

Wege in die nachobligatorische Ausbildung

Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule
Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE



Bildungsmonitoring Schweiz

Wege in die nachobligatorische Ausbildung

Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule
Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE

Wege in die nachobligatorische Ausbildung

Die ersten zwei Jahre nach Austritt
aus der obligatorischen Schule

Zwischenergebnisse des
Jugendlängsschnitts TREE

Herausgeber der Reihe: BFS, Neuchâtel
Bildungsmonitoring Schweiz

Auftraggeber des Berichts: BFS, Neuchâtel

Autorinnen und Autoren: Jacques Amos, Edi Böni, Mario Donati,
Sandra Hupka, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder

Auskunft: TREE – Transitions from Education to Employment
Thomas Meyer
c/o Erziehungsdirektion
Sulgeneckstr.70
CH-3005 Bern
031 633 83 51
E-Mail: thomas.meyer@erz.be.ch

Vertrieb: Bundesamt für Statistik, CH-2010 Neuchâtel
Tel. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61

Bestellnummer: 602-0000

Preis: CHF 18.–

Reihe: Bildungsmonitoring Schweiz

Internet: Mehr Informationen finden Sie im Internet unter
www.tree-ch.ch

Sprachversionen: Dieser Bericht ist auch in französischer Sprache
erhältlich.

Grafik/Layout: eigenart, Stefan Schaer, Bern

Titelbilder: Die Schweizerische Post, Berufsbildung 2003
Thomas Cunz, Luzern
komma pr, Rolf Marti, Bern

Copyright: BFS/TREE, Neuchâtel 2003
Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter
Angabe der Quelle gestattet.

ISBN: 3-303-15309-4

Inhalt

Inhaltsverzeichnis	3	4	Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit	81
Vorwort	5		<i>Edi Böni</i>	
Das Wichtigste in Kürze	7	4.1	Ausbildungsverlaufstypen in der Vertiefungsstichprobe	83
L'essenziale in breve	13	4.2	Beschreibung der diskontinuierlichen Verlaufstypen	87
Executive summary	19	4.3	Ausbildungslosigkeit	92
Einleitendes	23	4.4	Fazit	98
1 Kontext und Projektdesign von TREE	25			
			<i>Jacques Amos, Mario Donati, Barbara E. Stalder</i>	
1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücken	25	5	Zwischenlösung – Notlösung?	101
1.2 Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen von TREE	26		<i>Thomas Meyer</i>	
1.3 Ziele von TREE	27	5.1	Zum Ausmass des Phänomens	101
1.4 Projekt-, Erhebungs- und Stichprobendesign	28	5.2	Zur Bedeutung des Phänomens	101
		5.3	Heterogenität des Angebots	102
		5.4	Nutzungsprofile der einzelnen Zwischenlösungsangebote	103
2 Ausbildungssituation und -verläufe: Übersicht	33	5.5	Wie weiter nach der Zwischenlösung?	105
		5.6	Fazit	108
		6	Jugendliche mit Migrationshintergrund	111
2.1 Nachobligatorische Ausbildungssituation: die ersten zwei Jahre	33		<i>Thomas Meyer</i>	
2.2 Ausbildungssituation nach sozio- demografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen	35	6.1	Ausländer/innen – Fremdsprachige – Migrant/innen: Ein Klärungsversuch	111
2.3 Typologie von Ausbildungsverläufen	46	6.2	Migrationshintergrund und nach- obligatorische Ausbildungssituation	113
2.4 Erklärung nachobligatorischer Ausbildungschancen	53	6.3	Einflussgrössen für nachobligatorische Ausbildungschancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund	114
2.5 Fazit	56	6.4	Fazit	117
3 Schule, Arbeit, Ausbildungs- zufriedenheit	59		Literatur	119
			Abbildungsverzeichnis	127
			Tabellenverzeichnis	129
3.1 Kriterien zur Beurteilung der Ausbildung	59		Anhänge	131
3.2 Die untersuchten Ausbildungs- programme	62			
3.3 Die schulische Ausbildung: die vier Ausbildungsprogramme im Vergleich	63			
3.4 Die Ausbildungssituation von Lehrlingen	69			
3.5 Das zweite Schul- und Lehrjahr	74			
3.6 Ausbildungszufriedenheit	75			
3.7 Fazit	78			

Vorwort

«The opportunity should not be missed to equip Switzerland with a longitudinal survey of transitions at national level.» (OECD 1999b, S. 53)

Was die OECD vor vier Jahren im Rahmen ihrer *TIEW Review*¹ für die Schweiz mit Nachdruck anregte, ist inzwischen Wirklichkeit geworden. Mit TREE liegt in der Schweiz erstmals eine nationale Längsschnittuntersuchung vor, die die Übergänge von der obligatorischen Schulzeit ins Erwachsenenleben detailliert dokumentiert.

Das Prozesswissen, das TREE zu diesen Übergängen generiert, ist unabdingbar für die Steuerung und Optimierung eines Bildungssystems, das gegenwärtig einem grundlegenden Strukturwandel unterworfen ist. Die vorliegende Publikation vermittelt einen ersten Eindruck davon, worin dieses Wissen besteht und für welche bildungs-, beschäftigungs- und gesellschaftspolitischen Fragen es von Nutzen sein kann.

Dass die ersten Zwischenergebnisse von TREE in der Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz» erscheinen, kommt nicht von ungefähr. Zum einen generiert TREE Systemmonitoring-Daten im engsten Sinne. Zum anderen schliesst die Erhebung stichprobentechnisch und konzeptionell an die PISA 2000-Erhebung an, deren Ergebnisse ebenfalls in dieser Reihe veröffentlicht wurden.

TREE generiert nicht nur (für die Schweiz) neue Daten, sondern hat als Kooperationsprojekt zwischen verschiedenen Partnern auch spezifische Formen der Zusammenarbeit entwickelt. Die Trägerschaft des Projekts liegt auf kantonaler Ebene. Sie wird von den drei Bildungsforschungsstellen der Kantone Bern, Genf und Tessin wahrgenommen, die sich zum TREE-Konsortium zusammengeschlossen haben. Damit ist nicht zuletzt gewährleistet, dass den stark ausgeprägten (sprach-)regionalen Beson-

derheiten, welche die durch TREE untersuchten Transitionsprozesse beeinflussen, konzeptionell und methodisch angemessen Rechnung getragen wird.

Auf nationaler Ebene wird die kantonale Trägerschaft ergänzt und unterstützt durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 43 «Bildung und Beschäftigung»), das Bundesamt für Statistik sowie das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie². Mit Hilfe dieser breiten Trägerschaft wird angestrebt, politik- und steuerungsrelevantes Wissen bereit zu stellen, das wissenschaftlichen Standards genügt, aber auch für ein ausserwissenschaftliches Publikum nachvollziehbar ist.

Ohne diese grosse Unterstützung von regionalen und nationalen Stellen wäre auch die vorliegende analytische Publikation nicht möglich gewesen, die im Auftrag des Bundesamtes für Statistik von einem Autorenteam des TREE-Projektes erarbeitet worden ist. Unser Dank geht somit nicht nur an die wissenschaftlichen Expertinnen und Experten, welche diesen Bericht vorlegen und dafür auch die inhaltliche Verantwortung übernehmen, sondern auch an das TREE-Konsortium und die nationalen Institutionen, welche die grundlegende Projektarbeit fördern.

Bundesamt für Statistik



Heinz Gilomen
Vizedirektor

¹ Transitions from Initial Education to Work. OECD-Länderexamen mit 14 teilnehmenden Ländern, darunter der Schweiz, 1996–1999.

² Über den Lehrstellenbeschluss 2 sowie (ab 2004) die Kommission für Technologie und Innovation KTI.

Das Wichtigste in Kürze

Der vorliegende Bericht enthält erste Zwischenergebnisse des nationalen Jugendlängsschnitts TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben). Er geht der Frage nach, wie Jugendliche in der Schweiz den Übergang zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bewältigen und auf welche Schwierigkeiten sie dabei stossen. Grundlage für die hier präsentierten ersten Antworten auf diese Frage bilden Daten von rund 5000 Jugendlichen, die 2000 an der PISA-Befragung teilgenommen haben und im selben Jahr aus der Schulpflicht entlassen wurden. Seither werden diese Jugendlichen jährlich von TREE nachbefragt. Der vorliegende Bericht fasst die wichtigsten Ergebnisse der Nachbefragungen 2001 und 2002 zusammen und deckt damit den Zeitraum der ersten zwei Jahre nach Schulaustritt ab. Der Längsschnitt wird bis mindestens 2007 weitergeführt. Weitere Ergebnisse werden folgen.

Zu Kapitel 2: Überblick über Ausbildungssituation und -verläufe

Eine weiterführende Ausbildung über die obligatorische Schulzeit hinaus hat als soziale Norm bei den Jugendlichen heute praktisch universelle Gültigkeit erreicht. In den ersten zwei Jahren nach Entlassung aus der Schulpflicht gingen 99% der beobachteten Schulabgangskohorte mindestens zeitweise in irgend einer Form einer weiterführenden Bildungsaktivität nach. Der Anteil derjenigen, die während zweier Jahre nach Schulaustritt ausbildungslos blieben, liegt nur bei rund 1%.

Die Analyse der Ausbildungssituationen und -verläufe nach den wichtigsten soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen fördert z.T. markante Disparitäten zu Tage. Die **geschlechtsspezifischen Auswertungen** zeigen etwa, dass die Frauen heute zwar hinsichtlich der globalen Bildungsbeteiligung auf Sekundarstufe II mit den Män-

nern praktisch gleichgezogen haben. Die TREE-Ergebnisse belegen jedoch auch, dass die geschlechtsspezifische Segmentierung der Sekundarstufe II nach wie vor stark ist: Männer sind zwei Jahre nach Schulaustritt zu drei Vierteln in der Berufsbildung, Frauen zu lediglich gut der Hälfte. Umgekehrt besucht fast ein Drittel der jungen Frauen eine allgemeinbildende Schule – gegenüber einem Fünftel der Männer. Zwei Jahre nach Schulaustritt hat überdies rund jede siebte Frau (14%) den Eintritt in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung (noch) nicht vollzogen – gegenüber rund jedem 12. Mann (8%). Ungeachtet dessen stehen wir vor der historisch neuen Situation, dass der Anteil Jugendlicher in Sek. II-Ausbildungen mit hohen Anforderungen unter den Frauen heute höher ist (56%) als unter den Männern (45%).

Die TREE-Ergebnisse widerspiegeln zudem starke **sozialräumliche Unterschiede** des Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe II. Während in der Deutschschweiz gut zwei Drittel der Jugendlichen einer Berufsausbildung nachgehen, ist dies in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz bei lediglich gut der Hälfte der Fall. Umgekehrt ist der Allgemeinbildungsanteil in der «lateinisch»-sprachigen Schweiz fast doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz. Ein vorwiegend «deutschschweizerisches» Phänomen ist auch der hohe Anteil Jugendlicher, die im ersten Jahr nach Schulaustritt eine Zwischenlösung absolvieren. Schliesslich variiert das Verhältnis zwischen Allgemein- und Berufsbildung auch stark nach dem Urbanisierungsgrad. Der Allgemeinbildungsanteil ist in städtischen Gebieten markant höher als in ländlichen, der Berufsbildungsanteil entsprechend tiefer.

Die TREE-Daten zeigen des Weiteren, dass **der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp** bei der Frage, wer zu welchem Ausbildungstyp der Sekundarstufe II Zugang erhält, eine wichtige Rolle spielt. Der Zugang Maturitäts- und Diplommittelschulen ist fast ausschliesslich Schülerinnen und Schülern vorbehalten.

ten, die auf Sekundarstufe I Schultypen mit erweiterten Ansprüchen besucht haben (Typ Sekundarschule/Progymnasium). Der Schultyp ist aber auch innerhalb der Berufsbildung ein wichtiger «Zugangsschlüssel». Wer auf Sekundarstufe I erweiterten Anforderungen genügt, findet viel häufiger Zugang zu Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau. Dieser Befund bleibt auch gültig, wenn die durch PISA gemessene **Lesekompetenz** kontrolliert wird. Bei gleicher Lesekompetenz wissen sich Schülerinnen und Schüler aus Sek. I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen zwei bis vier Mal so häufig Zugang zu Sek. II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau zu verschaffen.

TREE verdeutlicht auch eindrücklich die Bedeutung der **sozialen Herkunft** im Bezug auf nachobligatorische Ausbildungsaktivitäten. So findet sich zwei Jahre nach Schulaustritt mehr als die Hälfte des sozioökonomisch am besten gestellten Viertels (Quartils) der PISA-TREE-Kohorte in einer Maturitäts- oder Diplommittelschule. Unter den Jugendlichen des sozioökonomisch tiefsten Kohorten-Viertels liegt dieser Anteil dagegen bei lediglich 8%. Umgekehrt haben letztgenannte zwei Jahre nach Schulaustritt doppelt so häufig (zu 15%) (noch) keine zertifizierende Sek. II-Ausbildung angefangen als erstgenannte (7%).

Was den **Migrationshintergrund** betrifft, so kann TREE zwei Gruppen identifizieren, die sich bezüglich ihres nachobligatorischen Ausbildungsverhaltens markant voneinander unterscheiden. Die nachobligatorische Ausbildungssituation der «Secondos» – selbst in der Schweiz geboren, aber aus einem Elternhaus mit Migrationshintergrund stammend – unterscheidet sich nicht grundsätzlich von derjenigen der «Einheimischen». Den jungen Migrantinnen und Migranten gelingt es hingegen markant weniger häufig als den übrigen (zu 24%), innert zwei Jahren in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung einzusteigen.

Die Analyse der **Ausbildungsverläufe in längsschnittlicher Perspektive** zeigt, dass rund drei Vierteln der PISA/TREE-Kohorte der Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung direkt, d.h. unmittelbar nach Entlassung aus der Schulpflicht, gelingt. Ein weiteres knappes Fünftel (18%) steigt verzögert – in der Regel nach einer einjährigen Zwischenlösung – ein. Zwei Jahre nach Entlassung aus der Schulpflicht haben 8% der Kohorte den Einstieg (noch) nicht vollzogen, und drei Prozent sind

inzwischen wieder ausgestiegen (Ausbildungsabbruch). Wem der direkte Eintritt in eine zertifizierende Berufs- oder Allgemeinbildung gelingt, der bleibt grossmehrheitlich (zu >80%), wo er oder sie eingestiegen ist. Übers Ganze gesehen ist der lineare «Normalverlauf», d.h. der direkte Einstieg und Verbleib in derselben Ausbildung während (bislang) zweier Jahre, für rund 6 von 10 Jugendlichen Realität. 4 von 10 Jugendlichen vollziehen den Übergang von der obligatorischen Schule in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung diskontinuierlich (mit Verzögerung und Wechseln) oder (innert zwei Jahren) gar nicht. Besonders hoch ist der Anteil diskontinuierlicher Verläufe bei den Migrantinnen und Migranten (58%), den Schülerinnen und Schülern mit tiefen Lesekompetenzen (55%) sowie denjenigen aus Sek. I-Schultypen mit Grundanforderungen (52%).

Mittels eines integrierten Erklärungs-/Vorhersagemodells wurde schliesslich der Einfluss der wichtigsten soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmale auf die Chance berechnet, innert zweier Jahre den Zugang zu einer (bestimmten) zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung zu finden. Die Modellberechnungen ergeben, dass – unter jeweiliger statistischer Kontrolle aller anderen Merkmale – die soziale Herkunft einen sehr grossen Einfluss darauf ausübt, wem der Eintritt in einen bestimmten Ausbildungstyp der Sekundarstufe II gelingt – und wem nicht. Ebenfalls grossen Einfluss haben das Geschlecht und der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp. Die durch PISA gemessene Lesekompetenz (verwendet als verallgemeinerbarer, Curriculum unabhängiger Leistungsindikator) hat zwar auch einen bedeutenden Einfluss auf die nachobligatorischen Ausbildungschancen, steht aber in einem ausserordentlich starken «Konkurrenzverhältnis» zu den erstgenannten Merkmalen. Dies ist für ein Bildungssystem mit meritokratischem Anspruch ein einigermaßen bedenklicher Befund.

Zu Kapitel 3: Ausbildungszufriedenheit

Die Ergebnisse von TREE zeigen für das erste Schul- bzw. Lehrjahr, dass die Mehrheit der Jugendlichen ihre schulische bzw. betriebliche Ausbildung positiv beurteilt. Sie berichten meist von pädagogisch kompetenten Ausbilder/innen, die auch Unterstützung geben, wenn es bei der Arbeit oder in der Schule

Schwierigkeiten gibt. Der schulische Unterricht und die betriebliche Ausbildung werden als abwechslungs- und lehrreich eingeschätzt und die Belastung meist als gering. Sowohl im Betrieb wie auch in der Schule haben die Jugendlichen die Möglichkeit, zumindest teilweise mitzubestimmen, was, wie, wann erledigt sein muss.

Nicht alle Jugendlichen schätzen ihre nachobligatorische Ausbildung jedoch so positiv ein. In Bezug auf die schulische Ausbildung zeigt sich, dass rund 8% der Jugendlichen den Unterricht als wenig vielseitig empfinden. Ebenso viele sind schulisch stark belastet. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen hat nur selten die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten, und rund ein Viertel sagt, dass die pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte eher tief und die Unterstützung eher gering sei.

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

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

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

Zu Kapitel 4: Kritische Ausbildungsverläufe

Jugendliche, denen der Eintritt in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung nur verzögert oder gar nicht gelingt, weisen ein deutliches Risikoprofil auf: Sie sind in der Tendenz eher weiblich, eher in der Deutschschweiz ansässig, haben auf Sekundarstufe I nur Grundanforderungen erfüllt, verfügen über eher geringe Lesekompetenzen und stammen aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. Die nachobligatorische Bildung verläuft bei diesen Jugendlichen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit nicht kontinuierlich, und der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung erfolgt – wenn überhaupt – verzögert.

Diskontinuierliche nachobligatorische Ausbildungsverläufe nehmen die unterschiedlichsten Formen an. Die verbreitetste (wie schon in Kap. 2 gezeigt) ist der um ein Jahr verzögerte Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II – in der Regel nach einjähriger Zwischenlösung. Einige davon sind auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt weiterhin in einer Zwischenlösung. Bei einigen ist der Ausbildungsverlauf durch einen Unterbruch oder (vorläufigen) Ausstieg geprägt. Andere haben in den ersten zwei Jahren nach Entlassung aus der Schulpflicht eine Ausbildung abgebrochen und eine neue begonnen. Eine eher kleine Gruppe bleibt über den ganzen Beobachtungszeitraum von zwei Jahren hinweg ausbildungslos.

Diese Gruppe der Ausbildungslosen steht im Zentrum des 4. Kapitels. Jugendliche ohne Ausbildung sind sehr ausgeprägt mit den oben erwähnten Risikofaktoren behaftet. Sie sind besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert und werden in oftmals unbefriedigende Übergangs- und Ersatzlösungen hineingedrängt, die sie frühzeitig wieder beenden. Sie halten aber weiterhin daran fest, in nächster Zukunft mit einer (zertifizierenden) Ausbildung zu beginnen. Erwerbstätigkeit ist für sie eher eine weitere Übergangslösung – aber keine erwünschte Alternative.

Wenn die ausbildungslosen Jugendlichen gefragt werden, was sich ändern müsste, um ihre Ausbildungssituation zu verbessern, wird primär auf die eigenen Möglichkeiten verwiesen und nicht auf äussere Umstände in der Gesellschaft. Die Jugendlichen suchen also die Ursachen für ihre Situation nicht ausserhalb ihrer selbst, sondern glauben an die

eigenen Fähigkeiten, den Einstieg doch noch zu schaffen. Im zweiten Jahr der Ausbildungslosigkeit haben sie mehrheitlich noch nicht resigniert. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass nur ein kleiner Teil dieser Jugendlichen mit dem bisherigen Ausbildungsverlauf und der aktuellen Ausbildungssituation unzufrieden ist.

Ausbildungslosigkeit ist eine kostspielige Hypothek. Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass der grösste Risikofaktor für Arbeitslosigkeit ein Mangel an beruflicher Qualifikation ist. Es ist zwar möglich, die in der Jugend verpasste Bildung im Erwachsenenalter nachzuholen. Aber auch da scheitern in der Tendenz die gleichen, die bereits im ersten Anlauf ihre Schwierigkeiten hatten. Ab einem Alter von etwa 23 Jahren kann dann davon ausgegangen werden, dass sich am Status der Ausbildungslosigkeit nicht mehr viel ändert. Junge Erwachsene, die bis zu diesem Zeitpunkt keine Erstausbildung geschafft haben, werden den Einstieg kaum mehr nachholen. Mit jedem Jahr Verzögerung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildung und Qualifizierung ausbleiben und den Betroffenen nur kleine Sicherheiten für eine sozial integrierte Existenz vermittelt werden.

Zu Kapitel 5: Zwischenlösungen

Bisherige Schätzungen gingen davon aus, dass deutlich weniger als 20% aller Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung einschalten. TREE zeigt, dass annähernd 1 von 4 Jugendlichen den Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe indirekt über eine Zwischenlösung suchen (müssen). Die Unterschiede nach Sprachregionen, Kantonen und Angebotstypen sind enorm. In einzelnen Kantonen (Bern, Aargau, Zürich) liegt dieser Anteil bei fast einem Drittel, im Kanton Tessin dagegen bei lediglich 5%.

Jugendliche in Zwischenlösungen sind – verglichen mit der Gesamtkohorte – häufiger weiblich, stammen aus eher tieferen sozialen Schichten bzw. aus Migrantenfamilien, haben auf Sekundarstufe I nur Grundanforderungen erfüllt und haben geringere PISA-Lesekompetenzen. Sie weisen damit in der Tendenz ein Risikoprofil auf, das auch Jugendliche

kennzeichnet, die frühzeitig aus der Bildungslaufbahn ausscheiden. Leistungsmässig brauchen sie allerdings den Vergleich mit den Jugendlichen nicht zu scheuen, die nach Schulaustritt direkt in eine Berufsbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau eintreten: Verglichen mit dieser Gruppe, verfügen Jugendliche in Zwischenlösungen über ein besseres durchschnittliches Leistungsprofil.

Fast drei Vierteln aller Jugendlichen in Zwischenlösungen gelingt der Übertritt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II (Anschlussquote): Rund ein Viertel von ihnen tritt in eine Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau über, rund die Hälfte in eine mit tiefem bis mittlerem. Das verbleibende Viertel absolviert mehrheitlich ein zweites Zwischenlösungsjahr, eine Minderheit bleibt nach Ende der Zwischenlösung ausbildungslos.

Bivariat betrachtet³, variiert die Anschlussquote erheblich nach Geschlecht, mitgebrachtem Schulsack und Migrationshintergrund: Signifikant seltener gelingt der Anschluss Jugendlichen weiblichen Geschlechts, leistungsschwächeren und solchen mit Migrationshintergrund.

Ein verfeinertes multivariates Modell⁴ zeigt jedoch, dass die Leistungsvoraussetzungen für den Übertritt in eine Sek II-Ausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau keine statistisch bedeutsame Rolle spielen. Die Risikofaktoren für den «Nicht-Anschluss» sind vielmehr das Geschlecht, die soziale Herkunft und der Urbanisierungsgrad (nicht aber der Migrationshintergrund).

Jugendliche in Zwischenlösungen bringen durchschnittlich nicht weniger gute Leistungsvoraussetzungen mit als die meisten, denen der Übertritt in eine zertifizierende nach-obligatorische Ausbildung direkt nach Austritt aus der obligatorischen Schule gelingt. Ausserdem spielen die Leistungsvoraussetzungen für die Chance, nach der Zwischenlösung eine zertifizierende Ausbildung beginnen zu können, kaum eine Rolle. Dieser Befund stellt die oft gehörte Aussage grundsätzlich in Frage, Zwischenlösungen dienten in erster Linie der Behebung individueller schulischer, sprachlicher oder anderer Defizite.

Mit Blick auf die «nicht-defizitäre» Mehrheit der annähernd 20'000 Jugendlichen, denen Jahr für Jahr der direkte Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung verwehrt bleibt, stellen sich

³ D.h. nur unter Berücksichtigung des jeweiligen Merkmals.

⁴ D.h. unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller relevanten Merkmale.

deshalb grundsätzliche Fragen zur Systemeffizienz. Die im Lichte der TREE-Ergebnisse drängendste lautet: Wäre es nicht sinnvoller, einen Teil der bisher getätigten enormen Investitionen für den Ausbau des Zwischenlösungsangebots in Zukunft umzulenken in den Ausbau eines angemessenen zertifizierenden Bildungsangebots auf Sekundarstufe II?

Zu Kapitel 6: Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die TREE-Daten zeigen, dass die kulturelle Heterogenität im schweizerischen Bildungssystem quantitativ und qualitativ überschätzt wird. Von den gut zwanzig Prozent «Ausländern», die die offizielle Schulstatistik ausweist, ist rund ein Drittel in der Schweiz geboren, rund ein weiteres Drittel ist vor Erreichen des schulpflichtigen Alters in die Schweiz eingewandert. Nur rund 7% einer Schulabgangskohorte haben nicht die ganze obligatorische Schulbahn in der Schweiz absolviert.

Es ist unzweckmässig, von «den» Ausländer/innen zu sprechen. Jugendliche mit Migrationshintergrund (und deren Herkunftsfamilien) bilden eine ausgeprägte «Dreidrittelsgesellschaft»: Das erste Drittel stammt aus dem «nicht-südlichen» Europa und weist eine durchschnittliche soziale Stellung auf, die höher ist als diejenige der «Einheimischen» (Überschichtung). Das zweite Drittel besteht aus Nachkommen zweiter und dritter Generation der «früheren» Einwanderer (vornehmlich aus Italien und Spanien), denen in der Zwischenzeit in der Schweiz ein gewisser sozialer Aufstieg gelungen ist (ehemalige Unterschichtung). Das dritte Drittel schliesslich stammt aus den «jüngsten» Einwanderungsländern (Balkan, Türkei, Portugal) und weist eine sehr tiefe durchschnittliche soziale Stellung auf (aktuelle Unterschichtung).

Die soziale Norm einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung hat auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund hohe Gültigkeit. Allerdings sind die Voraussetzungen, dieser Norm zu entsprechen, insbesondere für Jugendliche aus Balkanländern, der Türkei und Portugal erheblich ungünstiger als für «Einheimische» und Jugendliche, die bzw. deren Eltern aus anderen Ländern zugewandert sind. Auf Sekundarstufe I besuchen sie überdurchschnittlich häufig Real- bzw. Oberschulen. Ihre Leistungsdefizite gegenüber Einheimischen sind massiv. Unter

diesen Voraussetzungen kämen für sie auf Sekundarstufe II vornehmlich Berufsausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau in Frage. Gerade in diesem Ausbildungssegment haben nun aber «Fremde» gegenüber «Einheimischen» (unter sonst gleichen Bedingungen) entscheidende Nachteile. So stehen wir vor dem paradoxen Befund, dass die Zugangshürden für Jugendliche mit Migrationshintergrund just bei derjenigen nach-obligatorischen Ausbildungsoption am höchsten sind, die für die Mehrheit von ihnen am ehesten in Frage käme.

L'essenziale in breve

Il presente rapporto illustra i primi risultati intermedi dell'indagine longitudinale nazionale TREE (Transizione tra formazione e lavoro). Il rapporto evidenzia il modo in cui i giovani affrontano la transizione tra la fine della scuola dell'obbligo e l'inizio della formazione post-obbligatoria e rileva le difficoltà che incontrano. Le prime risposte si basano sui dati forniti da circa 5000 giovani che nel 2000 hanno partecipato all'indagine PISA e hanno concluso nello stesso anno la scuola dell'obbligo. Da allora questi stessi giovani partecipano ogni anno all'indagine TREE. Il presente rapporto riassume i principali risultati delle indagini 2001 e 2002 e prende dunque in esame il biennio successivo alla fine della scuola dell'obbligo. Il programma TREE si protrarrà almeno fino al 2007; entro tale data verranno pubblicati ulteriori risultati.

Capitolo 2: Panoramica delle situazioni e dei percorsi formativi

Proseguire la propria formazione dopo la scuola dell'obbligo è ormai una norma sociale praticamente valida per tutti. Nei primi due anni successivi alla fine della scolarità obbligatoria, il 99% dei giovani del campione presi in esame ha infatti scelto, almeno temporaneamente, di proseguire la propria formazione, a prescindere dal percorso scelto, mentre i giovani che non si trovavano in formazione rappresentavano solo l'1% circa.

L'analisi delle situazioni e dei percorsi formativi in base alle principali caratteristiche socio-demografiche e territoriali e in funzione delle competenze evidenzia in parte marcate disparità. La **valutazione in base al sesso** rivela che attualmente le ragazze e i ragazzi sono praticamente equiparati, se si considera il tasso di partecipazione globale alla formazione di grado secondario II. I risultati dell'indagine TREE rilevano tuttavia che nel grado secondario II la segmentazione in base al sesso è tuttora pronunciata. A

due anni dalla fine della scolarità obbligatoria, i tre quarti dei ragazzi optano infatti per la formazione professionale contro solo la metà delle ragazze. Inversamente, quasi un terzo delle ragazze frequenta una scuola di formazione generale contro un quinto dei ragazzi. Per giunta, nello stesso periodo, circa una ragazza su 7 (14%) non ha (ancora) iniziato una formazione certificante di grado secondario II, mentre per i ragazzi la proporzione è di circa 1 su 12 (8%). A complemento di quanto detto sopra, il rapporto evidenzia una situazione storicamente inedita: attualmente, la percentuale di ragazze che frequenta scuole di grado secondario II con esigenze elevate è più alta di quella dei ragazzi (56% contro 45%).

I risultati dell'indagine TREE riflettono le forti **differenze socio-territoriali** nell'offerta formativa del grado secondario II. Mentre nella Svizzera tedesca oltre due terzi dei giovani seguono una formazione professionale, nella Svizzera francese e italiana la percentuale è solo del 50%. Inversamente, la percentuale di giovani che seguono cicli di formazione generale nella Svizzera romanda e italiana è quasi doppia rispetto a quella registrata nella Svizzera tedesca. È inoltre emerso un fenomeno prettamente «svizzero-tedesco», ossia l'elevata percentuale di giovani che nel primo anno dopo la fine della scolarità obbligatoria optano per una soluzione formativa intermedia. Infine, la proporzione tra formazione generale e formazione professionale varia notevolmente anche in funzione del grado d'urbanizzazione. Infatti, la percentuale di giovani che scelgono cicli di formazione generale è nettamente superiore nelle regioni urbane, mentre il numero di giovani che frequenta cicli di formazione professionale è marcatamente maggiore nelle regioni rurali.

I dati dell'indagine TREE mostrano inoltre che **il tipo di scuola frequentata nel grado secondario I** è importante per determinare chi ha accesso a quale formazione del grado secondario II. L'accesso ai licei, alla scuola cantonale di commercio e alle scuole di

diploma è riservato quasi esclusivamente ai giovani che nel grado secondario I hanno frequentato curricula con esigenze elevate. Tuttavia, anche nell'ambito della formazione professionale il tipo di scuola frequentata è un'importante chiave d'accesso. I giovani che hanno seguito una formazione di grado secondario I con esigenze elevate accedono più frequentemente a formazioni professionali maggiormente esigenti. Questo dato di fatto è valido anche se si considerano le **competenze in lettura** misurate nell'ambito dell'indagine PISA. A competenze in lettura identiche, la percentuale di allievi delle scuole di grado secondario I con esigenze elevate che passano a formazioni di grado secondario II maggiormente esigenti è doppia o tripla.

L'indagine TREE evidenzia inoltre l'importanza **dell'origine sociale** per la formazione post-obbligatoria.

Due anni dopo la fine della scuola dell'obbligo, oltre la metà dei giovani del campione PISA/TREE che presenta le migliori premesse socio-economiche (quarto quartile) frequenta un liceo, la scuola cantonale di commercio o una scuola di diploma. La parte del campione che presenta le condizioni socio-economiche peggiori si attesta invece solo all'8%. Inversamente, nello stesso periodo la proporzione di giovani dei ceti meno abbienti che non hanno iniziato una formazione di grado secondario II certificante è doppia (15%) rispetto ai giovani della categoria più favorita (7%).

Se si considera il **retrotterra migratorio**, l'indagine TREE identifica due gruppi nettamente diversi per quanto attiene alla carriera scolastica al termine della scuola dell'obbligo. La situazione formativa post-obbligatoria degli immigrati della seconda generazione (i cosiddetti «secondos», ossia i figli nati in Svizzera da genitori stranieri immigrati) non si discosta fundamentalmente da quella dei giovani «indigeni». Per i giovani immigrati è invece nettamente più difficile accedere entro due anni ad una formazione post-obbligatoria certificante (24%).

L'analisi dei **percorsi formativi nella prospettiva longitudinale** rivela che circa tre quarti del campione PISA/TREE riescono ad accedere direttamente ad una formazione post-obbligatoria certificante al termine della scolarità obbligatoria. Un quinto circa (18%) vi accede ulteriormente, di regola dopo una soluzione formativa intermedia di un anno. Due anni dopo la fine della scuola dell'obbligo l'8% del campione non ha (ancora) realizzato la transizione, men-

tre il 3% ha interrotto la formazione. La maggior parte dei giovani (> 80%) che accede direttamente ad una formazione professionale o generale certificante non cambia luogo di formazione. Globalmente, circa 6 giovani su 10 presentano un percorso lineare «normale», ossia passano direttamente ad una formazione e vi rimangono per due anni (finora). Per 4 giovani su 10 il passaggio dalla scuola dell'obbligo ad una formazione post-obbligatoria certificante è discontinuo (differimenti e cambiamenti di formazione) o non avviene affatto (sempre entro 2 anni). La percentuale di percorsi formativi discontinui è particolarmente elevata tra i migranti (58%), gli allievi con basse competenze in lettura (55%) e gli allievi di scuole di grado secondario I con esigenze di base (52%).

Grazie ad un modello esplicativo-previsionale integrato si è potuto calcolare l'influsso delle principali caratteristiche socio-demografiche, territoriali e di rendimento sulle opportunità di accedere entro due anni ad una formazione post-obbligatoria certificante. I calcoli evidenziano che l'origine sociale ha una grande influenza nel determinare chi riesce ad accedere ad un certo tipo di formazione del grado secondario II e chi no. Il sesso e il tipo di curriculum frequentato nel grado secondario I esercitano un'influenza altrettanto importante. La competenza in lettura misurata nell'indagine PISA (in quanto indicatore generalizzato delle prestazioni) assume anche un ruolo significativo, si trova però in un «rapporto di concorrenza» molto forte rispetto alle variabili citate in precedenza. Si tratta certamente di un dato che, in un sistema educativo basato sul merito, deve fare riflettere.

Capitolo 3: Grado di soddisfazione

I risultati dell'indagine TREE rilevano che la maggior parte dei giovani del primo anno di scuola o d'apprendistato valuta positivamente la propria formazione scolastica o professionale e ritiene i formatori competenti dal punto di vista pedagogico e disponibili per aiutarli a risolvere le difficoltà sul posto di lavoro o a scuola. Le lezioni e la formazione aziendale sono considerate variate e istruttive, il carico di lavoro per lo più ridotto. Sia nell'azienda che nella scuola i giovani possono partecipare – almeno in parte – alle decisioni su quali compiti effettuare, in che modo e quando.

Tuttavia, non tutti i giovani valutano positivamente la formazione post-obbligatoria che frequentano. Per quanto riguarda la formazione scolastica, circa l'8% dei giovani considera le lezioni poco variate; una percentuale equivalente ritiene di avere un forte carico di studio. Più di un terzo dei giovani ha solo raramente la possibilità di partecipare all'impostazione delle lezioni; circa un quarto afferma che le competenze pedagogiche dei docenti sono piuttosto basse e il sostegno piuttosto limitato.

La maggior parte degli apprendisti valuta la propria formazione aziendale in modo più positivo rispetto all'insegnamento impartito nella scuola professionale. Il lavoro nell'azienda si rivela più diversificato e le possibilità di partecipazione più spiccate rispetto a quanto avviene in ambiente scolastico. Il giudizio sulle competenze pedagogiche e il sostegno è migliore per i maestri di tirocinio che per i docenti delle scuole professionali. Trova quindi conferma il forte vincolo che lega gli apprendisti all'azienda di formazione.

Globalmente, gli apprendisti sono nettamente più soddisfatti della loro formazione rispetto ai giovani che frequentano scuole professionali a tempo pieno, scuole di cultura generale o soluzioni intermedie. Quasi due terzi degli apprendisti (e solo un terzo degli allievi delle scuole di cultura generale, delle scuole professionali a tempo pieno e di coloro che hanno scelto soluzioni intermedie) indicano che «tutto sommato» sono soddisfatti della formazione che frequentano.

I giovani sono essenzialmente soddisfatti della loro formazione quando possono imparare molto e quando i contenuti formativi sono variati. La varietà delle lezioni e (per gli apprendisti) la varietà dell'attività lavorativa sono i fattori che influiscono in modo decisivo sulla soddisfazione nei confronti della formazione seguita. È inoltre importante che vi siano persone di riferimento competenti e disponibili (formatori, colleghi di lavoro, compagni) in grado di affiancare i giovani durante la formazione e di sostenerli in caso di problemi.

Capitolo 4: Percorsi formativi problematici

I giovani che non accedono ad una formazione post-obbligatoria certificante o lo fanno solo in un secondo tempo presentano un chiaro profilo di

rischio. Si tratta tendenzialmente di giovani di sesso femminile, che risiedono nella Svizzera tedesca, hanno concluso un curriculum di grado secondario I a esigenze di base, dispongono di competenze in lettura piuttosto limitate e provengono da famiglie con uno stato socio-economico basso e/o presentano un retroterra migratorio. È molto probabile che per questi soggetti la formazione post-obbligatoria sia discontinua e che la transizione verso formazioni certificanti avvenga in un secondo tempo (sempre che avvenga).

Questi percorsi formativi discontinui assumono le forme più svariate: la più diffusa (come già menzionato al capitolo 2) è il passaggio – dopo un intervallo di tempo di un anno – ad una formazione certificante di grado secondario II, di regola dopo una soluzione intermedia. Alcuni di essi permangono in una situazione intermedia anche nel secondo anno. Per alcuni, il percorso formativo è caratterizzato da un'interruzione o da una sospensione (passeggera). Altri invece, nel biennio che segue la fine della scuola media, interrompono la formazione e ne iniziano una nuova. Un gruppo piuttosto ristretto rimane senza formazione durante il periodo preso in esame.

Il gruppo al centro dell'interesse del capitolo 4 è proprio questo. I giovani che non sono in formazione presentano i fattori di rischio che abbiamo menzionato sopra. Molto spesso i loro sforzi d'inserimento restano infruttuosi; sovente sono obbligati a scegliere soluzioni intermedie o di ripiego insoddisfacenti, che abbandonano poi prematuramente. Tuttavia affermano di voler iniziare una formazione (certificante) in un prossimo futuro. Per questi giovani l'attività lavorativa è un'ulteriore soluzione provvisoria, ma non un'alternativa auspicata.

Alla domanda su cosa bisognerebbe fare per migliorare la propria situazione formativa, i giovani che non sono in formazione indicano in primo luogo le loro capacità e non il contesto sociale. Non ricercano le cause della loro situazione all'esterno, ma credono di avere le capacità necessarie per realizzare la transizione. Nel secondo anno del periodo senza formazione la maggior parte di essi non ha ancora gettato la spugna. Ciò dipende dal fatto che solo una piccola parte non è soddisfatta del proprio percorso formativo e della propria situazione.

Questa mancanza di formazione costituisce una pesante ipoteca per il loro futuro. Da numerose indagini risulta infatti che il maggiore fattore di rischio di

disoccupazione è la mancanza di qualificazioni professionali. È ovviamente possibile compensare in età adulta le lacune formative accumulate; tuttavia, coloro che già nel ciclo scolastico precedente incontravano difficoltà avranno la tendenza a fallire. Si può partire dal presupposto che, a partire da un'età attorno ai 23 anni, non vi sono più grandi cambiamenti per coloro che sono senza formazione. I giovani che entro tale età non hanno concluso una formazione iniziale, ben difficilmente potranno accedervi più tardi. Con il passare del tempo, cresce il rischio che questi giovani non conseguano più una formazione e una qualifica professionale, aumentando così il rischio di emarginazione sociale.

Capitolo 5: Soluzioni intermedie

Finora, le stime partivano dal presupposto che al termine della scuola dell'obbligo solo una percentuale molto bassa dei giovani (nettamente inferiore del 20%) optava per una soluzione intermedia. L'indagine TREE evidenzia invece che circa 1 giovane su 4 cerca di passare ad una formazione certificante di grado secondario II (o deve farlo) in modo indiretto, passando attraverso una soluzione intermedia. Vi sono enormi differenze tra le varie regioni linguistiche, i Cantoni e le offerte formative. In alcuni Cantoni (Berna, Argovia, Zurigo) la quota di giovani che scelgono una soluzione intermedia è di circa un terzo, in Ticino invece raggiunge appena il 5%.

Rispetto al campione complessivo, i giovani che optano per una soluzione intermedia sono più spesso di sesso femminile, provengono piuttosto da ceti sociali bassi o da famiglie di migranti, hanno frequentato un curriculum di grado secondario II con esigenze di base e hanno competenze in lettura limitate (indagine PISA). Presentano quindi tendenzialmente un profilo di rischio che caratterizza anche i giovani che abbandonano prematuramente il percorso formativo. A livello di rendimento, non temono tuttavia il confronto con i giovani che dopo la scuola dell'obbligo entrano direttamente nella formazione professionale dalle esigenze medio-basse. Se confrontati con questo gruppo, i giovani che optano per soluzioni intermedie presentano di regola un profilo di prestazioni migliore.

Circa tre quarti dei giovani che ricorrono a soluzioni intermedie accedono con successo ad una formazione certificante di grado secondario II (tasso di raccordo): circa un quarto di essi passa ad una formazione con esigenze elevate, mentre la metà circa entra in una formazione con profilo ad esigenze medio-basse. Il restante 25% conclude per lo più un secondo anno transitorio, mentre una minoranza si trova senza formazione alla fine della soluzione intermedia.

Considerato il modello di valutazione bivariato⁵, la percentuale varia considerevolmente a seconda del sesso, del bagaglio formativo e del retroterra migratorio. Il tasso di raccordo per le ragazze che presentano basse prestazioni e per i giovani con un retroterra migratorio è nettamente inferiore.

Il modello multivariato perfezionato⁶ mostra tuttavia che le competenze acquisite per il passaggio ad una formazione di grado secondario II di livello medio-basso hanno una valenza statistica irrilevante. I fattori di rischio che determinano il «mancato raccordo» sono legati piuttosto al sesso, all'origine sociale e al grado di urbanizzazione (ma non ai fenomeni di migrazione).

In media, i giovani che scelgono soluzioni intermedie non presentano competenze inferiori ai giovani che sono passati ad una formazione post-obbligatoria certificante subito dopo la scuola dell'obbligo. Inoltre competenze acquisite non influiscono minimamente sull'opportunità di cominciare una formazione certificante dopo la soluzione intermedia. Questo risultato rimette in discussione l'affermazione molto diffusa secondo cui le soluzioni intermedie servono in primo luogo a colmare lacune individuali scolastiche, linguistiche o di altro tipo.

Se si considera che la maggioranza dei circa 20'000 giovani a cui, anno dopo anno, viene precluso il passaggio diretto ad una formazione post-obbligatoria certificante non presenta lacune scolastiche particolari, sorgono interrogativi fondamentali circa l'efficienza del sistema. L'interrogativo più pressante alla luce dell'indagine TREE è di sapere se non sarebbe più opportuno «dirottare» una parte degli ingenti investimenti destinati all'ampliamento delle soluzioni intermedie, per dedicarli al potenziamento di un'offerta formativa certificante adeguata al grado secondario II.

⁵ In altre parole, tenendo conto della caratteristica rispettiva.

⁶ In altre parole, tenendo conto di tutte le caratteristiche rilevanti.

Capitolo 6: Giovani con un retroterra migratorio

I dati dell'indagine TREE mostrano che l'eterogeneità culturale nel sistema educativo svizzero è sopravvalutata tanto dal lato quantitativo quanto da quello qualitativo. Circa un terzo del 20% di «stranieri» riportati nelle statistiche scolastiche ufficiali è nato in Svizzera, mentre un ulteriore terzo è costituito da giovani nati all'estero e immigrati in Svizzera prima di raggiungere l'età scolastica. Solo circa il 7% del campione non ha frequentato l'intero ciclo scolastico obbligatorio in Svizzera.

È quindi inappropriato parlare di «stranieri». I giovani con un retroterra migratorio (e le loro famiglie d'origine) formano una vera e propria «società dei tre terzi». Il primo terzo è originario dell'Europa «non meridionale» e ha in media una posizione sociale superiore a quella dei giovani «indigeni» (strato superiore). Il secondo terzo è composto dai discendenti di seconda e terza generazione dei "primi" immigrati (provenienti per lo più dall'Italia e dalla Spagna), che nel frattempo sono stati protagonisti di una certa ascesa sociale (precedente strato inferiore). Infine, l'ultimo terzo è originario dei «nuovi» paesi d'immigrazione (Balcani, Turchia, Portogallo) e ha in media una posizione sociale molto bassa (l'attuale strato inferiore).

Possedere una formazione post-obbligatoria certificante è un presupposto divenuto norma sociale anche per i giovani con un retroterra migratorio. Tuttavia, le premesse per adempiere tale norma sono molto più avverse per i giovani provenienti dai Balcani, dalla Turchia e dal Portogallo rispetto a quelle dei giovani indigeni e dei giovani immigrati di altri Paesi o della seconda generazione. In questo gruppo di giovani, la percentuale che frequenta curricula di grado secondario I con esigenze di base è superiore alla media. Rispetto ai giovani indigeni, il loro deficit di rendimento è massiccio. Date queste premesse, le formazioni del grado secondario II che potrebbero entrare in linea di conto per questo gruppo sono soprattutto le formazioni professionali di livello medio-basso. Ed è proprio in questo segmento formativo che gli «stranieri» sono nettamente svantaggiati rispetto ai giovani indigeni (a condizioni identiche). Siamo quindi di fronte ad un paradosso: per i giovani con retroterra migratori gli ostacoli maggiori sussistono proprio nelle opzioni formative post-obbligatorie che il loro percorso scolastico suggerirebbe.

Executive summary

This report contains first intermediate results from the Swiss national youth panel survey TREE (Transitions from Education to Employment). The main research question is how young people in Switzerland cope with the transition between compulsory school and entry into post-compulsory education and training – and which difficulties they face while doing so. The results presented in this report are based on the data of approx. 5000 youth who participated in the PISA 2000 survey – and who finished compulsory school the same year. Since then, these youth have been surveyed annually by TREE. This report is based on the 2001 and 2002 TREE panels, thus covering a two-year period after compulsory school. The panel survey will be continued until at least 2007. Further results will follow.

Chapter 2: Synopsis of post-compulsory education and training pathways

Today, continuing in education or training beyond compulsory school has become an almost universal norm among young people. In the first two years after compulsory school, 99% of the surveyed PISA/TREE cohort have pursued some kind of education or training at least for some time. Only 1% have not been in any kind of training during the entire two-year period.

On analyzing post-compulsory training situations and pathways using basic socio-demographic, socio-geographic and performance characteristics, some differences are striking. For instance, **analyses by gender** show that in today's Switzerland, young women have the same upper secondary enrolment rates as young men. However, the TREE data also show that gender-related segmentation of upper secondary education and training is still strong: two years after leaving (compulsory) school, three-quar-

ters of young men are enrolled in vocational education and training (VET), but only about a half of young women. Inversely, one third of young women are enrolled in a general education programme – but only one fifth of young men.

Two years after having left compulsory school, 1 out of 7 young women (14%) has not entered into a certifying upper secondary education or training. Among young men, this ratio is 1 out of 12 (8%). Nonetheless Switzerland faces a historically new situation in that the percentage of young people in academically demanding upper secondary programmes is higher among young women (56%) than among young men (45%).

The TREE results also highlight strong **socio-geographic differences**. Two thirds of young people in German speaking Switzerland are enrolled in VET, but only about half in the French and Italian speaking parts of the country. Inversely, the general education enrolment rate is almost twice as high in the latter language regions than in the German part. A phenomenon which is almost exclusively observed in German speaking Switzerland is the high percentage of youth entering a so called temporary alternative (10th school year, preparatory apprenticeship, motivation semester, orientation year etc.) after completing compulsory school. The ratio between general education and VET also varies markedly by the degree of urbanization. In urban areas, the general education enrolment rate is substantially higher than in rural areas, while the opposite is true for VET.

Furthermore, TREE reveals that access to a given upper secondary education or training programme is strongly influenced by the **type of lower secondary programme** young people were previously enrolled in. Access to academically oriented general education programmes⁷ is the almost exclusive privilege of students who have been enrolled in lower secondary programmes with so called extended requirements.

⁷ i.e. matura school, diploma middle schools

However, the type of lower secondary programme is also an essential access key to VET programmes. Graduates of lower sec. programmes with extended requirements will more frequently gain access to the academically more demanding VET programmes. This finding remains true even when controlling for PISA literacy level. Comparing with lower secondary graduates from «basic requirements» programmes and controlling for PISA **literacy level**, entry to upper secondary programmes with high requirements is two to four times greater for graduates from «extended requirements» lower secondary programmes.

TREE also strikingly confirms the important role **social origin** plays when it comes to post-compulsory education and training. Thus, more than half of the youth situated in the top SES⁸ quartile gained access to an academically oriented general education programme at the upper secondary level. Among youth from the bottom SES quartile, this percentage is 8% only. Inversely, youth from the bottom SES quartile – compared to the top quartile – run twice the risk (15% vs. 7%) of not gaining access to any certifying upper secondary programme at all (within the first two years after leaving compulsory school).

In terms of immigration family background, TREE identifies two groups which show distinctly different post-compulsory education and training patterns. On one hand, there are the first generation immigrants, i.e. youth with foreign born parents who themselves were born in Switzerland. This group follows more or less the same post-compulsory pathways as the «natives». Foreign born young people on the other hand fail markedly more often than others (24%) to gain access to certifying upper secondary education and training programmes.

Analyses of post-compulsory pathways in a **longitudinal perspective** show that about three quarters of the PISA/TREE cohort managed to enter certifying upper secondary education directly, i.e. immediately after graduating from lower secondary level. Roughly one in five youth (18% of the cohort) enter upper secondary level indirectly, usually after a one-year temporary alternative. 8% of the cohort have not gained access after two years, while 3% have entered and dropped out. Among the «direct entries» as described above, a large majority (>80%) stay within the programme they have entered. Over-

all, approx. 60% of the cohort perform a direct transition from lower to upper secondary level. For the other approx. 40%, this transition is discontinuous (with delays, detours and reorientations) or does not happen at all. The percentage of discontinuous pathways is particularly high among immigrant youth (58%), students with low PISA literacy levels (55%) and students who followed lower secondary programmes with «basic requirements» (52%).

By means of multivariate logistic regression, TREE calculated the relative impact of the most important socio-demographic, socio-geographic and performance characteristics on the chance of gaining entry into a certain type of certifying upper secondary education within two years after completing lower secondary school. The regression models reveal that social origin has a very strong impact on the chances of entry into post-compulsory education and training. Gender and the type of lower secondary programme also play a very important role. As a general performance or achievement indicator, PISA literacy level has its impact on post-compulsory entry chances as well. However, compared to the impact of social origin, gender and type of lower sec. programme, this impact is not as predominant as one would expect of an educational system that claims to be based on achievement.

Chapter 3: Satisfaction in regard to education and training

During the first year of post-compulsory education and training, the majority of the Swiss PISA/TREE cohort is satisfied with their situation at school and/or in their apprenticeship workplace. Mostly, they think that their teachers or instructors are pedagogically competent and that they are supportive when difficulties arise at school or work. Classes at school and training within the apprenticeship workplace are thought to be varied and instructive, and the work load is usually low. According to the young people's statements, they have – at least partially – their say when it comes to determine the *Whats*, *Hows* and *Whens* of their assignments.

This positive general appreciation does not apply to all young people. As regards school based education, approx. 8% of them say that their classes are

⁸ Socio-economic status

monotonous, and the same percentage claims to be under a lot of stress at school. More than one third of them hardly has a say in the definition of tasks and assignments, and approx. one fourth report that their teachers' support and pedagogical skills are low.

Apprentices mostly judge their work-based training more positively than the school based education. Training at the workplace seems to be more varied, and the chances to participate are greater than at school. When it comes to judge pedagogical skills and support, apprentices give their instructors at work better marks than their teachers at school. This confirms the strong identification of apprentices with their training firm.

Approximately two-thirds of the apprentices report to be generally satisfied with their training situation. Among exclusively school based students, this is the case for only one-third.

Young people are particularly satisfied with their education and training when they can learn a lot and the activities are varied. Variety in class and – for apprentices – variety at work are the most important factors influencing satisfaction with education and training. Another crucial factor is the presence of competent, supportive teachers and class mates at school, instructors and colleagues at work who can help when problems arise.

Chapter 4: Critical pathways

Young men and women who do not (immediately) succeed in gaining entry to certifying post-compulsory education and training show a distinct profile. They tend to be predominantly female, are found more often in the German speaking part of Switzerland, they are more likely to have graduated from lower secondary programmes with «basic requirements», tend to have low PISA scores in literacy, belong to families with a low socio-economic status and/or to have an immigrant family background. Young people with one or more of the above mentioned characteristics run an increased risk of discontinuous education and training pathways and of a delay in entering upper secondary education or not entering at all.

The post-compulsory pathways of these young people can take various forms. The most common – as shown in chapter 2 – is the delayed entry into a certifying upper secondary programme – usually

after a one year temporary alternative. Some of the young people are still in temporary alternatives two years after graduating from lower secondary school. Others have interrupted their education and training activities – or dropped out of them altogether. Still others have found a new training programme after dropping out of their first. Only a small number have not enrolled in any education or training activities whatsoever during the first two years after finishing lower secondary school.

It is this last group that is the main subject of study in chapter 4. The «risk» profile described above applies to them especially. They are particularly often confronted with negative replies to their applications and pushed into temporary alternatives which they tend to drop out of prematurely. However, they remain determined to enter a certifying education or training in the near future. They do not consider entering employment as a valid choice but rather as another temporary solution. When asked about scenarios to improve their training situation, the young people not in training assume the responsibility for this to happen. When analysing the reasons for their situation, they tend not to blame society and they strongly believe in their own potential to acquire a qualification. Even in their second year not in training, the majority of them are not yet discouraged. This is shown by the fact that only a minority of them is dissatisfied with their previous educational pathway and their present situation.

The lack of a formal qualification is a serious handicap. Numerous studies have shown that the lack of a professional qualification is the most important risk factor for unemployment. It is however possible to achieve a qualification as an adult. Evidence shows that those that had difficulties the first time round are less likely to succeed as adults. Beyond age 23, the chances for people without post-compulsory training to catch up are extremely low. Every additional year that passes diminishes the chances of acquiring training and a qualification that are needed to successfully integrate into society.

Chapter 5: Temporary alternatives

According to previous estimations less than 20% of compulsory school leavers opt for a temporary alternative. TREE reveals that almost a quarter of lower secondary graduates have an indirect entry into cer-

tifying upper secondary education or training. The proportions vary strongly by language region, canton and type of offer. In some cantons (Berne, Aargau, Zurich), almost one-third of youth are in temporary alternatives, while these alternatives are a marginal 5% in the Italian speaking canton of Ticino.

Compared to the PISA/TREE cohort as a whole, young people in temporary alternatives tend to show the same «profile» as those not pursuing any education and training at all (see previous section «chapter 4»). Remarkably though, they reach higher average levels of achievement than those who entered a low or medium requirements VET directly after lower secondary school.

Almost three quarters of those in temporary alternatives succeed within one year in gaining access to a certifying upper secondary education or training programme: about one fourth to programmes with high requirements, about half in programmes with low to medium requirements. The majority of the remaining quarter continues with a temporary alternative for a second year, while only a minority drops out of training.

Multivariate regression models show that for youth in temporary alternatives, achievement has no significant impact on the risk of non-entry into certifying upper secondary programmes. The identified risk factors are gender, social origin and the degree of urbanization (but not immigration family background).

On average, youth in temporary alternatives are not worse achievers than the majority of those who manage to enter certifying upper secondary education directly. Furthermore, achievement hardly plays a role when it comes to the chances to enter upper secondary level training after completing a temporary alternative. This result questions the often heard statement that temporary alternatives are primarily meant to remedy individual academic (or other) deficiencies.

There are 20,000 young people who year after year do not manage to enter directly into a certifying upper secondary programme. The majority of these are not academically disadvantaged. This raises fundamental questions about system efficiency. The most urgent question is: wouldn't it make more sense to transfer part of the enormous investments used for temporary alternatives into the expansion of an adequate offer of certifying upper secondary programmes?

Chapter 6: The case of young migrants

According to the TREE results, the ethnic heterogeneity of the Swiss educational system is overestimated. Among the roughly 20% «foreigners» that the official school statistics report, approx. one third are born in Switzerland while another third immigrated before reaching school age. Only about 7% of students who finish compulsory school have completed part of their first 9 years of basic education outside of Switzerland.

It is therefore inadequate to speak of «foreigners» in general. Youth with an immigration family background form three distinctly different groups: The first group has its roots in «non-southern» European countries and is characterized by an average social position that is higher than the «natives'» (overstratification). The second group consists of descendants of immigrants from «early» immigration waves (mostly from Italy and Spain) who have experienced a certain social ascent throughout the past decades (previous understratification). The third group has relatively recently immigrated (mostly from Balkan countries, Turkey and Portugal) and is characterized by a very low average social position (present understratification).

Young people of with immigration family background also wish to conform to the social norm of acquiring a certifying post-compulsory qualification. However, some of them, especially those in the third mentioned group, are at a disadvantage compared to the «natives» and first generation immigrants. At the lower secondary level, they are strongly overrepresented in programmes with «basic requirements». Their average achievement level is substantially lower than the «natives'». Under these circumstances, vocational education and training with low to medium requirements would seem the most likely post-compulsory option for many of them. It is however exactly this option where young immigrants, compared to the «natives» (all else being equal), face essential disadvantages. Thus, paradoxically, young immigrants face the strongest barriers precisely in those VET programmes that would suit the majority of them best.

Einleitendes

Struktur und Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht ist als Reader konzipiert. Die einzelnen Kapitel wurden so geschrieben, dass sie als eigenständige Beiträge lesbar sind. Ihr Inhalt liegt in der Verantwortung der zeichnenden Autorinnen und Autoren. Wo nötig und sinnvoll, wurden mittels Querverweisen inhaltliche und konzeptuelle Verbindungen zwischen den einzelnen Beiträgen hergestellt.

Im 1. Kapitel nehmen *Jacques Amos*, *Mario Donati* und *Barbara E. Stalder* eine forschungspolitische und wissenschaftliche Verortung des Forschungs- und Erhebungsdesigns des Projektes TREE vor.

Das 2. Kapitel von *Sandra Hupka* bildet das Herzstück der Publikation, die Beschreibung und Analyse der Ausbildungssituationen und -verläufe der PISA/TREE-Kohorte in den ersten zwei Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule.

Im 3. Kapitel geht *Barbara E. Stalder* der Frage nach, wie Jugendliche ihre nachobligatorische Ausbildung einschätzen, und welche Ausbildungsmerkmale in welchem Ausmass die Ausbildungszufriedenheit beeinflussen.

Im 4. Kapitel analysiert *Edi Böni* vertiefend kritische, diskontinuierliche Ausbildungsverläufe, mit besonderem Fokus auf Jugendliche, die nach Austritt aus der obligatorischen Schule keine nachobligatorische Ausbildung absolvieren.

Im 5. und 6. Kapitel beleuchtet *Thomas Meyer* zwei (weitere) Gruppen von Jugendlichen, die im Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit stehen: Diejenigen, die nach Verlassen der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung absolvieren, und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Dank

Der Dank der Autorinnen und Autoren geht zunächst an die Institutionen, die TREE und die vorliegenden Zwischenergebnisse überhaupt ermöglicht haben: An die im Konsortium TREE als Projektträger-schaft zusammengeschlossenen kantonalen Bildungsforschungs- und Evaluationsstellen der Erziehungsdirektionen der Kantone Bern, Genf und Tessin⁹; an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, der TREE über das Nationale Forschungsprogramm 43 «Bildung und Beschäftigung» eine Anschubfinanzierung gewährt hat; an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), welches das Projekt über den Lehrstellenbeschluss 2 kofinanziert hat; und last but not least an das Bundesamt für Statistik (BFS), das nach dreijähriger tatkräftiger Unterstützung von TREE zu einer grosszügigen Ko-Edition der ersten Zwischenergebnisse in Form des vorliegenden Berichts Hand geboten hat.

Dank gebührt im Weiteren *Stefan Sacchi*, von dessen methodischer Expertise wir immer wieder profitieren konnten, und *Michael Gerfin*, der uns bei der Berechnung der Schätzgenauigkeit unserer Ergebnisse unschätzbare Dienste geleistet hat.

Ein herzliches Dankeschön geht an *Myriam Delenbach*, *Matthias Frey*, *Gabriela Heer Bieniok*, *Wolfgang Kälin*, *Beat Mayer*, *Susanne Morf*, *Christof Nägele*, *Francesca Pedrazzini-Pesce*, *Erich Ramseier*, *Elisabeth Salm* und *Daniela Ulber*, die uns mit ihrer kritischen und aufmerksamen Gegenlektüre des Berichts bzw. einzelner Kapitel davon wertvolle Inputs gegeben haben.

Schliesslich schulden die Autorinnen und Autoren ihren Angehörigen grossen Dank für ihre Unterstützung, für ihre Geduld und Nachsicht.

⁹ Bern: Bildungsplanung und Evaluation (BiEv);
Genf: Service de recherche en éducation (SRED);
Tessin: Ufficio studi e ricerca.

1 Kontext und Projektdesign von TREE

*Jacques Amos, Mario Donati,
Barbara E. Stalder*

Jährlich verlassen mehr als 80'000 Jugendliche in der Schweiz die obligatorische Schule. Schätzungen der Bildungsstatistik zufolge werden die meisten von ihnen ein paar Jahre danach einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II erworben haben und in den Arbeitsmarkt oder eine Tertiärausbildung eintreten. Gesamtschweizerisch ist wenig darüber bekannt, wie die Ausbildung der Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit verläuft. Wie viele Jugendliche treten direkt in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ein? Wie viele junge Menschen wechseln ein- oder mehrmals die Schule oder Lehre, bis sie einen zertifizierten Abschluss erreichen? Welche Umstände führen dazu, dass junge Menschen eine Ausbildung unterbrechen oder ganz darauf verzichten, eine Berufslehre oder eine allgemein bildende Schule abzuschliessen?

Um solche Fragen näher zu untersuchen, wurde das Projekt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) im Anschluss an PISA 2000 initiiert. Über sieben Jahre werden mehrere Tausend Jugendliche in der Schweiz zu ihrer Ausbildungs- und Arbeitssituation befragt, und es wird untersucht, wie diese Jugendlichen ihren Weg von der obligatorischen Schulzeit ins Erwerbsleben oder eine Ausbildung auf der Tertiärstufe gestalten.

1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücken

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre führte die OECD eine international vergleichende Länderevaluation der Übergänge von der Erstausbildung ins Erwerbsleben

durch (Transitions from Initial Education to Work TIEW, Bowers, Sonnet, & Bardone, 2000). 14 Länder nahmen an dieser Evaluation teil, darunter auch die Schweiz. Der Länderbericht für die Schweiz zeigt, dass der Forschungs- bzw. Wissensstand zur Transitions-thematik äusserst fragmentarisch und lückenhaft ist (Galley & Meyer, 1998). Lückenhaft ist sie insbesondere dort, wo es um die längsschnittliche Beschreibung und Analyse von Transitionsprozessen geht.

Die Basisdaten der amtlichen Bildungs- bzw. Beschäftigungsstatistik sind – sowohl auf eidgenössischer als auch auf kantonaler Ebene – fast ausschliesslich querschnittlich angelegt und insbesondere auf gesamtschweizerischer Ebene oft nur in beschränkter Differenzierung verfügbar. Die Transitionsprozesse der Jugendlichen in der Schweiz präsentieren sich demnach, wie Galley und Meyer (1998, S. 49) vermerken, häufig als sogenannte «Black Box».

Es gibt in der Schweiz bisher nur zwei Transitionsstudien auf kantonaler Ebene, die den Übergang von der (obligatorischen) Schule ins Erwerbsleben in seiner ganzen Breite und Vielfalt längsschnittlich nachzeichnen. Der Zürcher Längsschnitt ist älteren Datums und hat eine Kohorte von rund 2000 Jugendlichen von ihrem sechsten Schuljahr an bis ins junge Erwachsenenalter beobachtet (1974–1982, vgl. Bernath, Wirthensohn, & Löhner, 1989). Der Tessiner Längsschnitt «Dopo la scuola media» hat ungefähr die Hälfte der kantonalen Schulabgangskohorte 1992 während fünf Jahren längsschnittlich verfolgt (Donati, 1999).¹⁰

Alle übrigen längsschnittlich angelegten Untersuchungen beobachten nur bestimmte Ausschnitte des Transitionprozesses. Berufswahl und Lehrstellensuche an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II stehen im Zentrum des seit Ende der 90er Jahre durchgeführten Lehrstellenbarometers¹¹ sowie

¹⁰ Eine weitere Nachbefragung der Kohorte 10 Jahre nach Schulaustritt wurde kürzlich durchgeführt.

¹¹ vgl. www.bbt.admin.ch/berufsbil/projekte/barometer/d/index.htm

der Berufswahlstudie von Herzog, Neuenschwander, Wannack, & Pfäffli (2003). Die Schnittstelle zwischen dem Ende der Berufsbildung und dem Eintritt ins Erwerbsleben ist Forschungsgegenstand des Projekts AEQUAS (Arbeiterfahrungen und Lebensqualität in der Schweiz, vgl. Kälin et al., 2000). Vergleichsweise gut exploriert ist schliesslich der Übergang von (Fach-)Hochschulabsolventinnen und -absolventen ins Erwerbsleben (vgl. beispielsweise BFS, 2002b) an der Schnittstelle Tertiärstufe-Arbeitsmarkt.

1.2 Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen von TREE

Zur Zeit existiert kein übergreifendes theoretisches Modell, das Transitionsprozesse bzw. deren Bestimmungsfaktoren im Allgemeinen und in ihrer ganzen Komplexität zu beschreiben oder zu erklären im Stande ist (Feij, 1998). Bei der Entwicklung des Forschungs- und Instrument-Designs von TREE wurde deshalb versucht, den wichtigsten transitionsrelevanten Ansätzen angemessene Rechnung zu tragen. Im Rahmen eines erweiterten Belastungs- und Ressourcen-Ansatzes werden Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in ihrer Interaktion mit individuellen, organisationalen/institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren dargestellt. Nur unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren kann den verschiedenen Ausbildungssituationen und -verläufen nach der obligatorischen Schulzeit Rechnung getragen werden. Dabei stützen wir uns auf Konzepte der Übergangsforschung (Brock, 1991; Heinz, 2000, 1999) und insbesondere auf Ansätze der Schicht- und Statusreproduktion (z.B. Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1987; Coleman, 1988), der Arbeitssozialisation (Feij, 1998), der Stressforschung (Buunk, de Jonge, Ybema, & de Wolff, 1998), der Analyse kritischer Lebensereignisse (Filipp, 1995) und der Leistungs- und Lernmotivation (Prochaska, 1998; Schlag, 1995; Schuler & Prochaska, 2000).

In Anlehnung an die oben genannten Ansätze geht TREE von folgenden Überlegungen aus:

- Die Aufnahme einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter und entspricht einer sozialen Norm, die nicht nur von Bildungspolitik und Arbeitsmarkt gefordert, sondern auch von den Jugendlichen mehrheitlich internalisiert ist. Ausbildung nützt nicht nur dem Individuum, sondern auch der Gesellschaft (Steigerung des Humankapitals und der Wettbewerbsfähigkeit, höhere gesellschaftliche Kohäsion).
- Eine gute Grundbildung und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen wird in modernen Gesellschaften zunehmend zu einer Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben (OECD, 2000b). Im Zug der Bildungsexpansion hat gleichzeitig eine Aufwertung und Abwertung der Bildungsabschlüsse stattgefunden. Ein bestimmter Abschluss ist notwendige, aber nicht (mehr) hinreichende Bedingung für den Zugang zu einer spezifischen Ausbildung oder Erwerbstätigkeit (vgl. u.a. Donati, 1999). Neben dem formellen Lernen wird zunehmend auch das informelle Lernen wichtig, d.h. das Lernen, das im täglichen Leben, in der Familie, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit stattfindet (Dominicé, 1990).
- Die Entscheidung für und der erfolgreiche Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung sind als Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt zu verstehen. Berufswahl ist ein längerfristiger Prozess, der sich in der Regel wiederholt einstellt und in eine lebenslange berufliche Entwicklung mündet. Der Begriff *Berufswahl* auf der Sekundarstufe I ist doppelt irreführend. Einerseits impliziert er, dass schon in der obligatorischen Schulzeit eine Festlegung auf eine bestimmte berufsgebundene Arbeitstätigkeit erfolgt, was durch die häufigen Ausbildungswechsel und die Zunahme der frühen Berufswechsel widerlegt wird (Sheldon, 1995). Andererseits betont er einseitig die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, ohne Selektions- und Chancenzuweisungsprozesse zu berücksichtigen, die den Übergang in den nachobligatorischen Ausbildungsmarkt und die Erwerbstätigkeit nachweislich stark beeinflussen. Faktoren wie z.B. die prekäre Situation auf dem Lehrstellenmarkt, gestiegene Anforderungen in vielen nachobligatorischen Ausbildungsgängen oder der Abbau von Arbeitsplätzen für Personen ohne formal qualifizierenden Abschluss stehen in Konflikt mit Konzepten einer individuell steuerbaren Ausbildungswahl.
- Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erfolgt immer weniger linear. Die Variabilität der

Transitionsprozesse nimmt zu. Die Lebensphase zwischen dem 14. und 30. Lebensjahr wird dadurch komplizierter, unübersichtlicher und vielschichtiger: längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge und provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheide, Warteschleifen und Abbrüche (OECD, 2000a).

- Nach wie vor wenig durchlässige Ausbildungsgänge und starre Ausbildungssysteme bewirken, dass ein Ausbildungswechsel in den meisten Fällen mit Reibungsverlusten verbunden ist. Die betroffenen Jugendlichen verbleiben länger im Ausbildungssystem und der Ausbildungsabschluss wird verzögert.
- Die sozioökonomische und -kulturelle Herkunft übt nach wie vor einen grossen Einfluss auf die Wahrnehmung von Ausbildungschancen und den Eintritt in eine Erwerbstätigkeit aus. Die Bildungsexpansion hat keine Verbesserung der Chancengleichheit gebracht. Jugendliche aus Familien mit tieferem sozioökonomischem Status erzielen nach wie vor nicht nur schlechtere Schulleistungen, sondern können ihre Leistungen auch weniger in höher qualifizierte Ausbildungen und Abschlüsse umsetzen (Baumert, 2001; Lamprecht & Stamm, 1996, Levy, 1997; Ramseier & Brühwiler, 2003). Die Entwertung der Bildungszertifikate und die zunehmende Bedeutung von Schlüsselkompetenzen, individuellen Qualifikationen und Persönlichkeitsmerkmalen führen vermutlich eher zu schlechteren Chancen von Jugendlichen aus so genannt benachteiligten Familien.
- Bleiben die Bemühungen um einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz erfolglos, so bedeutet dies weit mehr als eine materielle Einschränkung. Arbeits-/ Ausbildungslosigkeit beeinflusst die Handlungsbereitschaft und Motivation der Jugendlichen, beeinträchtigt das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl und bringt einen Verlust des Zeitgefühls und der sozialen Kontakte mit sich. Sie verringert die Möglichkeit der sozialen und kulturellen Partizipation und steigert das Risiko der sozialen Ausgrenzung. Der (Wieder)-Einstieg in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt wird dadurch zusätzlich erschwert.
- Die Analyse von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen muss in einen biographischen Kontext gestellt

werden, in dem die Etappen von Ausbildung und Erwerbstätigkeit, die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, die Veränderung von Interessen und deren subjektive (Re)interpretation in ihrem Verlauf transparent gemacht werden (W. Heinz & Krüger, 1990; W. R. Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl, & Witzel, 1985).

1.3 Ziele von TREE

Angesichts des begrenzten Wissensstandes zur Transitionsthematik schliesst TREE fundamentale Lücken, insbesondere in zwei Bereichen:

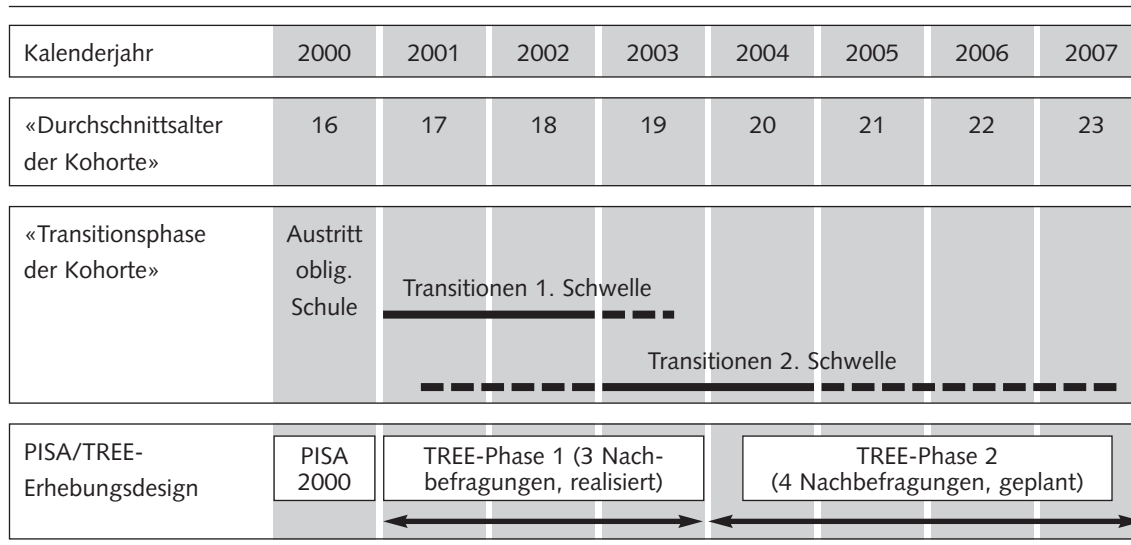
1. Typisierung und Beschreibung von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen nach der obligatorischen Schulzeit unter Berücksichtigung möglichst aller «erfolgsrelevanten» Merkmale;
2. Analyse der Entstehungsbedingungen, Prozessmerkmale und Wirkungen bestimmter (insbesondere diskontinuierlicher) Ausbildungsverläufe.

Dank TREE ist es in der Schweiz erstmals möglich, die Transitionsprozesse aller Jugendlichen zwischen obligatorischer Schule und Eintritt ins Erwerbsleben lückenlos und differenziert nachzuzeichnen.¹² Das Längsschnitt-Design erlaubt nicht nur eine differenzierte Beschreibung dieser Prozesse. Jede Etappe der Transition kann zudem individuell mit vorangehenden Etappen in Beziehung gesetzt werden. So können Eigenheiten und Wirkungen von bestimmten Verlaufstypen analysiert werden (z.B. von Ausbildungsverzicht, -abbruch oder -wechsel; oder die Wirkung eines indirekten Einstiegs in die Sekundarstufe II via Zwischenlösung etc.). TREE ist deshalb ein eigentliches Jugend-Observatorium mit Bezug auf die Transitionsprozesse zwischen Ausbildung und Erwerbsleben.

Da TREE nicht nur Daten zum Ausbildungs- bzw. Erwerbsstatus der Jugendlichen erhebt, sondern auch eine breite Palette von individuellen und systemischen Kontextmerkmalen (vgl. Schema der erhobenen Merkmalsdimensionen im Anhang A2), können Erklärungsmodelle für erfolgreiche bzw. problematische Transitionstypen/-muster entwickelt werden.

¹² Dies unter Berücksichtigung gewisser Schätzfehler und mit Ausnahme derjenigen Jugendlichen, die nach einem Abschluss auf Sekundarstufe II linear, d.h. ohne zwischenzeitliche Erwerbsphase, eine mehrjährige Tertiärbildung absolvieren.

Abbildung 1.1: Übersichtsschema Projektdesign TREE



© TREE 2003

1.4 Projekt-, Erhebungs- und Stichprobendesign

TREE ist eines der ersten Projekte, das das reiche Potenzial von PISA längsschnittlich erweitert. Die Schweiz ist neben Kanada mit seinem YITS-Projekt¹³ das einzige Land, in dem PISA 2000 als Basisbefragung für einen Transitionslängsschnitt verwendet wurde. OECD-weit sind Bestrebungen im Gange, die PISA-Befragungen von 2003 oder 2006 durch Längsschnittmodule zu erweitern (Statistics Canada PISA-L Consortium, 2003). TREE fungiert hier als Pionier- und Pilotprojekt.

Dem Design von TREE als Followup-Projekt von PISA (2000) liegen folgende Überlegungen zu Grunde:

- Bezüglich Konzeptualisierung, Methodologie, Stichprobendesign, Messinstrumentarium etc. konnte auf mehrjährige Vorarbeiten von PISA sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene zurückzugriffen werden (vgl. etwa OECD, 1999).
- Dank der Nutzung von PISA 2000 als Basisbefragung von TREE konnte nicht nur auf eine grosse, national und sprachregional repräsentative¹⁴ Stichprobe zugegriffen werden, sondern auch auf das äusserst reichhaltige Datenmaterial, das PISA

2000 generierte. Dieses umfasst einerseits die Testdaten der vorgenommenen Kompetenzmessungen, derentwegen PISA 2000 in der Schweiz seit bald drei Jahren in den Schlagzeilen ist. Diese dienen TREE als standardisierter Indikator dafür, was Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit (nicht) können. Daneben hat PISA aber auch eine reiche Fülle von Kontextdaten zu den Testpersonen und zum schulischen Umfeld erhoben, in das sie zum Zeitpunkt der PISA-Befragung eingebettet waren.

Erhebungsdesign, Stichprobe und Rücklauf

Phase 1 von TREE beobachtet die Transitionsprozesse an der so genannten 1. Schwelle, der Schnittstelle zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II (Abbildung 1.1). Die drei Nachbefragungen dieser Phase sind bereits realisiert, ein Teil der Ergebnisse der ersten beiden Wellen werden im vorliegenden Bericht veröffentlicht. In der geplanten Phase 2 werden die Transitionen der so genannten 2. Schwelle im Fokus stehen, d.h. der Schnittstelle zwischen der Sekundarstufe II und dem Arbeitsmarkt bzw. der Tertiärstufe.

Die Trägerschaft von TREE bildet ein Konsortium der drei Bildungsforschungsstellen der Kantone Bern, Genf und Tessin.¹⁵ Phase 1 des Projekts wurde kofi-

¹³ Youth in Transition Survey, siehe <http://www.pisa.gc.ca/yits.shtml>

¹⁴ z.T. sogar kantonal

¹⁵ Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern; Service de recherche en éducation (SRED) der Erziehungsdirektion des Kantons Genf; Ufficio studi e ricerche (USR) der Erziehungsdirektion des Kantons Tessin.

nanziert durch den Schweizerischen Nationalfonds¹⁶ sowie durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT¹⁷) und das Bundesamt für Statistik (BFS).

Es soll an dieser Stelle nicht im Detail auf das komplexe Stichprobendesign von PISA eingegangen werden. Dieses ist an anderer Stelle ausführlich dokumentiert (vgl. BFS & EDK, 2002; Renaud, 2002). Die TREE-Stichprobe enthält alle Testpersonen der PISA-Stichprobe(n), die folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Sie haben schriftlich in die Teilnahme an weiteren (TREE-)Befragungen eingewilligt;
- Sie waren zum Zeitpunkt der PISA 2000-Befragung in einer Regelklasse der obligatorischen Schule;¹⁸
- Sie haben am Ende des Schuljahres 1999/2000 die obligatorische Schule verlassen.

Gut 6000 Jugendliche, die im Rahmen von PISA 2000 in der Schweiz befragt wurden, erfüllen diese Bedingungen. Damit konnte rund die Hälfte der Jugendlichen der PISA-Erhebung in die TREE-Ausgangsstichprobe aufgenommen werden. Die Rücklaufanalyse zeigt, dass die nur mässige Teilnahmebereitschaft zur Teilnahme an TREE in erster Linie auf testadministrative Ursachen zurückzuführen und mit keinen gravierenden Stichprobenverzerrungen im Hinblick auf soziodemografische Merkmale verbunden ist (Sacchi, 2003).

Die Jugendlichen wurden im Frühjahr 2001 – also knapp 1 Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule – zum ersten Mal, im Frühjahr 2002 zum zweiten Mal durch TREE befragt.¹⁹ Die Erhebung erfolgte mittels eines standardisierten schriftlichen Fragebogens von knapp 20 Seiten Umfang (vgl. Schema der erhobenen Merkmalsdimensionen im Anhang A2). Der Rücklauf wurde individuell kontrolliert. Nicht-Antwortende wurden einmal schriftlich und – wenn sie auch dann nicht antworteten – mindestens einmal telefonisch gebeten, an der Studie teilzunehmen. Wer den schriftlichen Fragebogen nicht ausfüllen konnte oder wollte, bekam die Möglichkeit, die Fragen telefonisch zu

beantworten (vgl. Schema Erhebungsdesign im Anhang A1).

Nicht zuletzt dank dieses intensiven individualisierten Followups der Nicht-Antwortenden konnte eine erhebungswellenspezifische Rücklaufquote von je rund 90% erzielt werden. Gemessen an der gültigen Ausgangsstichprobe lag die Rücklaufquote zum Zeitpunkt der zweiten TREE-Nachbefragungswelle bei über 80% (Gesamtrücklaufquote). Nach Abschluss der zweiten Welle liegen somit über 5000 gültige Antworten vor. Die Verweigerungsquote ist gering. Die Antwortquote ist weit höher als ursprünglich erwartet.

Zusätzlich zu den drei Nachbefragungen wurde 2002 eine Vertiefungsbefragung von Jugendlichen durchgeführt, für die der Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II diskontinuierlich verlief oder gar nicht erfolgte (Eintritt über Zwischenlösungen, Ausbildungsabbruch und/oder -wechsel, Ausbildungslosigkeit etc). Kap. 4 referiert einige Ergebnisse dieser Zusatzbefragung.

Um aus der PISA/TREE-Stichprobe für die Schweiz und die drei grossen Sprachregionen repräsentative Aussagen ableiten zu können, werden alle Analysen gewichtet durchgeführt. Durch die Gewichtung wird die Verteilung der Jugendlichen in der Stichprobe der Verteilung der Jugendlichen in der Population angenähert. Zur Berechnung der Gewichte wurden komplexe Regressionsmodelle gerechnet. Diese bezogen alle bekannten Faktoren ein, die die Teilnahmewahrscheinlichkeit an den TREE-Nachbefragungen beeinflussen (vgl. Sacchi, 2003). Die gewichteten, auf die Population hochgerechneten Zahlen unterliegen gewissen Schätzfehlern. Diese werden in den Analysen und der Interpretation berücksichtigt und exemplarisch ausgewiesen (vgl. dazu Kapitel 2 und AnhangC, Tabellen C1 bis C5).

Situierung der Ergebnisse in diesem Bericht bezüglich des Gesamtprojekts

Die in diesem Bericht präsentierten Ergebnisse basieren auf den Daten, die anlässlich der ersten beiden TREE-Nachbefragungen der PISA 2000-Stichprobe in den Jahren 2001 und 2002 erhoben wurden,

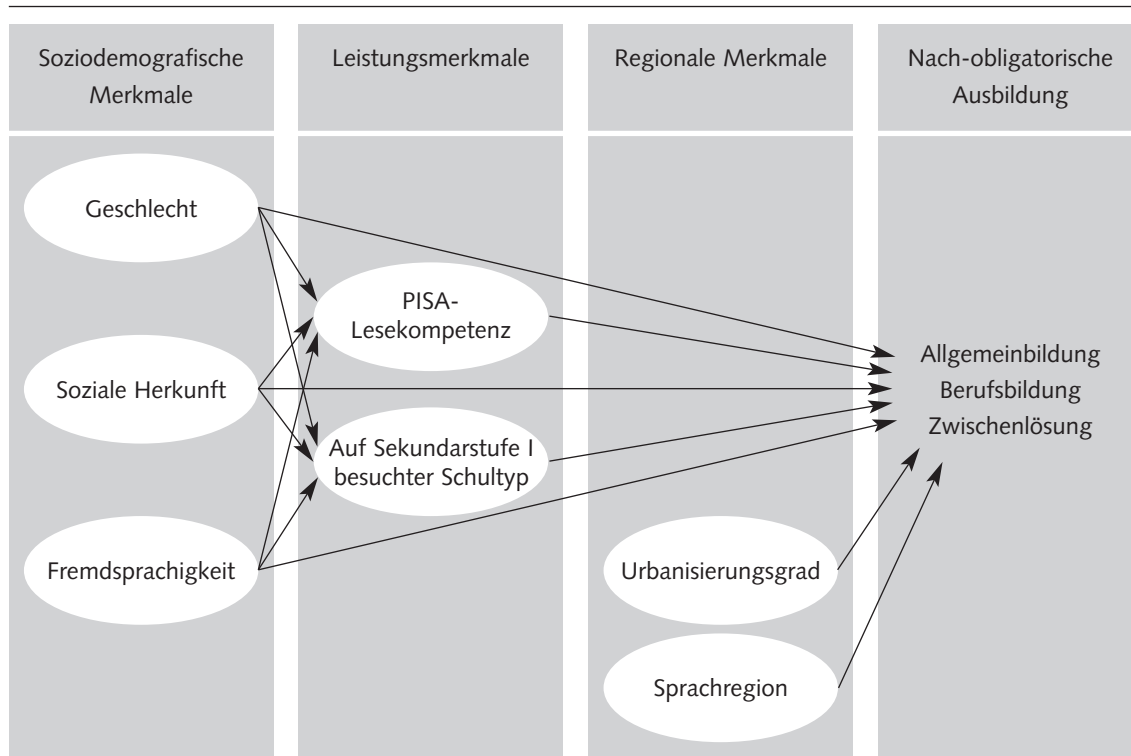
¹⁶ Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 43 «Bildung & Beschäftigung».

¹⁷ Im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2.

¹⁸ Mit Ausnahme der italienischsprachigen Schweiz wurden nur Testpersonen aus öffentlichen oder öffentlich subventionierten Schulen berücksichtigt.

¹⁹ Die dritte Nachbefragungswelle wurde im Sommer 2003 abgeschlossen. Die Daten waren zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Berichts jedoch noch nicht bereit für die Auswertung.

Abbildung 1.2: Grobmodell zur Erklärung des Zugangs zu nachobligatorischen Ausbildungen



© TREE 2003

sowie auf den Daten der PISA 2000-Erhebung selber. Damit überstreichen sie eine Beobachtungsperiode von rund zwei Jahren ab dem letzten Quartal der obligatorischen Schule (8. oder 9. Schuljahr). Der thematische Fokus liegt demzufolge auf der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II. Gemeinsamer Nenner der Beiträge dieses Berichts ist die Frage, ob, wie und unter welchen Bedingungen den befragten Jugendlichen der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II gelingt.

Der vorliegende Bericht hat in verschiedener Hinsicht provisorischen und experimentellen Charakter. Dies liegt zum Ersten am Längsschnittdesign der Erhebung. Bei Redaktionsschluss dieses Berichts lagen bereits die Rohdaten der dritten Nachbefragungswelle vor. Weitere Nachbefragungen sind bis zum Jahr 2007 geplant. Die Ergebnisse in diesem Bericht sind somit Zwischenergebnisse, die in den kommenden Jahren mit zunehmender Beobachtungsdauer laufend aktualisiert werden.

Zum Zweiten situieren sich die Ergebnisse dieses Berichts – wie eingangs dieses Kapitels gezeigt – in einem hier zu Lande sehr schwach explorierten Forschungsfeld. Sie bilden einen ersten Versuch, die Vielfalt und Komplexität der beobachteten Verlaufs-

prozesse zu verdichten und zu bündeln. Es wird der Versuch unternommen, politik- und wissenschaftsrelevante Verlaufsindikatoren zu bilden und besonders häufige und/oder besonders problematische Verlaufstypen zu identifizieren. Die referierten Ergebnisse verstehen sich vor diesem Hintergrund als erste Vorschläge, die in Zukunft mit zunehmender Erfahrung weiterentwickelt, angepasst und verfeinert werden sollen.

Dies gilt zum Dritten auch für die Versuche, den Verlauf von postobligatorischen Ausbildungs- und Erwerbskarrieren nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären. Getreu der Hauptfragestellung des Projekts ist der Hauptanspruch des Berichts zwar, die beobachteten Verläufe möglichst genau und differenziert zu beschreiben. Erklärungen für bestimmte Verläufe an der ersten Schwelle basieren vorerst noch auf einem groben Modell (Abbildung 1.2), in dem soziodemografische, leistungsbezogene und regionale Merkmale berücksichtigt sind, die sich als wichtige Determinanten im Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erwiesen haben (vgl. Meyer, Stalder & Matter, 2003).

Das Erklärungsmodell für nach-obligatorische Ausbildungschancen stellt die Einflussgrößen in kau-

saler Abfolge von links nach rechts dar. Am Anfang der modellierten Kausalitätskette stehen die soziodemografischen Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Dabei wird postuliert, dass die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund zueinander in Beziehung stehen, wobei keine kausale Beeinflussung, sondern ein wechselseitiger Zusammenhang angenommen wird.

Das Modell postuliert, dass Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund einerseits direkt, andererseits indirekt (vermittelt über Lesekompetenz und Schultyp) auf die nach-obligatorischen Ausbildungschancen wirken. Vom auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp und der durch PISA gemessenen Lesekompetenz wird angenommen, dass sie in wechselseitigem Zusammenhang stehen und einen direkten Einfluss auf den Übertritt haben. Schliesslich wurden räumliche Merkmale in das Modell aufgenommen, die aufgrund der jeweils vorhandenen Angebotsstruktur den Übertritt in die nach-obligatorische Ausbildung massgeblich beeinflussen können.

Auch dieses Modell hat Experimentalcharakter und bedarf der Weiterentwicklung und Verfeinerung. Beim bisherigen Stand der Analysen sind insbesondere Individualmerkmale noch nicht berücksichtigt, die über die grobe soziodemografische Kategorisierung der Jugendlichen hinausgehen (z.B. Lernverhalten, Coping-Strategien, kritische Lebensereignisse etc.). Damit ist ein vierter und letzter, wesentlicher Aspekt angesprochen, was den provisorischen und experimentellen Charakter der Ergebnisse dieses Berichts betrifft. Mit den bisherigen Analysen wurde nur ein begrenzter Teil des reichen empirischen Fundus ausgeschöpft, der mit den TREE-Daten zur Verfügung steht. Es ist erklärtes Ziel von TREE, diesen Fundus in den kommenden Jahren weiter und vertiefender auszuschöpfen.

2 Ausbildungssituation und -verläufe: Übersicht

Sandra Hupka

Der Übergang von der obligatorischen Schule zu einer postobligatorischen Ausbildung wird als Transitionsprozess²⁰ verstanden. Dabei wird in der Transitionsforschung zumeist davon ausgegangen, dass es im Übergang von der Schule ins Erwerbsleben zwei kritische Schwellen gibt: Die erste Schwelle stellt der Übertritt in die Berufsausbildung oder in eine vergleichbare postobligatorische Allgemeinbildung (Sek. I → Sek. II) dar, die 2. Schwelle die Berufsstartphase (vgl. auch Brock, 1991). Hier ist in den letzten Jahren vermehrt zu beobachten gewesen, dass Ausbildung und Erwerb in verstärktem Masse parallel und weniger sukzessiv verfolgt werden (OECD, 2000a). Die individuelle biographische Bedeutung dieser Phase kann aber nicht ohne Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erschlossen werden. Allgemein zeigt sich, dass der Bildungsabschluss nicht allein über den Berufsstart entscheidet: Nach wie vor sind regionale Unterschiede, spezifische Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften, aber auch Bedingungen der Herkunftsfamilie bedeutsam (Ditton, 1992; Lamprecht & Stamm, 1996). Dabei wird diese Phase zum einen immer länger, zum anderen auch immer komplexer: Die Lebensphase zwischen dem 14. und 30. Lebensjahr ist immer stärker durch längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge sowie provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheide, Warteschleifen und Abbrüche gekennzeichnet (Bernath et al., 1989; Donati, 1999).

2.1 Nachobligatorische Ausbildungssituation: die ersten zwei Jahre

Die Tätigkeiten, die die Jugendlichen ein bzw. zwei Jahre nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit hauptsächlich verfolgen, sind zum einen das Ergebnis eines langjährigen Prozesses, in dem sich Statuszuweisungen (Welche schulisch/gesellschaftliche Position und welcher Status wurde bisher erreicht?), Orientierungsleistungen der Jugendlichen (z.B. Informationsverarbeitung) und Zukunftsvorstellungen (z.B. Berufswünsche) sowie erworbene Fähigkeiten kumulieren. Zum anderen ist diese Phase ein weiterer wichtiger Schritt hin zur Konkretisierung der Ausbildung bzw. des späteren Berufes, da in diesem Zeitraum (Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) eine bedeutende Weichenstellung stattfindet: Eine spätere Korrektur des eingeschlagenen Weges ist zwar durchaus möglich, aber oftmals mit enormem Zusatzaufwand verbunden. Beeinflusst wird diese Weichenstellung sowohl von den (z.T. kurzfristigen) Interessen der Jugendlichen als auch vom vorhandenen Ausbildungsangebot sowie von den kulturellen, sozialen und finanziellen Ressourcen, die die Jugendlichen bzw. ihre Eltern aktivieren können. Insofern ist diese Weichenstellung entscheidender Bestandteil der Entwicklungsaufgabe einer Berufsfindung (Havighurst, 1948), die alle Jugendlichen bewältigen müssen. Die Art und Weise, wie Jugendliche und ihre Familien diese Aufgabe bewältigen, ist aber höchst unterschiedlich. Während sich z.B. bei Jugendlichen mit schlechter schulischer Ausgangslage Verhaltensmuster zwischen Resignation und Durchhaltevermögen abzeichnen (Christe, 1991), haben Jugendliche mit guter schulischer Ausgangslage nicht nur mehr Wahlmöglichkeiten, sondern auch mehr Zeit, da sie sich erst später entschei-

²⁰ Für Jugendliche gibt es mehrere Ereignisse, die die Transition vom (abhängigen) Jugendlichen hin zum (eigenverantwortlichen) Erwachsenen kennzeichnen: Der Übergang von der Ausbildung in das Berufsleben; die Transition hin zur finanziellen Unabhängigkeit sowie der Auszug aus dem Elternhaus gelten im Rahmen dieses Transitionsprozesses als besonders wichtige Ereignisse.

den müssen, und mehr Ressourcen, um ihre Berufswünsche zu realisieren.

Im Zentrum der folgenden Analysen steht daher die Tätigkeit, die die Jugendlichen nach dem Verlassen der obligatorischen Schule aufnehmen. Diese Tätigkeit wird in vier Oberkategorien eingeteilt, die sich in einem zweiten Schritt z.T. weiter differenzieren lassen. Unterschieden werden im ersten Schritt 1. Berufsbildung und 2. allgemeine Bildung, die beide zu einem anerkannten Sek. II-Abschluss führen, 3. Ausbildungsaktivitäten, die allenfalls auf anerkannte Ausbildungen vorbereiten, selber aber nicht zu einem Zertifikat führen (Zwischenlösungen), und schliesslich 4. Tätigkeiten, die nicht als Ausbildung zu bezeichnen sind wie Erwerbstätigkeit, Auslandsreisen (ohne Sprachschulung), Ferien usw.

Die beruflichen Ausbildungen werden gemäss dem Anforderungsniveau der Lehrberufe weiter unterteilt. Dabei ist zu beachten, dass die Berufsbildung ein breites Spektrum aufweist und sowohl bezüglich Anforderungsniveaus als auch bezüglich Organisationsformen sehr heterogen ist. Die Zuordnung der einzelnen Lehrberufe erfolgte durch Berufsberater und Berufsberaterinnen, die sich am intellektuellen Anforderungsniveau der Berufe orientiert haben.²¹

Bei den allgemein bildenden Ausbildungen wird einerseits zwischen den Maturitätsschulen²² und andererseits den Diplommittelschulen und ähnlichen Institutionen unterschieden.

Unter Zwischenlösungen wird ein breites Spektrum von Tätigkeiten subsumiert. Gruppieren werden sie nach Institutionalierungsgrad und dem Ausmass, in welchem die öffentliche Hand ins entspre-

chende Angebot involviert ist. So werden zum einen das 10. Schuljahr, die Vorlehre sowie das Motivationssemester in eine Unterkategorie, zum andern Vorkurse, Praktika sowie Sprachaufenthalte in eine weitere Unterkategorie zusammengefasst.

In der vierten Hauptkategorie finden sich all jene Jugendlichen, die keine Ausbildung aufgenommen haben.

Ein erster Überblick zeigt (siehe Tabelle 2.1²³), dass sich ein Jahr nach Schulaustritt (im Jahr 2001) fast die Hälfte aller Jugendlichen der PISA 2000/TREE-Kohorte (46%) in einer Berufsausbildung befindet. Dabei verfolgen in der gesamten Schweiz hochgerechnet rund 15'000 Jugendliche (18%) eine berufliche Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau (rund 3000 von ihnen in einer Handels- oder Verkehrsschule). Je rund 9000 Jugendliche (11%) befinden sich in einer Berufsausbildung mit mittlerem bzw. tiefem Anforderungsniveau. Davon befinden sich nur 300 Jugendliche (0,5%) in einer Anlehre. Für sechs Prozent der Jugendlichen kann kein Anforderungsniveau ermittelt werden²⁴.

Zwei Jahre nach Verlassen der obligatorischen Schule ist der Anteil Jugendlicher in Berufsausbildung von 46% auf 64% gestiegen. Eine berufliche Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau wird von 20'000 Jugendlichen (24%) verfolgt (davon rund 3000 (4%) in Handels- oder Verkehrsschulen), eine solche mit tiefem bzw. mittlerem Anforderungsniveau von je rund 14'000 (je 17%). Davon verfolgen ca. 1000 Jugendliche (1%) eine Anlehre.

Im Gegensatz zur Berufsbildung bleiben die Anteile der Jugendlichen, die eine allgemein bildende Schule besuchen, 2001 und 2002 praktisch unverän-

²¹ Die Anlehren werden dem Anforderungsniveau 0 zugeordnet. Auf dem Niveau 1 finden sich Berufslehren wie Maurerin, Serviceangestellte oder Verkäufer. Dem Niveau 2 werden Berufslehren wie Köche oder Floristinnen zugeordnet. Pharmaassistentinnen, Schreiner o.ä. Berufslehren gehören dem Anforderungsniveau 3 an. Auf dem Anforderungsniveau 4 finden sich angehende Polymechanikerinnen, Grafiker etc. Augenoptiker, Drogistinnen oder Lehren mit vergleichbarem Anforderungsniveau werden im Niveau 5 zusammengefasst. Dem Niveau 6 werden Lehren wie Informatiker, Elektronikerin sowie die kaufmännischen Ausbildungen o.ä. zugeordnet. Auch Handels- und Verkehrsschüler finden sich auf dem Anforderungsniveau 6. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu erreichen, werden anschliessend die Niveaus 0 – 2 zum «tiefen Anforderungsniveau» zusammengefasst, die Niveaus 3 und 4 zum «mittleren Anforderungsniveau» und die Niveaus 5 und 6 zum hohen «Anforderungsniveau». Für einen Teil der Berufslehren liegen keine Ratings vor, dies vor allem bei Berufen mit gesamtschweizerisch wenig Lehrlingen. Diese werden der Kategorie «unbestimmtes Anforderungsniveau» zugeordnet.

²² Einschliesslich Schulen für Unterrichtsberufe: Im Folgenden wird aus sprachlichen Gründen nur noch von «Maturitätsschulen» gesprochen, wobei Schulen für Unterrichtsberufe mit inbegriffen sind.

²³ Die angegebenen Zahlen beruhen auf gewichteten Hochrechnungen. Diese unterliegen gewissen Schätzfehlern, weswegen hier auf genauere Angaben <1000 verzichtet wurde. Der Schätzfehler wurde von uns zusätzlich berechnet und hochgerechnete Zahlen, die hier zu grosse Schätz-ungenauigkeiten aufweisen, werden nicht ausgewiesen. Diese Felder sind mit einem * gekennzeichnet. Differenzen in den hochgerechneten Zahlen entstehen hier durch Rundungsfehler oder in den folgenden Tabellen durch fehlende Angaben der Befragten. Gleiches gilt für Prozentzahlen.

²⁴ Unsere Daten stimmen für das erste Jahr nach Ende der obligatorischen Schule in etwa mit den Ergebnissen des Lehrstellenbarometers (BBT, 1999) überein. Ebenso existiert eine recht genaue Übereinstimmung mit den Daten der Lernendenstatistik des Jahres 1999/2000 gemäss BFS.

Tabelle 2.1: Ausbildungssituation 1 bzw. 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule

Ausbildungssituation	1 Jahr nach Schulaustritt (2001)		2 Jahre nach Schulaustritt (2002)	
	Anzahl*	Prozent	Anzahl*	Prozent
Berufsbildung	38'000	46%	53'000	64%
tiefes Anforderungsniveau	9'000	11%	14'000	17%
mittleres Anforderungsniveau	9'000	11%	14'000	17%
hohes Anforderungsniveau	15'000	18%	20'000	24%
unbestimmtes Anforderungsniveau	5'000	6%	5'000	6%
Allgemeinbildung	22'000	27%	21'000	25%
Maturität & Lehrerbildung	19'000	23%	18'000	21%
DMS und andere	3'000	4%	3'000	4%
Zwischenlösung	19'000	23%	5'000	6%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	14'000	17%	2'000	2%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	5'000	6%	3'000	4%
Nicht in Ausbildung	4'000	4%	5'000	5%
Anzahl gültige hochgerechnete Fälle	83'000	100%	84'000	100%

* hochgerechnet auf den (Regel-)Schulabgangsjahrgang 1999/2000

© TREE 2003

dert. Zu beiden Beobachtungszeitpunkten strebt gut ein Fünftel (23% = rund 19'000 Jugendliche bzw. 21% = rund 18'000 Jugendliche) die Maturität an, weitere 3000 Jugendliche (4%) besuchen eine Diplommittelschule oder eine ähnliche, allgemein bildende Institution.

Die TREE-Daten zeigen, dass rund 7 von 10 Jugendlichen der Einstieg in eine qualifizierende nachobligatorische Ausbildung direkt, d.h. unmittelbar nach Verlassen der obligatorischen Schule, gelingt. Rund 2 von 10 Jugendlichen gelingt dieser Einstieg indirekt, d.h. im Anschluss an eine Zwischenlösung oder einer Phase der Ausbildungslosigkeit. Zwei Jahre nach Schulaustritt verfolgen demnach rund 9 von 10 Schulabgänger bzw. Schulabgängerinnen eine mehrjährige zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II.

Werfen wir nun einen präzisierenden Blick auf die Jugendlichen, die nach Schulaustritt zunächst eine Zwischenlösung einschlagen. Unter ihnen befinden sich rund 14'000 (17%) in einem 10. Schuljahr, einer Vorlehre oder einem Motivationssemester. Weitere 5000 Jugendliche (6%) machen ein Praktikum oder einen Sprachaufenthalt, arbeiten als Au-pair o.ä. Für

einige Berufe wird vor der eigentlichen Ausbildung ein Praktikum verlangt, andere Ausbildungen können erst mit dem 18. Lebensjahr begonnen werden. Für diese Jugendlichen ist eine Zwischenlösung ein «regulärer» Teil des Ausbildungsweges. Für andere ist dies eher eine Verlegenheits- oder Übergangslösung. Die Thematik der Zwischenlösungen wird in Kap. 5 vertieft.

Zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule reduziert sich der Anteil von Jugendlichen in Zwischenlösungen von 23% auf rund sechs Prozent. Ausbildungslos sind zu beiden Beobachtungszeiten ca. 4000–5000 Jugendliche, d.h. 4–5 Prozent aller Schulabgängerinnen und -abgänger.

2.2 Ausbildungssituation nach soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen

Die Art und Weise, wie Jugendliche das Bildungssystem nutzen, hängt einerseits von deren Einstellungen und Leistungsvoraussetzungen, andererseits aber auch von Informationen, die ihnen zugänglich sind,

Tabelle 2.2: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Geschlecht, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt

Ausbildungssituation	1 Jahr nach Schulaustritt (2001)		2 Jahre nach Schulaustritt (2002)	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Berufsbildung	33%	58%	54%	74%
tiefes Anforderungsniveau	8%	15%	14%	21%
mittleres Anforderungsniveau	4%	17%	12%	21%
hohes Anforderungsniveau	17%	19%	24%	25%
unbestimmtes Anforderungsniveau	4%	7%	4%	7%
Allgemeinbildung	33%	21%	32%	20%
Maturität & Lehrerbildung	26%	19%	25%	18%
DMS und andere	7%	2%	7%	2%
Zwischenlösung	29%	17%	9%	3%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	19%	15%	3%	2%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	10%	2%	6%	1%
Nicht in Ausbildung	4%	4%	5%	5%
Insgesamt	41'000		41'000	
	100%		100%	

© TREE 2003

sowie vom Unterstützungsgrad der Umgebung und dem institutionellen Angebot ab. Dabei ist bekannt, dass verschiedene Gruppen das institutionelle Angebot unterschiedlich nutzen. Meyer, Stalder & Matter (2003) entwickelten in diesem Zusammenhang ein Erklärungsmodell, das den Einfluss soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, soziale Herkunft sowie Migrationshintergrund), Leistungsmerkmale (des auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyps und der Lesekompetenzen) sowie räumlicher Merkmale (Sprachregion und Urbanisierungsgrad) auf den Bildungswunsch der Jugendlichen nachzeichnet (vgl. Kap. 1, S. 30). Im Folgenden soll auf diese Merkmale näher eingegangen werden.

Geschlecht

Es ist ausführlich dokumentiert, dass Frauen und Männer ein unterschiedliches Bildungsverhalten an den Tag legen. Bedeutsam sind hier aber vor allem auch Generationseffekte: Noch vor 30 Jahren gestaltete sich die Bildungsbeteiligung von Frauen ganz anders als heute: Frauen waren seltener und kürzer in Bildungsprozesse und in das Berufsleben invol-

viert. Heute zeigt sich nun einerseits, dass bestimmte Annäherungsprozesse stattgefunden haben: Frauen gehören zu jenen, die von der Bildungsoffensive profitieren; der «Bildungsvorsprung» der Männer hat sich deutlich verringert (BFS, 2002a; Lamprecht & Stamm, 1996). Andererseits bestehen nach wie vor erhebliche Unterschiede: So ist z.B. bekannt, dass der Anteil junger Frauen an Gymnasien höher ist als der Anteil junger Männer. Junge Frauen nehmen seltener eine Berufsausbildung auf als Männer, wobei das Berufswahlspektrum der Frauen viel enger ist als das der Männer (Fend, 1991). Frauen dominieren zudem in Dienstleistungsberufen, während Männer in handwerklich-technischen Berufen übervertreten sind. In der Berufsbildung sind Frauen ausserdem häufiger in kurzen Ausbildungsgängen zu finden, die zu geringen Verdienstmöglichkeiten und weniger Prestige führen (vgl. etwa BFS, 1997a; Borkowsky & Gonon, 1996; Grossenbacher, 1997; Müller & Shavit, 1997; Solga & Konietzka, 2000).

Wie aus Tabelle 2.2 ersichtlich, ist der Anteil Jugendlicher, die sich ein Jahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit in keiner Ausbildung befinden,

bei Männern und Frauen gleich hoch (4%). Dies belegt eindrücklich, dass die Frauen bezüglich nachobligatorischer Bildungsbeteiligung mit den Männern gleichgezogen haben – zumindest in der Einstiegsphase. Das war nicht immer so. Zu Beginn der 80er Jahre blieb noch rund jede dritte junge Frau in der Schweiz ohne abgeschlossene Ausbildung auf Sekundarstufe II, gegenüber einem Achtel der Männer (vgl. BFS, 1995, S. 108).

Aus Tabelle 2.2 sind auch grosse geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf den Unterschied zwischen Berufs- und Allgemeinbildung ersichtlich. Die berufliche Ausbildung wird nach wie vor von den Männern dominiert (58%), nur ein Drittel der Frauen findet sich ein Jahr nach Schulaustritt in einer beruflichen Ausbildung.

In Umkehrung der Geschlechterverhältnisse in der Berufsbildung sind die Frauen in der Allgemeinbildung übervertreten: 26% der Frauen streben eine Matura an. In Diplommittelschulen und vergleichbaren Institutionen finden sich ein Jahr nach Entlassung aus der Schulpflicht sieben Prozent der Frauen. Hingegen streben nur 19% der Männer eine Matura an und lediglich zwei Prozent eine Diplommittelschule o.ä.

Tabelle 2.2 zeigt des Weiteren, dass Frauen den Zugang zu zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II deutlich häufiger als Männer indirekt suchen (müssen): 29% der Frauen sind ein Jahr nach Schulaustritt in Zwischenlösungen, gegenüber 17% der Männer. Dies ist u.a. (aber nicht nur) darauf zurückzuführen, dass viele «Frauenberufe» im sozialen und Gesundheitsbereich vor Antritt der Ausbildung ein Praktikum o.ä. verlangen (vgl. auch Abschnitt Verlaufstypen, S. 48).

Auch zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit sind junge Männer in der beruflichen Ausbildung signifikant stärker vertreten als ihre weiblichen Altersgenossinnen, selbst wenn es hier zu einer prozentualen Zunahme von Frauen in der Berufsbildung gekommen ist. Innerhalb der Berufsbildung bemerkenswert ist der Befund, dass die Lehrberufe der Frauen im Durchschnitt ein höheres Anforderungsniveau aufweisen als diejenigen der Männer. Die Übervertretung der Frauen in der Allgemeinbildung bleibt im zweiten Jahr nach Schulaustritt praktisch unverändert (32% versus 20%). Die Über-

repräsentation der jungen Frauen in den Zwischenlösungen hat sich zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule noch verschärft (9% versus 3%), allerdings auf viel tieferem Niveau als im Jahr zuvor.

Räumliche Merkmale

In einem stark föderalistisch organisierten Bildungssystem wie dem schweizerischen beeinflussen regionale Besonderheiten in hohem Masse die Angebotsstruktur²⁵. Diese sind ein wichtiger Faktor beim Übergang von der obligatorischen Schule hin zur postobligatorischen Ausbildung (vgl. auch Meyer, Stalder & Matter, 2003). Dabei sind sowohl kantonale als auch sprachregionale Unterschiede bekannt: Laut BFS (1998) verfügen in der Deutschschweiz deutlich mehr Personen (82%) über einen Abschluss der Sekundarstufe II, als in der französischsprachigen (77%) oder der italienischsprachigen (71%) Schweiz. Dagegen weist die Romandie einen höheren Anteil an Maturitäts- und Universitätsabschlüssen auf. Geser (2003) führt diese Unterschiede auf verschiedene kulturelle Traditionen zurück, die in der unterschiedlichen Wertschätzung und Bedeutung der Allgemeinbildung ihren Ausdruck finden.

Wie erwartet, zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Sprachregionen (vgl. Tabelle 2.3): Deutlich kleiner ist der Anteil an allgemein bildenden Ausbildungsgängen in der Deutschschweiz im Vergleich zur französisch- und italienischsprachigen Schweiz. Ebenso fällt auf, dass der Anteil derjenigen, die sich in einer Zwischenlösung befinden, in der Deutschschweiz höher ist als in den anderen beiden Sprachregionen. Diese unterschiedliche Nutzung durch die Jugendlichen spiegelt vermutlich auch eine räumlich unterschiedliche Angebotsstruktur auf der Sekundarstufe II wider. Ein Blick auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Regionen (vgl. Abbildung 2.1) zeigt, dass in der Deutschschweiz zwei Jahre nach Schulaustritt rund 80% der Männer und 60% der Frauen in einer Berufsausbildung anzutreffen sind. In der Romandie beträgt der Anteil an Männern in der Berufsausbildung rund 60% und derjenige der Frauen rund 45%. Sieht man also davon ab, dass in der Deutschschweiz die Berufsbildung prinzipiell stärker verfolgt wird als in der Westschweiz, so zeigt sich, dass das Zahlenverhältnis

²⁵ Zu nennen sind auch die grossen kantonalen Unterschiede, auf die hier in der Analyse nicht eingegangen werden kann, die aber bekannt sind (Allemann-Ghionda, 1998/2002).

Tabelle 2.3: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Sprachregion, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt

Ausbildungssituation	1 Jahr nach Schulaustritt (2001)			2 Jahre nach Schulaustritt (2002)		
	Deutschschweiz	Französische Schweiz	Italienische Schweiz	Deutschschweiz	Französische Schweiz	Italienische Schweiz
Berufsbildung	48%	40%	46%	68%	52%	56%
tiefes Anforderungsniveau	13%	8%	9%	19%	11%	11%
mittleres Anforderungsniveau	11%	9%	9%	18%	14%	14%
hohes Anforderungsniveau	18%	18%	21%	25%	23%	25%
unbestimmtes Anforderungsniveau	6%	5%	7%	6%	4%	6%
Allgemeinbildung	22%	40%	44%	21%	37%	42%
Maturität & Lehrerbildung	19%	32%	38%	18%	29%	36%
DMS und andere	3%	8%	6%	3%	8%	6%
Zwischenlösung	26%	16%	5%	7%	4%	2%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	19%	14%	3%	3%	2%	*
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	7%	2%	2%	4%	2%	2%
Nicht in Ausbildung	4%	5%	*	4%	8%	*
Insgesamt	60'000	20'000	3'000	59'000	20'000	3'000
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* Populationsschätzungen nicht möglich, da Stichprobe zu klein.

© TREE 2003

zwischen Männern und Frauen in der Berufsbildung gleich ist. Auffällig ist in der Romandie der hohe Anteil an jungen Männern (10%), die zwei Jahre nach Schulaustritt ausbildungslos sind. In der italienischsprachigen Schweiz liegt der Anteil an Berufsbildung bei den Männern (66%) zwischen dem der anderen beiden Landesteile, bei den Frauen ist dieser Anteil deutlich geringer (40%). Entsprechend ist der Anteil an Allgemeinbildung in der Südschweiz am höchsten bei den Frauen (57%) und den Männern (31%).

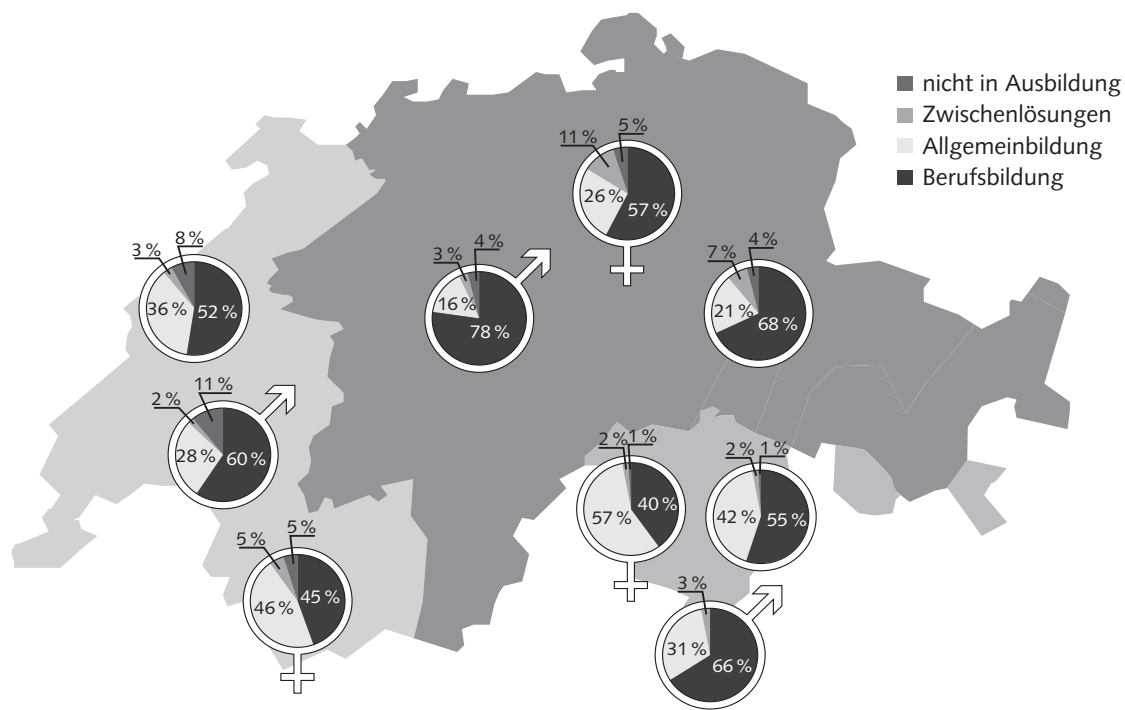
Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben auch innerhalb der einzelnen Sprachregionen bestehen (vgl. Abbildung 2.1). Dies entspricht in etwa den Befunden von Borkowsky und Gonon (1996), die feststellen, dass junge Männer in der Deutschschweiz die höchsten Eintrittsraten in die Berufsbildung haben. Junge Deutschschweizer weisen

zudem die höchsten Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II auf. Eine mittlere Position nehmen junge Westschweizer und Tessiner Männer sowie Deutschschweizerinnen ein, wenn man die Beteiligung an der Berufsbildung sowie die Stabilität der Bildungsverläufe betrachtet. Die vielfältigsten Verläufe und die geringste Beteiligung am Berufsbildungssystem weisen die Westschweizerinnen und Tessinerinnen auf. Die Unterschiede nach Geschlechtern und Sprachregionen sind also beträchtlich.

Tabelle 2.4 illustriert den Einfluss einer weiteren räumlichen Dimension – nämlich des Urbanisierungsgrades²⁶ – auf den Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen. Man erkennt deutlich, dass der Anteil der Berufsbildung in ländlichen Gebieten höher ist als in städtischen. In ländlichen Räumen überwiegt der Anteil an Lehrberufen mit niedrigem Anforderungs-

²⁶ Zuteilungskriterium ist der Standort der Schule, die die befragten Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit besucht hatten. Die Zuteilung des Schulortes zu den Kategorien «Stadt» bzw. «Land» erfolgt über die offizielle Raumgliederungssystematik des Bundesamtes für Statistik (BFS, 1997b).

Abbildung 2.1: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Geschlecht und Sprachregion



© TREE 2003

Tabelle 2.4: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Urbanisierungsgrad, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt

Ausbildungssituation	1 Jahr nach Schulaustritt (2001)		2 Jahre nach Schulaustritt (2002)	
	Land	Stadt	Land	Stadt
Berufsbildung	54%	40%	73%	58%
tiefes Anforderungsniveau	14%	10%	21%	15%
mittleres Anforderungsniveau	15%	8%	21%	14%
hohes Anforderungsniveau	20%	17%	25%	24%
unbestimmtes Anforderungsniveau	5%	5%	6%	5%
Allgemeinbildung	19%	32%	18%	30%
Maturität & Lehrerbildung	15%	28%	14%	26%
DMS und andere	4%	4%	4%	4%
Zwischenlösung	23%	23%	6%	6%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	16%	18%	2%	3%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	7%	5%	4%	3%
Nicht in Ausbildung	4%	5%	3%	6%
Insgesamt	31'000	51'000	30'000	52'000
	100%	100%	100%	100%

© TREE 2003

niveau. Anders verhält es sich bei der Allgemeinbildung: Diese ist in Städten häufiger als auf dem Land. Auch scheinen auf dem Land jene Zwischenlösungen häufiger genutzt zu werden, die ein höheres Mass an eigener Organisation bedürfen (Praktika, Au-pair usw.). Sowohl der Befund, dass in ländlichen Gegenden der Anteil an Berufsausbildungen mit tiefem Anforderungsniveau höher ist als in der Stadt, als auch der Hinweis auf die unterschiedliche Nutzung der Zwischenlösungen verweisen auf eine (räumlich-bedingte) unterschiedliche Angebotsstruktur.

Schulische «Herkunft»

In der Schweiz ist die nachobligatorische Ausbildungslaufbahn in hohem Masse vorbestimmt durch den Schultyp, der auf der Sekundarstufe I besucht wird (vgl. u.a. Meyer, Stalder & Matter, 2003). In der Mehrzahl der Kantone ist die Sekundarstufe I getrennt in zwei- oder dreigliedrige Züge organisiert. Das Bundesamt für Statistik klassifiziert diese vielfältigen Gliederungsformen auf der Sekundarstufe I einerseits in Schulen mit Grundanforderungen (Real- oder Oberschulen) und andererseits in Schulen mit erweiterten Anforderungen (Sekundar- und Bezirksschulen sowie Progymnasien). Der Besuch einer allgemein bildenden Schule auf Sekundarstufe II (v.a. Maturitätsschulen) setzt in der Regel formal den Besuch eines Schultyps mit erweiterten Anforderungen auf der Sekundarstufe I voraus.

In der Berufsbildung ist der Zusammenhang mit dem Schultyp auf der Sekundarstufe I weniger eng, aber z.T. ebenfalls vorhanden. Verschiedene Untersuchungen legen nahe, dass insbesondere für Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen (Realschulen) der direkte Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung zusehends schwieriger wird (Gertsch, Gerlings, & Modetta, 1999; Stalder, 2000).

Die sprachregional sehr unterschiedliche Verteilung auf verschiedene Ausbildungstypen der Sekundarstufe II hängt z.T. auch mit der regional unterschiedlichen Organisation der Sekundarstufe I zusammen. So zeigt sich in der Westschweiz ein deutlich höherer Anteil an allgemein bildenden Schulen. Im Tessin findet man eine besondere Situation, da hier die Sekundarstufe I nicht gegliedert ist. Die Zuteilung zu den beiden Anforderungstypen erfolgte ab dem 8. Schuljahr über die Leistungseinstufung in den promotionsrelevanten Kernfächern (in der Regel

Unterrichtssprache, 1. und 2. Fremdsprache und Mathematik).

Dank TREE ist es nun in der Schweiz erstmals möglich, auf nationaler Ebene den Zusammenhang zwischen dem Besuch eines bestimmten Schultyps auf der Sekundarstufe I und den nachobligatorischen Ausbildungsverläufen für eine Schulabgangskohorte aufzuzeigen.

Wie die Daten in Tabelle 2.5 verdeutlichen, haben Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Anforderungen zwei Jahre nach Erfüllung der Schulpflicht zu 56% den Weg in eine Berufsbildung gefunden, ein grosser Teil von ihnen (30%) in eine mit hohem Anforderungsniveau. 35% der Jugendlichen, die auf der Sekundarstufe I erweiterten Ansprüchen genügen, streben zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit entweder die Matur an oder besuchen eine Diplommittelschule. Rund fünf Prozent dieser Gruppe befinden sich zu diesem Zeitpunkt in einer Zwischenlösung, weitere vier Prozent in keiner Ausbildung.

Ganz anders ist die Situation der Jugendlichen, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchten: Von diesen befinden sich zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit weit mehr (79%) in einer beruflichen Ausbildung, der grösste Teil davon in einer mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau. Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen sind nur marginal (zu 4%) in der Allgemeinbildung anzutreffen. Auffällig ist auch, dass Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit rund doppelt so häufig in einer Zwischenlösung (9%) oder ohne Ausbildung (8%) sind als die anderen Jugendlichen (5% bzw. 4%).

Der besuchte Schultyp ist also ein entscheidender Faktor, der nicht nur generell die Zugangschancen für die nachobligatorische Ausbildung, sondern auch das Spektrum im dabei offenstehenden Anforderungsniveau massgeblich beeinflusst.

Man mag nun einwenden, dass die Zuteilung zu einem Schultyp mit erweiterten oder Grundanforderungen auf der erbrachten schulischen Leistung basiert, was die unterschiedlichen Zugangschancen zu nachobligatorischen Ausbildungen rechtfertigt. Dem ist entgegen zu halten, dass diese angeblich leistungsorientierte Zuteilung ziemlich ungenau ist. Dies lässt sich im Folgenden anhand der PISA-Lesekompetenzen als standardisiertem, schultypunabhängigen Leistungsmass veranschaulichen.

Tabelle 2.5: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Schultyp auf Sekundarstufe I, 2 Jahre nach Schulaustritt

Ausbildungssituation	Schultyp auf Sekundarstufe I mit Grundanforderungen	Schultyp auf Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen
Berufsbildung	79%	56%
tiefes Anforderungsniveau	35%	9%
mittleres Anforderungsniveau	24%	14%
hohes Anforderungsniveau	10%	30%
unbestimmtes Anforderungsniveau	10%	4%
Allgemeinbildung	4%	35%
Maturität & Lehrerbildung	2%	30%
DMS und andere	1%	5%
Zwischenlösung	9%	5%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	3%	2%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	6%	3%
Nicht in Ausbildung	8%	4%
Insgesamt	56'000	24'000
	100%	100%

© TREE 2003

Lesekompetenzen

In einem Bildungssystem mit meritokratischem Anspruch darf erwartet werden, dass die individuelle Leistung der Lernenden ein entscheidendes Kriterium für den Fortgang der Ausbildungslaufbahn bildet. Als standardisierten, generalisierbaren Leistungsindikator verwendet TREE die durch PISA gemessene Lesekompetenz²⁷. Zum Konzept der Lesekompetenz und der Kategorisierung der Kompetenzniveaus sei auf den Anhang B verwiesen (vgl. ausführlicher auch BFS & EDK, 2002; OECD/PISA, 2001).

Sowohl für die Ausbildungssituation ein Jahr wie auch für diejenige zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit (vgl. Tabelle 2.6) zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen PISA-Lesekompetenz und Anforderungsniveau der eingeschlagenen nachobligatorischen Ausbildung: Jugendliche, die eine hohe Lesekompetenz aufweisen, befinden sich mehrheitlich in der Allgemeinbildung (53%). Auch in der Berufsbildung sind sie gut vertreten

(43%), hier vor allem in Berufslehren mit hohem Anforderungsniveau (28%). Der Anteil an Jugendlichen mit hohen Lesekompetenzen, die sich in einer Zwischenlösung oder in gar keiner Ausbildung befinden, ist dagegen sehr gering (insgesamt 6%). Völlig anders sieht es bei jenen Jugendlichen aus, die nur über geringe Lesekompetenzen verfügen: Je zehn Prozent dieser Jugendlichen befinden sich zwei Jahre nach ihrer Entlassung aus der Schulpflicht immer noch in einer Zwischenlösung oder sind ausbildungslos. In der Allgemeinbildung sind sie nur zu vier Prozent vertreten, und in der Berufsbildung befinden sie sich vor allem in Berufen mit tiefem Anforderungsniveau (36%).

Der Zusammenhang von Ausbildungsniveau auf Sekundarstufe I und Eintritt in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II ist offensichtlich. Ist ein solcher Zusammenhang aber auch vorhanden, wenn der auf der Sekundarstufe besuchte Schultyp und die Lesekompetenz verglichen werden?

²⁷ PISA mass neben der Lesekompetenz auch andere Kompetenzen (Mathematik, Naturwissenschaften). Die Lesekompetenz gilt als Basiskompetenz und korreliert hoch mit den Kompetenzen in Naturwissenschaften sowie Mathematik. Die Lesekompetenzen eignen sich daher gut als Indikator für die Fähigkeiten der Jugendlichen, die sie sich bis zu diesem Zeitpunkt erarbeitet und angeeignet haben.

**Tabelle 2.6: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach PISA-Lesekompetenz,
2 Jahre nach Schulaustritt**

Ausbildungssituation	Niedrige Lesekompetenz (Niveau 0–1)	Mittlere Lesekompetenz (Niveau 2–3)	Hohe Lesekompetenz (Niveau 4–5)
Berufsbildung	77%	70%	43%
tiefes Anforderungsniveau	36%	17%	5%
mittleres Anforderungsniveau	22%	19%	8%
hohes Anforderungsniveau	10%	28%	28%
unbestimmtes Anforderungsniveau	9%	6%	2%
Allgemeinbildung	4%	20%	53%
Maturität & Lehrerbildung	2%	15%	48%
DMS und andere	2%	5%	5%
Zwischenlösung	10%	5%	4%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	5%	2%	1%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	5%	3%	3%
Nicht in Ausbildung	10%	5%	2%
Insgesamt	16'000	44'000	23'000
	100%	100%	100%

© TREE 2003

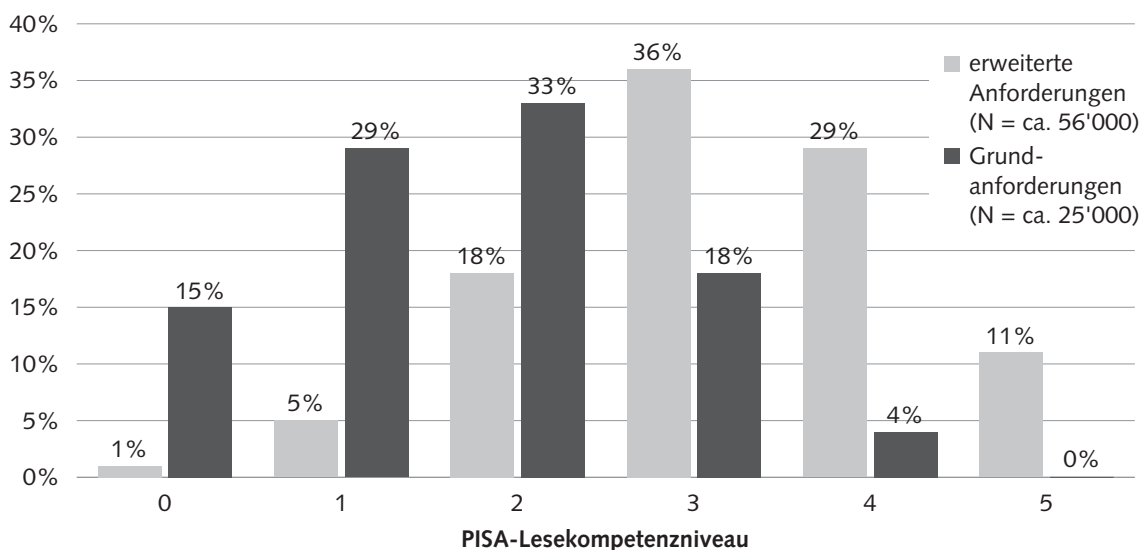
Die Grafik (vgl. Abbildung 2.2) veranschaulicht, dass zwischen den beiden Schultypen in der Tat grosse Unterschiede in der Lesekompetenz bestehen. Relativ gut trennen die beiden Schultypen bei den Extremwerten, d.h. den tiefen (0, 1) und den hohen (4, 5) Lesekompetenzstufen. Im mittleren Kompetenzbereich (Stufen 2 und 3) ist die Überschneidung jedoch relativ gross. In beiden Sek. I-Schultypen befindet sich rund die Hälfte der Population in diesem mittleren Leistungsbereich. Das Verhältnis zwischen den Kompetenzstufen 2 und 3 beträgt in den Schultypen mit erweiterten Anforderungen 1:2 (18% versus 36%), in denjenigen mit Grundanforderungen ist es gerade umgekehrt, nämlich 2:1 (33% versus 18%). Mit anderen Worten: In diesem mittleren Leistungsbereich scheint die Zuteilung zu einem bestimmten Schultyp relativ willkürlich.

Wie Abbildung 2.3 verdeutlicht, hat diese Zuteilung ungeachtet der Leistung einen überaus starken Einfluss auf den Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau. Unabhängig von der Lesekompetenz (als generalisierba-

rem Leistungsindikator) ist die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche in Sek. I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen, in eine Sek. II-Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau einsteigen zu können, massiv höher als für Jugendliche, die in Sek. I-Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt sind. Die Unterschiede bezüglich dieser Zugangschancen sind bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (Kompetenzstufen 0 bis 1) am höchsten: Ihnen gelingt der Einstieg in eine Sek. II-Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau vier Mal häufiger (27%), wenn sie auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht haben, als wenn sie in Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt sind (7%). Doch selbst auf den höchsten Kompetenzstufen (4 bis 5) können sich Schülerinnen und Schüler aus Sek. I-Typen mit Grundanforderungen nur gut halb so häufig (49%) Zugang zu anspruchsvollen Sek. II-Ausbildungen verschaffen wie solche, die gemäss ihrer Einteilung auf Sekundarstufe I erweiterten Anforderungen genügen.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von

Abbildung 2.2: Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp und PISA-Lesekompetenz



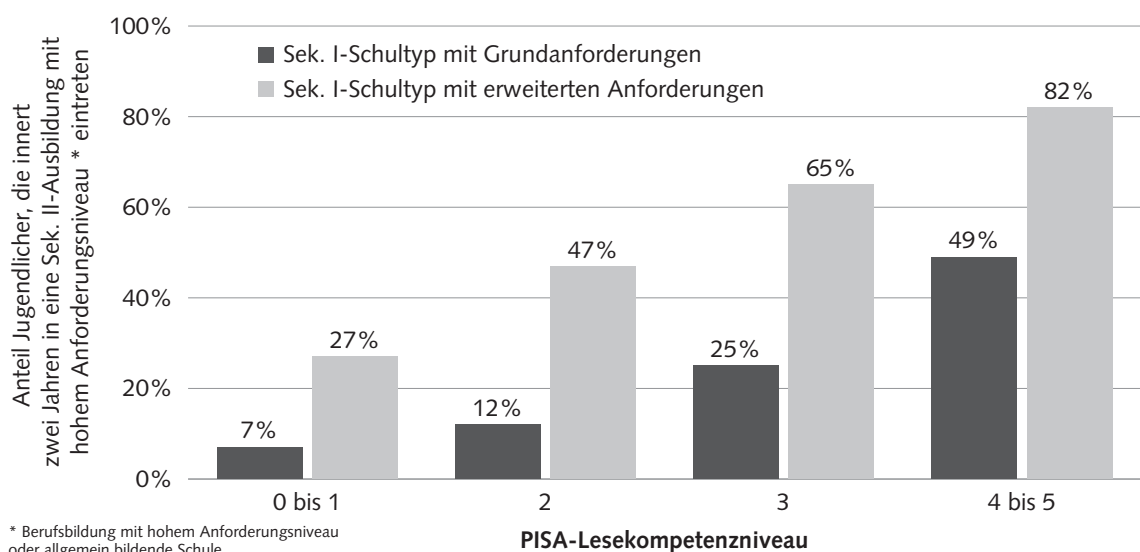
© TREE 2003

Meyer, Stalder & Matter (2003) wird auch hier aufs Deutlichste der Stigmatisierungseffekt sichtbar, dem Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I-Züge des Typs «Real-» bzw. «Oberschule» – unabhängig von ihren Kompetenzen – ausgesetzt sind, wenn es um die Zugangschancen zu nachobligatorischen Ausbildungen geht.

Sozioökonomischer und -kultureller Hintergrund

Soziale und kulturelle Herkunft beeinflussen auch heute noch den schulischen Erfolg, in der Schweiz sogar ausgeprägter als in den meisten anderen westlichen Ländern (OECD/PISA, 2001). Soziologische Forschungsansätze, die sich mit Fragen der Schicht- und Statusreproduktion beschäftigen (Bourdieu,

Abbildung 2.3: Zugang zu Sek. II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, nach Sek I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz



* Berufsbildung mit hohem Anforderungsniveau oder allgemein bildende Schule

© TREE 2003

Tabelle 2.7: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach sozioökonomischem Status, 2 Jahre nach Schulaustritt

Ausbildungssituation	Sozioökonomischer Status (SES) nach Quartilen			
	Unterstes Quartil	Unteres mittleres Quartil	Oberes mittleres Quartil	Oberstes Quartil
Berufsbildung	77%	72%	64%	40%
tiefes Anforderungsniveau	27%	19%	13%	7%
mittleres Anforderungsniveau	23%	20%	16%	7%
hohes Anforderungsniveau	19%	26%	30%	22%
unbestimmtes Anforderungsniveau	8%	7%	5%	4%
Allgemeinbildung	8%	16%	27%	53%
Maturität & Lehrerbildung	6%	12%	21%	48%
DMS und andere	2%	4%	6%	5%
Zwischenlösung	6%	9%	4%	4%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester	3%	4%	1%	1%
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte	3%	5%	3%	3%
Nicht in Ausbildung	9%	4%	4%	3%
Insgesamt	20'000	20'000	20'000	20'000
	100%	100%	100%	100%

© TREE 2003

1982), zeigen auf: Das schulische System ist keineswegs blind gegenüber den familiären Voraussetzungen. Zudem kann man davon ausgehen, dass in Familien mit gehobener sozialer Position ein lern- und leistungsförderliches Umfeld eher vorhanden ist als in Familien mit relativ tiefem Status. In diesem Zusammenhang wird auch von «Bildungsnähe» bzw. von «Bildungsferne» gesprochen (Fend, 1981). Bourdieu und Passeron (1971) haben nachgewiesen, dass bereits bei der Einschulung gravierende schichtspezifische Unterschiede im Habitus, Wissensstand und Verhalten bestehen. Dadurch reproduziert das Schulsystem nicht nur Unterschiede im sozialen Schichtungssystem, sondern legitimiert diese, indem die soziale Position als Folge entsprechender (Schul-) Leistungen und höherer Bildung erscheint (Bourdieu, 1982). Zudem verfügen Familien mit höherem Sozi-

alstatus über mehr Ressourcen, um die Bildungslaufbahn ihrer Kinder zu begleiten (z.B. Nachhilfelehrer) und im Bedarfsfall ein mögliches Scheitern abzufedern (Ditton, 1992).

Diese Befunde werden durch unsere Daten gestützt: Die obenstehende Tabelle zeigt die nachobligatorische Ausbildungssituation nach Massgabe des sozioökonomischen Status (SES) der betroffenen Jugendlichen²⁸. Die vier (gleich grossen) Gruppen entsprechen den Quartilen des Messwerts der sozialen Herkunft.²⁹

Jugendliche aus den unteren beiden SES-Quartilen sind zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit deutlich häufiger (zu 77% bzw. 72%) in einer Berufsausbildung anzutreffen als Jugendliche aus den oberen beiden (64% bzw. 40%). Deutlich unterrepräsentiert sind sie dagegen in der Allgemein-

²⁸ Der Messwert ist ein z-standardisierter Mischindex, der hauptsächlich aus einem international standardisierten SES-Index besteht (International Socio-Economic Index ISEI), sowie Komponenten der «Bildungsnähe» (z.B. Bildungsstand der Eltern).

²⁹ Bei der Quartilbildung werden die Messwerte in aufsteigender Reihenfolge sortiert und auf dieser Basis in vier gleich grosse Gruppen eingeteilt: das unterste, untere mittlere, obere mittlere und oberste Quartil.

**Tabelle 2.8: Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Migrationshintergrund,
2 Jahre nach Schulaustritt**

Ausbildungssituation	<i>Zu Hause gesprochene Sprache Geburtsland</i>	Einheimische Unterrichtssprache Schweiz	2. Generation andere Sprache Schweiz	Migranten andere Sprache Ausland
Berufsbildung		63%	65%	59%
tiefes Anforderungsniveau		16%	13%	21%
mittleres Anforderungsniveau		17%	13%	15%
hohes Anforderungsniveau		25%	34%	15%
unbestimmtes Anforderungsniveau		5%	5%	8%
Allgemeinbildung		27%	24%	17%
Maturität & Lehrerbildung		23%	21%	13%
DMS und andere		4%	3%	4%
Zwischenlösung		5%	5%	9%
10. Schuljahr, Vorlehre, Motivationssemester ²		2%	*	*
Praktika, Au-pair, Vorkurse, Sprachaufenthalte ³		3%	4%	5%
Nicht in Ausbildung		3%	7%	15%
Insgesamt		65'000	7'000	7'000
		100%	100%	100%

* Populationsschätzungen nicht möglich, da Stichprobe zu klein.

© TREE 2003

bildung: Nur sechs Prozent der Jugendlichen aus dem untersten SES-Viertel streben die Matur an, gegenüber 48% der Jugendlichen des obersten SES-Viertels. Bei den Zwischenlösungen sowie in der Gruppe ohne Ausbildung sind Jugendliche aus unteren Schichten zudem stärker vertreten als Jugendliche aus den oberen Schichten (vgl. Tabelle 2.7).

Im Folgenden soll nun der Zusammenhang zwischen kulturellem bzw. Migrationshintergrund und Ausbildungssituation beleuchtet werden. Als Messgrösse für den kulturellen Hintergrund der Jugendlichen wurde hier zum einen die Sprache der Jugendlichen gewählt: Man kann unterscheiden zwischen jenen Jugendlichen, die die Unterrichtssprache der besuchten Schule auch zu Hause sprechen, und jenen, die dies nicht tun. Des Weiteren wurde der Geburtsort der Jugendlichen als Indikator hinzugenommen, wobei lediglich unterschieden wurde, ob die Jugendlichen in der Schweiz geboren sind oder

nicht. Damit erhält man einen groben Überblick über das Verhältnis zwischen 1. «einheimischen» Jugendlichen (in der Schweiz geboren und zu Hause die Unterrichtssprache sprechend)³⁰, 2. Jugendlichen der «2. Generation» (die in der Schweiz geboren wurden, bezüglich der Sprache aber als «fremdsprachig» gelten) und schliesslich 3. «Migranten» (bestehend aus Jugendlichen, die selbst in die Schweiz eingewandert sind und zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen). Diese Unterteilung enthält natürlich gewisse Unschärfen: Zum einen ist durchaus denkbar, dass in der 1. Kategorie («Einheimische») sehr gut assimilierte Jugendliche aus früher eingewanderten Migrantenfamilien enthalten sind oder dass sich in der 2. Kategorie («2. Generation») auch jene Jugendlichen verbergen, die innerhalb der Schweiz von einer in die andere Sprachregion gezogen sind. Trotz dieser Unschärfen bietet diese Kategorisierung einen interessanten ersten Überblick.

³⁰ In dieser Gruppe befinden sich auch jene Jugendlichen, die selbst in der Schweiz geboren wurden, deren Eltern aber in die Schweiz eingewandert sind und die zu Hause die Unterrichtssprache sprechen. Diese Familien scheinen so «stark assimiliert» zu sein, dass sie mit der Gruppe der «Einheimischen» zusammen betrachtet werden.

In Tabelle 2.8 wird verdeutlicht, dass zwischen «Einheimischen» und Jugendlichen der «2. Generation» keine fundamentalen Unterschiede bestehen. Die so genannten «Secondos» sind häufiger als die «Einheimischen» ausbildungslos (7% versus 3%), andererseits aber auch deutlich häufiger in Berufsbildungen mit hohem Anforderungsniveau. Damit werden einige neuere Befunde aus der Migrationsforschung bestätigt, die besagen, dass Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund der zweiten oder weiteren Generation im Vergleich mit den «Einheimischen» ähnlich erfolgreiche, wenn nicht manchmal sogar erfolgreichere Bildungslaufbahnen einschlagen.

Ein ganz anderes Bild vermitteln die Zahlen zu den eigentlichen «Migranten» im engeren Sinne, die nicht in der Schweiz geboren sind. Ein Viertel von ihnen hat zwei Jahre nach Schulaustritt den Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung (noch) nicht gefunden: 15% sind ausbildungslos, weitere 9% (noch) in Zwischenlösungen.

Diese Befunde werden in Kap.6 noch weiter vertieft.

2.3 Typologie von Ausbildungsverläufen

Die bisherige Beschreibung der nachobligatorischen Ausbildungssituation der PISA/TREE-Kohorte war eine querschnittliche mit zwei Beobachtungszeitpunkten: 2001, ein Jahr nach Schulaustritt, und 2002, zwei Jahre nach Schulaustritt. Im Folgenden werden nun die Verläufe längsschnittlich betrachtet, d.h., die beiden Beobachtungszeitpunkte werden miteinander verknüpft und zu Verlaufs-Typen gruppiert. Um einen Überblick über die Verläufe zu erhalten, werden zunächst die Ausbildungssituationen zu den beiden Messzeitpunkten einander gegenübergestellt und die Bewegungen der Jugendlichen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt betrachtet. Hier lassen sich sowohl Gruppen identifizieren, die keinen Wechsel vollzogen haben, als auch solche, die im Laufe dieser zwei Jahre eine Veränderung erlebt haben. Dabei ist zu beachten, dass ein Wechselereignis an sich weder positiv noch negativ gewertet werden kann: Eine Veränderung kann Ausdruck einer Verbesserung, aber auch Indikator einer Verschlechterung der Situation sein. Gleiches gilt für den Verbleib: Er kann einerseits verstanden werden als erfolgreiche Inte-

gration in die aktuelle Ausbildungssituation – er kann aber auch Ausdruck einer resignierenden Haltung in einer schwierigen Ausbildungssituation sein, in der z.B. Alternativen fehlen. Folgendes Flussdiagramm (Abbildung 2.4) verdeutlicht die Hauptströme zwischen den beiden Ausbildungsjahren. Damit werden jene Wechselereignisse deutlich, die sich zwischen verschiedenen Ausbildungskategorien vollziehen. Es wird im Folgenden jeweils betrachtet, wohin die Jugendlichen einer Ausbildungsgruppe (1. Jahr nach Schulaustritt) im Verlauf des nächsten Jahres «wandern».

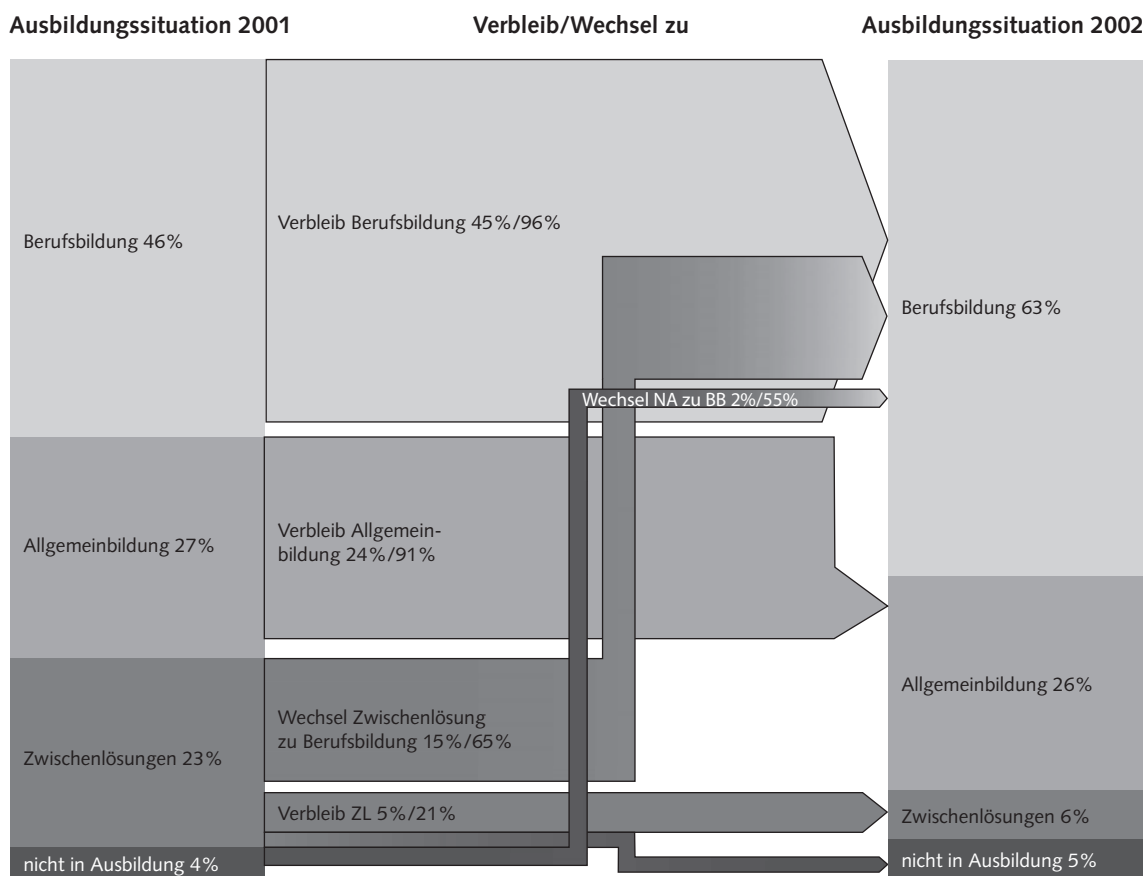
Als Erstes sollen nun jene Verläufe betrachtet werden, denen im ersten Jahr nach Schulaustritt kein Einstieg in eine zertifizierende mehrjährige Ausbildung der Sekundarstufe II gelungen ist, die also ihre Zeit nach der obligatorischen Schule mit einer Zwischenlösung oder in der Ausbildungslosigkeit begonnen haben.

Der häufigste Verlauf in dieser Gruppe ist der Wechsel von Zwischenlösungen hin zur Berufsbildung: Rund zwei Drittel der Jugendlichen (65%), die sich ein Jahr nach der obligatorischen Schulzeit in einer Zwischenlösung befinden, sind zwei Jahre nach Ende der obligatorischen Schulzeit in einer Berufsbildung. Damit haben rund 12'000 Jugendliche, die im Jahr 2001 ein 10. Schuljahr, Praktikum o.ä. absolvierten, im darauf folgenden Jahr den Einstieg in die Berufsbildung geschafft. Knapp ein Viertel der Jugendlichen (rund 4000 Personen), die sich im ersten Jahr in einer Zwischenlösung befanden, sind auch ein Jahr später (noch) in einer solchen. Rund 6% von ihnen ist über eine Zwischenlösung der Einstieg in eine allgemein bildende Ausbildung gelungen. Etwa gleich viele (7%) sind nach einer Zwischenlösung in die Ausbildungslosigkeit geraten.

Wie geht es nun mit denjenigen Jugendlichen weiter, die im ersten Jahr nach Schulaustritt ausbildungslos waren? Gut der Hälfte von ihnen (rund 55% bzw. ca. 1600 Jugendliche) ist zwei Jahre nach Ende der Schulzeit der Einstieg in eine Berufsausbildung gelungen. Weitere 9% der Jugendlichen, die 2001 ausbildungslos waren, befinden sich 2002 in einer Zwischenlösung. In der Ausbildungslosigkeit verharrte rund ein Drittel der Jugendlichen (34%, 1000 Personen). Nur ganz wenige wechseln von der Ausbildungslosigkeit in die Allgemeinbildung (3%).

Der Befund, dass hochgerechnet lediglich rund 1000 Personen zu beiden Beobachtungszeitpunkten

Abbildung 2.4: Übersicht über die häufigsten Ausbildungsverläufe



Die erste Zahl entspricht dem Prozentwert der Gesamtpopulation.
Die zweite Zahl entspricht dem Prozentwert der Ausbildungskategorie 2001.
Es sind nur Verläufe >2% der Gesamtpopulation dargestellt.

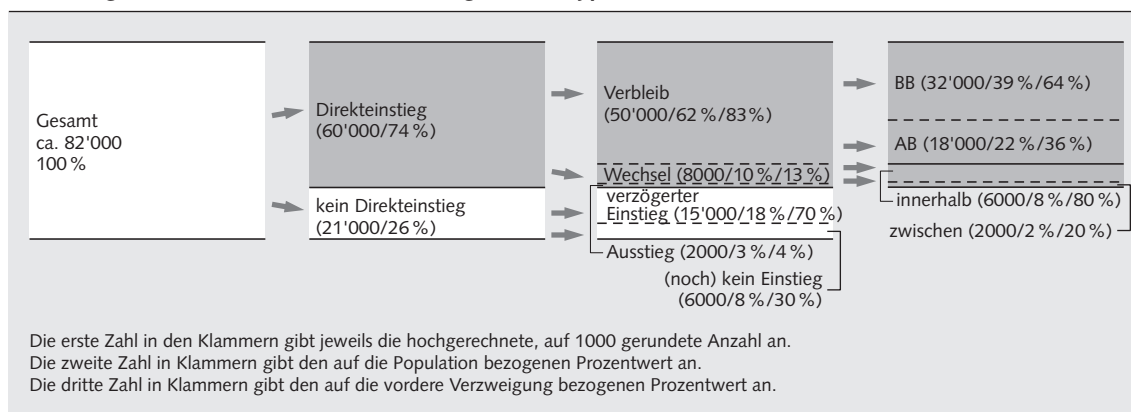
© TREE 2003

(2001 und 2002) ausbildungslos waren, überrascht. Er bedeutet, dass innert zweier Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule lediglich rund 1% der PISA-TREE-Kohorte keinerlei nachobligatorische Ausbildung betreibt. Das sind deutlich weniger, als die offiziellen Statistiken ausweisen. Gemäss Bundesamt für Statistik hat die Eintrittsquote in Ausbildungen der Sekundarstufe II in den 90er Jahren zwischen ca. 93 und 96% variiert (BFS, 1999, S. 44). Aus der Ergänzung zu 100% ergäbe sich somit eine Nicht-Eintrittsquote von 4–7%. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass TREE auch nicht-schulische Aktivitäten als Ausbildung kategorisiert (z.B. Praktika), die in der Schulstatistik nicht als solche gelten bzw. erfasst werden. Ungeachtet dieser messtechnischen Details kann jedenfalls festgehalten werden, dass es zur grossen Ausnahme geworden ist, sich

nicht um einen Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung zu bemühen. Die soziale Norm einer zertifizierenden Ausbildung über die obligatorische Schule hinaus ist heute quasi universell wirksam. Betrachtet man zusammenfassend die Jugendlichen, die im ersten Jahr nach Schulaustritt keinen direkten Einstieg in eine qualifizierende postobligatorische Ausbildung vollzogen haben, so zeigt sich, dass ein Grossteil dieser Jugendlichen diesen Schritt im zweiten Jahr «nachholt». Dem stehen allerdings jene rund 6500 Jugendlichen gegenüber, die bis 2002 (zwei Jahre nach Ende der Schulpflicht) keinen Einstieg in eine qualifizierende postobligatorische Ausbildung erreicht haben.

Anders sieht es bei jenen aus, die ein Jahr nach Ende der obligatorischen Ausbildung einen direkten Einstieg in eine qualifizierende Ausbildung gefunden

Abbildung 2.5: Gesamtüberblick Ausbildungsverlaufstypen



© TREE 2003

haben: Hier sind insgesamt deutlich weniger Wechselereignisse zu verzeichnen. Rund 96% der Jugendlichen, die einen direkten Einstieg in die Berufsbildung vollzogen haben, befinden sich auch zwei Jahre nach Schulaustritt noch dort. Auch in der Allgemeinbildung verbleiben 91% der Jugendlichen. Die Direkteinsteigerinnen und -einsteiger weisen somit grossmehrheitlich stabile, lineare Verläufe auf.

Diese Betrachtungsweise verdeckt allerdings jene Wechselereignisse, die sich innerhalb der grossen Ausbildungskategorien Berufsbildung und Allgemeinbildung ereignen. Daher wurde auch geprüft, wie viele Jugendliche von Lehrberufswechsel, Lehrbetriebswechsel, Schulwechsel u.ä. berichten. Auch jene Jugendlichen, die ein Jahr wiederholen mussten, werden dieser Kategorie zugerechnet. Dabei zeigt sich, dass nur recht wenige Jugendliche von Wechselereignissen innerhalb der verschiedenen Ausbildungssparten berichten³¹. In den folgenden Analysen wurden diese aber stets berücksichtigt.

Wie wir in diesem Abschnitt gesehen haben, erfolgt der Einstieg in eine qualifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II auf sehr unterschiedliche Weise – und bei einigen innerhalb der ersten zwei Jahre nach Schulaustritt gar nicht. Auch wurde deutlich, dass es typische Verlaufsmuster gibt, die mit dem angestrebten Ausbildungsziel in Zusammenhang stehen. Daher sollen im Folgenden die Jugendlichen verschiedenen Verlaufstypen zugeordnet werden,

um dann in einem weiteren Schritt zu prüfen, welche Unterschiede sich bei den Verlaufstypen hinsichtlich verschiedener Merkmale zeigen.

Verlaufstypen nach soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen

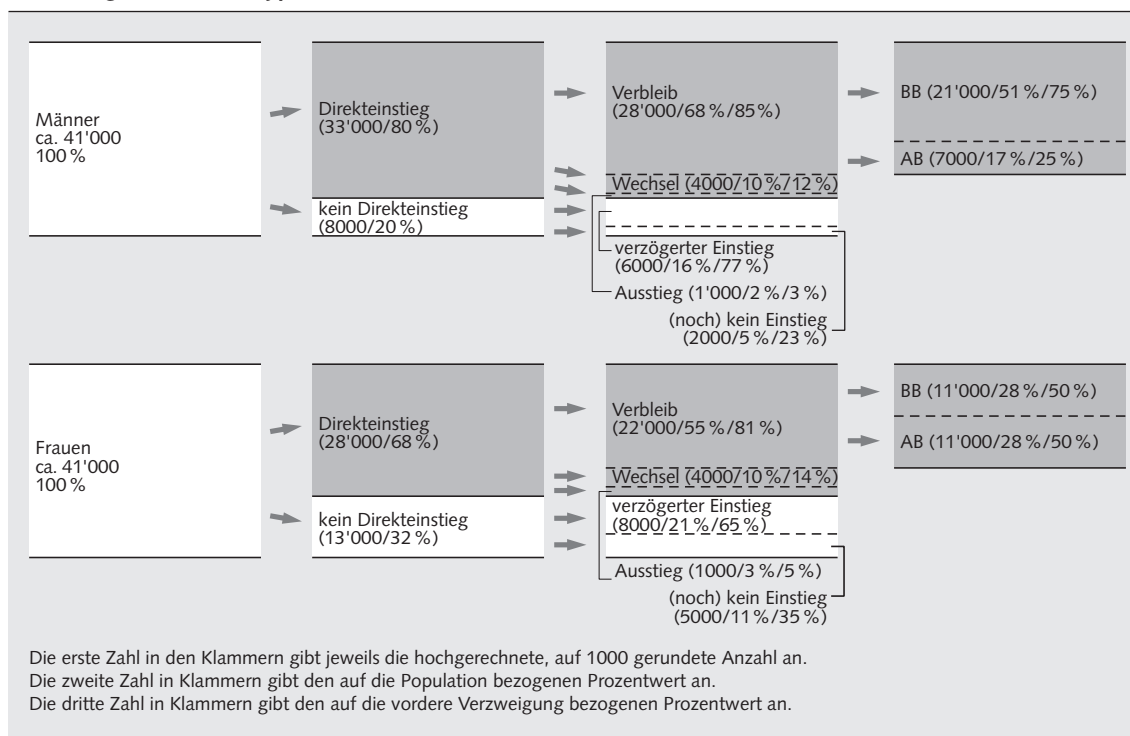
Um die Jugendlichen zu verschiedenen Verlaufstypen zuordnen zu können (vgl. Abbildung 2.5), wurde als Erstes zwischen jenen Jugendlichen unterschieden, die einen direkten Einstieg in eine qualifizierende nachobligatorische Ausbildung vollzogen haben und jenen, denen das nicht gelang. Das zweite Kriterium fragt nach dem Verlauf während der letzten zwei Jahre: Verbleiben die Jugendlichen in der von ihnen gewählten Ausbildung oder wechseln sie?

Über die gesamte Kohorte gesehen, gelingt der direkte Einstieg rund drei Viertel aller Jugendlichen (60'000 von >80'000). Innerhalb der Gruppe der Direkteinsteigerinnen und -einsteiger können rund 50'000 Jugendliche der Kohorte (62%) dem Typ «Verbleib» zugeordnet werden: 32'000 (40%) in der Berufsbildung und 18'000 (22%) in der Allgemeinbildung. Dies sind Jugendliche, die einen direkten Einstieg in eine qualifizierende nachobligatorische Ausbildung vollzogen haben und von keinerlei Wechselereignissen berichten.

In einem zweiten Verlaufstypus «Wechsel allgemein» finden sich all jene Direkteinsteigerinnen und -einsteiger, die von einem Wechselereignis im Aus-

³¹ Dabei ist gut möglich, dass wir in unserer Erhebung nicht alle Wechselereignisse zuverlässig erfassen konnten. Dies liegt unter anderem auch daran, dass die Ausbildungssituation nur zu zwei Zeitpunkten erfasst wurde und die Fragen aus einer globalen Sicht heraus beantwortet wurden. Um daher besser abschätzen zu können, wie viele Wechselereignisse wir übersehen, wurde unsere Stichprobe mit den Daten der telefonischen Befragung, die den Ausbildungsstatus monatlich erfasst, verglichen: Hier zeigt sich, dass in der sich überschneidenden Stichprobe durch die monatliche Erfassung des Ausbildungsstatus rund 1% «falsch» zugeordnet wurde, d.h., dass 1% der Jugendlichen zu denjenigen gezählt wurde, die während der Hauptbefragung kein Wechselereignis berichten, obwohl sie in der telefonischen Befragung zu jenen gehören, die angeben, solch eine Veränderung erlebt zu haben (vgl. Kap. 4).

Abbildung 2.6: Verlaufstypen nach Geschlecht



© TREE 2003

bildungsverlauf der ersten zwei Jahre nach Schulaustritt berichten. Dies betrifft hochgerechnet rund 8000 Jugendliche (10% der Kohorte). Einen Wechsel innerhalb der Berufsbildung (z.B. Lehrstellenwechsel) bzw. der Allgemeinbildung (Schulwechsel) finden wir bei rund 6000 Jugendlichen (Gruppe «Wechsel innerhalb einer Ausbildungskategorie»). Einen Wechsel zwischen Berufs- und Allgemeinbildung (oder umgekehrt) vollziehen knapp 2000 (ca. 3%) Jugendliche (Gruppe «Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungskategorien»). Aufgrund der geringen Fallzahl und der Tatsache, dass die Wechsel innerhalb und zwischen den Ausbildungskategorien subjektiv wahrscheinlich sehr ähnlich empfunden werden, werden diese beiden in den folgenden Analysen nicht gesondert betrachtet.

In einem weiteren Typus sind all jene Jugendlichen zusammengefasst, die zwar direkt nach der obligatorischen Schulzeit eine zertifizierende Ausbildung aufgenommen haben, diese aber abbrechen. Diese «Ausstiegs»-Gruppe umfasst rund 2000 Jugendliche (3%).

Den umgekehrten Weg haben die «verzögerten Einsteiger» genommen: Sie haben keinen direkten Einstieg vollzogen, sondern sind über eine Zwischenlösung oder nach einer Phase der Ausbildungslosigkeit

in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II gelangt. In dieser Gruppe befinden sich rund 15'000 Jugendliche (18%).

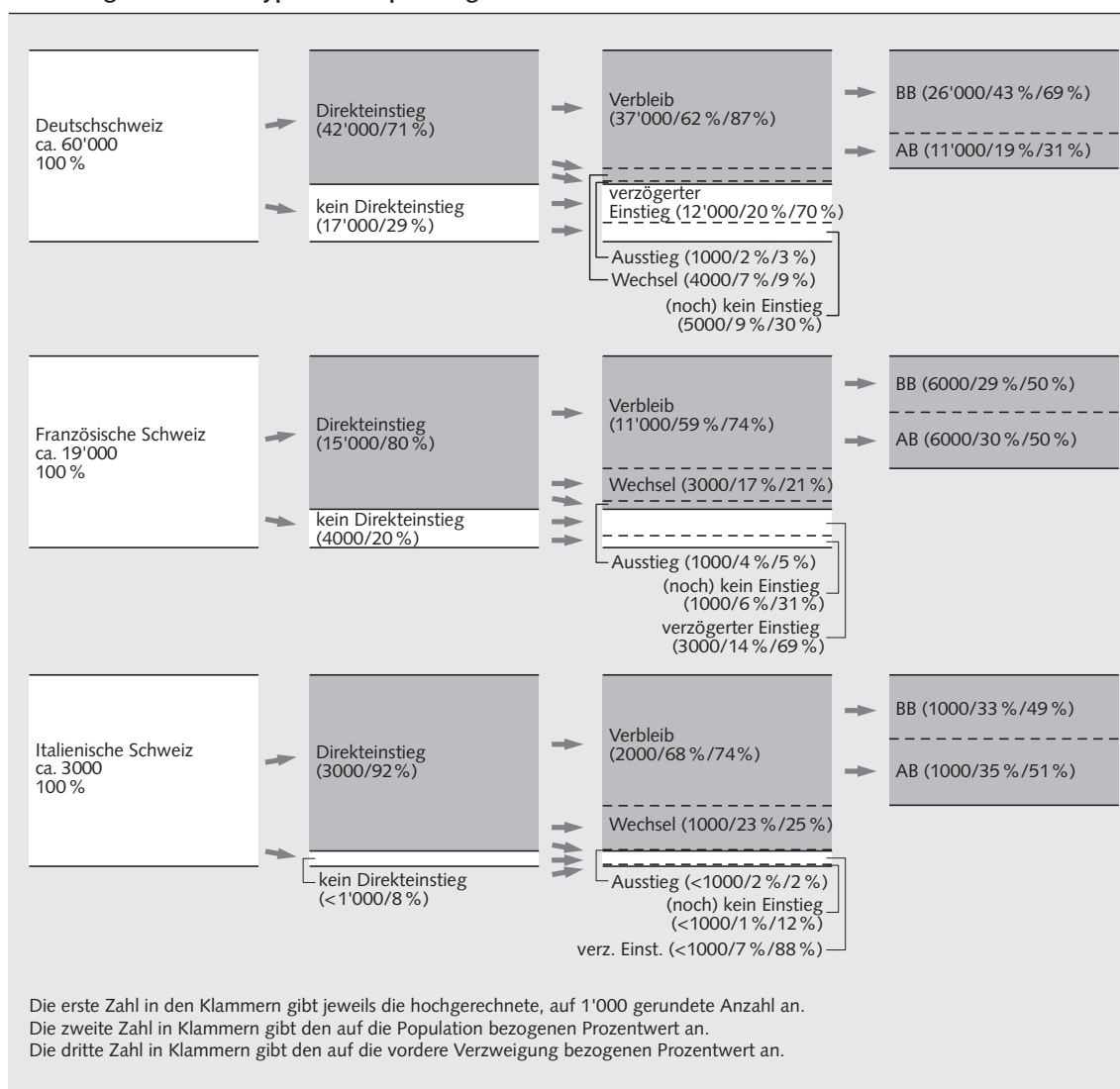
Rund 6000 Jugendlichen (8%) ist zwei Jahre nach Schulaustritt noch kein Einstieg in eine qualifizierende, nachobligatorische Ausbildung gelungen (Gruppe «(noch) kein Einstieg»).

Wie unterscheiden sich nun die Populationen in den beschriebenen Verlaufstypen hinsichtlich der soziodemografischen, Leistungs- und räumlichen Merkmale, die sich bereits in Abschnitt 2.2 als lauffbahnrelevant erwiesen haben? Dieser Frage gehen die folgenden Abschnitte nach.

Geschlecht

Die geschlechtsspezifische Differenzierung des Verlaufsdiagramms, wie sie in Abbildung 2.6 dargestellt wird, zeigt zunächst, dass Frauen den Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung innert zweier Jahre nach Schulaustritt deutlich weniger häufig (zu 68%) vollziehen als Männer (80%). Für rund ein Drittel der Frauen (32%) erfolgt dieser Einstieg demnach verzögert (21%) oder gar nicht (11%). Bezieht man die Ausstiege zusätzlich mit ein, so sind zwei Jahre nach Entlassung aus der Schulpflicht rund 6000 junge Frauen (14%) nicht in einer zertifizierenden

Abbildung 2.7: Verlaufstypen nach Sprachregion



© TREE 2003

den Ausbildung der Sekundarstufe II. Das sind doppelt so viele wie bei den Männern (3000, 7%).

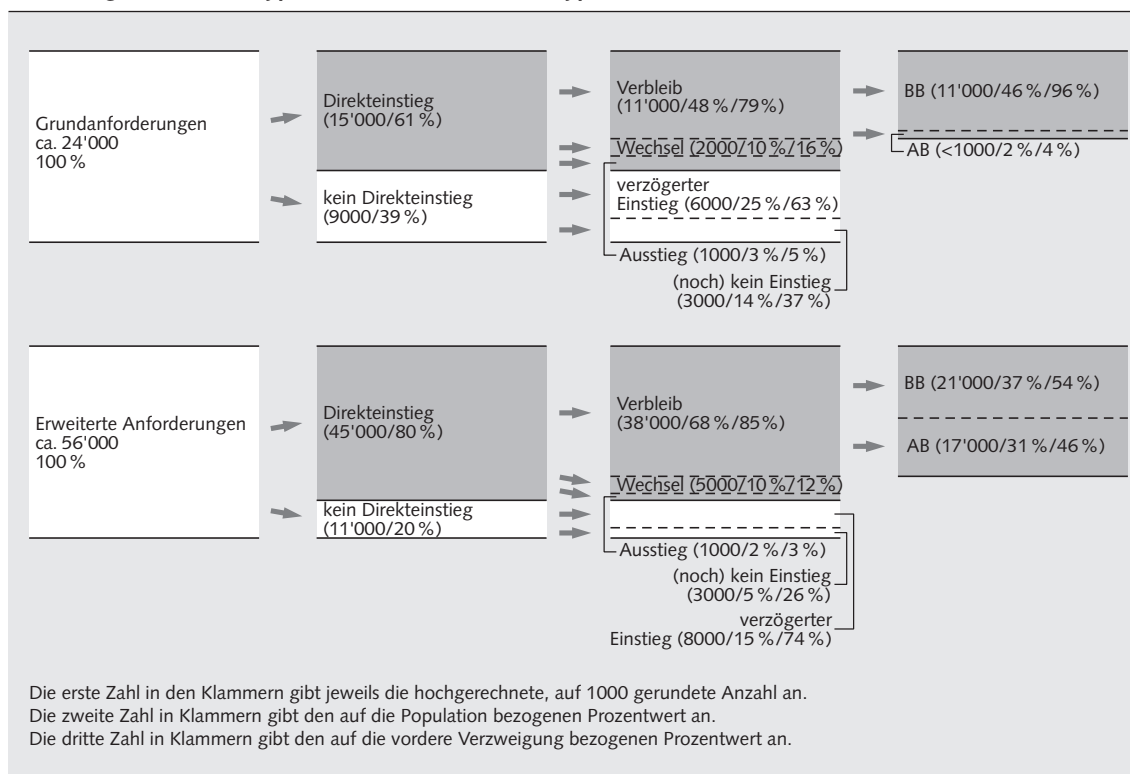
Vergleicht man die geschlechtsspezifische Verteilung der Direkteinsteigerinnen und -einsteiger auf die drei Untertypen «Verbleib», «Wechsel» und «Ausstieg», so zeigen sich keine grossen Unterschiede. Das Geschlecht hat somit vor allem einen Einfluss auf (Nicht-)Zugang zu einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung, ist jedoch für den Verlauf innerhalb derselben von eher untergeordneter Bedeutung.

Räumliche Merkmale

Die sprachregionale Differenzierung der Verlaufstypen (Abbildung 2.7) verdeutlicht, dass der Direkteinstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Aus-

bildung in der Deutschschweiz deutlich weniger häufig ist (71%) als in der französischen und italienischen Schweiz (80% bzw. 92%). Dies ist angesichts der weit stärker verbreiteten Zwischenlösungsangebote in der Deutschschweiz (vgl. Kap. 5) nicht überraschend. Bemerkenswert ist dagegen, dass der Wechsleranteil unter den Direkteinsteigerinnen und -einsteigern in der französischen und italienischen Schweiz markant höher ist (21% bzw. 25%) als in der Deutschschweiz (9%). Somit revidiert in der West- und Südschweiz ein Viertel bis ein Fünftel aller Direkteinsteigerinnen und -einsteiger nach einem Jahr ihren Ausbildungsentscheid. Das ist ein Ausmass an horizontaler Mobilität innerhalb der Sekundarstufe II, dessen Hintergründe noch nicht exploriert sind und weitere, vertiefende Analysen erfordern.

Abbildung 2.8: Verlaufstypen nach besuchtem Schultyp auf Sekundarstufe I



© TREE 2003

Hinsichtlich Urbanisierungsgrad unterscheiden sich die Verlaufstypen kaum.

Schulische «Herkunft»

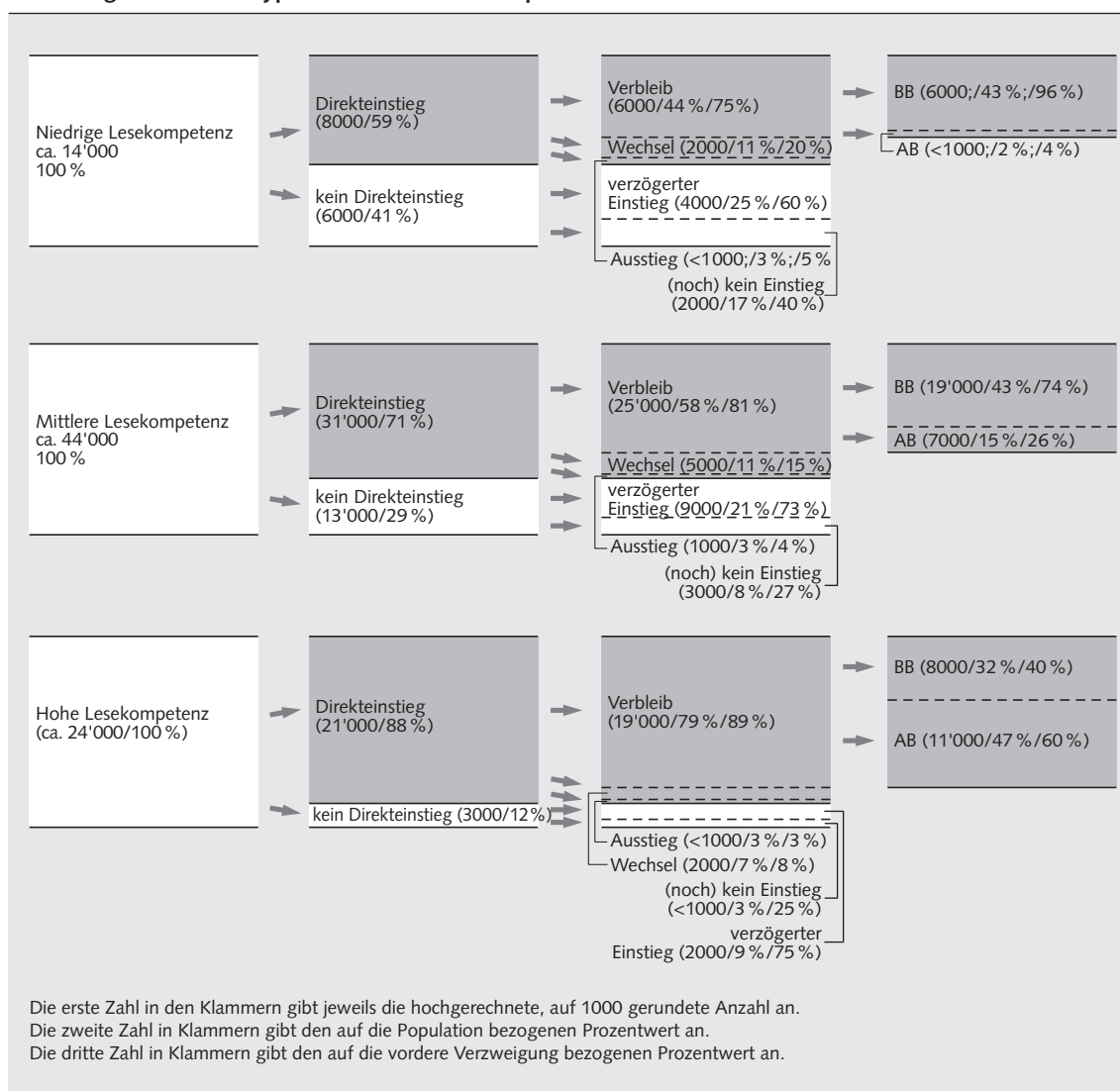
Wie auf Grund der querschnittlichen Ergebnisse in Abschnitt 1.2 zu erwarten ist, hat der Schultyp auf die relativen Häufigkeiten der verschiedenen Verlaufstypen einen starken Einfluss (Abbildung 2.8). Jugendliche, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen besuchten, steigen zu 25% verzögert und zu 14% (innert zweier Jahre) gar nicht in zertifizierende Sek. II-Ausbildungen ein. Damit bleibt rund 4 von 10 Jugendlichen aus Schultypen mit Grundanforderungen (39%) der direkte Zugang verwehrt. Bei den Jugendlichen, die auf Sekundarstufe I erweiterten Anforderungen genügten, sind es dagegen prozentual nur halb so viele (20%). Ein Blick auf die Direkteinsteigerinnen aus Schultypen mit Grundanforderungen zeigt, dass diese auch häufiger wechseln oder aussteigen (zu 16 bzw. 5%) als diejenigen, die erweiterten Anforderungen genügen (12 bzw. 3%). Rund 17% der Jugendlichen aus Schultypen mit Grundanforderungen sind zwei Jahre nach Schulaustritt nicht in einer zertifizierenden Sek. II-Ausbildung (14% noch nicht

eingestiegen, 3% bereits wieder ausgestiegen). Das sind prozentual mehr als doppelt so viele wie bei Jugendlichen, die erweiterten Anforderungen genügen (7%).

Lesekompetenzen

Je höher die Lesekompetenz, desto grösser ist die Chance, dass der Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung direkt, d.h. unmittelbar nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit gelingt. Wie Abbildung 2.9 zeigt, liegt die Direkteinstiegsquote in der Gruppe der Jugendlichen mit tiefer Lesekompetenz bei lediglich 59%, bei solchen mit hoher dagegen bei 88%. Die Lesekompetenz hat auch einen deutlichen Zusammenhang mit der Häufigkeit eines Ausbildungswechsels (nach Direkteinstieg). Jugendliche mit tiefer Lesekompetenz nehmen innert zweier Jahre nach Schulaustritt zu 20% einen Ausbildungswechsel vor, Jugendliche mit hoher Lesekompetenz dagegen lediglich zu 8%. Schliesslich ist festzuhalten, dass Jugendliche mit tiefen Lesekompetenzen deutlich häufiger als alle übrigen innerhalb von zwei Jahren (noch) gar keinen, auch keinen indirekten Einstieg in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung gefunden haben. Die

Abbildung 2.9: Verlaufstypen nach PISA-Lesekompetenz



© TREE 2003

(Noch-)Nichteinstiegsquote liegt in dieser Gruppe bei 17%, gegenüber 8% bei den Jugendlichen mit mittlerer und 3% bei denjenigen mit hoher Lesekompetenz.

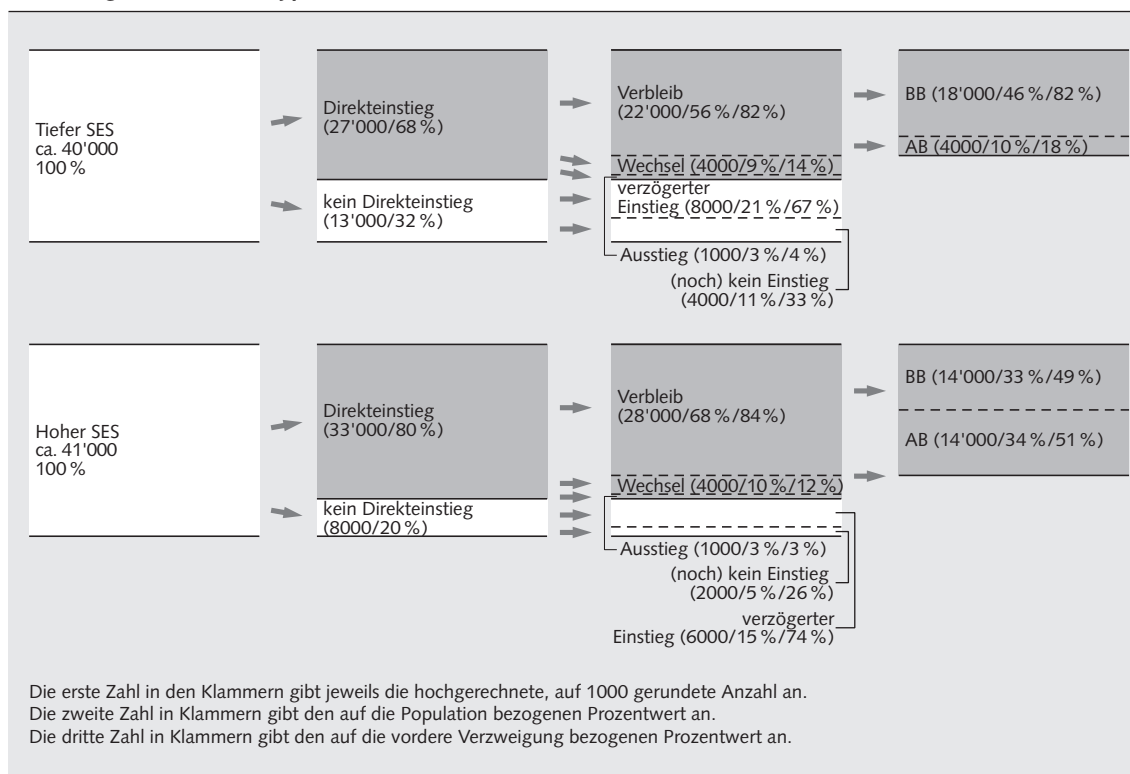
Sozialstatus

Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status gelingt der Direkteinstieg in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung deutlich weniger häufig (zu 68%) als Jugendlichen «aus besserem Hause» (80%) (vgl. Abb. 2.10). Auf die Wechsel- bzw. Verbleibshäufigkeit scheint die soziale Stellung dagegen kaum einen Einfluss zu haben, wohl aber auf das Nichteinstiegs-Risiko: Dieses ist unter den Jugendlichen mit tiefem sozialen Status rund doppelt so hoch (11%) wie unter denjenigen mit hohem.

Migrationshintergrund

Bezüglich der Häufigkeit eines Direkteinstiegs zeigt sich eine deutliche Stufung der drei in Abbildung 2.11 unterschiedenen Gruppen. Am häufigsten gelingt den «Einheimischen» der direkte Einstieg (zu 76%), dicht gefolgt von den Ausländerinnen und Ausländern der 2. Generation («Secondos», 70%), aber mit grossem Abstand zu den eigentlichen Migrantinnen und Migranten (55%). Diese fallen auch durch eine ausgesprochen hohe (Noch-)Nichteinstiegsquote auf (22%). Denjenigen unter ihnen, denen der Direkteinstieg verwehrt bleibt, gelingt auch der verzögerte Einstieg (z.B. über eine Zwischenlösung) deutlich seltener (zu 52%) als den «Secondos» (70%) und den «Einheimischen» (74%).

Abbildung 2.10: Verlaufstypen nach sozioökonomischem Status (SES)



© TREE 2003

2.4 Erklärung nachobligatorischer Ausbildungschancen

In den oben dargestellten Analysen konnten bereits einige Faktoren aufgezeigt werden, die in engem Zusammenhang mit der Ausbildungssituation stehen: Jugendliche, die sich in Hinblick auf ihre kulturelle und soziale Herkunft, ihre Lesekompetenz sowie räumliche Merkmale unterscheiden, durchlaufen verschiedene Ausbildungswege und befinden sich zu unterschiedlichen Anteilen in verschiedenen nachobligatorischen Ausbildungen.

Die separate (bivariate) Betrachtung einzelner Faktoren sagt nun aber noch nichts über das relative Gewicht der verschiedenen Erklärungsgrößen für den Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung aus. Beispielsweise wäre es denkbar, dass es ausländische Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz vor allem wegen ihrer geringeren Sprachkompetenzen schwer haben. Die kulturelle Herkunft hätte demnach keinen eigenständigen, von der Sprachfähigkeit losgelösten Einfluss auf den Ausbildungsstatus. Um den eigenständigen, um den Einfluss aller übrigen Merkmale bereinigten «Nettoeffekt» aller betrachteten Merkmale auf den Ausbil-

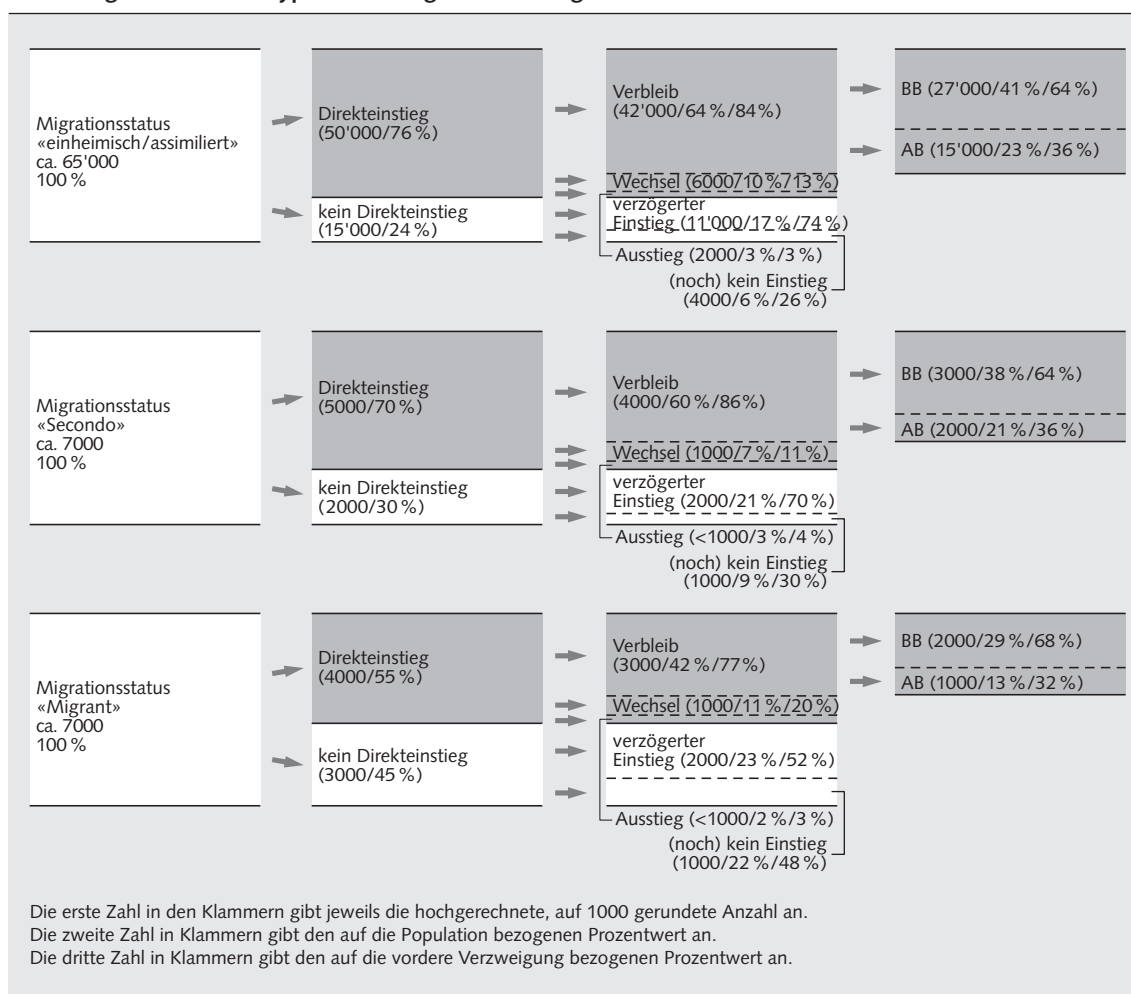
dungsstatus zu bestimmen, sollen diese nun in einem umfassenderen Erklärungsmodell simultan berücksichtigt werden. Mit diesem Modell wird die Chance der Schülerinnen und Schüler untersucht, in eine bestimmte Ausbildung zu gelangen.

Hierfür wurden multinomiale logistische Regressionen gerechnet. Diese multivariate Methode erlaubt es vorherzusagen, inwiefern sich die Chance eines Individuums, in eine bestimmte Ausbildungskategorie zu gelangen, in Abhängigkeit mehrerer Faktoren verändert. In die Analyse wurden entsprechend den vorangegangenen Ausführungen als unabhängige Größen der Sozialstatus, das Geschlecht, die durch PISA gemessene Lesekompetenz, der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, die Sprachregion, der Urbanisierungsgrad sowie die kulturelle Herkunft einbezogen.

Abhängige Grösse im Modell ist die Ausbildungssituation zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Es werden folgende Ausbildungssituationen unterschieden: Berufsbildung mit tiefem bis mittlerem, hohem bzw. unbestimmtem Anforderungsniveau; Allgemeinbildung; Zwischenlösung; Ausbildungslosigkeit.

Die Kennwerte zur Erklärungskraft bzw. prognos-

Abbildung 2.11: Verlaufstypen nach Migrationshintergrund



© TREE 2003

tischen Qualität dieses Modells sind insgesamt gut (Nagelkerke = .49; McFadden = .21). Die Tabelle mit den einzelnen Chancen-Kennwerten (odds ratios) findet sich im Anhang (vgl. Tabelle C6 S. 137). Der in Tabelle 2.9 dargestellte Likelihood-Ratio-Test gibt Hinweise darauf, wie stark die einzelnen links aufgeführten Einflussgrößen die Zugangschancen zu einer bestimmten nachobligatorischen Ausbildung beeinflussen. Der Test misst vereinfacht gesagt, um wieviel sich die Modellanpassung verschlechtert, wenn man eine bestimmte Einflussgrösse aus dem Modell ausschliesst. Messgrösse dafür ist die Anzahl Chi-Quadrat-Punkte (vgl. Backhaus, Erikson, Plinke, & Weiber, 2000).

Aus den Tabellen 2.9 und C6 im Anhang geht hervor, dass die soziale Herkunft einen insgesamt bedeutenden Einfluss darauf hat, wer nach der obligatorischen Schule in welche nachobligatorische Ausbildung eintritt (und wer nicht). Dies liegt auf

einer Linie mit dem Befund, der schon bei den internationalen Vergleichen anlässlich von PISA 2000 aufgefallen war: In kaum einem anderen westlichen Land spielt die soziale Herkunft – unabhängig von der erbrachten Leistung – eine so grosse Rolle für den Bildungserfolg wie in der Schweiz (vgl. OECD/PISA, 2001). Dies gilt offensichtlich nicht nur für die (durch PISA gemessenen) bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit erworbenen Kompetenzen, sondern auch – wie die TREE-Analysen jetzt verdeutlichen – für die nachobligatorischen Ausbildungschancen. Wer aus «gutem Hause» kommt, hat – bei gleicher Leistung und auch unter sonst gleichen Bedingungen – eine stark erhöhte statistische Chance, in eine allgemein bildende Schule (v.a. Maturitätsschule) einzutreten. Umgekehrt ist das statistische Risiko, ausbildungslos zu bleiben bzw. in eine Berufsausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau einzusteigen, für Jugendliche

**Tabelle 2.9: Modell zur Erklärung/Vorhersage nachobligatorischer Ausbildungschancen:
Relatives Gewicht der einzelnen Einflussgrösse (Likelihood Ratio Test)**

Einflussgrösse	Chi-Quadrat	Freiheitsgrade*	Chi-Quadrat pro Freiheitsgrad	Signifikanz
Sozialstatus	389	5	78	0.000
Geschlecht	273	5	55	0.000
Schultyp	370	10	37	0.000
Lesekompetenzen	599	25	24	0.000
Migrationskontext	155	10	16	0.000
Sprachregion	149	10	15	0.000
Urbanisierungsgrad	56	5	11	0.000

* Anzahl Freiheitsgrade der Einflussgrösse multipliziert mit der Anzahl Freiheitsgrade der abhängigen Grösse (nachobligatorische Ausbildungssituation).

© TREE 2003

aus bescheidenen sozialen Verhältnissen markant erhöht. Selbst im Vergleich zur Gruppe der Jugendlichen in Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau erhöht sich die Chance, in eine Maturitätsschule oder eine Diplommittelschule einzutreten, mit steigendem sozioökonomischen Status nochmals deutlich. Die Chancenstrukturen nach Massgabe des sozialen Status weisen auf eine starke soziale Hierarchisierung der Sekundarstufe II hin, an deren Spitze die Allgemeinbildung steht, v.a. die Maturitätsschulen als «Königsweg» zur universitär-akademischen Ausbildung. Aber auch innerhalb der Berufsbildung spielt die soziale Herkunft für die Chancenzuweisung eine entscheidende Rolle. Mit steigendem sozioökonomischem Status erhöht sich – unter sonst gleichen Bedingungen – auch die statistische Chance, eine Lehrstelle mit hohem Anforderungsniveau statt einer mit tiefem zu ergattern, bzw. überhaupt eine Lehrstelle zu finden und nicht ausbildungslos zu bleiben.

Eine zweite bedeutsame Einflussgrösse in unserem Modell ist das Geschlecht. Die Eintrittschancen in allgemein bildende Schulen und Zwischenlösungen sind für junge Frauen – wiederum unter Kontrolle aller übrigen Faktoren – massiv höher als für junge Männer. Umgekehrt haben junge Männer bezüglich des Zugangs zu Berufsausbildungen gegenüber Frauen ein markantes Chancenplus. Die Art und Weise, wie die Ausbildungschancen für Männer und Frauen variieren, deutet auf eine nach wie vor starke geschlechtsspezifische Segregation des «Ausbildungsmarktes» auf Sekundarstufe II hin, v.a. entlang der Trennlinie Berufs- versus Allgemeinbildung. Die Segregation äussert sich jedoch auch in der geschlechtsspezifischen Art und Weise des Zugangs zur Sekundarstufe II, der für Frauen aus den in

diesem Kapitel mehrfach ausgeführten Gründen massiv häufiger auf indirektem Wege über Zwischenlösungen erfolgt.

Ebenfalls starken Einfluss auf die Chancenstruktur bezüglich nachobligatorischer Ausbildungen hat der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp. Wer vor Entlassung aus der Schulpflicht einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht hat, sieht – unter sonst gleichen Bedingungen – seine Chancen für einen Eintritt in eine Berufsbildung mit hohem Anforderungsniveau oder eine allgemein bildende Schule drastisch erhöht: im ersteren Fall um ungefähr den Faktor 5, im zweiten um ca. den Faktor 10. Damit bestätigt sich der bereits auf S. 42 referierte Befund, dass der Schultyp auf Sekundarstufe I – unabhängig von individuellen Fähigkeiten und Leistungen – eine gewichtige «Schleusen»-Funktion in Bezug auf die nachobligatorischen Ausbildungschancen hat.

Auch die durch PISA gemessene Lesekompetenz beeinflusst die nachobligatorischen Ausbildungschancen. Diese kann als verlässlicher und curriculumsunabhängiger Leistungsindikator für die Fähigkeiten der befragten Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit gelten. Die Chance, innerhalb von zwei Jahren den Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II zu finden, erhöht sich mit steigender Lesekompetenz stark. Umgekehrt ist das Risiko, zwei Jahre nach Schulaustritt ausbildungslos oder (noch) in einer Zwischenlösung zu sein, bei den Jugendlichen mit tiefen Lesekompetenzen erheblich. Ab einem mittleren Kompetenzniveau (Stufe 3) bringt eine (weitere) Erhöhung der Lesekompetenz keinen substantziellen Chancenzuwachs mehr bezüglich des Zugangs zu zertifizierenden Sek.

II-Ausbildungen (Ausnahme: Allgemeinbildung). Der Einfluss der PISA-Lesekompetenz wird somit v.a. im unteren Segment (Stufe 2 und kleiner) sichtbar – als Risikofaktor. Bedenklich in einem Bildungssystem mit meritokratischem Anspruch ist allerdings vor allem, dass Leistung als Einflussgrösse für nachobligatorische Ausbildungschancen in einem derart starken «Konkurrenzverhältnis» steht zu Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht und Schultyp auf Sekundarstufe I, die durch die betroffenen Individuen nicht (mehr) beeinflusst werden können.

Die Sprachregion als Einflussgrösse wirkt sich in unserem Modell dahin gehend aus, dass in der französischsprachigen Schweiz die Chancen des Zugangs zu einer allgemein bildenden Schule deutlich erhöht sind – allerdings auch das Risiko der Ausbildungslosigkeit. Umgekehrt ist das Risiko, nach zwei Jahren (noch) in einer Zwischenlösung zu sein, in der Deutschschweiz mehr als doppelt so hoch wie in der Westschweiz.

Die kulturelle Herkunft hat einen je nach Migrationssituation sehr unterschiedlichen Einfluss auf die Chancenstruktur bezüglich nachobligatorischer Ausbildung. Der einzige gemeinsame Nenner dieser beiden Gruppen ist die deutlich verringerte Zugangschance zur Berufsbildung mit tiefem bis mittlerem Niveau. Ansonsten zeigt sich aber, dass das Risiko der Ausbildungslosigkeit für Migranten und Migrantinnen³² deutlich höher ist als für einheimische Jugendliche oder Secondos³³. Letztere haben sogar das geringste relative Risiko, zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule ausbildungslos zu sein. Zudem haben Secondos das geringste relative Risiko, zwei Jahre nach Schulaustritt in einer Zwischenlösung zu sein, wobei die anderen beiden Gruppen sich nicht unterscheiden. Bezüglich der Zugangschancen zur Berufsbildung mit hohem Anforderungsniveau sowie zur Allgemeinbildung zeigen sich keine Unterschiede zwischen Secondos und einheimischen Jugendlichen.

Der Einfluss des Urbanisierungsgrades schliesslich manifestiert sich darin, dass in städtischen Gebieten im Vergleich zu ländlichen die Chance eines Eintritts in eine allgemein bildende Schule einerseits, das Risiko der Ausbildungslosigkeit andererseits signifikant erhöht ist.

2.5 Fazit

Ziel dieses Kapitels war es, einen Überblick über die Ausbildungssituation Jugendlicher in der Schweiz in den ersten zwei Jahren nach Schulaustritt zu geben. In einem ersten Teil wurde zunächst ermittelt, wie viele Jugendliche einer Schulabgangskohorte in welchen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II zu finden sind. In einem zweiten Abschnitt wurden die häufigsten Verläufe der Jugendlichen längsschnittlich nachgezeichnet. In einem dritten Abschnitt schliesslich wurde ein integriertes Erklärungsmodell für Zugangschancen zu bestimmten postobligatorischen Ausbildungen entwickelt. In allen drei Abschnitten wurde überprüft, in welchem Zusammenhang Ausbildungs(verlaufs)charakteristika mit relevanten sozio-demografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen stehen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass eine weiter führende Ausbildung über die obligatorische Schulzeit hinaus als soziale Norm bei den Jugendlichen heute praktisch universelle Gültigkeit erreicht hat. Zu beiden Beobachtungszeitpunkten – 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt – gingen 95% der beobachteten Schulabgangskohorte in irgendeiner Form einer weiter führenden Bildungsaktivität nach. Der Anteil derjenigen, die zu keinem der beiden Messzeitpunkte ausbildungslos waren, liegt gar nur bei rund 1%. Das war nicht immer so. Noch anfangs der 80er Jahre lag die Bildungsbeteiligungsquote der 17-Jährigen in der Schweiz bei lediglich rund 80% (vgl. BFS, 1995, S. 60).

Die Analyse der Ausbildungssituationen und -verläufe nach den wichtigsten soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmalen fördert z.T. markante Disparitäten zu Tage. Die **geschlechtsspezifischen Auswertungen** zeigen etwa, dass die Frauen heute zwar hinsichtlich der globalen Bildungsbeteiligung auf Sekundarstufe II mit den Männern praktisch gleich gezogen haben.³⁴ Die TREE-Ergebnisse belegen jedoch auch, dass die geschlechtsspezifische Segmentierung der Sekundarstufe II nach wie vor stark ist: Männer sind zwei Jahre nach Schulaustritt zu drei Vierteln in der Berufsbildung, Frauen zu lediglich gut der Hälfte. Umgekehrt besucht fast ein Drittel der jungen Frauen eine allge-

³² Nicht in der Schweiz geboren, zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechend.

³³ In der Schweiz geboren, zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechend.

³⁴ Zum Vergleich: Noch zu Beginn der 90er Jahre war der Anteil der 17-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befanden, unter den Frauen rund anderthalb Mal so hoch wie bei den Männern (vgl. BFS, 1995:60).

mein bildende Schule – gegenüber einem Fünftel der Männer. Zwei Jahre nach Schulaustritt hat überdies rund jede siebte Frau (14%) den Eintritt in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung (noch) nicht vollzogen – gegenüber rund jedem 12. Mann (8%). Ungeachtet dessen stehen wir vor der historisch neuen Situation, dass der Anteil Jugendlicher in Sek. II-Ausbildungen mit hohen Anforderungen unter den Frauen heute höher ist (56%) als unter den Männern (45%).³⁵

Die TREE-Ergebnisse widerspiegeln zudem starke **sozialräumliche Unterschiede** des Ausbildungsangebots auf Sekundarstufe II. Während in der Deutschschweiz gut zwei Drittel der Jugendlichen einer Berufsausbildung nachgehen, ist dies in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz bei lediglich gut der Hälfte der Fall. Umgekehrt ist der Allgemeinbildungsanteil in der «lateinisch»-sprachigen Schweiz fast doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz. Ein vorwiegend «deutschschweizerisches» Phänomen ist auch der hohe Anteil Jugendlicher, die im ersten Jahr nach Schulaustritt eine Zwischenlösung absolvieren. Schliesslich variiert das Verhältnis zwischen Allgemein- und Berufsbildung auch stark nach dem Urbanisierungsgrad. Der Allgemeinbildungsanteil ist in städtischen Gebieten markant höher als in ländlichen, der Berufsbildungsanteil entsprechend tiefer.

Die TREE-Daten zeigen des Weiteren, dass **der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp** bei der Frage, wer zu welchem Ausbildungstyp der Sekundarstufe II Zugang erhält, eine wichtige Rolle spielt. Der Zugang zu Maturitäts- und Diplommittelschulen ist fast ausschliesslich Schülerinnen und Schülern vorbehalten, die auf Sekundarstufe I Schultypen mit erweiterten Ansprüchen besucht haben (Typ Sekundarschule/Progymnasium). Der Schultyp ist aber auch innerhalb der Berufsbildung ein wichtiger «Zugangsschlüssel». Wer auf Sekundarstufe I erweiterten Anforderungen genügt, findet viel häufiger Zugang zu Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau. Dieser Befund bleibt auch gültig, wenn die durch PISA gemessene **Lesekompetenz** kontrolliert wird. Bei gleicher Lesekompetenz wissen sich Schülerinnen und Schüler aus Sek. I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen zwei bis vier Mal so häufig Zugang zu Sek. II-Ausbildungen mit hohem

Anforderungsniveau zu verschaffen. Hier bestätigt sich der Stigmatisierungseffekt der Sek. I-Schultypen mit Grundanforderungen, der schon von Meyer, Stalder & Matter (2003) festgestellt worden war.

TREE verdeutlicht auch eindrücklich die Bedeutung der **sozialen Herkunft** im Bezug auf nachobligatorische Ausbildungsaktivitäten. So findet sich zwei Jahre nach Schulaustritt mehr als die Hälfte des sozioökonomisch am besten gestellten Viertels (Quartils) der PISA-TREE-Kohorte in einer Maturitäts- oder Diplommittelschule. Unter den Jugendlichen des sozioökonomisch tiefsten Kohorten-Viertels liegt dieser Anteil dagegen bei lediglich 8%. Umgekehrt haben letztgenannte zwei Jahre nach Schulaustritt doppelt so häufig (zu 15%) (noch) keine zertifizierende Sek. II-Ausbildung angefangen als erstgenannte (7%).

Was den **Migrationshintergrund** betrifft, so kann TREE zwei Gruppen identifizieren, die sich bezüglich ihres nachobligatorischen Ausbildungsverhaltens markant von einander unterscheiden. Die nachobligatorische Ausbildungssituation der «Secondos» – selbst in der Schweiz geboren, aber aus einem Elternhaus mit Migrationshintergrund stammend – unterscheidet sich nicht grundsätzlich von derjenigen der «Einheimischen». Den jungen Migrantinnen und Migranten gelingt es hingegen markant häufiger als den übrigen (zu 24%) nicht, innert zwei Jahren in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung einzusteigen.

Die Analyse der **Ausbildungsverläufe in längsschnittlicher Perspektive** zeigt, dass rund drei Vierteln der PISA/TREE-Kohorte der Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung direkt, d.h. unmittelbar nach Entlassung aus der Schulpflicht, gelingt. Ein weiteres knappes Fünftel (18%) steigt verzögert – in der Regel nach einer einjährigen Zwischenlösung – ein. Zwei Jahre nach Entlassung aus der Schulpflicht haben 8% der Kohorte den Einstieg (noch) nicht vollzogen, und drei Prozent sind inzwischen wieder ausgestiegen (Ausbildungsabbruch). Wem der direkte Eintritt in eine zertifizierende Berufs- oder Allgemeinbildung gelingt, der bleibt grossmehrheitlich (zu > 80%), wo er oder sie eingestiegen ist. Übers Ganze gesehen ist der lineare «Normalverlauf», d.h. der direkte Einstieg und Verbleib in derselben Ausbildung während (bislang)

³⁵ Prozentsatz Jugendlicher in allgemein bildenden Schulen und Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau (2 Jahre nach Schulaustritt; vgl. Tabelle 2.2, S. 36)

zweier Jahre, für rund 6 von 10 Jugendlichen Realität. 4 von 10 Jugendlichen vollziehen den Übergang von der obligatorischen Schule in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung diskontinuierlich (mit Verzögerung und Wechseln) oder (innert zwei Jahren) gar nicht. Besonders hoch ist der Anteil diskontinuierlicher Verläufe bei den Migrantinnen und Migranten (58%), den Schülerinnen und Schülern mit tiefen Lesekompetenzen (55%) sowie denjenigen aus Sek. I-Schultypen mit Grundanforderungen (52%).

Mittels eines integrierten Erklärungs-/Vorhersagemodells³⁶ wurde schliesslich der Einfluss der wichtigsten soziodemografischen, räumlichen und Leistungsmerkmale auf die Chance berechnet, innert zweier Jahre den Zugang zu einer (bestimmten) zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung zu finden. Die Modellberechnungen ergeben, dass – unter jeweiliger statistischer Kontrolle aller anderen Merkmale – die soziale Herkunft einen sehr grossen Einfluss darauf ausübt, wem der Eintritt in einen bestimmten Ausbildungstyp der Sekundarstufe II gelingt – und wem nicht. Ebenfalls grossen Einfluss haben das Geschlecht und der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp. Die durch PISA gemessene Lesekompetenz (verwendet als verallgemeinerbarer, curriculumunabhängiger Leistungsindikator) hat zwar auch einen bedeutenden Einfluss auf die nachobligatorischen Ausbildungschancen, steht aber in einem ausserordentlich starken «Konkurrenzverhältnis» zu den erstgenannten Merkmalen. Dies ist für ein Bildungssystem mit meritokratischem Anspruch ein einigermaßen bedenklicher Befund.

³⁶ Multinomiales logistisches Regressionsmodell

3 Schule, Arbeit, Ausbildungszufriedenheit

Barbara E. Stalder

Die Bildungspolitik ist sich einig: Das Schul- und Bildungssystem muss allen gestatten, ein gutes Bildungsniveau zu erreichen. Eine gute Grundbildung und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen wird in modernen Gesellschaften zunehmend zu einer Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben (Mayer, 2001; OECD/CERI, 2001). Dementsprechend hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren festgelegt, dass ein Bildungsangebot zu schaffen ist, das den Interessen, Fähigkeiten und Lernstilen aller Jugendlichen entspricht. Allen Menschen soll ermöglicht werden, eine Bildung auf der Sekundarstufe II zu erwerben (EDK & BBT, 2000, S. 141). Dies ist umso wichtiger, da mit zunehmender Grundbildung auch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bzw. lebenslangem Lernen wahrscheinlicher wird (Descy, 2002).

Das Angebot an Sekundarstufe II-Ausbildungen ist sehr vielfältig. Die verschiedenen Ausbildungsgänge sind mit unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten, Ausbildungszielen, Lerninhalten, Ausbildungsformen und Lernorten verbunden. Allen Angeboten ist jedoch ein Ziel gemeinsam: Jugendlichen sind Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie befähigen, ihre eigene Zukunft in die Hand zu nehmen. Neben der Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen ist auch die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen ein wichtiges Element aller Angebote (vgl. z.B. die Rahmenlehrpläne für Maturitätsschulen oder für den allgemein bildenden Unterricht an gewerblichen Berufsschulen). Aufbau und Erhalt von Lernfähigkeit, Lernfreude und Lernmotivation als Grundlage jeglichen Lernens rücken in den Vordergrund. Lernen soll so gestaltet werden, dass Kinder und Jugendliche für flexibles, eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen

motiviert werden (vgl. dazu Baumert, 1993; Prentzel, 1997; Zutavern & Brühwiler, 2002).

Dieses Kapitel gibt einen Überblick darüber, wie Jugendliche in verschiedenen Ausbildungsprogrammen ihre Ausbildung im ersten Jahr einschätzen, und es wird kurz beschrieben, wie sich die Beurteilung im zweiten Ausbildungsjahr verändert. Zudem wird gezeigt, wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung sind und welche Merkmale der Ausbildung die Zufriedenheit der Jugendlichen beeinflussen.

3.1 Kriterien zur Beurteilung der Ausbildung

Kriterien zur Beurteilung von Ausbildungen gibt es viele (vgl. dazu z.B. Eikenbusch, 1998; Fend, 1998; Helmke & Weinert, 1997). Im Rahmen von TREE haben wir fünf Kriterien gewählt, von denen anzunehmen ist, dass sie einen grossen Einfluss auf das eigenverantwortliche und motivierte Lernen, den Lernerfolg und die Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden ausüben (Eder, 1986; Einsiedler, 1997; Gruehn, 2000; Presley, Borkowski, & Schneider, 1990; Semmer & Udriș, 1993; Simons, 1992).

Im Folgenden werden die ausgewählten Kriterien zur Beurteilung der Ausbildung theoretisch und methodisch beschrieben. Die fünf Kriterien sind (i) die pädagogische Kompetenzen der Ausbilder/innen, (ii) die Vielseitigkeit und (iii) der Handlungsspielraum im Unterricht und in der betrieblichen Ausbildung, (iv) die schulische und betriebliche Belastung sowie (v) die soziale Unterstützung in der Ausbildung.

Die **pädagogische Kompetenz** einer Lehrperson beschreibt deren Fähigkeiten, ein Lernumfeld so zu gestalten, dass effektives Lernen stattfinden kann (vgl. z.B. Eikenbusch, 1998; Moser, Ramseier, Keller, & Huber, 1997). Wichtig ist, dass die Lehrer/innen und Lehrmeister/innen nicht nur über ein solides Fachwissen verfügen, sondern dieses auch vermitteln

können. Klare Ziele strukturieren den Unterricht, die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt, Methoden und Medien werden zielgerichtet eingesetzt, und es besteht Zeit und Raum für die individuelle Förderung (Clausen, 2000). Für die Ausbildung im betrieblichen Kontext bedeutet dies, dass die Arbeit für den Lehrling so zu gestalten ist, dass er durch die Arbeit lernen kann. Dies kann z. B. heissen, dass dem Lehrling nicht einfach nur gesagt wird: «Mach mal». Vielmehr soll gutes Erklären helfen, Aufgaben so zu strukturieren, dass diese mit vorhandenen Kenntnissen verknüpft werden können und sich so eine hohe Fachkompetenz entwickeln kann (Semmer, Barr, & Steding, 2000). Kontrollen und konstruktive Rückmeldungen sind eine Voraussetzung, um Lernfortschritte zu ermöglichen. Im schulischen Kontext ist dies teilweise durch Tests mit den entsprechenden Beurteilungen oder Noten gewährleistet. Der Lehrling im Betrieb erhält häufig eine direkte Rückmeldung durch das fertig gestellte Produkt oder die erbrachte Dienstleistung. Wichtig ist aber auch, dass gute Leistungen gelobt werden, da dies die Motivation der auszubildenden Jugendlichen nachhaltig positiv beeinflusst (Csikszentmihaly & Schiefele, 1993). Allgemein wird eine positive Beziehung zwischen Ausbilder/in und Auszubildenden als lernförderlich erachtet.

In TREE wurde die *pädagogische Kompetenz* von Lehrer/innen und Lehrmeister/innen durch je eine Skala von fünf Items erfasst. Sie thematisieren die Fähigkeit, (Fach)wissen zu vermitteln («Mein Lehrmeister/mein Klassenlehrer kann Dinge gut erklären»), den Einsatz von Zeit für die Lernbegleitung («Meine Klassenlehrerin/meine Lehrmeisterin nimmt sich Zeit für mich, wenn ich sie etwas frage»), die Rückmeldungen an die Schüler/innen bzw. Lehrlinge («Mein Klassenlehrer lobt mich, wenn ich etwas gut gemacht habe») und die Beziehung zwischen Ausbilder/in und Auszubildenden allgemein («Ich habe eine gute Beziehung zu meiner Lehrmeisterin»). Die Jugendlichen beantworten diese Fragen bezüglich der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers oder für die Lehrperson, mit der sie den intensivsten und häufigsten Kontakt hatten. Die Lehrlinge beurteilten zusätzlich dazu die pädagogische Kompetenz ihrer Lehrmeisterin oder ihres Lehrmeisters. Das Antwortformat der beiden Skalen ist vierstufig (1: «stimmt

überhaupt nicht» bis 4: «stimmt genau»). Die statistischen Gütekriterien sind gut³⁷.

Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit sind wichtige Kriterien bei der Gestaltung des Unterrichts. Es ist bekannt, dass Lehrpersonen auf verschiedene Weise guten oder schlechten Unterricht halten können. Die wirksame Unterrichtsmethode, die alle Schüler/innen gleichermaßen fördert, gibt es nicht (Rüesch, 2000). Vielmehr ist entscheidend, die verschiedenen Lernstile der Schüler/innen zu berücksichtigen und verschiedene Methoden anzuwenden, die alle Sinne ansprechen (Weinert & Helmke, 1996). Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit sind eine wichtige Voraussetzung dafür, die Kontextgebundenheit von Lernprozessen zu überwinden und den Transfer von Wissen und Lernstrategien zu ermöglichen (Baumert, 1993). Unterricht, der wenig vielseitig ist, wird von vielen Schüler/innen als langweilig und wenig motivierend wahrgenommen und wirkt sich negativ auf das Lernverhalten aus. Auch in der Arbeit spielt die Vielseitigkeit eine wichtige Rolle. Vielseitigkeit wird z.B. im Job-Characteristics-Modell von Hackman und Oldham (1980) als wichtiger Vorläufer für das Erleben der Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit gesehen. Personen, die ihre Arbeit als sinnvoll und bedeutsam erleben und um die Qualität der geleisteten Arbeit wissen, zeichnen sich durch eine hohe intrinsische Motivation und eine hohe Arbeitszufriedenheit aus.

In TREE wurde die *Vielseitigkeit des Unterrichts* mit einer Skala von zwei Aussagen und die *Vielseitigkeit der Arbeit im Lehrbetrieb* mit einer Skala von drei Aussagen erfasst. Diese beschreiben die Vielfalt («Der Unterricht resp. die Arbeit ist abwechslungsreich») und die Lernmöglichkeiten («Im Unterricht resp. in der Arbeit kann ich viel dazulernen»). Lehrlinge beantworteten diese Fragen für ihren Berufsschulunterricht und für ihre Arbeit im Betrieb. Das Antwortformat ist fünfstufig (1: «sehr selten» bis 5: «sehr oft»). Die statistischen Gütekriterien für die zwei Skalen sind akzeptabel bis gut³⁸.

Der **Handlungsspielraum** drückt aus, inwiefern die Schüler/innen oder Lehrlinge in der Ausübung ihrer Arbeit über gewisse Freiheitsgrade verfügen und damit die Möglichkeit haben, selber zu kontrollieren, wie etwas getan werden soll (Hacker, 1998).

³⁷ Pädagogische Kompetenz Klassenlehrperson: Cronbach's Alpha = .83

Pädagogische Kompetenz Lehrmeister/in: Cronbach's Alpha = .85

³⁸ Vielseitigkeit Unterricht: Cronbach's Alpha = .52

Vielseitigkeit Arbeit: Cronbach's Alpha = .76

Ist Handlungsspielraum vorhanden, besteht die Möglichkeit, selbständige Entscheidungen zu treffen und eigene Ziele zu setzen. Dies sind Voraussetzungen für eigenverantwortliches Lernen und die Entwicklung von Fachkompetenz (vgl. dazu Deci & Ryan, 1993; Grolnick & Ryan, 1987).

In TREE wurde der *Handlungsspielraum* im Unterricht bzw. in der Arbeit mit zwei Skalen von je drei Aussagen erfasst. Die Aussagen beschreiben die Möglichkeit, die Arbeit in Schule resp. Betrieb selber einteilen zu können («Ich kann meine Arbeit im Unterricht selbständig einteilen») und die freie Wahl der Art und Weise der Aufgabenerledigung («Ich kann selber bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige»). Das Antwortformat ist fünfstufig (1: «sehr selten» bis 5 «sehr oft»). Die statistischen Gütekriterien für die Skalen sind gut³⁹.

Zu hohe und zu lange anhaltende **Belastungen** können zu Stress führen. Die Auswirkungen von Stress sind vielfältig und werden in der Arbeitspsychologie intensiv untersucht (für einen Überblick: Semmer & Mohr, 2001; Udris & Frese, 1999). Ist eine Belastung nur kurzfristig (z.B. der Abschluss einer Projektarbeit), kann sich dies durchaus motivationssteigernd auswirken. Es erfolgt eine Fokussierung auf das zu erreichende Ziel. Hält eine Belastungssituation jedoch zu lange an und ist der Lehrling z.B. im Betrieb und der Schule stark belastet, zeigen sich negative Auswirkungen. Die Konzentration lässt nach, der Lehrling ist mehr und mehr angespannt, müde und unzufrieden. Längerfristig können grosse Belastungen zu psychosomatischen Beschwerden und Erkrankungen führen (Udris, Kraft, Musmann, & Rimann, 1992). Es ist bekannt, dass unter Stress zwar Reserven mobilisiert werden können, diese sind jedoch begrenzt – und vor allem kann in einer solchen Situation nichts Neues gelernt werden.

In TREE wurde die *Belastung* durch die Schule und am Arbeitsplatz mit zwei Skalen von je fünf Aussagen erfasst. Sie beschreiben einerseits die quantitative Belastung («Ich habe im Unterricht zu viel zu tun»), andererseits die Belastung durch eine inhaltliche Überforderung («Ich muss schwierige Sachen

machen, die ich noch nicht gelernt habe»). Um den spezifischen Ausbildungsbedingungen im schulischen und betrieblichen Kontext gerecht zu werden, wurde die Belastung in Schule und Betrieb durch verschiedene Aussagen erfasst. Insbesondere enthält die Skala der schulischen Belastung auch Items, die sich durch Hausaufgaben ergeben, die im betrieblichen Kontext nicht gestellt wurden. Das Antwortformat der Skalen ist fünfstufig (1: «sehr selten» bis 5 «sehr oft»). Die statistischen Gütekriterien sind akzeptabel bis gut⁴⁰.

Es ist gut belegt, dass die **soziale Unterstützung** eine wichtige Ressource im Umgang mit belastenden Situationen ist (Frese, 1983; Greif, Bamberg, & Semmer, 1991; Udris et al., 1992). Das von uns verwendete Konzept geht zurück auf Caplan, Cobb und French (1975) und wird vor allem in der Stressforschung diskutiert. Die Wirkung der sozialen Unterstützung besteht darin, dass in belastenden Situationen eine Ansprechperson da ist, zu der bereits ein Vertrauensverhältnis besteht. Oft erkennt diese Person die missliche Lage, in der jemand steckt, ohne dass viele Worte ausgetauscht werden müssen. Die soziale Unterstützung besteht dabei nicht zwingend darin, dass diese Person direkt dabei hilft, eine bestimmte Arbeit zu erledigen. Im Vordergrund stehen Anteilnahme und Verständnis.

In TREE wurde die *soziale Unterstützung* mittels vier Skalen von je zwei Aussagen erfasst. Beurteilt wurde die soziale Unterstützung durch die Klassenlehrperson und die besten Schulkolleg/innen sowie im betrieblichen Kontext zusätzlich die Unterstützung durch den/die Lehrmeister/in und die besten Arbeitskolleg/innen. Die Aussagen beschreiben das Interesse dieser Personen hinsichtlich der Ausbildung («Wie sehr interessiert sich ihre Klassenlehrerin für ihre Ausbildung?») und die Unterstützung bei ausbildungsbezogenen Problemen («Inwieweit können Sie sich auf ihren Lehrmeister verlassen, wenn es bei der Arbeit oder in der Schule schwierig wird?»). Das Antwortformat ist jeweils vierstufig (1: «gar nicht» bis 4: «sehr»). Die statistischen Gütekriterien der Skalen sind gut⁴¹.

³⁹ Handlungsspielraum Unterricht: : Cronbach's Alpha = .70

Handlungsspielraum Arbeit: Cronbach's Alpha = .70

⁴⁰ Schulische Belastung: Cronbach's Alpha = .76

Betriebliche Belastung: Cronbach's Alpha = .64

⁴¹ Unterstützung durch Lehrer/in: Cronbach's Alpha = .76

Unterstützung durch Schulkolleg/innen: Cronbach's Alpha = .66

Unterstützung durch Lehrmeister/in: Cronbach's Alpha = .76

Unterstützung durch Arbeitskolleg/innen: Cronbach's Alpha = .72

3.2 Die untersuchten Ausbildungsprogramme

Gemäss Hochrechnungen von TREE⁴² befinden sich rund 56% der Jugendlichen, die ein Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit eine Ausbildung machen, in einem vollzeitschulischen Programm, d.h. in einer allgemein bildenden Schule, einer Vollzeitberufsschule oder in einer schulischen Zwischenlösung. 44% haben eine Ausbildung aufgenommen, die schulische und betriebliche Ausbildungsformen miteinander verbindet. Die meisten (41%) sind Lehrlinge in betrieblichen Berufsausbildungen, eine kleine Minderheit (3%) ist in einer Zwischenlösung mit betrieblichem Ausbildungsteil (z.B. Au-Pair oder Vorlehren).

Da das Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II sehr vielfältig ist, werden für die folgenden Analysen ähnliche Angebote in vier Gruppen zusammengefasst: (1) Jugendliche in dualen Berufsausbildungen, (2) Jugendliche in Vollzeitberufsschulen, (3) Jugendliche in allgemein bildenden Schulen und (4) Jugendliche in schulischen Zwischenlösungen.

Die vier Ausbildungsprogramme haben ein sehr unterschiedliches Bildungsprofil. Sie unterscheiden sich unter anderem bezüglich ihrer Ausbildungsform (schulisch vs. dual), ihrer Zielsetzung (nicht-zertifizierende vs. zertifizierende Sekundarstufe II-Ausbildung) und in ihrer Ausbildungsdauer (ein- vs. mehrjährig). In Bezug auf die in Kapitel 2 referierten soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmale lassen sich die Jugendlichen aus den vier Programmen wie folgt charakterisieren:

- Jugendliche in dualen Berufsausbildungen → *Lehrlinge*

Die Gruppe der *Lehrlinge* umfasst hochgerechnet 32'000 Jugendliche und ist somit die grösste Gruppe. Zwei Drittel der Lehrlinge sind männlich. 81% der Lehrlinge sind aus der deutschen Schweiz, 16% aus der Westschweiz und 3% aus dem Tessin. 60% der Lehrlinge haben einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht, je die Hälfte der Gruppe ist in ländlichen bzw. städtischen Gebieten zur Schule gegangen. Die Hälfte der Lehrlinge verfügt über mittlere PISA-Lesekompetenzen und stammt aus einer Familie mit mittlerem sozioökonomischen Status. 7% der Lehrlinge sind Migrant/innen.

- Jugendliche in Vollzeitberufsschulen → *Vollzeitberufsschüler/innen*
(Handelsmittelschüler/innen, Jugendliche in anderen vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildungen oder in Lehrwerkstätten)
Dies ist die kleinste der untersuchten Gruppen. Hochgerechnet umfasst sie rund 6000 Jugendliche. Knapp 60% der Vollzeitberufsschüler/innen sind männlich. 48% der Jugendlichen dieser Gruppe sind aus der Deutschschweiz, 44% aus der Westschweiz und 8% aus dem Tessin. Die Mehrheit (jeweils 60% oder mehr) der Vollzeitberufsschüler/innen kommt aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status, hat auf der Sekundarstufe I eine Schule in einem städtischen Gebiet mit erweiterten Anforderungen besucht und hat mittlere oder hohe PISA-Lesekompetenzen. Der Anteil der Migrant/innen beträgt 8%.
- Jugendliche in allgemein bildenden Schulen → *Mittelschüler/innen*
(Maturand/innen und Diplom-Mittelschüler/innen)
Die Gruppe der *Mittelschüler/innen* umfasst hochgerechnet 22'000 Jugendliche. Knapp zwei Drittel von ihnen sind junge Frauen. 59% sind aus der Deutschschweiz, 35% aus der Westschweiz und 6% aus dem Tessin. Die Mehrheit der Mittelschüler/innen hat die Sekundarstufe I im städtischen Gebiet absolviert. Mehr als 90% der Mittelschüler/innen haben eine Schule mit erweiterten Anforderungen besucht, knapp 60% haben hohe Lesekompetenzen. Drei Viertel kommen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status. Der Anteil der Migrant/innen liegt bei 6%.
- Jugendliche in schulischen Zwischenlösungen (mehrheitlich 10. Schuljahre)
Die Gruppe der Jugendlichen in *schulischen Zwischenlösungen* umfasst hochgerechnet 16'000 junge Männer und Frauen. Der Frauenanteil liegt bei 63%. Die grosse Mehrheit (82%) dieser Gruppe kommt aus der Deutschschweiz, eine Minderheit aus der Westschweiz (17%) und ganz wenige aus dem Tessin (1%). Zwei Drittel der Jugendlichen in schulischen Zwischenlösungen haben eine Schule in der Stadt besucht, 55% einen Ausbildungsgang mit erweiterten Anforderungen. Zwei Drittel der Jugendlichen in Zwischenlösungen verfügen über mittlere PISA-Lese-

⁴² Vgl. dazu Kapitel 2

kompetenzen. Ebenfalls zwei Drittel kommen aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status. 14% der Jugendlichen in schulischen Zwischenlösungen sind Migrant/innen.

Jugendliche in Zwischenlösungen mit betrieblichen Ausbildungselementen werden für diesen Bericht nicht in die Analysen aufgenommen, da sie sehr unterschiedliche Angebote besuchen, die zum Teil wenig institutionalisiert sind. Damit werden hochgerechnet rund 3000 Jugendliche aus der Analyse ausgeschlossen.

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die schulische Ausbildung von Jugendlichen der vier Ausbildungsprogramme beurteilt wird. Auf die spezielle Ausbildungssituation der Lehrlinge, die den Hauptteil ihrer Ausbildung (3 bis 4 Tage pro Woche) im Betrieb absolvieren, wird zusätzlich in Kapitel 3.4 eingegangen.

3.3 Die schulische Ausbildung: die vier Ausbildungsprogramme im Vergleich

Die Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen, unterscheiden sich für Gymnasien, Berufsschulen und schulische Zwischenlösungen prinzipiell nicht. Wohl sind je nach Ausbildungsprogramm und angestrebtem Ausbildungsabschluss (z.B. Maturitätsausweis, eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) die institutionellen Rahmenbedingungen und der Lern- und Unterrichtsstoff sehr unterschiedlich. Mittelschulen sind darauf ausgerichtet, eine vertiefte Allgemeinbildung auf hohem Niveau zu vermitteln und auf die Hochschule vorzubereiten. Schulische Zwischenlösungen dienen der Nachholbildung und der Vorbereitung auf eine Sekundarstufe II-Ausbildung (vgl. dazu Kapitel 5). Berufsschulen vermitteln neben allgemein bildenden Kenntnissen vor allem berufsspezifische Fähigkeiten, die für die Ausübung des gelernten Berufes unabdingbar sind.

Wenn wir die schulische Situation von Vollzeitberufsschüler/innen, Lehrlingen, Mittelschüler/innen und Jugendlichen in Zwischenlösungen vergleichen, geht es nicht darum, die je spezifischen Gegebenheiten zu diskutieren. Im Vordergrund stehen die Gemeinsamkeiten, die allen Ausbildungsprogrammen zu Grunde liegen und in jeder Ausbildungssituation

ihre Wichtigkeit haben. Der Vergleich von Ausbildungsinhalt und -kontext der vier Gruppen von Jugendlichen liefert wichtige Angaben zur Qualität der Ausbildungsprogramme aus der Sicht der befragten Jugendlichen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die schulische Ausbildung in Bezug auf die in Kapitel 3.1 besprochenen Merkmale i) pädagogische Kompetenz der Klassenlehrkraft, ii) Vielseitigkeit und iii) Handlungsspielraum im Unterricht, iv) schulische Belastung sowie v) soziale Unterstützung durch die Klassenlehrkraft und die besten Schulkolleg/innen durch die Jugendlichen beurteilt werden. Die dargestellten Ergebnisse zur schulischen Ausbildung beziehen sich auf das erste Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit, d. h. auf das erste Ausbildungsjahr.

Pädagogische Kompetenz

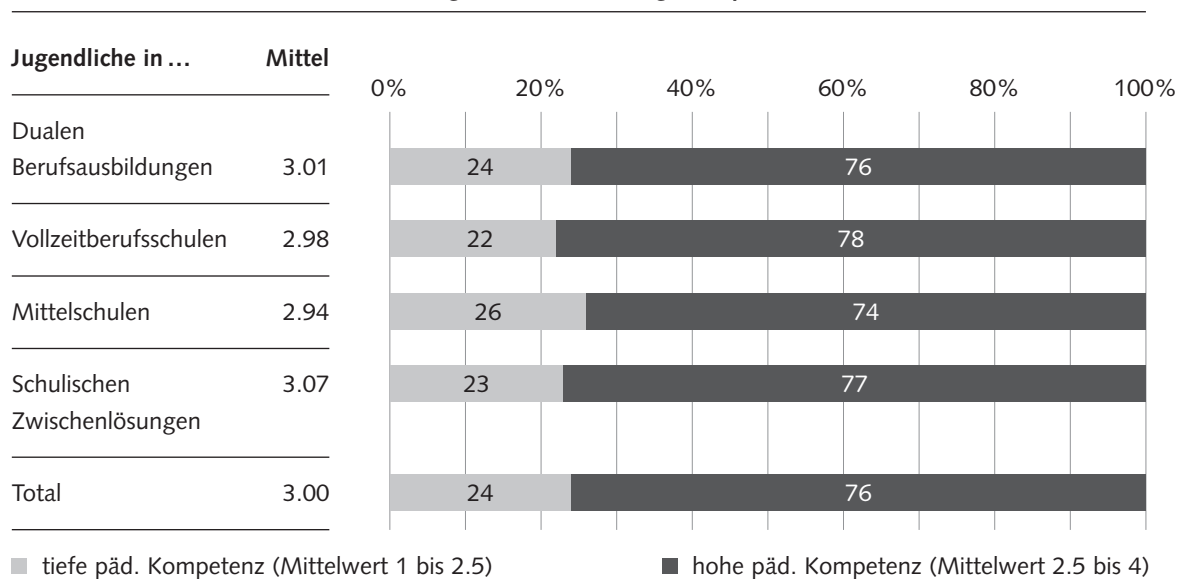
Insgesamt schätzen die meisten Jugendlichen die pädagogische Kompetenz ihrer Lehrer/innen positiv ein. Die Mittelwerte bewegen sich in allen Ausbildungsprogrammen um den Wert 3.0 (auf einer Skala von 1 bis 4). Der Mittelwertsunterschied⁴³ zwischen den vier Ausbildungsprogrammen ist statistisch signifikant, aber unbedeutend.

Der Anteil Jugendlicher, die ihrer Klassenlehrkraft eine hohe Kompetenz zusprechen, liegt jeweils bei 74% oder höher (vgl. Abbildung 3.1). Rund je ein Viertel der Jugendlichen stuft die pädagogische Kompetenz ihrer Klassenlehrkraft tief ein. Der Anteil an Jugendlichen, die eine sehr negative Bewertung vornehmen (Mittelwert kleiner als 2), ist jedoch sehr klein (5%).

Die pädagogische Kompetenz der Ausbilder/innen hat einen massgeblichen Einfluss darauf, ob es gelingt, ein anregendes, motivierendes Lernumfeld zu schaffen und die Schüler/innen zu selbständigem, eigenaktivem Lernen zu motivieren. Als Faktoren der pädagogischen Kompetenz wurde in TREE erfasst, ob die Lehrperson Unterrichtsinhalte verständlich darlegen kann, ob sie sich Zeit für die einzelnen Schüler/innen nimmt, Feedback und Lob erteilt und eine positive Beziehung zu den Auszubildenden aufzubauen vermag. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Schüler/innen und Lehrlinge überzeugt sind, dass ihre Klassenlehrkraft gut befähigt ist, ein solch positives Lernumfeld zu schaffen.

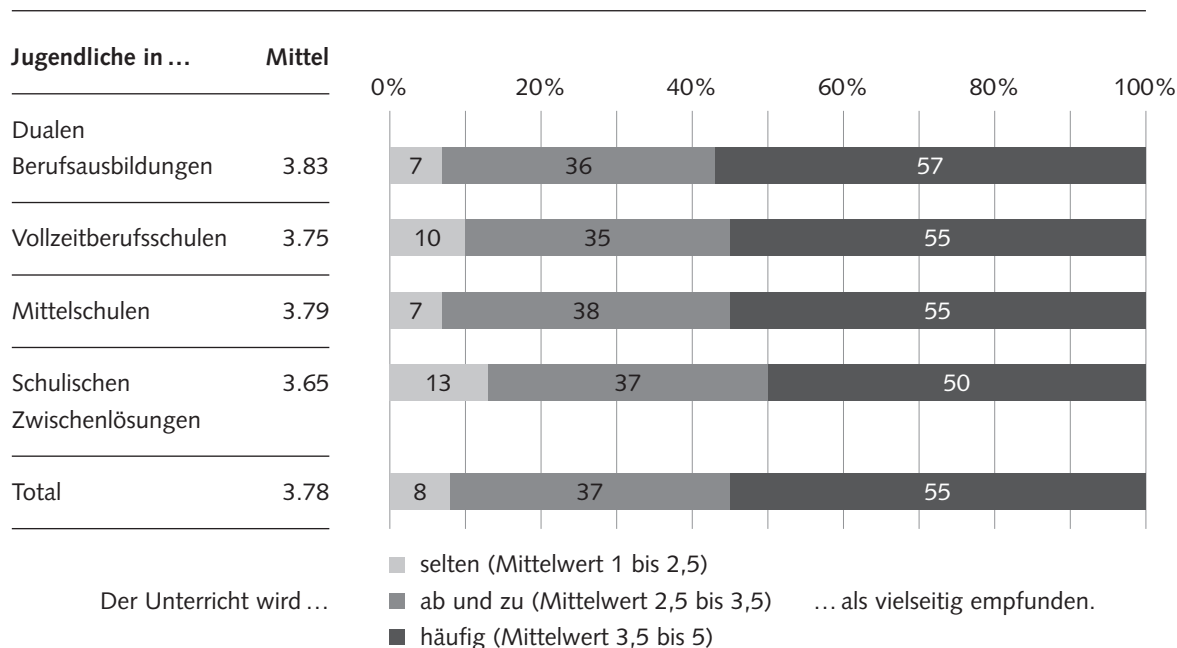
⁴³ Die Analyse der Unterschiede zwischen den Ausbildungsprogrammen erfolgte mittels Mittelwertsvergleich durch varianzanalytische Verfahren. Die in Kapitel 3.3 dargestellten Balkendiagramme dienen der Veranschaulichung der Verteilung um den jeweiligen Gruppenmittelwert.

Abbildung 3.1: Pädagogische Kompetenz der Klassenlehrkraft nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleich: $p < .000$)



© TREE 2003

Abbildung 3.2: Vielseitigkeit des Unterrichts nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleich: $p < .000$)



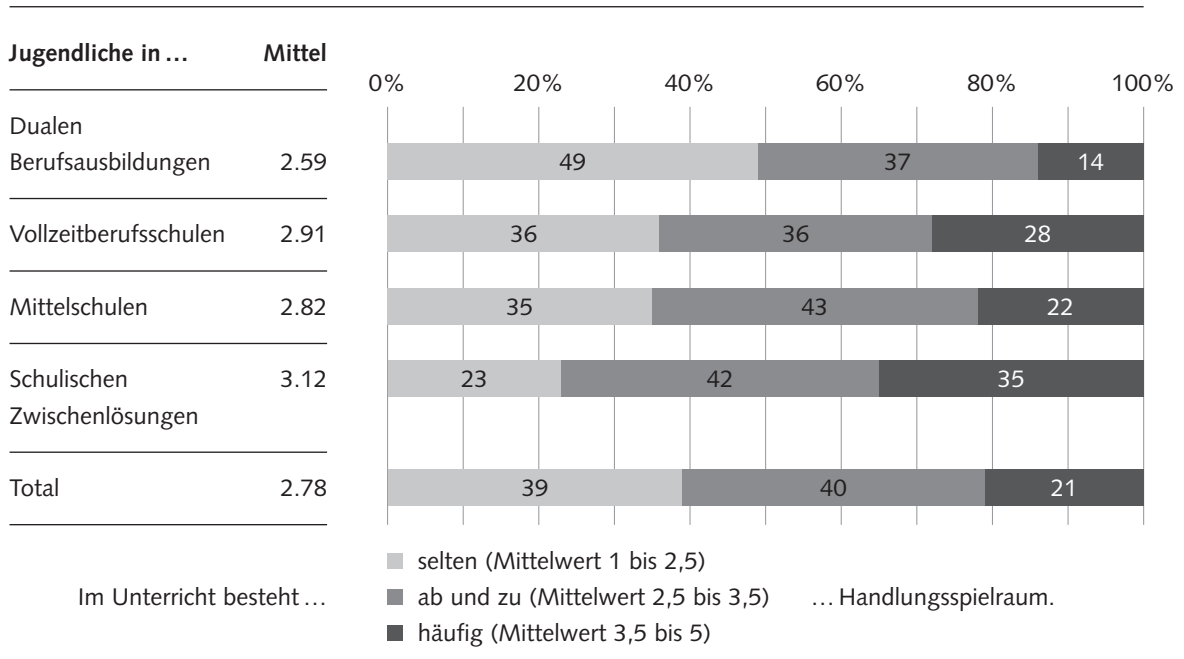
© TREE 2003

Vielseitigkeit

Aus der Sicht aller befragten Jugendlichen ist der Unterricht im ersten Ausbildungsjahr häufig vielseitig, d.h. abwechslungs- und lehrreich. Dies entspricht einem Mittelwert von 3.78 (Skala von 1 bis 5).

Rund die Hälfte aller Jugendlichen (55%) sagt, dass der Unterricht häufig vielseitig sei (vgl. Abbildung 3.2). Für rund 4 von 10 Jugendlichen (37%) ist dies ab und zu der Fall. Immerhin sagt 1 von 12 Jugendlichen, dass der Unterricht selten vielseitig sei.

Abbildung 3.3: Handlungsspielraum im Unterricht nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleich: $p < .000$)



© TREE 2003

Die Lehrlinge nehmen ihren Unterricht im Vergleich zu den anderen Ausbildungsgruppen als etwas vielseitiger wahr (Mittelwert von 3.83). Jugendliche aus schulischen Zwischenlösungen empfinden ihren Unterricht als am seltensten abwechslungs- und lehrreich (Mittelwert 3.65). Nur 50% aller Jugendlichen dieser Gruppe beurteilen ihren Unterricht als häufig vielseitig. Damit liegen die Jugendlichen aus schulischen Zwischenlösungen deutlich unter dem Durchschnitt von 55%.

Die Vielseitigkeit wurde als wesentliches Konzept eingeführt, das die Schüler/innen darin unterstützt, den Sinn des eigenen Lernens zu sehen. Ein abwechslungsreicher Unterricht, der viele verschiedene Lernmöglichkeiten bietet, fördert die Lernmotivation und die Ausbildungszufriedenheit. Andererseits ist das Üben und Repetieren, das schnell eintönig wirken kann, eine wichtige Voraussetzung, um neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten zu festigen. Dementsprechend verwundert das Ergebnis nicht, dass «nur» 55% der Jugendlichen ihren Unterricht als häufig vielseitig einstufen.

Handlungsspielraum

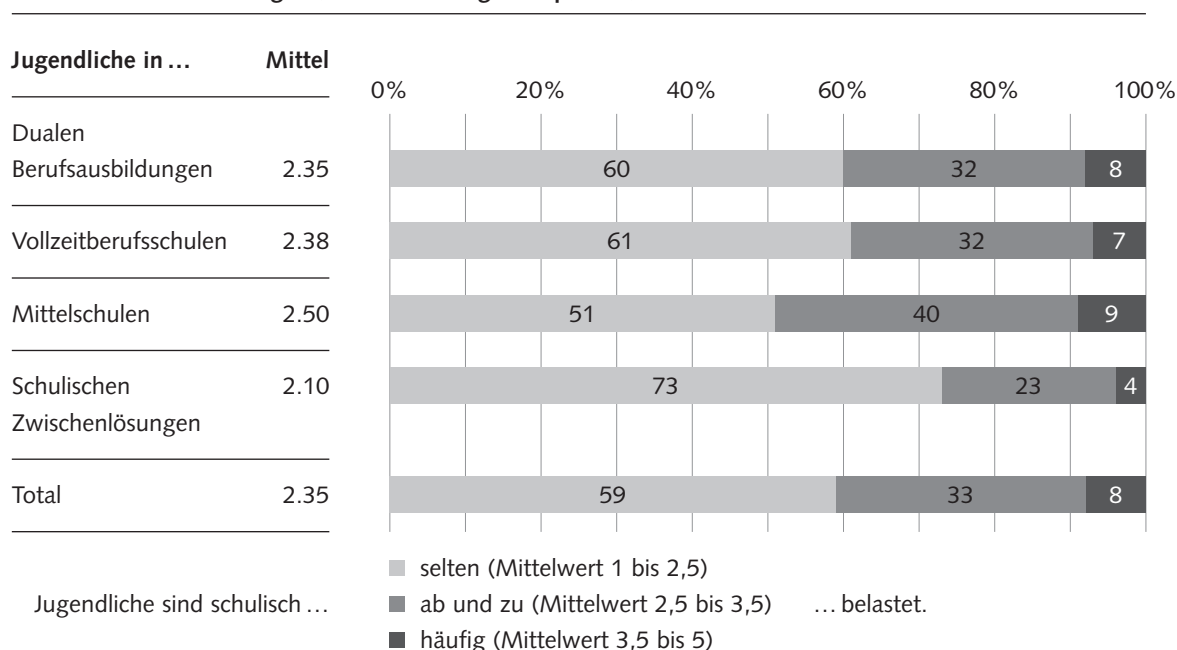
Durchschnittlich geben die Jugendlichen an, ab und zu die Möglichkeit zu haben, ihre Arbeit im Unterricht selber einzuteilen und zu bestimmen, wie sie

ihre Arbeit ausführen (Mittelwert von 2.78, Skala 1 bis 5). 21% der Jugendlichen berichten, dass dies in ihrem Unterricht häufig der Fall sei, bei 40% kommt dies ab und zu vor. 39% der Jugendlichen geben an, dass sie nur selten selber bestimmen können, wie sie ihre Arbeit einteilen und erledigen wollen (vgl. Abbildung 3.3).

In Bezug auf den Handlungsspielraum im Unterricht zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen. Jugendliche in schulischen Zwischenlösungen haben einen vergleichsweise grossen Handlungsspielraum (3.12), Lehrlinge einen eher geringen (2.59). So gibt mehr als ein Drittel der Jugendlichen in Zwischenlösungen an, dass sie häufig selber über ihre Arbeit bestimmen können. In der Berufsschule ist dies nur bei 14% der Lehrlinge der Fall. Knapp die Hälfte von ihnen kann im Berufsschulunterricht nur selten (mit)bestimmen, was, wie, wann erledigt sein muss. Mittelschüler/innen und Vollzeitberufsschüler/innen berichten über einen mittleren Handlungsspielraum. Rund ein Viertel von ihnen kann häufig, etwas mehr als ein Drittel nur selten über die Arbeitseinteilung im und Organisation des Unterricht(s) entscheiden.

Der Handlungsspielraum beschreibt die Möglichkeit, selbstbestimmt Tätigkeiten zielgerichtet auszuführen. Im schulischen Kontext ist der Handlungs-

Abbildung 3.4: Schulische Belastung nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleich: $p < .000$)



© TREE 2003

spielraum oft eingeschränkt. Dies am stärksten, wenn der Lernstoff im Frontalunterricht vermittelt wird und sich die Schüler/innen in der Rolle der Rezipient/innen befinden. Viel Handlungsspielraum im schulischen Kontext ist im Rahmen von Projektarbeiten und Werkstattunterricht zu erwarten. In diesem Sinne erstaunt nicht, dass nur 14% bis 35% der Jugendlichen über einen hohen Handlungsspielraum berichten, hat doch auch ein gut gestalteter Frontalunterricht seinen festen und berechtigten Platz in der schulischen Ausbildung (Helmke & Weinert, 1997).

Der relativ grosse Unterschied zwischen dualen Berufsausbildungen und schulischen Zwischenlösungen verdeutlicht die verschiedenen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der beiden Ausbildungsprogramme. Das Unterrichtsgeschehen in der Berufsschule ist stärker vorgegeben, der allgemein bildende und berufsspezifische Stoff wird an ein bis zwei Tagen pro Woche vermittelt. Damit sind die Möglichkeiten für einen schülerorientierten und explorativen Unterricht beschränkt. Die Situation in schulischen Zwischenlösungen unterscheidet sich davon deutlich. Einerseits steht mehr Unterrichtszeit zur Verfügung, andererseits sind die Lehrpläne stärker auf die individuellen (Nachhol)bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet. Die Beteiligung der Schüler/innen an der Auswahl von Unterrichtsstoff und

Methoden und das selbstbestimmte Arbeiten haben einen grossen Stellenwert.

Belastung

Im Durchschnitt sind die Jugendlichen im ersten Ausbildungsjahr eher wenig schulisch belastet (Mittelwert 2.35; Skala 1 bis 5). Gegen 60% der Jugendlichen geben an, selten belastet zu sein. Ein Drittel ist ab und zu, 8% sind häufig belastet (vgl. Abbildung 3.4).

Die schulische Belastung unterscheidet sich je nach Ausbildungsprogramm. Die durchschnittlich geringste schulische Belastung haben Jugendliche in Zwischenlösungen (2.10), die stärkste Belastung Mittelschüler/innen (2.50). So sind drei Viertel der Schüler in schulischen Zwischenlösungen, aber nur die Hälfte der Mittelschüler/innen selten belastet. Lehrlinge und Vollzeitberufsschüler/innen weisen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen mittlere Werte auf.

In allen Ausbildungsgruppen gibt es aber auch Jugendliche, die ab und zu bis häufig belastet sind. Bei den Mittelschulen sagt dies knapp die Hälfte aller Jugendlichen (49%). Der dagegen vergleichsweise geringe Anteil belasteter Jugendlicher in schulischen Zwischenlösungen (27%) stellt das andere Extrem dar.

Detailanalysen zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen den durch PISA gemessenen Lesekompetenzen und der schulischer Belastung. Je höher die Lesekompetenzen sind, desto geringer ist die schulische Belastung im ersten Ausbildungsjahr. Dieser Trend zeigt sich in allen vier Ausbildungsprogrammen. Die schulische Belastung widerspiegelt sich auch in den Zeugnisnoten. 47% der Jugendlichen, die häufig belastet sind, haben im letzten Zeugnis vor der Erhebung mehrere ungenügende Noten gehabt⁴⁴. Bei Jugendlichen, die nur ab und zu oder selten belastet sind, ist dieser Anteil bedeutend kleiner. 25% der ab und zu belasteten und 12% der selten belasteten Jugendlichen haben mehr als eine ungenügende Note gehabt. Immerhin gibt es auch bei den belasteten Jugendlichen viele (32%), die trotzdem (oder wegen der Belastung?) keine ungenügenden Noten haben.

Die grösste schulische Belastung findet sich wie erwartet bei den Mittelschüler/innen. Dieses Ergebnis bestätigt den Stoff- und Leistungsdruck in allgemein bildenden Ausbildungsprogrammen, der sich in einem erhöhten Zeitdruck im Unterricht und einer vermehrten Belastung durch Hausaufgaben äussert (vgl. dazu auch BBT, 2000; Gruehn, 2000; Maurer & Ramseier, 2001). Dass Jugendliche in Zwischenlösungen am wenigsten belastet sind, weist darauf hin, dass in schulischen Zwischenlösungen eher Raum dafür ist, das Lerntempo und den Unterrichtsstoff auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen abzustimmen. Die Vermutung, dass die geringe Belastung der Jugendlichen in Zwischenlösungen darauf zurückzuführen ist, dass die meisten von ihnen zur Zeit der Erhebung (Ende April 2001) bereits eine Anschlusslösung gefunden haben, lässt sich nicht bestätigen. So sind Jugendliche in Zwischenlösungen, die Ende April eine Anschlusslösung gefunden haben, nicht geringer belastet als diejenigen, die zu dieser Zeit noch keine Anschlusslösung gefunden haben.

Soziale Unterstützung

Durchschnittlich fühlen sich die Jugendlichen in allen Ausbildungsprogrammen durch ihre besten Klassenkolleginnen bzw. -kollegen und durch ihre Klassenlehrkraft gut unterstützt. Dies entspricht einem Mittelwert von rund 3.0 (Skala von 1 bis 4). Die

Unterstützung durch die besten Kolleg/innen ist etwas höher als diejenige durch die Lehrpersonen. 71% aller Jugendlichen erleben eine hohe Unterstützung durch die beste Kollegin oder den besten Kollegen. 63% berichten dies in Bezug auf die Klassenlehrkraft (vgl. Abbildung 3.5).

Die höchste soziale Unterstützung durch die Klassenlehrkraft erfahren Jugendliche in Zwischenlösungen (3.15), die geringste die Mittelschüler/innen (2.80). Sie werden jedoch stärker als Jugendliche der anderen Ausbildungsprogramme durch ihre besten Kolleg/innen unterstützt (3.20). Am wenigsten Unterstützung durch ihre besten Schulkolleg/innen erleben die Lehrlinge (2.96).

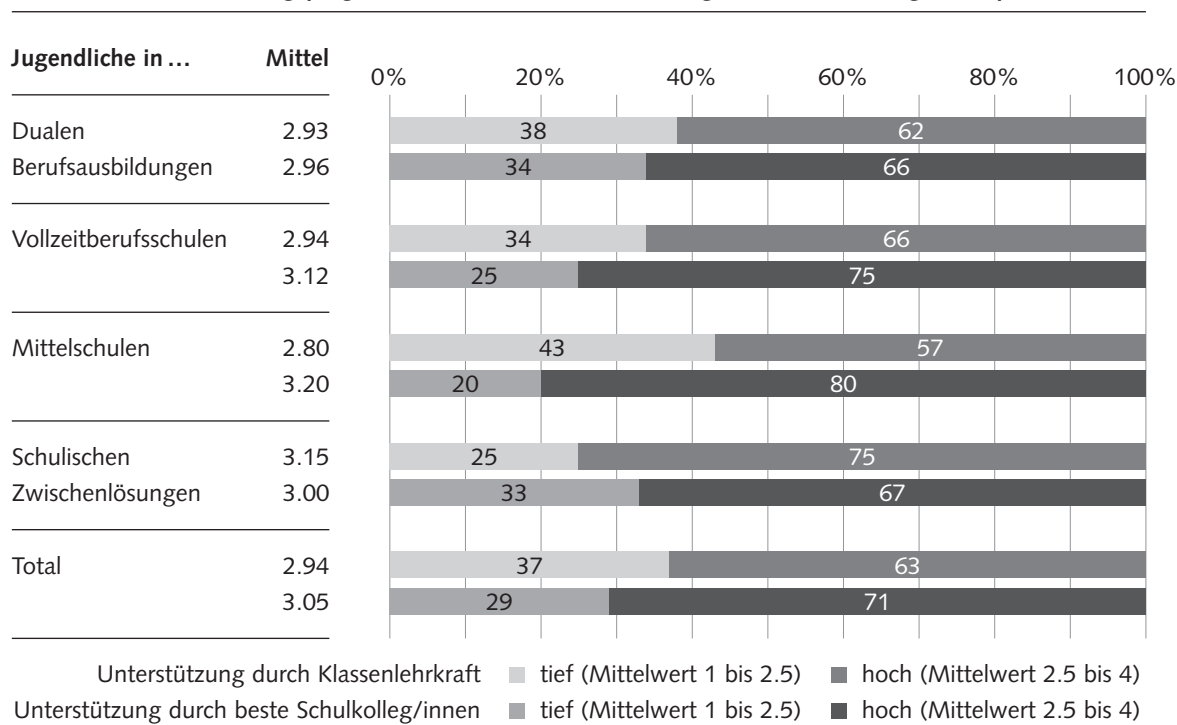
Vollzeitberufsschüler/innen und Mittelschüler/innen werden in ihrer Ausbildung eher durch ihre Kolleginnen und Kollegen unterstützt als durch die Klassenlehrer/in. Der grösste diesbezügliche Unterschied besteht bei den Mittelschüler/innen. 80% von ihnen werden von den Kolleg/innen, aber nur 57% von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer unterstützt. Umgekehrt ist dies bei Jugendlichen in Zwischenlösungen. Sie werden vermehrt von ihrer Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer unterstützt und tendenziell weniger durch ihre Schulkolleginnen und Schulkollegen. Lehrlinge fühlen sich von ihrer Klassenlehrperson und ihren Schulkolleg/innen etwa gleich unterstützt.

Es erstaunt nicht, dass 80% der Mittelschüler/innen sagen, dass die soziale Unterstützung durch die Klassenkamerad/innen gross ist. Mittelschüler/innen treffen ihre Klassenkolleg/innen an mindestens 5 Tagen pro Woche. Anders ist die Situation bei Lehrlingen: Hier trifft man sich an 1 bis 2 Tagen pro Woche in der Schule, sieht also Kolleg/innen und Lehrer/innen nur für relativ kurze Zeit. Umso bemerkenswerter ist es, dass 62% der Lehrlinge angeben, sich durch die Klassenlehrerin und 66% durch die Schulkolleg/innen unterstützt zu fühlen.

Jugendliche in schulischen Zwischenlösungen werden besonders stark von ihrer Lehrkraft unterstützt. Dies bestätigt die besondere Funktion der Lehrkräfte in schulischen Zwischenlösungen und ihr grosses Engagement darin, Jugendliche in ihrer Ausbildung und der Suche nach einer Anschlusslösung individuell und gezielt zu fördern.

⁴⁴ Dieser Zusammenhang zwischen Noten und Belastung zeigt sich auch dann, wenn nur Jugendliche in die Analyse aufgenommen werden, die im ersten Ausbildungsjahr keinen Schulwechsel vorgenommen haben.

Abbildung 3.5: Soziale Unterstützung durch Klassenlehrkraft und beste Schulkolleg/innen nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleiche: $p < .000$)



© TREE 2003

Warum sich Jugendliche in Zwischenlösungen eher durch die Lehrperson und weniger durch ihre Schulkolleg/innen unterstützt fühlen, könnte auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Zu denken sind etwa an die kurze Ausbildungsdauer von einem Jahr oder an die Konkurrenzsituation zwischen den Schüler/innen (z.B. in Bezug auf einen Ausbildungsplatz im nächsten Schuljahr), die das Zusammenhaltsgefühl der Klasse beeinflussen. Detailanalysen bestätigen zudem, dass die wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrer/in und die Schulkolleg/innen mit den Lesekompetenzen der Jugendlichen zusammenhängt. Mit steigender Lesekompetenz nimmt die Unterstützung durch Mitschüler/innen zu, diejenige durch die Lehrperson jedoch ab. Dass in Zwischenlösungen vermehrt Jugendliche mit geringen Lesekompetenzen zu finden sind (vgl. Kapitel 2), könnte die verstärkt lehrerzentrierte Haltung dieser Jugendlichen erklären.

Zusammenfassung

Die Einschätzung der Jugendlichen zur pädagogischen Kompetenz der Klassenlehrkraft, zur Vielseitigkeit, zum Handlungsspielraum und zur Belastung im Unterricht sowie zur sozialen Unterstützung durch

Lehrer/innen und Klassenkolleg/innen verdeutlicht die unterschiedlichen Bildungsprofile der vier untersuchten Programme. Besonders die schulischen Zwischenlösungen heben sich von den anderen drei Ausbildungsprogrammen ab. Zusammenfassend lassen sich die vier Ausbildungsprogramme folgendermassen charakterisieren:

- *Lehrlinge* empfinden ihren Unterricht als abwechslungs- und lehrreich. Sie haben einen geringeren Handlungsspielraum im Unterricht als Jugendliche anderer Ausbildungsprogramme. Ihre Belastung bewegt sich im mittleren Bereich. Lehrlinge stufen ihre Klassenlehrperson als pädagogisch kompetent ein. In ihrer Ausbildung werden sie durch Mitschüler/innen und durch ihre Klassenlehrkraft etwa gleich unterstützt.
- *Mittelschüler/innen* empfinden ihren Unterricht als ähnlich vielseitig wie Lehrlinge. Sie sind stärker belastet und verfügen über einen mittleren Handlungsspielraum. Auch die Mittelschüler/innen attestieren ihrer Klassenlehrkraft eine hohe pädagogische Kompetenz. Im Gegensatz zu Jugendlichen in anderen Ausbildungsprogrammen werden sie deutlich mehr von ihren besten Klassenkolleg/innen unterstützt als von ihrer Klassenlehrkraft.

- *Vollzeitberufsschüler/innen* beurteilen ihre Ausbildung recht ähnlich wie Mittelschüler/innen. Sie haben jedoch einen etwas geringeren Handlungsspielraum und sind etwas weniger belastet.
- Jugendliche in *schulischen Zwischenlösungen* verfügen im Vergleich zu den anderen Gruppen über die grösste Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht und sind schulisch am wenigsten belastet. Hingegen empfinden sie ihren Unterricht tendenziell als weniger vielseitig. Jugendliche in *Zwischenlösungen* stufen die pädagogische Kompetenz ihrer Klassenlehrkraft am höchsten ein. Sie sind die Einzigen, die in ihrer Ausbildung stärker von der Klassenlehrkraft unterstützt werden als von ihren besten Schulkolleg/innen.

3.4 Die Ausbildungssituation von Lehrlingen

Im Vergleich zu Jugendlichen, die ihre Ausbildung auf der Sekundarstufe II in einer Vollzeitschule absolvieren, sind Lehrlinge in einer besonderen Ausbildungssituation. Die Integration in den Arbeitsmarkt ist das prägende Element der Lehre. Lehrlinge verbringen die meiste Ausbildungszeit (3 bis 4 Tage pro Woche) im Betrieb. Die schulische Ausbildung ergänzt das praktische Lernen im Betrieb. Die Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb, Schule und Einführungskurs ist ein zentrales Element, um die traditionelle Aufgabenteilung zu überwinden und lernortübergreifendes Lernen zu ermöglichen (Pätzold, 1999). Aus der Sicht der Lehrlinge steht die praktische Ausbildung im Vordergrund, die Identifikation mit der Arbeit und dem Beruf ist zentral. Nach Häfeli, Frischknecht und Stoll (1981) wird der Berufsschulunterricht – obwohl er die praktische Ausbildung im Betrieb gut ergänze – von den Lehrlingen als eher zu theoretisch empfunden, und viele Lehrlinge kritisieren, dass sie das in der Berufsschule Gelernte im Betrieb zu wenig anwenden und üben könnten. Neuere Untersuchungen zeigen, dass sowohl Ausbilder/innen als auch Lehrlinge die Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung für ungenügend halten und eine vermehrte Kooperation zwischen den Lernorten wünschen (Euler, 1999).

Je nach Lehrberuf werden Lehrlinge mit der Erzeugung unterschiedlicher Produkte bzw. der Erbringung unterschiedlicher Dienstleistungen vertraut gemacht. Damit verbunden ist eine jeweils spezifische innerbetriebliche Ausbildungsorganisation, die die Rolle des Lehrlings als Auszubildender und als Arbeitskraft festlegt, seine Ausbildungsinhalte und Arbeitstätigkeiten definiert und damit einen wesentlichen Einfluss auf die Anforderungen und Belastungen in der betrieblichen Ausbildung ausübt (vgl. dazu Bernath et al., 1989; Häfeli et al., 1981; Kälin et al., 2000). So müssen z.B. Lehrlinge in Kleinbetrieben und in gewerblichen Berufen oft schon früh Aufgaben übernehmen, die sonst von anderen Arbeitskräften ausgeführt werden (Stalder, 1999). In der Auseinandersetzung «zwischen Ausbildung und Produktion» und für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen ist die Begleitung und Unterstützung der Lehrlinge durch Lehrmeister/innen und Arbeitskolleg/innen ein wichtiger Faktor. Dies bestätigt sich auch in Studien zu Lehrvertragsauflösungen, die zeigen, dass in vielen Fällen Konflikte mit der Lehrmeisterin/dem Lehrmeister und Arbeitskolleg/innen als Grund für den Wechsel von Beruf und/oder Betrieb verantwortlich gemacht werden (Bohlinger, 2002; Bohlinger & Jenewein, 2002; Neuenschwander, Stalder, & Süss, 1996).

Die Lehrlinge der TREE-Stichprobe verteilen sich auf mehr als 170 Lehrberufe. Um die Ausbildungssituation von Lehrlingen zu beschreiben, wurden die Lehrberufe je nach Berufskategorie⁴⁵ und Anforderungsniveau⁴⁶ in Berufsgruppen zusammengefasst. Ein Überblick über häufige und damit typische Lehrberufe in jeder der interessierenden Gruppen findet sich in Tabelle 3.1.

In einigen Berufskategorien sind nur wenige oder keine Lehrlinge in unserer Stichprobe zu finden, die eine Lehre auf dem mittlerem oder hohen Anforderungsniveau besuchen. Für den Überblick und die folgenden Analysen wurde eine Minimalgrenze von ungewichtet 20 Lehrlingen pro Gruppe festgelegt. Berufsgruppen mit weniger als 20 Lehrlingen wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Hochgerechnet betrifft dies rund 4000 Lehrlinge.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die 14 interessierenden Berufsgruppen ihre Ausbildung an den zwei Hauptlernorten, Lehrbetrieb und Berufsschule, einschätzen. Die Berufsgruppen werden dabei

⁴⁵ Zuordnung gemäss der Systematik Swissdoc, <http://swissdoc.svb-asosp.ch/>

⁴⁶ Eine detaillierte Darstellung der Zuordnung der Lehrberufe zu den Ausbildungsniveaus findet sich in Stalder (2002).

Tabelle 3.1: Lehrberufsgruppen im Ausbildungsjahr 2001/2002N_n: Nach Gewichtung korrigierte Hochrechnung auf Population; gerundet auf 1000N_s: Nach Gewichtung korrigierte Stichprobe

Berufskategorie	Anforderungsniveau		
	tief	mittel	hoch
Natur Nh=1000	Ns=42 Gärtner/in Forstwart/in	Ns=30 Landwirt/in	
Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft Nh=3000	Ns=188 Koch/Köchin Bäcker/Konditor/in Hauswirtschafter/in		
Bekleidung, Körperpflege Nh=1000	Ns=45 Coiffeur/Coiffeuse Damenschneider/in		
Bauwesen Nh=4000	Ns=112 Zimmermann/Zimmerin Maler/in Maurer/in	Ns=82 Schreiner/in Sanitärmonter/in	Ns=45 Hochbauzeichner/in Bauzeichner/in
Industrie, Technik, Informatik Nh=8000	Ns=71 Automonteur/in Autolackierer/in Carrosseriespengler/in	Ns=240 Elektromonteur/in Polymechaniker/in Automechaniker/in	Ns=155 Konstrukteur/in Informatiker/in Automatiker/in Elektroniker/in
Handel, Verwaltung, Tourismus Nh=10'000	Ns=54 Verkäufer/in	Ns=112 Detailhandelsangestellte/r Pharma-Assistent/in Kaufmann/Kauffrau Niv. B	Ns=405 Kaufmann/ Kauffrau Niv. E
Bildung, Gesundheit, Sozialarbeit Nh ~<1000		Ns=23 Dentalassistent/in Med. Praxisassistent/in	

© TREE 2003

gemäss ihrer Berufskategorie und ihrem Anforderungsniveau gekennzeichnet. Z.B.: die Berufsgruppe der Kategorie «Handel, Verwaltung, Tourismus» mit tiefem Anspruchsniveau wird mit *Handel/Verwaltung/Tourismus tief* bezeichnet.

Ausbildung im Betrieb

Lehrlinge absolvieren ihre Ausbildung mehrheitlich im Lehrbetrieb. Umso wichtiger ist, die betriebliche Ausbildungssituation näher zu betrachten. Zur Einschätzung der betrieblichen Ausbildung wurden dieselben Kriterien verwendet wie bei der schulischen Ausbildung (vgl. dazu Kapitel 3.1). Im Zentrum standen hier die Arbeit im Betrieb, der/die Lehrmeister/in und die Arbeitskolleg/innen. Die Lehrlinge nahmen Stellung zur i) pädagogischen Kompetenz ihres Lehr-

meisters bzw. ihrer Lehrmeisterin, zur ii) Vielseitigkeit und dem iii) Handlungsspielraum in der Arbeit, zur iv) betrieblichen Belastung sowie zur v) sozialen Unterstützung von Lehrmeister/in und besten Arbeitskolleg/innen.

Tabelle 3.2 gibt einen Überblick darüber, wie die Lehrlinge der untersuchten 14 Berufsgruppen ihre betriebliche Ausbildung im Hinblick auf die genannten Merkmale beurteilen. Neben den jeweiligen Gesamtmittelwerten sind signifikant positive oder negative Abweichungen der Berufsgruppen vom Gesamtmittelwert dargestellt. Genauere Angaben finden sich in Tabelle C7 im Anhang C. Alle Angaben beziehen sich auf das erste Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit. Die Lehrlinge beurteilten also ihr erstes Lehrjahr im Betrieb.

Tabelle 3.2: Beurteilung der betrieblichen Ausbildung; Gesamtmittelwerte und signifikante Abweichungen einzelner Berufsgruppen

Berufs-kategorie	Niveau	Pädagogische Kompetenz Lehrmeister/in	Vielseitigkeit der Arbeit	Handlungs-spielraum in der Arbeit	Belastung in der Arbeit	Unterstützung durch Lehrmeister/in	Unterstützung durch beste Arbeitskolleg/innen
Natur	tief	∅	∅	-	∅	∅	∅
	mittel	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft	tief	∅	∅	∅	+	∅	∅
Bekleidung, Körperpflege	tief	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Bauwesen	tief	∅	∅	-	+	∅	∅
	mittel	∅	+	∅	∅	∅	∅
	hoch	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Industrie, Technik, Informatik	tief	∅	∅	-	∅	∅	-
	mittel	∅	∅	∅	∅	∅	-
	hoch	+	∅	+	∅	∅	∅
Handel, Verwaltung, Tourismus	tief	∅	-	∅	∅	∅	∅
	mittel	∅	-	+	∅	∅	∅
	hoch	+	-	+	-	∅	∅
Gesundheit, Bildung Sozialarbeit	mittel	∅	+	∅	∅	∅	∅
Gesamtmittelwert		3.29	4.15	3.18	2.60	3.45	3.18
Skala		1 (tief) – 4 (hoch)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (tief) – 4 (hoch)	1 (tief) – 4 (hoch)
Mittelwertsvergleich der Berufsgruppen		p = .005	p < .000	p < .000	p < .000	p = .304	p = .023

- Mittelwert der Berufsgruppe ist signifikant tiefer als Gesamtmittelwert
- ∅ Mittelwert der Berufsgruppe unterscheidet sich nicht vom Gesamtmittelwert
- + Mittelwert der Berufsgruppe ist signifikant höher als Gesamtmittelwert

© TREE 2003

Insgesamt bewerten die Lehrlinge ihre betriebliche Ausbildung positiv. Sie schreiben ihrem Lehrmeister bzw. ihrer Lehrmeisterin hohe pädagogische Kompetenzen zu (3.29) und fühlen sich sehr unterstützt (3.45). Auch die Unterstützung durch die besten Arbeitskolleg/innen wird als gut empfunden (3.18). Die Arbeit im Betrieb wird als häufig vielseitig eingestuft (4.15). Der Handlungsspielraum ist weder besonders hoch noch besonders tief: Die Lehrlinge haben ab und zu die Möglichkeit, selbständig über ihre Arbeitsorganisation zu entscheiden (3.18). Die

Belastung durch die Arbeit im Lehrbetrieb ist mittel bis gering (2.60).

Im Hinblick auf die 14 Berufsgruppen lässt sich Folgendes sagen: Alle Berufsgruppen schreiben ihrem Lehrmeister oder ihrer Lehrmeisterin eine hohe pädagogische Kompetenz zu. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 3.08 und 3.40 (Skala von 1 bis 4, vgl. dazu Tabelle C7 im Anhang). Im Vergleich zum Gesamtmittelwert wird die Kompetenz der Lehrmeister/innen deutlich höher eingeschätzt von den Berufsgruppen *Industrie/Technik/Informatik*

hoch und *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch*. Die anderen Berufsgruppen unterscheiden sich nicht vom Gesamtmittelwert.

Auch die Vielseitigkeit der Arbeit wird von allen Berufsgruppen im Durchschnitt positiv beurteilt. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 3.73 und 4.65 (Skala von 1 bis 5). Auffallend hoch eingestuft wird die Vielseitigkeit der Arbeit durch die zwei Gruppen *Gesundheit/Bildung/Sozialarbeit mittel*, und *Bauwesen mittel*. Vergleichsweise tief wird die Vielseitigkeit von den drei Gruppen *Handel/Verwaltung/Tourismus hoch* sowie *mittel* und *tief* eingestuft.

Die Mittelwerte für den Handlungsspielraum in der Arbeit liegen zwischen 2.66 und 3.50 (Skala von 1 bis 5). Den grössten betrieblichen Handlungsspielraum im Vergleich zum Gesamtmittelwert haben Lehrlinge der zwei Gruppen *Handel/Verwaltung/Tourismus hoch* und *mittel* sowie Lehrlinge der Gruppe *Industrie/Technik/Informatik hoch*. Über den kleinsten Handlungsspielraum verfügen Jugendliche der Gruppen *Natur tief* sowie *Bauwesen tief* und *Industrie/Technik/Informatik tief*.

Durchschnittlich sind die Lehrlinge aller Berufsgruppen durch ihre Arbeit selten bis ab und zu belastet. Die Mittelwerte liegen zwischen 2.40 und 2.91 (Skala von 1 bis 5). Die stärkste Belastung in der Arbeit erfahren Lehrlinge im *Bauwesen tief* und in der Gruppe *Ernährung/Gastgewerbe/Hauswirtschaft tief*. Am wenigsten belastet sind Lehrlinge der Gruppe *Handel/Verwaltung/Tourismus hoch*.

Im Betrieb werden die Lehrlinge vor allem durch ihren Lehrmeister/ihre Lehrmeisterin unterstützt (Mittelwerte zwischen 3.24 und 3.58). Der Unterschied zwischen den Berufsgruppen ist nicht signifikant. Die Unterstützung durch die besten Arbeitskolleg/innen ist zwar hoch, aber etwas geringer als diejenige durch den Lehrmeister oder die Lehrmeisterin.

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrlinge ihre Arbeit, nicht aber ihre Ausbilder/innen unterschiedlich beurteilen. So unterscheiden sich die Berufsgruppen in ihrer Einschätzung der Vielseitigkeit, des Handlungsspielraums und der Belastung. Es finden sich aber keine oder nur unbedeutende Unterschiede bezüglich der pädagogischen Kompetenz der Lehrmeister/innen oder der Unterstützung durch Lehrmeister/in und Arbeitskolleg/innen.

Generell zeigt sich, dass mit steigendem Anspruchsniveau auch der Handlungsspielraum grösser

wird. Je anspruchsvoller die Lehre ist, umso grösser ist auch die Möglichkeit, die betriebliche Arbeit mitzugestalten und die Ausführung der gestellten Aufgaben selber zu bestimmen. Bezüglich der Vielseitigkeit fallen vor allem die drei Berufsgruppen der Kategorie *Handel, Verwaltung, Tourismus* auf (Verkäufer/innen, Detailhandelsangestellte und Kaufleute). Obwohl auch diese Lehrlinge ihre Arbeit als vielseitig einstufen (alle Mittelwerte liegen im oberen Bereich), scheint deren Arbeit im Vergleich zu derjenigen der anderen Gruppen weniger abwechslungs- und lehrreich zu sein.

Ausbildung in der Berufsschule

Die Berufsschule ist der zweite wichtige Lernort der Lehrlinge. Wie die Lehrlinge der 14 untersuchten Berufsgruppen ihre schulische Ausbildung beurteilen, ist in Tabelle 3.3 überblicksmässig zusammengestellt. Detailangaben dazu finden sich im Anhang C in Tabelle C8.

Wie die Arbeit so wird auch die Ausbildung an der Berufsschule von den Lehrlingen insgesamt positiv bewertet. Generell zeigt sich jedoch, dass die schulische Ausbildung – mit Ausnahme der Belastung⁴⁷ – im Vergleich zur betrieblichen etwas weniger günstig beurteilt wird.

Die Einschätzung der Lehrlinge zu ihrer schulischen Ausbildung wurde bereits in Kapitel 3.3 besprochen. Die 14 Berufsgruppen unterscheiden sich wie folgt.

Alle Berufsgruppen attestieren ihrer Klassenlehrperson eine hohe pädagogische Kompetenz. Die Mittelwerte bewegen sich zwischen 2.73 und 3.32 (Skala von 1 bis 4, vgl. dazu Tabelle C8 im Anhang). Drei Berufsgruppen mit tiefem Anforderungsniveau stufen die Kompetenz ihrer Lehrpersonen besonders hoch ein. Es sind die Gruppen *Ernährung/Gastgewerbe/Hauswirtschaft tief* sowie *Bekleidung/Körperpflege tief* und *Bauwesen tief*. Die negativste Beurteilung nehmen die Berufsgruppen *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch* sowie *mittel* ein. Die anderen Berufsgruppen unterscheiden sich nicht vom Gesamtmittelwert.

Auch die Vielseitigkeit des Berufsschulunterrichts wird von allen Berufsgruppen bestätigt. Hier liegen die Mittelwerte zwischen 3.59 und 4.11 (Skala 1 bis 5). Am vielseitigsten wird der Unterricht von der Berufsgruppe *Ernährung/Gastgewerbe/Hauswirt-*

⁴⁷ Schulische und betriebliche Belastung wurden nicht mit den gleichen Items erfasst. Ein direkter Vergleich ist damit nicht möglich.

Tabelle 3.3: Beurteilung der schulischen Ausbildung; Gesamtmittelwerte und signifikante Abweichungen einzelner Berufsgruppen

Berufs-kategorie	Niveau	Pädagogische Kompetenz Klassen-lehrperson	Vielseitigkeit des Unterrichts	Handlungs-spielraum im Unterricht	Schulische Belastung	Unterstützung durch Klassen-lehrperson	Unterstützung durch beste Schulkolleg/innen
Natur	tief	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	mittel	∅	∅	∅	∅	+	∅
Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft	tief	+	+	∅	∅	+	∅
Bekleidung, Körperpflege	tief	+	∅	∅	∅	∅	∅
Bauwesen	tief	+	∅	∅	∅	+	∅
	mittel	∅	∅	∅	-	∅	∅
	hoch	∅	∅	∅	∅	-	∅
Industrie, Technik, Informatik	tief	∅	∅	∅	-	+	∅
	mittel	∅	∅	∅	+	∅	-
	hoch	∅	-	∅	+	∅	∅
Handel, Verwaltung, Tourismus	tief	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	mittel	-	∅	∅	∅	-	∅
	hoch	-	-	-	+	-	∅
Gesundheit, Bildung Sozialarbeit	mittel	∅	∅	∅	∅	∅	+
Gesamtmittelwert		3.00	3.81	2.57	2.35	2.92	2.97
Skala		1 (tief) – 4 (hoch)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (selten) – 5 (häufig)	1 (tief) – 4 (hoch)	1 (tief) – 4 (hoch)
Mittelwertsvergleich der Berufsgruppen		p<.000	p<.000	p<.000	p<.000	p<.000	p<.000

- Mittelwert der Berufsgruppe ist signifikant tiefer als Gesamtmittelwert
- ∅ Mittelwert der Berufsgruppe unterscheidet sich nicht vom Gesamtmittelwert
- + Mittelwert der Berufsgruppe ist signifikant höher als Gesamtmittelwert

© TREE 2003

schaft tief beurteilt. Als am wenigsten vielseitig wird er von Lehrlingen der Gruppen *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch* und *Industrie/Technik/Informatik hoch* eingestuft.

In Bezug auf den Handlungsspielraum im Unterricht berichten die Berufsgruppen über mittlere Werte (Mittelwerte zwischen 2.40 und 2.93, Skala 1 bis 5). Die kritischste Beurteilung findet sich wiederum bei der Berufsgruppe *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch*.

Die Lehrlinge aller Berufsgruppen sind in der

Berufsschule selten bis ab und zu belastet. Die Mittelwerte liegen je nach Berufsgruppe zwischen 1.97 und 2.53 (Skala von 1 bis 5). Die geringste Belastung in der Berufsschule findet sich bei Lehrlingen der Kategorien *Industrie/Technik/Informatik tief* und *Bauwesen mittel*. Am stärksten belastet sind Lehrling der Gruppe *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch* sowie das mittlere und hohe Niveau der Kategorie *Industrie/Technik/Informatik*.

Die Lehrlinge fühlen sich sowohl durch ihre Klassenlehrkraft (Mittelwerte 2.54 bis 3.39) wie auch

durch ihre besten Klassenkolleg/innen (2.70 bis 3.61) unterstützt (Skala 1 bis 4). Vier Berufsgruppen berichten von einer besonders hohen Unterstützung durch ihre Lehrperson. Zwei Gruppen, u.a. die Gruppe *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch*, fühlen sich vergleichsweise wenig unterstützt. Bezüglich der Unterstützung durch Schulkolleg/innen fällt die Gruppe *Gesundheit/Bildung/Sozialarbeit mittel* mit besonders hohen und die Gruppe *Industrie/Technik/Informatik mittel* mit vergleichsweise tiefen Werten auf.

Anders als in der betrieblichen Ausbildung unterscheiden sich die 14 Berufsgruppen sowohl in ihrer Beurteilung des Unterrichts (Vielseitigkeit, Handlungsspielraum und Belastung) wie auch der Lehrer/innen und Schulkolleg/innen. Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Anforderungsniveau der Berufsgruppen. Je höher das Anforderungsniveau, desto kritischer wird die pädagogische Kompetenz und die soziale Unterstützung durch die Lehrkraft gesehen und desto höher ist die schulische Belastung. Dies lässt sich zumindest für einen Teil der Berufsgruppen sagen.

Eine Berufsgruppe ist besonders auffällig. Die Gruppe *Handel/Tourismus/Verwaltung hoch*, die mehrheitlich Kaufleute umfasst, weist in fünf der sechs Bereiche signifikante Unterschiede zum Gesamtmittelwert aus. Im Vergleich zu anderen Lehrlingen sind Kaufleute schulisch stärker belastet, haben weniger Handlungsspielraum und einen weniger vielseitigen Unterricht. Zudem empfinden sie ihre Lehrperson als weniger kompetent und unterstützend.

Zusammenfassung

Die zwei Lernorte Betrieb und Berufsschule sollten dem Anspruch genügen, ihren je eigenen Bildungsauftrag zu erfüllen und sich dabei gut zu ergänzen. Beiden Lernorten müsste es gelingen, Fachwissen und praktische Fertigkeiten kompetent zu vermitteln und die Lehrlinge zu selbständigen, motivierten Berufsleuten auszubilden. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrlinge sowohl die betriebliche wie auch die schulische Ausbildung positiv beurteilen. Aus ihrer Sicht gelingt es sowohl dem Betrieb wie auch der Berufsschule gut, ein positives Lernumfeld zu schaffen.

In Bezug auf die einzelnen Berufsgruppen zeigen sich wenige Unterschiede, die generell auf das Anforderungsniveau oder auf die Berufskategorie der Lehren zurückzuführen sind. Zwei Ausnahmen sind zu vermerken. Die eine bezieht sich auf den

betrieblichen Handlungsspielraum, der mit zunehmendem Anforderungsniveau grösser wird. Die andere betrifft die Vielseitigkeit der Arbeit, die von allen drei Berufsgruppen der Kategorie *Handel, Verwaltung, Tourismus* deutlich geringer eingeschätzt wird als von anderen Berufsgruppen.

Insgesamt bestätigt sich die Erwartung, dass Jugendliche ihre betriebliche Ausbildung besser beurteilen als die Ausbildung in der Berufsschule. Dies gilt, von einigen Ausnahmen abgesehen, für alle untersuchten Berufsgruppen. Die meisten Berufsgruppen empfinden die Arbeit im Betrieb als vielseitiger als den Unterricht. Der Handlungsspielraum ist im Betrieb grösser, die pädagogische Kompetenz und die Unterstützung durch die Lehrmeister/innen höher als diejenige durch die Lehrer/innen. Einzig in Bezug auf die Belastung ist die Einschätzung nicht so eindeutig. Da die schulische und betriebliche Belastung nicht mit denselben Aussagen erfasst wurden, sind sie nicht direkt vergleichbar. Tendenziell zeigt sich jedoch, dass die Lehrlinge in der Berufsschule tendenziell weniger belastet sind als in der Arbeit.

3.5 Das zweite Schul- und Lehrjahr

Die Daten der zweiten Erhebung TREE liegen vor, werden in diesem Kapitel jedoch nicht schwerge- wichtig behandelt. Dennoch soll hier ein kurzer Ausblick auf die Ausbildung im zweiten Schul- bzw. Lehrjahr gemacht werden. Wir beschränken uns dabei auf diejenigen Jugendlichen, die über die beiden Erhebungszeitpunkte in derselben Ausbildung verbleiben (Verlaufstyp «Verbleib», siehe Kapitel 2).

Mittelschüler/innen und Vollzeitberufsschüler/innen, die über zwei Jahre in derselben Ausbildung verbleiben, beurteilen ihre Ausbildung im zweiten Schuljahr insgesamt negativer als im ersten Jahr. In allen Ausbildungsgruppen werden der Unterricht ein Jahr später als weniger vielseitig und der Handlungsspielraum als geringer eingestuft. Auch die pädagogische Kompetenz der Lehrpersonen und die soziale Unterstützung durch Lehrpersonen und Klassenkolleg/innen werden etwas tiefer eingestuft. Die schulische Belastung hingegen nimmt zu.

Bei Lehrlingen zeigt sich die gleiche Entwicklung wie bei den Mittelschüler/innen und Vollzeitberufsschüler/innen. Lehrlinge, die in derselben Lehre und im gleichen Lehrbetrieb bleiben, beurteilen ihre Ausbildung im zweiten Lehrjahr insgesamt weniger posi-

tiv als im ersten Lehrjahr. Dieser Trend zur kritischeren Beurteilung zeigt sich bei den Lehrlingen jedoch nicht in allen Bereichen. So geben die Lehrlinge an, dass die schulische Belastung im zweiten Lehrjahr etwas geringer und der Handlungsspielraum im Betrieb etwas höher ist. Lehrlinge haben im zweiten Lehrjahr mehr Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten als im ersten. Dies lässt sich für zehn der vierzehn untersuchten Berufsgruppen feststellen.

Gemessen an den Bildungszielen der Sekundarstufe II sind wir insbesondere davon ausgegangen, dass mit zunehmender Ausbildungsdauer auch der Handlungsspielraum in der Schule steigt. Jugendliche sollten für ihre Ausbildung und die Organisation ihres Lernens immer mehr Verantwortung übernehmen. Dies wird offenbar von den Schüler/innen nicht so wahrgenommen.

Die insgesamt kritischere Beurteilung von Mittel-schüler/innen, Vollzeitberufsschüler/innen und Lehrlingen dürfte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass im zweiten Schul- bzw. Lehrjahr schon vieles zur Gewohnheit geworden ist. Zudem werden mit der Zeit auch Nachteile, Fehler und Mängel in der Ausbildung sichtbar. Jugendliche gewinnen immer mehr Einblick in schulische und betriebliche Organisationsprozesse, werden zunehmend kritischer und stellen mehr Ansprüche an ihre Ausbildung und Ausbilder/innen.

3.6 Ausbildungszufriedenheit

Im Projekt TREE interessiert uns die allgemeine Ausbildungszufriedenheit, die wir als globale Einstellung zur schulischen und – bei den Lehrlingen – betrieblichen Ausbildung definieren. Die Ausbildungszufriedenheit ist das Resultat eines Abwägens von Vor- und Nachteilen, von angenehmen und unangenehmen Seiten der Ausbildung und der Gegenüberstellung von Ausbildungsrealität und eigenen Anforderungen und Erwartungen. Dementsprechend ändert sich die Ausbildungszufriedenheit, wenn sich der Ausbildungskontext und/oder die eigenen Anforderungen verändern (vgl. dazu Kälin et al., 2000).

In der Arbeits- und Organisationspsychologie ist die Arbeitszufriedenheit ein viel erforschtes Gebiet (Fischer, 1991). Dabei konnte gezeigt werden, dass Anforderungen, Belastungen und Ressourcen (wie

z. B. der Handlungsspielraum oder die soziale Unterstützung) einen bedeutenden Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben. Es gibt hingegen nur wenige Studien, die die Ausbildungszufriedenheit, die wir analog zur Arbeitszufriedenheit definieren, ähnlich zentral thematisieren, wie dies in der Arbeits- und Organisationspsychologie mit der Arbeitszufriedenheit der Fall ist (Hascher, 2002). Aktuelle Studien nehmen diese Konzepte jedoch auf und thematisieren Wohlbefinden und Zufriedenheit als wichtige Determinanten erfolgreichen schulischen Lehrens und Lernens (Neuenschwander & Hascher, 2003).

Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Ausbildung kann als wichtiger Indikator für einen erfolgreichen oder misslingenden Lernprozess betrachtet werden. Lehrlinge und Schüler/innen, die mit ihrer Ausbildung unzufrieden sind, werden sich nicht so sehr mit ihrer Ausbildung identifizieren, weniger Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft in Schule und/oder Betrieb zeigen und eher dazu neigen, die Ausbildung zu wechseln oder sie ganz abzubrechen. Dies wird an anderer Stelle noch zu zeigen sein.

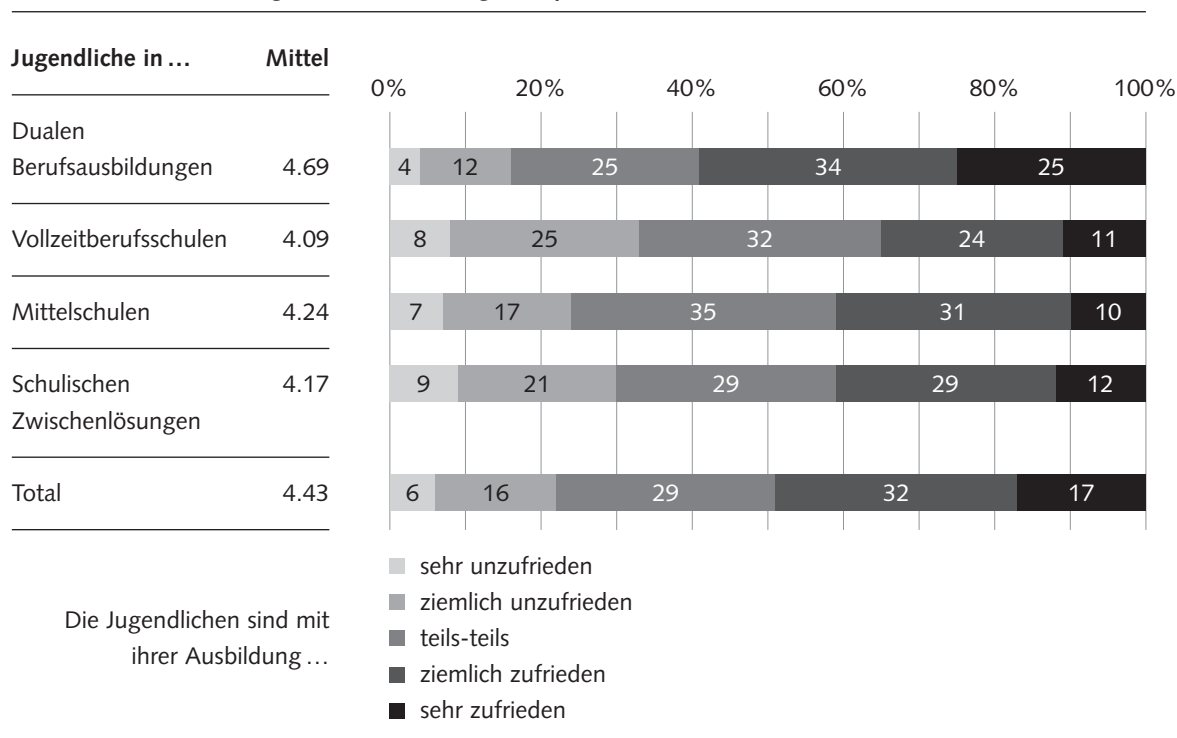
In TREE wurde die allgemeine Ausbildungszufriedenheit mit einer Skala von drei Items erhoben («Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrer Ausbildung?»). Das Antwortformat ist siebenstufig (1: «ausserordentlich unzufrieden» bis 7: «ausserordentlich zufrieden»). Die statistischen Gütekriterien der Skala sind akzeptabel⁴⁸.

Wie zufrieden sind nun die Jugendlichen insgesamt mit ihrer Ausbildung? Abbildung 3.6 illustriert die Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen in den untersuchten Ausbildungsprogrammen im ersten Ausbildungsjahr nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit. Die durchschnittliche Beurteilung der Jugendlichen liegt zwischen «ziemlich zufrieden» und «sehr zufrieden» (Mittelwert von 4.43; Skala 1 bis 7). Rund ein Sechstel der Jugendlichen ist sehr zufrieden, knapp ein Drittel ist ziemlich zufrieden. Ein weiteres Drittel ist weder besonders zufrieden noch unzufrieden. Jeder sechste Jugendliche gibt an, mit der Ausbildung ziemlich unzufrieden zu sein und eine nicht zu vernachlässigende Minderheit von 6% ist sogar sehr unzufrieden.

Zwischen den dualen Berufsausbildungen und den anderen Ausbildungsprogrammen bestehen erhebliche Unterschiede. Lehrlinge sind deutlich zufriede-

⁴⁸ Ausbildungszufriedenheit: Cronbach's Alpha = .63

Abbildung 3.6: Ausbildungszufriedenheit nach Ausbildungsprogramm, Mittelwerte und Verteilungen (Mittelwertsvergleich: $p < .000$)



© TREE 2003

dener mit ihrer Ausbildung als Jugendliche in Vollzeitberufsschulen, Mittelschulen oder Zwischenlösungen. Dies lässt sich generell für alle Berufsgruppen bestätigen. Fast zwei Drittel der Lehrlinge geben an, ziemlich oder sehr zufrieden zu sein. 16% sind ziemlich oder sehr unzufrieden. Bei den drei schulischen Ausbildungen ist rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler unzufrieden und der Anteil an ziemlich bis sehr zufriedenen Jugendlichen ist vergleichsweise gering (36–41%). Die Mittelwerte der drei schulischen Ausbildungen unterscheiden sich statistisch nicht bedeutsam voneinander.

Damit bestätigen sich die Ergebnisse von Bernath (1989), der gezeigt hat, dass Lehrlinge deutlich zufriedener sind mit ihrer Ausbildung als Schüler/innen in Fachschulen oder Studierende.

Determinanten der Ausbildungszufriedenheit

Womit lässt sich nun die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Ausbildung erklären? Um dieser Frage nachzugehen, haben wir, getrennt für Schüler/innen und Lehrlinge, hierarchisch sequentielle Regressionsmodelle gerechnet.

In das Regressionsmodell für *Lehrlinge* werden im ersten Schritt die in Kapitel 2 diskutierten soziodemo-

grafischen (Geschlecht, sozioökonomische und -kulturelle Herkunft, Sprachregion, Urbanität) und leistungsbezogenen (auf der Sekundarstufe I besuchter Schultyp und PISA-Lesekompetenz) Merkmale ins Modell aufgenommen. Im zweiten Schritt werden die Berufsgruppen aufgenommen. Im dritten Schritt folgen die Merkmale zur betrieblichen Ausbildung und im vierten die Merkmale der schulischen Ausbildung.

Insgesamt erklären all diese Merkmale zusammen 38% ($R^2_{\text{adj.}} = 0.38, p < .001$) der Unterschiede der Ausbildungszufriedenheit der Lehrlinge. Soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale leisten insgesamt keinen Beitrag zur Vorhersage der Ausbildungszufriedenheit ($R^2_{\text{adj.}} = 0.01, p = .09$). Die Berufsgruppen leisten ebenfalls keinen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage der Ausbildungszufriedenheit ($R^2_{\text{change}} < 0.01, p = .36$). Die Merkmale der betrieblichen Ausbildung (pädagogische Kompetenz, Vielseitigkeit, Handlungsspielraum, Belastung, soziale Unterstützung) erklären dagegen zusätzlich 36% der Varianz ($R^2_{\text{change}} = 0.36, p < .001$). Die Merkmale zur schulischen Ausbildung leisten zusätzlich noch einen Beitrag von 1% ($R^2_{\text{change}} = 0.01, p < .001$).

Die Ausbildungszufriedenheit der Lehrlinge kann

**Tabelle 3.4: Determinanten der Ausbildungszufriedenheit bei Lehrlingen
(kontrolliert für die soziodemografischen und leistungsbezogenen Variablen)**

Einflussgrößen im Endmodell	Beta (β)	Sign.
Merkmale der betrieblichen Ausbildung		
Vielseitigkeit der Arbeit	.363	.000
Handlungsspielraum in der Arbeit	.054	.044
Pädagogische Kompetenz des Lehrmeisters /der Lehrmeisterin	.163	.000
Soziale Unterstützung von Arbeitskolleg/innen	.133	.000
Soziale Unterstützung durch Lehrmeister/in	.069	.019
Merkmale der schulischen Ausbildung		
Vielseitigkeit des Unterrichts	.072	.005

Alle anderen Variablen sind nicht signifikant

Die durch das Modell insgesamt erklärte Varianz beträgt 38% ($R^2_{adj.} = 0.38$, $p < .000$)

© TREE 2003

demnach vor allem durch die Variablen zur betrieblichen Ausbildung vorhergesagt werden⁴⁹.

Die wichtigste Determinante der Ausbildungszufriedenheit von Lehrlingen ist die Vielseitigkeit der Arbeit ($\beta = .36$; vgl. Tabelle 3.4). Lehrlinge, die ihre Arbeit im Betrieb als abwechslungs- und lehrreich erleben, sind mit ihrer Ausbildung deutlich zufriedener als Lehrlinge, die wenig Vielseitigkeit erleben. Den zweitstärksten Einfluss mit einem Beta von .163 hat die pädagogische Kompetenz des Lehrmeisters oder der Lehrmeisterin. Damit bestätigt sich die Wichtigkeit der pädagogischen Arbeit (bzw. aus der Sicht der Lehrlinge die Betonung ihrer Rolle als Auszubildende) im betrieblichen Ausbildungskontext. An dritter Stelle folgt die Unterstützung durch die Arbeitskolleg/innen. Die Unterstützung von Arbeitskolleg/innen übt einen stärkeren Einfluss auf die Zufriedenheit aus als die Unterstützung durch den Lehrmeister. Einen statistisch signifikanten, aber geringen Beitrag zur Ausbildungszufriedenheit leistet auch der Handlungsspielraum in der Arbeit. Andere Aspekte, insbesondere die Belastung in der Arbeit, beeinflussen die Ausbildungszufriedenheit nicht – bzw. nicht direkt.

Das Regressionsmodell für die *Schüler/innen* ist analog aufgebaut. Im ersten Schritt werden soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale auf-

genommen, im zweiten Schritt die drei verschiedenen Ausbildungsgänge (Vollzeitberufsschüler/innen, Mittelschüler/innen, Jugendliche in schulischen Zwischenlösungen) und im dritten Schritt die Merkmale der schulischen Ausbildung.

Insgesamt erklären all diese Merkmale zusammen 31% ($R^2_{adj.} = 0.31$, $p < .001$) der Varianz in der Ausbildungszufriedenheit der Schüler/innen. Soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale leisten einen statistisch signifikanten, aber insgesamt geringen Beitrag zur Vorhersage der Ausbildungszufriedenheit ($R^2_{adj.} = 0.01$, $p < .001$). Auch die verschiedenen Ausbildungsgänge leisten nur einen geringen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage der Ausbildungszufriedenheit ($R^2_{change} < 0.01$, $p < .001$). Die Merkmale zur schulischen Ausbildung (pädagogische Kompetenz, Vielseitigkeit, Handlungsspielraum, Belastung, soziale Unterstützung) erklären dagegen zusätzlich 30% der Varianz ($R^2_{change} = 0.30$, $p < .001$).

Die Ausbildungszufriedenheit der Schüler/innen kann somit vor allem durch die Variablen zur schulischen Ausbildung vorhergesagt werden.

Die wichtigste Determinante der Ausbildungszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern ist die

⁴⁹ Dies zeigt sich auch dann, wenn die schulischen und betrieblichen Ausbildungsmerkmale in umgekehrter Reihenfolge ins Modell eingeführt werden (3. Schritt schulische und 4. Schritt betriebliche Merkmale). In diesem Modell beträgt die zusätzliche Varianzaufklärung durch schulische Merkmale 8% und diejenige durch betriebliche Merkmale 29%.

**Tabelle 3.5: Determinanten der Ausbildungszufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern
(kontrolliert für die soziodemografischen und leistungsbezogenen Variablen)**

Einflussgrößen im Endmodell	Beta (β)	Sign.
Ausbildungsprogramm		
Schulische Zwischenlösung (Kontrollgruppe: Allgemeinbildung)	-.094	.001
Merkmale der schulischen Ausbildung		
Vielseitigkeit des Unterrichts	.386	.000
Handlungsspielraum im Unterricht	.095	.000
Schulische Belastung	-.165	.000
Pädagogische Kompetenz der Klassenlehrkraft	.047	.022
Unterstützung durch Klassenlehrkraft	.131	.000
Unterstützung durch Schulkolleg/innen	.058	.001

Alle anderen Variablen sind nicht signifikant

Die durch das Modell insgesamt erklärte Varianz beträgt 31% ($R^2_{adj} = 0.31$, $p < .000$)

© TREE 2003

Vielseitigkeit des Unterrichts ($\beta = .39$, vgl. Tabelle 3.5). Wer den Unterricht als abwechslungs- und lehrreich erlebt, ist bedeutend zufriedener mit seiner Ausbildung als wer den Unterricht wenig vielseitig einstuft. Den zweitstärksten Einfluss auf die Zufriedenheit hat die schulische Belastung durch den Unterricht. Mit zunehmender Belastung sinkt die Zufriedenheit. Des Weiteren wird die Zufriedenheit auch durch die Unterstützung der Lehrkraft, den Handlungsspielraum im Unterricht und die Unterstützung durch Kolleg/innen beeinflusst. Der Einfluss dieser Merkmale ist aber relativ gering.

Insgesamt lässt sich also zeigen, dass sowohl in vollzeitschulischen wie auch in betrieblichen Ausbildungen die Vielseitigkeit, d.h. die Abwechslung und das Angebot an neuen Lerninhalten, der wichtigste Einflussfaktor der Ausbildungszufriedenheit ist. Zudem wirken sich die Kompetenz und das Verhalten ausbildungsnaher Bezugspersonen auf die Zufriedenheit aus. Im betrieblichen Kontext steht dabei die Kompetenz des Lehrmeisters/der Lehrmeisterin und die Unterstützung durch Arbeitskolleg/innen im Vordergrund, im schulischen Kontext kommt eher die Unterstützung durch die Lehrperson, weniger aber deren wahrgenommene Kompetenz zum Tragen. Interessant ist, dass die schulische, nicht aber die betriebliche Belastung einen direkten

Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit ausübt. Es wird zu überprüfen sein, inwiefern die untersuchten Merkmale indirekt und in Interaktion miteinander einen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit ausüben.

3.7 Fazit

Eine gute Grundausbildung ist eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und ein befriedigendes Leben. Dementsprechend ist ein Bildungsangebot zu schaffen, das den Interessen und Fähigkeiten aller Menschen entspricht und ihnen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II ermöglicht. Schulische und betriebliche Ausbilder/innen haben die Aufgabe, zur Schaffung eines positiven Lernumfeldes beizutragen, in dem Jugendliche zu selbstständigem, eigenverantwortlichem Lernen motiviert werden. Pädagogisch kompetente Ausbilder/innen, ein abwechslungsreicher Unterricht, der viele Lernmöglichkeiten bietet, auf die Fähigkeiten der Auszubildenden Rücksicht nimmt und ihnen Raum lässt, ihre eigene Ausbildung mitzugestalten, sind wichtige Elemente eines lernfördernden Umfeldes.

Die Ergebnisse von TREE zeigen für das erste Schul- bzw. Lehrjahr, dass die Mehrheit der Jugend-

lichen ihre schulische und – im Fall der dualen Ausbildung – betriebliche Ausbildung positiv einschätzen. Sie berichten meist von pädagogisch kompetenten Ausbilder/innen, die auch bei Schwierigkeiten in der Ausbildung Unterstützung geben. Der schulische Unterricht und die betriebliche Ausbildung sind abwechslungs- und lehrreich, es gibt gewisse Mitbestimmungsmöglichkeiten, und die Belastung ist meist gering.

Nicht alle Jugendlichen schätzen ihre Ausbildung jedoch so positiv ein. Der Vergleich der schulischen Ausbildung zeigt, dass jeder dreizehnte Jugendliche den Unterricht als wenig vielseitig empfindet und/oder schulisch stark belastet ist. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen hat nur selten die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten, und rund ein Viertel sagt, dass die pädagogische Kompetenz der Ausbilder/innen eher tief und die Unterstützung eher gering sei.

Das schulische Lernumfeld von Mittelschulen, Vollzeitberufsschulen, dualen Berufsbildungen und schulischen Zwischenlösungen ist verschieden. Dies zeigt sich vor allem bei den schulischen Zwischenlösungen, die sich in ihrem Profil deutlich von den anderen Ausbildungsprogrammen unterscheiden. Aus der Sicht der Jugendlichen ist der Unterricht in schulischen Zwischenlösungen zwar weniger vielseitig als derjenige in anderen Ausbildungsprogrammen, aber er bietet mehr Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht sowie mehr Unterstützung durch die Klassenlehrperson und ist mit weniger schulischer Belastung verbunden.

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

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

Jugendliche sind im Wesentlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden, wenn sie viel und abwechslungsreich lernen können. Die Vielseitigkeit des Unterrichts – und bei Lehrlingen die Vielseitigkeit der Arbeit – sind der bedeutendste Einflussfaktor der Ausbildungszufriedenheit. Zudem ist wichtig, dass kompetente, unterstützende Bezugspersonen, d.h. Ausbilder/innen, Arbeits- oder Schulkolleg/innen, da sind, die die Jugendlichen in ihrer Ausbildung und insbesondere bei auftretenden Problemen unterstützen.

4 Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit

Edi Böni

Die meisten Jugendlichen treten nach der obligatorischen Schule eine zertifizierende Ausbildung, d.h. eine Berufslehre oder eine allgemeine Ausbildung mit Diplom oder Maturitätszeugnis an. Ein direkter Übertritt von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben findet heutzutage eher selten statt. Im Kanton Bern beispielsweise trifft dies Ende der 90er Jahre nur für 0.4% der Schulabgängerinnen und -abgänger zu, während es 1980 noch 3.6% waren (Blaser, Renfer Kühne, & Tessaro, 1997, S. 17). Die nachobligatorische Ausbildung ist mittlerweile zu einer allgemein anerkannten Norm geworden. Bei vielen geschieht der Einstieg in die berufliche oder allgemeine Bildung nicht direkt, sondern verzögert, indem zuerst noch ein Jahr oder länger eine sogenannte Zwischenlösung eingeschaltet wird (vgl. Kap. 5). Dies ist u.a. eine Folge eines Ungleichgewichtes zwischen dem Angebot an Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II und der Nachfrage durch die Ausbildungswilligen (LINK, 1999). Die Ansprüche an die Jugendlichen und der Selektionsdruck werden grösser. Genügte in früheren Jahren für den Eintritt in eine Berufsausbildung noch eine durchschnittliche obligatorische Schulbildung, so werden nicht nur den Maturanden, sondern auch den angehenden Lehrlingen heute immer höhere schulische Vorkenntnisse und Leistungsnachweise abverlangt (Raab, 1996; Scherrer Käslin, 2000).

Ohne berufliche oder schulische Qualifikation und entsprechende Zertifikate ist es schwierig, den

Einstieg ins Erwerbsleben zu finden. Das Fehlen einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung ist die wesentlichste Ursache für Jugendarbeitslosigkeit (Descy, 2002; Klemm, 2000; Raab, 2003; Sheldon, 1997; Troltsch, Bardeleben, & Ulrich, 2000). Dies gilt vor allem für Männer, während ausbildungslose Frauen häufig durch «freiwilliges» Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt dem Status der Erwerbslosigkeit ausweichen (Gloor, Meier, & Nef, 2000; Schaffner Baumann, 2000).

Innerhalb der ersten beiden Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule beginnen gemäss offiziellen Schätzungen rund 80% der Jugendlichen eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II. Weitere 10% der Jugendlichen befinden sich in dieser Zeit in anderen schulischen Ausbildungen ohne zertifizierenden Abschluss (vgl. BFS, 2003, S. 31).

Es gibt aber auch etliche Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die für längere Zeit weder in einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung noch in einem 10. Schuljahr, einem Praktikum oder einer anderen Zwischenlösung sind. Aufgrund der Befunde in Kap. 2 (S. 47) sind es etwa 1000 Jugendliche oder rund 1% der PISA/TREE-Kohorte, die in den ersten beiden Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule keinerlei Aus- oder Weiterbildung absolvieren. Einige von ihnen nehmen eine Erwerbstätigkeit auf oder verbringen diese Zeit auf andere Weise⁵⁰.

Nach Eckmann-Saillant (1994) lassen sich bei den ausbildungslosen Jugendlichen sechs Typen unterscheiden. «Prekäre» Ausbildungslose sind mehrfa-

⁵⁰ Damit wird nicht behauptet, dass sich dieser Status nicht mehr ändert. In Deutschland geht man davon aus, dass die beruflichen Chancen erst etwa ab dem 23. Altersjahr festgelegt sind. Ab diesem Lebensalter bleibt der Anteil an Ungelehrten ungefähr konstant bei ca. 10% (vgl. Troltsch et al., 2000, S. 29).

Die Anzahl langfristig ausbildungsloser Jugendlicher wird von Blaser et al. auf 3.4% geschätzt. Die Autorinnen schätzen diese Zahl auf der Basis von Daten aus der Berner Statistik der Schulaustretenden für die Jahre 1994 bis 1996 (vgl. Blaser et al., 1997, S. 39).

Eine andere Schätzung aufgrund von SAKE-Daten schätzt den Anteil an 21- bis 25-Jährigen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss auf 11.1%. Diese Zahl ergibt sich aus der Differenz von 15.5% ausbildungsloser junger Erwachsener ohne Sek. II-Abschluss und 4.3%, die sich aktuell in Erstausbildung befinden (vgl. Gloor et al., 2000).

Nach aktuellen Schätzungen des Bundesamtes für Statistik, Schul und Berufsbildung (persönliche Mitteilung) erreichten 2001/02 von den 20-Jährigen rund 91% einen formalen Ausbildungsabschluss auf Sekundarstufe II, davon Männer zu 94% und Frauen zu 86%.

chen sozialen Risiken ausgesetzt, wie physische und psychische Belastungen, soziale Randständigkeit, Migrationsstatus, mangelnde Qualifikationen, bildungsferne Herkunftsfamilie usw. «Kürzlich Immigrierte» zeichnen sich primär durch kulturelle Merkmale wie Fremdsprachigkeit, aber auch durch rechtliche Benachteiligung aus wie etwa Zugangsbarrieren zu Ausbildungsangeboten aufgrund eines ungesicherten Aufenthaltsstatus. «Passivkonformisten» sind Jugendliche aus der Mittelschicht, die mangels Selbstständigkeit und Motivation den Schritt in die berufliche Bildung nicht schaffen. «Arbeiter-schicht-Jugendliche» sind meist junge Männer, die rasch die ökonomische Unabhängigkeit suchen und das Leben geniessen wollen. «Mittelschicht-Aufständische» sind mit den Eltern, mit der Schule und mit der Gesellschaft in ständigem Konflikt und verzichten vorläufig auf den beruflichen Einstieg. «Zweitgeneration-Migranten» leben hin- und hergerissen zwischen zwei kulturellen Welten und haben Schwierigkeiten, sich konsequent für den beruflichen Einstieg in eine der Welten zu entschliessen. Diese Typen sind mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert. Allen gemeinsam aber sind schulische und berufliche Eingliederungsprobleme mit negativen Auswirkungen auf ihre zukünftige soziale Stellung (vgl. Blaser et al., 1997).

Ausbildungslosigkeit und Schwierigkeiten beim Einstieg in die berufliche Bildung sind hauptsächlich die Folge ungenügender schulischer Grundlagen der Lehrstellensuchenden und erhöhter Ansprüche der Lehrbetriebe bei gleichzeitiger Verknappung ihres Angebots. Ausbildungslosigkeit ist aber oftmals auch verknüpft mit einem Migrationsstatus und entsprechender kultureller Distanz. Viele der betroffenen Jugendlichen schalten deshalb Zwischenlösungen ein, in der Hoffnung, nach einem 10. Schuljahr oder einem Sprachaufenthalt den Einstieg in die Berufsbildung doch noch zu schaffen⁵¹. Andere begnügen sich mit einer Ausbildung, die nicht unbedingt den eigenen Ambitionen und Wünschen entspricht, in der Hoffnung, später die berufliche Laufbahn in die gewünschte Richtung zu wenden. Ein Blick auf die Ausbildungssituation bei jungen Erwachsenen verdeutlicht allerdings, dass Verzögerungen in der Bildungsbiographie (Einstieg in eine Sek. II-Ausbildung) v.a. bei Frauen vermehrt zu Ausbildungslosigkeit und Fehlen anerkannter Ausbildungszertifikate führen

(vgl. Gloor et al., 2000, S. 63). Auch birgt die Wahl einer unerwünschten Alternative ein empirisch nachweisbares Risiko, ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss zu bleiben (vgl. Gloor et al., 2000, S. 65; Neuenschwander et al., 1996).

Was machen Jugendliche ohne Ausbildung in der Zeit, in der die Mehrheit der Gleichaltrigen in einer Berufsbildung ist oder sich für eine anschliessende universitäre Bildung vorbereitet? Was sind die Gründe für ihre Ausbildungslosigkeit? Haben sie sich vergeblich um einen Ausbildungsplatz bemüht oder waren sie unentschlossen oder ungenügend motiviert? Oder ist ihre Ausbildungslosigkeit auf einen Mangel an (passenden) Bildungsangeboten zurückzuführen, der die Betroffenen zu vorübergehenden Pausen und Wartezeiten bis zum Beginn der gewünschten Ausbildung zwingt?

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln gesamtheitlich die Übertritte von der obligatorischen Schule in die berufliche oder allgemeine Bildung behandelt worden sind, soll im Folgenden spezifisch auf eher problematische Ausbildungsverläufe fokussiert werden. Zuerst werden aufgrund detaillierter Daten aus einer vertiefenden Befragung die Bildungsverläufe typisiert. Dann werden die typisierten Bildungsverläufe in Bezug auf die bereits in den vorhergehenden Teilen dieses Berichts verwendeten Kriterien (Geschlecht, Sprachregion, Urbanisierungsgrad, Schultyp auf Sekundarstufe I, Lesekompetenzen, sozioökonomischer Status, kulturelle Herkunft) miteinander verglichen, um zu überprüfen, ob sich die bereits festgestellten Erklärungen für unterschiedliche Ausbildungsverläufe mit den verfeinerten Verlaufstypen bestätigen lassen. Dann wird untersucht, wie weit der Verlauf in der nachobligatorischen Ausbildung von individuellen Suchanstrengungen oder kritischen Lebensereignissen geprägt wird. Schliesslich wird Ausbildungslosigkeit aus der Perspektive der Betroffenen beschrieben. Ausbildung wird dabei umfassender als in den obigen Kapiteln betrachtet, indem neben der zertifizierenden Ausbildung auch die sogenannten Zwischenlösungen als Bemühungen, sich für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, betrachtet werden. Es wird unterschieden zwischen Ausbildungslosigkeit als Fehlen einer zertifizierenden Ausbildung und Ausbildungslosigkeit als Ausbleiben jeglicher ausbildungsbezogener Tätigkeiten (Zwischenlösungen). Schliesslich wird unter-

⁵¹ Siehe dazu auch Kap. 5 zu Zwischenlösungen und Kap. 6 zu Migration.

Tabelle 4.1: CATI-Stichprobe innerhalb der TREE-Befragung

Stichprobe	ungewichtet		gewichtet	
	Anzahl	%	Anzahl	%
CATI-Stichprobe, vollständige Daten	964	18	1176	22
CATI-Stichprobe, unvollständige Daten nicht in CATI-Stichprobe	844	16	980	18
	3552	66	3201	60
Total	5360	100	5357	100

© TREE 2003

sucht, wie weit die Ausbildungslosigkeit den Wünschen und Bedürfnissen der Betroffenen entspricht und welche Perspektiven zu einer Veränderung ihrer Situation bestehen.

4.1 Ausbildungsverlaufstypen in der Vertiefungsstichprobe

Aufgrund der Ergebnisse aus den zwei Hauptbefragungen im Jahr 2001 und 2002 ist eine Gruppe von Jugendlichen ausgewählt worden, mit denen kurz nach der zweiten Befragung ein telefonisches Vertiefungsinterview (computer assisted telephone interview, CATI) durchgeführt worden ist. Einschlusskriterium für die CATI-Vertiefungsstichprobe sind Angaben über Unregelmässigkeiten im Ausbildungsverlauf (Zwischenlösungen, Unterbrüche, Wechsel, Ausbildungslosigkeit) gewesen. Von den rund 1800 für die Vertiefungsinterviews ausgewählten Jugendlichen ist mit über 1200 Personen eine telefonische Befragung durchgeführt worden, für knapp 1000 Personen liegen vollständige CATI-Verlaufsdaten vor⁵². Das entspricht 18% der ungewichteten bzw. 22% der gewichteten PISA/TREE-Kohorte (Tabelle 4.1).⁵³

Bei der telefonischen Befragung sind die Ausbildungs- und Erwerbsaktivitäten der letzten zwei Jahre

seit Austritt aus der obligatorischen Schule sehr detailliert (als Episoden mit Beginn- und End-Datum) erhoben worden. Für diese Fälle lassen sich Zeitreihen bilden, die für jeden Monat aufzeigen, was die betreffenden Personen gerade machten. Auf dieser Basis lassen sich mehr oder weniger kontinuierliche Ausbildungsverläufe relativ exakt unterscheiden. Ähnlich wie bereits in Kapitel 2 werden nun sieben Ausbildungsverlaufstypen gebildet (vgl. Tabelle 4.2). Als Unterscheidungsmerkmale gelten einmal die Art und die Verweildauer in einer zertifizierenden Ausbildung. Es wird hier nicht zwischen beruflicher und allgemeiner Ausbildung, wohl aber zwischen zertifizierender und nicht-zertifizierender Sek-II-Ausbildung (sog. Zwischenlösung) unterschieden. Als weitere Unterscheidungsmerkmale gelten Unterbrüche und Abbrüche von zertifizierenden Ausbildungen, was in den Zeitreihen durch Phasen mit Zwischenlösung oder Nicht-Ausbildung erkennbar ist.⁵⁴

Als wesentlicher Unterschied zur Typologie im Kapitel 2 werden anstelle der Gruppe «(noch) kein Einstieg» zwei neue Typen unterschieden: einerseits diejenigen, die fast die ganze Zeit (2 Jahre) in «Zwischenlösungen», und andererseits diejenigen, die längere Zeit ohne Ausbildung waren (Verlaufstyp «Nicht Ausbildung»)⁵⁵.

⁵² Die rund 200 Fälle mit unvollständiger Befragung und die rund 600 Fälle, bei denen keine Befragung stattfinden konnte und somit keine Daten vorliegen, werden der Kategorie «CATI-Stichprobe, unvollständige Daten» zugeordnet.

⁵³ Damit kommt zum Ausdruck, dass in der CATI-Stichprobe u.a. auch vermehrt Fälle enthalten sind, die in Untersuchungen relativ schwer zu erreichen sind und deshalb für verallgemeinerbare Deskriptivstatistiken ein grösseres Gewicht erhalten.

⁵⁴ Die monatlichen Statusangaben (Zeitreihen) ermöglichen eine differenziertere Analyse der Ausbildungsverläufe, als dies in der Haupterhebung mit lediglich zwei Statusangaben (t1 und t2 jeweils im Frühjahr 2001 und 2002) der Fall ist. Insbesondere Wechsel und Unterbrüche werden bei der vertieften Analyse transparenter. Allerdings können nicht alle Verläufe eindeutig einem bestimmten Typ zugeordnet werden. Einzelne Verläufe sind nach Plausibilität dem nächstliegenden Typ zugeordnet worden, wie dies z.B. bei Clusteranalysen auch der Fall wäre.

⁵⁵ Bynner und Parsons (2002) definieren einen Typ von Jugendlichen (NEET), die im Alter zwischen 16 und 18 über längere Zeit (> 6 Monate) weder in Ausbildung, erwerbstätig noch in einem Weiterbildungsprogramm sind. Dies trifft auf 10% der untersuchten Jugendlichen zu, wenn Teilzeitarbeit als Erwerbstätigkeit betrachtet wird. Wenn Teilzeitarbeit als Nicht-Erwerb definiert wird, dann ist der Anteil an NEETs noch höher (15%).

Ein weiterer Unterschied zur Typologie in Kapitel 2 betrifft die neue Verlaufsgruppe mit der Bezeichnung «Unterbruch». Dieser Typ hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Verlaufstyp «2 Jahre Zwischenlösungen», indem in beiden Typen bisher noch kein Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung stattgefunden hat.

Bei der Typenbildung nicht berücksichtigt wird der Erwerbsstatus.⁵⁶

Zuordnung der CATI-Ausbildungs-Verlaufstypen

Im Folgenden werden die sieben Ausbildungs-Verlaufstypen beschrieben, die sich aufgrund der Ausbildungsaktivitäten in den ersten 21 Monaten nach Austritt aus der obligatorischen Schule unterscheiden lassen.

- Der erste Typ «**Verbleib**» (in zertifizierender Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält die Verläufe derjenigen Jugendlichen, die in der ganzen Zeit nur eine einzige zertifizierende Ausbildung absolvierten. Sie waren also seit Austritt aus der Sekundarstufe I im Sommer 2000 bis zum Zeitpunkt der zweiten TREE-Haupterhebung im Frühling 2002 ohne Unterbruch oder Wechsel in derselben Berufsausbildung oder allgemeinbildenden Schule.⁵⁷
- Der zweite Typ «**Wechsel**» (innerhalb der zertifizierenden Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält diejenigen Fälle, welche ebenfalls die ganze Zeit in einer zertifizierenden Ausbildung waren, aber im Verlauf der Zeit einen Wechsel der Ausbildungsart, der Schule oder des Lehrbetriebes vollzogen hatten.⁵⁸
- Der dritte Typ «**Verzögerter Einstieg**» (in die zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält diejenigen Fälle, die im ersten Jahr in einer Zwischenlösung (10. Schuljahr, Sprachaufenthalt, Praktikum usw.) waren und im zweiten Jahr eine

zertifizierende Ausbildung (Berufsausbildung, Allgemeinbildung) begannen, in der sie bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes (Ende April 2002) verblieben. Innerhalb der gewichteten CATI-Stichprobe stellt dies mit rund zwei Fünftel (41%) die grösste Gruppe dar.⁵⁹

- Der vierte Typ «**2 Jahre Zwischenlösungen**» (ohne zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält diejenigen Fälle, welche in den beiden Jahren praktisch immer in einer Zwischenlösung waren. In der Regel handelt es sich dabei um mehrere Ausbildungsepisoden. Typische Fälle in diesem Verlaufstyp sind solche, die nach einem 10. Schuljahr im zweiten Jahr nach Austritt aus der Sekundarstufe I einen Sprachaufenthalt oder ein Praktikum anschliessen. Vermutlich war es diesen Jugendlichen auch nach einem Jahr in Zwischenlösungen nicht möglich, eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung zu finden. Andererseits müssen diejenigen Jugendlichen, die eine Ausbildung im Gesundheitswesen anstreben, bis zum Erreichen der Volljährigkeit (18-jährig) warten.
- Der fünfte Typ «**Unterbruch**» (der zertifizierenden Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält diejenigen Fälle, die im Verlauf der beiden Jahre eine zertifizierende Ausbildung unterbrochen oder abgebrochen und bald darauf diese wieder aufgenommen oder eine andere Ausbildung begonnen hatten. In den Zeitreihen werden Unterbrüche durch Episoden mit Zwischenlösung und/oder Nicht-Ausbildung angezeigt.
- Der sechste Typ «**Ausstieg**» (aus zertifizierender Ausbildung auf Sekundarstufe II) enthält diejenigen Fälle, die eine zertifizierende Ausbildung abgebrochen und bis zum Ablauf des beobachteten Zeitraums (August 2000 bis April 2002) bisher keine neue zertifizierende Ausbildung aufgenommen hatten.

⁵⁶ Wenn Jugendliche keine Lehrstelle finden, sprechen wir von Ausbildungs- und nicht von Arbeitslosigkeit. In anderen Studien wird unterschieden, wie weit die Jugendlichen von Arbeitslosigkeit betroffen sind, was dann in die Typenbildung einfließt. Nach zwei Jahren Sekundarstufe II trifft dies in der vorliegenden Stichprobe aber nur auf eine kleine Minderheit zu (gemäss Selbstdeklaration der Betroffenen). Andererseits wird bei Fehlen eines Ausbildungsplatzes oder einer Erwerbstätigkeit auf Zwischenlösungen gesetzt, so dass Arbeitslosigkeit vorläufig noch kein zentrales Thema sein kann und deshalb nicht in der Typologie erscheint. In einigen europäischen Ländern machen allerdings grosse Teile der Jugendlichen recht häufig Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit. So berichtet Furlong (2003), dass in seiner Stichprobe schottischer Jugendlicher rund die Hälfte bis zum Alter von 23 Jahren Phasen der Arbeitslosigkeit durchmacht.

⁵⁷ Da die Befragten in diesem Typ offensichtlich bisher keine Probleme oder Wechsel im nachobligatorischen Ausbildungsverlauf aufweisen, sollten sie eigentlich gar nicht in die Stichprobe für vertiefende CATI-Interviews gelangen. Dies erfolgte aufgrund falsch beantworteter Fragen in den beiden Haupterhebungen, was aber erst durch die Informationen aus der CATI-Befragung klar wurde.

⁵⁸ Diese sind richtigerweise in der CATI-Stichprobe, da solche Wechsel als Indiz für problematische Ausbildungsverläufe betrachtet werden und auf weitere Schwierigkeiten hinweisen, die erst mit einer vertieften Untersuchung zu erfassen sind.

⁵⁹ Diesem Typ sind auch einige wenige Fälle zugeordnet worden, die anfangs der Sekundarstufe II nicht in Ausbildung waren, später aber den Einstieg in eine Ausbildung schafften.

Tabelle 4.2: CATI-Ausbildungs-Verlaufstypen⁶⁰

Ausbildungs-Verlaufstyp	ungewichtet		gewichtet	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Verbleib in zertifizierender Sek. II *	139	14	142	12
Wechsel in zertifizierende Sek. II	177	18	164	14
Verzögerter Einstieg in zertifizierende Sek. II	377	39	480	41
2 Jahre Zwischenlösungen	94	10	131	11
Unterbruch der zertifizierenden Sek. II	48	5	73	6
Ausstieg aus zertifizierender Sek. II	90	9	119	10
Nicht Ausbildung zertifizierender Sek II.	39	4	67	6
Total	964	100	1176	100

* Die Jugendlichen des Verlaufstyp «Verbleib in zertifizierender Ausbildung Sekundarstufe II» sollten eigentlich gar nicht in der CATI-Stichprobe enthalten sein, denn ihre Ausbildung ist bisher kontinuierlich verlaufen. © TREE 2003

• Im siebten Typ «**Nicht Ausbildung**» (in zertifizierender Ausbildung auf Sekundarstufe II) sind schliesslich diejenigen Fälle enthalten, die in den beiden Jahren praktisch nie in einer zertifizierenden Ausbildung und dabei auch weniger als die Hälfte der Zeit in einer Zwischenlösung waren. Da Zwischenlösungen oftmals als Ausbildung (allerdings ohne Zertifikat) funktionieren, sind die Jugendlichen in diesem siebten Verlaufstyp auch im weitesten Sinn betrachtet mehrheitlich ausbildungslos. Mit anderen Worten ausgedrückt, handelt es sich bei diesen Jugendlichen um bisher nie in eine Ausbildung der Sekundarstufe II «Eingestiegene».

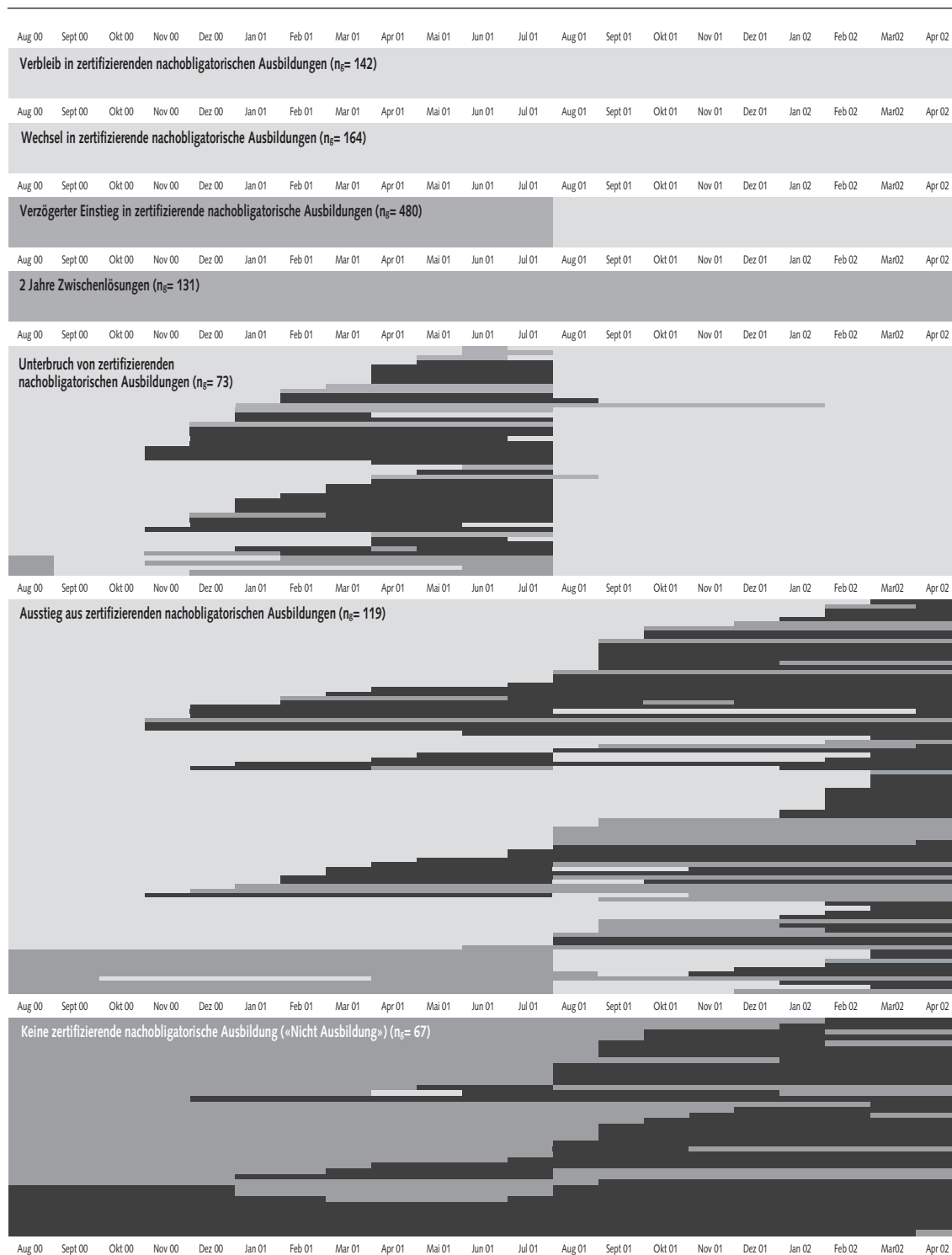
In Abbildung 4.1 werden die Ausbildungsverläufe nach Typen geordnet übereinander als Sequenzdiagramm aufgezeichnet, das Monat für Monat die Ausbildungsaktivitäten in der Zeit zwischen August 2000 und April 2002 angibt. Da in den ersten vier Typen nur wenige Unregelmässigkeiten in der Ausbildung auftreten, werden diese Verläufe nicht einzeln aufgeführt, sondern durch einen breiten Balken mit dem typischen Verlaufsmuster angedeutet. Für die drei Verlaufstypen mit vielen Unregelmässigkeiten werden die Verlaufsmuster fallweise aufgezeigt. (Zertifizierende) Ausbildungsphasen werden hell-

grau, Zwischenlösungsepisoden dunkelgrau und Nicht-Ausbildungsepisoden schwarz gekennzeichnet. In den Zeitreihen wird ersichtlich, dass in den ersten beiden Verlaufstypen stets «Ausbildung» angezeigt wird. Dann folgen zwei Verlaufstypen, in denen Zwischenlösungen eine besondere Bedeutung aufweisen (dunkles Grau). In den drei letzten Verlaufstypen kommen sehr häufig Episoden ohne Ausbildung (Schwarz) vor, am häufigsten im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung». Die Abbildung veranschaulicht, dass vor allem die drei zuunterst aufgetragenen Ausbildungsverläufe (Unterbruch, Ausstieg, Nicht Ausbildung) problematische Diskontinuitäten mit ausbildungslosen Phasen aufweisen.

Im Verlaufstyp «Unterbruch» weisen alle Jugendlichen am Anfang und am Ende der Zeitreihen längere Phasen der zertifizierenden Ausbildung auf (helles Grau), die von Phasen ohne Ausbildung (Schwarz) oder Zwischenlösungen (dunkles Grau) unterbrochen werden. Im Verlaufstyp «Ausstieg» weisen die Jugendlichen am Anfang der Zeitreihen zertifizierende Ausbildung auf (helles Grau), am Ende hingegen keine Ausbildung (Schwarz) oder Zwischenlösungen (dunkles Grau). Die Jugendlichen im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» weisen die meiste Zeit keine Ausbildung (Schwarz) oder besonders am Anfang noch recht häufig Zwischenlösungen (helles Grau) auf.

⁶⁰ Durch die Gewichtung werden auch die Anteile der einzelnen Typen innerhalb der CATI-Stichprobe beeinflusst. Die beiden Verlaufstypen, die sich durch dauernde und nicht unterbrochene zertifizierende Ausbildung charakterisieren lassen (Verbleib, Wechsel), erfahren durch die Gewichtung gegenüber der effektiven Stichprobe eine prozentuale Verkleinerung, während alle anderen Typen gewichtet einen grösseren Anteil repräsentieren. Am grössten ist der Gewichtungszuwachs dabei im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» (von 4% auf 6%), was darauf hindeutet, dass in dieser Gruppe besonders viele Fälle enthalten sind, die wegen ihrer Unterrepräsentativität innerhalb der Stichprobe vermehrt «aufgebläht» werden müssen, um für repräsentative Beschreibungen (Deskriptivstatistiken) zu genügen.

Abbildung 4.1: Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe nach Verlaufstyp, Monatssequenzen August 2000 bis April 2002



Ausbildungsverläufe der 964 CATI-Befragten ($n_g = 1176$) für die Zeit ab August 2000 bis April 2002, geordnet nach Verlaufstyp und Ausbildungsaktivitäten. Dabei bedeuten helles Grau «Ausbildung», dunkles Grau «Zwischenlösung» und Schwarz «Nicht Ausbildung». Die Höhe der Balken entspricht nicht in allen Typen dem Anteil in der gewichteten Stichprobe. Da die vier ersten Verlaufstypen (Verbleib, Wechsel, Verzögerter Einstieg und 2 Jahre Zwischenlösungen) keine markanten Diskontinuitäten aufweisen, welche bildlich veranschaulicht werden könnten, wurden für diese nur einfache Balken verwendet. Bei den drei diskontinuierlichen Typen (Unterbruch, Ausstieg und Nicht Ausbildung) sind dagegen alle Verläufe einzeln aufgezeichnet und nach dem durchschnittlichen Anteil des Verlaufstyps in der vertikalen Richtung gewichtet.

In der Abbildung lässt sich auch veranschaulichen, dass einzelne Fälle zu anderen Verlaufstypen zugeordnet werden, wenn diese Zuordnung auf den Querschnittsdaten für die beiden Erhebungszeitpunkte im April 2001 und April 2002 beruht, wie dies tendenziell oben in Kapitel 2 vorgenommen wird.

4.2 Beschreibung der diskontinuierlichen Verlaufstypen

Die Verlaufsgruppen gemäss CATI-Befragung werden nun bezüglich demographischer und weiterer in den Haupterhebungen erhobener Merkmale miteinander verglichen (Geschlecht, Sprachregion, Urbanisierungsgrad, auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp, Lesekompetenzen gemäss PISA-Untersuchung, sozioökonomischer Status der Eltern, kulturelle Herkunft). Es handelt sich dabei um dieselben Merkmale, die bereits in Kapitel 2 verwendet worden sind. Diese Merkmale beziehen sich zeitlich auf die Situation am Ende der obligatorischen Schule. Anhand dieser Merkmale soll nun untersucht werden, inwiefern sich die diskontinuierlichen Ausbildungsverläufe, insbesondere der Typ «Nicht Ausbildung», von den eher kontinuierlichen Verläufen, insbesondere von den Verläufen mit «Verbleib», unterscheiden. Dabei soll auch die eher methodische Frage geklärt werden, ob es möglich und sinnvoll ist, allfällige Befunde aus der im nächsten Kapitel folgenden Beschreibung der Verlaufsgruppe «Nicht Ausbildung» zu verallgemeinern.⁶¹

Anschliessend wird untersucht, wie weit diskontinuierliche Ausbildungsverläufe, insbesondere Ausbildungslosigkeit in den ersten beiden Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule, auf mangelnde Bemühungen oder auf besondere Belastungen (kritische Lebensereignisse) der betroffenen Jugendlichen zurückgeführt werden kann.

Besondere Merkmale unterschiedlicher Ausbildungsverläufe

Die Verlaufstypen werden nun im Rahmen der TREE-Gesamtstichprobe (n = 5360) vergleichend betrachtet. Damit soll abgeschätzt werden, wie weit sich die

Resultate aus der CATI-Untersuchung auf die gesamte TREE-Stichprobe übertragen lassen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die CATI-Stichprobe nicht nach Zufall gebildet wurde, sondern dass es sich dabei um eine selektive Stichprobe handelt, in der primär die eher problematischen (diskontinuierlichen) Fälle mit Wechseln in Ausbildungsziel und/oder Institution enthalten sind.

In Tabelle 4.3 wird die Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Ausbildungsverlaufstypen gemäss CATI und auf die anderen Befragten der TREE-Untersuchung aufgezeigt. Aufgrund der Angaben zum aktuellen Ausbildungsstand in der TREE-Haupterhebung lassen sich für diejenigen Fälle, die nicht in der CATI-Stichprobe enthalten waren, kontinuierliche Ausbildungsverläufe mit immer gleicher zertifizierender Ausbildung von den übrigen Ausbildungsverläufen mit verschiedensten Wechselereignissen unterscheiden. In dieser zweiten Kategorie der Nicht-CATI-Befragten sind primär Fälle mit diskontinuierlichen Verläufen enthalten, die (im Nachhinein betrachtet) fälschlicherweise nicht in die Stichprobe für CATI-Vertiefungsinterviews aufgenommen wurden.⁶²

Diese diskontinuierlichen Fälle wie auch diejenigen, für die ein CATI-Interview vorgesehen war, die aber nicht erreicht werden konnten, und die nicht konsistenten Fälle der CATI-Befragten der Verlaufs-kategorie «Verbleib» (vgl. Tabelle 4.2) werden in eine Restkategorie zusammengefasst. Die weitere Unterteilung in CATI-Verlaufstypen entspricht der Typologie, die oben in Tabelle 4.1 und Tabelle 4.2 bereits vorgestellt worden ist.

Durch den Vergleich der ungewichteten mit den gewichteten Häufigkeiten wird deutlich, dass sich die Verteilung auf die Verlaufstypen durch die Gewichtung ziemlich stark verändert. Die Anteile der problematischen Fälle (CATI-Verlaufstypen «Nicht Ausbildung», «Ausstieg», «Unterbruch», «Zwischenlösungen» und «Verzögerter Einstieg») werden erhöht, und der Anteil der kontinuierlichen Verläufe «TREE-Verbleib» wird verkleinert.

Merkmale der CATI-Stichprobe

Die Kontrolle der CATI-Stichprobe durch einen Ver-

⁶¹ In diesem Vergleich kommt zum Ausdruck, wie weit die Verlaufstypen bezüglich der Kriteriumsvariablen plausible Merkmalsverteilungen aufweisen und wie weit in der CATI-Stichprobe bestimmte Teile der Gesamtstichprobe nicht enthalten sind.

⁶² Dies ist i.d.R. auf fehlende oder inkonsistente Daten in der TREE-Haupterhebung zurückzuführen, indem die betreffenden Fragen nach Wechseln oder Unterbrüchen im bisherigen Sek II.-Ausbildungsverlauf nicht korrekt beantwortet wurden. Die Analyse des Ausbildungsstatus lässt aber auf diskontinuierliche Verläufe schliessen.

Tabelle 4.3: Die Unterteilung der Gesamtstichprobe in die CATI-Verlaufstypen und die anderen TREE-Befragten

TREE/CATI-Verlaufstyp	ungewichtet		gewichtet	
	Anzahl	%	Anzahl	%
TREE-Verbleib in zertifizierender Sek II.-Ausbildung	3103	57.9	2697	50.3
CATI-Wechsel innerhalb zertifizierender Sek II.-Ausbildung	177	3.3	164	3.1
CATI-Verzögerter Einstieg in zertifizierende Sek II.-Ausbildung	377	7.0	480	9.0
CATI-2 Jahre Zwischenlösungen	94	1.8	131	2.5
CATI-Unterbruch der zertifizierenden Sek II.-Ausbildung	48	0.9	73	1.4
CATI-Ausstieg aus zertifizierender Sek II.-Ausbildung	90	1.7	119	2.2
CATI-Nicht- Ausbildung in zertifizierender Sek II.-Ausbildung	39	0.7	67	1.3
Restkategorie *	1432	26.7	1626	30.2
Total	5360	100.0	5357	100.0

* In der Restkategorie sind die Verlaufstypen «TREE-Übrige», «CATI-Unvollständige Daten» und «CATI-Verbleib» zusammengefasst worden.

© TREE 2003

gleich mit der Gesamtstichprobe aus der Haupterhebung zeigt deutlich, dass in der CATI-Erhebung ein beträchtlicher Teil, d.h. rund ein Viertel bis ein Drittel der Gesamtstichprobe, mit vermutlich ebenfalls diskontinuierlicher Bildungsbiographie fehlt. Die vorliegenden CATI-Verläufe sind dementsprechend nicht repräsentativ für alle diskontinuierlichen Ausbildungsverläufe. Andererseits ist in der CATI-Stichprobe der Verlaufstyp «Verbleib» eine verzerrte Auswahl der unproblematischen Fälle mit direktem und dauerhaftem Einstieg in die Bildung auf Sekundarstufe II, denn diese stammen gegenüber der Verlaufsgruppe «TREE-Verbleib» vermehrt aus der französischsprachigen Schweiz, weisen vermehrt eine Schulbildung mit Grundanforderungen auf, haben vermehrt niedrige Lesekompetenzen, haben einen relativ tiefen sozioökonomischen Status und eine nichtschweizerische kulturelle Herkunft (vgl. Tabelle C9 im Anhang C).

Mit der CATI-Stichprobe lassen sich somit bestimmte problematische Bildungsverläufe vertieft und detailliert beschreiben. Auf dieser Basis lässt sich aber nicht verallgemeinern, wie häufig einzelne Verlaufstypen und einzelne Merkmale innerhalb dieser Typen insgesamt vorkommen.

Merkmale der einzelnen Verlaufstypen

Die einzelnen Verlaufstypen lassen sich nach den gleichen Merkmalen beschreiben wie bereits in Kapitel 2. Dabei wird überprüft, ob sich mit einer verfeinerten Typologie, die auf monatsbezogenen Längsschnittdaten beruht (dabei allerdings die Unterscheidung zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung fallen lässt), die bisherigen Befunde aus Kapitel 2 bestätigen lassen. Von Interesse ist aber vor allem, wie sich die neuen zusätzlichen Verlaufstypen («2 Jahre Zwischenlösungen», «Unterbruch» und «Nicht-Ausbildung») bezüglich dieser Merkmale charakterisieren lassen.⁶³

Die Merkmalsverteilung der CATI-Verlaufstypen stimmt mit wenigen Ausnahmen recht gut mit den entsprechenden Verteilungen der in Kapitel 2 diskutierten Verlaufstypen überein (vgl. dazu Tabelle C9 im Anhang). Unterschiede ergeben sich im Verlaufstyp «Verzögerter Einstieg», indem die Lesekompetenzen im CATI-Verlaufstyp weniger häufig als «niedrig» kategorisiert werden im Vergleich zur Typologie in Kapitel 2. Weiter sind im Verlaufstyp «CATI-Ausstieg» die Jugendlichen aus der französischsprachigen Schweiz viel häufiger vertreten, als aufgrund der Resultate in Kapitel 2 zu erwarten wäre. Schliess-

⁶³ Auf einer anderen Ebene stellt sich auch die Frage, wie weit der Verlaufstyp «CATI-Verbleib» mit der grossen Gruppe «TREE-Verbleib», beide mit kontinuierlichem Ausbildungsverlauf, übereinstimmt. Ein Vergleich der beiden Verlaufstypen zeigt einen nicht unwesentlichen Unterschied auf. Anders als die Verbleiber in der TREE-Haupterhebung weisen die Verbleiber in der CATI-Stichprobe vermehrt eine tendenziell tiefere Lesekompetenz auf. Dies deutet darauf hin, dass die bereits berichtete «Fehlzuordnung» dieser Jugendlichen in die CATI-Stichprobe auf ein mangelhaftes Verständnis von Textinhalten bei den betreffenden Jugendlichen zurückzuführen ist. Sie hatten die Frage nach Wechselereignissen seit Austritt aus der Schule offensichtlich falsch verstanden und ausgefüllt.

lich befinden sich im Verlaufstyp «CATI-Nicht Ausbildung» vermehrt Männer, was nicht mit dem Typ «Noch nicht Einstieg» aus Kapitel 2 übereinstimmt, aus dem definitionsgemäss die beiden Verlaufstypen «2 Jahre Zwischenlösung» und «CATI-Nicht Ausbildung» hervorgehen. Damit wird bestätigt, dass langjährige Zwischenlösungen häufiger von Frauen gewählt werden, während Männer eher erwerbstätig werden oder etwas anderes machen. Der Verlaufstyp «CATI-Unterbruch» weist vermehrt männliche Jugendliche aus ländlichen Gebieten mit einem Schultyp, der Grundanforderungen genügt, mit niedriger Lesekompetenz aus Familien mit niedrigem Sozialstatus auf.

Ausbildungsbemühungen und kritische Lebensereignisse

Wie kann die Variabilität des Übertritts in eine nachobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II erklärt werden? Liegt es eher daran, dass sich die Jugendlichen unterschiedlich stark bemühen? Oder ist es die Folge von entwicklungsbedingten oder zufälligen Ereignissen, die unterschiedlich oft und früher oder später im Leben der Betroffenen eintreffen? Solche Ereignisse werden in der Entwicklungspsychologie als «kritische Lebensereignisse» bezeichnet und stellen eine Herausforderung dar (sog. Entwicklungsaufgaben), die es zu bewältigen gilt. Aktivitäten mit dem Ziel, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (z.B. eigene Unabhängigkeit erreichen oder eigene Berufsziele anvisieren und verwirklichen), werden auch als Suchbewegungen bezeichnet (vgl. Neuenschwander, 1996).⁶⁴

Um Suchbewegungen und kritische Lebensereignisse zu erfassen, wurden die Jugendlichen im Rahmen der TREE-Haupterhebungen gefragt, was sich seit Austritt aus der obligatorischen Schule bzw. seit der letzten Befragung in ihrem Leben und in Bezug auf ihre Ausbildung ereignet oder verändert hatte. Dabei sind bestimmte Suchbewegungen und kriti-

sche Lebensereignisse vorgegeben worden, deren Vorkommen zu beurteilen war. Die Häufigkeit der Suchbewegungen wurde mit Ratingskalen erfasst. Bei den kritischen Lebensereignissen wurde zwischen ja und nein unterschieden. Diese Daten wurden im ersten und im zweiten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule erhoben⁶⁵ und beziehen sich jeweils auf die Phase seit der letzten Befragung (PISA 2000 am Ende der obligatorischen Schulzeit bzw. 1. Haupterhebung im Frühling 2001). Bereits in der PISA-Befragung (am Ende der Sekundarstufe I) wurde der Aspekt «Bewerbungen um/Anmeldungen für einen Ausbildungsplatz» erfasst. Somit können diese Suchbewegungen für drei Phasen angegeben werden: für die Zeit während der obligatorischen Schule, für das erste und für das zweite Jahr nach der obligatorischen Schule.⁶⁶

Ausbildungsbemühungen

Es stellt sich nun die Frage, ob Jugendliche, die nach Austritt aus der obligatorischen Schule nicht in Ausbildung sind, überhaupt an einer weiteren Ausbildung interessiert sind oder nicht. Bewerben sie sich für Lehrstellen oder melden sie sich in allgemein bildenden Schulen an? Oder verzichten sie darauf, weil sie kein Interesse daran haben oder gar nicht mehr an eine eigene Chance glauben? Wie häufig die Jugendlichen sich bewerben, können wir aufgrund der Daten aufzeigen. Dabei richten wir das Augenmerk nicht auf die Anzahl der Bewerbungen, sondern nur auf den Umstand, ob von den Betroffenen in der jeweiligen Zeit Bewerbungen gemacht worden sind oder nicht.

In der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 4.2) wird nun aufgezeigt, wie hoch der Anteil Jugendlicher mit Bewerbungen oder Anmeldungen in der jeweiligen Zeitperiode, auf die sich die Datenerhebung bezieht, ausgefallen ist.⁶⁷

Während der obligatorischen Schule ist der Anteil an Bewerbungen und Anmeldungen für einen Aus-

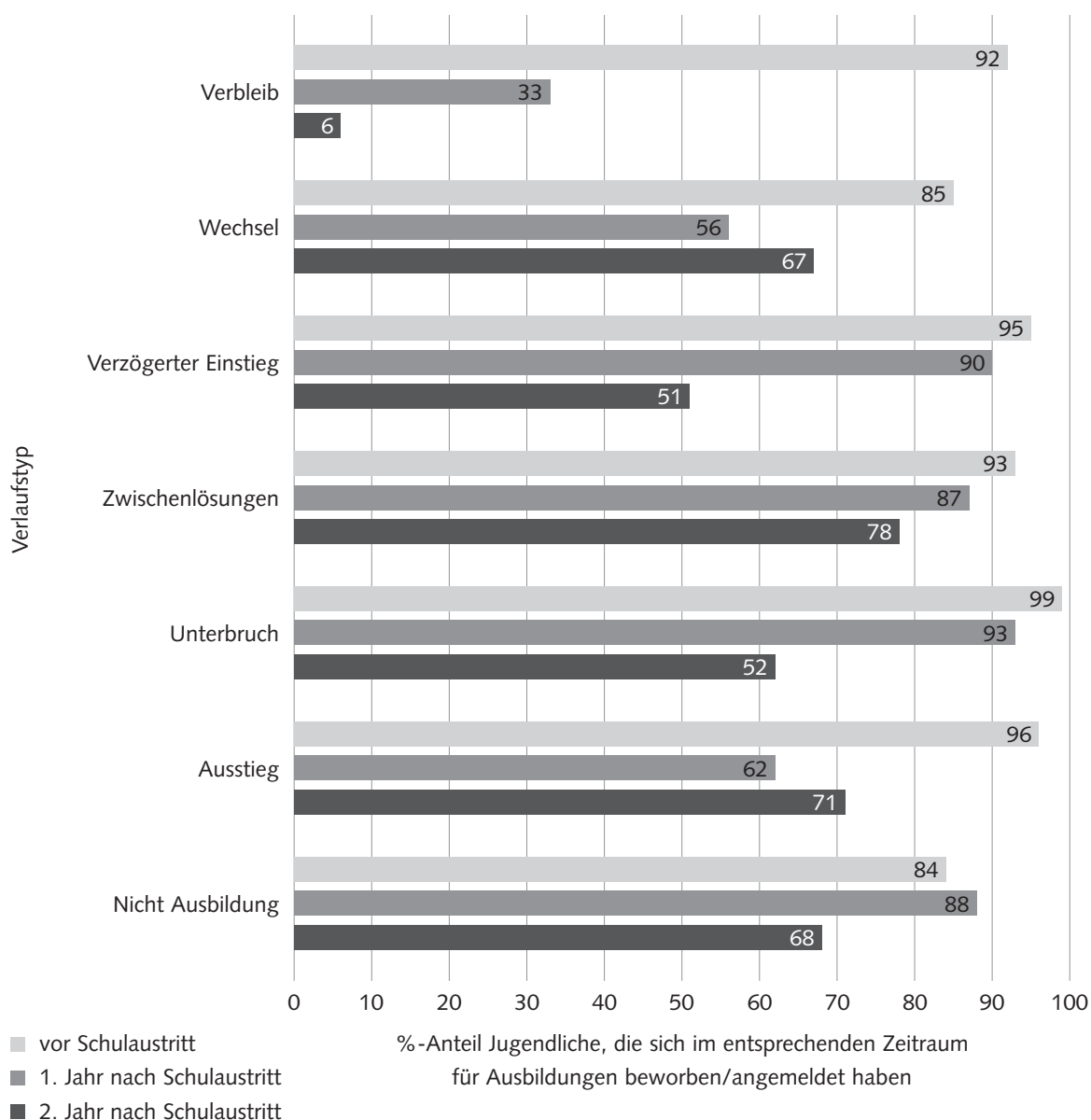
⁶⁴ Der vermutlich nicht unwesentliche Einfluss einer regional unterschiedlichen Angebotsstruktur wird nicht ausgeschlossen, aber an dieser Stelle nicht näher untersucht.

⁶⁵ In die Auswertung aufgenommen worden sind nur diejenigen Fälle, die in der ersten und in der zweiten Hauptbefragung mitgemacht hatten (n = 5079; effektive Stichprobe ungewichtet).

⁶⁶ Diese Bezeichnungen vereinfachen den Sachverhalt. Die Perioden beziehen sich auf das jeweilige Datum der Datenerhebungen (PISA-Erhebung Frühling 2000, TREE-1 im Frühling 2001, TREE-2 im Frühling 2002), Zeitpunkte zu denen jeweils das Schuljahr noch nicht ganz zu Ende war. In der ersten TREE-Befragung wurde nach Vorkommnissen seit Austritt aus der obligatorischen Schule gefragt, in der zweiten TREE-Befragung nach Vorkommnissen seit der letzten Befragung TREE-1.

⁶⁷ Es werden nur noch die klar bestimmbareren und plausibleren Verlaufstypen betrachtet. Die Ausbildungsverläufe der Restkategorie werden aus der Analyse ausgeschlossen, weil diese Verlaufsgruppe kein bestimmtes Verlaufsprofil aufweist und die Befunde zu diesen Verläufen somit nicht von Interesse sind (vgl. Tabelle 4.3).

Abbildung 4.2: Suchanstrengungen nach Verlaufstyp



© TREE 2003

bildungsplatz bei allen Verlaufstypen sehr hoch (84% und höher). Im ersten und zweiten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule nimmt der relative Anteil an Bewerbungen bei den Jugendlichen mit Ausbildungsplatz (TREE-Verbleib) erwartungsgemäss ab (1. Jahr 33%, 2. Jahr 6%)⁶⁸. Bei Verlaufstypen, die im ersten Jahr in einer Zwischenlösung oder nicht in einer Ausbildung waren (alle weiteren Typen

ausser CATI-Wechsel und CATI-Ausstieg) bleibt der Anteil an Bewerbungen auch im ersten Jahr noch relativ hoch (87% und höher). Im zweiten Jahr ist der Anteil besonders im Verlaufstyp «CATI-Zwischenlösungen» sehr hoch (78%), aber auch in den anderen Verlaufstypen, die im zweiten Jahr noch nicht in einer zertifizierenden Ausbildung sind («Wechsel», «Ausstieg» und «Nicht Ausbildung»),

⁶⁸ Der Anteil von 33% im 1. Jahr ist auf den ersten Blick nicht plausibel, da im Falle von Ausbildung weitere Bewerbungen unnötig erscheinen. Offensichtlich haben die Betroffenen dennoch weiterhin Bewerbungen gemacht, obwohl sie bereits im ersten Jahr einer Ausbildung sind. Dabei kann es sich aber auch um nicht-zertifizierende Ausbildungen handeln, die ergänzend und parallel zur aktuellen Ausbildung angestrebt werden.

bleibt der Anteil an Bewerbungen bei rund 70%. Diese Jugendlichen sind offensichtlich noch immer grösstenteils auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Ansonsten liegt der Anteil Jugendlicher, die sich bewerben, leicht über der Hälfte bis zwei Drittel. Jedenfalls ist über die Hälfte der Jugendlichen, die nicht dauerhaft in einer zertifizierenden Ausbildung sind, über die ganze Beobachtungsperiode (Ende obligatorische Schule bis zwei Jahre nach Austritt) hinweg mit Bewerbungen und Anmeldungen für einen Ausbildungsplatz beschäftigt. Dies gilt auch für die Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung». Von diesen sind in allen drei untersuchten Perioden zwischen 68% und 88% aktiv um einen Ausbildungsplatz bemüht.

Kritische Lebensereignisse

In der PISA-Untersuchung sind kritische Lebensereignisse nicht erfasst worden. Entsprechend liegen nur Daten vor, die sich auf die Zeit nach Austritt aus der obligatorischen Schule beziehen. Zur Erfassung der kritischen Lebensereignisse sind 12 Items und eine Möglichkeit für «anderes» vorgegeben worden, die jeweils mit «Nein» oder «Ja» zu beantworten waren. Diese Ereignisse werden nun nach inhaltlichen Kriterien sinnvoll zusammengelegt, wobei mittels Faktorenanalyse exploriert worden ist, welche Items auch nach statistischen Kriterien (Korrelation) gut zusammenpassen.⁶⁹

Dabei ergeben sich die folgenden fünf Dimensionen:

1. Änderungen in der **Herkunftsfamilie** (zusammengesetzt aus den Vorgaben «Meine Eltern haben sich getrennt oder scheiden lassen», «Meine Familie ist umgezogen» und «Ich bin von zuhause ausgezogen»)
2. **Familienbildung** (mit «Ich bin schwanger geworden / Ein Mädchen ist von mir schwanger geworden», «Ich bin Mutter/Vater geworden» und «Ich habe geheiratet»)
3. **Krankheit und Verlust** (mit «Ich habe einen schweren Unfall oder eine schwere Krankheit gehabt», «Eine Person, die mir nahe stand, ist gestorben» und «Ich habe eine unglückliche Liebe durchgemacht»)
4. **Konflikte** (mit «Ich habe grossen Krach mit mei-

ner Familie oder mit meinen Freunden gehabt», «Ich habe grossen Krach in der Schule oder an der Arbeit gehabt» und «Ich habe mit der Polizei Scherereien gehabt»)

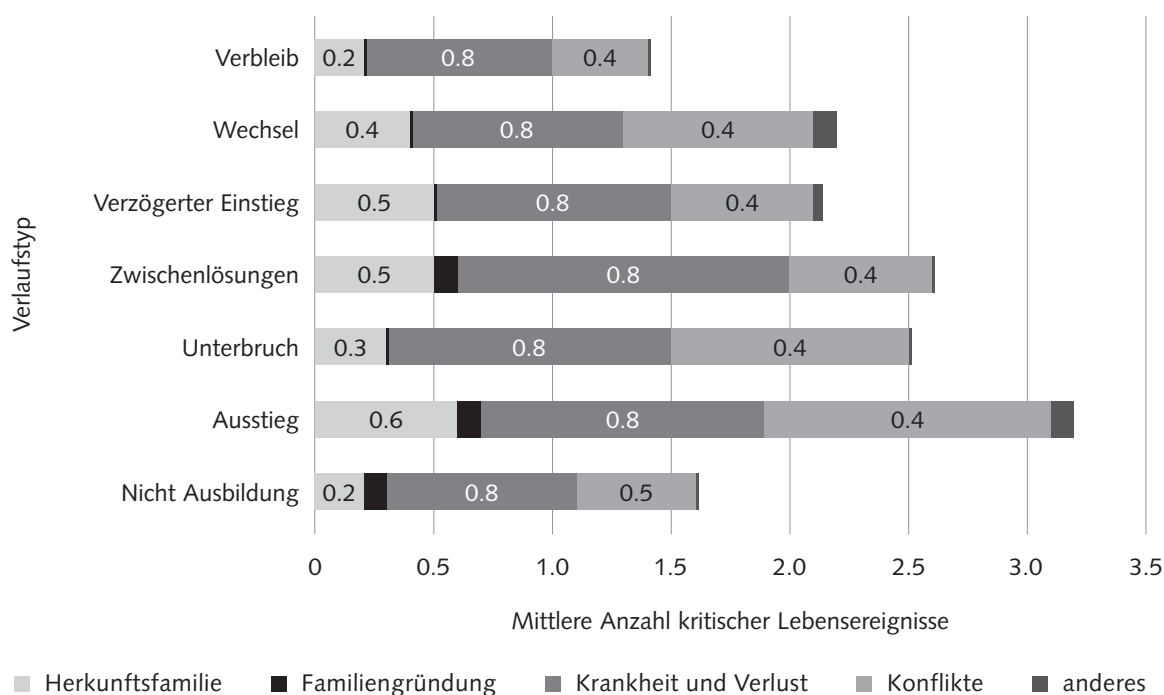
5. **anderes** («anderes Wichtiges»)

Für die folgende Auswertung werden die Daten der 13 Items nach Dimensionen gruppiert und die Anzahl «Ja»-Antworten summiert. In jeder Dimension werden die genannten kritischen Lebensereignisse separat addiert. Dabei werden gleichartige Ereignisse, die sowohl im ersten wie auch im zweiten Jahr genannt werden, jedes Mal mitverrechnet. Die mittlere Anzahl an kritischen Lebensereignissen für die einzelnen Verlaufgruppen wird in der folgenden Abbildung ersichtlich (vgl. Abbildung 4.3).

Die kritischen Lebensereignisse im Bereich «Krankheit und Verlust» werden insgesamt am häufigsten genannt (Mittlere Anzahl = 0.9). Lebensereignisse aus den Bereichen «Konflikte» mit durchschnittlich 0.5 und «Herkunftsfamilie» mit durchschnittlich 0.3 sind ebenfalls recht häufig. Hingegen kommen «Familiengründung» und «anderes» eher selten vor (weniger als 0.1). Beim Vergleich der Verlaufstypen zeigt sich, dass im Verlaufstyp «Ausstieg» (total durchschnittlich 3.1) kritische Lebensereignisse am häufigsten sind, und zwar jeweils in allen Bereichen ausser «Krankheit und Verlust». Letztere kommen im Verlaufstyp «Zwischenlösungen» (1.4) am häufigsten vor. Der markanteste Unterschied besteht zwischen den Typen «CATI-Ausstieg» und «TREE-Verbleib» (1.5). Hingegen weisen die Jugendlichen aus dem Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» (1.7) nur unwesentlich häufiger kritische Lebensereignisse auf als die Ausbildungs-Verbleiber. Alle CATI-Verlaufstypen weisen eine höhere Anzahl Ereignisse auf als der Typ «TREE-Verbleib». Dies deutet darauf hin, dass in der CATI-Stichprobe, die aufgrund angegebener (kritischer) Wechsel-Ereignisse (Ausbildungs-, Schul-, Berufs- oder Betriebswechsel) gebildet worden war, auch andere kritische Lebensereignisse relativ häufiger vorkommen. Es scheint aber, dass diskontinuierliche Ausbildungsverläufe, wie «Nicht Ausbildung» oder «Verzögerter Einstieg» nicht primär auf eine Häufung von kritischen Lebensereignissen zurückgeführt werden können.

⁶⁹ Die Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation reduziert die 12 vorgegebenen Items auf drei Faktoren. Bei einem Faktor, dem 6 der 12 Items zugeordnet werden, werden die Items auf zwei Dimensionen verteilt. Ein Item, das auf allen drei Faktoren eine relativ hohe Ladung aufweist, wird nicht der statistisch bedeutsamsten, sondern aus inhaltlichen Gründen einer anderen Dimension zugeteilt. Die Angaben unter «anderes» werden als eigene Dimension behandelt. Genauere Angaben zu den Faktorladungen befinden sich im Anhang in Tabelle C10.

Abbildung 4.3: Kritische Lebensereignisse in den ersten zwei Jahren nach Schulaustritt, nach Verlaufstyp



© TREE 2003

nen. Kritische Lebensereignisse kommen bei einem grossen Teil der Jugendlichen vor. Unterschiede ergeben sich dann (so ist zu vermuten) in der Art und der Fähigkeit, diese Ereignisse zu verarbeiten (Coping).⁷⁰

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugendliche, die den Zugang zu einer zertifizierenden Ausbildung (noch) nicht gefunden haben, auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt mehrheitlich um einen Ausbildungsplatz bemüht sind. Ihre Situation zeichnet sich aber nicht durch eine überdurchschnittliche Häufung von kritischen Lebensereignissen aus.

4.3 Ausbildungslosigkeit

Im weiteren Verlauf der Untersuchung fokussieren wir nun die Gruppe der ausbildungslosen Jugendlichen. Sie haben es auch nach rund zwei Jahren seit Austritt aus der obligatorischen Schule nicht

geschafft, in eine zertifizierende Ausbildung einzusteigen. Wie lässt sich dieser Umstand erklären? Was hat die Jugendlichen bisher davon abgehalten, eine Ausbildung zu beginnen? Was machen Jugendliche nach der obligatorischen Schule, wenn sie nicht in einer zertifizierenden Ausbildung sind oder nicht in eine solche einsteigen?

Die Stichprobe für die Beschreibung bezieht sich nur auf diejenigen Fälle, mit denen vollständige Telefoninterviews durchgeführt werden konnten.⁷¹ Da die Anzahl Personen im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» in der ungewichteten Stichprobe sehr klein ist (n=39 bzw. 35 ohne Kurzinterviews), wird auf eine Gewichtung der Daten verzichtet. Die Gewichtung einzelner Personen innerhalb dieser Gruppe ist recht unterschiedlich und würde zu sehr zufälligen Resultaten (bezüglich Verteilung der Merkmale) führen. Es gilt deshalb zu berücksichtigen, dass die (relativen) Häufigkeiten nicht verallgemeinerbar sind, sondern nur aufzeigen sollen, dass bestimmte Ereignis-

⁷⁰ Angemessene Bewältigungsstrategien fehlen oftmals bei benachteiligten Jugendlichen, die auf Enttäuschungen mit Aggression und Verlust an Selbstwertgefühl reagieren (vgl. Hähnen, Marti, Meyer, & Suter, 1998).

⁷¹ In einigen Fällen wurden lediglich sog. Kurzinterviews (n = 117) geführt, um primär genaue Informationen über den Ausbildungsverlauf zu erhalten, was erlaubte, die bereits dargestellten Zeitreihen zu bilden. Umfassende Informationen mit Angaben zu Bewerbungen, Ausbildungsunter- oder -abbrüchen, Zukunftsperspektiven usw. liegen nur für diejenigen Fälle vor, mit denen ein sog. Langinterview geführt wurde (n = 847). In den einzelnen Verlaufstypen reduziert sich die Anzahl Fälle in der Folge noch um durchschnittlich 12%.

nisse oder Merkmale mehr oder weniger häufig auftreten.⁷²

Die vermutlich eher problematische Verlaufsstypengruppe («Nicht Ausbildung») wird nun vertiefter untersucht und beschrieben. Dazu werden die teilstandardisierten und offenen Statements zu Ausbildungserfahrungen aus der CATI-Befragung (n = 964) verwendet und zur Illustration der Verlaufstypen zitiert. In einer Art «Mikro-Typologie» werden die Verläufe der ausbildungslosen Jugendlichen weiter differenziert, um damit Ausbildungslosigkeit noch konkreter zu erfassen. Andererseits werden die Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» nach weiteren Merkmalen beschrieben, wobei jeweils ein Vergleich mit der gesamten CATI-Stichprobe vorgenommen wird. Die dabei verwendeten Daten stammen in einer Untersuchung aus den beiden TREE-Haupthebungen und in den weiteren Untersuchungen aus der vertiefenden Telefonbefragung (CATI).

Dabei stehen die folgenden Fragen im Zentrum:

- a) Was haben die Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildungsaktivitäten in den ersten beiden Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule gemacht?
- b) Welche Perspektiven eröffnen sich für die unmittelbare und die weitere Zukunft?
- c) Welche Bilanz ziehen die Befragten aus den bisherigen Erfahrungen nach Austritt aus der obligatorischen Schule?

Aktivitäten

Wir betrachten zuerst einmal die nicht-zertifizierenden Ausbildungsaktivitäten gemäss Zeitreihen aus der CATI-Befragung und weiter dann die Ausbildungsbemühungen, wie sie in den TREE-Haupthebungen erfasst worden sind.

Nicht-zertifizierende Ausbildungsaktivitäten

Unter Ausbildungslosigkeit wird üblicherweise das Fehlen von zertifizierten Ausbildungsqualifikationen verstanden. Dies kommt in der Unterscheidung zwischen zertifizierenden (Berufs-/Allgemeinbildung) und nicht-zertifizierenden (Zwischenlösungen) Aus-

bildungsaktivitäten zum Ausdruck. Im Folgenden soll nun eine weitere Differenzierung vorgenommen werden, indem die Zwischenlösungen als Aktivitäten betrachtet werden, die zum Ausdruck bringen, dass aus Sicht der Betroffenen eine berufliche Qualifizierung angestrebt wird. Als Ausbildungsaktivitäten können auch alle diejenigen Tätigkeiten betrachtet werden, die auf irgendeine Weise zur allgemeinen oder beruflichen Qualifizierung beitragen. Ob damit ein Zertifikat erreicht wird oder nicht, soll dabei nicht im Zentrum stehen. Damit lässt sich Ausbildungslosigkeit als Zustand oder Lebensphase ohne jegliche Qualifizierungsfunktion bestimmen. Die Verläufe im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» lassen sich damit weiter differenzieren.

Für die 39 ausbildungslosen Jugendlichen ergeben sich sieben Untertypen des Verlaufs (Tabelle 4.4). Die grösste Gruppe bilden 15 Jugendliche, die nach einer Phase in einer Zwischenlösung (vorzugsweise 10. Schuljahr) nicht eine zertifizierende Ausbildung, sondern eine Phase der Erwerbstätigkeit («Zwischenlösung/Erwerbstätigkeit», n = 15) aufweisen. Bei anderen erfolgt nach einer Phase mit Zwischenlösungen eine Phase der Arbeitslosigkeit («Zwischenlösung/arbeitslos», n = 6). Einige waren eine Zeit lang in Zwischenlösungen, hatten aber dabei stets auch längere Phasen, in denen sie weder Ausbildungs- noch Erwerbsaktivitäten angeben («Zwischenlösung mit Leerphasen», n = 8). Einige Jugendliche hatten nach der obligatorischen Schule direkt eine Erwerbsarbeit aufgenommen. Zwei waren stets am Arbeiten («Erwerbstätigkeit»), sechs hatten auch längere Phasen ohne Erwerbs- bzw. Ausbildungsaktivitäten («Erwerbstätigkeit mit Leerphasen», n = 6). Je eine Person fand nach einer Phase der Erwerbstätigkeit entweder eine Zwischenlösung («Erwerbstätigkeit/Zwischenlösung») oder war danach längere Zeit arbeitslos («Erwerbstätigkeit/arbeitslos»).

Von den in dieser «Mikro-Verlaufstypologie» beschriebenen 39 Jugendlichen sind in der Zeit ab Schulaustritt bis zur zweiten TREE-Befragung effektiv nur fünf Jugendliche nie in einer zertifizierenden Ausbildung oder einer Zwischenlösung (nicht zertifi-

⁷² Wenn die Daten gewichtet werden, beträgt die Reduktion durch Wegfallen der Kurzinterviews 14%. Allerdings verschieben sich die Verhältnisse in einigen Verlaufstypen ziemlich stark. So fallen im Verlaufstyp «Ausstieg» bei der Beschränkung auf die Langinterviews nicht nur 18% sondern 25% der Fälle weg. Im Verlaufstyp «Verbleib» sind statt 24% nun 31% der Fälle lediglich Kurzinterviews. Dagegen werden im Typ «Unterbruch» nicht mehr 6%, sondern nur noch 2% der Fälle ausgeschlossen. Deutlich wird auf jeden Fall, dass innerhalb der Verlaufstypen sehr unterschiedlich gewichtete Fälle vorhanden sind und dass einzelne Fälle bei diesen kleinen Häufigkeiten innerhalb der Teilstichproben die Befunde massiv beeinflussen.

**Tabelle 4.4: Aktivitäten der Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung»
in den ersten 21 Monaten nach Austritt aus der obligatorischen Schule**

Ausbildungsverlauf gemäss Zeitreihen	Anzahl *	%
Zwischenlösung/Erwerbstätigkeit	15	38
Zwischenlösung/arbeitslos	6	15
Zwischenlösung mit Leerphasen	8	21
Erwerbstätigkeit	2	5
Erwerbstätigkeit mit Leerphasen	6	15
Erwerbstätigkeit/Zwischenlösung	1	3
Erwerbstätigkeit/arbeitslos	1	3
Total	39	100

* Häufigkeiten ungewichtet

© TREE 2003

zierende Ausbildung) gewesen. Nur diese könnten streng betrachtet als «Ausbildungslose» bezeichnet werden. In der Typologie in Tabelle 4.4 figurieren diese in drei verschiedenen Mikroverlaufstypen: Sie werden einmal dem Typ «Erwerbstätigkeit», einmal dem Typ «Erwerbstätigkeit/arbeitslos» und dreimal dem Typ «Erwerbstätigkeit mit Leerphasen» zugeteilt. In dieser Typologie sind 9 Fälle aufgeführt, bei denen «Zwischenlösung» nicht in der Typenbezeichnung erscheint. Vier der ausbildungslosen Jugendlichen sind dennoch eine kurze Zeit in einer (nicht zertifizierenden) Ausbildung gewesen, was aber für die Zuordnung zu den Mikro-Verlaufstypen nicht berücksichtigt wird. Nur fünf davon sind also effektiv ohne jegliche (zertifizierende oder nicht-zertifizierende) Ausbildung.

Bei den fünf effektiv Ausbildungslosen handelt es sich um einen Mix relativ typischer Vertreter des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung»: vier Männer und eine Frau, vier Deutschschweizer und eine Westschweizerin, einer aus ländlichen und vier aus städtischen Gebieten, drei mit einem Schulabschluss, der Grundanforderungen genügt, und zwei mit einem Schulabschluss, der erweiterten Anforderungen genügt, zwei mit niedriger und drei mit mittlerer Lesekompetenz, vier aus dem untersten Viertel und eine aus dem oberen mittleren Viertel des sozioökonomischen Status sowie drei «Einheimische» und zwei Migranten. Vier von diesen fünf Fällen vereinigen jeweils mehrere «Risiko»-Merkmale auf sich.

Diese fünf Ausbildungslosen bilden innerhalb der Untersuchung eine Art Extremgruppe zur Illustration von Ausbildungslosigkeit. In den folgenden Betrachtungen werden wir nicht mehr speziell auf diese fünf Einzelfälle eingehen.

Ausbildungsbemühungen und Suchbewegungen

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, was die Jugendlichen ohne nachobligatorische (zertifizierende) Ausbildung in der Zeit seit Schulaustritt unternommen haben, um ihre Ausbildungssituation zu optimieren. Im Zusammenhang mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind in den TREE-Haupterhebungen 2001 und 2002 diverse Aktivitäten erfasst worden. Die Fragen bezogen sich dabei auf die jeweilige Zeit seit Austritt aus der obligatorischen Schule bzw. seit der letzten Befragung 2001. Damit lassen sich sog. Suchbewegungen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Neuenschwander, 1996; Neuenschwander, Herzog, & Holder, 2001) dokumentieren.⁷³

In den beiden TREE-Hauptbefragungen sind zum Thema Ausbildung 17 mögliche Aktivitäten vorgegeben worden, bei denen jeweils in einer Ratingskala (mit den Stufen «Nein, nie», «Ja, 1 mal», «Ja, 2 Mal» und «Ja, 3 Mal oder öfter») die Häufigkeit erfasst wurde. Da das primäre Interesse den Jugendlichen ohne Ausbildung gilt, werden hier v.a. die Bemühungen um einen Ausbildungsplatz betrachtet. Da wir bei der zertifizierenden Ausbildung keinen Unter-

⁷³ Die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere ist dabei nur eine von acht speziellen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (vgl. Oerter & Dreher, 1995, S. 328).

schied zwischen beruflicher und allgemeiner Ausbildung machen, werden die entsprechenden Items zusammengefasst, ebenfalls die Daten für die beiden Befragungen 2001 und 2002.

Die Suche nach einem Ausbildungsplatz wird dabei mit den Items «Ich habe mich für eine Lehrstelle beworben» und «Ich habe mich bei einer Schule angemeldet» operationalisiert⁷⁴. Weitere Items sind «Ich bin bei der Berufsberatung gewesen», «Ich habe eine Zulassungsprüfung für eine Schule oder eine Lehre gemacht» und «Ich habe eine Schnupperlehre gemacht» sowie Absagen mit «Ich habe eine Lehrstelle nicht bekommen, für die ich mich beworben habe» und «Eine Schule, für die ich mich beworben habe, hat mich nicht genommen». Für die folgende Auswertung wird nur noch unterschieden, ob die Aktivitäten bzw. Ereignisse vorgekommen sind oder nicht, ohne deren Häufigkeit zu berücksichtigen. Deshalb lauten die Antworten entweder «Ja» (bei mindestens einmal «Ja») oder «Nein» (bei ausschliesslich «Nein»).⁷⁵

Fast alle Jugendlichen im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» (n=38)⁷⁶ haben sich in der Zeit seit Austritt aus der obligatorischen Schule um einen Ausbildungsplatz bemüht, entweder im ersten oder im zweiten Jahr oder in beiden Jahren nach Austritt aus der Schule (wie dies teilweise in Abbildung 4.2 bereits zum Ausdruck gekommen ist). Es wurden Bewerbungen oder Anmeldungen gemacht (n=36), die Berufsberatung beansprucht (n=29), Zulassungsprüfungen oder Schnupperlehren gemacht (n=33) und dabei zu einem grossen Teil auch Absagen erhalten (n=28). Bei diesen Angaben zur Ausbildung handelt es sich übrigens nicht ausschliesslich um Bewerbungen für zertifizierende Ausbildungen.⁷⁷

Begründungen bei Zusagen und Absagen

In der CATI-Befragung⁷⁸ ist – je nach Ausbildungssituation – auch nach den Gründen für eine Absage, für den Nicht-Beginn, für die Zusage bzw. den Beginn oder die Beendigung einer Ausbildung

gefragt worden. Für die meisten abgefragten Aspekte liegen je nach Filterführung in der CATI-Vertiefungsbefragung nur sehr wenige Daten vor. Wo keine Häufigkeiten angegeben werden, handelt es sich um Einzelfälle mit einer Häufigkeit von weniger als 5 Fällen.

Absagen: Als Grund für eine Absage (Bewerbung) oder Scheitern (Anmeldung für Schule) geben die Jugendlichen im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» an, dass die Konkurrenz unter den Bewerbenden zu gross war, dass sie ungenügende Leistungen erbracht hatten, dass es keinen klaren Grund gegeben hatte (Zufall) und dass der Zeitpunkt für eine Bewerbung falsch gewesen war.

Nicht-Beginn: Im Falle von Zusagen, die dann aber nicht genutzt wurden, sind die Gründe für den Nicht-Beginn einmal «Nicht-Gefallen an der Institution», in der eine Ausbildung möglich gewesen wäre, dann weiter auch, dass einer anderen Ausbildung der Vorzug gegeben wurde. In einem Fall wird die betroffene Person auf einen späteren Zeitpunkt vertröstet, in einem anderen Fall angewiesen, sie solle zuerst die Sprache richtig lernen, bevor sie die Ausbildung beginnen könne (beide mit definitiven Zusagen). Nie werden Antipathien gegenüber den Lehrpersonen oder ein zu weiter Weg als Ablehnungsgrund angegeben.

Zusage/Beginn: Im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» sind einige Jugendliche enthalten, die vorübergehend eine Zwischenlösung gefunden hatten. Es fragt sich nun, was die Gründe waren, um solche Angebote zu nutzen. Als «Traumberuf» bezeichnen nur zwei Betroffene ihre Ausbildungsvariante. Weitere Gründe für den Beginn waren «sympathische Vorgesetzte», «guter Eindruck der Institution» und «kurzer Weg ab Wohnort». Gegen die Hälfte der Jugendlichen in diesem Verlaufstyp hatten aber offensichtlich keine andere Wahl (n = 17) oder geben weitere Gründe an, die die getroffene Entscheidung als nicht optimal erscheinen lassen (keine Lehrstelle gefunden, gewählte Ausbildung [bzw. Zwischenlö-

⁷⁴ Im Unterschied zu Kapitel 4.2, in dem die Ausbildungsbemühungen für die drei Phasen vor Austritt, ein Jahr nach Austritt und zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule unterschieden werden, sind die Ausbildungsbemühungen hier für die beiden Jahre nach Austritt aus der Schule kumuliert worden.

⁷⁵ Berufsbildung und Allgemeinbildung sind zusammengefasst. Beispiel: Ein «Ja» im Item «Ich habe mich für eine Lehrstelle beworben» und ein «Nein» im Item «Ich habe mich bei einer Schule angemeldet» führt im Aspekt «Um Ausbildungsplatz beworben» zu einer «Ja»-Antwort. Gleiches gilt auch für die entsprechenden Items aus den beiden Erhebungen 2001 und 2002.

⁷⁶ In den TREE-Haupterhebungen 2001/2002 ist eine Person nicht enthalten, für die aber eine vollständige Ausbildungsverlaufs-Zeitreihe des Typs «Nicht Ausbildung» gebildet werden konnte. Deshalb n=38, nicht 39.

⁷⁷ Die Unterscheidung zwischen zertifizierender und nicht zertifizierender Ausbildung konnte zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht gemacht werden. Erst im Laufe der Datenbereinigung konnten die Ausbildungsdaten diesbezüglich kategorisiert werden.

⁷⁸ CATI-Befragung bezieht sich hier auf Langinterviews. Deshalb n=35.

sung] als Voraussetzung oder zur Optimierung der Chancen für Berufsziel, Überbrückung bis zum Beginn der Ausbildung). Einzelne geben auch an, noch nicht zu wissen, welchen Beruf sie ergreifen wollen, weshalb sie vorläufig in Zwischenlösungen (10. Schuljahr) gelangt seien.

Beendigung: Viele Jugendliche sind nicht in einer Ausbildung, weil sie eine begonnene Ausbildung (Zwischenlösung) frühzeitig wieder beendet hatten. Als Gründe werden primär Konflikte und Enttäuschungen im Zusammenhang mit der Ausbildungssituation geschildert. Konflikte mit Lehrpersonen in der Schule werden mehrmals genannt. Gründe, die nicht direkt mit der Ausbildung zusammenhängen, wie z.B. Konkurs des Betriebs oder Umzug der Familie, Familiengründung usw., werden nicht angegeben.

Von den Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildung sind nur wenige überhaupt nie in einer Ausbildung gewesen, wenn man nicht-zertifizierende Zwischenlösungen, die nicht primär dem Gelderwerb dienen, auch als Ausbildung betrachtet. Die Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» sind aber besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen und mit unbefriedigenden Übergangs- und Ersatzlösungen («keine andere Wahl») konfrontiert, was dann zu Enttäuschungen und zu einer frühzeitigen Beendigung der Ausbildung (d.h. der Zwischenlösung) führen kann.⁷⁹

Perspektiven

Im letzten Teil der CATI-Befragung sind teilweise standardisierte und teilweise offen gestellte Fragen zu den Zukunftsperspektiven der Befragten verwendet worden.

Konkrete Zukunftspläne

Eine (halbstandardisierte) Frage war auf die konkreten (Ausbildungs-)Pläne für die nächste Zukunft gerichtet. In allen Verlaufstypen bezieht sich die Mehrzahl der dabei erhaltenen Antworten in irgendeiner Art auf die Fortsetzung, den Wiedereinstieg oder den Neubeginn einer qualifizierenden Ausbil-

dung. Nicht ausbildungsbezogene Aktivitäten (z.B. Erwerbstätigkeit, Ferien, keine Pläne) werden nur von einer kleinen Minderheit genannt. Auch unter den Jugendlichen ohne Ausbildung hat eine klare Mehrheit die Absicht, eine Ausbildung zu beginnen (n=26). Fünf Jugendliche dieser Gruppe haben keine Pläne oder fassen keine Ausbildung ins Auge. Bei vier fehlen die Angaben.

Zukunftswünsche

Im Rahmen der CATI-Vertiefungsbefragung wurden die Jugendlichen auch hypothetisch gefragt, was für eine Ausbildung sie sich wünschen würden, wenn sie frei wählen könnten⁸⁰. Dabei zeigt sich, dass insgesamt gegen die Hälfte der Jugendlichen die begonnene oder abgebrochene Ausbildung fortsetzen würde. Gut ein Drittel der Befragten würde eine andere oder eine neue Ausbildung beginnen, wenn sie wählen könnten. Ein kleiner Teil aller befragten Jugendlichen wäre lieber erwerbstätig. Nur wenige wissen nicht, was tun oder würden am liebsten nichts tun. In der Gruppe «Nicht Ausbildung» äussert rund die Hälfte den Wunsch, eine neue Ausbildung zu beginnen (n=19). Ein ebenfalls bedeutender Teil möchte mit der (abgebrochenen oder kürzlich begonnenen) Ausbildung weiterfahren (n=10)⁸¹. Dies deutet darauf hin, dass der ausbildungslose Zustand in den wenigsten Fällen einem Wunsch entspricht. Niemand in diesem Verlaufstyp gibt an, am liebsten erwerbstätig zu sein.

Änderungsvorschläge

Was müsste sich ändern, um den Wunsch realisieren zu können? Bei dieser offen gestellten Frage werden die Antworten so zusammengefasst, dass zum Ausdruck kommt, ob die Befragten die Möglichkeiten eher bei sich selber («selbst») oder eher bei äusseren Bedingungen, von ihnen selbst nicht beeinflussbaren Faktoren («fremd»), verorten. In die Kategorie «selbst»-bestimmt fällt, wer als Bedingung für eine Änderung die persönlichen Leistungen (Noten), den Fleiss, die persönliche Motivation oder überhaupt

⁷⁹ Ausbildungslosigkeit geht selten aus einer bewussten Entscheidung der Jugendlichen hervor, sondern ist das Resultat eines biographischen Prozesses, der durch erfolglose Bewerbungen, Ausbildungsabbrüche, Arbeitslosigkeit, Massnahmenkarrieren, aber auch durch Entwicklungen im persönlichen und familiären Umfeld gekennzeichnet ist (vgl. Schober, 1992).

⁸⁰ Für die Auswertung dieser Frage werden die Standardkategorien des Befragungsinstrumentes und die offen erhobenen Ergänzungen auf wenige Kategorien zusammengefasst. Wir unterscheiden die Antworten darin, ob eine bereits begonnene oder abgebrochene Ausbildung fortgesetzt werden möchte, ob eine neue Ausbildung angestrebt oder ob lieber anstatt einer Ausbildung eine Erwerbstätigkeit begonnen würde.

⁸¹ In den Augen der Jugendlichen werden Zwischenlösungen ebenfalls als Ausbildung betrachtet, weshalb es sinnvoll ist, eine solche Ausbildung wieder aufzunehmen oder weiterzumachen.

eigene Entschlüsse angibt. Als «fremd»-bestimmt wird kategorisiert, wer als Hindernis mangelndes Angebot, mangelnde Finanzen oder allzu hohe Anforderungen und Auflagen angibt. Einige der Befragten haben auch angegeben, dass sich nichts ändern müsste. Dieser Kategorie «nichts» werden Antworten wie «alles ok» usw. zugeordnet.

Diese Frage ist nur von einer Minderheit beantwortet worden. Insgesamt rund ein Viertel aller CATI-Befragten gibt an, dass es in ihrer Hand läge, etwas zu ändern («selbst»). Eher wenige betrachten ihre Ausbildungssituation als «fremd»-bestimmt oder sind der Ansicht, dass sich «nichts» ändern müsste. Unter den Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» betrachten deren fünf ihre Situation als fremdbestimmt. Vier geben an, dass sie «selbst» etwas machen könnten oder sollten, und weitere fünf geben an, dass sich «nichts» ändern müsste. Drei wissen es nicht, und rund die Hälfte gibt keine Antwort (n=18). Die hohe Anzahl fehlender Angaben zu dieser Frage zeigt, dass es den Betroffenen offensichtlich schwer fällt, Rezepte für eine Veränderung ihrer Situation anzugeben. Zum Ausdruck kommt eher eine gewisse Ratlosigkeit.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendliche ohne zertifizierende Ausbildung mehrheitlich klare Ausbildungswünsche haben, auch wenn deren Realisierung nicht unmittelbar bevorsteht. Hingegen lässt sich kein Bedürfnis nach baldiger Erwerbstätigkeit feststellen. Und wenn Ansätze für eine Veränderung der Ausbildungssituation thematisiert werden, dann beziehen sich diese eher auf sich selber als auf die äusseren Umstände in der Gesellschaft.⁸²

Subjektive Bilanz

In der CATI-Befragung sind die Befragten nach ihrer subjektiven Meinung zum bisherigen Ausbildungsverlauf auf Sekundarstufe II und zu ihrer aktuellen Situation befragt worden.

Zufriedenheit mit Verlauf seit Schulaustritt

Am Schluss der CATI-Befragung ist eine Bilanz zum bisherigen Verlauf nach Austritt aus der obligatorischen Schule gemacht worden. Die in einer offenen Frage gesammelten Kommentare werden zu den drei Kategorien «positiv», «gemischt» und «negativ» zusammengefasst. Ein Beispiel für eine positive

Bilanz wäre etwa: «Lernete sich selber besser kennen, hat begriffen, dass nach einem Schulabbruch noch alles möglich ist». Oder für eine gemischte Bilanz: «...Positiv: man wird erwachsen, man lernt mit schlechten und guten Zeiten umzugehen; negativ: keine Lehrstelle gefunden, das Leben ist recht hart...».

Insgesamt ziehen rund die Hälfte der CATI-Befragten für die Zeit nach Schulaustritt eine positive Bilanz, etwa ein Viertel eine gemischte, und nur wenige ziehen eine negative Bilanz. Von den Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» zieht ebenfalls ein grosser Teil eine positive Bilanz (n=15) und gut ein Viertel eine gemischte (n=10). Eine negative Bilanz ziehen sechs Jugendliche.

Ergänzend zu dieser offen abgefragten Einschätzung ist mit einer standardisierten Frage danach gefragt worden, wie befriedigend die Zeit seit Schulaustritt aufs Ganze gesehen gewesen sei. Insgesamt gibt eine überwiegende Mehrheit an, dass sie (sehr oder ziemlich) befriedigend gewesen sei. Nur eine kleine Minderheit gibt an, eine sehr oder ziemlich unbefriedigende Zeit erlebt zu haben. Unter den Jugendlichen, die bisher ohne zertifizierende Ausbildung sind, geben sich knapp die Hälfte überwiegend zufrieden (n=17). Etwa ein Viertel ist teils-teils zufrieden (n=9), und einige sind sehr oder ziemlich unzufrieden (n=8). Auch in der standardisierten Form der Frage kommt zum Ausdruck, dass sich bei den Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildung die Unzufriedenheit über den bisherigen Ausbildungsverlauf auch zwei Jahre nach Schulaustritt in Grenzen hält. Sie unterscheiden sich darin nicht grundsätzlich von allen CATI-Befragten.

Aktuelle Zufriedenheit

Eine letzte bilanzierende (offene) Frage hatte sich auf die aktuelle Zufriedenheit bezogen. Die Aussagen sind in den drei Kategorien «nicht zufrieden», «teils-teils zufrieden» und «zufrieden» zusammengefasst. Auch für die aktuelle Situation zeigt sich, dass die Jugendlichen insgesamt überwiegend zufrieden sind. Im Verlaufstyp «Nicht Ausbildung» ist dies wiederum rund die Hälfte (n=17), einige sind teils-teils zufrieden (n=5) und etwas mehr sind nicht zufrieden (n=9).

Die Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildung der vorliegenden Stichprobe sind also sowohl mit der

⁸² Dieser Befund ist nicht neu. In einer Übersicht zur deutschen Transitionsforschung Mitte der 90er Jahre kommen die Autoren zum Schluss, dass für die Erfolge und Misserfolge auf dem Weg ins Berufsleben von den Betroffenen nicht in erster Linie gesellschaftliche Strukturbedingungen, sondern primär das eigene Verhalten und die Fähigkeiten verantwortlich gemacht werden (Wahler & Witzel, 1996).

aktuellen Situation wie auch mit der Zeit seit Austritt aus der Sekundarstufe I tendenziell eher zufrieden. Nur etwa ein Viertel gibt seiner Unzufriedenheit Ausdruck. Diese Einschätzung sollte allerdings nicht auf alle ausbildungslosen Jugendlichen übertragen werden. Denn vermutlich werden viele bezüglich Ausbildungssituation problematische Fälle mit der vorliegenden Untersuchung nicht erreicht und entsprechende Aussagen wären ziemlich spekulativ.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Jugendlichen ohne zertifizierende Ausbildung zwar besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert sind und in eher unbefriedigende Übergangs- und Ersatzlösungen hineingedrängt werden, die sie oftmals wieder frühzeitig beenden. Sie halten aber weiterhin daran fest, in nächster Zukunft mit einer Ausbildung zu beginnen. Erwerbstätigkeit ist dabei keine gewünschte Alternative. Um die Ausbildungssituation zu verändern, wird eher auf die eigenen Möglichkeiten verwiesen als auf äussere Veränderungen in der Gesellschaft. Dennoch ist nur ein kleiner Teil dieser Jugendlichen mit dem bisherigen Verlauf und der aktuellen Ausbildungssituation unzufrieden.

4.4 Fazit

Ohne nachobligatorische Bildung kein Beruf und ohne Zertifikat keine Arbeitsstelle. So könnte die Ausgangslage im heutigen Arbeitsmarkt auf den Punkt gebracht werden, mit der die Jugendlichen am Ende ihrer obligatorischen Grundausbildung konfrontiert werden. Deshalb ist klar: Im Anschluss an die Sekundarstufe I muss eine Fortsetzung der Ausbildung folgen, und zwar mit formaler Anerkennung als «valabler Währung» auf dem Stellenmarkt. Ohne Zertifikat droht Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben mit negativen ökonomischen und sozialen Konsequenzen.

Auch in diesem Kapitel haben die TREE-Daten das Risikoprofil derjenigen bestätigt, denen der Eintritt in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung nur verzögert oder gar nicht gelingt: Sie sind in der Tendenz eher weiblich, eher in der Deutschschweiz ansässig, haben auf Sekundarstufe I nur Grundanforderungen erfüllt, verfügen über eher geringe Lesekompetenzen und stammen aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. Die nachobligatorische Bildung verläuft bei

diesen Jugendlichen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit nicht kontinuierlich, und der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung erfolgt – wenn überhaupt – verzögert.

Auf der Basis von monatsgenauen Episoden-Daten zu den Bildungs- und Erwerbsaktivitäten wurden sechs diskontinuierliche Ausbildungsverläufe nach Art und Dauer der Ausbildungsaktivitäten oder Unterbrüche unterschieden. Diese wurden dem «Normal»-Verlauf eines direkten Einstiegs und Verbleibs in einer mehrjährigen zertifizierenden Berufs- oder Allgemeinbildung gegenübergestellt. Unterschieden wurde, ob die Ausbildung zu einer zertifizierenden Ausbildung führt oder ob es sich um Übergangs- und Zwischenlösungen handelt. Bei etlichen Jugendlichen findet im Verlauf der ersten beiden Jahre nach dem Schulaustritt ein Wechsel statt, wobei sie aber weiterhin ihre zertifizierende Ausbildung fortsetzen. Ein grosser Teil der Schulabgänger findet erst mit Verzögerung von einem Jahr den Einstieg. Einige davon sind auch im zweiten Jahr weiterhin in einer Zwischenlösung. Bei einigen ist der Ausbildungsverlauf durch einen Unterbruch oder (vorläufigen) Ausstieg geprägt. Eine innerhalb der untersuchten Stichprobe eher kleine Gruppe ist die ganze Zeit nie in einer zertifizierenden Ausbildung, einige davon auch nie in einer Zwischenlösung.

Der ausbildungslosen Gruppe galt in diesem Kapitel unser besonderes Interesse. Jugendliche ohne Ausbildung sind sehr ausgeprägt mit den oben erwähnten Risikofaktoren behaftet. Weiter lässt sich festhalten, dass Jugendliche ohne zertifizierende Ausbildung auch im zweiten Jahr nach Austritt aus der Sekundarstufe I mehrheitlich um einen Ausbildungsplatz bemüht sind. Obwohl sie schon etliche Absagen und Enttäuschungen erfahren haben, halten sie weiterhin am Ziel einer (beruflichen) Ausbildung fest. Dies kommt im grossen Anteil jugendlicher zum Ausdruck, die über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg Bewerbungen für Lehrstellen schreiben und/oder sich bei Schulen anmelden.

Denkbar wäre, dass Jugendliche ohne zertifizierende Ausbildung vermehrten Belastungen durch kritische Lebensereignisse ausgesetzt sind. Die Situation der hier als Ausbildungslose definierten Jugendlichen zeichnet sich aber nicht durch eine überdurchschnittliche Häufung von kritischen Lebensereignissen aus. Dies ist nach den vorliegenden Befunden primär für diejenigen der Fall, die die Ausbildung (vorläufig)

abgebrochen haben. Sie weisen rund doppelt so häufig kritische Lebensereignisse aus als die Referenzgruppe mit stabilem Ausbildungsverlauf und auch klar mehr als diejenigen der übrigen Ausbildungsverlaufstypen.

Es gibt nur wenige Jugendliche, die in den ersten beiden Jahren nach Schulaustritt gar nie eine Ausbildung irgendwelcher Art gemacht haben. Zu dieser Einschätzung kommt man, wenn nicht-zertifizierende Zwischenlösungen ebenfalls als Ausbildung betrachtet werden. Daraus wird ersichtlich, wie stark das Bedürfnis nach beruflicher Qualifikation ist. Denn Zwischenlösungen dienen definitionsgemäss primär als Vorbereitung auf einen Einstieg in die berufliche Bildung oder fungieren für die Betroffenen als Notlösung mangels Alternativen. Zwischenlösungen unterscheiden sich inhaltlich oftmals nicht von einer unterbezahlten Erwerbstätigkeit oder einer in gewisser Weise beruflichen Bildung. Was dabei aber fehlt, ist eine zertifizierende Anerkennung durch ein Fähigkeitszeugnis, das den Marktwert der Ausbildung überhaupt erst erzeugt.

Jugendliche ohne zertifizierende Ausbildung sind besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert und werden in oftmals unbefriedigende Übergangs- und Ersatzlösungen hineingedrängt, die sie frühzeitig wieder beenden. Sie halten aber weiterhin daran fest, in nächster Zukunft mit einer (zertifizierenden) Ausbildung zu beginnen. Erwerbstätigkeit ist für sie eher eine weitere Übergangslösung – aber keine erwünschte Alternative.

Wenn die ausbildungslosen Jugendlichen gefragt werden, was sich ändern müsste, um ihre Ausbildungssituation zu verbessern, wird primär auf die eigenen Möglichkeiten verwiesen und nicht auf äussere Umstände in der Gesellschaft. Die Jugendlichen suchen also die Ursachen für ihre Situation nicht in den äusseren Bedingungen, sondern glauben an die eigenen Fähigkeiten, den Einstieg doch noch zu schaffen. Im zweiten Jahr der Ausbildungslosigkeit haben sie mehrheitlich noch nicht resigniert (zumindest diejenigen, welche an der Befragung teilgenommen haben). Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass nur ein kleiner Teil dieser Jugendlichen mit dem bisherigen Ausbildungsverlauf und der aktuellen Ausbildungssituation unzufrieden ist. Vielleicht steckt darin auch eine Portion Zweckoptimismus (den man sich zugelegt hat, um gegen aussen «cool» und «aufgestellt» zu erscheinen). In einem Umfeld, in dem Qualifikation und Ausbildung zur anerkan-

ten Norm gehört, wäre es unheilvoll (oder psychologisch betrachtet «Selbstwert gefährdend»), bezüglich Ausbildungsambitionen zu resignieren. Allerdings beziehen sich diese Aussagen nur auf diejenigen Jugendlichen, welche an der Untersuchung teilgenommen haben. Es ist zu vermuten, dass hier viele bezüglich Ausbildungssituation problematische Fälle nicht repräsentiert werden.

Ausbildungslosigkeit ist eine kostspielige Hypothek. Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass der grösste Risikofaktor für Arbeitslosigkeit ein Mangel an beruflicher Qualifikation ist (BFS, 1998; Bynner & Parsons, 2002; Trotsch et al., 2000; Wolter, o.J.). Es ist zwar möglich, die in der Jugend verpasste Bildung im Erwachsenenalter nachzuholen. Aber auch da scheitern in der Tendenz die gleichen, die bereits im ersten Anlauf ihre Schwierigkeiten hatten (Gloor et al., 2000). Ab einem Alter von etwa 23 Jahren kann dann davon ausgegangen werden, dass sich am Status der Ausbildungslosigkeit nicht mehr viel ändert. Junge Erwachsene, die bis zu diesem Zeitpunkt keine Erstausbildung geschafft haben, werden den Einstieg kaum mehr nachholen (Trotsch et al., 2000).

Es ist also wichtig, dass den Jugendlichen realistische Möglichkeiten für den «reibungslosen» Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung angeboten werden. Mit jedem Jahr Verzögerung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildung und Qualifizierung ausbleiben und den Betroffenen nur kleine Sicherheiten für eine sozial integrierte Existenz vermittelt werden. Der Bedarf und die Bereitschaft für Ausbildung ist vorhanden. Jugendliche wollen etwas lernen, das ihren Neigungen und Fähigkeiten entspricht. Sie wollen etwas leisten und sich am wirtschaftlichen und sozialen Leben beteiligen.

5 Zwischenlösung – Notlösung?

Thomas Meyer

*«Es besteht ein Bildungsangebot, das den Interessen, den Fähigkeiten und den Lernstilen aller Jugendlichen entspricht.»
(EDK & BBT, 2000, S. 141)*

5.1 Zum Ausmass des Phänomens

Die so genannten Zwischenlösungen sind innerhalb des schweizerischen Bildungssystems dasjenige Angebot, das in den vergangenen zehn Jahren am explosivsten gewachsen ist. Gemäss den schulstatistischen Daten des Bundesamtes für Statistik haben zu Beginn der 90er Jahre rund 6% aller schulentlassenen Jugendlichen ein 10. oder 11. Schuljahr der Volksschule besucht. Dieser Anteil ist bis zum Ende des vergangenen Jahrzehnts auf rund 9% gestiegen (BFS, 2001; LINK, 1999). Gertsch, Gerlings und Modetta (1999) schätzen, dass gegen Ende der 90er Jahre mindestens 10'000 Jugendliche oder rund 13% eines Schulentlassjahrgangs in irgend einer Form eine Zwischenlösung einschalten.

Die TREE-Daten zeigen zunächst, dass es sich dabei um eine eher konservative Schätzung handelt. Gemäss TREE hat fast ein Viertel aller Jugendlichen, die 2000 die obligatorische Schule verlassen haben, auf ihrem Weg in die nachobligatorische Ausbildung irgendeine Form von Zwischenlösung eingeschaltet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass TREE im Gegensatz zu Gertsch et al. (ebd.) auch schwächer institutionalisierte Zwischenlösungsformen wie Stages, Praktika oder Sozialjahre als Zwischenlösungen einstuft. Die TREE-Hochrechnungen stimmen sehr gut mit den Ergebnissen des Lehrstellenbarometers überein, der neben TREE als einzige Erhebung auch

schwächer institutionalisierte ausserschulische Zwischenlösungen (s.o.) mit einbezieht.⁸³ Die Behauptung scheint uns nicht übertrieben, dass der indirekte Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II zu einem Massenphänomen geworden ist, von dem in der Schulabgangskohorte 1999/2000 annähernd 20'000 junge Menschen betroffen sind.

Abbildung 5.1 zeigt die prozentuale Verteilung der betroffenen Jugendlichen auf die verschiedenen Typen von Zwischenlösungen. Der Löwenanteil von ihnen (fast 70% oder rund 13'000) ist ein Jahr nach Schulaustritt in der «klassischen» Form des 10. (oder 11.) Schuljahrs⁸⁴. Rund 6% absolvieren eine Vorlehre (ca. 1000 Personen). Das restliche Viertel verteilt sich mit Anteilen zwischen 5% und 8% auf schwächer institutionalisierte Zwischenlösungsformen wie Au Pair/Welschlandjahr, Praktika/Stages/Sozialjahr oder Sprachschulen bzw. schulische Auslandsaufenthalte (je rund 1000–1500 Personen).

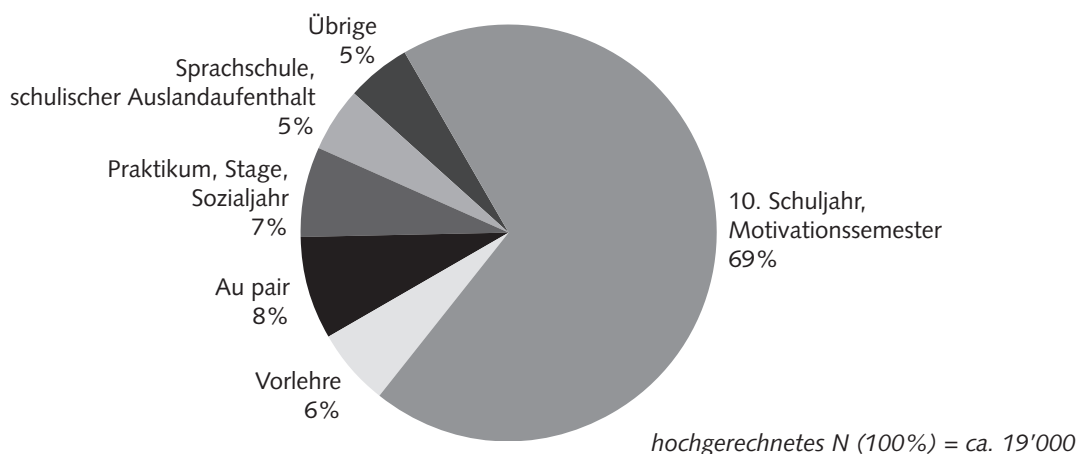
5.2 Zur Bedeutung des Phänomens

TREE erhebt nicht den Anspruch, die Zwischenlösungen auf der Ebene der einzelnen Angebotsformen zu evaluieren. Dafür ist die TREE-Stichprobe zu klein und die Vielfalt und Heterogenität der Angebote zu gross. TREE konzentriert sich darauf, die Bedeutung und Funktion der Zwischenlösungen für den kritischen Übergang an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II auszuloten. Dies geschieht zwar auf der Basis von Daten, die die Individualperspektive der betroffenen Jugendlichen widerspiegeln. Weil diese Daten für eine ganze Schulabgangskohorte repräsentativ sind, erlauben sie aber auch Rückschlüsse auf das (Dys-)Funktionieren des Systems, das diese Jugendlichen individuell nutzen.

⁸³ vgl. Lehrstellenbarometer, Bericht vom August 2000: www.bbt.admin.ch/berufsbi/projekte/barometer/archiv/d/bericht200008.pdf

⁸⁴ inkl. Motivationssemester

Abbildung 5.1: Jugendliche in Zwischenlösungen: Übersicht 1 Jahr nach Schulaustritt



© TREE 2003

Den Zwischenlösungen oder Brückenangeboten werden im bildungspolitischen Diskurs im Wesentlichen drei Funktionen zugeschrieben:

- *Kompensationsfunktion:* Jugendliche, die eine Zwischenlösung einschlagen, haben gemäss dieser Zuschreibung schulische, sprachliche oder andere Defizite, die einen direkten Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung verunmöglichen, und die es zu beheben gilt.
- *Orientierungsfunktion:* Gemäss dieser Zuschreibung sollen Zwischenlösungen Entscheidungs-, Orientierungs- und Einstiegshilfe für die nachobligatorische Ausbildungslaufbahn bieten.
- *Systemische Pufferfunktion:* Im Gegensatz zu den beiden ersten, vom Individuum ausgehenden Funktionen geht diese Zuschreibung vom Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs-«Markt» der Sekundarstufe II aus. Zugespielt werden Zwischenlösungen in dieser Zuschreibung zu «organisierten Wartebänken» für Jugendliche, die auf Grund der Angebotsknappheit nicht direkt in eine zertifizierende nach-obligatorische Ausbildung einsteigen können. Diese Funktion gilt auch für Ausbildungen, die nicht direkt nach Schulaustritt ergriffen werden können. Als Beispiel dafür seien Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialbereich erwähnt, die ein Mindesteintrittsalter und/oder gewisse Vorbildungsaktivitäten verlangen.

TREE versucht in diesem Kapitel zu ergründen, wie – und mit welchem Erfolg – die verschiedenen

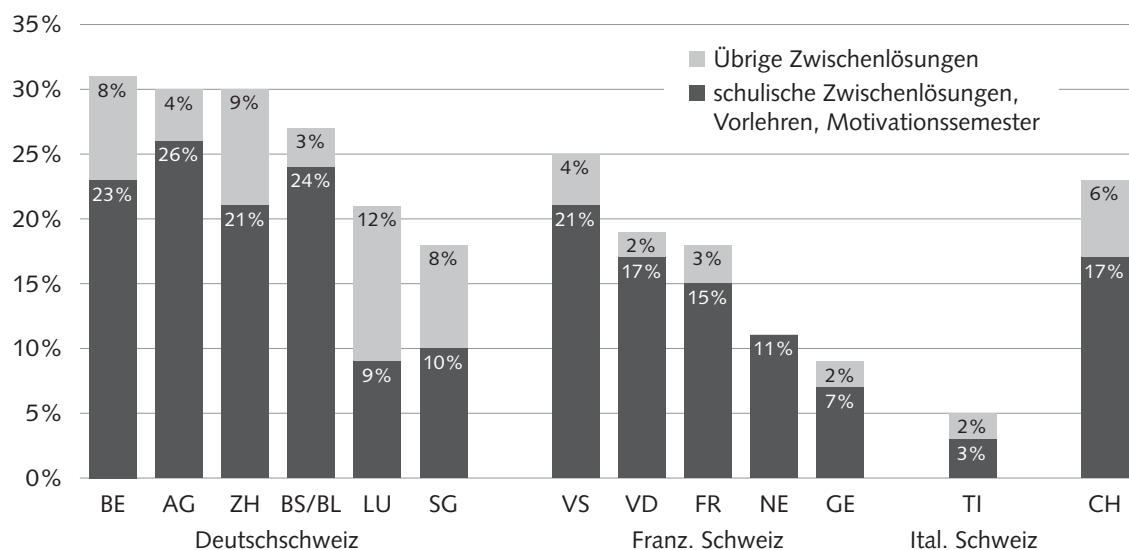
Zwischenlösungsformen die genannten Funktionen erfüllen. Diese Abschätzung kann nur indirekt und näherungsweise erfolgen. Dies zum andern, weil die drei Funktionen oft nicht in «reiner», sondern in kombinierter Form in Erscheinung treten. Für die «Pufferfunktion» gilt zudem, dass sie auf Grund von Individualdaten der «Nutzer/innen» nicht direkt messbar ist.

5.3 Heterogenität des Angebots

Gertsch et al. (1999) konstatieren eine schier unüberblickbare Vielfalt des Angebots an Zwischenlösungen. Dieses unterscheidet sich nicht nur nach Regionen und Kantonen, sondern auch bezüglich Trägerschaft, Finanzierung, Curricula usw. Die ausgeprägte Heterogenität der Zwischenlösungsangebote lässt sich auch mit den TREE-Daten abbilden.

Abbildung 5.2 spiegelt die räumliche Heterogenität des Angebots. In sprachregionaler Hinsicht lässt sich feststellen, dass Zwischenlösungen in der Deutschschweiz (26%) deutlich häufiger eingeschlagen werden als in der französischen Schweiz (16%). Im Tessin kommen sie kaum vor (5%). Aber auch innerhalb der Sprachregionen ist die Variabilität beträchtlich. In der Deutschschweiz variiert der Zwischenlösungsanteil zwischen 20% in den Kantonen Luzern und St. Gallen und 30% in den Kantonen Bern, Aargau und Zürich. In der Westschweiz reicht die Bandbreite von rund 10% (Neuenburg und Genf) bis 25% (Wallis). Ein dritter Variabilitätsfaktor ist der

Abbildung 5.2: Jugendliche in Zwischenlösungen nach Kanton⁸⁵ und Typ des Angebots



© TREE 2003

Typ des Angebots. Die Kantone Bern, Aargau, Zürich, Basel und Wallis zeichnen sich durch einen hohen Anteil an Jugendlichen in schulischen Angeboten (inkl. Vorlehren, Motivationssemester) aus. In den Kantonen Bern, Zürich, Luzern und St. Gallen ist auch der Anteil Jugendlicher in den übrigen Angeboten⁸⁶ beträchtlich (8–12%). In Luzern und St. Gallen gibt es in beiden Angebotstypen ungefähr gleich viele Jugendliche. In der Westschweiz sind die nicht-schulischen Angebote generell deutlich weniger verbreitet als in der Deutschschweiz.

Bei der Interpretation der Daten ist zu beachten, dass ein Teil der Jugendlichen nach-obligatorische Ausbildungsangebote als Zwischenlösung nutzt, die aus der Systemperspektive gar nicht als solche vorgesehen sind. Im Kanton Genf etwa, der einen tiefen Zwischenlösungsanteil aufweist, ist bekannt, dass etliche Jugendliche das erste Ausbildungsjahr der Ecoles de culture générale individuell als «Zwischenlösung» nutzen (vgl. Evrard et al., 2003). Ähnliches gilt für den Kanton Tessin. Diese «Dunkelziffer» ist zwar schwierig quantifizierbar, muss aber bei der Einschätzung des Ausmasses des Phänomens Zwischenlösungen «mitgedacht» werden.

5.4 Nutzungsprofile der einzelnen Zwischenlösungsangebote

Tabelle 5.1 gibt einen Überblick darüber, wie sich die Jugendlichen in den verschiedenen Zwischenlösungstypen bezüglich ihrer soziodemografischen und Leistungsmerkmale unterscheiden.

Geschlecht

Das Geschlechterverhältnis unter den Jugendlichen, die sich 1 Jahr nach Schulaustritt in einer Zwischenlösung befinden, liegt bei rund 2:1 zu Gunsten der Frauen (64% vs. 36%). Wenn Männer Zwischenlösungen einschalten, dann in der Tendenz eher schulische (Männeranteil 43%). Der einzige Zwischenlösungstyp, in dem die Männer in der Mehrheit sind, ist die Vorlehre. Nicht schulische Zwischenlösungen sind weitgehend eine Frauendomäne (Männeranteil 15%).

Soziale Herkunft

Jugendliche in Zwischenlösungen stammen überdurchschnittlich häufig aus tieferen sozialen Schichten (zu 61%, gegenüber 50% in der Gesamtstichprobe). Besonders hoch ist der Anteil Jugendlicher mit tiefem sozioökonomischem Status in den Unter-

⁸⁵ In der Deutschschweiz wurden nur Kantone mit mindestens 300 Proband/innen in der PISA/TREE-Stichprobe berücksichtigt.

⁸⁶ Praktika, Stages, Sozialjahr, Welschlandjahr/Au pair, Sprachschulen, schulischer Auslandsaufenthalt u.a.

Tabelle 5.1: Jugendliche in Zwischenlösungen nach ausgewählten Merkmalen

Situation 1 Jahr nach Schulaustritt	Zwischenlösungen								Direkteinsteiger/innen			Nicht in Ausbil- dung	Total
	Schulische		Übrige					Total	Berufsausbildung		Allgemein- bildung		
	10. Schul- jahr, Vorlehre, Motivations- semester	davon Vorlehre	Praktikum, Stage, Sozialjahr	Sprach- schule, schul. Ausland- aufenthalt	Au pair	Übrige Zwischen- lösungen	Total		tiefes bis mittleres Anfor- derungs- niveau	hohes Anfor- derungs- niveau			
Total hochgerechnet (N=100%)	14'000	1000	1400	900	1500	900	5000	19'000	23'000	15'000	22'000	5000	82'000
Geschlecht													
Frau	57%	23%	91%	80%	99%	58%	85%	64%	29%	46%	61%	49%	50%
Mann	43%	77%	9%	20%	1%	42%	15%	36%	71%	54%	39%	51%	50%
Sozioökonomischer Status													
tief (<Median)	59%	75%	65%	48%	75%	69%	65%	61%	67%	46%	23%	71%	50%
hoch (> Median)	41%	25%	35%	52%	25%	31%	35%	39%	33%	54%	77%	29%	50%
Migrationshintergrund *													
CH	61%	29%	72%	84%	96%	73%	82%	66%	75%	75%	74%	52%	72%
Ausland	39%	71%	28%	16%	4%	27%	18%	34%	25%	25%	26%	48%	28%
Auf Sek. I besuchter Schultyp													
Grundanforderungen	45%	58%	45%	23%	36%	69%	43%	45%	54%	10%	4%	48%	30%
erweit. Anforderungen	51%	16%	55%	77%	63%	29%	57%	52%	44%	87%	94%	50%	67%
PISA-Lesekompetenz													
(eher) tief (Niveau 0–2)	59%	92%	53%	31%	41%	79%	50%	57%	61%	27%	12%	71%	41%
(eher) hoch (Niveau 3–5)	41%	8%	47%	69%	59%	21%	50%	43%	39%	73%	88%	29%	59%
Urbanisierungsgrad													
Land	35%	30%	45%	39%	58%	37%	46%	38%	47%	41%	26%	35%	38%
Stadt/Agglomeration	65%	70%	55%	61%	42%	63%	54%	62%	53%	59%	74%	65%	62%

* Geburtsland des Vaters

gruppen Au pair und Vorlehre (je 75%), besonders tief (48%) in der Kategorie Sprachschule/schulischer Auslandsaufenthalt.

Migrationshintergrund

Das Verhältnis zwischen «einheimischen» Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund liegt in der Gruppe der Zwischenlösungen global bei ca. 2:1. (66% vs. 34%). In der Gesamtstichprobe liegt es bei fast 3:1 (72% vs. 28%). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind somit in den Zwischenlösungen signifikant übervertreten. Ihr Anteil variiert jedoch erheblich nach Zwischenlösungs-Typ. In der Gruppe der schulischen Zwischenlösungen ist er mehr als doppelt so hoch (39%) als bei den übrigen (18%). Mit Abstand am stärksten vertreten (zu 71%) sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Vorlehren.

Schulische «Herkunft»

Jugendliche, die auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben (Real-/Oberschule), sind in den Zwischenlösungen mit einem Anteil von 45% gegenüber der Gesamtstichprobe (30%) markant überrepräsentiert. Besonders ausgeprägt ist ihre Übervertretung in den Untergruppen Vorlehre und in der Residualkategorie übrige Zwischenlösungen (58% bzw. 69%). Umgekehrt zeichnen sich die Untergruppen Sprachschule/schulischer Auslandsaufenthalt sowie Au pair durch einen auffällig tiefen Anteil an Real- oder Oberschülerinnen und -schülern aus (23% bzw. 36%).

PISA-Lesekompetenz

Der Anteil Jugendlicher mit (eher) geringen Lesekompetenzen ist in den Zwischenlösungen deutlich höher (57%) als in der Gesamtstichprobe (41%). Am höchsten ist er in den Untergruppen Vorlehre (92%) und «Übrige» (79%), am tiefsten in den Untergruppen Sprachschule/schulischer Auslandsaufenthalt sowie Au pair (31% bzw. 41%).

Urbanisierungsgrad

Insgesamt sind keine Stadt-Land-Unterschiede feststellbar. Sowohl in der Gruppe der Zwischenlösungen als auch in der Gesamtstichprobe liegt der Anteil Jugendlicher aus ländlichen Gegenden bei 38%. Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man den

Angebotstyp der Zwischenlösungen berücksichtigt: In den nicht schulischen Zwischenlösungsformen sind Jugendliche vom Lande stärker vertreten (46%) als in den übrigen Formen. Auffällig ist hier insbesondere die Untergruppe der Au pairs mit einem Anteil «ländlicher» Jugendlicher von 58%.

Vergleich mit übrigen Verlaufgruppen

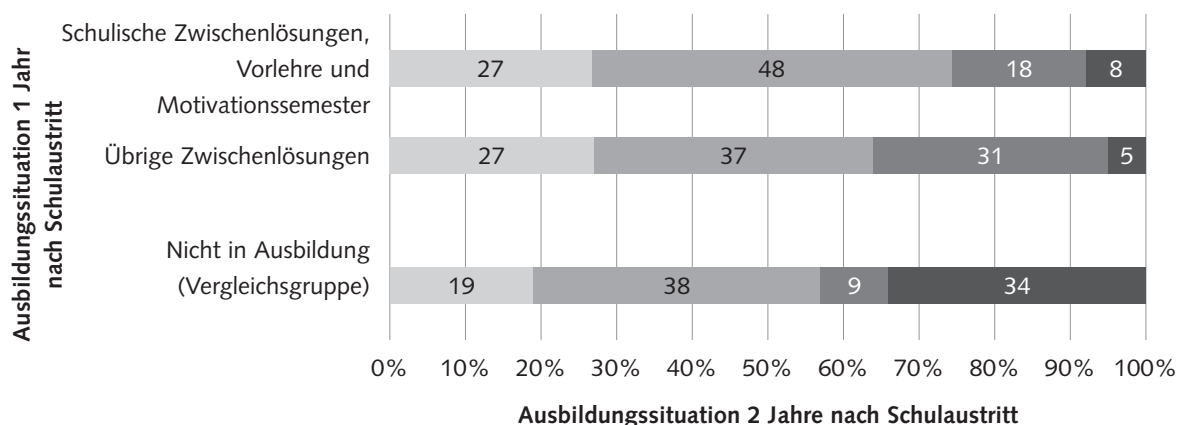
In der Gesamtschau (und im Lichte der Ergebnisse der vorangehenden Kapitel) weisen Jugendliche in Zwischenlösungen ein deutlich erhöhtes «Risiko-profil» auf: Sie haben überdurchschnittlich oft einen tieferen sozioökonomischen Status, einen Migrationshintergrund, eine tiefe Lesekompetenz und auf Sekundarstufe I nur Grundanforderungen erfüllt. Sie sind mit diesem Profil in vielerlei Hinsicht mit der Gruppe der Ausbildungslosen vergleichbar (siehe zweitletzte Spalte von Tabelle 5.1). Eine grosse Ähnlichkeit weist ihr Profil jedoch auch mit demjenigen der Direkteinsteigerinnen und -einsteiger in Berufsausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau auf. Auffällig bei diesem Vergleich ist insbesondere, dass Jugendliche in Zwischenlösungen in der Tendenz das bessere «Leistungsprofil» haben: Ihre PISA-Lesekompetenz ist durchschnittlich höher, und sie haben auf Sekundarstufe I häufiger Schulen mit erweiterten Anforderungen besucht.

5.5 Wie weiter nach der Zwischenlösung?

In welchem Ausmass finden nun Jugendliche, die im ersten Jahr nach Schulaustritt eine Zwischenlösung absolviert haben, im Anschluss an diese den Zugang zu zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II? Gertsch et al. (1999) berichten von einer globalen «Anschlussquote» von rund 70%. Wie Abbildung 5.3 zeigt, stimmt der aufgrund der TREE-Daten berechnete Wert recht gut mit demjenigen von Gertsch et al. (ebd.) überein: Jugendliche aus schulischen Zwischenlösungen finden in rund 3 von 4 Fällen den Einstieg in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung (75%). Gut ein Viertel (27%) steigt dabei in eine Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau⁸⁷ ein, knapp die Hälfte (48%) in eine mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau.

⁸⁷ Allgemein bildende Schule oder Berufsausbildung mit hohem Anforderungsniveau

Abbildung 5.3: «Anschlussquoten»



- «Anschluss» an Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau
- «Anschluss» an Ausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau
- Kein «Anschluss»: weiterhin Zwischenlösung
- Kein «Anschluss»: nicht mehr in Ausbildung

Die Summe der einzelnen Prozentwerte kann aufgrund von Rundungsfehlern von 100 abweichen

© TREE 2003

Nutzerinnen und Nutzer der übrigen Typen von Zwischenlösungsangeboten weisen eine signifikant geringere «Anschlussquote» auf (64%). Sie verbleiben markant häufiger als die übrigen auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt in irgendeiner Form von Zwischenlösung (31%).

Zum Vergleich werden in Abbildung 5.3 auch die «Anschlussquoten» der Jugendlichen ausgewiesen, die im ersten Jahr nach Schulaustritt ausbildungslos waren. Diese liegt mit rund 57% signifikant tiefer als diejenige der «Zwischenlösungen», und zwar unabhängig vom Angebotstyp der Zwischenlösung. Auffällig ist in dieser Vergleichsgruppe der hohe Anteil von Jugendlichen, die auch im 2. Jahr nach Schulaustritt keinerlei Ausbildung machen (34%). Dieser Anteil liegt bei den Jugendlichen aus Zwischenlösungen unter 10%.

Welche Einflussgrößen spielen nun eine Rolle bei der Frage, wem nach einem Zwischenlösungsjahr der Anschluss an eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II gelingt? Tabelle 5.2 verdeutlicht, dass dies für Frauen deutlich seltener (zu 65%) der Fall ist als für Männer (zu 78%). Dabei muss allerdings der Umstand berücksichtigt werden, dass dieser Unterschied z.T. «systemisch» bedingt ist: Die Ausbildungen mit Mindesteintrittsalter 18, vor allem

von Frauen ergriffen, führen dazu, dass Frauen nach Schulaustritt häufig zwei Jahre überbrücken müssen.

Wer auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht hat, findet den Anschluss an eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung signifikant häufiger (74%), als wer nur Grundanforderungen erfüllte (63%). Gleiches gilt für lesekompetentere Jugendliche im Vergleich zu den weniger lesekompetenten (73% vs. 60%). Der Migrationshintergrund spielt insgesamt keine statistisch bedeutsame Rolle, wohl aber für balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Jugendliche: Diese schaffen den Anschluss deutlich seltener (58%) als die «Einheimischen» (72%). Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich bezüglich der Merkmale Sprachregion und sozioökonomischer Status.

Da angenommen werden muss, dass sich die in Tabelle 5.2 aufgeführten Faktoren gegenseitig beeinflussen, wurden verschiedene multivariate Modelle zur Erklärung der «Anschluss»-Chancen gerechnet, die den Einfluss der einzelnen Faktoren unter statistischer Kontrolle aller anderen Faktoren überprüfen.

Mit einem ersten Modell wurde versucht, unter gleichzeitiger Berücksichtigung der in Tabelle 5.2 aufgeführten Einflussgrößen zu erklären, wem nach einer Zwischenlösung der Übertritt in eine zertifizie-

Tabelle 5.2: «Anschlussquoten» nach ausgewählten Merkmalen

		«Anschlussquote» *	Signifikanz ** der Unterschiede
Total		72%	
Geschlecht	Frau	65%	***
	Mann	78%	
Sprachregion	Deutschschweiz	69%	n.s.
	Franz. Schweiz	70%	
Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp	Grundanforderungen	63%	***
	erweiterte Anforderungen	74%	
PISA-Lesekompetenz	tief	60%	***
	hoch	73%	
sozioökonomischer Status	tief	69%	n.s.
	hoch	71%	
Migrationshintergrund	CH	72%	***
	Balkan, Türkei, Portugal	58%	

* Zähler: Jugendliche, die nach 1jähriger Zwischenlösung den Anschluss an eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II gefunden haben. Nenner: alle Jugendlichen, die 1 Jahr nach Schulaustritt in einer Zwischenlösung waren. © TREE 2003
 ** n.s. = nicht signifikant; *** hoch signifikant

rende Ausbildung der Sekundarstufe II gelingt und wem nicht. Die Ergebnisse sind allerdings enttäuschend. Das Modell hat nur geringe Erklärungskraft.⁸⁸

In einem zweiten, verfeinerten Modell werden die Chancen- bzw. Risikostrukturen der vier in Abbildung 5.3 unterschiedenen «Anschluss»- bzw. «Nicht-Anschluss»-Gruppen miteinander verglichen: Einstieg in Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, Einstieg in Ausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau, Nicht-Einstieg in Form eines zweiten Zwischenlösungsjahrs und Ausbildungslosigkeit.

Das zweite, verfeinerte Modell hat deutlich mehr Erklärungskraft als das erste.⁸⁹ Ein überraschender Befund dieses zweiten Modells betrifft die Bedeutung der Leistung für die Chance, dass der «Anschluss» gelingt. Unter Kontrolle der übrigen Faktoren spielen Schultyp und Lesekompetenz nur bezüglich der Chance eine Rolle, von einer Zwischenlösung in eine Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau überzutreten. Für einen Über-

tritt in eine (Berufs-)ausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau dagegen sind die beiden Leistungsindikatoren statistisch nicht von Bedeutung.

Für Jugendliche aus Zwischenlösungen, die im zweiten Jahr nach Schulaustritt keinerlei Ausbildung (mehr) machen, können zwei statistisch bedeutsame Risikofaktoren isoliert werden: Die soziale Herkunft und der Urbanisierungsgrad. Ein tiefer sozioökonomischer Status und ein städtisches Umfeld erhöhen das Risiko der Ausbildungslosigkeit.

Für Jugendliche, die auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt in einer Zwischenlösung sind, gibt es nur einen bedeutsamen statistischen Risikofaktor: das Geschlecht. Für Frauen ist dieser gegenüber Männern um ein Mehrfaches erhöht.

Für die Chancen des Übertritts von einer Zwischenlösung in eine Sek. II-Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau spielt auch die regionale Bedeutung des Zwischenlösungssektors eine Rolle. Sie sind in den Kantonen mit hohem Zwischenlö-

⁸⁸ Binomiale logistische Regression; Pseudo-R² nach Nagelkerke ca. 0.15.

⁸⁹ Multinomiale logistische Regression; Pseudo-R² nach Nagelkerke >0.3.

sungsanteil tendenziell höher als in denjenigen Kantonen, in denen Zwischenlösungen nicht so stark verbreitet sind.

Bemerkenswerterweise spielt der Migrationshintergrund für die Übertrittschancen keine statistisch signifikante Rolle (mehr), wenn man gleichzeitig alle anderen Merkmale des Modells statistisch kontrolliert. Im Lichte der Ergebnisse von Kap. 6 ist dieser Befund höchst erfreulich: Es scheint, als könnten Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Einstiegschancen in eine zertifizierende Sek II-Ausbildung mittels einer Zwischenlösung markant verbessern.

5.6 Fazit

Das Phänomen der Zwischenlösungen oder Brückenangebote wurde bisher quantitativ deutlich unterschätzt. Bisherige Schätzungen gingen davon aus, dass deutlich weniger als 20% aller Jugendlichen nach Austritt aus der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung einschalten. TREE zeigt, dass annähernd 1 von 4 Jugendlichen den Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe indirekt über eine Zwischenlösung sucht (suchen muss). Die Unterschiede nach Sprachregionen, Kantonen und Angebotstypen sind enorm. In einzelnen Kantonen (Bern, Aargau, Zürich) liegt dieser Anteil bei fast einem Drittel, im Kanton Tessin dagegen bei lediglich 5% (vgl. Abbildung 5.2, S. 103).

Jugendliche in Zwischenlösungen sind – verglichen mit der Gesamtkohorte – häufiger weiblich, stammen aus eher tieferen sozialen Schichten bzw. aus Migrantenfamilien, haben auf Sekundarstufe I nur Grundanforderungen erfüllt und haben geringere PISA-Lesekompetenzen. Sie weisen damit in der Tendenz ein Risikoprofil auf, das auch Jugendliche kennzeichnet, die frühzeitig aus der Bildungslaufbahn ausscheiden. Leistungsmässig brauchen sie allerdings den Vergleich mit den Jugendlichen nicht zu scheuen, die nach Schulaustritt direkt in eine Berufsbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau eintreten: Verglichen mit dieser Gruppe verfügen Jugendliche in Zwischenlö-

sungen über ein besseres durchschnittliches Leistungsprofil.

Fast drei Vierteln aller Jugendlichen in Zwischenlösungen gelingt der Übertritt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II (Anschlussquote): Rund ein Viertel von ihnen tritt in eine Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau über, rund die Hälfte in eine mit tiefem bis mittlerem. Das verbleibende Viertel absolviert mehrheitlich ein zweites Zwischenlösungsjahr, eine Minderheit bleibt nach Ende der Zwischenlösung ausbildungslos.

Bivariat betrachtet⁹⁰ variiert die Anschlussquote erheblich nach Geschlecht, mitgebrachtem Schulsack und Migrationshintergrund: Signifikant seltener gelingt der Anschluss Jugendlichen weiblichen Geschlechts, leistungsschwächeren und solchen mit Migrationshintergrund.

Ein verfeinertes multivariates Modell⁹¹ zeigt jedoch, dass die Leistungsvoraussetzungen⁹² für den Übertritt in eine Sek. II-Ausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau keine statistisch signifikante Rolle spielen. Die statistisch bedeutsamen Risikofaktoren für den «Nicht-Anschluss» sind vielmehr das Geschlecht, die soziale Herkunft und der Urbanisierungsgrad (nicht aber der Migrationshintergrund).

Bezogen auf die eingangs dieses Kapitels erwähnten drei Hauptfunktionen der Zwischenlösungsangebote (Kompensations-, Orientierungs- und Pufferfunktion, vgl. S. 102) werfen die referierten Ergebnisse insbesondere Fragen zur Kompensationsfunktion auf. Sie besagen, dass

- a) Jugendliche in Zwischenlösungen durchschnittlich nicht weniger gute Leistungsvoraussetzungen mitbringen als die meisten, denen der Übertritt in eine zertifizierende nach-obligatorische Ausbildung direkt nach Austritt aus der obligatorischen Schule gelingt;
- b) die Leistungsvoraussetzungen für die Chance, nach der Zwischenlösung eine zertifizierende Ausbildung beginnen zu können, kaum eine Rolle spielen.

Dieser Befund stellt die oft gehörte Aussage grundsätzlich in Frage, Zwischenlösungen dienen in erster

⁹⁰ D.h. nur unter Berücksichtigung des jeweiligen Merkmals.

⁹¹ D.h. unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller relevanten Merkmale.

⁹² Indiziert durch PISA-Lesekompetenz und (indirekt/teilweise) durch den auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp.

Linie der Behebung individueller schulischer, sprachlicher oder anderer Defizite.⁹³

Mit Blick auf die «nicht-defizitäre» Mehrheit der annähernd 20'000 Jugendlichen, denen Jahr für Jahr der direkte Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung verwehrt bleibt, stellen sich grundsätzliche Fragen zur Systemeffizienz. Die im Lichte der TREE-Ergebnisse drängendste lautet: Wäre es nicht sinnvoller, einen Teil der bisher getätigten enormen Investitionen für den Ausbau des Zwischenlösungsangebots in Zukunft in den Ausbau eines angemessenen zertifizierenden Bildungsangebots auf Sekundarstufe II umzulenken? Eines Angebots, «das den Interessen, den Fähigkeiten und den Lernstilen aller Jugendlichen entspricht» (EDK & BBT, 2000, S. 141)?

⁹³ Für bestimmte Zielgruppen tun sie das durchaus, wie das Beispiel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt: Ein Hinweis darauf, dass sie diese Funktion im Fall der balkan-, türkei- und portugiesischstämmigen Jugendlichen auch erfolgreich erfüllen, ist der Befund, dass der Migrationshintergrund für die «Anschluss»-Chancen (nach einer Zwischenlösung) unter Kontrolle aller anderen Faktoren statistisch keine Rolle (mehr) spielt.

6 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Thomas Meyer

«Die EDK bekräftigt den Grundsatz, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden.» (EDK, 1995, S. 161)

Ungeachtet der Grundsatzklärung der Erziehungsdirektorenkonferenz haben Jugendliche aus Migrantenfamilien am Ende der obligatorischen Schulzeit wesentlich ungünstigere Startbedingungen für eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung. Auf Volksschulstufe haben sie im Vergleich zu den «Einheimischen» markant häufiger eine irreguläre oder verzögerte Einschulung erlebt, Unterricht in Sonderklassen besucht, Klassen repetiert und auf Sekundarstufe I Schultypen mit so genannten «Grundanforderungen» besucht (Real- oder Oberschule) (vgl. überblicksweise BFS, 1997c).

Dass das Schulsystem selber einen wesentlichen Anteil am Zustandekommen dieser ernüchternden Bilanz hat, ist in einer Reihe von Studien dokumentiert (vgl. etwa Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000; Moser & Rhyn, 1996, 1997; Müller, 2001). Entgegen allen bildungs- und integrationspolitischen Absichtserklärungen und Bemühungen ist das hiesige Bildungssystem von der Realisierung des Prinzips der Chancengleichheit für «Einheimische» und «Zugewanderte» weit entfernt. Für den Zeitraum der vergangenen 20 Jahre stellt Imdorf (2001) – mit Blick auf Zeitreihen der amtlichen schulstatistischen Daten – gar eine stetige Verschlechterung der Bildungschancen fest. Gomolla und Radtke (2002) sprechen – mit Blick auf vergleichbare Befunde in Deutschland – von der «Herstellung ethnischer Dif-

ferenz in der Schule». Dabei kann der Migrationshintergrund nicht losgelöst von der sozialen Stellung der betroffenen Jugendlichen bzw. ihrer Herkunftsfamilien betrachtet werden.

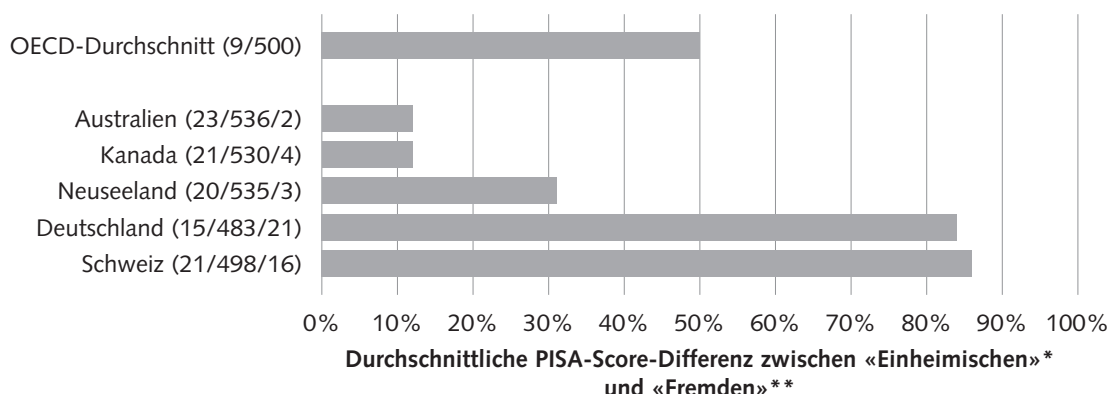
Auf internationaler Ebene hat PISA 2000 gezeigt, dass die Schweiz (zusammen mit Deutschland) OECD-weit einer der «Spitzenreiter» ist bezüglich des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Kompetenzen, über die ein junger Mensch nach Erfüllung der Schulpflicht verfügt (OECD/PISA, 2001). Gleiches gilt auch für den Migrationsstatus. Abbildung 6.1 verdeutlicht, dass die Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und Zugewanderten (bzw. deren Nachkommen) in der Schweiz (und in Deutschland) bei durchschnittlich annähernd 90 Punkten auf der PISA-Lesekompetenz-Skala liegen. Das sind fast doppelt so viele wie im OECD-Durchschnitt.

Diese massiven Leistungsunterschiede zwischen Migrant/innen und Einheimischen sind mitnichten «naturegeben». Ländern wie Kanada, Australien oder Neuseeland, die einen vergleichbar hohen Anteil an Migrant/innen aufweisen wie die Schweiz, gelingt es, die Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und Zugewanderten gering zu halten (vgl. Abbildung 6.1).⁹⁴ Gleichzeitig sind es diese Länder, die bezüglich der durchschnittlichen Lesekompetenz im internationalen Vergleich Spitzenplätze belegen (Ränge 2, 3 und 4, gegenüber Rängen 16 und 21 für die Schweiz und Deutschland).

6.1 Ausländer/innen – Fremdsprachige – Migrant/innen: Ein Klärungsversuch

Bei der Frage nach dem Einfluss der kulturellen Herkunft auf Schullaufbahn und -erfolg ist es von grosser Bedeutung, wie diese «Herkunft» bestimmt wird.

⁹⁴ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die «Erfolgsfaktoren» für dieses Ergebnis z.T. auch migrationspolitischer Art sind. So begünstigt z.B. Kanada gut qualifizierte Einwanderer/innen, wodurch der in der Schweiz oder Deutschland beobachtete demografische «Unterschichtungs»-Effekt vermieden wird.

Abbildung 6.1: PISA-Lesekompetenz-Unterschiede nach Migrationssituation, ausgewählte Länder⁹⁵

Zahlen in Klammern hinter Länderbezeichnung:

1. Zahl: Anteil «Fremde»

2. Zahl: mittlerer Länderscore Lesekompetenz

3. Zahl: Länderrangplatz Lesekompetenz

* «Einheimische»: Testperson und mindestens ein Elternteil in der Schweiz geboren

** «Fremde»: beide Eltern und/oder Testperson im Ausland geboren

© OECD/PISA

In der offiziellen Schulstatistik ist das Herkunftskriterium in der Regel die Nationalität. Diese ist allerdings eine sehr unscharfe, ambivalente Grösse. Sie sagt z.B. nichts aus über Migrationsgeschichte und -umstände, über Sprachkenntnisse oder über den Grad der Integration im Immigrationsland.

PISA erhebt differenziert die familiäre Migrationsgeschichte und die zu Hause gesprochene Sprache. Diese Differenzierung fördert Bemerkenswertes zu Tage. Gemäss offizieller Schulstatistik sind gut ein Fünftel aller schulentlassenen Jugendlichen nicht schweizerischer Nationalität. PISA zeigt, dass rund jede/r dritte Jugendliche in einer Familie lebt, in der mindestens ein Elternteil nicht in der Schweiz geboren ist. Selber sind dagegen nur rund 14% der Jugendlichen nicht in der Schweiz geboren; etwa ebenso viele sprechen zu Hause nicht die Unterrichtssprache. Berücksichtigt man zusätzlich noch die Verweildauer in der Schweiz, so zeigt sich, dass lediglich rund 7% einer Schulabgangskohorte nicht die ganze Schulzeit in der Schweiz absolviert haben.

Der Anteil Jugendlicher, die nicht die ganze obligatorische Schullaufbahn in der Schweiz absolviert haben, variiert je nach Herkunftsland stark. Am geringsten ist er unter den Jugendlichen aus Italien

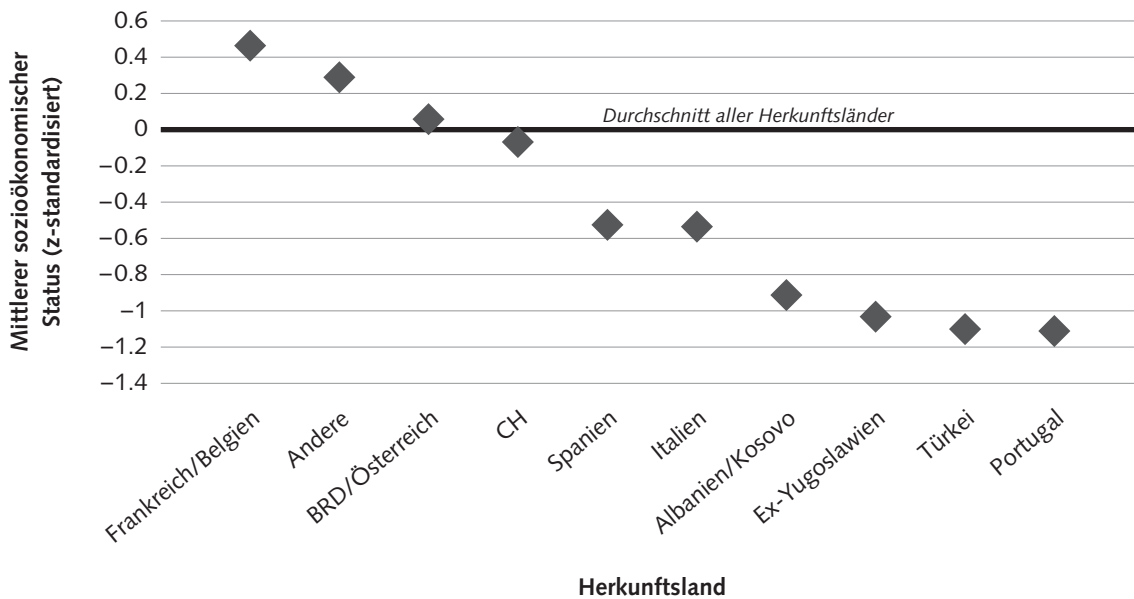
und Spanien (<10%), deutlich höher unter denjenigen aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal (zwischen rund 20–40%, vgl. Moser in: BFS & EDK, 2002, S. 113ff). In diesen Zahlen spiegelt sich die Migrationsgeschichte der Schweiz. Die italienisch- und spanischstämmigen Jugendlichen sind grösstenteils Nachkommen zweiter und dritter Generation von Migrant/innen der «frühen» Einwanderungswellen ab Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die übrigen sind «jüngeren» Migrationswellen des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts zuzurechnen (vgl. überblicksweise Haug, 1998).

Die PISA-Daten erlauben auch einen differenzierten Blick auf das sozioökonomische Profil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Abbildung 6.2 verdeutlicht, dass sie je nach Herkunftsland eine sehr unterschiedliche soziale Stellung⁹⁶ aufweisen. Einheimische Jugendliche und solche aus «nicht-südlichen» (Nachbar-)Ländern haben einen durchschnittlichen sozioökonomischen Status, der am oder über dem Mittelwert aller Herkunftsländer zusammen liegt. Die soziale Stellung der Jugendlichen aus Balkanländern, der Türkei und Portugal liegt dagegen massiv unter diesem. Die italienisch- und spa-

⁹⁵ Insgesamt beteiligten sich 32 Länder (darunter sämtliche OECD-Mitgliedsländer) an PISA 2000. Die Abbildung beschränkt sich auf Länder mit einem hohen Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund (mindestens 15%). Nicht berücksichtigt wurde Luxemburg, das auch in diese Gruppe gehört.

⁹⁶ Der Messwert für den sozioökonomischen Status berücksichtigt einerseits die berufliche Stellung der Eltern, andererseits deren Bildungsstand und Bildungsnähe. Massgeblich für die Bestimmung der «Herkunft» ist das Geburtsland des Vaters, weil dessen soziale Stellung den familiären sozioökonomischen Status in der Regel am stärksten bestimmt.

Abbildung 6.2: Soziale Stellung der PISA/TREE-Kohorte nach Herkunftsland



© TREE 2003

nischstämmigen Jugendlichen liegen ziemlich genau dazwischen. Das Herkunftsland junger Migrantinnen und Migranten steht also nicht nur für eine bestimmte Sprache, Ethnie oder Kultur, sondern ganz stark auch für einen bestimmten sozialen Status im Einwanderungsland Schweiz.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Befund von Ramseier und Brühwiler (2003), welche die Einflussfaktoren für den Übertritt in verschiedene Typen der Sekundarstufe I untersucht haben. Ihre Analysen zeigen, dass der Migrationshintergrund (bei gleichen Fähigkeiten) keinen eigenständigen Einfluss darauf ausübt, wer in einen Typ mit Grundansprüchen und wer in einen Typ mit erweiterten Ansprüchen übertreten wird, sobald der Einfluss der sozialen Stellung in Rechnung gestellt ist.

6.2 Migrationshintergrund und nachobligatorische Ausbildungssituation

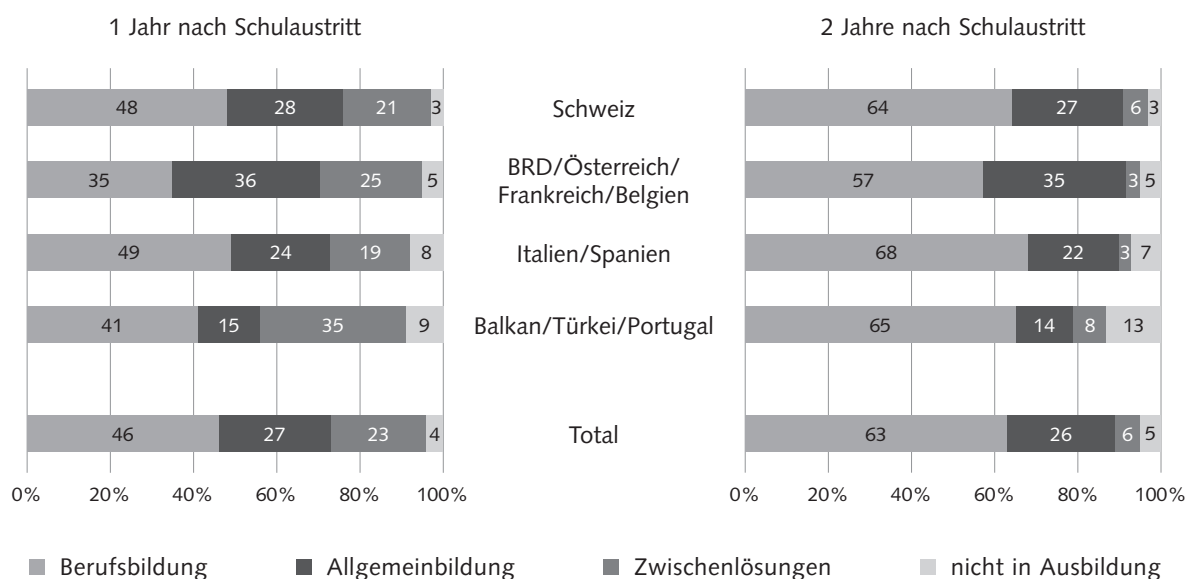
Abbildung 6.3 zeigt, dass sich die nachobligatorische Ausbildungssituation je nach Migrationshintergrund erheblich unterscheidet. Die tendenziell «oberschich-

tigen» Jugendlichen aus den nicht südlichen Nachbarländern (Deutschland, Österreich, Frankreich/Belgien) sind in den allgemein bildenden Studiengängen deutlich übervertreten, die tendenziell «unterschichtigen» Jugendlichen aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal ebenso deutlich untervertreten. Die Jugendlichen aus den «älteren» Einwanderungsländern Italien und Spanien ihrerseits unterscheiden sich in ihrem nachobligatorischen Auszubildungsverhalten nicht wesentlich vom Gesamtdurchschnitt.⁹⁷ Letzterer Befund deckt sich mit den jüngsten Untersuchungen von Bolzman, Fibbi und Vial (2003), die zeigen, dass «Secondos» auf ihrer nachobligatorischen Ausbildungslaufbahn mindestens so erfolgreich sind wie die «Einheimischen».

Mit Blick auf die Ausbildungssituation 1 Jahr nach Schulaustritt lässt sich feststellen, dass die Norm, nach Erfüllung der Schulpflicht in eine nachobligatorische Ausbildung einzusteigen, auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund in hohem Masse verbindlich ist. Bei allen Herkunftsgruppen liegt der Anteil Jugendlicher, die keinerlei nachobligatorische Ausbildung verfolgen, zum Messzeitpunkt 2001 unter 10%. Der Anteil Ausbildungsloser ist zwar unter den Jugendlichen mit südeuropäischem Migrationshin-

⁹⁷ Die vorgenommene Ländergruppierung stimmt weitgehend überein mit der in der Schülerinnen- und Schülerstatistik zu ähnlichen Zwecken verwendeten (vgl. etwa Lischer, 2003).

Abbildung 6.3: Ausbildungssituation der im Jahr 2000 schulentlassenen Jugendlichen nach Herkunftsland



© TREE 2003

tergrund gegenüber den übrigen etwas erhöht. Auffällig ist auch der überaus hohe Anteil an Zwischenlösungen unter den balkan-, türkisch- und portugiesischstämmigen Jugendlichen. Aber auch in dieser Gruppe verfolgen ein Jahr nach Schulaustritt rund 9 von 10 Jugendlichen irgendeine Form von nachobligatorischer Ausbildungsaktivität.

Zwei Jahre nach Schulaustritt haben sich rund 90% der PISA/TREE-Kohorte in einer zertifizierenden Berufs- oder Allgemeinbildung der Sekundarstufe II positionieren können. Zu diesem Zeitpunkt beginnt sich jedoch für Jugendliche aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal ein deutlich erhöhtes «Nicht-Einstiegs»- bzw. «Dropout»-Risiko abzuzeichnen: 13% von ihnen sind nicht (mehr) in Ausbildung (gegenüber 5% insgesamt), weitere 8% sind noch in Zwischenlösungen. Zwei Jahre nach Schulaustritt haben balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Jugendliche somit rund doppelt so häufig wie alle übrigen den Einstieg in eine zertifizierende postobligatorische Ausbildung (noch) nicht geschafft. Für Frauen aus den genannten Migrationsländern ist dieses «Nicht-Einstiegs»-Risiko im Vergleich zu den Männern deutlich höher (30%) als für Männer (18%). Sie sind zwei Jahre nach Schulaustritt zwar nicht signifikant häufiger ausbildungslos als

ihre männlichen Kollegen, aber massiv häufiger (noch) in Zwischenlösungen.

6.3 Einflussgrößen für nachobligatorische Ausbildungschancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund

Welche Faktoren tragen im Einzelnen dazu bei, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund grössere Schwierigkeiten beim Einstieg in zertifizierende nachobligatorische Ausbildungen haben? Zur Beantwortung dieser Frage wurden verschiedene multivariate Modelle⁹⁸ berechnet, welche den Einfluss des Migrationshintergrunds unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Einflussgrößen abzuschätzen versuchen, die als bedeutsam identifiziert wurden (vgl. Kap. 1 und 2).⁹⁹ Nachdem wir weiter oben gesehen haben, dass es nicht angemessen ist, von «den» Migrantinnen und Migranten zu sprechen, beschränken sich die Modellrechnungen auf den Vergleich der «Einheimischen» mit der «kritischen» Migrantengruppe aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal.

Das Modell in Tabelle 6.1 verdeutlicht, dass der Migrationshintergrund auch unter Kontrolle aller

⁹⁸ Multinomiale logistische Regressionsmodelle.

⁹⁹ Geschlecht, sozioökonomischer Status, Lesekompetenz, auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp, Sprachregion und Urbanisierungsgrad.

Tabelle 6.1: Modell 1 zur Erklärung des «Nicht-Einstiegs»-Risikos in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule

Referenzgruppe: Jugendliche in zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildungen (odds ratio=1)

Vergleichsgruppe: ausbildungslose und Jugendliche in Zwischenlösungen	Einflussgrösse	Referenzkategorie (odds ratio = 1)	Vergleichskategorie	Risikofaktor (odds ratio)
	Geschlecht	Mann	Frau	3.1
	Schultyp Sekundarstufe I	erweiterte Anforderungen	Grundanforderungen	1.6
	Sozioökonomischer Status			n.s.
	PISA-Lesekompetenz	hoch	tief	3.1
		hoch	mittel	2.0
	Migrationshintergrund	CH	Balkan, Türkei, Portugal	1.8
	Urbanisierungsgrad	Land	Stadt/Agglomeration	1.4
	Sprachregion	frz. CH	Deutschschweiz	n.s.

Lesbeispiel: Im Vergleich zu den Jugendlichen in zertifizierenden Ausbildungen (und unter statistischer Kontrolle aller anderen Einflussgrössen) verdoppelt sich das statistische Risiko des «Nicht-Einstiegs» beinahe (odds ratio=1.8), wenn eine bestimmte Person balkan-, türkisch- und portugiesischstämmig ist statt «einheimisch».

n.s. = statistisch nicht signifikant auf dem .001-Niveau

© TREE 2003

übrigen Einflussgrössen sehr wohl einen eigenständigen Einfluss darauf hat, ob jemand zwei Jahre nach Schulaustritt seinen Platz in einer zertifizierenden Berufs- oder Allgemeinbildung gefunden hat oder nicht. Das statistische Risiko, diesen Platz nicht zu finden, ist für balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Jugendliche fast doppelt so hoch wie für «Einheimische» (odds ratio = 1.8). Als Einflussfaktoren noch bedeutsamer sind jedoch das Geschlecht und die Lesekompetenz: Frauen und Jugendliche mit tiefer Lesekompetenz haben gegenüber Männern bzw. Lesekompetenteren ein um Faktor 2–3 erhöhtes «Nicht-Einstiegs»-Risiko.¹⁰⁰ Ein statistisch ähnlich bedeutsames Risiko wie der Migrationshintergrund stellt der Besuch eines Sekundarstufe I-Typs mit so genannten Grundanforderungen dar (Real- oder Oberschule; odds ratio =1.6), und zwar unabhängig von der erbrachten Leistung.

Ein Blick auf die Kennwerte zur Erklärungskraft des Modells zeigt jedoch, dass diese bescheiden ist.¹⁰¹

Das ist dann nicht allzu erstaunlich, wenn man in Rechnung stellt, wie heterogen die beiden Vergleichsgruppen sind. Die Gruppe der «Eingestiegenen» umfasst sowohl Maturitäts- und Diplommittelschülerinnen und -schüler als auch sämtliche Jugendlichen in Berufsausbildungen, vom Anlehrling bis zur Berufsmaturandin. Die Gruppe der «Nicht-Eingestiegenen»¹⁰² ihrerseits umfasst Jugendliche, die zwei Jahre nach Schulaustritt keinerlei Ausbildung betreiben, sowie Jugendliche in allen Formen von Zwischenlösungen.

Das Modell bedarf deshalb der Differenzierung. Mit Blick auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss man sich hierfür vergegenwärtigen, von welchen Voraussetzungen diese am Ende der obligatorischen Ausbildung ausgehen, und welche Segmente des nachobligatorischen Ausbildungssystems für sie aufgrund dieser Voraussetzungen realistischerweise in Frage kommen. Rund die Hälfte der balkan-, türkisch- und portugiesischstämmigen Jugendlichen erreicht höchstens PISA-Lesekom-

¹⁰⁰ Unter statistischer Kontrolle aller übrigen Einflussgrössen des Modells

¹⁰¹ Pseudo-R² gemäss Cox & Snell: 0.07; Nagelkerke: 0.13; McFadden: 0.10.

¹⁰² Inkl. der inzwischen bereits wieder Ausgestiegenen.

Tabelle 6.2: Modell 2 zur Erklärung des «Nicht-Einstiegs»-Risikos in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule

Referenzgruppe: Jugendliche in einer Berufsausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau (odds ratio = 1)

Einflussgrösse	Referenzkategorie (odds ratio = 1)	Vergleichs- kategorie	odds ratios der Vergleichsgruppen			
			«Nicht-Einstieg»		Einstieg	
			Nicht in Ausbildung	Zwischen- lösung	Berufs- ausbildung mit hohem Anforderungs- niveau	Allgemein- bildung
Migrationshintergrund	einheimisch	Balkan/Türkei/ Portugal	3.7	2.2	1.7	2.3
Geschlecht	Mann	Frau	2.0	8.3	1.7	3.2
Auf Sek I besuchter Schultyp	Grund- anforderungen	erweiterte Anforderungen	n.s.	n.s.	5.7	17.3
PISA-Lesekompetenz	tief	hoch	n.s.	n.s.	3.1	6.1
Sozioökonomischer Status	tief	hoch	n.s.	2.0	1.7	5.2
Urbanisierungsgrad	Land	Stadt/Agglomeration	2.4	n.s.	n.s.	2.0
Sprachregion	Romandie	Deutschschweiz	n.s.	2.2	n.s.	-1.9*

Lesebeispiel: Das Risiko, zwei Jahre nach Abschluss der Sekundarstufe I ohne Ausbildung zu sein (anstatt in einer Berufsausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau), liegt für Jugendliche mit kritischem Migrationshintergrund (Balkan, Türkei, Portugal) rund 3,7 mal höher als für einheimische Jugendliche.

n.s. = statistisch nicht signifikant auf dem .001-Niveau

* = Vergleichs- und Referenzkategorie vertauscht

© TREE 2003

petenzstufe 1, drei Viertel höchstens Stufe 2. Ebenfalls rund die Hälfte von ihnen hat auf Sekundarstufe I schulisch nur Grundanforderungen erfüllt (sprich: eine Real- oder Oberschule besucht). Dem Gros dieser Gruppe bleiben auf Sekundarstufe II folglich allgemein bildende Studiengänge (Maturitätsschulen, DMS) fast ganz, Berufsausbildungen mit hohen Anforderungen weitgehend unzugänglich. Eine realistische, da faktisch effektiv zugängliche Referenzausbildung ist für diese Gruppe die Berufsausbildung mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau. In einem zweiten, differenzierteren Modell wählen wir deshalb diese als Referenzausbildung.

Tabelle 6.2 zeigt das Ergebnis dieses zweiten, verfeinerten Modells. Das Modell unterscheidet vier Vergleichsgruppen: Die Gruppe der «Nicht-Einsteiger/innen» wird differenziert in Jugendliche, die zwei Jahre nach Schulaustritt ausbildungslos sind, und solchen, die eine Zwischenlösung machen. Die Gruppe der «Einsteiger/innen» wird unterteilt in Jugendliche,

die eine Berufsausbildung mit hohem Anforderungsniveau oder eine allgemein bildende Schule besuchen (Gymnasium oder Diplommittelschule). Die ausgewiesenen Werte geben jeweils an, wie stark das Risiko bzw. die Chance, sich zwei Jahre nach Schulaustritt in einer der vier Vergleichsgruppen anstatt in einer Berufsausbildung mit tiefem/mittlerem Anforderungsniveau (der Referenzgruppe) zu befinden, von den in der linken Spalte aufgetragenen Einflussgrössen abhängt (unter Kontrolle aller anderen Einflussgrössen). So lässt sich einerseits der «Nettoeinfluss» des Migrationshintergrundes auf die Chance bzw. das Risiko abschätzen, sich in einer bestimmten Gruppe zu befinden. Andererseits kann so für jede Vergleichsgruppe die Bedeutung des Migrationshintergrundes mit derjenigen der übrigen Einflussgrössen verglichen werden.

Welches Chancen- bzw. Risikoprofil lässt sich nun für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezüglich der vier analysierten Gruppen ablesen?

In der Vergleichsgruppe der Ausbildungslosen («Nicht in Ausbildung») zeigt sich, dass der Migrationshintergrund die bedeutendste Einflussgrösse ist. Im Vergleich zu den Jugendlichen in Berufsausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau (und unter statistischer Kontrolle aller anderen Einflussgrössen) vervierfacht sich das statistische Risiko der Ausbildungslosigkeit beinahe (odds ratio = 3.7), wenn eine bestimmte Person balkan-, türkisch- und portugiesischstämmig ist statt «einheimisch».

Auch bezüglich der Chance, in einer Zwischenlösung statt in einer «einfacheren» Berufsausbildung zu sein, spielt der Migrationshintergrund eine bedeutsame statistische Rolle (odds ratio 2.2). Dessen Bedeutung tritt aber weit hinter derjenigen der Einflussgrösse Geschlecht zurück (odds ratio > 8 für Frauen im Vergleich zu Männern).

Ein Blick auf die Vergleichsgruppen der «Eingestiegenen» zeigt, dass auch hier der Migrationshintergrund seine Bedeutung hat. Im Vergleich zu den «einfacheren» Berufsausbildungen ist die Chance, in einer Berufsausbildung mit hohem Anforderungsniveau oder in einer Allgemeinbildung zu sein, für Jugendliche mit Migrationshintergrund je rund doppelt so hoch wie für «Einheimische» (odds ratios 1.7 bzw. 2.3). Als Einflussgrösse viel entscheidender ist in den Vergleichsgruppen der «Eingestiegenen» jedoch der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und die Lesekompetenz (odds ratios zwischen 3 und 17). Bei der Allgemeinbildung spielt auch der sozioökonomische Status eine gewichtige Rolle (odds ratio 5.2).

Das zweite, differenzierte Modell hat deutlich mehr Erklärungskraft als das erste. Die entsprechenden Kennwerte weisen auf eine beachtliche prognostische Qualität des Modells hin (Pseudo-R² nach Nagelkerke: 0.45). Diese kann angesichts der relativ bescheidenen Anzahl einbezogener Einflussgrössen als sehr befriedigend eingestuft werden.

Zusammenfassend ergibt sich bezüglich Risiko- bzw. Chancenstruktur Jugendlicher mit Migrationshintergrund ein paradoxer Befund: Die geringsten statistischen Zugangschancen haben balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Jugendliche just in derjenigen nachobligatorischen Ausbildungsoption, die für das Gros von ihnen am ehesten in Frage kommt: in der Berufsausbildung mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie weit die festgestellten Zugangsschwierigkeiten zu «einfacheren» Berufsausbildungen auf Selbst-

oder Fremdselektion beruhen. Anders gefragt: Sind sie eher darauf zurückzuführen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger um diese Art von Ausbildung bemühen oder eher darauf, dass ihnen der Zugang wegen ihrer kulturellen Herkunft erschwert wird?

Die TREE-Daten geben Hinweise darauf, dass die Fremdselektion eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Die Jugendlichen wurden in der zweiten TREE-Nachbefragung gebeten, sich zur ethnischen Diskriminierung in der Ausbildung zu äussern. Dabei zeigt sich, dass Diskriminierung insbesondere im Berufsbildungsbereich alles andere als ein marginales Phänomen ist. Rund ein Fünftel aller «einheimischen» Lehrlinge stimmt der Aussage ganz oder teilweise zu, in ihrem Betrieb oder in der Berufsschule würden ausländische Lehrlinge schlechter behandelt als einheimische. Dieser Anteil dürfte die tatsächliche Diskriminierung aus zwei Gründen unterschätzen: Zum einen gibt es Betriebe ohne ausländische Beschäftigte oder Lehrlinge; zum anderen wird Diskriminierung von den positiv Diskriminierten oft unterschätzt oder gar nicht wahrgenommen. Ein Indiz dafür ist der Befund, dass balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Jugendliche deutlich häufiger (zu rund 30%) als «einheimische» ethnische Diskriminierung wahrnehmen.

Die Diskriminierungshäufigkeit variiert nach Anforderungsniveau der Berufsausbildung. Unter den Lehrlingen in Berufsausbildungen mit tiefem Anforderungsniveau ist der Diskriminierungsanteil rund doppelt so hoch wie unter denjenigen mit hohem Anforderungsniveau.

6.4 Fazit

- Die kulturelle Heterogenität im schweizerischen Bildungssystem wird quantitativ und qualitativ überschätzt. Von den gut zwanzig Prozent «Ausländern», die die offizielle Schulstatistik ausweist, ist rund ein Drittel in der Schweiz geboren, rund ein weiteres Drittel ist vor Erreichen des schulpflichtigen Alters in die Schweiz eingewandert. Nur rund 7% einer Schulabgangskohorte haben nicht die ganze obligatorische Schullaufbahn in der Schweiz absolviert.
- Es ist unzweckmässig, von «den» Ausländer/innen zu sprechen. Jugendliche mit Migrationshintergrund (und deren Herkunftsfamilien) bilden eine ausgeprägte «Dreidrittelsgesellschaft»: Das

erste Drittel stammt aus dem «nicht-südlichen» Europa und weist eine durchschnittliche soziale Stellung auf, die höher ist als diejenige der «Einheimischen» (Überschichtung). Das zweite Drittel besteht aus Nachkommen zweiter und dritter Generation der «früheren» Einwanderer (vornehmlich aus Italien und Spanien), denen in der Zwischenzeit in der Schweiz ein gewisser sozialer Aufstieg gelungen ist (ehemalige Unterschichtung). Das dritte Drittel schliesslich stammt aus den «jüngsten» Einwanderungsländern (Balkan, Türkei, Portugal) und weist eine sehr tiefe durchschnittliche soziale Stellung auf (aktuelle Unterschichtung).

- Die hohen nachobligatorischen Bildungsbeteiligungsquoten auch für Jugendliche mit kritischem Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 6.3) zeigen, dass die soziale Norm einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung auch für diese Gruppe von Jugendlichen hohe Gültigkeit hat.
- Allerdings sind die Voraussetzungen, dieser Norm zu entsprechen, insbesondere für Jugendliche aus Balkanländern, der Türkei und Portugal erheblich ungünstiger als für «Einheimische» und Jugendliche, die bzw. deren Eltern aus anderen Ländern zugewandert sind. Auf Sekundarstufe I besuchen sie überdurchschnittlich häufig Real- bzw. Oberschulen. Ihre Leistungsdefizite gegenüber Einheimischen sind massiv. Unter diesen Voraussetzungen kämen für sie auf Sekundarstufe II vornehmlich Berufsausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau in Frage. Gerade in diesem Ausbildungssegment haben nun aber «Fremde» gegenüber «Einheimischen» (unter sonst gleichen Bedingungen) entscheidende Nachteile (vgl. Tabelle 6.2). So stehen wir vor dem paradoxen Befund, dass die Zugangshürden für Jugendliche mit Migrationshintergrund just bei derjenigen nach-obligatorischen Ausbildungsoption am höchsten sind, die für die Mehrheit von ihnen am ehesten in Frage käme.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C.** (1998/2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: SGBF.
- Backhaus, K., Erikson, B., Plinke, W., & Weiber, R.** (2000). Multivariate Analysemethoden. Berlin: Springer.
- Baumert, J.** (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327–354.
- Baumert, J.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik* (43. Beiheft. Zukunftsfragen der Bildung), 13–36.
- BBT** (Hg.) (1999). Lehrstellenbarometer. Bericht August 1999. Internet: <http://www.berufsbildung.ch/lehrstellenbarometer/>; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT** (2000). Evaluation der Berufsmaturität. Resultate – Perspektiven. Dokumentation zur Tagung. BBT/IWP/SGAB. Bern, 16. November 2000.
- Bernath, W., Wirthensohn, M., & Löhner, E.** (1989). Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Bern: Haupt Verlag.
- BFS** (1995). Bildungsindikatoren Schweiz – Bildungssystem(e) Schweiz im Wandel. Bern: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (2003). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2001/02. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (1997a). Auf dem Weg zur Gleichstellung? Aktualisierung der zentralen Indikatoren 1997. Bern: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (1997b). Die Raumgliederung der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (1997c). Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (1998). Indikatoren zum Humankapital der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (1999). Bildungsindikatoren Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (2001). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2000/2001. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (2002a). Bildungsabschlüsse 2001. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS** (Hg.) (2002b). Der Einstieg in den Arbeitsmarkt von Schweizer Hochschulabsolvent/innen. Eine empirische Analyse der Absolventenbefragungen 1981 bis 2001. Neuchâtel: BFS.
- BFS & EDK** (Hg.) (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (in Ko-Edition mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK).
- Blaser, A.-M., Renfer Kühne, A., & Tessaro, C.** (1997). Nach der Schule kommt die Leere. Jugendliche ohne Berufsausbildung. Diplomarbeit der Höheren Fachschule für Sozialarbeit Bern.
- Bohlinger, S.** (2002). Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen. Forschungsstand, Forschungsdefizite

und neue Forschungsfelder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(3), 405–420.

Bohlinger, S., & Jenewein, K. (Hg.) (2002). *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft?* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (Hg.) (2003). *Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Collection Cohésion sociale et pluralisme culturel.* Zurich: Editions Seismo.

Borkowsky, A., & Gonon, P. (1996). *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute – neue Herausforderungen.* Bern: Bundesamt für Statistik.

Bourdieu, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction.* In J. Karabel (Hg.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt am Main.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1987). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit.

Bowers, N., Sonnet, A., & Bardone, L. (2000). *Background Report – Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries.* Paris: OECD.

Brock, D. (1991). *Übergänge.* In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Hg.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Buunk, B. P., de Jonge, J., Ybema, J. F., & de Wolff, C. J. (1998). *Psychosocial aspects of occupational stress.* In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Hg.), *Handbook of work and organizational psychology. Volume 2: Work psychology* (2 ed.). Hove: Psychology press.

Bynner, J., & Parsons, S. (2002). *Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET).* *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289–309.

Caplan, R. D., Cobb, S., & French, R. P. (1975). *Relationships of cessation of smoking with job stress, personality, and social support.* *Journal of Applied Psychology*, 60, 211–219.

Christe, G. (1991). *Lebensperspektiven und Reaktionsmuster Jugendlicher ohne qualifizierte Bildungsabschlüsse.* In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Hg.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* (pp. 257–277). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Clausen, M. (2000). *Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung zur Unterrichtsqualität.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Coleman, J. (1988). *Social Capital in the Generation of Human Capital.* *American Journal of Sociology*(94), 95–120.

Csikszentmihaly, M., & Schiefele, U. (1993). *Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens.* *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207–221.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

Descy, P. (2002). *Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor.* *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*(26), 65–76.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris: L'Harmattan.

- Donati, M.** (1999). «Volevi veramente diventare quello che sei?» La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale (Vol. 98.7). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & De Rham, G.** (1994). *Jeunes sans qualifications: trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Institut d'études sociales.
- Eder, F.** (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20(2), 83–103.
- EDK (Hg.)** (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK & BBT (Hg.)** (2000). *Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II*. Bern (Internet: http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub9.pdf): Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Eikenbusch, G.** (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Einsiedler, W.** (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturübersicht. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 225–240). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Euler, D.** (1999). *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik.
- Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Marina Decarro, N., Rastoldo, F., et al.** (2003). *De l'orientation au projet de formation: parcours et perspectives des élèves des filières d'insertion du secondaire II et de 1ère année de l'ECC (No. Cahier SRED, juillet 2003)*. Genève: Service de recherche en éducation (SRED).
- Feij, J. a.** (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Hg.), *Handbook of work and organizational psychology. Volume 3: Personnel psychology* (2 Hg.) Hove: Psychology press.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore.
- Fend, H.** (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. (Vol. Band II)*. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Filipp, S.-H. (Hg.)** (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fischer, L. (Hg.)** (1991). *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- Frese, M.** (1983). Soziale Unterstützung. In D. Zapf, E. Bamberg, H. Dunckel, M. Frese, S. Greif, G. Mohr, D. Rueckert & N. Semmer (Hg.), *Dokumentation der Skalen des Forschungsprojekts «Psychischer Stress am Arbeitsplatz – Hemmende und fördernde Bedingungen für humanere Arbeitsplätze»*, Unveröffentlichter Forschungsbericht. Osnabrück: Universität, Fachbereich Psychologie.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P.** (2003). *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Edinburgh: Central Research Unit, Scottish Executive.
- Galley, F., & Meyer, T.** (1998). *Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Gertsch, M., Gerlings, A., & Modetta, C.** (1999). *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Arbeitsbericht 25. Bern: Koordina-

tionsstelle für Weiterbildung der Universität Bern. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.

Geser, H. (2003). Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. *Panorama*, 2003(3), 39–41.

Gilgen, D., Mäusezahl, D., S., G. C., Battegay, E., Flubacher, P., Tanner, M., et al. (2003). Klinische cultural epidemiology von Gesundheitsproblemen ambulant behandelte Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und aus Bosnien. In H.-R. Wicker, Fibbi, R. & Haug, W. (Hg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und die interkulturellen Beziehungen»*. (pp. 507–530). Zürich: Seismo.

Gloor, D., Meier, H., & Nef, R. (2000). Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung. Empirische Untersuchung bei 21- bis 25-jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung. Bern: Edition Soziothek.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Greif, S., Bamberg, E., & Semmer, N. (1991). Psychischer Stress am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52, 890–898.

Grossenbacher, S. (1997). Berufswahl von Mädchen und Knaben. In Pädagogisches Institut Basel-Stadt: U. Lauer, M. Rechsteiner & A. Ryter (Hg.), *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur: Zürich.

Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Münster: Waxman.

Hacker, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Huber.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Häfeli, K., Frischknecht, E., & Stoll, F. (1981). Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion. Forschungsergebnis einer Lehrlingsuntersuchung. Muri/BE: Cosmos.

Hählen, K., Marti, D., Meyer, C., & Suter, A. (1998). Leere ohne Lehre? Lebensbewältigung und subjektive Deutungsmuster lehrstellenloser SchulabgängerInnen. Bern: Edition Soziothek.

Hascher, T. (2002). Das Wohlbefinden Jugendlicher in der Schule – Analyse und Entwicklung eines psychologischen Konzepts unter empirisch-pädagogischen Gesichtspunkten.

Haug, W. (1998). Die Schweiz als Einwanderungsland. In S. Prodolliet (Hg.), *Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (pp. 62–79). Luzern: Caritas-Verlag.

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.

Heinz, W., & Krüger, H. (1990). Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Zur Ausdifferenzierung von Jugendbiographien beim Übergang von der Schule in den Beruf. In M. du Bois-Reymond & M. Oechsle (Hg.), *Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase* (pp. 79–93). Opladen: Leske+Budrich.

Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (Hg.), *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

Heinz, W. R. (Hg.) (1999). *From education to work. Cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge university press.

Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., & Witzel, A. (1985). «Hauptsache eine Lehrstelle». Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim: Beltz.

- Helmke, A., & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Wannack, E., & Pfäffli, M.** (2003). Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Dokumentation der ersten Erhebung (No. Forschungsbericht No. 23). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Imdorf, C.** (2001). Von der Schulbank in die Berufswelt. Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70(3), 256–267.
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S., et al.** (2000). Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 272–290.
- Klemm, K.** (2000). Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In *Qualifizierte Berufsbildung für alle! Zukunft der Berufsbildung von benachteiligten Jugendlichen – Fachtagung des Forums Bildung am 27. und 28. Sept. 2000 in Bonn* (pp. 18–26). www.forum-bildung.de/bib/material/klemm.pdf: Bildung PLUS: Online Bibliothek.
- Kronig, W., Haerberlin, U., & Eckhart, M.** (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Lamprecht, M., & Stamm, H.** (1996). Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Levy, R. e. a.** (1997). *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich: éd. Seismo.
- LINK.** (1999). *Lehrstellenbarometer. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*. Luzern/Bern: LINK Institut für Markt- und Sozialforschung.
- Lischer, R.** (2003). Wer wählt welche Ausbildung? *Terra cognita* (2/2003), 40–41.
- Maurer, A., & Ramseier, E.** (2001). *Neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Mayer, B.** (2001). Die Schweiz auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Eine Zwischenbilanz (No. ABF 6/01). Bern: Amt für Bildungsforschung Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M.** (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M.** (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»*. Chur: Rüegger.
- Moser, U., & Rhyn, H.** (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Schulsystemvergleich. Erster Bericht*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U., & Rhyn, H.** (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Müller, R.** (2001). Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule. *Integration oder Benachteiligung? Schweizerischer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 265–297.
- Müller, W., & Shavit, Y.** (Hg.) (1997). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.

- Neuenschwander, M.** (1996). Entwicklung und Identität im Jugendalter. Dissertation an der Universität Bern. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Paul Haupt.
- Neuenschwander, M. P., & Hascher, T.** (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 270–280.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W., & Holder, M.** (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Forschungsbericht Nr. 22. Schlussbericht z.Hd. des Schweizerischen Nationalfonds, Projekt Nr. 11-52730.97. Universität Bern: Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Neuenschwander, M. P., Stalder, B. E., & Süss, D.** (1996). Berufswahl und Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern; Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- OECD.** (1999a). PISA Draft Terms of Reference for the second survey cycle (No. DEELSA/PISA/BPC (99)18).
- OECD** (1999b). Thematic Review of The Transition From Initial Education to Working Life. Switzerland. Country Note. Paris: OECD.
- OECD** (Hg.) (2000a). From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work. Paris.
- OECD** (Hg.) (2000b). Motivating Students for Lifelong Learning. Paris.
- OECD/CERI** (Hg.) (2001). Bildungspolitische Analyse 2001. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris.
- OECD/PISA** (Hg.) (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.
- Oerter, R., & Dreher, E.** (1995). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (pp. 310–395). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Pätzold, G.** (1999). Berufspädagogisch geleitete Lernortkooperation im Kontext beruflicher Modernisierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(1), 10–33.
- Prentzel, M.** (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkel (Hg.), *Wege zum Können – Determinanten des Kompetenzerwerbs* (pp. 32–44). Bern: Huber.
- Presley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W.** (1990). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International journal of educational research*, 13, 827–948.
- Prochaska, M.** (1998). Leistungsmotivation: Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt: Ansatzpunkte zur Entwicklung eines neuen eignungsdiagnostischen Verfahrens. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raab, E.** (1996). Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Raab, E.** (2003). Wie (benachteiligte) Jugendliche ihre berufliche Zukunft sehen. In L. Lappe (Hg.), *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben* (pp. 13–20). Opladen: Leske + Budrich, DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C.** (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23–58.
- Renaud, A.** (2002). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Plans d'échantillonnage pour PISA 2000 en Suisse. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Rüesch, P.** (2000). Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In S. Mächler, M. Truniger & D. Luginbühl (Hg.), *Schulerfolg: kein Zufall*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Sacchi, S.** (2003). Longitudinale Stichprobengewichtung für das TREE-Panel (Befragungswellen 1 & 2). Zürich: Cue Sozialforschung.
- Schaffner Baumann, D.** (2000). «Ohne Beruf läuft nichts in unserer Gesellschaft, da bleibst du zu Hause sitzen!» Orientierungen, Probleme und Bewältigungsstrategien im Berufsfindungsprozess. Eine Qualitative Studie an RealschulabgängerInnen. Lizentiatsarbeit. Bern: Edition Soziothek.
- Scherrer Käslin, R.** (2000). Auf dem Weg zur «Zweidrittelgesellschaft?» . Integrationsprobleme marginaler Bevölkerungssegmente in die moderne Arbeitswelt. Zürich: Sociology of Work and Organization.
- Schlag, B.** (1995). Lern- und Leistungsmotivation. Opladen: Leske und Budrich.
- Schober, K.** (1992). Ungelernte Jugendliche: Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe. In C. Brinkmann & K. Schober (Hg.), Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels (pp. 71–107). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Schuler, H., & Prochaska, M.** (2000). Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstests. *Diagnostica*, 46(2), 61–72.
- Semmer, N., & Udris, I.** (1993). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hg.), Organisationspsychologie (pp. 133–165). Huber: Bern.
- Semmer, N. K., Barr, W., & Steding, G.** (2000). Unterweisungen in der betrieblichen Praxis. Von den Schwierigkeiten des guten Erklärens. *Zeitschrift für Arbeits und Organisationspsychologie*, 44(4), 221–228.
- Semmer, N. K., & Mohr, G.** (2001). Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 150–158.
- Sheldon, G.** (1995). Die berufliche Flexibilität im Spiegel der Zeit. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Sheldon, G.** (1997). Qualification et chômage, Die Volkswirtschaft 5/1997, S. 30–36.
- Simons, P. R. J.** (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (pp. 251–264). Göttingen: Hogrefe.
- Solga, H., & Konietzka, D.** (2000). Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes. Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 26(1), 111–147.
- Stalder, B. E.** (1999). Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Stalder, B. E.** (2000). Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern (No. ABF 1/00). Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Stalder, B. E.** (2002). Das intellektuelle Anforderungsniveau von 76 Berufslehren. (Internes Arbeitspapier). Bern: TREE.
- Statistics Canada PISA-L Consortium.** (2003). Framework for the Programme for International Student Assessment – longitudinal option (PISA-L), 2003. Ottawa: Statistics Canada.
- Troltsch, K., Alex, L., Bardeleben, R. v., & Ulrich, J.** (2000). Jugendliche ohne Berufsausbildung – Eine BIBB/EMNID Untersuchung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Udris, I., & Frese, M.** (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. G. Hoyos & D. Frey (Hg.), Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C., & Rimann, M.** (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial*, 15(4), 9–22.
- Wahler, P., & Witzel, A.** (1996). Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chan-

censtruktur. In K. Schober & M. Gaworek (Hg.), Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle (pp. 9–35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.

Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? Beiheft Zeitschrift für Pädagogik 34, 223–233.

Wolter, S. C. (o.J.) Aufwand und Ertrag der Berufsbildung. o.O.

Zutavern, M., & Brühwiler, C. (2002). Selbstreguliertes Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. In BFS/EDK (Hg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 (pp. 64–89). Neuchâtel: BFS/EDK.

Abbildungsverzeichnis

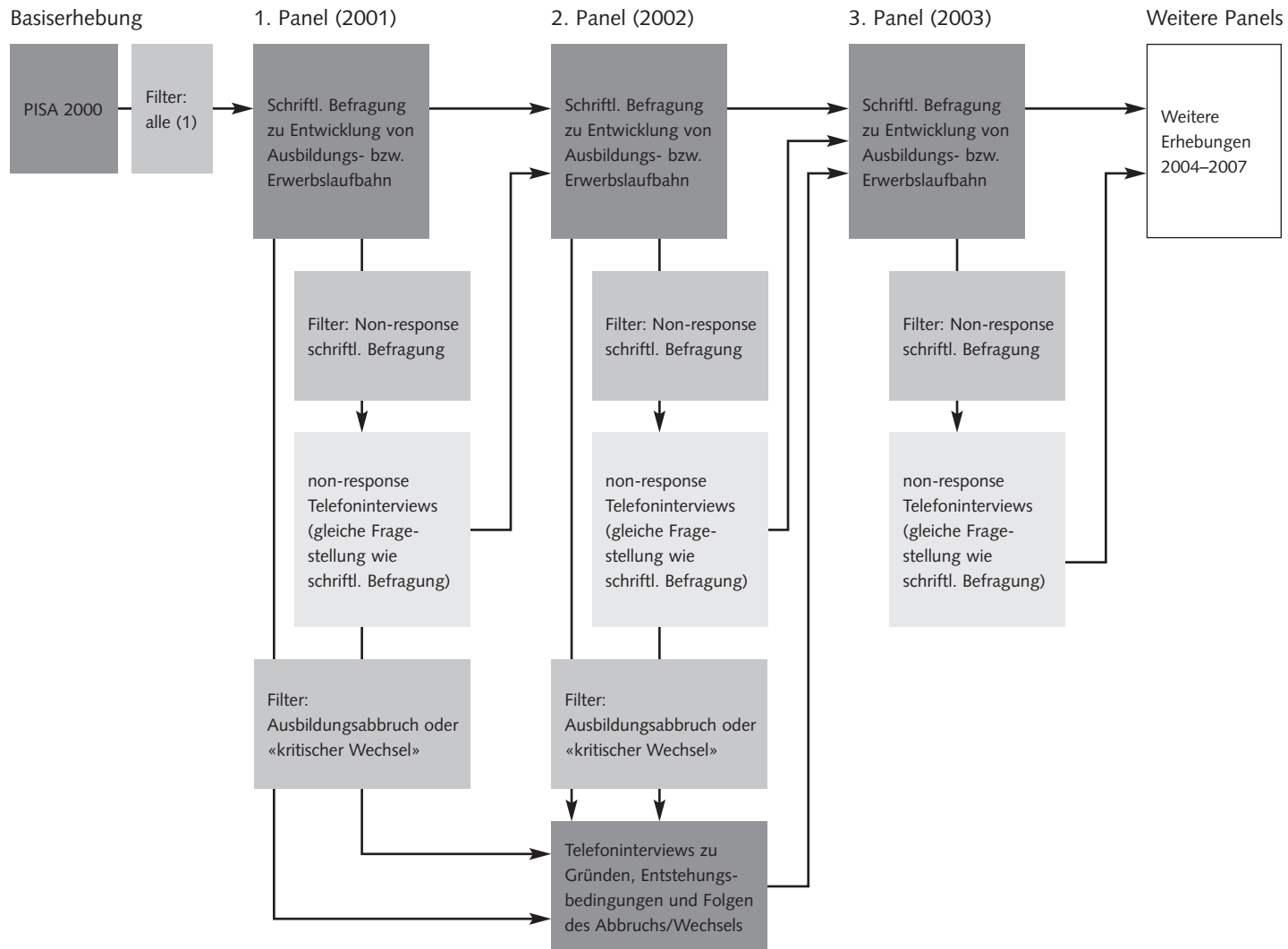
Abbildung 1.1	Übersichtsschema Projektdesign TREE	28
Abbildung 1.2	Grobmodell zur Erklärung des Zugangs zu nachobligatorischen Ausbildungen	30
Abbildung 2.1	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Geschlecht und Sprachregion	39
Abbildung 2.2	Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp und PISA-Lesekompetenz	43
Abbildung 2.3	Zugang zu Sek II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, nach Sek I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz	43
Abbildung 2.4	Übersicht über die häufigsten Ausbildungsverläufe	47
Abbildung 2.5	Gesamtüberblick Ausbildungsverlaufstypen	48
Abbildung 2.6	Verlaufstypen nach Geschlecht	49
Abbildung 2.7	Verlaufstypen nach Sprachregion	50
Abbildung 2.8	Verlaufstypen nach besuchtem Schultyp auf Sekundarstufe I	51
Abbildung 2.9	Verlaufstypen nach PISA-Lesekompetenz	52
Abbildung 2.10	Verlaufstypen nach sozioökonomischem Status (SES)	53
Abbildung 2.11	Verlaufstypen nach Migrationshintergrund	54
Abbildung 3.1	Pädagogische Kompetenz der Klassenlehrkraft nach Ausbildungsprogramm	64
Abbildung 3.2	Vielseitigkeit des Unterrichts nach Ausbildungsprogramm	64
Abbildung 3.3	Handlungsspielraum im Unterricht nach Ausbildungsprogramm	65
Abbildung 3.4	Schulische Belastung nach Ausbildungsprogramm	66
Abbildung 3.5	Soziale Unterstützung durch Klassenlehrkraft und beste Schulkolleg/innen nach Ausbildungsprogramm	68
Abbildung 3.6	Ausbildungszufriedenheit nach Ausbildungsprogramm	76
Abbildung 4.1	Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe nach Verlaufstyp, Monatssequenzen August 2000 bis April 2002	86
Abbildung 4.2	Suchanstrengungen nach Verlaufstyp	90
Abbildung 4.3	Kritische Lebensereignisse in den ersten zwei Jahren nach Schulaustritt, nach Verlaufstyp	92
Abbildung 5.1	Jugendliche in Zwischenlösungen: Übersicht 1 Jahr nach Schulaustritt	102
Abbildung 5.2	Jugendliche in Zwischenlösungen nach Kanton und Typ des Angebots	103
Abbildung 5.3	«Anschlussquoten»	106
Abbildung 6.1	PISA-Lesekompetenz-Unterschiede nach Migrationssituation, ausgewählte Länder	112
Abbildung 6.2	Soziale Stellung der PISA/TREE-Kohorte nach Herkunftsland	113
Abbildung 6.3	Ausbildungssituation der im Jahr 2000 schulentlassenen Jugendlichen nach Herkunftsland	114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Ausbildungssituation 1 bzw. 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule	35
Tabelle 2.2	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Geschlecht, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt	36
Tabelle 2.3	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Sprachregion, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt	38
Tabelle 2.4	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Urbanisierungsgrad, 1 bzw. 2 Jahre nach Schulaustritt	39
Tabelle 2.5	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Schultyp auf Sekundarstufe I, 2 Jahre nach Schulaustritt	41
Tabelle 2.6	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach PISA-Lesekompetenz, 2 Jahre nach Schulaustritt	42
Tabelle 2.7	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach sozioökonomischem Status, 2 Jahre nach Schulaustritt	44
Tabelle 2.8	Nachobligatorische Ausbildungssituation nach Migrationshintergrund, 2 Jahre nach Schulaustritt	45
Tabelle 2.9	Modell zur Erklärung/Vorhersage nachobligatorischer Ausbildungschancen: Relatives Gewicht der einzelnen Einflussgrösse	55
Tabelle 3.1	Lehrberufsgruppen im Ausbildungsjahr 2001/2002	70
Tabelle 3.2	Beurteilung der betrieblichen Ausbildung; Gesamtmittelwerte und signifikante Abweichungen einzelner Berufsgruppen	71
Tabelle 3.3	Beurteilung der schulischen Ausbildung; Gesamtmittelwerte und signifikante Abweichungen einzelner Berufsgruppen	73
Tabelle 3.4	Determinanten der Ausbildungszufriedenheit bei Lehrlingen	77
Tabelle 3.5	Determinanten der Ausbildungszufriedenheit bei Schülerinnen und Schülern	78
Tabelle 4.1	CATI-Stichprobe innerhalb der TREE-Befragung	83
Tabelle 4.2	CATI-Ausbildungs-Verlaufstypen	85
Tabelle 4.3	Die Unterteilung der Gesamtstichprobe in die CATI-Verlaufstypen und die anderen TREE-Befragten	88
Tabelle 4.4	Aktivitäten der Jugendlichen des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» in den ersten 21 Monaten nach Austritt aus der obligatorischen Schule	94
Tabelle 5.1	Jugendliche in Zwischenlösungen nach ausgewählten Merkmalen	104
Tabelle 5.2	«Anschlussquoten» nach ausgewählten Merkmalen	107
Tabelle 6.1	Modell 1 zur Erklärung des «Nicht-Einstiegs»-Risikos in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule	115
Tabelle 6.2	Modell 2 zur Erklärung des «Nicht-Einstiegs»-Risikos in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung 2 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule	116

Anhang A

A1 Erhebungsdesign von TREE



(1) PISA 2000-Proband/innen, welche im Sommer nach der PISA 2000-Befragung die obligatorische Schule verlassen

A2 In TREE erhobene Merkmalsdimensionen nach Erhebungstyp

PISA 2000 (Basiserhebung für TREE)	Haupterhebung TREE 2001ff	Zusatzerhebung TREE «Kritische Verläufe» 2002
<p>Transition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuletzt auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp <p>Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulort • Schulstruktur • Beurteilungs- und Selektionsmechanismen • Schulklima • Lernförderung <p>Einstellung zur Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungswünsche und -absichten <p>Leistung und Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculumabhängige schulische Leistung (Noten) in den Kernfächern • Curriculumunabhängige Kompetenzen in den Bereichen Lesen (Literacy), Mathematik und Naturwissenschaften • Zusatzunterricht • Lern- und Leseverhalten <p>Soziodemografische Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • Soziale Herkunft • Migrationshintergrund <p>Soziales Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernumfeld • Soziale Unterstützung 	<p>Transition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktueller Ausbildungs- bzw. Erwerbsstatus • Bildungsabschlüsse • Kritische Ausbildungsereignisse (Ausbildungsabbruch und -wechsel) • Suchanstrengungen <p>Schule und Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsort • Anforderungen, Ressourcen und Belastungen in der betrieblichen und/oder schulischen Ausbildung • Pädagogische Kompetenz der Ausbilder/innen • Chancengleichheit <p>Einstellung zur Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungszufriedenheit • Verbundenheit mit Beruf, Betrieb und/oder Schule • Fluktuations- oder Dropout-Tendenz • Pläne bezüglich zukünftiger Ausbildung und Erwerbstätigkeit <p>Leistungen und Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noten • Nachhilfeunterricht • Lernstil <p>Selbstkonzept und Wohlbefinden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persistenz • Selbstwirksamkeit • Selbstwert • Positive Lebenseinstellung • Affektive Befindlichkeit • Körperliche Beschwerden <p>Bewältigungsverhalten</p> <p>Suchtmittelkonsum</p> <p>Soziales Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Unterstützung • Wohnsituation • Finanzielle Situation <p>Kritische Lebensereignisse</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Filter</p> </div> <p>Ausbildungs-/Erwerbsverlauf (im Detail)</p> <p>Such-/Orientierungsbewegungen zwischen Ausbildungs-/Erwerbsabschnitten</p> <p>Beurteilung der abgebrochenen Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit</p> <p>Gründe für Ausbildungsabbruch/-wechsel; Subjektive Beurteilung des Prozesses</p> <p>Zukunftsperspektiven</p>

Anhang B

Konzept und Messung von Lesekompetenz im Rahmen von PISA

Pisa-Lesekompetenzen

Das Programme for International Student Assessment, kurz PISA, ist eines von mehreren Projekten im Bereich der Kompetenzmessungen der OECD, die die Beurteilung der Bildungsergebnisse mittels international vergleichbarer Erhebungen von Wissen und Können – unter dem Begriff Kompetenzen zusammengefasst – zum Ziel hat. Die wichtigsten Studien waren 1991 die «Reading Literacy Study» und 1995 die «Third International Mathematics and Science Study» (TIMSS), an denen die Schweiz ebenfalls beteiligt war. Im Unterschied zu diesen Leistungsmessungen orientiert sich PISA inhaltlich stärker an realen Lebenssituationen und weniger am Schulwissen.

PISA prüft in erster Linie, inwieweit allgemeinere Konzepte und Fähigkeiten bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit erworben wurden, ohne dabei aber das im Lehrplan vorgesehene Wissen und Verständnis auszuschliessen. Die PISA-Ergebnisse liefern Informationen über die Leistungen der Länder im internationalen Vergleich, über die Zusammenhänge zwischen diesen Leistungen und den Merkmalen von Jugendlichen und Schulen in Form von kontextbezogenen Indikatoren sowie über die zeitliche Entwicklung dieser Leistungen in Form von Trendindikatoren.

PISA setzt bei der Standortbestimmung der Grundbildung an. Internationale Expertinnen und Experten entwickelten ein Gesamtkonzept, in dem diese zentrale Grundbildung definiert und begründet wird. In PISA wird dafür der Begriff Literacy verwendet, der auf deutsch mit Lesefähigkeit nur unzureichend übersetzt ist.

PISA erfasst drei Literacy-Bereiche: Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (science literacy). Die PISA-Erhebungen erfolgen in einem Dreijahreszyklus. In jedem der drei bis 2006 geplanten PISA-Zyklen wird ein Bereich gründlicher getestet. 2000 war es die Lesekompetenz.

Gemäss PISA bedeutet Lesekompetenz «...geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen» (OECD/PISA, 2001, S. 23). Diese Definition geht weit über Lesefähigkeit im technischen Sinne hinaus (Alphabetisierung; Analphabetismus als Nichtbeherrschen dieser Fähigkeit). Zentral beim Literacy-Konzept gemäss PISA ist der autonome, souveräne Umgang mit Texten, deren aktive Nutzung als Informationsquelle, deren Bewertung und Interpretation, deren Verknüpfung mit anderen Texten bzw. Informationsquellen. Wer über Lesekompetenz in diesem Sinne verfügt, hat nicht nur lesen (im technischen Sinne) gelernt, sondern ist in der Lage, durch Lesen zu lernen. «Text»-Grundlagen können dabei durchaus auch Zahlen sein, also zum Beispiel Tabellen oder Grafiken. Beispiele, wie dieses Konzept konkret in Test-Items umgesetzt wurde, finden sich auf den verschiedenen PISA-Websites.¹⁰³

Bestimmung des Lesekompetenzniveaus

Für die Bestimmung der Lesekompetenz hat PISA fünf Kompetenzniveaus definiert, denen bestimmte Aufgabentypen mit unterschiedlichen Anforderungen an die Testpersonen zugeordnet sind (Abbildung B1).

¹⁰³ Internationale PISA-Website: www.pisa.oecd.org
PISA-Website Deutschland: www.mpib-berlin.mpg.de/PISA

Abbildung B1: Die fünf Lesekompetenzniveaus von PISA

- Niveau 5: Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen von Niveau 5 der Gesamtskala Lesekompetenz erfüllen, sind in der Lage, anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, d.h. mit Informationen umzugehen, die in ungewohnten Texten nur schwer zu finden sind, ein genaues Verständnis dieser Texte nachzuweisen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe von Belang sind, sowie einen Text kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, dabei Fachwissen heranzuziehen und Konzepte zu begreifen, die u.U. im Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.
- Niveau 4: Jugendliche, die Niveau 4 erreichen, sind in der Lage, schwierige Leseaufgaben zu lösen, beispielsweise eingebettete Informationen zu finden, den Sinn sprachlicher Nuancen zu verstehen und einen Text kritisch zu bewerten.
- Niveau 3: Auf diesem Niveau sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, Leseaufgaben mittleren Komplexitätsgrads zu lösen, z.B. mehrere Informationen aufzufinden, Verbindungen zwischen verschiedenen Abschnitten eines Textes herzustellen und den Text zum Alltagswissen in Beziehung zu setzen.
- Niveau 2: Auf diesem Niveau sind die Jugendlichen fähig, grundlegende Leseaufgaben zu lösen, z.B. eindeutige Informationen zu finden, wenig anspruchsvolle Schlussfolgerungen verschiedener Art zu ziehen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils zu erkennen und gewisse externe Kenntnisse zu dessen Verständnis heranzuziehen.
- Niveau 1: Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen den Anforderungen dieses Niveaus entsprechen, können nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z.B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen.
- Unterhalb Niveau 1: Schülerinnen und Schüler, die Niveau 1 nicht erreichen, sind kaum im Stande, auch nur die einfachsten der in PISA gestellten Aufgaben zu lösen, und haben somit ernsthafte Schwierigkeiten im Umgang mit und im Verständnis von Texten welcher Art auch immer.
-

© TREE 2003

Anhang C: Tabellen

Tabelle C1: Schätzgenauigkeit der Gesamtstichprobe

95% Konfidenzintervall Gesamtstichprobe		2001	2002
Total	Anzahl	82623	82623
	Standardfehler	2488	2498
	Untergrenze, Obergrenze	77727,87519	77706,87539

© TREE 2003

Tabelle C2: Schätzgenauigkeit des Ausbildungsstatus (4-stufig)

Ausbildungsstatus 4-stufig		2001	2002
Berufsbildung	Anzahl	37997	52110
	Standardfehler	1719	2238
	Untergrenze, Obergrenze	34614,41380	47706,56514
Allgemeinbildung	Anzahl	22131	20975
	Standardfehler	1632	1477
	Untergrenze, Obergrenze	18920,25343	18069,23881
Zwischenlösung	Anzahl	18573	4828
	Standardfehler	1147	508
	Untergrenze, Obergrenze	16315,20830	3827,5828
nicht in Ausbildung	Anzahl	3629	4202
	Standardfehler	419	499
	Untergrenze, Obergrenze	2805,4453	3220,5183
Total	Anzahl	82330	82115

© TREE 2003

Tabelle C3: Schätzungsgenauigkeit des Ausbildungsstatus (9-stufig)

Ausbildungsstatus 9-stufig		2001	2002
Anlehre	Anzahl	318	976
	Standardfehler	141	322
	Untergrenze, Obergrenze	40,595	341,1610
Berufsbildung (tiefes Anforderungsniveau)	Anzahl	9370	13062
	Standardfehler	855	1126
	Untergrenze, Obergrenze	7688,11053	10846,15278
Berufsbildung (mittleres Anforderungsniveau)	Anzahl	8922	13581
	Standardfehler	649	879
	Untergrenze, Obergrenze	7644,10200	11852,15310
Berufsbildung (hohes Anforderungsniveau)	Anzahl	15183	19893
	Standardfehler	1074	1203
	Untergrenze, Obergrenze	13069,17296	17525,22261
Berufsbildung (unbestimmtes Anforderungsniveau)	Anzahl	4204	4599
	Standardfehler	459	505
	Untergrenze, Obergrenze	3300,5109	3604,5594
Allgemeinbildung (Maturität und Lehrerbildung)	Anzahl	18799	17508
	Standardfehler	1608	1436
	Untergrenze, Obergrenze	15634,21963	14683,20334
Allgemeinbildung (DMS und andere)	Anzahl	3333	3466
	Standardfehler	316	350
	Untergrenze, Obergrenze	2710,3955	2778,4155
Zwischenlösungen (10. Schuljahr etc.)	Anzahl	13896	1929
	Standardfehler	1043	403
	Untergrenze, Obergrenze	11843,15948	1136,2723
Zwischenlösungen (Praktika etc.)	Anzahl	4677	2898
	Standardfehler	467	346
	Untergrenze, Obergrenze	3759,5595	2218,3579
nicht in Ausbildung	Anzahl	3629	4202
	Standardfehler	419	499
	Untergrenze, Obergrenze	2805,4453	3220,5184
Total	Anzahl	82330	82115

© TREE 2003

Tabelle C4: Schätzgenauigkeit der Verlaufstypen I

Verlaufstypen I

Verbleib in gleicher Sek II-Ausbildung	Anzahl	50384
	Standardfehler	1894
	Untergrenze, Obergrenze	46657,54111
Wechsel innerhalb Sek II-Ausbildungen	Anzahl	6392
	Standardfehler	483
	Untergrenze, Obergrenze	5442,7342
Wechsel zwischen Sek II-Ausbildungen	Anzahl	1562
	Standardfehler	195
	Untergrenze, Obergrenze	1178,1945
Ausstieg	Anzahl	2156
	Standardfehler	291
	Untergrenze, Obergrenze	1584,2728
Verzögerter Einstieg	Anzahl	14877
	Standardfehler	1102
	Untergrenze, Obergrenze	12709,17045
(noch) kein Einstieg	Anzahl	6490
	Standardfehler	706
	Untergrenze, Obergrenze	5100,7881
Total	Anzahl	81861

© TREE 2003

Tabelle C5: Schätzgenauigkeit der Verlaufstypen II

Verlaufstyp II

Verbleib in Berufsbildung	Anzahl	32299
	Standardfehler	1611
	Untergrenze, Obergrenze	29129,35469
Verbleib in Allgemeinbildung	Anzahl	18085
	Standardfehler	1454
	Untergrenze, Obergrenze	15224,20947
Wechsel allgemein	Anzahl	7954
	Standardfehler	536
	Untergrenze, Obergrenze	6899,9008
Ausstieg	Anzahl	2156
	Standardfehler	291
	Untergrenze, Obergrenze	1584,2728
Verzögerter Einstieg	Anzahl	14877
	Standardfehler	1102
	Untergrenze, Obergrenze	12709,17045
(noch) kein Einstieg	Anzahl	6490
	Standardfehler	706
	Untergrenze, Obergrenze	5100,7881
Total	Anzahl	81861

© TREE 2003

Tabelle C6: Modell zur Erklärung der Einstiegs-Chancen in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung 2 Jahre nach Schulaustritt

Einflussgrösse	Referenzkategorie (odds ratio = 1)	Vergleichskategorien	keine Ausbildung odds ratio	Zwischenlösung odds ratio	Berufsbildung mit mittlerem/tiefen Anforderungsniveau odds ratio	Allgemeinbildung odds ratio
Geschlecht	Mann	Frau	n.s.	4.1***	.661 (1.5)***	2.1***
Sozialstatus	hoher SES	niedriger SES	1,3**	n.s.	1,4***	.5 (2.0)***
kulturelle Herkunft	Einheimische/Ass.	«secondos»	.552 (1.8)**	.335 (3)***	.260 (3.8)***	n.s.
		«Migranten»	2.3***	n.s.	.568 (1.8)***	2.1***
Urbanisierungsgrad	Land	Stadt	1,8***	n.s.	n.s.	1.7***
Sprachregion	deutsch CH	franz. CH	1.7**	.413 (2.4)***	n.s.	2.1***
		ital. CH	n.s.	n.s.	.387 (2.6)**	n.s.
Schultyp	erweiterte Anforder.	Grundanfo.	5***	4***	4.7***	.459 (2.2)***
Lesekompetenzen	Stufe 3	Stufe 5	n.s.	n.s.	.373 (2.7)***	5***
		Stufe 4	n.s.	n.s.	.678 (1.5)***	2***
		Stufe 2	2***	2.2***	2.2***	n.s.
		Stufe 1	3***	5.5***	4.2***	n.s.
		< Stufe 1	6***	11***	7.6***	n.s.

n.s. = nicht signifikant, **1%-Signifikanzniveau, *** <1%-Signifikanzniveau

Als Masszahl für diese Wirkungszusammenhänge hat sich die odds ratio ($\exp(\beta)$) eingebürgert. Die odds ratio ist ein Mass für den Einfluss eines bestimmten (unabhängigen) Merkmals auf die Chance, dass ein bestimmtes Ereignis eintritt oder nicht («Ja» oder «Nein»). Dabei wird analog zu β in der linearen Regression der wechselseitige Einfluss aller anderen Variablen der Regressionsgleichung kontrolliert.

Bei odds ratio <1 ist jeweils noch eine weitere Zahl in Klammern angegeben: Dies ist der Kehrwert der odds ratio und gibt an, um welchen Faktor sich die Chancen verringern, wenn man von der Vergleichs- zur Referenzkategorie wechselt.

Tabelle C7: Duale Berufsbildung: Beurteilung der betrieblichen Ausbildung; Mittelwerte und Standardabweichungen

Berufskategorie	Niveau	pädagogische Kompetenz Lehrmeister/in		Vielseitigkeit der Arbeit		Handlungs- spielraum in der Arbeit		Belastung in der Arbeit		Unterstützung durch Lehrmeister/in		Unterstützung durch beste Arbeitskolleg/innen	
		Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv
Natur	tief	3.21	0.77	4.29	0.65	2.66	0.92	2.46	0.55	3.37	0.81	3.20	0.77
	mittel	3.08	0.81	4.25	0.73	3.18	1.13	2.62	0.59	3.58	0.56	3.36	0.91
Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft	tief	3.33	0.66	4.20	0.63	3.14	0.84	2.91	0.65	3.42	0.73	3.21	0.84
Bekleidung, Körperpflege	tief	3.31	0.64	4.28	0.68	2.84	0.80	2.60	0.57	3.37	0.73	3.23	0.69
Bauwesen	tief	3.23	0.61	4.35	0.66	2.75	0.86	2.90	0.72	3.47	0.69	3.13	0.78
	mittel	3.24	0.53	4.46	0.53	2.84	0.74	2.69	0.59	3.55	0.60	3.36	0.59
	hoch	3.23	0.78	4.07	0.68	3.15	0.82	2.46	0.73	3.34	0.78	3.25	0.66
Industrie, Technik, Informatik	tief	3.25	0.61	4.09	0.84	2.69	0.81	2.53	0.52	3.48	0.59	2.96	0.91
	mittel	3.17	0.63	4.33	0.74	3.05	0.88	2.60	0.59	3.45	0.67	3.07	0.77
	hoch	3.40	0.53	4.12	0.67	3.46	0.78	2.53	0.59	3.56	0.54	3.19	0.66
Handel, Verwaltung, Tourismus	tief	3.35	0.71	3.93	0.79	3.02	1.00	2.57	0.59	3.56	0.64	3.35	0.67
	mittel	3.17	0.73	3.73	1.04	3.36	1.07	2.61	0.60	3.35	0.85	3.09	0.87
	hoch	3.37	0.58	4.02	0.84	3.50	0.82	2.40	0.60	3.44	0.69	3.20	0.67
Gesundheit, Bildung, Sozialarbeit	mittel	3.27	0.83	4.65	0.52	3.10	0.98	2.70	0.50	3.24	0.66	3.44	0.59
Gesamtmittelwert		3.29		4.15		3.18		2.60		3.45		3.18	
Skala		1 (tief) – 4 (hoch)		1 (selten) – 5 (häufig)		1 (selten) – 5 (häufig)		1 (selten) – 5 (häufig)		1 (tief) – 4 (hoch)		1 (tief) – 4 (hoch)	
Mittelwertsvergleich der Berufsgruppen		p =.005		p<.000		p<.000		p<.000		p =.304		p =.023	

Tabelle C8: Duale Berufsbildung: Beurteilung der schulischen Ausbildung; Mittelwerte und Standardabweichungen

Berufskategorie	Niveau	pädagogische Kompetenz Klassenlehrperson		Vielseitigkeit des Unterrichts		Handlungs- spielraum im Unterricht		Schulische Belastung		Unterstützung durch Klassenlehrperson		Unterstützung durch beste Schulkolleg/innen	
		Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv	Mittel	stdv
Natur	tief	3.28	0.45	3.99	0.57	2.93	1.18	2.02	0.72	3.16	0.67	2.88	0.76
	mittel	2.97	0.40	3.95	0.46	2.51	0.82	2.25	0.86	3.39	0.77	2.70	0.67
Ernährung, Gastgewerbe, Hauswirtschaft	tief	3.26	0.58	4.11	0.62	2.58	0.74	2.20	0.76	3.19	0.78	2.88	0.75
Bekleidung, Körperpflege	tief	3.32	0.64	3.96	0.82	2.93	0.70	2.26	0.64	3.21	0.74	2.99	0.74
Bauwesen	tief	3.23	0.53	3.94	0.69	2.67	0.92	2.19	0.71	3.23	0.78	2.97	0.78
	mittel	3.19	0.61	3.91	0.75	2.51	0.79	2.03	0.73	3.09	0.77	3.02	0.60
	hoch	2.84	0.57	3.70	0.72	2.57	0.86	2.31	0.92	2.64	0.89	2.94	0.65
Industrie, Technik, Informatik	tief	3.21	0.59	3.81	0.94	2.79	0.86	1.97	0.74	3.36	0.64	2.82	0.86
	mittel	3.06	0.57	3.91	0.57	2.64	0.84	2.46	0.75	2.98	0.82	2.76	0.70
	hoch	2.98	0.65	3.65	0.74	2.52	0.91	2.48	0.82	3.00	0.72	3.06	0.60
Handel, Verwaltung, Tourismus	tief	2.94	0.75	3.76	0.60	2.63	0.93	2.40	0.72	2.91	0.79	3.20	0.57
	mittel	2.76	0.64	3.77	0.68	2.61	0.83	2.34	0.77	2.67	0.92	3.08	0.75
	hoch	2.73	0.65	3.59	0.72	2.40	0.81	2.53	0.77	2.54	0.85	3.04	0.63
Gesundheit, Bildung, Sozialarbeit	mittel	3.00	0.69	4.01	0.54	2.85	0.93	2.27	0.56	2.83	0.85	3.61	0.58
Gesamtmittelwert		3.00		3.81		2.57		2.35		2.92		2.97	
Skala		1 (tief) - 4 (hoch)		1 (selten)-5 (häufig)		1 (selten) - 5 (häufig)		1 (selten) - 5 (häufig)		1 (tief) - 4 (hoch)		1 (tief) - 4 (hoch)	
Mittelwertsvergleich der Berufsgruppen		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000	

Erläuterung zu Tabelle C9

In der Tabelle C9 wird aufgezeigt, wie sich die Verlaufstypen bezüglich der Merkmale Geschlecht, Sprachregion, Urbanisierungsgrad, Schultyp bei Austritt aus der obligatorischen Schule, Lesekompetenz gemäss PISA-2000, sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie und kulturelle Herkunft unterscheiden. Um eine Vergleichbarkeit mit den Befunden aus Kapitel 2 zu gewährleisten, sind die Statistiken mit den gewichteten Daten vorgenommen worden. Die Häufigkeiten für die Verlaufstypen und die einzelnen Kategorien der Kriteriumsvariablen entsprechen somit nicht der effektiven Anzahl Fälle in der Stichprobe sondern der Anzahl, wie diese Fälle in der Gesamtstichprobe vorhanden wären, wenn davon ausgegangen würde, dass die Verteilungen auch für diese kleinen Untergruppen noch genügend genau wären.

Um eine ungefähre Vorstellung über die Grösse der Teilstichproben zu erhalten, können diese jeweils mit dem Faktor 15 multipliziert werden, da die Gesamtpopulation mit ca. 83'000 Jugendliche etwa 15mal grösser ist als die Stichprobe von 5358. Die Gruppe weiblicher Jugendlicher des Verlaufstyps «Nicht Ausbildung» enthält somit ca. 450 Fälle, wobei diese Angabe aber als ziemlich unzuverlässig zu betrachten ist (vgl. dazu die Schätzgenauigkeiten zu Kapitel 2 bzw. Anhang-Tabellen C1–C5).

Für eine Interpretation der Daten ist die prozentuale Verteilung (Zeilenprozente) innerhalb der Kriteriumsvariablen (Merkmal) zu betrachten, welche für jeden Verlaufstyp eine Summe von 100% ergibt. Diese Verteilung wird mit der Verteilung in der Zeile «Total» (unten in der Tabelle) verglichen und zeigt, in welchen Fällen die Verteilung innerhalb des jeweiligen Verlaufstyps von der erwarteten Verteilung aufgrund der Gesamtstichprobe abweicht oder mit dieser übereinstimmt. Abweichungen bedeuten dabei, dass in diesem Typ die Merkmalskategorie vermehrt oder vermindert vorkommt.

In der Tabelle ist auch die gewichtete Häufigkeit der Zellenbesetzung angegeben. Die Summe der einzelnen Kategorien eines Merkmals sollte mit der Angabe in der Kolonne unter «Total» übereinstimmen. Abweichungen sind auf fehlende Angaben (Missing) in der betreffenden Kriteriumsvariablen (Merkmal) zurückzuführen.

Die Summe in der Kollone Total entspricht der Summe aus dem Vergleich nach Geschlecht. Durch die Gewichtung verändern sich die Summen je nach

Zellbesetzung in den Kriteriumsvariablen in einigen Fällen um 1. Auch weicht hier die Gesamtsumme Total (n = 5358) vom Total in den Tabellen 4.1 und 4.3 (n = 5357) um den Wert 1 ab.

Bei den drei Verlaufstypen «TREE-Übrige», «CATI-Unvollständige Daten» und «CATI-Verbleib» handelt es sich um die drei nicht-konsistenten Verläufe, welche in Tabelle 4.3 zu einer Restkategorie zusammengefasst worden sind.

Tabelle C9: TREE/CATI-Verlaufgruppenvergleich nach diversen Kriteriumsvariablen

TREE/CATI-Verlaufstyp		Vergleichskriterien																			Total	
		Geschlecht		Sprachregion			Urbanisierungsgrad		Schultyp 2000			Lesekompetenz 2000			Sozioökonomischer Status 2000				Kulturelle Herkunft 2000			
		Frau	Mann	Deu. spr. CH	Franz. spr. CH	Ital. spr. CH	Länd. Gebiet	Städt. Gebiet	Erw. Anf.	Grund-anf.	Inte-griert	Niedr. Lese-komp.	Mittl. Lese-komp.	Hohe Lese-komp.	unterstes SES-Viertel	unteres mittleres SES-Viertel	oberes mittleres SES-Viertel	oberstes SES-Viertel	Jug. spr. Unterr. spr., in CH geb. oder nicht	Jugendl. spr. nicht Unterr. spr., in CH geb.		Jug. spr. nicht Unterr. spr., in CH geb.
TREE-Verbleib	n %	1230 45.6	1467 54.4	2001 74.2	587 21.8	108 4.0	1086 40.3	1611 59.7	2055 76.2	582 21.6	59 2.2	303 11.2	1338 49.6	1055 39.1	689 25.7	707 26.4	609 22.8	671 25.1	2245 85.9	228 8.7	142 5.4	2697 100.0
TREE-Übrige *	n %	218 43.2	287 56.8	320 63.2	168 33.2	18 3.6	140 27.7	365 72.3	331 65.5	155 30.7	19 3.8	133 26.3	276 54.7	96 19.0	153 32.1	128 26.8	104 21.8	92 19.3	358 74.6	55 11.5	67 14.0	505 100.0
CATI-Unvollständige Daten *	n %	500 51.0	480 49.0	653 66.6	280 28.6	47 4.8	324 33.1	656 66.9	567 57.9	384 39.2	29 3.0	292 29.8	553 56.4	135 13.8	369 38.7	225 23.6	210 22.0	149 15.6	718 77.6	71 7.7	136 14.7	980 100.0
CATI-Verbleib *	n %	54 38.0	88 62.0	89 63.1	45 31.9	7 5.0	54 38.3	87 61.7	91 64.1	46 32.4	5 3.5	52 36.9	65 46.1	24 17.0	48 34.0	37 26.2	34 24.1	22 15.6	115 85.2	6 4.4	14 10.4	142 100.0
CATI-Wechsel	n %	78 47.3	87 52.7	92 56.1	66 40.2	6 3.7	65 39.4	100 60.6	103 62.4	57 34.5	5 3.0	49 29.7	97 58.8	19 11.5	56 36.4	45 29.2	37 24.0	16 10.4	124 80.0	20 12.9	11 7.1	165 100.0
CATI-Verzögerter Einstieg	n %	277 57.7	203 42.3	394 82.3	84 17.5	1 0.2	169 35.3	310 64.7	274 57.1	186 38.8	20 4.2	102 21.3	291 60.8	86 18.0	194 40.6	150 31.4	82 17.2	52 10.9	354 76.0	53 11.4	59 12.7	480 100.0
CATI-Zwischenlösungen	n %	110 84.0	21 16.0	115 87.8	16 12.2	0 0.0	65 49.6	66 50.4	60 45.8	71 54.2	0 0.0	37 28.2	79 60.3	15 11.5	71 55.9	24 18.9	22 17.3	10 7.9	92 77.3	12 10.1	15 12.6	131 100.0
CATI-Unterbruch	n %	19 26.4	53 73.6	54 74.0	18 24.7	1 1.4	39 53.4	34 46.6	40 55.6	32 44.4	0 0.0	31 43.1	29 40.3	12 16.7	31 42.5	20 27.4	11 15.1	11 15.1	52 72.2	7 9.7	13 18.1	72 100.0
CATI-Ausstieg	n %	63 52.9	56 47.1	73 60.8	47 39.2	0 0.0	18 15.1	101 84.9	81 68.1	37 31.1	1 0.8	23 19.8	66 56.9	27 23.3	27 22.7	37 31.1	35 29.4	20 16.8	94 81.0	8 6.9	14 12.1	119 100.0
CATI-Nichtausbildung	n %	30 44.8	37 55.2	50 74.6	17 25.4	0 0.0	25 37.3	42 62.7	29 42.6	35 51.5	4 5.9	20 29.4	43 63.2	5 7.4	42 61.8	15 22.1	8 11.8	3 4.4	35 54.7	8 12.5	21 32.8	67 100.0
Total	n %	2579 48.1	2779 51.9	3841 71.7	1328 24.8	188 3.5	1985 37.0	3373 63.0	3631 67.8	1585 29.6	142 2.7	1042 19.5	2837 53.0	1474 27.5	1680 31.9	1388 26.4	1152 21.9	1046 19.9	4188 81.4	468 9.1	492 9.6	5358 100.0

* In Tabelle 4.3, Kapitel 4 zur Restkategorie zusammengefasst.

Tabelle C10: Varimax-rotierte Komponenten-Matrix zur Faktorenanalyse mit den Items zur Erfassung der kritischen Lebensereignisse (Faktorladungen)

Dimension	Items zur Erfassung der kritischen Lebensereignisse	Komponente		
		1	2	3
Herkunftsfamilie	Meine Eltern haben sich getrennt oder scheiden lassen	.156		.727
	Meine Familie ist umgezogen			.790
	Ich bin von Zuhause ausgezogen	.324	.260	.162
Familiengründung	Ich bin schwanger geworden / Ein Mädchen ist von mir schwanger geworden	.728		
	Ich bin Mutter / Vater geworden	.849		.107
	Ich habe geheiratet	.820		.111
Krankheit und Verlust	Ich habe einen schweren Unfall oder eine schwere Krankheit gehabt	.231	.328	
	Eine Person, die mir nahe stand, ist gestorben		.375	
	Ich habe eine unglückliche Liebe durchgemacht		.658	
Konflikte	Ich habe grossen Krach mit meiner Familie oder mit meinen Freunden gehabt		.707	.128
	Ich habe grossen Krach in der Schule oder an der Arbeit gehabt	.120	.623	
	Ich habe mit der Polizei Scherereien gehabt	.246	.294	

© TREE 2003

Publikationsprogramm BFS

Das Bundesamt für Statistik (BFS) hat – als zentrale Statistikstelle des Bundes – die Aufgabe, statistische Informationen breiten Benutzerkreisen zur Verfügung zu stellen.

Die Verbreitung der statistischen Information geschieht gegliedert nach und mit verschiedenen Mitteln:

<i>Diffusionsmittel</i>	<i>Kontakt</i>	
Individuelle Auskünfte	info@bfs.admin.ch	032 713 60 11
Das BFS im Internet	www.statistik.admin.ch	
Medienmitteilungen zur raschen Information der Öffentlichkeit über die neusten Ergebnisse	www.news-stat.admin.ch	
Publikationen zur vertieften Information (zum Teil auch als Diskette/CD-Rom)	order@bfs.admin.ch	032 713 60 60
Online-Datenbank	www.statweb.admin.ch	032 713 60 86

Nähere Angaben zu den verschiedenen Diffusionsmitteln liefert das laufend nachgeführte Publikationsverzeichnis im Internet unter der Adresse www.statistik.admin.ch>>News>>Neuerscheinungen.

In der Reihe Bildungsmonitoring bisher erschienen

Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000 / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 S. gratis. Bestellnr. 473-0000. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2002. 179 S. Bestellnr. 470-0000. ISBN: 3-303-15243-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Bern, St.Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Erich Ramseier [et al.]. BFS /EDK: Neuchâtel 2002. 114 S. Bestellnr.: 523-0000. ISBN: 3-303-15264-0. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Lehrplan und Leistungen Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Urs Moser & Simone Berweger. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 100 S. Bestellnr. 573-0000. ISBN: 3-303-15288-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Les compétences en littérature Rapport thématique de l'enquête PISA 2000 / Anne Soussi [et al.]. OFS/CDIP : Neuchâtel 2003. 144 p. No de commande: 574-0000. ISBN: 3-303-15289-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Die besten Ausbildungssysteme Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabine Larcher & Jürgen Oelkers. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 52 S. Bestellnr. 575-0000. ISBN: 3-303-15290-X. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Soziale Integration und Leistungsförderung Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Judith Hollenweger [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 85 S. Bestellnr. 576-0000. ISBN: 3-303-15291-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Bildungswunsch und Wirklichkeit Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Thomas Meyer, Barbara Stalder, Monika Matter. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 68 S. Bestellnr. 577-0000. ISBN: 3-303-15292-6. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

PISA 2000 : Synthese und Empfehlungen / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 35 S. Bestellnr. 578-0000. ISBN: 3-303-15293-4. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch

Bildungsprognosen für die Hochschulen bis 2010 / Jacques Babel, Ian Cornish, Eugen Stocker. BFS: Neuchâtel 2002, 87 S. Bestellnr. 504-0200. ISBN: 3-303-15258-6.

Studierende und Hochschulabsolventen: Prognosen 2003–2012 / Jacques Babel. BFS, Neuchâtel 2003, 76 S. Bestellnr. 504-0300, ISBN: 3-303-15286-1.

Themenverwandt ist bisher erschienen

Bildungsindikatoren Schweiz. Strategien für die Zukunft / Heinz Gilomen. BFS, Neuchâtel 2002. 20 S. Bestellnr. 477-0100. ISBN: 3-303-15254-3.

Wie vollziehen Jugendliche in der Schweiz den Übergang von der obligatorischen Schule in weiterführende Ausbildungen? Wer schlägt welche nachobligatorischen Ausbildungswege ein, mit welchem Erfolg und mit welchen Schwierigkeiten?

Der nationale Jugendlängsschnitt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) liefert zu diesen Fragen erstmals Antworten, die für die ganze Schweiz und die einzelnen Sprachregionen repräsentativ sind. Die Ergebnisse in diesem Bericht beruhen auf Angaben von über 5000 Jugendlichen, die im Jahr 2000 an der PISA-Befragung teilgenommen haben und im selben Jahr aus der Schulpflicht entlassen worden sind.

Der vorliegende TREE-Bericht zeigt unter anderem, dass eine nachobligatorische Ausbildung heute von fast allen Jugendlichen angestrebt wird. Knapp drei Viertel aller Schulabgängerinnen und -abgänger finden den Weg in eine Lehre oder (Diplom-)Mittelschule relativ problemlos. Jede/r vierte Jugendliche in der Schweiz hat dagegen z.T. erhebliche Schwierigkeiten, einen nachobligatorischen Ausbildungsplatz zu ergattern – oft trotz grosser individueller Anstrengungen. TREE zeigt u.a. auch, dass die soziale Herkunft der Jugendlichen einen grossen Einfluss hat auf die Chancen des Zugangs zu weiterführenden Ausbildungen.

Bestellnummer:
602-0000

Bestellungen (BFS):
Tel. 032 713 60 60
Fax 032 713 60 61

Preis: CHF 18.–

ISBN 3-303-15309-4