un jeune est passé d'une AFP à une FPra et se retrouve dans une mobilité descendante. Les deux cas témoignent d'une certaine perméabilité entre filières. En ce qui concerne les NEET, elles et ils relèvent d'importants problèmes de santé, des situations personnelles difficiles (logement, relations) ainsi que de la difficulté à retrouver une place d'apprentissage. A noter que certain·e·s ne sont pas dans une logique de reprise de formation, tant d'autres problématiques prennent le dessus.

Au niveau des **parcours consécutifs à une résiliation**, des parcours-types ont été construits d'après les différentes étapes qui les jalonnent, mais aussi d'après les logiques dominantes qui les caractérisent (reprise de formation, accès à l'emploi, désaffiliation, etc.). Les étapes retenues sont les arrêts (résiliations), les périodes de transition (T), les reprises de formation, l'obtention du diplôme (AFP/FPra), les situations d'emploi, ainsi que les situations de NEET (ni en formation, ni en emploi). Un temps de transition inédit est à signaler. Intitulé T1½, il se situe entre la résiliation et la reprise de formation, puisqu'il se situe entre les T1 (entre la fin de l'école obligatoire la formation post-obligatoire) et T2 (entre l'obtention du diplôme et le premier emploi), généralement identifiés dans la littérature.

Sept parcours-types, illustrés par la figure 6, ressortent des analyses descriptives : parcours de reprise de formation (N=10, dont 6 avec une période de transition T1½), parcours de désaffiliation (N=6), parcours fractionnés vers l'emploi non qualifié (N=5), parcours actuels typiques vers l'emploi qualifié avec une période de transition T1½ ou T2 (N=3), en transition (N=2), parcours de désaffiliation lente (N=1), parcours linéaire vers l'emploi qualifié (N=1). Les trois premiers sont les plus fréquents.

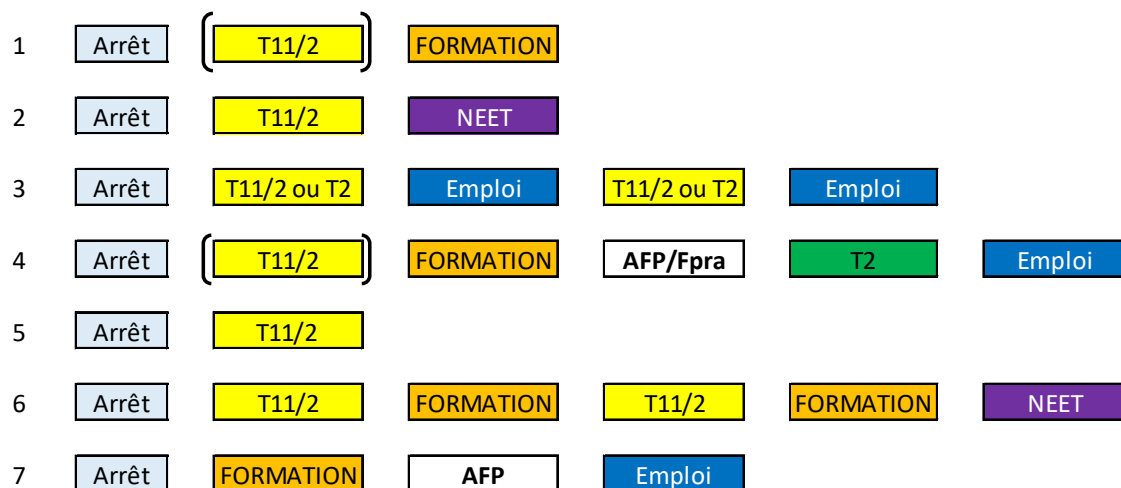


Figure 6 Parcours-types consécutifs à une résiliation

(1=Parcours de reprise de formation, 2= Parcours de désaffiliation, 3=Parcours fractionnés vers l'emploi non qualifié, 4=Parcours actuels typiques vers l'emploi qualifié avec une période de transition, 5=En transition, 6=Parcours de désaffiliation lente, 7=Parcours linéaire vers l'emploi qualifié)

Ces parcours sont typiques des trajectoires adolescentes contemporaines (Bergman et al., 2011), marquées par des périodes de transition, que ce soit en vue d'une reprise de formation ou d'une entrée dans l'emploi. Les reprises de formation sont nombreuses, même si parfois assez chaotiques. Cependant, notons que dans les trois parcours les plus suivis, l'un conduit à des emplois non qualifiés, l'autre à des situations de NEET. Cela met en évidence les risques d'un arrêt d'apprentissage pour cette population fragile.

Sur le plan **subjectif**, 12 jeunes se disent satisfait·e·s de leur parcours depuis l'arrêt, alors que 9 d'entre elles et eux se disent ambivalent·e·s, et 5 insatisfait·e·s. L'absence de diplôme ou la situation de NEET sont des facteurs d'insatisfaction alors qu'avoir repris une formation ou trouvé un travail sont des facteurs de satisfaction, d'autant plus lorsqu'il y a eu mobilité ascendante et / ou correction d'un choix par défaut (Neuenschwander & Gerber, 2014). Les jeunes ambivalent·e·s expriment du soulagement d'avoir mis un terme à une situation qui leur déplaisait, mais de l'inquiétude face à l'avenir. En outre, pour celles et ceux qui travaillent ou sont en apprentissage, des situations personnelles et / ou professionnelles difficiles modulent leur appréciation.

De façon générale, le soulagement suite à une résiliation est omniprésent, surtout en cas de choix par défaut. Cependant, le regret, l'ennui, le repli sur soi et les répercussions sur la santé font partie des effets négatifs (Ferron et al., 1997 ; Lamamra & Duc, 2013 ; Schmid, 2010).

En matière de projection vers l'avenir, la résiliation de contrat ne semble pas constituer un frein. Ainsi, les jeunes se projettent, elles et ils souhaitent reprendre une formation, obtenir un diplôme (CFC de préférence), travailler, fonder une famille. Quelques jeunes hommes rêvent de devenir leur propre patron. Ces projets diffèrent peu de ceux des jeunes ayant connu un arrêt en voie CFC (Lamamra & Masdonati, 2009). Ils corroborent certaines normes sociales ou les possibilités du système de formation professionnelle.

4.2.5 Les soutiens

La troisième question de recherche concerne les soutiens et leurs rôles dans la possibilité d'éviter une résiliation ou de faciliter un retour en formation. Il s'agit d'identifier d'une part, les réseaux que les jeunes ont à leur disposition, et d'autre part, le type de soutien qu'ils offrent. L'analyse a également porté sur l'appréciation du soutien par les personnes concernées.

Trois types de réseaux mobilisés par les jeunes ont été identifiés. Le réseau de proximité comprend les proches, le réseau professionnel désigne les acteurs de la formation professionnelle en entreprise

et à l'école professionnelle, et le réseau institutionnel désigne tous les acteurs hors réseau professionnel strict (Lamamra, Jordan, & Duc, 2013). Chaque réseau offre différents types de soutien (émotionnel, instrumental, informationnel et d'évaluation) (House, 1983 ; Schmid, 2010), qui ont également été identifiés.

Le tableau 8 donne un aperçu des réseaux mobilisés au **t1** et des soutiens apportés. Dans le réseau de proximité, la mère joue un rôle central et traditionnel, offrant du soutien de type émotionnel. Les ami·e·s, en particulier celles et ceux qui ont été confronté·e·s à une situation similaire, sont les seul·e·s de ce réseau à offrir un soutien d'évaluation (mieux évaluer ses compétences, besoins et possibilités) (House, 1983 ; Schmid, 2010). Dans le réseau professionnel, les enseignant·e·s sont le plus souvent cité·e·s, offrant du soutien émotionnel, instrumental et d'évaluation, ce qui témoigne d'une relation proche. Au niveau institutionnel, un grand nombre de personnes – parfois jusqu'à quatre – gravite autour des jeunes et souligne la fragilité de cette population. De nombreuses personnes du corps médical sont évoquées, en particulier par celles et ceux soutenu·e·s par l'AI. L'accompagnement individuel spécialisé n'est cependant mentionné par aucun·e apprenti·e, signe possible d'une méconnaissance de cette mesure. Le rôle du commissaire d'apprentissage est perçu négativement comme dans la filière CFC (Lamamra, Jordan, & Duc, 2013).

Tableau 8 Types de soutien par réseau au t1, Suisse romande et alémanique

Réseau	Qui ?	Types de soutiens						
		N	N-	Total	Emotionnel	Instrumental	Informationnel	Evaluation
Proximité	Parents	8	3	11	X	X	X	
	Mère	14	8	22	X	X	X	
	Père	5	-	5		X	X	
	Amis	14	-	14	X	X		X
	Frères et sœurs	10	-	10	X	X		
	Partenaires	6	3	9	X	X		
Professionnel	Enseignants	23	4	27	X	X		X
	Patrons	11	4	15		X		
	Formateurs	6	2	8	X	X	X	
	Commissaire	12	1 1	23	X	X		
Institutionnel	Médecins	13	1	14	X	X	X	
	Assistants sociaux	8	2	10		X	X	
	Conseillers AI	8	1	9		X		

(N total=37, N=occurrence positive N-= occurrence négative)

Du côté de la **perception du soutien reçu**, les jeunes relèvent de nombreuses mesures, mais un manque de coordination entre elles. En cas de choix par défaut, elles et ils disent qu'aucun type de soutien n'aurait pu empêcher la résiliation. Elles et ils relatent des difficultés à parler de leurs problèmes et à solliciter du soutien et ils s'attribuent fréquemment la responsabilité de leur arrêt. En ce qui concerne les personnes de l'entourage, parents, formateurs et assistantes sociales relèvent tous et toutes un sentiment d'impuissance et de frustration. Les parents déplorent un manque d'offres de soutien pour les jeunes et se sentent exclus du système. Ils peinent à identifier les raisons ayant mené à l'arrêt. Cela dit quelque chose de leur méconnaissance du système de formation, voire de leur méfiance à son égard, ce d'autant plus qu'il existe un fort parallélisme entre leurs histoires de vie et de formation, et celles de leurs enfants. Eux-mêmes ont expérimenté des difficultés, ce qui nous informe sur les situations précarisées des jeunes. Les formateurs multiplient les actions pour empêcher la résiliation, mais n'ont pas les moyens de soutenir les jeunes dès lors que les problèmes dépassent la formation. Inversement, les assistantes sociales, dont la formation n'est pas au cœur de leur travail, peinent à soutenir les jeunes dans cette question sur laquelle elles n'ont que peu de prise.

Au **t2** (voir tableau 9), le réseau de proximité est moins fréquemment mentionné qu'au t1 et pour des types de soutien moins variés. L'hypothèse peut être faite que ce réseau est dépassé par la résiliation (voir ci-dessus). Il peut aussi s'agir d'un effet d'âge : les jeunes étant plus âgé·e·s n'auraient plus autant

besoin de ce type de soutien de la part de leurs proches, ce d'autant plus qu'elles et ils ont eu accès à d'autres ressources (professionnelles et institutionnelles).

Tableau 9 Types de soutien par réseau au t2, Suisse romande et alémanique.

Types de soutiens								
Réseau	Qui ?	N	N-	Total	Emotion-nel	Instrumental	Information-nel	Evaluation
Proximité	Parents	8	3	11	X	X		
	Mère	2	3	5	X			
	Père	1	1	2				
	Amis	6		6	X	X		X
	Frères et sœurs	5	1	6		X		
	Partenaires	3	1	4	X	X		
	Belle-famille	1		1				
Professionnel	Enseignants	1		1				
	Patrons	2		2				X
	Formateurs	4	1	5				
	Collègues	1		1				
	Responsable de formation	1		1		X		
	Coach ORIF	1		1				X
Institutionnel	Médecins	10	1	11	X	X		
	Structures de transition	6	2	8		X		X
	Educateur	1		1				
	Assistants sociaux	7	3	10		X		
	Conseillers AI	5	1	6		X		
	Conseillers chômage	2		2				
	Conseiller orientation	1		1				

(N total=27, N=occurrence positive, N-=occurrence négative)

Ce sont à nouveau les ami·e·s qui offrent un soutien d'évaluation. Dans le réseau professionnel, les enseignant·e·s, patron·ne·s, formateurs/formatrices et collègues sont cité·e·s par les jeunes qui ont retrouvé une situation. Dans le réseau institutionnel, les structures de transition font leur apparition. L'hypothèse suivante peut être esquissée : leur apparition au t2 serait liée au fait que les jeunes comprennent mieux qu'au t1 leur importance en termes de ressources (Lamamra, Jordan, & Duc, 2013). Ces structures offrent du soutien instrumental et d'évaluation. Cependant, les personnes du corps médical arrivent en tête (voir t1). Ces dernières semblent se substituer au réseau de proximité en offrant du soutien émotionnel mais aussi instrumental. Leur prévalence confirme la fragilité de cette population, déjà repérée au T1. Viennent ensuite les assistant·e·s sociales/sociaux et les conseillères et conseillers AI, qui offrent un soutien instrumental. Tous réseaux confondus, c'est donc le soutien instrumental qui est le plus présent. On peut y lire la nécessité de mettre en place des actions concrètes pour ces jeunes en difficulté et, en filigrane, une norme sociale : se réinsérer au plus vite. Les soutiens émotionnel et informationnel sont moins présents au t2 qu'au t1. Le soutien d'évaluation fait figure de parent pauvre. Il s'agit peut-être aussi d'un type de soutien peu identifiable par les jeunes, donc peu évoqué.

4.2.6 Zwischenfazit Schwerpunkt II

Das Forschungsprojekt LUNA setzte einen besonderen Fokus auf die Thematik der Lehrvertragsauflösungen (LVA). Mit dem verwendeten «Mixed-Methods»-Design zielte die vorliegende Studie darauf ab, quantitative Ergebnisse zur Beschreibung der Situation (z.B. Verteilung in Branchen, Einflussgrößen) mit qualitativen Ergebnissen, die das subjektive Erleben und Bewerten der Situation ins Zentrum stellen, zu verbinden.

Die quantitativen Analysen zeigen, dass die Quoten der LVA je nach Branche zwischen 17-28% liegen und in ähnlichen Branchen hoch sind wie in der EFZ-Ausbildung (Bundesamt für Statistik, 2017). Vermutlich ist der Effekt der Branchenzugehörigkeit somit entscheidender als das Ausbildungsniveau. Wie weitere Analysen zeigen, haben Personen, die aus dem Ausland kommend in der Schweiz die Regelschule besucht haben, ein etwas grösseres Risiko bezüglich LVA. Der Ausbildungshintergrund der Eltern spielt hingegen keine Rolle.

Der Vergleich zwischen Personen, die den Lehrvertrag aufgelöst haben, mit Personen, die in der Ausbildung verbleiben, verweist für die EBA darauf, wie wichtig es ist einen Beruf zu wählen, der zu den Interessen und Fähigkeiten passt. Damit rückt auch die Berufswahl bzw. -findung (Lehrstellenmarkt) ins Zentrum. Bei der PrA ist bezüglich Berufswahl v.a. der Prozess bzw. die Unterstützung von professioneller Seite relevant. Für die EBA-Lernenden spielen weiter die betrieblichen Berufsbildenden eine zentrale Rolle. Nicht relevant sind überraschenderweise die Belastungen im Betrieb und die eingeschätzten Leistungen. Hingegen scheinen die schulischen Leistungen auch verbunden mit der Motivation entscheidend zu sein. Die PrA-Lernenden, die aussteigen, sind vermutlich eine heterogenere Gruppe: Den einen gelingt der Aufstieg in eine EBA bereits während der Ausbildung, die anderen sind meist aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage, die Ausbildung zu beenden oder erhalten von der IV keine Unterstützung für ein zweites Ausbildungsjahr.

En ce qui concerne les raisons de résiliation, les résultats qualitatifs concordent avec les distinctions opérées dans la littérature (Kriesi et al., 2016 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Stalder & Schmid, 2016). Pour la population AFP, les raisons sont proches de celles des CFC (performances, relations, conditions de travail et de formation, contingences externes) (Lamamra & Masdonati, 2009), mais deux raisons s'en éloignent : l'orientation professionnelle (choix par défaut) et la santé. Pour les FPra, le processus conduisant à une résiliation se distingue à la fois de celui des CFC et des AFP. Les résultats qualitatifs rejoignent à ce propos les résultats quantitatifs en montrant que ce groupe est formé à la fois de jeunes opérant une réorientation vers une filière AFP (mobilité ascendante) et d'autres ne pouvant pas poursuivre leur formation en raison de leur santé et/ou d'une décision de l'AI.

La première configuration de raisons, « conditions de travail, conditions de formation, relations », est identique à celle des CFC (Lamamra & Masdonati, 2009). La seconde, « santé, performances, orientation », est spécifique à la population étudiée. Différentes hypothèses en découlent : l'orientation dans cette filière peut être liée à une santé (psychique et physique) fragile ou à des difficultés d'apprentissage antérieures (performances). Cependant, l'orientation « subie » peut à son tour avoir un impact sur la santé (psychique surtout) et sur les performances (baisse de motivation).

Finalement, les résultats quantitatifs et qualitatifs ont en commun de mettre en évidence le rôle des conditions de formation et de travail en entreprise dans le phénomène des résiliations de contrat d'apprentissage (travail dans l'entreprise formatrice et soutien des formateurs et formatrices). Ils soulignent aussi l'importance du choix du métier relativement aux capacités et intérêts des jeunes en le mettant en lien avec les performances et la motivation ou l'engagement en formation. Les résultats qualitatifs amènent un éclairage complémentaire en mettant à jour deux aspects en particulier : les relations qui peuvent être lues comme un sous-ensemble des raisons liées aux conditions de formation et de travail, et la santé qui apparaît comme un trait caractéristique de la population étudiée.

Au t2 qualitatif, la situation des jeunes est contrastée. La majorité est en formation et plus de la moitié dans une formation plus exigeante, ce qui illustre la perméabilité du système. Une part importante travaille, mais le plus souvent sans qualifications, ce qui prétérite l'insertion à moyen et long terme (Eckmann-Saillant, Bolzmann, 1994). Le nombre de jeunes NEET est inquiétant. Ces deux constats soulignent que le retour en formation après une résiliation de contrat n'a pas fonctionné (Bachmann et al., 2014).

Les parcours des deux filières sont semblables, mais la présence de NEET les différencie fortement des CFC (Duc & Lamamra, 2014). Cela souligne la plus grande fragilité de cette population et le peu d'alternatives après une résiliation. Cependant, le t2 étant intervenu 1 an et demi après l'arrêt, et sachant que parfois le temps de transition peut être considérable (Duc & Lamamra, 2014), des personnes « en

transition » vont voir leur situation évoluer vers la reprise de formation, un emploi ou une situation de NEET.

Du côté des réseaux mobilisés, le soutien de proximité apparaît comme central, en particulier au t1 (Lamamra, Jordan & Duc, 2013), même s'il n'est pas toujours opérant (Granovetter, 1973). Bien que peu identifié, le réseau professionnel semble impliqué et efficace, notamment en vue de changer de filière pour entrer dans un niveau plus exigeant. Quant au soutien institutionnel, il se compose avant tout d'acteurs et actrices de la santé, ce qui est caractéristique de cette population fragile. Cela pose la question de son efficacité sur les questions de formation. Par ailleurs, il faut noter l'absence, dans le discours des jeunes, de l'encadrement individuel spécialisé. Cela invalide l'hypothèse d'un soutien mieux établi et mieux rôdé dans les filières à bas niveaux d'exigences. Cependant, à travers l'apparition, au t2, des structures de transition, l'hypothèse peut être faite que les jeunes comprennent mieux qu'au t1 leur importance en termes de ressources (Lamamra, Jordan, & Duc, 2013). Finalement, le soutien apparaît peu coordonné et intelligible par les jeunes, ce qui est amplifié par le nombre de personnes impliquées (Lamamra, Jordan & Duc, 2013 ; Parpan-Blaser et al., 2014). Cependant, la question du soutien et des réseaux à disposition est importante en ce qui concerne les reprises de formation. En effet, il apparaît que les personnes ayant activé un réseau, et surtout le jugeant adéquat par rapport à leurs besoins, sont davantage en formation au t2.

4.3 Schwerpunkt III: Berufliche Perspektiven und Arbeitsmarktübergang

Die ehemaligen Lernenden wurden rund acht Monate nach Ausbildungsabschluss (zwischen Mai-Juli 2019) zu ihrer aktuellen beruflichen Situation befragt. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass inzwischen die Mehrheit (91.6%) der bei t3 befragten EBA-Lernenden (318 von 347 Befragten) nach eigenen Angaben die EBA-Prüfung bestanden hatte¹⁶.

4.3.1 Aktuelle berufliche Situation der ehemaligen Lernenden im Überblick

Die Auswertungen der Befragungen zeigt, dass 51% der ehemaligen Lernenden (216 Personen) zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten. Rund 28% (119 Personen) gaben an, sich nun in einer Ausbildung zu befinden und 21% (89 Personen) arbeiteten nicht und befanden sich auch nicht in einer Ausbildung (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10 Situation zum Zeitpunkt der dritten Befragung (t3), Ausbildungsgänge

	EBA	PrA	Gesamt
.... mit Arbeitsstelle	157 (45.2%)	59 (76.6%)	216 (50.9%)
.... in Ausbildung	112 (32.3%)	7 (9.1%)	119 (28.1%)
.... ohne Anschlusslösung	78 (22.5%)	11 (14.3%)	89 (21.0%)
Gesamt	347 (100%)	77 (100%)	424 (100%)

In Bezug auf die Ausbildungsgefässe zeigte sich, dass die EBA-Abgänger/-innen verglichen mit den PrA-Abgänger/-innen seltener eine Arbeitsstelle gefunden hatten und dafür öfter eine Ausbildung absolvierten. Bei den EBA-Abgänger/-innen war zudem der Anteil derer, die weder eine Ausbildung absolvierten noch arbeiteten höher (vgl. Tabelle 10). Der Zusammenhang zwischen Ausbildungsgefäss und der Situation nach der Erstausbildung ist zwar statistisch signifikant ($\chi^2(2) = 26.27, p < .001$) aber eher schwach (*Cramer-V* = .249, $p < .001$).

In Bezug auf die Branchen ergaben sich signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 11), wobei diese wiederum nicht sehr stark ausfielen ($\chi^2(6) = 19.51, p = .003$, *Cramer-V* = .154, $p = .003$): Personen in der Gastronomie und in der Hauswirtschaft haben etwas häufiger eine Arbeitsstelle, während v.a. Baupraktiker/-innen häufiger in einer Ausbildungssituation sind. Ohne Anschlusslösung sind am häufigsten die Schreinerpraktiker/-innen und am seltensten Personen in der Gastronomie. Sprachregionale Unterschiede sind nicht zu verzeichnen (vgl. Tabelle 23 im Anhang).

Tabelle 11 Situation zum Zeitpunkt der dritten Befragung (t3), Branchen

	Schreinerei	Baugewerbe	Gastronomie	Hauswirtschaft
.... mit Arbeitsstelle	43 (43.9%)	30 (42.1%)	67 (54.0%)	66 (62.3%)
.... in Ausbildung	30 (30.6%)	34 (41.0%)	37 (29.8%)	18 (17.0%)
.... ohne Anschlusslösung	25 (25.5%)	19 (22.9%)	20 (16.1%)	22 (20.8%)
Gesamt	98 (100%)	83 (100%)	124 (100%)	106 (100%)

Betrachtet man die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation nach der Ausbildung, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 11 im Anhang): Die Zufriedenheit mit der Situation ist bei Personen mit Arbeit oder in Ausbildung hoch (gemessen auf einer Skala von 1 (=ausserordentlich unzufrieden) bis 7 (=ausserordentlich zufrieden)). Zwischen Lernenden ohne Anschlusslösung und Lernenden in anderen Situationen bestehen signifikante Unterschiede. Abgängerinnen einer Berufsausbildung ohne Anschlusslösung zeigten sich signifikant unzufriedener ($F = 62.40(2), p = .000$). Eine einfaktorielle Varianzanalyse

¹⁶ 25 Personen gaben an, die Prüfung nicht bestanden zu haben. Bei 4 Personen fehlen die Angaben. Bei den PrA wurden keine vergleichbaren Abschlussprüfungen durchgeführt.

und die anschliessend durchgeführten Post Hoc Tests zeigen weiter, dass Personen, welche zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten, rückblickend auch zufriedener mit ihrer Ausbildung waren als Lernende, welche keine Anschlusslösung hatten ($F = 4.82 (2), p = .009$).

4.3.2 Einschätzungen zur Arbeitssituation

Die folgenden Angaben beziehen sich auf die 216 Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Arbeitsstelle hatten (davon 157 Personen mit einem EBA- und 59 Personen mit einem PrA-Abschluss).

Der Übergang in die aktuelle Arbeitssituation gestaltete sich wie folgt: 117 Personen (59.4%) fanden direkt nach der Ausbildung eine Arbeitsstelle. Bei 43 Personen (21.8%) dauerte es einen bis drei Monate. 20 Personen (10.2%) brauchten vier bis sechs Monate und 17 Personen (8.6%) länger als 6 Monate, bis sie eine Stelle hatten (fehlende Angaben bei 5 Personen). Schreinerpraktiker/-innen hatten im Vergleich mit den anderen Branchen am häufigsten direkt eine Arbeitsstelle (vgl. Tabelle 24 im Anhang). Bezüglich Unterstützung bei der Stellensuche in dieser Phase gaben 22% an, sich gar nicht oder nur wenig unterstützt gefühlt zu haben. 78% hatten sich ziemlich bis sehr unterstützt gefühlt (vgl. Abbildung 13 im Anhang). Tabelle 12 gibt einen Überblick über die aktuelle Arbeitssituation (objektive Arbeits-/Anstellungsbedingungen) der befragten Personen:

Tabelle 12 Aktuelle Arbeits-/Anstellungssituationen

Arbeits-/Anstellungssituation	EBA (n=156)	PrA (n=59)	Gesamt
... im erlernten Beruf tätig	123 (78.8%)	39 (66.1%)	162 (75.4%)
... Praktikum	11 (7.1%)	8 (13.6%)	19 (8.8%)
... andere Tätigkeit/nicht im erlernten Beruf	22 (14.1%)	12 (20.3%)	34 (15.8%)
... im Lehrbetrieb (vs. anderer Betrieb)	46 (31.7%)	15 (28.8%)	61 (31.0%)
... festangestellt (vs. temporär angestellt)	118 (77.6%)	45 (78.9%)	163 (78.0%)
... Vollzeit tätig (vs. Teilzeit tätig)	111 (79.9%)	21 (74.5%)	149 (78.4%)
...im 1. Arbeitsmarkt (vs. geschützter Rahmen)	120 (86.3%)	26 (49.1%)	146 (76.0%)

Es fällt auf, dass jeweils eine Mehrheit der Befragten nach der Ausbildung im erlernten Beruf tätig ist, fest angestellt ist und Vollzeit arbeitet. Zudem hat eine Mehrheit nach der Ausbildung den Betrieb gewechselt. Zwischen EBA und PrA sind dabei kaum Unterschiede zu finden. Eine Ausnahme stellt die Frage in Bezug auf den Arbeitsmarkt dar: Personen, welche eine PrA abgeschlossen haben, befinden sich häufiger in einem geschützten Rahmen.

In Bezug auf die Branchen und die Sprachregionen konnten mit einer Ausnahme keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Die Ausnahme betrifft die Anstellungsverhältnisse. So besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Branchenzugehörigkeit und dem Anstellungsgrad ($\chi^2 (3) = 18.7, p < .001, Cramer-V = .320, p < .001$). Auffällig ist dabei die Hauswirtschaft, wo mit rund 40% am häufigsten auch Teilzeitanstellungen vorkommen (vgl. Tabelle 25 im Anhang).

Die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Arbeitssituation liegt bei $M=5.58$ (EBA) bzw. $M=5.40$ (PrA) auf einer Skala von 1 (=ausserordentlich unzufrieden) bis 7 (=ausserordentlich zufrieden) (bezüglich Häufigkeiten vgl. Abbildung 14 im Anhang). PrA-Abgänger/-innen unterscheiden sich diesbezüglich nicht von EBA Abgänger/-innen. Auch Branchenunterschiede sind nicht zu verzeichnen (weder in der EBA noch in der PrA). Allerdings erweist sich bei den ehemaligen EBA-Lernenden in den post-hoc Tests der Unterschied zwischen Gastronomie ($M=5.21$) und Hauswirtschaft ($M=5.82$) als signifikant (bei den PrA keine Unterschiede). Die ehemaligen Lernenden wurden ausserdem zu verschiedenen *Aspekten* der Zufriedenheit befragt. Die Bewertung erfolgt auf einer Skala von 0-10 (übernommen vom Swiss Household Panel). Abbildung 7 zeigt die Mittelwerte im Vergleich zwischen EBA und PrA.

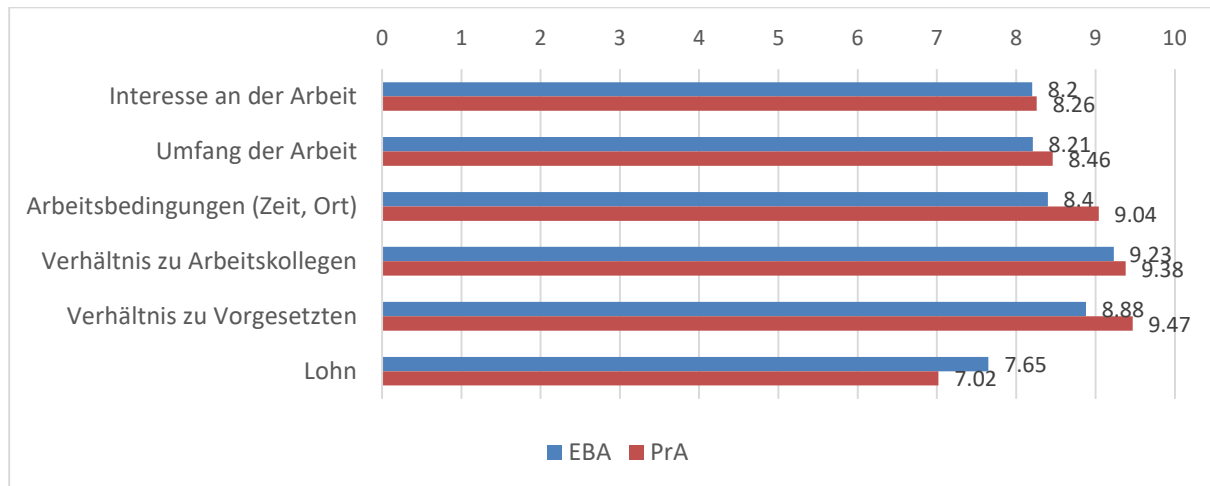


Abbildung 7 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Arbeit

Insgesamt sind alle Einschätzungen in einem sehr positiven Bereich. Vor allem das soziale Umfeld im Betrieb wird sehr positiv erlebt. Am kritischsten (relativ gesehen) wird der Lohn beurteilt. PrA-Abgänger/-innen schätzen das Verhältnis zu ihren Vorgesetzten noch etwas positiver ein im Vergleich zu EBA-Abgänger/-innen ($t(197) = -2.05, p < .05$). Eine ähnliche Tendenz besteht bei den Arbeitsbedingungen, die von den PrA-Lernenden noch etwas günstiger eingeschätzt werden ($t(198) = -1.92, p < .10$). Branchenunterschiede sind nur bei der EBA und nur in einem Punkt zu verzeichnen ($F = 4.05(3), p < .01$): Die Zufriedenheit mit dem Umfang der Arbeit wird von den Schreinerpraktiker/-innen am höchsten eingestuft.

4.3.3 Einschätzungen zur Ausbildungssituation

Zum Zeitpunkt t3 gaben 119 Jugendliche an, momentan eine Ausbildung zu absolvieren. Von den 112 ursprünglichen **EBA-Lernenden** absolvieren 89 (79.5%) eine EFZ-Ausbildung in ihrem ursprünglichen Lehrberuf. 13 Jugendliche (11.6%) absolvieren eine andere Ausbildung¹⁷, während 10 Personen (8.9%) das zweite Ausbildungsjahr der EBA-Ausbildung wiederholen. Welche Form der Ausbildung gewählt wurde, hängt nicht mit der Branche zusammen. 61.5% der Jugendlichen (48 Personen), die einen EFZ-Ausbildung im Lehrberuf absolvieren, konnten in das zweite Lehrjahr einsteigen, 38.5% (30 Personen) stiegen ins erste Lehrjahr ein.

Von den sieben ursprünglichen **PrA-Jugendlichen** geben sechs (85.7%) an, eine EBA-Ausbildung in ihrem PrA-Lehrberuf zu absolvieren. Eine Person absolviert eine andere Ausbildung (vgl. Abbildung 8).

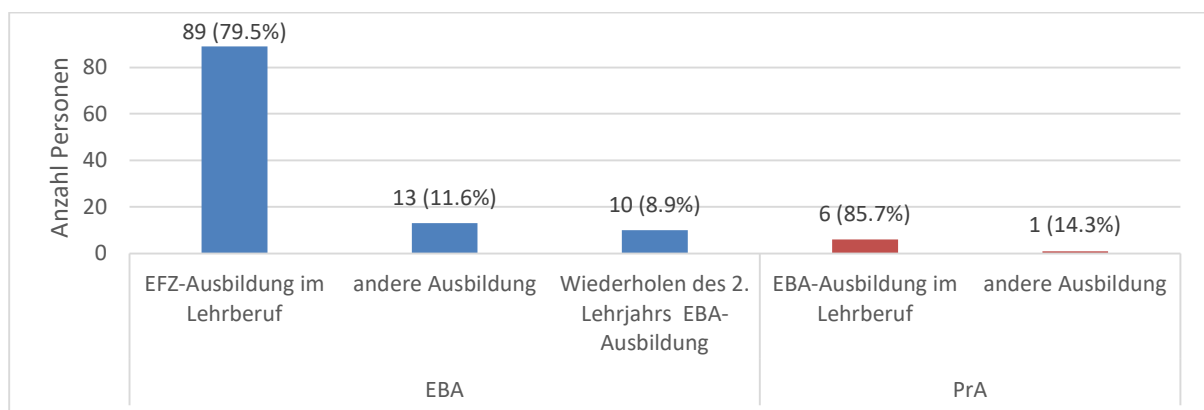


Abbildung 8 Situation der ehemaligen EBA-/PrA-Lernenden in Ausbildung

¹⁷ z.B. EFZ-Ausbildungen in anderen Berufen

Bei den **EBA-Lernenden** absolvieren etwas mehr als die Hälfte (61 resp. 54.5%) der Jugendlichen die Ausbildung im ehemaligen EBA-Lehrbetrieb. 40 Personen (35.7%) machen die Ausbildung in einem anderen Betrieb, während eine Person eine rein schulische Ausbildung absolviert. Der Ausbildungsort ist nicht abhängig von der Branche, in der die Jugendlichen ihre erste Ausbildung absolvierten. 78 Personen (69.6%) absolvieren ihre Ausbildung in der freien Wirtschaft, während 12 Personen (10.7%) ihre Ausbildung in der freien Wirtschaft mit Begleitung der IV machen. Drei Personen (2.7%) absolvieren die Ausbildung im geschützten Rahmen. Von den restlichen 19 Personen (17%) sind keine Angaben vorhanden. Von den sieben **PrA-Lernenden** geben drei Personen an, dass sie ihre momentane Ausbildung im ehemaligen Lehrbetrieb machen, zwei absolvieren sie in einem anderen Betrieb. Bei den restlichen zwei Personen liegen hierzu keine Informationen vor. Drei Personen durchlaufen ihre Ausbildung in der freien Wirtschaft; zwei Personen in der freien Wirtschaft mit Begleitung durch die IV. Zwei Personen absolvieren die Ausbildung im geschützten Rahmen.

Was die **Zufriedenheit mit der momentanen Ausbildung** angeht, so gibt die Mehrheit (52 resp. 46.4%) der ursprünglichen EBA-Jugendlichen an, sehr zufrieden damit zu sein. 24 Personen (21.4%) sind ziemlich zufrieden und 21 Personen (18.8%) ausserordentlich zufrieden. Es zeigen sich hier Unterschiede zwischen den Branchen: Jugendliche, die ihre Erstausbildung in der Schreinerei absolvierten, zeigen vergleichsweise höhere Zufriedenheitswerte als Jugendliche in der Gastronomie ($\chi^2 = 24.31$; $df = 12$, $p = .018$). Bei den sieben PrA-Abgänger/-innen zeigt sich ein gemischtes Bild bezüglich Zufriedenheit. Von sehr unzufrieden bis ausserordentlich zufrieden wurden alle Antworten ungefähr gleichermaßen genannt.

Die ehemaligen EBA-Lernenden fühlen sich, unabhängig von ihrer Branche, mehrheitlich «ziemlich gut» auf ihre aktuelle Ausbildungssituation vorbereitet (62 resp. 55.4%) oder «sehr gut» vorbereitet (29 resp. 25.9%). Auch bei den ehemaligen PrA-Lernenden fühlen sich sechs von sieben Personen «ziemlich» oder «sehr gut» vorbereitet auf die jetzige Ausbildung. Bezüglich **Passung** berichten die ehemaligen EBA-Lernenden insgesamt von einer sehr hohen eingeschätzten Übereinstimmung zwischen ihren Fähigkeiten und Interessen und ihrer jetzigen Ausbildung. Dieses Resultat fällt unabhängig von ihrer Branche aus. 95 ehemalige EBA-Lernende in Ausbildung (84.8%) finden die jetzige Ausbildung die beste Lösung für sie und 93 Personen (83.1%) finden, dass die jetzige Ausbildung zu ihrer Person passt (vgl. Abbildung 15 im Anhang).

Die Lernenden, welche sich in einer Ausbildungssituation befinden, wurden wiederum zu den **Belastungen in der Schule und im Betrieb befragt** (auf einer Skala von «sehr selten/nie» = 1 bis «sehr oft/immer» = 5). Sie gaben an, dass sie sich durchschnittlich «eher selten» bis «ab und zu» belastet im Betrieb fühlen ($m = 2.48$). Die wahrgenommene Belastung in der Schule fällt noch niedriger aus ($m = 2.34$). Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Branchen.

4.3.4 Einschätzungen von Personen ohne berufliche Lösung

Zum Zeitpunkt der dritten Befragung geben 89 Personen an, momentan keiner (bezahlten) Arbeit nachzugehen. Darunter sind 78 Personen, die eine EBA-Ausbildung und elf Personen, die eine PrA-Ausbildung absolvierten.

Ihre **momentane Situation** beschreiben die EBA-Absolventen ohne Arbeit folgendermassen (vgl. Abb. 16 im Anhang, Mehrfachnennungen möglich): 34 Personen (43.6%) geben an, arbeitslos und ohne Tagesstruktur zu sein. 12 Personen (15.4%) sind in einer Beschäftigungsmassnahme. Fünf Personen (6.4%) gaben an, Vater oder Mutter geworden zu sein und sich momentan der Familie zu widmen. Sieben Personen (9%) sind momentan im Militär bzw. der Rekrutenschule, während neun Personen (11.5%) Ferien machen und sich eine Auszeit nehmen. 18 Personen (23%) geben an, etwas anderes zu machen (beispielsweise eine ehrenamtliche Tätigkeit). Bei den ehemaligen PrA-Absolventen gaben sechs (54.5%) von elf Personen an, momentan arbeitslos ohne Beschäftigungs- und Tagesstruktur zu sein. Jeweils eine Person gibt an in einer Beschäftigungsmassnahme zu sein bzw. Ferien/eine Auszeit zu nehmen. Vier Personen (36.4%) geben an, etwas anderes zu machen. Auf die **Gründe für ihre Arbeitslosigkeit** angesprochen, geben die ehemaligen EBA-Lernenden am häufigsten an, Pech (28

resp. 35.9%) oder nicht genügend Berufserfahrung (21 resp. 26.9%) zu haben und/oder dass nicht genügend Stellen vorhanden sind (22 resp. 28.2%). Verhinderung durch äussere Gründe wie Militär, Mutterschaft oder anderes (17 resp. 21.8%) wird ebenfalls verhältnismässig oft genannt, sowie auch gesundheitliche Gründe (17 resp. 21.8%). In Bezug auf die **Unterstützung bei der Stellensuche** gibt die Mehrheit der ehemaligen EBA-Lernenden an, sich ziemlich unterstützt zu fühlen (34 resp. 43.6%) oder sogar sehr unterstützt (21 resp. 26.9%). Etwas mehr als die Hälfte der ehemaligen PrA-Absolventen ohne momentane Arbeit fühlen sich sehr unterstützt bei der Stellensuche (6 resp. 54.5%).

Was die **Zufriedenheit mit der aktuellen Situation** anbelangt, so gibt die Mehrheit (47 resp. 60.3%) der ehemaligen EBA-Lernenden ohne berufliche Lösung an, «unzufrieden» bis «ausserordentlich unzufrieden» zu sein¹⁸. Immerhin 31 Personen (39.8%) sind jedoch mit der momentanen Situation «ziemlich» bis «ausserordentlich» zufrieden. Auch die PrA-Absolventen ohne berufliche Lösung sind mehrheitlich unzufrieden. Acht der ehemaligen PrA-Absolventen (72.8%) sind mit der momentanen Situation «unzufrieden» bis «ausserordentlich unzufrieden». Drei Personen (27.3%) sind ziemlich oder sehr zufrieden.

Viele der befragten ehemaligen EBA- und PrA-Lernenden ohne momentane Arbeit fühlen sich durch die Stellensuche sehr **belastet** (38.5% resp. 50%) oder zumindest ein wenig belastet (18.5% resp. 25%). Die Unsicherheit wie es weitergehen soll, empfinden die Jugendlichen ebenfalls mehrheitlich als ein wenig bis sehr belastend (66.2% resp. 55.5%) sowie auch finanzielle Probleme (60.5% resp. 50%). Aus der Befragung wird deutlich, dass insbesondere ehemalige PrA-Lernende ein Gefühl von Enttäuschung erleben, nicht anerkannt zu sein und nicht gebraucht zu werden. Dies schildern 87% der ehemaligen PrA-Lernenden ohne momentane Stelle als ein wenig bis sehr belastend (vgl. Abbildung 9).

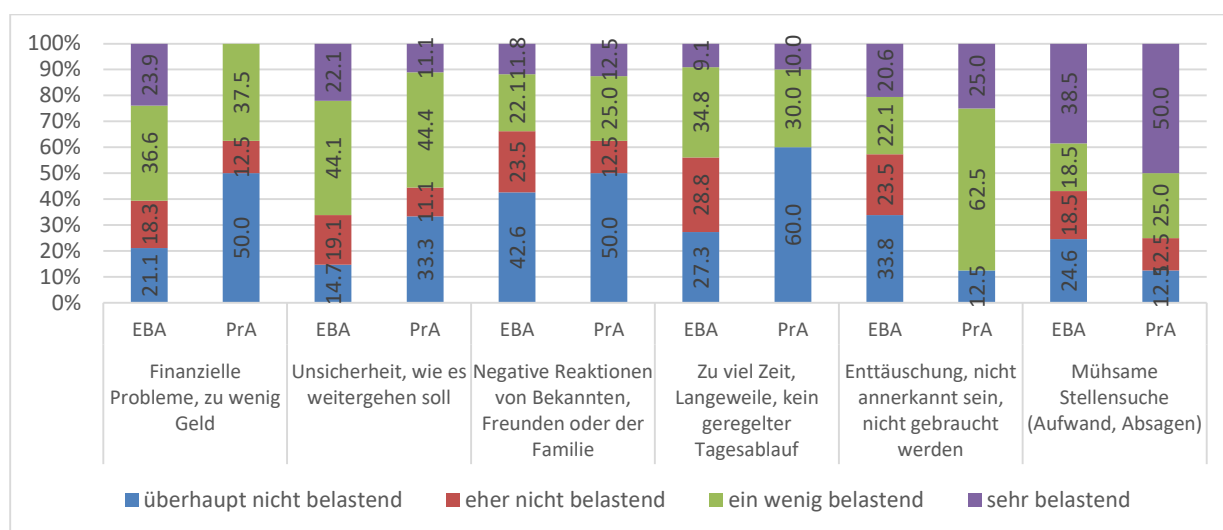


Abbildung 9. Belastungen der Jugendlichen ohne momentane Arbeit

4.3.5 Einflussfaktoren auf die berufliche Integration nach Ausbildungsschluss

Um den Einfluss verschiedener Faktoren am Ausbildungsende auf die berufliche Integration nach Ausbildungsabschluss zu analysieren, wurden in einem ersten Schritt drei Gruppen verglichen: Personen, die eine Arbeit gefunden haben, Personen in Ausbildung und Personen ohne berufliche Lösung. Mittels Varianzanalyse wurde untersucht, ob sich diese Gruppen am Ausbildungsende bezüglich ihrer früheren Einschätzungen zur Ausbildung unterscheiden (vgl. Tabelle 13).

¹⁸ Auf einer Skala von 1-7 von «ausserordentlich unzufrieden» bis «ausserordentlich zufrieden»

Tabelle 13 Unterschiede zwischen Personen mit Arbeit, in Ausbildung (Ausb) und ohne berufliche Lösung (NEET) bezüglich Situation am Ausbildungsende (einfaktorielle Varianzanalysen)

	EBA (N=347)			PrA (N=77)		
Situation zu t2	Arbeit m	Ausb. m	NEET m	Arbeit M	Ausb. m	NEET M
Berufliche Verbundenheit	3.11	3.25	2.84	3.12	3.01	3.33
Passungswahrnehmung	3.18	3.22	2.91	3.13	3.47	2.84
Ausbildungszufriedenheit insgesamt	5.37	5.50	4.85	5.24	3.50	5.50
Lehrbetrieb						
Verbundenheit mit Lehrbetrieb	2.87	3.02	2.52	2.73	2.44	2.54
Kompetenzen Berufsbildner/in	3.30	3.24	3.05	3.42	3.33	3.39
Vielseitigkeit Arbeit	3.87	3.88	3.56	3.81	4.33	3.85
Handlungsspielraum	3.28	3.24	3.01	3.18	3.72	3.04
Passung/Nützlichkeit Arbeit	3.19	3.19	2.91	3.25	3.61	3.17
Belastung Arbeit	2.68	2.59	2.73	2.67	2.30	2.71
Leistungen im Betrieb (selbsteingeschätzt)	4.93	4.91	4.63	4.73	4.67	4.60
Zufriedenheit Lehrbetrieb	5.41	5.37	4.81	5.29	4.50	5.40
Berufsfachschule						
Vielseitigkeit Unterricht	3.93	4.00	3.88	3.67	4.41	3.80
Passung/Nützlichkeit	3.13	3.13	3.00	3.09	3.58	2.94
Kompetenzen Lehrperson	3.89	3.38	3.20	3.36	3.71	3.67
Anstrengung/Konzentration	3.12	3.18	2.97	3.12	3.38	3.06
Belastung Schule	2.41	1.97	2.41	2.01	2.47	2.87
Leistungen ABU (selbsteingeschätzt)	4.67	4.77	4.33	-	-	-
Leistungen Fachkunde (selbsteingeschätzt)	4.73	4.90	4.51	-	-	-
Leistungen Schule	-	-	-	4.73	4.75	4.40
Zufriedenheit Schule	5.54	5.65	5.32	5.49	5.33	5.70
Persönliche Situation						
Positive Lebenseinstellungen	3.97	4.00	3.72	4.03	4.38	3.69
Selbstwirksamkeit	3.95	3.78	3.72	3.72	4.06	3.38
Depressivität	1.82	1.65	1.96	1.68	2.00	1.88

Bei den EBA-Abgänger/-innen unterscheiden sich die Gruppen signifikant bezüglich beruflicher Verbundenheit ($F(320) = 7.25, p > 0.001$), Passungswahrnehmung ($F(318) = 7.78, p > 0.001$) und Zufriedenheit mit der Ausbildung ($F(324) = 7.42, p > 0.001$). Gemäss post-hoc Tests hebt sich dabei v.a. die Gruppe ab, die beruflich nicht integriert ist. Sie schätzt diese Aspekte am Ende der Ausbildung ungünstiger ein. Bezüglich Situation im Lehrbetrieb zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die meisten einbezogenen Merkmale mit Ausnahme der Belastung und des Handlungsspielraums. In den post-hoc Test zeigt sich auch hier wieder, dass die Einschätzungen der beruflich nicht integrierten Gruppen im Vergleich mit den beiden anderen ungünstiger sind. Gruppenunterschiede zeigen sich auch bei der Situation in der Berufsfachschule, allerdings sind hier andere Faktoren relevant und eine andere Gruppe sticht hervor: Die schulische Belastung wurden am Ausbildungsende von Personen in Ausbildung am tiefsten eingeschätzt ($F(328) = 12.12, p > 0.001$) und die schulischen Leistungen am positivsten (ABU: $F(328) = 4.91, p > 0.01$ resp. Fachkunde $F(328) = 4.05, p > 0.01$). Weiter unterscheiden sich die drei Gruppen auch bezüglich ihrer persönlichen Situation bei allen drei erfassten Merkmalen zu t2. Auch hier sind wieder die beruflich nicht integrierten auffällig negativer in ihren Einschätzungen bezüglich positiver Lebenseinstellungen ($F(324) = 3.48, p > 0.05$), Selbstwirksamkeit ($F(325) = 2.98, p > 0.05$) und Depressivität ($F(322) = 3.61, p > 0.05$) zum Befragungszeitpunkt am Ausbildungsende. Bei den PrA liessen sich keine entsprechenden Unterschiede feststellen.

In einem zweiten Schritt wurden zwei logistische Regressionen gerechnet: Dabei ging es zum einen um die Vorhersage aufgrund von t2-Merkmalen, ob jemand später beruflich integriert ist (Arbeit oder Ausbildung) oder nicht. Die Ergebnisse zeigen (vgl. Tabelle 26 im Anhang), dass unter Kontrolle der jeweils anderen Einflussvariablen (nur ausgewählte Merkmale) kein einzelnes Merkmal mehr als Prädiktor funktioniert. Weiter wurde analysiert, welche t2-Merkmale die Wahrscheinlichkeit vorhersagen können, ob je-

mand später eine Arbeit oder eine Ausbildung macht. Hier zeigt sich, dass die Belastung in der Berufsfachschule (eingeschätzt am Ausbildungsende) erwartungsgemäss relevant ist für die spätere Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, auch unter Kontrolle der anderen Faktoren (vgl. Tabelle 27 im Anhang).

Abschliessend wurde analysiert, welche Faktoren einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Situation zu t3 haben, wobei hier je nach Situation nach der Arbeitszufriedenheit, der Ausbildungszufriedenheit bzw. der Zufriedenheit mit der Situation allgemein gefragt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass zwei Faktoren statistisch gesehen relevant sind: Personen, die die Kompetenzen der Lehrpersonen an der Berufsfachschule positiver einschätzen, sind zufriedener. Personen mit höheren Werten bezüglich Depressivität am Ausbildungsende sind unzufriedener (tendenziell auch die Leistungen im Betrieb positiver Einfluss) (vgl. Tabelle 28 im Anhang).

4.3.6 Zwischenfazit Schwerpunkt III

Die berufliche Integration nach Abschluss der Ausbildung ist ein wichtiges Ziel der Berufsbildungspolitik und von besonders grossem Interesse für die Branchenverbände (Hofmann, Duc, Häfeli & Lamamra, 2016). Die Ergebnisse zeigen für die EBA, dass die ehemaligen Lernenden zu rund 78% beruflich integriert sind. Bei der PrA liegt diese Quote mit rund 86% sogar noch höher. Letzteres überrascht nicht, da PrA-Abgänger/-innen oft auch mit IV-Unterstützung spezielle Arbeitsverhältnisse im geschützten Rahmen oder mit leistungsangepasstem Lohn und Rente eingehen können. Ob Personen eher arbeiten oder in einer Ausbildung sind, hängt auch von der Branche ab. So zeigt sich z.B., dass Schreinerpraktiker/-innen am häufigsten eine Ausbildung machen und am längsten brauchen, um eine Stelle nach Ausbildungsabschluss zu finden. Dieses Ergebnis könnte auch darauf hinweisen, dass der Anreiz, eine weiterführende Ausbildung zu machen, auch von der Situation auf dem Arbeitsmarkt abhängig ist. Die Quote der beruflich Integrierten liegt im Übrigen im Rahmen der EBA-Längsschnittstudie von Kammermann et al. (2009) (rund 80%), wobei damals andere Branchen einbezogen wurden.

Weitere Regressionsanalysen dazu, welche Variablen am Ausbildungsende (t2) die spätere berufliche Situation (t3) beeinflussen, ergaben kaum signifikante Effekte. Die bisherigen Analysen scheinen der Komplexität dieses Übergangs noch nicht gerecht zu werden; geplant sind hier Analysen von Übergangsmustern oder Modellen mit Mediations- und Moderationsvariablen.

Personen, die arbeiten, üben mehrheitlich eine qualifizierte Tätigkeit aus, die ihnen dank der Ausbildung zugänglich war. Knapp ein Drittel verbleibt dabei im Lehrbetrieb, der somit – zumindest in der Übergangsphase – für die berufliche Integration nach Abschluss der Ausbildung eine wichtige Rolle spielt. Erfreulich ist weiter, dass die meisten Befragten festangestellt, d.h. nicht in einer prekären Arbeitssituation oder «nur» in einem Praktikum sind. Die Branche spielt eher überraschend (im Vergleich zu früheren Studien vgl. Hofmann & Häfeli, 2015) kaum eine Rolle bei den Anstellungsbedingungen. Einzig bei der Frage zum Arbeitspensum widerspiegelt sich das Geschlechtsverhältnis: Hauswirtschaftspraktiker/-innen (zu rund 85% weiblich) arbeiten am häufigsten Teilzeit.

Die hohe Zufriedenheit mit der Arbeitssituation verweist darauf, dass die Umstellung vom Lehrbetrieb zum neuen Arbeitgeber bei den meisten gut gelungen ist, was gerade bei diesen Lernenden nicht selbstverständlich ist (neue Aufgaben, neue Positionierung im Team). Vergleicht man die Werte zu den Aspekten der Arbeitszufriedenheit mit einer altersmässig vergleichbaren Stichprobe (18-24jährige) des Swiss-Household-Panels (vgl. Tabelle 29 im Anhang), liegen die Einschätzungen der befragten Personen erfreulicherweise in einem ähnlichen Rahmen, in Bezug auf die soziale Situation sind sie sogar etwas positiver. Wie bereits in der Ausbildung spielt das soziale Umfeld eine sehr wichtige Rolle für das Gelingen der beruflichen Integration.

Ein wichtiger Prüfstein für die EBA ist die Frage der Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen. Wie die Ergebnisse zeigen, befindet sich rund ein Drittel in einer Ausbildung, wobei sich die Situation wie in anderen Studien (z.B. Fitzli, et al. 2016) stark nach Branchen unterscheidet. Bei vielen handelt es sich dabei um eine EFZ-Ausbildung (bzw. EBA bei den PrA). Erfreulich ist auch hier, dass die Lehrbetriebe gewillt scheinen, den Lernenden diese Chance zu bieten. Etwas mehr als die Hälfte steigt

ausserdem, wie ursprünglich vorgesehen, direkt in das zweite Lehrjahr ein. Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit ist, ob der Übergang von der EBA in die um einiges anspruchsvollere EFZ-Ausbildung einigermaßen reibungslos gelingt. Bei der Mehrheit scheint dies der Fall zu sein: Die meisten Befragten fühlen sich gut auf die jetzige Ausbildung vorbereitet, sind zufrieden mit ihrer Situation, berichten von einer hohen Passung und einer vergleichsweise tiefen schulischen und betrieblichen Belastung. Allerdings gibt dennoch immerhin ein Fünftel an, dass sie sich zu wenig vorbereitet fühlen.

Die Situation von Personen, die keine Arbeit oder keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, zeigt sich kritisch: Sie sind deutlich weniger zufrieden und beurteilen auch die Ausbildung rückblickend weniger positiv. Dies ist nachvollziehbar, hat ihnen doch der Abschluss nicht zu einer Stelle verholfen. Weitere Analysen zeigen, dass diese Gruppe von Personen sich bereits am Ausbildungsende (t2) z.B. weniger mit ihrem Beruf und Betrieb verbunden fühlte, sich aber auch als weniger selbstwirksam erlebte und depressive Tendenzen aufwies. Vermutlich hängt dies damit zusammen, dass sich die Schwierigkeiten bei der Stellensuche bereits zu diesem Zeitpunkt anbahnten. Vor allem die Unsicherheit, wie es weitergehen soll und auch finanzielle Probleme werden als belastend erlebt. Ehemalige PrA-Lernende ohne momentane Arbeit schildern insbesondere ein Gefühl der Enttäuschung (nicht anerkannt zu sein und nicht gebraucht zu werden). Diese Einschätzungen stehen im Kontrast dazu, dass sich die meisten bei der Stellensuche gut unterstützt fühlen, und werfen gerade deshalb auch die Frage auf, wie effektiv diese Unterstützung ist. Bereits bei den Ergebnissen zur den Lehrvertragsauflösungen wurde darauf hingewiesen, dass die Koordination noch mangelhaft ist. Vermutlich ist das soziale Netz in dieser Übergangsphase weniger tragend im Vergleich mit der Situation während der Berufswahl und beim Übergang in die Ausbildung.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

5.1 Diskussion

Im Jahr 2004 wurde in der Schweiz die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA/AFP) eingeführt, verbunden mit der Hoffnung, dass sich dank standardisierter Ausbildungsinhalte die Arbeitsmarktfähigkeit und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen verbessert. Für Jugendliche, die diese Hürde nicht schaffen, wurde vom Branchenverband INSOS die Praktische Ausbildung (PrA/FPra) lanciert. Die bisherigen Erfahrungen mit den beiden Ausbildungsgefässen sind positiv, wie verschiedene Evaluationen zeigen (Hofmann & Häfeli, 2015; Sempert & Kammermann, 2010, u.a.)

Der positive Gesamteindruck wird bei den EBA-Grundbildungen jedoch getrübt durch verschiedene Hinweise auf hohe Lehrvertragsauflösungsquoten, die in vielen Branchen über den entsprechenden Quoten in den drei- bis vierjährigen Ausbildungen liegen können (BFS 2019; Fitzli et al. 2016). Auch für die PrA deuten interne Statistiken auf eine hohe Abbruchquote hin. Eine Vorstudie (Hofmann et al., 2016) bestätigte, dass insbesondere über die Folgen einer Lehrvertragsauflösung wenig bekannt ist und dass die Akzeptanz in manchen Branchen und die Integration nach Ausbildungsabschluss noch weiter gefördert werden müssten. Die vorliegende Studie befasste sich deshalb vertieft mit der Qualität der Ausbildungssituation und ihren Folgen für die berufliche Integration.

Es wurden folgende Fragen bearbeitet:

- I) Aktuelle Passung zwischen Lernenden und Ausbildungsangebot: Wie zufrieden sind die Lernenden mit ihrer Ausbildung? Wie erleben sie ihre Situation in der Berufsfachschule und im Betrieb?
- II) Lehrvertragsauflösungen als Ausdruck mangelnder Passung: Welche sind die Gründe und Folgen von Lehrvertragsauflösungen und wie können Betroffene unterstützt werden?
- III) Berufliche Perspektiven und Übergang in den Arbeitsmarkt: Wie gut sind die Absolventinnen und Absolventen beruflich integriert und wie wird die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen genutzt?

Die Studie ist in einem «Mixed-Methods»-Design angelegt, um die Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven beantworten zu können. Die Erhebungen fanden in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz statt. Einbezogen wurden sechs EBA-Berufe (Schreinerpraktiker/innen, Hauswirtschaftspraktiker/innen, Bau-/Malerpraktiker/innen, Küchen-/Restaurationsangestellte) sowie die parallel dazu geführten PrA-Berufe. In der quantitativen Längsschnittstudie wurden 966 Lernende befragt und für die qualitative Studie 37 Interviews durchgeführt.

5.1.1 Schwerpunkt I - Passung Lernende und Ausbildungsangebot

Die Ergebnisse zur Herkunft und den schulischen Laufbahnen verweisen auf die grosse Heterogenität bei den Lernenden und Unterschiede zwischen den Ausbildungsgefässen. Die Heterogenität in beiden Ausbildungsgefässen bedeutet v.a. für die Ausbildungsverantwortlichen in der EBA eine Herausforderung und es stellt sich die Frage, wie gut es im Rahmen der beiden Ausbildungsgefässe gelingt, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Lernenden einzugehen. Vor diesem Hintergrund ist die hohe Zufriedenheit der Lernenden erfreulich. Auch Jugendliche mit schwierigen Schulkarrieren und aus sonderschulischen Settings sind meist nicht überfordert. Die vorhandenen Unterstützungsangebote, allen voran die fachkundige individuelle Begleitung FiB, greifen augenscheinlich gut. Allerdings erfüllt sich die Hoffnung, dass der Direkteinstieg in eine EBA für Lernende eine Alternative zu einer Zwischenlösung ist, nicht. Die Hürden für eine EBA werden offenbar nach wie vor als hoch wahrgenommen bzw. scheint die EBA immer noch nicht bei allen akzeptiert zu sein. Dies kann auch dazu

führen, dass man lieber versucht doch noch in eine EFZ-Ausbildung einzusteigen mit dem höheren Risiko eines Abbruchs, was von den Betroffenen vermutlich oft als Scheitern empfunden wird.

5.1.2 Schwerpunkt II - Lehrvertragsauflösungen

Die Abbruchquote ist in beiden Ausbildungsgängen relativ hoch (EBA: 21%, PrA: 27%). Sie variiert, ähnlich wie bei den drei- und vierjährigen EFZ-Ausbildungen (BFS 2019), von Branche zu Branche und ist damit wichtiger als die Ausbildungsdauer. Bei den EBA ist die Passung zwischen der lernenden Person, dem Beruf und dem Unternehmen zentral. Bei den PrA spielt die Unterstützung durch Fachpersonen bei der Ausbildungswahl eine massgebliche Rolle. Überraschend ist, dass die Belastung weder bei den EBA-Lernenden noch bei den PrA-Lernenden massgeblich zum Lehrabbruch beigetragen hat. Die qualitative Untersuchung hat ergeben, dass es für die untersuchte Population zwei Hauptgründe für eine Lehrvertragsauflösung gibt, nämlich die «aufgezwungene Standard»-Berufswahl und gesundheitliche Gründe. Das bestätigt die Bedeutung der Berufswahl und zeigt zugleich, wie stark sich gesundheitliche Beeinträchtigungen auswirken. Die Laufbahnen nach einem Abbruch sind vielfältig: Wiederaufnahme einer Ausbildung, aufsteigende Mobilität, «Entfremdung bzw. Austritt vom Erwerbsleben». Bei den Netzwerken zeigt sich, dass die Angehörigen eine wichtige Rolle spielen, selbst wenn sie nicht besonders wirksam sind. Das berufliche Netzwerk ist effizient, für die Jugendlichen aber wenig sichtbar. Das institutionelle Netzwerk ist zwar verfügbar, aber häufig ungeeignet, da der Schwerpunkt der institutionellen Netzwerke oft nicht bei der Ausbildung liegt.

5.1.3 Schwerpunkt III – Berufliche Integration und Übergang in den Arbeitsmarkt

Die berufliche Integration nach Abschluss der Ausbildung ist ein wichtiges Ziel der Berufsbildungspolitik und gemäss Vorstudie von besonders grossem Interesse für die Branchenverbände (Hofmann et al., 2016). Erfreulich ist, dass die Mehrheit im Lehrberuf bleibt und damit eine qualifizierte Tätigkeit ausübt, die ihnen dank der Ausbildung zugänglich war. Der Lehrbetrieb spielt – zumindest in der Übergangsphase – für die berufliche Integration nach Abschluss eine wichtige Rolle. Ob Personen eher arbeiten oder in einer Ausbildung sind, hängt auch von der Branche ab, wie weitere Analysen zeigen. Der Anreiz, eine weiterführende Ausbildung zu machen, ist vermutlich je nach Situation im Arbeitsmarkt unterschiedlich. So zeigt sich z.B., dass Schreinerpraktiker/-innen am häufigsten eine Ausbildung machen und andererseits am längsten brauchten, um eine Stelle nach Ausbildungsabschluss zu finden. Die Durchlässigkeit von einer EBA- in eine EFZ-Ausbildung ist mit rund 30% erfreulich hoch und scheint auch aus Sicht der Betroffenen einigermaßen reibungslos zu klappen. Die hohe Zufriedenheit der Personen, die arbeiten, entspricht in etwa den Werten einer altersmässig vergleichbaren Stichprobe des Swiss-Household-Panels. Allerdings geht es den Personen ohne Anschlusslösung (21%) schlechter und bedenklich ist auch, wie viele in dieser Situation ohne Tagesstruktur sind.

5.2 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie liefert wichtige Erkenntnisse zu beruflichen Verläufen und Lehrvertragsauflösungen in einem bildungspolitisch bedeutsamen Bereich. Die Studienergebnisse können für verschiedene Akteure von Nutzen sein und für die Erreichung des gesellschaftlich breit abgestützten Ziels - 95% Abschlüsse auf der Sekundarstufe II – eine besondere Bedeutung haben (EDK et al., 2015):

- EBA und PrA bieten für viele Jugendliche und junge Erwachsene mit **sehr unterschiedlichem soziokulturellem und schulischem Hintergrund** eine adäquate Ausbildung. Auch Jugendliche mit nicht-linearen Schulkarrieren oder spät eingewanderte Erwachsene (auch Flüchtlinge) können diese Ausbildungen absolvieren. Einige von ihnen haben aber Anpassungsprobleme und brauchen Unterstützung und Geduld auf diesem Weg.
- Ein grosser Teil der Jugendlichen (bei EBA 72%) gelangt auf – meist mehrjährigen - **Umwegen** in die gewünschte Ausbildung. Integrationsvorlehren oder schulische Zwischenlösungen

helfen, vorhandene Defizite zu kompensieren. Problematischer scheinen abgebrochene EBA- oder EFZ-Ausbildungen.

- Die Ergebnisse zu den Lehrvertragsauflösungen unterstreichen, wie wichtig eine sorgfältige **Abklärung bei der Berufs- und auch Betriebswahl** mit praxisnahen Begegnungsmöglichkeiten ist. Angesichts der immer noch eingeschränkten Ausbildungsangebote bei EBA und PrA (verglichen mit EFZ) benötigen gerade Jugendliche mit unterschiedlichen Handicaps Zeit und Unterstützung, um ein passendes Angebot zu finden.
- Das **familiäre Umfeld** (speziell Eltern und Geschwister) kann bei Entscheidungsprozessen und Schwierigkeiten eine entscheidende Rolle in emotionaler und instrumenteller Hinsicht spielen, auch wenn die Kinder bereits volljährig sind. Manchmal brauchen aber (berufs-)bildungsferne Eltern ebenfalls Unterstützung und Informationen über die zahlreichen und durchlässigen Wege im schweizerischen Berufsbildungssystem.
- Die **Akzeptanz** von EBA und PrA in der **Öffentlichkeit** scheint auch nach 15 Jahren noch ungenügend zu sein. Speziell in der französischsprachigen Schweiz sind Eltern und Jugendliche wenig informiert und skeptisch gegenüber diesen niederschwelligen Ausbildungen, die offenbar ein tiefes Prestige haben. Gezielte Informationen mit Betonung der Durchlässigkeit zu EFZ und Image-Kampagnen der Verbundpartner könnten weiterhelfen.
- Auch bei manchen **Betrieben** könnte die **Akzeptanz** der beiden niederschwelligen Ausbildungsgefässe verbessert werden. Anhand von gelungenen Beispielen und durch interne und externe Unterstützungsmassnahmen (Coaching, Supported Education etc.) kann aufgezeigt werden, wie Schwierigkeiten überwunden werden können.
- Die **Berufsfachschulen und ihre Lehrpersonen** stehen angesichts der enormen Heterogenität der Lernenden und der häufig wechselnden Klassenzusammensetzung (Ein- und Austritte) vor grossen organisatorischen und didaktischen Herausforderungen. Offenbar gelingt es aber in den meisten Fällen, diese Herausforderungen zu meistern. Lehrpersonen könnten jedoch bei der Früherfassung von Lernschwierigkeiten und bei Anzeichen von Lehrvertragsauflösungen noch vermehrt einbezogen werden.
- Für die EBA-Ausbildung gilt es die Rolle der - erstaunlicherweise immer noch wenig bekannten - **FiB** genauer zu klären, insbesondere wenn es um auserschulische Probleme geht (z.B. Konflikte im Betrieb, familiäre Probleme, psychische Probleme). Bei PrA sind der **Job Coach** und andere Unterstützungsformen bedeutsam.
- Eine Chance, aber auch Herausforderung im niederschwelligen Ausbildungsbereich sind - wie erwähnt - die vielen involvierten Stellen und Fachpersonen. Obwohl man sich prinzipiell einig ist, dass **Kooperation und Koordination** wichtig und IIZ sowie Case Management längst eingeführt sind, kann es gerade in Übergangssituationen und an Schnittstellen zur Verantwortungsdiffusion und unklaren Zuständigkeiten kommen. Wie diese Situation verbessert werden könnte und wie speziell die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsverantwortlichen und sozial-therapeutischen Stellen optimiert werden könnte, ist unklar.
- Die von der IV unterstützte **Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA)** ist zwar nicht Teil des offiziellen Berufsbildungssystems. Ein erfolgreicher Abschluss stärkt jedoch das Selbstvertrauen der jungen Menschen und fördert ihre Unabhängigkeit - die Hälfte von ihnen kann den geschützten Rahmen verlassen und findet eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt. PrA ist aber auch ein wichtiger „Zubringer“ für die EBA-Ausbildungen, was beispielsweise für Branchen mit Fachkräftemangel wichtig ist.
- Die **Durchlässigkeit** ist mit gut 30% bei der EBA erfreulich hoch und auch der Einstieg in das zweite EFZ-Ausbildungsjahr (bei mehr als der Hälfte) ist positiv zu werten. Bei PrA (9% Übertritte in EBA) scheint die Hürde deutlich höher zu sein. Auch die grossen Unterschiede zwischen den Branchen zeigen Potential nach oben. Die Studie gibt Hinweise dazu, wo Lernende selbst und ihr Umfeld die Hürden für einen allfälligen Wechsel sehen und welche Formen von Unterstützung den Übergang erleichtern.
- Beunruhigend ist die Situation jener gut 20% junger Erwachsener, welche acht Monate nach Ausbildungsende noch **keine Anschlusslösung** gefunden haben; bei der Gruppe mit Lehr-

vertragsauflösungen liegt diese Zahl noch deutlich höher. Diese jungen Menschen sind enttäuscht und unzufrieden; trotz vorhandener Unterstützung (von Seiten ihrer Familie und RAV) scheint diese nicht genügend zu greifen, ist zu wenig koordiniert oder zu spät angesetzt.

Trotz wichtiger Erkenntnisse bleiben einige **Fragen offen**:

- Aufgrund der beschränkten Studiendauer konnte nur die erste Phase nach Ausbildungsabschluss untersucht werden. Gelingt die **längerfristige berufliche Integration** auch bei jungen Erwachsenen mit Startschwierigkeiten? Welche beruflichen Laufbahnen schlagen jene ein, die eine Zweitausbildung absolviert haben?
- Speziell bei der Gruppe mit **Lehrvertragsauflösungen** wäre es wichtig, die weitere berufliche und persönliche **Entwicklung** zu verfolgen. Unter welchen Umständen gelingt ein Ausbildungsabschluss oder der berufliche Einstieg? Kann eine berufliche Integration auch bei jener Gruppe gelingen, die längerfristig keine Ausbildung absolviert?
- Welche Strategien und **Ressourcen** sind hilfreich bei der Integration? Welche **Unterstützungsangebote** werden genutzt oder wären adäquat? Wie verändern sie sich über die Zeit?
- Wie könnte das **familiäre Umfeld** gestärkt und vermehrt einbezogen werden, wenn Schwierigkeiten auftauchen? Welche Formen der Zusammenarbeit mit professionellen Angeboten wären angemessen?
- Wie gelingt es **Lehrpersonen** mit der Heterogenität der Lernenden und der wechselnden Klassenzusammensetzung umzugehen? Welche «Erfolgsrezepte» könnten erfahrene Lehrpersonen an Novizen weitergeben? Könnten allenfalls homogenere Klassen (nach Leistung, Voraussetzung) helfen?

Diese und weitere Fragen könnten in einem **Fortsetzungsprojekt**, wiederum mit einem Mixed-Method-Design, bearbeitet werden. Dabei würden dieselben jungen Erwachsenen 3-4 Jahre nach Ausbildungsabschluss/Lehrvertragsauflösung erneut kontaktiert und befragt.

6 Anhang

6.1 Ergänzende Tabellen und Abbildungen

Tabelle 14 Messinstrumente t1-t3 im Überblick (Cronbach- α Gesamtstichprobe EBA & PrA)

Inhalte/Messinstrumente	Anzahl Items	T1 α	T2 α	T3 A	Quellen
Berufswahl/Situation allgemein					
Berufswahl (Unterstützung, Exploration)	EI	X	-	-	Neuenschwander, Gerber, Frank & Bossard (2013)
Ausbildungszufriedenheit	1	X	X	-	(Meyer, Allen, & Smith, 1993; TREE, 2008)
Passungswahrnehmung	5	.83	.85	(X)	(Neuenschwander, Gerber, Frank, & Bosshard, 2013) (TREE, 2008)
Verbundenheit Beruf	3	.79	.84	(X)	Swiss Household Panel
Arbeitszufriedenheit	EI	-	-	(X)	
Lehrbetrieb/Betrieb					
Verbundenheit Betrieb	3	.80	.84	(X)	(Meyer et al., 1993; TREE, 2008)
Kompetenzen Berufsbildner/-in	4	.82	.88	(X)	(Neuenschwander et al., 2001; TREE, 2008), Neuenschwander et al. 2013
Soziale Integration	2	.70	.81	(X)	
Belastung	5	.71	.76	(X)	(Prümper, Hartmannsgruber, & Frese, 1995)
Handlungsspielraum	3	.64	.70	-	(Prümper et al., 1995)
Vielseitigkeit der Arbeit	3	.67	.75	(X)	(Prümper et al., 1995)
Selbsteingeschätzte Leistungen	1	X	X	(X)	(Kammermann, Hofmann, & Hättich, 2009)
Anstrengung, Leistungsmotivation, Nützlichkeit, Zufriedenheit	EI	X	X	-	Kammermann et. al 2009 und Eigenkonstruktionen
Berufsfachschule					
Belastung	5	.78	.81	(X)	(Prümper et al., 1995)
Vielseitigkeit des Unterrichts	2	.60	.57	(X)	(Prümper et al., 1995)
Kompetenzen Lehrpersonen	4	-	.83	(X)	(Neuenschwander et al., 2001; TREE, 2008)
Anstrengung	2	.59	.64	(X)	(Moser, 1997)
Konzentration	2	.67	.72	(X)	(Kammermann, Hofmann, et al., 2009)
Leistungseinschätzungen ABU, Fachkunde	EI	X	X	-	
Leistungsmotivation, Nützlichkeit, Passung, Zufriedenheit	EI	X	X	-	
Persönliche Situation					
Positive Lebenseinstellungen	4	.75	.78	(X)	(Grob et al., 1991)
Selbstwirksamkeit (allgemein)	3	.69	.78	(X)	(Schwarzer & Jerusalem, 1999)
Selbstwirksamkeit (ausbildungsbezogen)	4	.71	-	-	(Neuenschwander et al. 2013)
Depressivität	4	.80	.81	(X)	(Löwe et al., 2010)
Unterstützung verschiedene Personen	EI	X	X	(X)	(Frese, 1999)

(X=Einzellitems EI, (x)=nur bei einem Teil der Population durchgeführt, in diesem Bericht nicht verwendet)

Tabelle 15 Verteilung der Kantone (t1)

Kantone	EBA		PrA	
	N	%	N	%
Deutschschweiz				
Zürich	156	24.8	44	27.5
Bern	140	22.3	46	28.8
St.Gallen	76	12.1	22	13.8
Luzern	72	11.5	17	10.6
Solothurn	25	4.0	0	0
Zug	24	3.8	0	0
Französischsprachige Schweiz				
Genf	52	8.8	6	3.8
Waadt	43	6.8	18	11.3
Freiburg	38	6.1	7	4.4
Andere	2	0.3	0	0
	628	100	160	100

Tabelle 16 Lehrverhältnisse im ersten Arbeitsmarkt und im geschützten Rahmen

<i>Ausbildungs- rahmen</i> <i>Ausbildungs- Niveau</i>	Im ersten Arbeits- markt (ohne IV)	Im ersten Arbeits- markt (mit IV)	Im geschützten Rahmen	Anders	Total
EBA	360 (60.2 %)	50 (8.4 %)	167 (27.9 %)	21 (3.5 %)	598 (100 %)
PrA	-	11 (6.9 %)	148 (93.1 %)	-	159 (100 %)

Tabelle 17 Sprachregionale Unterschiede beim Übergang (Direkteinstieg vs. Zwischenjahre)

			kein Zwischen- jahr	1 Zwischen- jahr	2-3 Zwischen- jahre	mehr als 4 Zwi- schenjahre	
EBA	Dt-CH	N	162	92	108	99	461
		%	35.1%	20.0%	23.4%	21.5%	100.0%
	Fr-CH	N	4	40	46	40	130
		%	3.1%	30.8%	35.4%	30.8%	100.0%
PrA	Dt-CH	N	65	40	14	7	126
		%	51.6%	31.7%	11.1%	5.6%	100.0%
	Fr-CH	N	2	17	8	1	28
		%	7.1%	60.7%	28.6%	3.6%	100.0%

Tabelle 18 Situation im Lehrbetrieb: Mittelwerte nach Ausbildungstyp

<i>Indikatoren zur Situation im Lehrbetrieb</i>	<i>Skala</i>	<i>EBA</i>		<i>PrA</i>	
		T1 N=612-626 M/SD	T2 N597-604 M/SD	T1 N=126 ¹⁹ -160 M/SD	T2 N=95-110 M/SD
Arbeit/Arbeitsumgebung					
Belastung im Lehrbetrieb	1-5	2.64/0.73	2.63/0.79	2.81/0.78	2.77/0.75
Vielseitigkeit der Arbeit	1-5	4.05/0.67	3.77/0.81	4.07/0.68	3.89/0.75
Handlungsspielraum	1-5	3.14/0.87	3.17/0.93	3.12/0.84	3.22/0.83
Passung-Nützlichkeit	1-4	3.35/0.54	3.09/0.65	3.41/0.54	3.30/0.55
Soziale Situation/Unterstützung					
Verbundenheit mit dem Betrieb	1-4	3.16/0.71	2.81/0.82	3.21/0.65	2.74/0.77
Kompetenzen Berufsbildner/-in	1-4	3.42/0.59	3.19/0.74	3.54/0.45	3.42/0.58
Soziale Integration	1-4	3.42/0.61	3.31/0.71	3.48/0.57	3.41/0.56
«outcome» Lernende					
Leistungen (selbsteingeschätzt)	1-6	4.88/0.74	4.84/0.82	4.77/0.79	4.78/0.88
Anstrengung/Leistungsmotivation	1-4	3.54/0.50	3.36/0.60	3.57/0.51	3.49/0.53
Zufriedenheit Lehrbetrieb	1-7	5.59/1.16	5.15/1.38	5.65/1.19	5.34/1.16

¹⁹ Ein Teil der PrA-Lernenden hat nur den ersten Teil des Fragebogens ausgefüllt, somit konnten bei diesen Lernenden keine Skalen gebildet werden

Tabelle 19 Situation in der Berufsfachschule: Mittelwerte nach Ausbildungstyp

Indikatoren zur Situation in der Berufsfachschule		EBA		PrA	
		T1 N=558-626 M/SD	T2 N=593-609 M/SD	T1 N=123-160 M/SD	T2 N=87-103 M/SD
Unterricht					
Belastung in der Berufsfachschule	1-5	2.32/0.83	2.25/0.81	2.15/0.83	2.18/0.86
Vielseitigkeit des Unterrichts	1-5	4.01/0.75	3.97/0.73	3.74/0.90	3.77/0.89
Nützlichkeit/Passung	1-4	3.36/0.59	3.08/0.61	3.19/0.61	3.10/0.56
Unterstützung					
Kompetenzen Lehrperson	1-4	-	3.32/0.59	-	3.42/0.49
Unterstützung Lehrperson	1-4	3.39/0.79	3.32/0.79	3.32/0.83	3.27/0.87
Unterstützung Schulkollegen/-innen	1-4	2.96/0.93	2.86/0.93	2.94/0.90	2.83/0.89
«outcome Lernende»					
Lernstil (Anstrengung, Konzentration)	1-4	3.24/0.49	3.07/0.56	3.32/0.53	3.14/0.53
Leistungen ABU (Selbsteinschätzung)	1-6	4.69/0.89	4.63/0.96	-	-
Leistungen Fachkunde (Selbsteinsch.)	1-6	4.78/0.84	4.71/0.89	-	-
Leistungen Schule	1-6	-	-	4.60/0.88	4.58/0.98
Zufriedenheit Schule	1-7	5.66/0.94	5.45/1.04	5.28/1.26	5.45/1.17

Abbildung 10 Belastung in Schule und Betrieb nach schulischer Herkunft

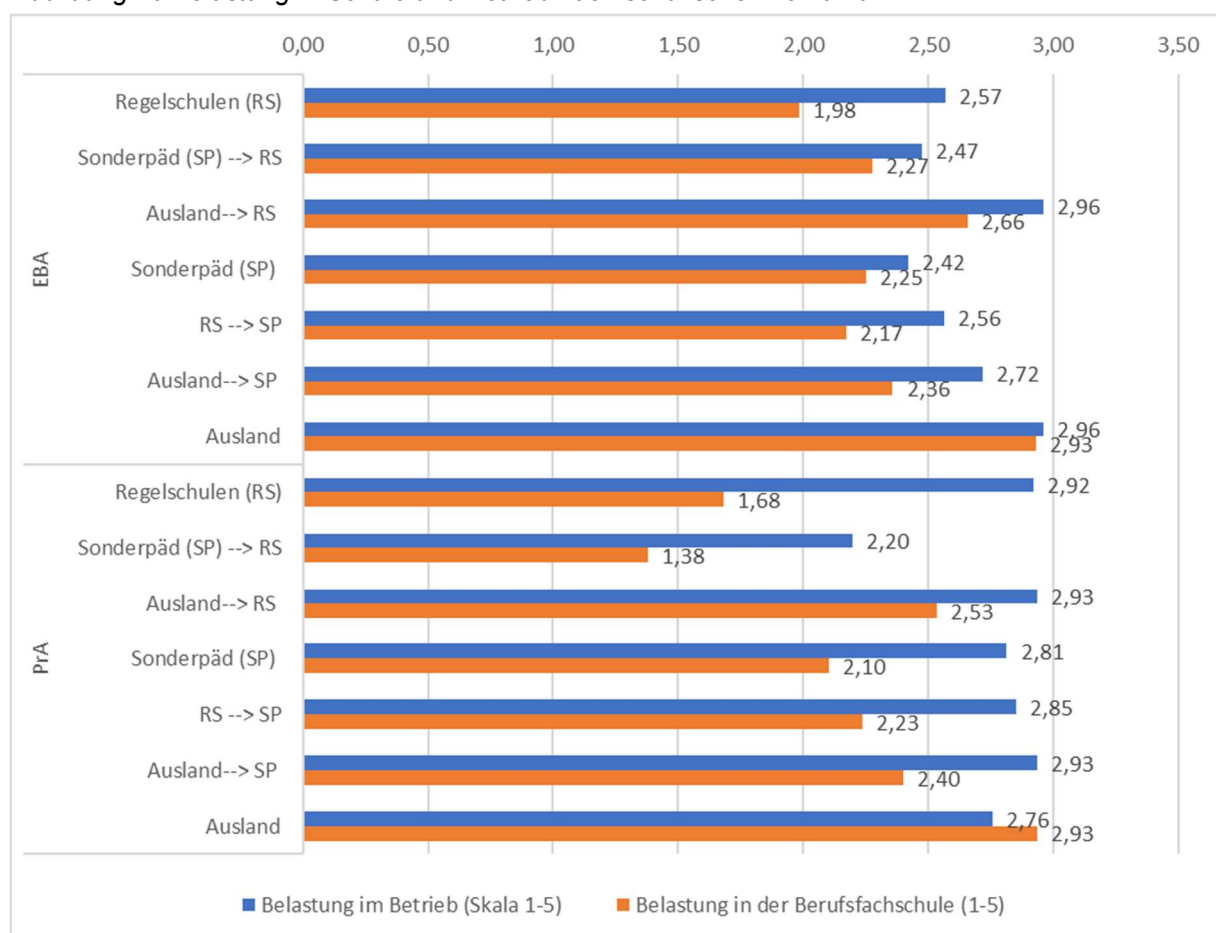


Tabelle 20 Vergleich zwischen «Leavers» und «Stayers» bei der PrA

Indikatoren t1	«Leavers»		«Stayers»		T	p
	M	SD	M	SD		
Berufswahl						
Schnuppern wichtig*	3.09	0.87	3.42	0.66	-2.26	0.025
Vorwissen Lehrbetrieb*	2.29	0.91	2.79	0.77	-3.04	0.003
Unterstützung Eltern	3.50	0.71	3.63	0.59	-1.08	0.282
Unterstützung Lehrperson	2.70	1.19	3.39	0.80	-3.12	0.003
Unterstützung Berufsberatung*	2.79	1.11	3.27	0.89	-2.50	0.014
Passungswahrnehmung	2.96	0.84	3.15	0.66	-1.48	0.140
Situation Lehrbetrieb						
Verbundenheit mit Lehrbetrieb	3.03	0.64	3.28	0.65	-1.89	0.061
Kompetenzen Berufsbildner/in	3.48	0.40	3.56	0.47	-0.83	0.405
Vielseitigkeit Arbeit	3.99	0.87	4.11	0.60	-0.82	0.416
Passung/Nützlichkeit Arbeit	3.35	0.58	3.42	0.53	-0.73	0.465
Belastung Arbeit	2.77	0.71	2.83	0.80	-0.37	0.712
Leistungen im Betrieb (selbsteingeschätzt)	4.61	0.90	4.83	0.73	-1.16	0.109
Anstrengung/Leistungsmotivation*	3.41	0.63	3.64	0.44	-2.19	0.032
Zufriedenheit Lehrbetrieb	5.50	1.31	5.70	1.15	-0.92	0.362
Situation Berufsfachschule						
Vielseitigkeit Unterricht	3.78	0.92	3.73	0.90	0.30	0.760
Passung/Nützlichkeit	3.33	0.58	3.15	0.63	1.47	0.145
Unterstützung Lehrperson	3.29	0.86	3.33	0.82	-0.29	0.772
Anstrengung/Konzentration	3.33	0.51	3.31	0.54	0.16	0.874
Belastung	2.03	0.84	2.20	0.92	-1.03	0.303
Leistungen Schule	4.61	1.03	4.60	0.83	0.04	0.972
Zufriedenheit Schule	5.23	1.34	5.30	1.23	-0.31	0.874
Persönliche Situation						
Positive Lebenseinstellungen	3.96	0.88	4.12	0.70	-1.17	0.243
Selbstwirksamkeit	3.67	0.70	3.74	0.83	-0.46	0.643
Depressivität	1.83	0.84	1.76	0.86	0.41	0.686

*nur bei der PrA relevant

Tabelle 21 Logistische Regressionsanalyse Lehrvertragsauflösung (LVA)-nicht LVA für EBA

	Beta	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Unterstützung Lehrpersonen Berufswahl (BW)	.141	.106	1.764	1	.184	1.151
Unterstützung Eltern BW	.073	.104	.493	1	.483	1.076
Passungswahrnehmung	.211	.235	.808	1	.369	1.235
Belastung Lehrbetrieb	-.109	.172	.401	1	.527	.897
Kompetenzen Berufsbildender	.464	.206	5.069	1	.024	1.590
Leistungen Betrieb	.011	.166	.004	1	.947	1.011
Belastung Berufsfachschule	.074	.156	.223	1	.637	1.076
Unterstützung Lehrperson	-.084	.146	.336	1	.562	.919
Leistungen Berufsschule	.153	.159	.926	1	.336	1.165
Depressivität	-.187	.148	1.599	1	.206	.830
Konstante	-1.576	1.257	1.572	1	.210	.207

Tabelle 22 Logistische Regressionsanalyse LVA-nicht LVA für PrA

	Beta	SE	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Unterstützung Lehrpersonen Berufswahl (BW)	.824	.255	10.407	1	.001	2.279
Unterstützung Eltern BW	.181	.403	.203	1	.652	1.199
Passungswahrnehmung Beruf	.016	.360	.002	1	.964	1.017
Belastung Lehrbetrieb	-.122	.413	.087	1	.768	.885
Kompetenzen Berufsbildender/in	.123	.624	.039	1	.844	1.131
Leistungen Betrieb	.585	.390	2.251	1	.134	1.794
Belastung Berufsfachschule	.562	.397	1.999	1	.157	1.754
Unterstützung Lehrperson	-.205	.311	.437	1	.508	.814
Leistungen Schule	-.088	.360	.060	1	.807	.916
Depressivität	-.020	.341	.003	1	.953	.980
Konstante	-5.021	3.516	2.039	1	.153	.007

Tabelle 23 Situation zum Zeitpunkt der dritten Befragung (T3), Sprachregion

	Deutschsprachige Schweiz	Französischsprachige Schweiz
.... mit Arbeitsstelle	178 (51.9%)	34 (45.3%)
.... in Ausbildung	96 (28.0%)	23 (30.7%)
.... ohne Anschlusslösung	69 (20.1%)	18 (24.0%)
Gesamt	343 (100%)	75 (100%)

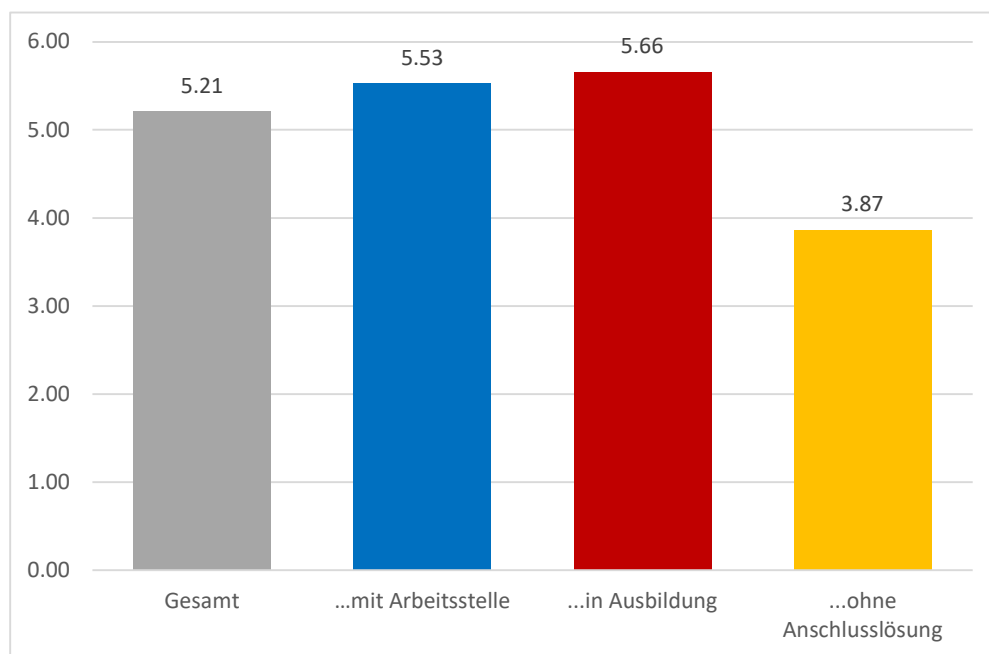


Abbildung 11 Zufriedenheit mit der Ausbildung im Rückblick (t3)

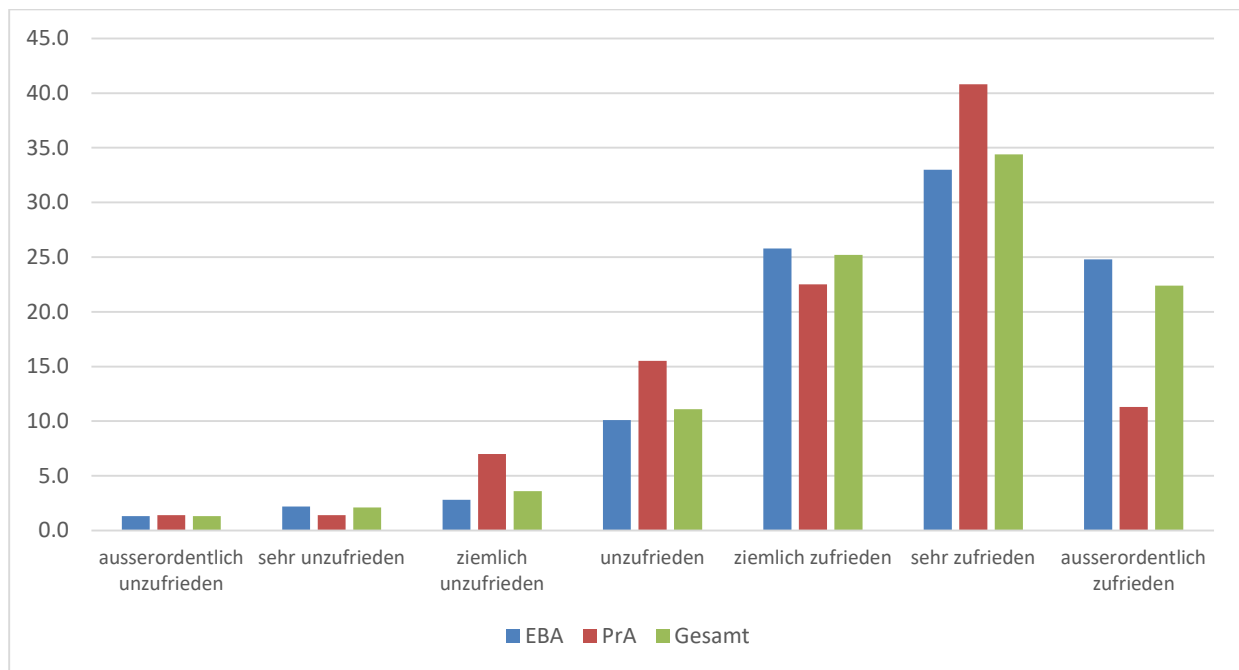


Abbildung 12 Zufriedenheit mit der Ausbildung im Rückblick

Tabelle 24 Anschluss nach Ausbildung (nach Branchen)

	Schreinerei	Bau	Gastronomie	Hauswirtschaft
Arbeitsstelle...				
...direkt nach der Ausbildung	29 (74.4%)	13 (44.8%)	34 (55.7%)	34 (55.7%)
...nach 1-3 Monaten	5 (12.8%)	8 (27.6%)	17 (27.9%)	13 (21.3%)
...nach 4-6 Monaten	1 (2.6%)	4 (13.8%)	9 (14.8%)	6 (9.8%)
... nach mehr als 6 Monaten	4 (10.3%)	4 (13.8%)	1 (1.6%)	8 (13.1%)

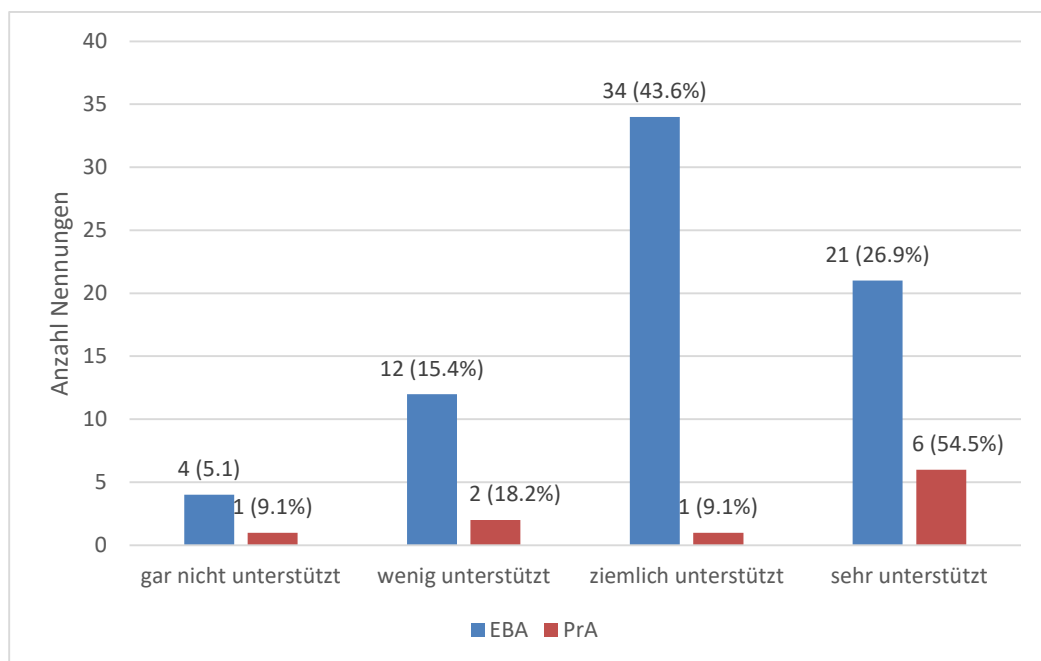


Abbildung 13 Unterstützung bei der Stellensuche (Personen, aktuell in Arbeitssituation)

Tabelle 25 Aktuelle Arbeits-/Anstellungssituation nach Branchen (EBA und PrA)

	Schreinerei	Baugewerbe	Gastronomie	Hauswirtschaft
Vollzeit	89.7% (35)	92.9% (26)	80.7% (46)	59.3% (35)
Teilzeit	10.3% (4)	7.1% (2)	19.3% (11)	40.7% (24)

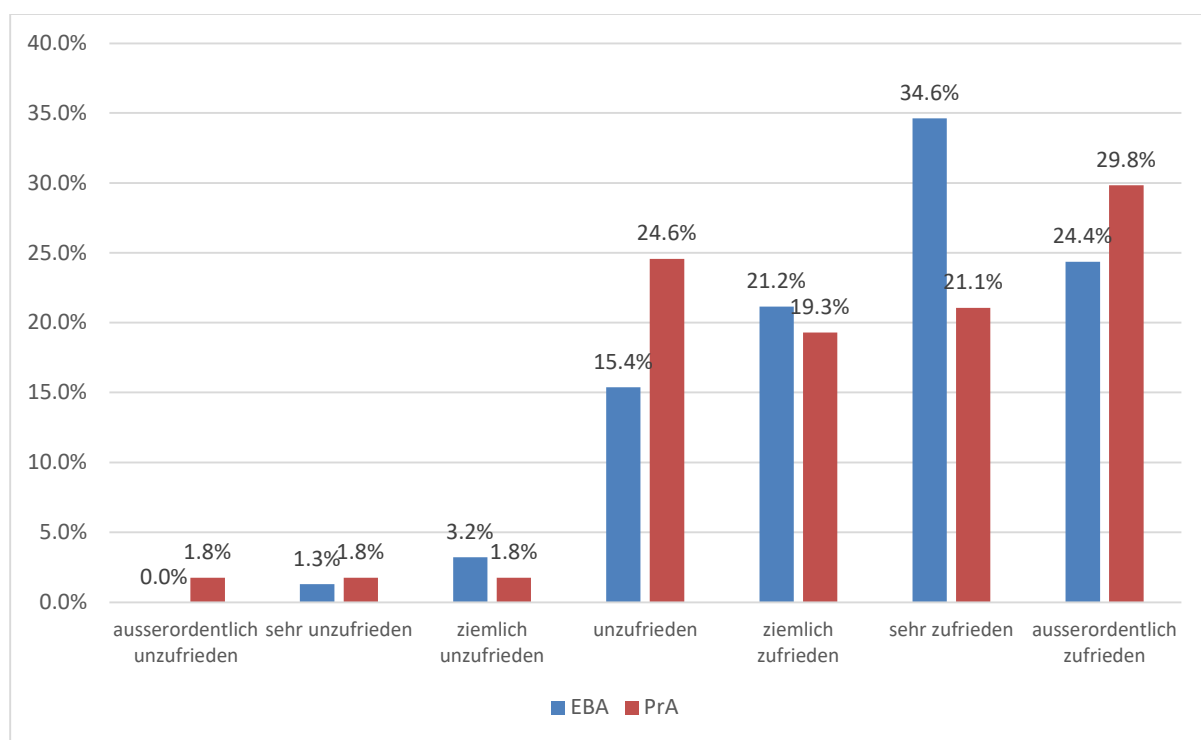


Abbildung 14 Zufriedenheit mit der Arbeitssituation

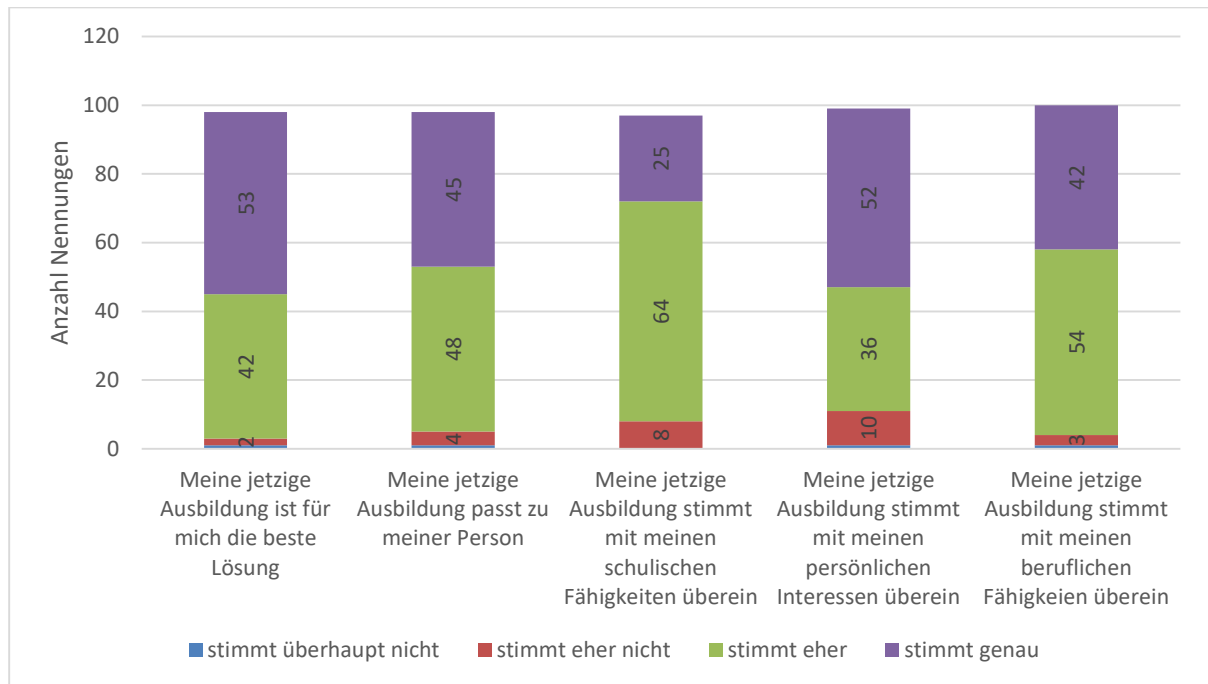


Abbildung 15 Passungswahrnehmung mit der neuen Ausbildungssituation (ehemalige EBA-Lernende)

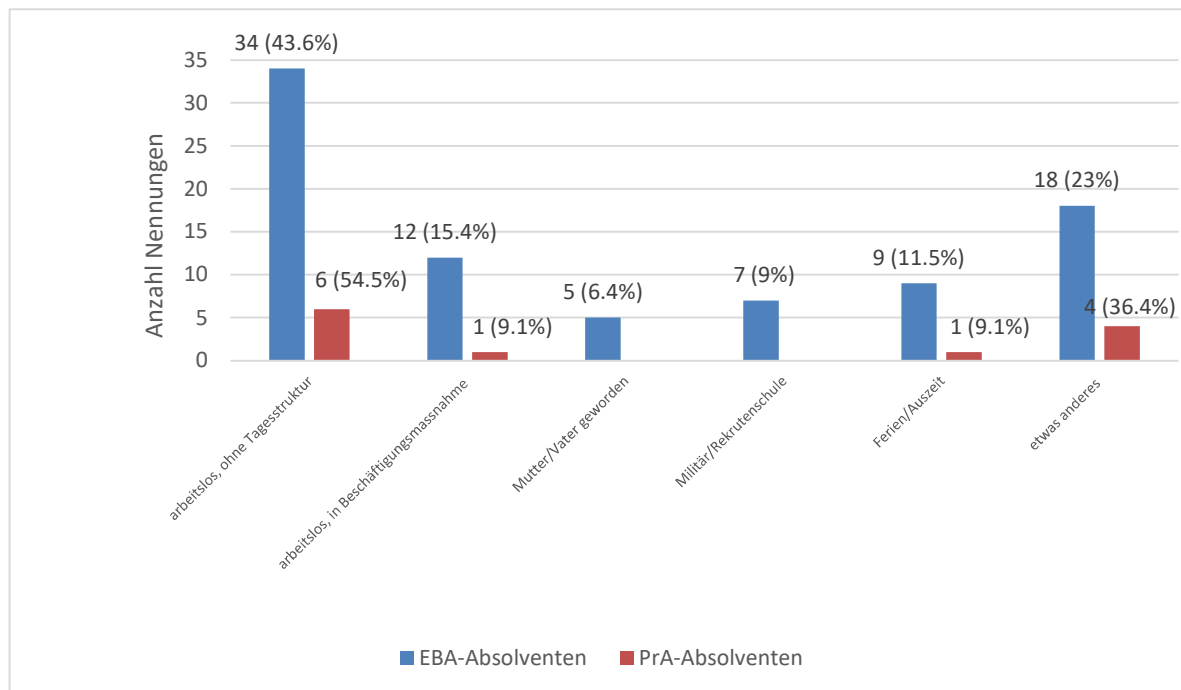


Abbildung 16 Situation von Personen ohne Arbeit/nicht in Ausbildung (Mehrfachnennungen möglich)

Tabelle 26 Einflussfaktoren t2 auf die spätere berufliche Situation bei den EBA-Lernenden: Beruflich integriert (Arbeit oder Ausbildung) vs. nicht integriert (Logistische Regressionsanalyse)

	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Ausbildung Vater (1=keine Ausbildung, 2=Lehre/+)	.292	.476	.490	1.339
Geburtsland (1=CH, 2=Ausland)	-.675	2.002	.157	.509
Setting Schulabschluss (1=Regelklasse, 2=Sondersetting)	-.344	.771	.380	.709
Belastung Lehrbetrieb (t2)	-.157	.325	.569	.855
Vielseitigkeit Lehrbetrieb (t2)	.439	2.164	.141	1.552
Kompetenzen Berufsbildner/-in (t2)	.065	.041	.839	1.067
Leistungseinschätzung Betrieb (t2)	.163	.393	.531	1.177
Belastung Berufsfachschule (t2)	-.455	2.654	.103	.634
Vielseitigkeit Berufsfachschule (t2)	-.039	.016	.899	.962
Kompetenzen Lehrpersonen Berufsfachschule (t2)	.351	1.136	.286	1.421
Leistungen Berufsschule ABU-Fachkunde (t2)	.089	.133	.716	1.094
Passungswahrnehmung Beruf (t2)	.100	.073	.788	1.105
Selbstwirksamkeit (t2)	-.029	.011	.916	.971
Depressivität (t2)	-.300	1.582	.208	.741
Konstante	-.447	.032	.858	.640

Tabelle 27 Einflussfaktoren t2 auf die spätere berufliche Situation bei den EBA-Lernenden: Arbeit vs. Ausbildung (Logistische Regressionsanalyse)

	Beta	Wald	Sig.	Exp(B)
Ausbildung Vater (1=keine Ausbildung, 2=Lehre/+)	-.044	.012	.912	.957
Geburtsland (1=CH, 2=Ausland)	-.128	.082	.775	.880
Setting Schulabschluss (1=Regelklasse, 2=Sondersetting)	.056	.021	.886	1.057
Belastung Lehrbetrieb (t2)	.198	.524	.469	1.219
Vielseitigkeit Lehrbetrieb (t2)	.281	.820	.365	1.324
Kompetenzen Berufsbildner/-in (t2)	-.124	.160	.689	.884
Leistungen Betrieb (t2)	-.301	1.234	.267	.740
Belastung Berufsfachschule (t2)	-.850	7.682	.006	.427
Vielseitigkeit Berufsfachschule (t2)	.096	.098	.754	1.101
Kompetenzen Lehrpersonen Berufsfachschule (t2)	.015	.001	.969	1.015
Leistungen Berufsschule ABU-Fachkunde (t2)	-.235	.739	.390	.791
Passungswahrnehmung Beruf (t2)	.535	1.720	.190	1.707
Selbstwirksamkeit (t2)	-.326	1.280	.258	.722
Depressivität (t2)	-.309	1.402	.236	.734
Konstante	2.493	1.028	.311	12.102

Tabelle 28 Einflussfaktoren t2 auf die spätere Zufriedenheit mit der Situation bei den EBA-Lernenden (Lineare Regressionsanalyse)

	B	SE	Beta	T	P
(Konstante)	3.303	1.330		2.484	.014
Ausbildung Vater (1=keine Ausbildung, 2=Lehre/+)	-.139	.225	-.045	-.617	.538
Geburtsland (1=CH, 2=Ausland)	.298	.246	.097	1.211	.228
Setting Schulabschluss (1=Regelklasse, 2=Sondersetting)	-.097	.212	-.033	-.457	.649
Belastung Lehrbetrieb	-.160	.146	-.088	-1.096	.275
Vielseitigkeit Lehrbetrieb	.255	.170	.128	1.498	.136
Kompetenzen Berufsbildner/-in	-.078	.175	-.038	-.449	.654
Leistungen Betrieb	.262	.147	.143	1.788	.075
Belastung Berufsfachschule	-.103	.149	-.057	-.692	.490
Vielseitigkeit Berufsfachschule	-.270	.164	-.132	-1.649	.101
Kompetenzen Lehrpersonen Berufsfachschule	.452	.193	.194	2.338	.020
Leistungen Berufsschule ABU-Fachkunde	.143	.142	.080	1.004	.317
Passungswahrnehmung	.031	.214	.013	.146	.884
Selbstwirksamkeit	-.036	.157	-.018	-.232	.817
Depressivität	-.274	.135	-.153	-2.031	.044

Tabelle 29 Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Arbeit (eigene Auswertungen mit Daten des Swiss Household-Panels)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
CMJ: Satisfaction: Income	4754	0	10	7.17	2.075
CMJ: Satisfaction: Work conditions	4789	0	10	7.83	1.682
CMJ: Satisfaction: Work atmosphere	4463	0	10	8.44	1.472
CMJ: Satisfaction: interest in tasks	4799	0	10	8.10	1.757
CMJ: Satisfaction: amount of work	4792	0	10	7.39	1.951
CMJ: Satisfaction: Job in general	4799	0	10	8.03	1.498
Gültige Anzahl (listenweise)	4416				

6.2 Bibliographie

- Aeschbach, S. (2008). Praktische Ausbildung PrA nach INSOS. In K. Häfeli (Ed.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen - Luxus oder Notwendigkeit?* (pp. 117-122). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Bachmann, K. H., Leuenberger, S. Z., Mouad, R., & Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II? Etat des lieux dans les cantons de Vaud et Genève*. Genève: SRED.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Eds.). (2011). *Youth Transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Zürich: Seismo.
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 235-253). Paris: PUF.
- Bundesamt für Statistik. (2017). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik. (2018). *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, Ausgabe 2018*. Neuchâtel: BFS.
- Davis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Duc, B., & Lamamra, N. (2014). Young people's occupational integration four years after dropout from vocational education and training : The issue of transition at stake. A longitudinal qualitative perspective. In M. M. Bergmann, A. Keller, R. Samuel, & N. K. Semmer (Eds.), *Success and Well-Being in Education and Employment* (pp. 45-68). Dordrecht: Springer.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eckman-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualifications. Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Editions I.E.S.
- EDK, SBFI, SGV, SGB, Travail Suisse, & L-CH. (2015). *Übergang Obligatorische Schule - Sekundarstufe II. Programmatistische Erklärung, der Kantone, des Bundes, der Organisationen der Arbeitswelt, der Lehrerorganisationen*. Retrieved from Bern:
- Ferron, C., Cordonnier, D., Schalbetter, P., Delbos-Piot, I., & Michaud, P.-A. (1997). *La santé des jeunes en rupture d'apprentissage*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

- Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K., & Bock, S. (2016). *Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Bern: SBFI.
- Frese, M. (1999). Social support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: A longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 179–192. doi: 10.1037/1076-8998.4.3.179
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), 66–75.
- Häfeli, K. (2012). Durchlässigkeit in der Berufsbildung. Chancen und Risiken. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 18(10), 5–11. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(10), 5-11.
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (Eds.). (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK Schweizerische Erziehungsdirektoren Konferenz.
- Hofmann, C. (2019). Lernende in Übergangssituationen im niederschweligen Ausbildungsbereich: Einschätzungen zur Berufswahl und ersten Erfahrungen im Lehrbetrieb und in der Schule. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Eds.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 358-368). Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, C., Häfeli, K. & Müller, X. (2019). Auf Umwegen zum Ziel? Ausbildungseinstieg bei Jugendlichen in einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest in der Schweiz. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik BWP*, 5, 21-25.
- Hofmann, C. & Müller, X. (2017). Verzögerter Einstieg, aber Zufriedenheit mit zweijähriger Ausbildung. Befragung von Lernenden bei Ausbildungsbeginn zum Übergang in die Ausbildung und zu ersten Erfahrungen in Schule und Lehrbetrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(10), 40-47.
- Hofmann, C., Duc, B., Häfeli, K., & Lamamra, N. (2016). *Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich. Qualitative Vorstudie*. Retrieved from Zürich & Lausanne:
- Hofmann, C., & Häfeli, K. (2015). Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (pp. 189-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmann, C., & Schaub, S. (2014). "Supported Education" im ersten Arbeitsmarkt: Ausbildungssituation und berufliche Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(10), 25-32.
- Hofmann, C., & Häfeli, K. (2013). Zweijährige Grundbildung mit Berufsattest: Eine Chance für Jugendliche aus Sonderschulen oder -klassen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(11-12), 26-33.
- Hofmann, C. & Kammermann, M. (2008). Arbeitsmarktfähigkeit und zweijährige berufliche Grundbildung. Zweiter Zwischenbericht. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Hofmann, C. & Kammermann, M. (2009). Die zweijährige berufliche Grundbildung – ein Erfolgsmodell? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(6), 27–34.
- House, J. S. (1983). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hupka-Brunner, S., & Wohlgemuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsweg Schweizer Jugendlicher. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 99-112). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- INSOS. (2016). *Lehrverhältnisse Praktische Ausbildung nach INSOS 2007-2015*. Retrieved from www.insos.ch

- Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C., & Hättich, A. (2009). *Integriert in den Arbeitsmarkt? Personen mit Berufsattest im Detailhandel und im Gastgewerbe ein Jahr nach Ausbildungsabschluss*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Kammermann, M., Hofmann, C. & Hättich, A. (2009). *Forschungsprojekt Arbeitsmarktfähigkeit und zweijährige berufliche Grundbildung*. Skalendokumentation zur Ersterhebung bei den Lernenden. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E., & Baumeler, C. (2016). *Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail: une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65-80.
- Lamamra, N., Jordan, M., & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education* (pp. 121-140). Opladen, Berlin, Farmington Hills: Budrich publisher.
- Lamamra, N., & Duc, B. (2015). Von einem sanften Übergang zur Arbeitswelt zu einer Anpassung an ihre neuen Mechanismen. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (pp. 77-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2011). Les apprenti-e-s face aux contraintes en formation professionnelle en alternance: entre souffrance et plaisir. *Revue psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 291-306.
- Löwe, B., Wahl, I., Rose, M., Spitzer, C., Glaesmer, H., Wingenfeld, K., . . . Brähler, E. (2010). A 4-item measure of depression and anxiety: Validation and standardization of the Patient Health Questionnaire-4 (PHQ-4) in the general population. *Journal of Affective Disorders*, 122, 86-95.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Neuenschwander, M. P. & Gerber, M.-S. (2014). Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb. *Unterrichtswissenschaft*, 42(3), 244-260.
- Neuenschwander, M. P., & Nägele, C. (Eds.). (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Wiesbaden.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z.H. des Schweizerischen Nationalfonds, Projekt Nr. 11-52 73097. (Forschungsbericht Nr. 22). Universität Bern: Institut für Pädagogik. Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Masdonati, J. & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-353.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Moser, U. (1997). Messinstrumente zu Unterricht und Leistungsbereitschaft in TIMSS+. Projektdokumentation. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Neuenschwander, M. P. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83-104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (Eds.). (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Bosshard, S. (2013). Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Schlusserhebung. Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z.H. des Schweizerischen Nationalfonds, Projekt Nr. 11-52 73097. (Forschungsbericht Nr. 22). Universität Bern: Institut für Pädagogik. Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Parpan-Blaser, A., Häfeli, K., Studer, M., Calabrese, S., Wyder, A., & Lichtenauer, A. (2014). «*Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen.*» *Arbeitsbiografien nach einer IV-Anlehre*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff Cedex: Dunod.
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K. & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39(3), 125–131.
- Schellenberg, C., & Hofmann, C. (2013). *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. Bern: SZH-Verlag.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis "Lehrvertragsauflösung"*. Bern: Hep Verlag.
- Sempert, W., & Kammermann, M. (2010). *Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. Forschungsbericht Nr. 7/10*. Retrieved from Bern:
- 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*. Zürich: Rüegger Verlag.
- SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.
- Stern, S., Marti, C., von Stokar, T. & Ehrler, J. (2010). Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht. Zürich/Lausanne: INFRAS/Idheap.
- TREE. (2008). Konzepte und Skalen. Befragungswellen 1 bis 7. Bern / Basel: TREE. Bern/Basel: TREE.