

Umgang mit psychisch belasteten Lernenden

Eine Befragung von Berufsbildner*innen in der Deutschschweiz



Forschungsteam:

Schmocker Barbara¹, Kuhn Tanja¹, Frick Ulrich², Schweighauser Corina³, Baumgartner Reto⁴, Diesch René⁵, Ettlín Peter⁶, Frei Alex⁷, Baer Niklas¹

¹ WorkMed, Kompetenzzentrum der Psychiatrie Baselland, Binningen, ² HSD Hochschule Döpfer, Köln, ³ Gesundheitsdepartement Basel-Stadt, ⁴ Gewerbeverband Basel-Stadt, ⁵ Berufsbildung und Mittelschulen Basel-Stadt, ⁶ Stiftung Rheinleben, ⁷ Arbeitgeberverband Basel-Stadt

arbeitgeberverband

Gewerbeverband
Basel-Stadt

stiftung rheinleben

WORK
MED

Das Beste schaffen.



Gesundheitsförderung Schweiz
Promotion Santé Suisse
Promozione Salute Svizzera



Gesundheitsdepartement des Kantons Basel-Stadt
Medizinische Dienste



Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt
Mittelschulen und Berufsbildung

Binningen, Basel, Köln, 30.03.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	22
1.1	Ausgangslage	22
1.2	Theoretischer Hintergrund.....	23
1.3	Projektbeschreibung.....	26
1.4	Finanzierung	26
2	Methoden	27
2.1	Forschungskonzept.....	27
2.2	Datengewinnung / Probandenrekrutierung	27
2.3	Fragebogenaufbau und Design	28
2.4	Statistische Auswertung	29
2.5	Stichprobenbeschrieb.....	30
3	Ergebnisse	36
3.1	Häufigkeiten Verlauf.....	36
3.2	Merkmale der Lernenden	38
3.2.1	Demographische und sozio-demographische Angaben.....	38
3.2.2	Angaben zum Lehrverhältnis, Verlauf und Anschlusslösung.....	41
3.2.3	Angaben zur Vorbildung und früheren Auffälligkeiten	43
3.2.4	Angaben zur Lebenswelt des/der Lernenden	44
3.2.5	Engagement und Eignung der Lernenden	49
3.2.6	Typologie Lernende.....	50
3.2.7	Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinomial/multivariat)...	56
3.2.8	Das Wichtigste in Kürze	58
3.3	Herausforderungen und Umgang mit Schwierigkeiten während der Ausbildung.....	59
3.3.1	Funktionseinschränkungen.....	59
3.3.2	Typologie nach Defiziten in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz.....	64
3.3.3	Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (univariat)	66
3.3.4	Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinomial/multivariat)...	69
3.3.5	Absenzen, Leistungsprobleme und Konflikten	71
3.3.6	Umgang mit Herausforderungen und Schwierigkeiten während der Lehre	73
3.3.7	Das Wichtigste in Kürze	78
3.4	Angaben zu Berufsbildner*innen	79
3.4.1	Bedarf der Berufsbildner*innen.....	79
3.4.2	Erfahrungen Zusammenarbeit mit Dritten	83
3.4.3	Erfahrung Berufsbildner*innen mit akuten Krisen und psychischen Erkrankungen .	85
3.4.4	Typologie Berufsbildner	88

3.4.5	Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (univariat, multinominal, multivariat)	92
3.4.6	Das Wichtigste in Kürze	100
3.5	Merkmale Betriebe	101
3.5.1	Typologie Betriebe	105
3.5.2	Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinominal/multivariat).	107
3.5.3	Das Wichtigste in Kürze	107
3.6	Experimenteller Teil – Fallvignette.....	108
3.6.1	Ausgewählte Ergebnisse	109
3.7	Fokusgruppen	114
3.7.1	Lehraufsicht BS und BL, Case Management, GAP, Berufsbildner*innen.....	114
3.7.2	Vertreter in der Berufsbildung (Berufsbildner*innen, Ausbildungsleiter und Regionen-Leiter)	115
3.7.3	Lehrpersonen Sek I, Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen	116
3.7.4	Kinder-und Jugendpsychiater*innen wie Psychotherapeut*innen	117
3.7.5	Bundesamt für Sozialversicherungen, Invalidenversicherung	118
4	Diskussion.....	119
5	Schlussfolgerungen für die Praxis	128
6	Literaturverzeichnis	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Betriebsgrößen in der Umfrage (N = 2909).....	31
Abbildung 2: Betriebsgrößen in der Schweiz, (N = 4 570 670)	31
Abbildung 3: Branchen der Lehrbetriebe (N = 2909).....	32
Abbildung 4: Aufteilung "andere" Branche der Lehrbetriebe in % (N = 669)	32
Abbildung 5: Verteilung nach Branchen in der Befragung vs. gesamtschweizerisch in %.....	33
Abbildung 6: Kontaktintensität mit Lernenden (N = 2909).....	35
Abbildung 7: Zuteilung zu einem Fallverlauf aller beendeten Fälle (N = 2909).....	37
Abbildung 8: Einschätzung der Lehrverläufe des zuletzt begleiteten Lernenden (N = 965).....	37
Abbildung 9: Anschlusslösung nach Lehrabschluss/-abbruch (N = 2909, Fehlende = 129)	42
Abbildung 10: Informationen Schulzeit (N = 2780, Fehlende = 129)	44
Abbildung 11: Entwicklungsaufgaben (N = 2778)	48
Abbildung 12: Typ 1, Lernende mit Schweizer Herkunft mit hohem SES (6,5%)	50
Abbildung 13: Typ 2, Lernende mit Schweizer Herkunft und vielen Ressourcen (20,9%)	51
Abbildung 14: Typ 3, Lernende mit Migrationshintergrund und vielen Ressourcen (8,9%).....	51
Abbildung 15: Typ 4, Lernende mit Schweizer Herkunft, älter, kaum Ressourcen (39,3%).....	52
Abbildung 16: Typ 5, Lernende mit Migrationshintergrund und kaum Ressourcen (19,8%)	53
Abbildung 17: Merkmale Lernende als Einflussfaktoren für problematischen Lehrverlauf.....	57
Abbildung 18: Merkmale Lernende als Einflussfaktoren für Lehrabbruch	58
Abbildung 19: Defizite der Lernenden (N = 2251 Fälle; durchschn. 12 Einschränkungen).....	60
Abbildung 20: Summe der Defizite (3 Gruppen; max. 32 Defizite; N = 2778).....	61
Abbildung 21: Defizite nach Geschlecht (N = 2909)	62
Abbildung 22: Wunsch nach besserer Vorbereitung auf Berufsbildung (N = 2909).....	63
Abbildung 23: Typologie nach Defiziten in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz	64
Abbildung 24: Typologie Defizite und Lehrverlauf.....	65
Abbildung 25: Einflussfaktoren Merkmale Lernende für unproblematischen Verlauf (univariat) 67	
Abbildung 26: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für Abbruch (univariat)	68
Abbildung 27: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial)	69
Abbildung 28: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für einen Lehrabbruch (multivariat)	70
Abbildung 29: Belastung Lernende*r, Team und Berufsbildner*in	72
Abbildung 30: Unsicherheiten Berufsbildner*innen (N = 2909)	76
Abbildung 31: Unsicherheiten Berufsbildner*innen nach Alter (N = 2896, MFA)	77
Abbildung 32: Unsicherheiten Berufsbildner*innen nach Jahren Erfahrung (N = 2899, MFA) ...	77
Abbildung 33: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten (N = 2909, MFA).....	79
Abbildung 34: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten - nach Betriebsgrösse (MFA).....	80
Abbildung 35: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten nach Berufserfahrung (MFA)	81

Abbildung 36: Vermisste Unterstützung bei schwierigen Lehrverläufen (N = 2082, MFA).....	83
Abbildung 37: Zusammenarbeit mit Dritten (N = 2909, MFA).....	84
Abbildung 38: Prävalenzschätzung psychisch Krankheit Lernende	86
Abbildung 39: Prävalenzschätzung nach eigenem Bezug zu psychischen Krankheiten.....	87
Abbildung 40: Typ 1, Indir. Vorgesetzte, die sich generell sicher fühlen (16.5%)	88
Abbildung 41: Typ 2, Dir. Vorgesetzte, die sich generell sicher fühlen (42.2%)	89
Abbildung 42: Typ 3, Indir. Vorgesetzte mit wenig Kontakt, unsicher bei psych. St. (16%)	90
Abbildung 43: Typ 4, Dir. Vorgesetzte mit wenig Berufserfahrung, generell unsicher (25.3%)..	90
Abbildung 44: Merkmale BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat).....	93
Abbildung 45: Merkmale BB als Einflussfaktoren für Abbruch (univariat).....	93
Abbildung 46: Merkmale BB als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial).....	94
Abbildung 47: Interventionen BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat)	95
Abbildung 48: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Abbruch	96
Abbildung 49: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial).....	97
Abbildung 50: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Lehrabbruch (multivariat)	98
Abbildung 51: Unsicherheiten BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat).....	99
Abbildung 52: Unsicherheiten BB als Einflussfaktoren für Lehrabbruch (univariat)	99
Abbildung 53: Unterstützung durch Berufsbildungsverantwortlichen (N = 2844).....	101
Abbildung 54: Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb - nach Betriebsgrösse (N = 2909)...	103
Abbildung 55: Typ 1, Hohe Anforderungen und wenig Unterstützung (42.2%)	105
Abbildung 56: Typ 2, Tiefe Anforderungen und viel Unterstützung, (57.8%)	106
Abbildung 57: Merkmale Betrieb als Einflussfaktoren für probl. Lehrverlauf (multinomial)	107
Abbildung 58: Reaktionspfade der versch. Antwortmöglichkeiten in Fallvignette (N = 2909) ..	109
Abbildung 59: Einflussfaktoren auf den Beizug Externer nach Problemdauer (N = 4'047)	111

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angaben Berufsbildner*innen	34
Tabelle 2: Sozio-demographische Daten Lernende	38
Tabelle 3: Lehrberufe nach Berufsfeld.....	39
Tabelle 4: Ausbildungsniveau Eltern.....	39
Tabelle 5: Schulbildung Lernende aufgeteilt nach Ausbildungsniveau des Vaters	40
Tabelle 6: Schulbildung Lernende aufgeteilt nach Ausbildungsniveau der Mutter.....	40
Tabelle 7: Ausbildungsniveau Lernende	41
Tabelle 8: Umwandlung, Wiederholung, Abbruch des Lehrverhältnisses.....	41
Tabelle 9: Vorbildung Lernende.....	43
Tabelle 10: Schwierigkeiten obligatorische Schulzeit, Mehrfachantworten MFA	43
Tabelle 11: Unterstützung durch die Eltern.....	44
Tabelle 12: Kontakt gesetzliche Vertretung während der Ausbildung	45
Tabelle 13: Qualität Freunde und Freizeitgestaltung	46
Tabelle 14: Suchtverhalten, MFA	46
Tabelle 15: Psycho-soziale Belastungen	47
Tabelle 16: Engagement Lernende/r	49
Tabelle 17: Eignung Lernende/r, MFA	49
Tabelle 18: Art des Verlaufs nach Lernendentypologie.....	54
Tabelle 19: Wiederholung der Lehrjahre nach Lernendentypologie	54
Tabelle 20: Abbruch Ausbildung nach Lernendentypologie	54
Tabelle 21: Problembereiche Absenzen, Leistung und Verhalten nach Lernendentypologie	55
Tabelle 22: Entwicklungsaufgaben nach Lernenden-Typologie	55
Tabelle 23: Die Geschlechterverteilung innerhalb der Typologien nach Defiziten.....	65
Tabelle 24: Lehrabbrüche innerhalb der Defizittypen.....	66
Tabelle 25: Cannabissucht innerhalb der Defizittypen	66
Tabelle 26: Problemfelder Absenzen, Leistung, Konflikte	71
Tabelle 27: Zeitpunkt Beginn der Schwierigkeiten	72
Tabelle 28: Umgang der Lernenden mit Defiziten, MFA	73
Tabelle 29: Umgang der Lernenden mit Defiziten, Geschlechterunterschied, MFA	73
Tabelle 30: Umgang mit Schwierigkeiten durch die Lernenden nach Lernenden-Typologie	74
Tabelle 31: Umgang Berufsbildner*innen mit Defiziten insgesamt, MFA	75
Tabelle 32: Massnahmen Berufsbildner*innen bei schwierigen Lehrverläufen, MFA	75
Tabelle 33: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten - nach Alter BB, MFA.....	82
Tabelle 34: Unterstützung durch die Berufsfachschule.....	83
Tabelle 35: Lernende in Behandlung wegen psych. Probleme, Kontakt zu Behandelnden	85

Tabelle 36: Erfahrung mit akuter Krise mit Lernenden	85
Tabelle 37: Persönlicher Bezug zu psychischen Erkrankungen.....	86
Tabelle 38: Häufigkeit des Kontakts mit Therapeut*in je nach Berufsbildner*innen-Typus.....	91
Tabelle 39: Lehrverlauf innerhalb der verschiedenen Berufsbildner*innen-Typen	91
Tabelle 40: Lehrjahrwiederholungen innerhalb der versch. Berufsbildner*innen-Typen.....	91
Tabelle 41: Lehrabbrüche innerhalb verschiedener Berufsbildner*innen-Typen	92
Tabelle 42: Kontaktaufnahme mit Dritten innerhalb verschiedener Berufsbildner*innen-Typen	92
Tabelle 43: Betreuungsstandards und Qualitätskontrolle in den Betrieben nach Lehrverlauf ..	102
Tabelle 44: Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb	102
Tabelle 45: Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb - nach Branche	103
Tabelle 46: (Hinderliche) Merkmale des Betriebs nach Lehrverlauf	104
Tabelle 47: Prognose Lehrabschluss «Leo» nach Bereich Leistungsdefizit.....	111
Tabelle 48: Sicherheit im Umgang nach Bereich Defizit	112
Tabelle 49: Annahme eines zugrundeliegenden psych. Problems nach Bereich des Defizit...	112
Tabelle 50: Annahme eines zugrundeliegenden psych. Problems bei familiärer Belastung	112
Tabelle 51: Motivationsprobleme im Zusammenhang mit Defizit	112
Tabelle 52: Mitschuld des Betriebs in Abhängigkeit der familiären Belastung im Fall «Leo»...	113
Tabelle 53: Mitschuld Betrieb in Abhängigkeit zum Kontakt zu Dritten im Fall «Leo».	113

Abkürzungen

Azubi	Auszubildende*r
BB	Berufsbildner*in
BFS	Bundesamt für Statistik
BGM	Betriebliches Gesundheitsmanagement
BL	Basel-Land
BS	Basel-Stadt
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CMBB	Case Management Berufsbildung
d.h.	das heisst
dir.	direkt
durchschn.	durchschnittlich
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
eidg.	eidgenössisch
et al.	et alii, und andere
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
FI	Frühintervention
GAP	Case Management Berufsbildung Basel-Stadt
gastr.	gastronomisch
ggf.	gegebenenfalls
HR	Human Resources
indir.	indirekt
i.w.S.	im weiteren Sinne
IV	Invalidenversicherung
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KI	Konfidenzintervall
Koop.	Kooperation
körperl.	körperlich
LCA	Latente-Klassen-Analyse
MFA	Mehrfachantworten
N	Anzahl
ns	nicht signifikant
o.ä.	oder ähnliche
pers.	persönlich
PrA	Praktische Ausbildung
prof.	professionell
psych.	psychisch
QV	Qualifikationsverfahren

resp.	respektive
S.	Seite
SES	Socioeconomic status
sign.	signifikant
Sit.	Situation
sozialpäd.	sozialpädagogisch
u.a.	unter anderem
überarb. Aufl.	überarbeitete Auflage
unprobl.	unproblematisch
v.a.	vor allem
Verhaltensprobl.	Verhaltensprobleme
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit Lernenden mit psychischen Belastungen oder Auffälligkeiten und damit, wie es ihnen trotz ihren Problemen gelingen kann, die Lehre erfolgreich abzuschliessen.

Ausgangslage und Problemstellung

Seit 1997 haben sich die Invalidisierungen von Personen unter 30 Jahren in der Schweiz verdreifacht. Stark angestiegen ist auch die Anzahl von kinder- und jugendpsychiatrisch behandelten Jugendlichen.

Während die Gründe für diese Entwicklung nicht vollumfänglich geklärt sind, ist es zumindest sehr wahrscheinlich, dass diese Entwicklung nicht einer epidemiologischen Zunahme von psychischen Störungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen geschuldet ist: die Häufigkeit psychischer Erkrankungen in der Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Zudem sind Junge insgesamt weder deutlich häufiger noch deutlich seltener psychisch krank als andere Altersgruppen. Psychische Krankheiten betreffen rund ein Viertel aller Altersgruppen (Richter, 2020).

Psychische Störungen beginnen allgemein sehr früh: rund die Hälfte aller psychischen Störungen beginnt vor dem 15. Lebensjahr, rund 75% beginnen insgesamt vor dem 25. Lebensjahr (Kessler et al., 2005). Das bedeutet, dass Personen mit psychischen Störungen sehr häufig schon in der Schulzeit oder in der Berufsausbildung psychische Probleme hatten. Deshalb ist die Berufsbildung mit all ihren Chancen und Risiken eine Phase, in der Weichen gestellt werden können.

Die Berufsbildung ist aus verschiedenen Gründen eine besonders wichtige Zeitspanne: Sie prägt den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt und ist eine wichtige Phase in der Entwicklung der Identität. Prognostisch ist eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung auch ein wichtiger Faktor für das Bestehen im Arbeitsmarkt. Das Fehlen einer Berufsausbildung kann deshalb als einer der wichtigsten Risikofaktoren für eine spätere Langzeitarbeitslosigkeit, Sozialhilfeabhängigkeit oder Invalidität angesehen werden.

Die Schweiz verfügt über ein ausgezeichnetes und anerkanntes System der dualen Berufsbildung. Vergleichbar mit anderen Ländern erleben jedoch auch in der Schweiz rund 20% der Lernenden einen Lehrabbruch. Auch wenn dies oft mit fehlendem Interesse oder Eignung für den gewählten Beruf zusammenhängen mag und viele Lernende anschliessend direkt ein neues und vielleicht besser passendes Lehrverhältnis eingehen, so ist der Einfluss psychischer Probleme auf den Lehrabbruch nicht zu unterschätzen. Da gerade in der Phase der beruflichen Ausbildung wesentliche Entwicklungsschritte gemacht werden, ist diese von Bedeutung für die weitere berufliche Integration.

Aus diesen Gründen wurde auf Initiative des Gesundheitsdepartements Basel-Stadt, WorkMed, der Stiftung Rheinleben, des Arbeitgeberverbands Basel, des Gewerbeverbands Basel-Stadt und der Abteilung Mittelschulen und Berufsbildung des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich mit dieser Thematik auseinandersetzt. Finanziert wurde das Forschungsprojekt mit freundlicher Unterstützung der Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz, des Gesundheitsdepartementes Basel-Stadt und von privaten Stiftungen: ALU-Stiftung GmbH, Sophie und Karl Binding Stiftung, Koechlin-Vischer Stiftung, Stiftung für Hilfeleistungen an Arbeitnehmende.

Ziele, Design und statistische Verfahren der Untersuchung

Zweck und Ziele

Das Forschungsprojekt hat zum Zweck, erstmals eine vertiefte Datengrundlage zu psychisch auffälligen respektive belasteten Lernenden zu erarbeiten. Auf dieser Grundlage sollen allenfalls Hinweise gegeben werden können, wie Lernende und Berufsbildner*innen künftig bei ihrem Start in den Arbeitsmarkt noch besser unterstützt werden können.

Die Untersuchung zielt darauf ab, die Häufigkeit und Art psychischer Probleme bei Lernenden zu erheben, deren Ausbildungsverläufe zu beschreiben und die Schutz- und Risikofaktoren für einen (un)problematischen Lehrverlauf sowie einen erfolgreichen Lehrabschluss respektive Lehrabbruch zu analysieren. Dabei sollen sowohl Merkmale der Lernenden und ihres Umfeldes, Merkmale der Berufsbildner*innen, Merkmale der Lehrbetriebe als auch die Kooperation zwischen den Beteiligten berücksichtigt werden. Ziel ist es auch zu erheben, wie sicher sich die Berufsbildner*innen in der Begleitung von psychisch auffälligen Lernenden erleben und wo sie allenfalls Bedarf nach stärkerer Unterstützung haben. Weiter sollen Hinweise gewonnen werden, wie gut die Beteiligten - Lernende, Eltern, Lehrbetrieb, Berufsbildner*innen, Berufsbildungsamt, Berufsfachschule, externe Fachinstitutionen wie die IV, das Case Management Berufsbildung etc. – in Problemsituationen kooperieren.

Design der Befragung

Befragt wurden Berufsbildner*innen zu ihren Erfahrungen mit „psychisch auffälligen“ Lernenden. Diese Formulierung setzt bewusst an der Wahrnehmung der Berufsbildner*innen an: ihnen fällt bei Lernenden allenfalls etwas auf. Diese Wahrnehmung entscheidet letztlich darüber, wie sie reagieren und wo sie sich vielleicht überfordert fühlen.

Die Bearbeitung des Fragebogens hat durchschnittlich 25 Minuten (Median) gedauert. Der Fragebogen war grob unterteilt in 1) einen experimentellen Teil und 2) einen realen Teil mit Fragen zu einer/m begleiteten Lernenden mit respektive ohne Auffälligkeiten (Vorgabe durch Forschende) sowie 3) einen Teil, wo die Berufsbildenden den zuletzt begleiteten Lernenden beschrieben haben.

Beim **real erlebten Beispiel** einer/s Lernenden wurden die Berufsbildner*innen zufällig einer der folgenden Frage-Bedingungen zugewiesen:

- a) Fragen zu einer/m Lernenden, der/die Probleme hatte, die gelöst werden konnten
- b) Fragen zu einer/m Lernenden, der/die Probleme hatte, die nicht gelöst werden konnten und zu
- c) Fragen zu einer/m Lernenden, der/die keine Probleme hatte.

Dieses Vorgehen ermöglicht die Analyse von Einflussfaktoren auf diese verschiedenen Lehrverläufe.

Beim **experimentellen Teil** wurde den Berufsbildner*innen eine fiktive Problemsituation mit einem Lernenden vorgegeben, der seit Lehrbeginn Auffälligkeiten zeigt. Auf diese Situation mussten sie zu drei fiktiven Zeitpunkten (6 Monate nach Lehrbeginn, 18 Monate nach Lehrbeginn und 24 Monate nach Lehrbeginn) reagieren. Dieser Teil erlaubt kausale Rückschlüsse darauf, inwiefern die Art der Problematik das Handeln der Berufsbildner*innen beeinflusst.

Schliesslich wurde randomisiert ein Teil der Berufsbildner*innen gebeten, sich an die/den **letzte(n) Lernende(n)** zu erinnern und anschliessend einzuschätzen, zu welcher der drei oben genannten Gruppen diese(r) Lernende gehört: unproblematisch, problematisch-gelöst oder problematisch-ungelöst. Die Angaben dieser Gruppe erlaubt eine Einschätzung der Häufigkeit von unproblematischen respektive problematischen Lehrverläufen.

Die Resultate der Untersuchung wurden anschliessend im Rahmen von **Fokusgruppen** mit den wichtigsten involvierten Akteuren (Berufsbildner*innen, Lehraufsicht, Case Management, Psychiater*innen/Psychotherapeut*innen, Lehrpersonen und Schulleitende der Sekundarstufe I, Schulpsychologischer Dienst und Schulsozialarbeit, Bundesamt für Sozialversicherung/IV-Stellen) eingehend diskutiert und hinsichtlich der praktischen Implikationen reflektiert.

Statistische Auswertungen

Die Befragungsdaten wurden zum einen deskriptiv statistisch ausgewertet (Häufigkeiten, Mittelwerte, Kreuztabellen etc.). Weiter wurden Typologien berechnet (der Lernenden, der Berufsbildner*innen, der Lehrbetriebe etc.). Und schliesslich wurden univariat und multivariat Einflussfaktoren berechnet, für den Lehrverlauf wie auch für den Lehrabbruch.

Datengewinnung und Probandenrekrutierung

Die Daten wurden mittels Online-Befragung im Zeitraum von Anfang März 2021 bis Anfang Mai 2021 während rund zwei Monaten erhoben. Zielgruppe waren Berufsbildner*innen, Praxisbildner*innen und Ausbildungsverantwortliche in Deutschschweizer Betrieben aller Grössen. Ein grosser Teil der Proband*innen wurde via Berufsbildungsämter in der Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn und Aargau) und dem Kanton Bern angeschrieben. Zudem wurde die Umfrage via diverse Verbände und Dachorganisationen auch an die zuständigen Berufsbildungs-Fachleute in den Betrieben anderer Kantone per Mail verschickt. Weiter wurden – wo ein persönlicher Kontakt zur Studiengruppe bestand – vereinzelte Unternehmen bzw. deren Bildungsverantwortliche direkt angeschrieben. Und schliesslich ist davon auszugehen, dass der Link zur Befragung auch von den Teilnehmenden selbst an weitere Personen weitergeschickt wurde. Angesichts des grossen Rücklaufs wurde auf einen Befragungs-Reminder verzichtet. Die Art der Rekrutierung lässt einen Rückschluss auf die Teilnahmequote nicht zu, da unbekannt ist, wie viele Personen zur Befragung eingeladen wurden.

Insgesamt haben 9'057 Personen auf die Umfrage zugegriffen. Davon haben 2'909 Personen die Umfrage beendet. Weitere 3'456 Personen haben einen Teil der Befragung beantwortet. Total haben sich demnach 6'365 Berufsbildner*innen an der Umfrage beteiligt. Die hohe Teilnehmezahl weist auf ein grosses Interesse von Berufsbildenden am Thema der psychisch auffälligen Lernenden hin. Bei den teilnehmenden Berufsbildner*innen respektive ihren Unternehmen zeigen sich gewisse Unterschiede zur Verteilung der Unternehmen in der Schweiz: die grosse Mehrheit der sehr kleinen Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten ist hier deutlich untervertreten: Die teilnehmenden Berufsbildner*innen arbeiten zu jeweils rund einem Drittel in einem kleinen, mittleren und grossen Unternehmen. Übervertreten sind zudem die Branchen Gesundheits- und Sozialwesen, die Öffentliche Verwaltung, die Logistik (Verkehr und Lagerei) sowie das Baugewerbe.

Resultate

Merkmale der geschilderten Lernenden

Der Anteil der Schilderungen zu weiblichen respektive männlichen Lernenden ist ausgeglichen. Die weiblichen Lernenden sind bei den unproblematischen Lehrverläufen übervertreten. Bei männlichen Lernenden kommt es zudem häufiger zu einer Auflösung des Lehrverhältnisses. Zwei Drittel der Lernenden sind zwischen 15 und 17 Jahren alt. Bei zunehmendem Alter der Lernenden häufen sich problematische Verläufe. Ein Drittel der Lernenden hat einen Migrationshintergrund. Diese sind in problematischen Lehrverläufen etwas überrepräsentiert.

Insgesamt absolvierten 70% der beschriebenen Lernenden eine dreijährige und 14% eine vierjährige Lehre. 6% absolvierten die Lehre mit Berufsmaturität und 8% machten eine zweijährige Ausbildung zum Berufsattest. 2% absolvierten eine andere Ausbildung (Praktische Ausbildung,

Nachholbildung o.ä.). Je höher das Schulniveau vor der Lehre desto häufiger handelt es sich tendenziell um einen unproblematischen Verlauf. Bei den problematischen Verläufen kommt es in rund 10% der Fälle zu einer Abstufung des ursprünglichen Ausbildungsniveaus.

Lernende mit einem problematischen Lehrverlauf hatten bereits in der obligatorischen Schulzeit wesentlich häufiger Schwierigkeiten bzgl. Absenzen, Leistung und Verhalten. Auffallend ist, dass gerade bei Lernenden mit problematischen Verläufen den Berufsbildner*innen nicht bekannt ist, ob es schon in der Schulzeit Probleme gab.

Lernende mit problematischen Lehrverläufen sind deutlich häufiger psychosozial und familiär belastet als Lernende mit unproblematischen Verläufen. Insgesamt sind nur rund 15% der Lernenden mit problematischen Lehrverläufen frei von psychosozialen Belastungen – im Gegensatz zu 70% Lernenden mit einem unproblematischen Verlauf.

75% der Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf haben gemäss der Einschätzung ihrer Berufsbildner*innen „gute Freunde“. Lernende mit problematisch-gelösten Verläufen haben in der Wahrnehmung der Berufsbildner*innen hingegen nur zu 30% gute Freunde. Bei problematisch-ungelösten Verläufen halbiert sich dieser Anteil nochmals (17%).

Ebenfalls rund 75% der Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf gestalten ihre Freizeit gemäss Berufsbildner*innen aktiv (Sport, Vereine etc.). Bei Lernenden mit einem problematisch-gelösten Verlauf ist dieser Anteil mit 42% deutlich geringer. Die Hälfte aller Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen schliesslich gestaltet ihre Freizeit vorwiegend passiv.

Problematische Lehrverläufe sind häufig

Bei knapp einem Drittel der Berufsbildner*innen (N = 965) wurde nicht nach einem bestimmten Verlauf (unproblematisch, problematisch-gelöst respektive problematisch-ungelöst) gefragt. Sie wurden stattdessen direkt gebeten, sich an den *letzten Lernenden* zu erinnern, der begleitet wurde. Dann wurde gefragt, wie der Lehrverlauf dieses Lernenden war. Diese Frage gibt Aufschluss über das Ausmass von problematischen oder unproblematischen Lehrverläufen aus Sicht der Berufsbildner*innen.

Lediglich 41% der Lehrverläufe sind aus Sicht der Berufsbildner*innen „unproblematisch“. Bei 59% der Verläufe kommt es zu Problemen respektive psychischen Auffälligkeiten, wobei sich bei 33% Lösungen finden, bei 26% der Verläufe hingegen nicht.

Dass ein Lehrverhältnis problematisch ist, bedeutet nicht a priori, dass jeweils eine psychische Problematik oder gar eine psychische Störung vorliegt. Auf der anderen Seite handelt es sich bei den problematischen Verläufen nicht um zu vernachlässigende Probleme: auch wenn Probleme zur Adoleszenz gehören mögen, unterscheiden sich alle problematischen Lehrverläufe deutlich und systematisch von der Gruppe der Lernenden mit einem „normalen, unproblematischen“ Verlauf. Das zeigt sich nicht nur bei den Einschränkungen der Lernenden, sondern auch bei ihren psychosozialen und familiären Belastungen, früheren schulischen Problemen sowie bei den Interventionen und beim Aufwand der Berufsbildner*innen. Zudem sind gegen die Hälfte aller Lernenden mit problematischen Verläufen in einer Behandlung. Dies weist ebenfalls darauf hin, dass es sich oft um relevante Probleme handelt.

Die Angaben der Berufsbildner*innen zur Häufigkeit von unproblematischen respektive problematischen Verläufen wurden anschliessend mit den verschiedenen Akteuren besprochen. Die grosse Häufigkeit von Problemen entspricht dabei den Erfahrungen der teilnehmenden Berufsbildungsverantwortlichen, des Case Managements Berufsbildung, der Lehrpersonen und Schulleitenden der Sekundarstufe I, der Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen wie auch der IV-Stellen und des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV). Überrascht waren hingegen die Verantwortlichen der Lehraufsicht, die vergleichsweise selten mit problematischen Lehrverläufen in Kontakt kommen. Dies scheint daran zu liegen, dass solche Probleme im Lehrbetrieb gelöst

werden, ohne Kontakt zur Lehraufsicht aufzunehmen, was auf eine gewisse Distanz der Lehraufsicht zu solchen problematischen Situationen in Betrieb und Berufsfachschule hinweist.

13% der geschilderten Lehrverläufe werden abgebrochen

Insgesamt werden 13% der geschilderten Lehrverläufe abgebrochen. Diese betreffen erwartungsgemäss vor allem die Gruppe der problematisch-ungelösten Verläufe (26%). Abbrüche kommen bei den unproblematischen Verläufen nahezu nicht vor. Das relativiert die verbreitete Einschätzung, dass Lehrvertragsauflösungen fast immer unproblematisch seien (der Lernende hat realisiert, dass der Lehrberuf nicht passt etc.).

Bei den problematisch-gelösten Verläufen kommt es in etwa 5% zu einem Abbruch und bei den problematisch-ungelösten Verläufen bei rund 35%. Das bedeutet umgekehrt aber auch, dass rund zwei Drittel der problematisch-ungelösten Lehrverläufe trotz allem abgeschlossen werden. Auch hier deutet sich das grosse Engagement der Berufsbildner*innen und Lehrbetriebe an. Auf der anderen Seite kann man sich fragen, wie gut die Arbeitsmarktchancen dieser Lernenden sein werden, wenn sie nach der Lehre nicht mehr so intensiv unterstützt werden respektive die Toleranz nicht mehr so gross ist wie in der Lehre.

Das familiäre und soziale Umfeld ist entscheidend

Das familiäre und soziale Umfeld der Lernenden ist von entscheidender Bedeutung. Dieses hat auch einen sehr grossen Einfluss darauf, ob die Lehre abgeschlossen wird oder ob es zum einer Auflösung des Lehrverhältnisses kommt. Die besonders wichtigen Schutz-/Risikofaktoren für einen problematischen Lehrverlauf / Lehrabbruch sind:

- Gute Freunde (verringert Risiko für Problemverlauf um das 5-fache)
- Aktive Freizeitgestaltung (verringert das Risiko um das 2.5-fache)
- Suchtprobleme (erhöht das Risiko um das 4-fache)
- Familiäre und psychosoziale Belastungen (erhöht das Risiko um das 7.5-fache)
- Migrationshintergrund (erhöht das Risiko um das 2-fache).

Jeder dieser Faktoren hat unabhängig von den anderen einen Einfluss auf den Verlauf. Das heisst zum Beispiel, dass gute Freunde auch dann ein eigenständiger Schutzfaktor sind, wenn familiäre Belastungen bestehen etc.

Kontakte zwischen Lehrbetrieb und Eltern erfolgen spät – wenn überhaupt

Häufig kommt es erst bei deutlichen Problemen in der Lehre zu solchen Kontakten - wenn überhaupt: in rund 40% der problematischen Fälle kam es zu einem Kontakt zwischen Lehrbetrieb und Eltern. Bei unproblematischen Verläufen kommt es kaum je zu einem Kontakt. Wenn es aber erst bei vorliegenden Problemen zu einem Kontakt kommt, ist die Problemlösung womöglich schwieriger als wenn schon vor Problembeginn ein (unbelasteter) Kontakt hergestellt wurde. Es gibt Argumente, die gegen einen Kontakt sprechen: zum Beispiel, dass gerade bei oft schon lange belasteten Familienverhältnissen die Lernenden in ihrer Autonomieentwicklung und in der Ablösung eines dysfunktionalen Umfeldes unterstützt werden sollten respektive dass die Anwesenheit der Eltern in den Gesprächen die Problemlösung auch behindern kann. Andererseits besteht bei Lernenden mit wenig Ressourcen eine schlechte Prognose, wenn man die Eltern nicht einbeziehen kann.

Ein unterstützender Elternkontakt ist jedenfalls der am häufigsten genannte Bedarf, den die Berufsbildner*innen in dieser Situation gehabt hätten.

*Berufsbildner*innen handeln engagiert und kompetent – warten aber oft lange zu*

Die direkt begleitenden Berufsbildner*innen stehen meist in einem engen täglichen Kontakt mit den Lernenden und unterstützen generell viel, um die Lernenden zu unterstützen – nicht nur, wenn es zu Problemen kommt. In zwei Dritteln der Fälle wird das Gespräch mit den Lernenden gesucht, man spricht sie auf ihr Befinden und ihre Bedürfnisse an (rund 60%), macht klare Vorgaben und kontrolliert die Einhaltung (55%), bespricht regelmässig Leistung und Verhalten und traut den Lernenden etwas zu und «pusht» sie auch (48%).

Diese häufige Kombination dieser einerseits persönlich-unterstützenden und gleichzeitig Orientierung gebenden Beziehungen wirkt kompetent. Schliesslich ist auch das häufige Verhalten, dass den Lernenden etwas zugetraut wird und dass man sie «pusht», von Bedeutung: Dieses Zutrauen/Zumuten ist ein möglicher Schutzfaktor und *reduziert* statistisch das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf um fast 70% (gegenüber den Verläufen, wo den Lernenden nichts zugetraut oder zugemutet wurde).

Relativ häufig (45% der Fälle) nehmen die Berufsbildner*innen hingegen auch eine beobachtende, „nicht überstürzende“ Haltung ein. Obwohl Schwierigkeiten sehr häufig bereits bei Beginn oder während der ersten Monate festgestellt werden. Hier muss man sich in problematischen Fällen fragen, ob nicht eine solch abwartende Haltung dazu beiträgt, dass sich die Probleme fixieren oder vergrössern.

Insgesamt kann man doch von einem bemerkenswerten Engagement und auch reflektierten Handeln der Berufsbildner*innen im Kontakt mit den Lernenden ausgehen. Auch die Tatsache, dass von den 59% der problematischen Verläufe die Mehrheit (33%) «gut gelöst» werden konnte (26% konnten nicht gelöst werden), spricht für die persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Berufsbildner*innen. Jedoch wäre darauf zu achten, dass Berufsbildner*innen auch die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten und ihres Engagements wahrnehmen und früh genug Externe beziehen.

Spezialisierte Hilfen werden selten einbezogen...

So viel die Berufsbildner*innen im Kontakt mit den Lernenden intervenieren, so selten ziehen sie spezialisierte Unterstützung bei: das Gespräch mit den Behandlungspersonen (Psychiater*innen, Psycholog*innen) wird in rund 17% der problematischen Verläufe gesucht, eine Sozialberatung wird in 15% der Fälle involviert (respektive die Lernenden werden dorthin verwiesen), das Berufsbildungsamt wird in etwas mehr als einem Drittel der Fälle kontaktiert (vor allem bei problematisch-ungelösten Verläufen im Zusammenhang mit der drohenden Lehrvertragsauflösung) und die IV-Stelle wird mit 2.5% der Fälle fast nie kontaktiert.

Diese seltene Kontaktaufnahme mit spezialisierten Stellen – wozu auch das Case Management Berufsbildung gehört, das eher selten Zuweisungen von Lehrbetrieben erhält – kontrastiert mit den erheblichen Auffälligkeiten der Lernenden in den Problemverläufen. Vor allem Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung suchen kaum den Kontakt zu Externen.

... fühlen sich jedoch auch nur bedingt zuständig

Die eher seltene Kooperation mit externen spezialisierten Stellen – und insbesondere die nahezu inexistente Kontaktierung der IV-Stellen (die zudem bei unproblematischen Verläufen gleich oft beigezogen werden wie bei sehr problematischen) – wurde mit den Fachleuten in den Fokusgruppen besprochen. Offenbar besteht hier klar die Meinung, dass eine (Früherfassungs-) Meldung an die IV-Stelle nicht Aufgabe der Berufsbildner*innen respektive Berufsbildungsverantwortlichen sei oder sein dürfe. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass oft auch die Eltern der Lernenden gegen eine IV-Anmeldung seien, dass ein IV-Kontakt frühestens bei längeren Arbeitsunfähigkeiten vorgenommen werden sollte, dass die IV nach wie vor sehr stigmatisiert sei, dass das

IV-Verfahren sehr lange dauere und dass die Lernenden dann aus Sicht der IV oft „zu wenig krank“ seien, um unterstützt zu werden.

In der Besprechung mit Vertretungen der IV-Stellen und des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV) wurde eine gewisse Ambivalenz deutlich: auf der einen Seite möchte man möglichst früh intervenieren, auf der anderen Seite will man die Jugendlichen nicht unnötig oder zu früh „pathologisieren“. Es wurde aber auch das Risiko angesprochen, dass alle Akteure „die heiße Kartoffel“ herumreichen würden, sich also niemand voll für Lernende mit problematischen Verläufen zuständig fühle – mit dem Resultat, dass teils dieselben Personen einige Jahre später doch bei der IV angemeldet werden, dann mit ausgewachsenen psychischen Störungen.

Auch von kinder- und jugendpsychiatrischer Seite wurde festgestellt, dass sie selbst wegen der fehlenden Finanzierung praktisch nie Kontakt zu Lehrbetrieben aufnehmen. Einer Weitergabe von Informationen an die Berufsbildner*innen/Lehrbetriebe stehen sie kritisch gegenüber. Zudem handle es sich oft auch um Erziehungsdefizite, wofür die Psychiatrie nicht zuständig sei.

Zusammenfassend machen die vorliegenden Daten und die Diskussionen in den Fokusgruppen den Eindruck, dass es zwar viele Hilfsangebote und Anlaufstellen für Lernende gibt, dass sich aber niemand wirklich zuständig, verantwortlich oder kompetent fühlt.

Insofern ist das Ergebnis, dass sich die Berufsbildner*innen eher selten an externe spezialisierte Stellen oder an die Behandelnden wenden, nicht überraschend – obwohl es gerade in der Adoleszenz naheliegend wäre, im System mit den anderen Akteuren zusammen zu arbeiten. Aus rehabilitativer Sicht kann man festhalten, dass die vorliegende Situation unbefriedigend ist: Die Berufsbildner*innen und Lehrbetriebe und damit auch die Lernenden scheinen letztlich allen vorhandenen Anlaufstellen zum Trotz oft sich selbst überlassen. Hier sollten nicht nur Berufsbildner*innen früher und aktiver professionelle Unterstützung suchen, sondern sollten sich auch die vorhandenen Stellen selbst aktiver positionieren und das nötige Know-how zur Verfügung stellen.

Grosse Unsicherheiten und Unterstützungsbedarf bei psychischen Problemen

Eine engere Kooperation mit spezialisierten Stellen ist auch deshalb wichtig, weil sich die Berufsbildner*innen speziell bei Lernenden mit psychischen Problemen (inklusive Suchtproblemen) besonders unsicher fühlen. Rund 90% der Berufsbildner*innen berichten einerseits, dass sie sich sicher fühlen bei der Rekrutierung von Lernenden, beim Führen von schwierigen Gesprächen, Leistungsproblemen oder im Umgang mit demotivierten Lernenden.

Häufigere Unsicherheiten bestehen bei der Kooperation mit externen Dritten (also Kooperationen im Netzwerk) und im Umgang mit schwierigem Verhalten der Lernenden (16% bis 31%). Sehr häufig bejahen sie zudem Unsicherheit im Umgang mit Suchtproblemen (60%) sowie im Umgang mit anderen psychischen Problemen (52%) bei Lernenden. Da es sich auch bei Suchtproblemen um psychische Probleme handelt, kann man sagen, dass psychische Probleme bei Lernenden die Berufsbildner*innen mit Abstand am meisten fordern. Umso wichtiger wäre eine kompetente Unterstützung für die Berufsbildner*innen durch spezialisierte Stellen. Dies gilt insbesondere bei Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung, die sich besonders unsicher fühlen angesichts psychischer Probleme bei Lernenden und erwartungsgemäss auch in der Kooperation mit externen Stellen.

Nach Wünschen und Unterstützungsbedarf gefragt hätten Berufsbildner*innen bei psychisch auffälligen Lernenden neben einem Austausch mit den Eltern (72%) gerne mehr Austausch / Unterstützung durch die Berufsfachschule (65%), andere Berufsbildner*innen (43%), Vorgesetzte/HR (37%), Schulung und Kurse durch Fachleute (35%), Lehraufsicht (33%) und behandelnde Ärzt*innen / Therapeut*innen (26%).

Dieser Unterstützungsbedarf unterscheidet sich teils nach Betriebsgrösse und Berufserfahrung: Kleine und mittlere Unternehmen wünschen sich häufiger den Austausch mit der Berufsfachschule (70 – 74%) als Grossunternehmen (55%). Das Gleiche zeigt sich bei Austausch mit den Eltern / Bezugspersonen. Ein Viertel der Berufsbildner*innen in kleinen Unternehmen wünscht sich Beratung und Kurse durch Fachleute, bei Unternehmen ab 50 Mitarbeitenden sind es 40%.

Je geringer die Berufserfahrung, desto seltener wird ein Bedarf nach Unterstützung durch Behandlungspersonen oder den Eltern angegeben. Dies weist darauf hin, dass mit zunehmender Berufserfahrung der Berufsbildner*innen auch der Wunsch nach Kooperation mit Dritten ansteigt. Unabhängig von Alter und Berufserfahrung ist allerdings der Bedarf an Schulung durch Fachleute.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Berufsbildner*innen mit wenig Berufserfahrung und solche in grösseren Unternehmen seltener externe Ressourcen beiziehen – sei es, weil zum einen die Erfahrung und das Wissen über die Existenz von externen Anlaufstellen fehlen, weshalb eher betriebsintern nach Unterstützung gesucht wird und weil zum anderen in grossen Betrieben eher interne Ressourcen zur Verfügung stehen.

Probleme in der Lehre haben oft eine Vorgeschichte

Lernende mit Problemen waren viel häufiger schon in der Schulzeit auffällig (sofern überhaupt bekannt): bei problematisch-gelösten Verläufen sind bei 37% der Lernenden frühere Präsenz-, Leistungs- oder Verhaltensprobleme bekannt. Bei den problematisch-ungelösten Verläufen betrifft dies 40% der Lernenden (gegenüber lediglich 10% bei den unproblematischen Verläufen).

Den Lehrpersonen in der Schule sind diese Probleme bekannt. Die Berufsbildner*innen hingegen sind darüber oft nicht informiert: Bei beinahe 40% der Lernenden mit schwierigen Verläufen sind frühere schulische Schwierigkeiten bzgl. Absenzen, Leistung und Verhalten im Vorfeld nicht bekannt. Etwas mehr als ein Drittel der Berufsbildner, die einen problematischen Verlauf geschildert haben, gibt an, dass derartige Informationen über frühere schulische Probleme ihnen geholfen hätten.

Hier stellt sich die Frage, ob eine geeignete Information nicht erneut problematischen Verläufen vorbeugen könnte – oder ob die Kenntnis über schulische Auffälligkeiten gar dazu führen kann, dass den Lernenden die Chance für einen erfolgreichen Neustart genommen wird. Derartige Informationen können zu einer Stigmatisierung der Jungen beitragen. Gleichzeitig kann man die Idee der «neuen Chance» durch fehlende Informationen auch kritisch betrachten: ist es wirklich eine Chance für die Jugendlichen mit bekannten Problemen, wenn sie in der Lehre wieder auffallen und viel Zeit vergeht, bis die Berufsbildner*innen die Probleme wirklich realisieren und herausfinden, welche Anpassungen für die Lernenden hilfreich wären? Es scheint jedenfalls, dass die Frage der Weitergabe gewisser (auch positiver) Informationen an den Lehrbetrieb nicht reflexartig abgelehnt, sondern differenziert diskutiert werden sollte.

Betriebskultur und Attraktivität der Arbeitstätigkeiten spielen eine Rolle

Auch betriebliche Faktoren spielen eine wichtige Rolle für den Verlauf: Betriebe mit – laut Einschätzung der Berufsbildner*innen - insgesamt wenig Verständnis für psychische Probleme, mit wenig sinnstiftenden und körperlich harten Tätigkeiten haben statistisch ein rund doppelt so hohes Risiko für einen problematischen Lehrverlauf.

Ein wenig verständnisvolles Betriebsklima hängt auch mit dem Verhalten der Lernenden zusammen: es kommt deutlich häufiger zu wiederholten Kurzabsenzen (nicht zu Langzeitabsenzen), zu Leistungsproblemen im Betrieb (aber nicht in der Berufsfachschule) und häufiger zu Konflikten im Betrieb (ausser mit den anderen Lernenden).

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich, wenn Lernende Tätigkeiten haben, die als wenig sinnstiftend erlebt werden: hier kommt es zu deutlich mehr Kurzabsenzen (aber nicht mehr Langzeitabsenzen), zu häufigeren Leistungsproblemen, zu weniger Engagement der Lernenden (obwohl sich bei Lehrbeginn kein Unterschied in der Motivation gezeigt hatte), zu leicht erhöhter Ablenkbarkeit, zu Minimalismus, Desinteresse am Lernen von Neuem und zu mangelndem beruflichen Ehrgeiz.

Wenn Lernende wenig Verständnis erleben für ihre Probleme und ihre Tätigkeit als sinnlos oder langweilig wahrnehmen (Einschätzung wiederum aus Sicht der Berufsbildner*innen), sinken Disziplin (Präsenz), Leistung, Fokussierung und Ehrgeiz – auch wenn das Engagement bei Lehrbeginn vorhanden war. Diese Resultate bedeuten nicht, dass der Betrieb alleine „Schuld hat“ an problematischen Verläufen, Desinteresse, Absentismus und Minimalismus. Aber sie weisen darauf hin, dass auch die Betriebe hier gefordert sind.

Wahrgenommen werden vor allem Probleme in Leistung, Organisation und Disziplin

Am häufigsten wurde die schwankende Leistung (60%), gefolgt von Ablenkbarkeit, Prioritäten setzen, ineffiziente Organisation sowie Unkonzentriertheit (jeweils rund 55%) als problematisch genannt. Ebenfalls sehr häufig (jeweils in rund 45% der Fälle) werden Mängel in der Belastbarkeit, Selbsteinschätzung, Einhaltung von Regeln und Abmachungen, beim logischen Denken und in der Arbeitsausführung gemäss Vorgaben genannt. Insgesamt zeigen sich die häufigsten Funktionseinschränkungen in den Bereichen Leistung, Disziplin und Selbst- sowie Arbeitsorganisation. Bemerkenswert selten werden zwischenmenschliche Einschränkungen wahrgenommen (Integration ins Team, Freundlichkeit, Empathie, Respekt etc.). Hier kann man sich fragen, ob soziale Auffälligkeiten in den problematischen Verläufen effektiv so selten sind oder ob sie in der Wahrnehmung der Berufsbildner*innen auch einfach weniger hoch gewichtet werden als die direkt arbeitsbezogenen Einschränkungen.

Die zwischenmenschlichen Einschränkungen sind nämlich insofern bedeutsam, weil sie – wo wahrgenommen – besonders häufig mit einem problematisch-ungelösten Lehrverlauf und auch mit einem Lehrabbruch zusammenhängen. Lernende mit sozial-emotionalen Problemen zeigen noch häufiger einen problematischen Verlauf als Lernende, die deutlich mehr Einschränkungen haben, aber keine sozial-emotionalen Defizite. Umso wichtiger wäre es, diese früh und auch präzise wahrzunehmen, auch wenn sie noch nicht extrem ausgeprägt sind und sich vielleicht (noch) nicht auf die Leistung auswirken.

Die Mehrheit der Berufsbildner*innen ist der Ansicht, dass Lernende in der Schule in den Bereichen Verantwortungsübernahme, Selbständigkeit, Durchhaltevermögen/Ausdauer, und Zuverlässigkeit/Disziplin besser auf die Berufsbildung vorbereitet werden sollten. Auch hier wird die Notwendigkeit einer besseren Vorbereitung bezüglich „Teamfähigkeit“ vergleichsweise selten erwähnt (25% der Fälle).

Deutliche Geschlechtsunterschiede bei Problemen – und vor allem im Umgang damit

Nahezu alle 35 Funktionseinschränkungen zeigen einen deutlichen Zusammenhang mit dem Geschlecht: mit 4 Ausnahmen sind alle Fähigkeiten bei den männlichen Lernenden häufiger eingeschränkt als bei den weiblichen Lernenden. Ein umgekehrtes Verhältnis liegt nur vor bei Stimmungsschwankungen, mangelnder Durchsetzungsfähigkeit (kann sich nicht wehren), Angst vor Fehlern sowie mangelnder Trennung von Beruflichem und Privatem. Hier zeigen sich womöglich entwicklungsbedingte und auch geschlechtstypische Unterschiede: bei den männlichen Lernenden zeigen sich Probleme durchgehend häufiger in der Aufmerksamkeit, Verantwortungsübernahme, Selbstorganisation und Disziplin, bei weiblichen Lernenden eher in sozial-emotionalen Bereichen.

Zudem sind weibliche Lernende in den unproblematischen Lehrverläufen etwas über- und bei den Lehrabbrüchen untervertreten. Dies liegt allerdings nicht nur daran, dass sie seltener Funktionseinschränkungen aufweisen, sondern auch daran, dass sie laut den Berufsbildner*innen anders damit umgehen als männliche Lernende: weibliche Lernende sprechen ihre Probleme häufiger offen an, bemühen sich aktiver, Lösungsvorschläge umzusetzen, halten sich häufiger an Abmachungen, erscheinen auch zur Arbeit, wenn es ihnen nicht so gut geht, bleiben bei Absenzen im Kontakt mit dem Arbeitgeber und stellen sich ihrem Problem. Die Unterschiede im Umgang mit den Problemen sind beachtlich. Weibliche Lernende wirken diesbezüglich deutlich reifer.

Hinzu kommt, dass weibliche Lernende deutlich häufiger eine Behandlung aufgesucht haben als männliche, dass sie seltener Suchtprobleme aufweisen und in ihrer Schulzeit seltener auf Probleme stossen in Bezug auf Absenzen, Leistung und Verhalten. Diese Beobachtungen sind auch vor dem Hintergrund beachtlich, dass weibliche Lernende im Vergleich zu männlichen Lernenden häufiger unter familiären Belastungen leiden.

Letztlich entscheiden Grundkompetenzen über Lehrverlauf und Lehrabbruch

So sind für einen *problematischen Lehrverlauf* statistisch vor allem folgende Defizite bedeutsam: mangelnde Pünktlichkeit, Stimmungsschwankungen, mangelnde Integration ins Team, inkonstante Leistung, Nicht-Einhalten von Regeln und Angst vor Fehlern. Diese Probleme erhöhen jeweils das Risiko eines problematischen Lehrverlaufes um das 4- bis 6-fache. Ein *Lehrabbruch* wird vor allem von folgenden Defiziten vorausgesagt: Nicht-Einhalten von Regeln, mangelnde Integration ins Team, Stimmungsschwankungen und Konzentrationsprobleme. Diese Probleme erhöhen das Risiko für einen Lehrabbruch um das 1.5- bis 2.4-fache.

Diese Resultate weisen darauf hin, dass das Risiko für problematische Verläufe oder gar einen Abbruch des Lehrverhältnisses deutlich minimiert wird, wenn es gelingt, dass sich die Lernenden an die betrieblichen Regeln halten, pünktlich sind und sich ins Team einfügen. Dies ist bedeutsam, als es sich dabei um grundlegende Verhaltensmerkmale handelt und nicht um psychiatrische Symptome. Anders verhält es sich bei den Stimmungsschwankungen, der übermässigen Angst vor Fehlern und teils auch bei den Konzentrationsproblemen (ein Teil der Konzentrationsprobleme liesse sich wohl mit entsprechendem Lebensstil – genügend Schlaf, nicht zu viel gamen etc. – ebenfalls verbessern): hier handelt es sich womöglich um Symptome psychischer Störungen, die nicht unbedingt von den Lernenden kontrolliert werden können. Was sie aber grundsätzlich meistens kontrollieren können, sind Regeleinhaltung, Pünktlichkeit und gewisse basale Sozialkompetenzen, die eine Teamintegration ermöglichen. Deshalb wäre es wichtig, dass solche grundlegenden Kompetenzen schon in der Schulzeit und ab Lehrbeginn besonders beachtet und trainiert werden.

Eine Gruppe von Lernenden (rund jeder achte Lernende) mit einem besonders hohen Risiko für einen Problemverlauf und Lehrabbruch zeigt schliesslich vor allem sozial-emotionale und disziplinarische Auffälligkeiten: sie sind aus Sicht der Berufsbildner*innen wenig kritikfähig, haben eine verzerrte soziale Wahrnehmung, wenig Einsichtsfähigkeit, Stimmungsschwankungen, Probleme in der Regeleinhaltung, sind leicht ablenkbar und inkonstant in den Leistungen. Hier bedarf es neben einer wertschätzenden und gleichzeitig sehr klaren Führung durch die Berufsbildner*innen wahrscheinlich oft auch einer psychiatrisch-psychologischen Unterstützung und einer guten Zusammenarbeit zwischen Behandlung und Berufsbildung.

Fazit

Probleme in der Lehre gehören dazu und viele Junge wachsen daran – aber nicht alle

Probleme in der Lehre sind sehr häufig (rund 60%). Diese sollten nicht dramatisiert werden, auch lässt sich anhand der Daten nicht feststellen, ob es sich um eine psychische Störung handelt. Sie sollten aber auch nicht bagatellisiert werden: Gegen die Hälfte der Lernenden mit Problemen ist in Behandlung. Gleichzeitig bleiben Lehrabbrüche selten. Insgesamt gelingt es einem Drittel, die Probleme zu lösen. Das Engagement lohnt sich jedoch hinsichtlich der Entwicklung von Jugendlichen, da sie lernen, mit Herausforderungen umzugehen. Die Frage, wie und ob die 25% der jungen Erwachsenen mit Problemen in der Lehre, die bis zum Schluss nicht gelöst werden konnten, den Einstieg ins Berufsleben nachhaltig schaffen, bleibt hingegen offen.

Gute Freunde, Aktivität, unterstützende Eltern sowie Disziplin und Freundlichkeit

Jugendliche profitieren von einem supportiven Umfeld, das Orientierung gibt und ihnen auch etwas zutraut. Zudem haben gute Freunde und eine aktive Freizeit einen positiven Einfluss auf den Lehrverlauf und können als weitere Resilienzfaktoren angesehen werden. Ausserdem haben Jugendliche, welche sich an Regeln halten können, pünktlich sind und sich ins Team integrieren, eine grosse Chance für einen unproblematischen Lehrverlauf.

Belastende Familienverhältnisse, Sucht, mangelnde Grundfertigkeiten machen es schwer

Lernende, die psychosozial belastet sind, wenig Unterstützung durch die Familie erfahren und in einem schädlichen Masse Alkohol trinken oder kiffen, haben ein höheres Risiko für Probleme in der Lehre. Je mehr Funktionseinschränkungen Lernende aufweisen, desto höher ist das Risiko für einen schwierigen Verlauf in der Lehre. Einen besonders grossen Einfluss haben Defizite im zwischenmenschlichen Bereich. Defizite sind oft schon während der Schulzeit bekannt, die Informationen fliessen jedoch nicht weiter, was zwar einen ‚Neustart‘ in der Lehre ermöglicht, eine gezielte Unterstützung von Beginn weg jedoch verhindert.

Männliche Lernende haben mehr Einschränkungen aber weniger Versagensängste

Männliche und weibliche Jugendliche unterscheiden sich deutlich bei den Funktionseinschränkungen und im Umgang mit diesen. Männliche Jugendliche zeigen fast überall stärkere Defizite aus Sicht der Berufsbildner*innen, sind eher passiv und konsumieren tendenziell öfter in einem schädlichen Masse Suchtmittel (Alkohol/Cannabis). Zudem sind sie seltener in psychotherapeutischer Behandlung. Weibliche Lernende zeigen lediglich stärkere Defizite im Durchsetzungsvermögen (‚nein‘ sagen, sich wehren), im Selbstvertrauen (grosse Angst, Fehler zu machen) und in der Stimmung (häufigere Stimmungsschwankungen). Dies weist darauf hin, dass bei der gezielten Begleitung/Förderung der Lernenden sinnvollerweise auch geschlechtstypische Merkmale beachtet werden sollten.

*Berufsbildner*innen sind kompetent aber bei psychischen Problemen unsicher*

Berufsbildner*innen fühlen sich in vielen Bereichen ihrer Tätigkeit sicher, in Bezug auf psychische Themen fühlen sie sich jedoch oft unsicher. Auch im Kontakt mit Dritten, also anderen Personen im System ist Unsicherheit vorherrschend. Allgemein scheint im System wenig Austausch stattzufinden, wobei Berufsbildner*innen mit zunehmender Berufserfahrung und kleinere bis mittlere Unternehmen eher an der Zusammenarbeit mit Dritten interessiert sind.

*Berufsbildner*innen sind engagiert, ziehen aber kaum professionelle Unterstützung bei*

Berufsbildner*innen sind oft sehr engagiert und bieten viel Unterstützung. Gleichzeitig wird jedoch bei Schwierigkeiten häufig zu lange gewartet. Berufsbildner*innen wollen den Lernenden eine Chance auf einen Neustart geben – es verstreicht vielfach wertvolle Zeit für eine gezielte Unterstützung, wodurch die Schwierigkeiten tendenziell zunehmen.

*Niemand fühlt sich zuständig, die Berufsbildner*innen in solchen Situationen zu unterstützen*

Generell zeigt sich, dass Hilfsangebote für Berufsbildner*innen wenig bekannt sind respektive genutzt werden und Zuständigkeiten weitgehend unklar sind. Spezialisierte Stellen wie psychiatrische Dienste oder die IV-Stelle werden (sehr) selten kontaktiert und sehen sich auch nicht primär in der Verantwortung. Es bestehen Hemmungen, Lernende vorschnell oder unnötig zu pathologisieren. Dies führt dazu, dass Berufsbildner*innen alleingelassen werden und bei jungen Menschen ggf. Chancen verpasst werden, sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen und die psychische Problematik früh und gezielt anzugehen.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Berufsausbildung ist ein erster wichtiger Schritt ins Berufsleben und stellt neue Anforderungen an das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen. Während die Mehrheit der Jugendlichen damit gut klarkommt, gibt es eine nicht unerhebliche Gruppe, die in der Berufsausbildung Auffälligkeiten zeigt – sei es disziplinarisch, leistungsbezogen oder im zwischenmenschlichen Kontakt.

Rund 20% der Lehrverhältnisse (bezogen auf die Lehrverträge rund 26%, bezogen auf die Lernenden rund 21%; Bundesamt für Statistik 2021) werden vorzeitig aufgelöst, davon viele aus Gründen, die mit dem Berufsinteresse, der Berufseignung oder der mangelnden Passung zwischen Betrieb und Lernenden zusammenhängen. Meist sind diese Abbrüche unproblematisch, und die grosse Mehrheit schliesst in den folgenden Jahren die Ausbildung an einem anderen Ort ab. Bei rund 20% der Jugendlichen ist dies jedoch nicht der Fall. Hier ist nicht selten davon auszugehen, dass psychische Probleme eine Rolle spielen.

Ein Teil der Lernenden zeigt in der Lehre Leistungs- und Verhaltensprobleme, die zu Vertragsauflösungen führen können. Es ist bekannt, dass Jugendliche mit psychischen Störungen gegenüber psychisch unauffälligen Jugendlichen einen deutlich erhöhten Anteil bei den vorzeitigen Lehrabbrüchen aufweisen – nicht nur in der Schweiz, sondern auch in vielen anderen Ländern (OECD, 2015).

Dennoch: Der quantitativ viel wesentlichere Teil der Lernenden mit psychischen Problemen schliesst die Berufsbildung zwar regulär ab, weist aber Belastungen und Probleme im Ausbildungsverlauf auf. Letztlich hängen diese Probleme wohl oft mit psychischen Problemen oder gar Erkrankungen zusammen. Psychische Störungen sind wegen ihres meist frühen Beginns bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht weniger verbreitet als bei Erwachsenen und betreffen rund 20% der Adoleszenten.

Berufsbildner*innen realisieren erfahrungsgemäss rasch, wenn Lernende belastet sind und Probleme haben. Im Vergleich zu den Erwachsenen ist die Einschätzung von relevanten Problemen in dieser Altersgruppe allerdings etwas schwieriger: Gehört das auffällige Verhalten zur „normalen“ pubertären Entwicklung oder verbirgt sich dahinter vielleicht ein grundlegenderes Problem, das aktiv angegangen werden soll?

Die Berufsausbildung ist die zentrale Periode, wenn es darum geht, dass sich junge Erwachsene im Arbeitsmarkt etablieren. Gelingt dies nicht, haben die Jungen ein erhöhtes Risiko, von der Arbeitslosen- und Sozialhilfe respektive der Invalidenversicherung abhängig zu werden: das Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsbildung ist ein wichtiger Faktor für die Integration im Arbeitsmarkt (OECD, 2015; Baer et al., 2018). Die Chance liegt hier darin, dass Interventionen in der Berufslehre zu einem Zeitpunkt erfolgen können, wo die psychische Problematik meist noch nicht chronisch und schwer veränderbar ist und wo die Betroffenen auch stärker als in späteren Lebensjahren offen sind und den Berufsbildner*innen über ihre Probleme Auskunft geben, wenn sie zur Ausbildungsperson Vertrauen gefasst haben.

Die Schweiz ist bekannt für ihr gutes und stark ausgebautes Berufsbildungssystem. Umso relevanter ist es, dass in diesem System auch die grosse Anzahl von Jungen mit psychischen Auffälligkeiten adäquat gefördert wird. Dem steht aktuell die Alltagserfahrung gegenüber, dass die Berufsbildner*innen zwar engagiert, aber für den Umgang mit dieser Gruppe kaum geschult sind. Ob dem wirklich so ist, wird die vorliegende Untersuchung unter anderem nachgehen.

1.2 Theoretischer Hintergrund

Als Basis für die vorliegende Untersuchung werden nachfolgend die theoretischen Hintergründe zur Adoleszenz und deren Entwicklungsaufgaben erläutert. Weiter werden Herausforderungen im Übergang von der Sekundarstufe I in die Ausbildung beschrieben, sowie die zentrale Bedeutung von Bewältigungsstrategien kurz umrissen. Es werden epidemiologische Daten und psychische Auffälligkeiten dargestellt und schlussendlich das Thema Unterstützung von Lernenden kurz beleuchtet.

Adoleszenz und Entwicklungsaufgaben

Über die ganze Lebensspanne hat ein Mensch Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. In der Adoleszenz, also der Zeit zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts (Silbereisen & Weichold, 2012), zählen die somatische Reifung, hormonelle Veränderungen wie auch strukturelle Veränderungen im Gehirn zu den Entwicklungsaufgaben. Weiter ist die Phase u.a. geprägt durch den Aufbau neuer und tieferer Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Loslösung von den Eltern, das Gewinnen von Klarheit über das eigene Selbst, die Entwicklung einer beruflichen Perspektive, den Eintritt in die Arbeitswelt sowie die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und einer eigenen Zukunftsperspektive (Oerter & Dreher, 2008). Zusammenfassend kann bei den geschilderten Entwicklungsaufgaben von Identitätsentwicklung gesprochen werden.

Die Entwicklung von engen und dauerhaften Freundschaften ist dabei besonders charakteristisch. Die Jugendlichen verbringen zunehmend Zeit mit Gleichaltrigen (Peers) und richten sich auch stärker nach ihnen aus. Dies sollte jedoch nach Silbereisen und Weichold (2012) nicht mit einer geringeren Wertschätzung der Eltern gleichgesetzt werden. Obwohl der Eltern-Kind-Kontakt relativ gesehen abnimmt, ist aufgrund der Erkenntnisse von epidemiologischen Studien die oft beschriebene Entfremdung von den Eltern kein typisches Phänomen. Entfremdungssituationen scheinen eher für psychische auffällige Jugendliche zu gelten (Steinhausen, 2019). Längsschnittstudien belegen gar, dass das Vertrauen in der Beziehung zu beiden Eltern steigt (Silbereisen & Weichold, 2012).

Die emotionale Entwicklung wird in der Adoleszenz immer wieder als Phase mit ausgeprägten emotionalen Schwierigkeiten bezeichnet. Tatsächlich sind Stimmungsveränderungen, Gefühle der Selbstentwertung oder depressive Zustände, welche von erwachsenen Bezugspersonen nicht erkannt werden, feststellbar (Steinhausen, 2019). Silbereisen und Weichold (2012) beschreiben hierzu die Herausforderung der Selbstregulation in Bezug auf das Handeln. Jugendliche sind auf Unterstützung durch ihr Umfeld angewiesen, um ihre Wünsche mit realistischen Schritten verwirklichen zu können.

Übergang Sekundarstufe I in die Ausbildung

Die Übergänge in die verschiedenen Sekundarstufen II stellen für Jugendliche eine neue Herausforderung an ihre kognitive, motivationale und soziale Leistungsfähigkeit dar (Silbereisen & Weichold, 2012). Jugendliche müssen sich an die neue Schul- bzw. Ausbildungssituation anpassen, neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen knüpfen, sich an einen neuen Tagesrhythmus gewöhnen und sich mit den neuen Leistungsanforderungen auseinandersetzen (Neuenschwander, 2012). Die Jugendlichen, welche eine Berufslehre absolvieren, müssen zusätzlich den Erwartungen seitens des Lehrbetriebes nachkommen. Der Lehrbetrieb verlangt von den Jugendlichen eine Sozialisation in eine neue Rolle als Lernende und stellt hohe Anforderungen an die Selbstorganisation. Anforderungen und Erwartungen seitens der Lehrbetriebe, aber auch berufsspezifische Aufgaben, Rahmenbedingungen und Ereignisse fordern die Jugendlichen heraus. Diese können mindestens zeitweise und in der Anfangsphase als belastend erlebt werden (Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013).

Die Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen ist Teil der Identitätsentwicklung (Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013). Eine zentrale Bedeutung für den erfolgreichen Umgang mit den beschriebenen neuen Anforderungen spielen dabei laut Neuenschwander (2012) die vorhandenen Bewältigungsstrategien und sozialen Ressourcen.

Bewältigungsstrategien in der Adoleszenz

Entscheidend für die Bewältigung der stressexponierten Entwicklungsphase ist nicht die Reduktion der Stressoren, sondern das Erlernen der Fähigkeit der jungen Erwachsenen, diese kompetent zu bewältigen (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & von Wyl, 2018).

Wenn die verfügbaren Ressourcen nicht ausreichen, um Belastungen zu bewältigen, kann dies die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden bedrohen (Lazarus & Folkman, 1984). Der Grundgedanke der Bewältigungsforschung ist der, dass es wesentlich von der psychischen Verarbeitung einer Belastung abhängt, welche kurz- oder längerfristige Konsequenzen sie hat. Es kommt in erster Linie nicht auf «objektive» Eigenschaften einer Belastung an, sondern darauf, wie die Person mit der Herausforderung umgeht. Manche Belastungen können sich durchaus auch als positive Herausforderungen herausstellen. Nachvollziehbar ist, dass der Umgang mit Belastungen von der Entwicklung abhängt. So geht ein junger, ggf. unerfahrener, vielleicht optimistischer Mensch anders mit Verlusten oder Bedrohungen um, als eine ältere, vielleicht erfahrenere und evtl. realitätsbezogenere Person (Greve & Leipold, 2012).

Knebel und Seiffge-Krenke (2007) beschreiben die altersbedingte Zunahme von funktionalem Coping, wobei vor allem um das 15. Lebensjahr Bewältigungsstrategien wie die Nutzung sozialer Ressourcen häufiger werden. Dabei bildet neben den Gleichaltrigen auch das familiäre Umfeld eine zentrale Ressource. In der Ausbildung ist es für Lernende zentral, eine kompetente Bezugs- und Ansprechperson zu haben, die sie bei auftretenden Problemen unterstützt. Dies wird durch Lehrbetriebe oft gewährleistet, wie frühere Erhebungen zeigen. Eine Stressstudie des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO (Grebner, Berlowitz, Alvarado und Cassina, 2010) beschreibt, dass Lernende bedeutend mehr Unterstützung im Betrieb erhalten als andere Erwerbstätige.

Die Gesundheitsförderung Schweiz zeigt in ihrem Bericht betreffend jungen Erwerbstätigen (Stocker et al., 2021) auf, dass diese bzgl. der psychischen Gesundheit stärker belastet sind. Auch hier wird aufgezeigt, dass Jüngere (noch) über weniger persönliche Ressourcen verfügen, welche zur Stressbewältigung und für die psychische Gesundheit besonders relevant sind.

Psychische Auffälligkeiten, Epidemiologie

Krisen im Rahmen der Entwicklung werden in fast allen Entwicklungstheorien als Treiber der Entwicklung beschrieben und sind somit ein gesunder Bestandteil der Adoleszenz (Greve & Leipold, 2012). Gleichzeitig nehmen eine Vielzahl von psychischen Störungen ihren Beginn in der Adoleszenz und gehören zu den häufigsten Erkrankungen. Prävalenzzahlen rangieren weltweit zwischen 9% und 22 %. Gemäss internationalen Untersuchungen muss bei etwa 15% der Jugendlichen in der Bevölkerung aufgrund einer Funktionseinschränkung mit einer behandlungsbedürftigen psychischen Störung gerechnet werden (Steinhausen, 2019). Diese psychischen Störungen manifestieren sich kontinuierlich von frühen unspezifischen Verhaltensauffälligkeiten zu ersten Anzeichen (Symptome) bis hin zur Entwicklung diagnostizierbarer psychischer Störungen. 66% bis 78% der kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen chronifizieren bis ins Erwachsenenalter (Böge, Schepker & Fegert, 2019). Neben delinquenten Handlungen oder Substanzmissbrauchsstörungen, welche nur auf eine kleine Gruppe von Jugendlichen zutreffen, sind Störungen der Affektivität mit/ohne Suizidalität typisch. Ebenfalls ist eine Zunahme von spezifischen Phobien festzustellen. Typischerweise manifestieren sich in der Adoleszenz u.a. ebenfalls Essstörungen oder Zwangsstörungen. Auch die vergleichsweise seltenen aber schwerwiegenden schizophrenen Psychosen beginnen oft um das 20. Lebensjahr (Steinhausen, 2019). Oft übersehen, aber von grosser Bedeutung sind auch Persönlichkeitsstörungen, die zwar erst im Erwachsenenalter

diagnostiziert werden, ihren Beginn aber definitionsgemäss spätestens in der Adoleszenz haben. Diese Störungen sind recht häufig und haben eine grosse Bedeutung für Probleme in der Schule, während der Ausbildung und im Arbeitsmarkt. Sie sind zudem die häufigste diagnostische Ursache für eine IV-Rente aus psychogenen Gründen (Baer et al., 2009).

Die Folgen von psychischen Störungen zeigen sich in erheblichen Beeinträchtigungen der sozialen, schulischen und beruflichen Integration des Jugendlichen sowie Belastungen des familiären, schulischen oder erweiterten sozialen Umfelds (Böge, Schepker & Fegert, 2019). Dabei ist eine frühe, effiziente psychologische Behandlung sowohl zur Entlastung des individuellen Leidensdrucks, wie auch hinsichtlich des Risikos der Chronifizierung mit langfristig entstehenden Kosten im Gesundheitssystem von hoher Relevanz.

Es zeigt sich jedoch eine enorme Verzögerung in der Behandlung. Von den ersten Symptomen bis zur erstmaligen adäquaten Behandlung vergehen durchschnittlich knapp 7 Jahre (vgl. Kessler, Olfson & Berglund, 1998; McGorry, Purcell, Goldstone & Amminger, 2011). Dabei sind die Gründe für die späte oder gar fehlende Suche nach Unterstützung die folgenden: Angst vor Stigmatisierung, Unkenntnis möglicher Unterstützungsmöglichkeiten, Furcht vor Entzug der elterlichen Sorge oder fehlendes Versorgungsangebot (Böge, Schepker & Fegert, 2019).

Unterstützung von Lernenden

Als Anlaufstelle für Jugendliche mit Schwierigkeiten in der Sekundarstufe II wurde zwischen 2008 und 2015 durch den Bund das «Case Management Berufsbildung» eingeführt und in den Kantonen gefördert (Egger & Dreher, 2016). Jugendliche mit tieferegreifenden Problemen sollen dadurch auch eher erkannt und an eine entsprechende Stelle (z.B. psychotherapeutische Behandlung) verwiesen werden. In der Untersuchung von Wüthrich und Sabatella (2018) wird beschrieben, dass ein breites Beratungsangebot mit unterschiedlichen Angeboten und Kostenträgern für Jugendliche bestehe. In der Befragung von Beratenden in Unterstützungsangeboten für Jugendliche zeigte sich, dass die Beratenden zwar psychische Auffälligkeiten der Jugendlichen erkennen, oft jedoch keinen Zugang (Beziehungsgestaltung) zu diesen haben.

Die Wichtigkeit der sozialen Unterstützung von Jugendlichen wird im Bericht der Gesundheitsförderung Schweiz (Stocker et al., 2021) betont. Dabei wird die gezielte Stärkung der Berufsbildungsverantwortlichen als zentral angesehen. Ebenfalls werden eine präventive Sensibilisierung und ein Wissensaufbau bzgl. Stressbewältigung und psychische Gesundheit sowohl bei Lernenden und Berufsbildungsverantwortlichen als dringlich angesehen. Den Arbeitgeber*innen wird dabei empfohlen, Jugendliche bei der Entwicklung von Copingstrategien und beim Aufbau von Stressbewältigungskompetenzen und Emotionsregulation zu unterstützen.

1.3 Projektbeschreibung

Es gibt bis anhin kaum Daten, wie sich psychisch auffällige Lernende in der Ausbildung präsentieren, wie sie aufgefangen werden, welchen Unterstützungsbedarf Verantwortliche für die Berufsbildung diesbezüglich haben und wie man Lernende und Ausbildungsverantwortliche/Berufsbildner*innen/Praxisbildner*innen in dieser Situation noch besser unterstützen könnte.

In einer Kooperation der Medizinischen Dienste BS mit der Psychiatrie Baselland und in Zusammenarbeit mit dem Bereich Mittelschulen und Berufsbildung BS, dem Gewerbe- und Arbeitgeberverband sowie der Stiftung Rheinleben soll eine Vollerhebung bei Lehrbetrieben/Berufsbildner*innen zu ihren Erfahrungen mit belasteten und auffälligen Lernenden durchgeführt werden. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Früherkennung und Frühintervention bei Lernenden mit Verhaltens- und Leistungsproblemen durch die Berufsbildner*innen zu verbessern und problematischen Abbrüchen respektive allseits belastenden Verläufen in der Berufsbildung zuvorzukommen. Dabei wird sowohl der wahrgenommenen individuellen Problematik der Lernenden und ihrer Geschichte, den betrieblichen Verhältnissen, wie auch dem Zusammenspiel der involvierten Akteure (soziales Umfeld der Lernenden, Berufsbildner*innen und Betrieb, Berufsschule und Berufsbildungsamt sowie weiterer Akteure) besonderes Gewicht beigemessen.

Die vorliegende Studie liefert Daten zur aktuellen Situation der Lernenden und deren Berufsbildner*innen in der Schweiz aus Sicht der Berufsbildner*innen.

Diese Untersuchung verfolgt folgende Ziele:

- Sensibilisierung der Berufsbildner*innen für psychische und psychosoziale Probleme bei Lernenden (schon nur durch die Befragung)
- Generierung von Erkenntnissen, auf deren Basis Berufsbildner*innen und Lernende noch besser unterstützt werden können in der Bewältigung psychischer Problemsituationen (evtl. indirekte Bekanntmachung von Anlaufstellen)
- Generierung von Erkenntnissen, auf deren Basis Interventionen entwickelt werden können, um eskalierenden Problemsituationen frühzeitig und effektiv begegnen und vorzeitige Abbrüche der Berufsbildung präventiv verhindern zu können
- Erfassen von (Unterstützungs-)Bedürfnissen der Berufsbildner*innen (indirekt durch die Befragung und direkt durch Fokusgruppen)
- Aufzeigen der Funktionsfähigkeit im System respektive in der Kooperation der Beteiligten (Lernende, Eltern, Lehrbetrieb, Berufsbildner*innen, Berufsbildungsamt, Berufsfachschule etc.) in Bezug auf die Förderung von Lernenden mit psychischen Problemen, ggf. als Basis für die die Entwicklung entsprechender Prozesse etc.

Zusammengefasst besteht das Ziel der Untersuchung darin, eine Faktenlage über Problemsituationen mit Lernenden mit psychischen Problemen i.w.S. zu schaffen und konkrete Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie künftig noch rascher und zweckmässiger interveniert werden könnte und wie alle Beteiligten in solchen Situationen entlastet werden könnten.

1.4 Finanzierung

Diese umfangreiche Untersuchung hätte nicht durchgeführt werden können ohne die grosszügige Unterstützung durch verschiedene Stiftungen (ALU-Stiftung GmbH, Sophie und Karl Binding Stiftung, Koechlin-Vischer Stiftung, Stiftung für Hilfeleistungen an Arbeitnehmende), der Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz sowie durch das Gesundheitsdepartement Basel-Stadt. Ihnen allen sei herzlich gedankt, dass sie die Datenerhebung zu Lernenden mit psychischen Problemen ermöglicht haben und damit dazu beigetragen haben, in diesem für die Lernenden, Lehrbetriebe und Berufsbildner*innen wichtigen aber auch gesellschaftlich und volkswirtschaftlich bedeutsamen Bereich Wissen zu schaffen, das zu praktischen Verbesserungen bei den Lernenden beitragen kann.

2 Methoden

2.1 Forschungskonzept

Die in dieser Untersuchung im Fokus stehende Gruppe von Lernenden kann mit „psychisch auffällig“ umschrieben werden. Dies ist bewusst eine etwas unspezifische Bezeichnung, die zudem auch von der Wahrnehmung der zu befragenden Berufsbildner*innen abhängt. An dieser Wahrnehmung setzen jedoch letztlich in der Praxis die Interventionen an. „Psychisch auffällig“ lässt offen, ob es sich dabei um eine effektive psychische Störung handelt oder um Auffälligkeiten, welche die Kriterien für eine Diagnose nicht erfüllen würden. Uns interessieren hier Lernende, deren Befinden, Verhalten oder Leistungen den Berufsbildner*innen als problematisch auffallen, weil diese Wahrnehmung im Betrieb überhaupt erst Anlass für Interventionen gibt.

Es handelt sich bei der Befragungsmethode um eine „Satelliten-Befragung“, bei der „key informants“ (Berufsbildner*innen) einerseits über ihre eigenen Bedürfnisse und Wahrnehmungen (Level 2), aber auch zu wahrgenommenen Problemlagen und Verhaltensmustern von Auszubildenden (Level 1) befragt werden. Die Untersuchungsmethodik erlaubt auch Rückschlüsse auf die Häufigkeit von problematischen Lehrverläufen, aber die Häufigkeit steht nicht im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Vor allem jedoch sollen die Merkmale, die Verläufe, die typischen Muster sowie die Risikofaktoren für problematische Lehrverläufe in unterschiedlichen Branchen, Betrieben und Situationen untersucht werden. Beide Ebenen (Merkmale der Lernenden wie auch Merkmale des betrieblichen und institutionellen Umfeldes) können so besser aufeinander abgestimmt werden, wenn es um eine Formulierung allfälliger Massnahmen geht.

Die Resultate der Untersuchung wurden im Rahmen von Fokusgruppen mit wichtigen involvierten Akteuren (Berufsbildner*innen, Lehraufsicht, CaseManagement, Psychiater*innen / Psychotherapeut*innen, Lehrpersonen und Schulleitende der Sekundarstufe I, Schulpsychologischer Dienst und Schulsozialarbeit, Bundesamt für Sozialversicherung/IV-Stellen) eingehend diskutiert und hinsichtlich der praktischen Implikationen reflektiert.

2.2 Datengewinnung / Probandenrekrutierung

Die Daten wurden mittels Online-Befragung im Zeitraum von Anfang März 2021 bis Anfang Mai 2021 während rund 2 Monaten erhoben. Zielgruppe waren prioritär alle Berufsbildner*innen, Praxisbildner*innen und Ausbildungsverantwortliche in Deutschschweizer Betrieben aller Grössen. Ein grosser Teil der Proband*innen wurde in der Nordwestschweiz und dem Kanton Bern angeschrieben, zudem wurde ein weiterer Teil rekrutiert, indem die Umfrage via Verbände und Dachorganisationen (z.B. GastroSuisse, OdA, etc.) auch an die zuständigen Berufsbildungsfachleute in den Betrieben anderer Kantone per Mail verschickt wurde. Zusätzlich wurden – wo ein persönlicher Kontakt zur Studiengruppe bestand – vereinzelte Unternehmen bzw. deren Bildungsverantwortliche direkt angeschrieben.

Proband*innen wurden vorab mittels Flyer über den Zweck der Studie informiert: mehr zu erfahren über psychisch auffällige Lernende im Betrieb. Einige Wochen später erhielten die Berufsbildungsfachleute den Link zur Umfrageteilnahme. Dank des grossen Rücklaufs wurde auf einen Befragungs-Reminder verzichtet.

Die Art der Rekrutierung lässt einen Rückschluss auf die Teilnahmequote nicht zu, da unbekannt ist, wie viele Personen zur Befragung eingeladen wurden.

2.3 Fragebogenaufbau und Design

Die Bearbeitung des Fragebogens hat durchschnittlich 25 Minuten (Median) gedauert. Der Fragebogen war grob unterteilt in einen ‚experimentellen‘ Teil (fiktive Fallvignette) und einen zweiten Teil mit Fragen zu einem Lernenden, der oder die begleitet wurde.

Experimenteller Teil

Die Befragung startete mit einem experimentellen Teil. Den Proband*innen wurde der Fallverlauf eines fiktiven Lernenden «Leo» geschildert, wobei sie jeweils reaktiv auf sein Verhalten entscheiden mussten, wie sie handeln würden. Am Schluss des Fallbeschriebs wurden einige Fragen zum Fall gestellt (z.B. ob man denke, dass «Leo» die Lehre erfolgreich abschliessen werde).

Es wurden in einem 2x2x5 Design die Variablen «familiäre Belastung der/des Lernenden» (ja/nein), «Kontakt zu Externen» (gut/kein Kontakt) streng zufällig auf die Befragten zugeteilt. Zusätzlich wurde aus einem «Quintett» möglicher Risiko-Variablen ein Merkmal aus dem Themenbereich «Auffälligkeitsbereich der/des Lernenden» gezogen und der jeweiligen Kombination 1-0, 0-1, 0-0 und 1-1 (familiäre Belastung, Kontakt vorhanden ja vs. nein) zugeordnet. Dadurch kam für jede Form der Vignette ein «Quintett» eines bestimmten Musters von Risikokonstellationen zustande.

Die dichotomen (ja/nein) 5 Probleme waren: Leistung im Lehrbetrieb, Leistung in der Berufsfachschule, Sozialverhalten, Zuverlässigkeit und Präsenz. Damit konnte untersucht werden, ob diese Variablen einen (kausalen) Einfluss auf die Art der Interventionen der Berufsbildner*innen haben. Das Befragungsdesign bildet ein inkomplettes, faktorielles Design und erlaubt die Analyse aller Haupteffekte.

Nachfolgend ein Beispiel für die Bedingung «familiäre Belastung der/des Lernenden» JA, «Kontakt zu Externen» GUT, «Auffälligkeitsbereich der/des Lernenden» LEHRBETRIEB.

Sie sind in einem Unternehmen mit 20 Mitarbeitenden für Leo zuständig. Zur Lehraufsicht, der Berufsfachschule und zu den Eltern von Leo pflegen Sie einen guten (*keinen*) Kontakt. Es gibt (*keine*) Hinweise darauf, dass Leo durch sein familiäres Umfeld belastet ist.

Leo ist 16 Jahre alt und vor 6 Monaten in die Lehre gestartet. Leo hat in der Berufsfachschule gute Noten. Auch im Team ist Leo angekommen. Zur Arbeit erscheint er pünktlich und an Abmachungen hält er sich fast immer. Gefehlt hat Leo bisher kaum.

Seit Lehrbeginn hat er etwas Mühe, Aufträge auf Anhieb zu verstehen. Manchmal müssen Sie die Arbeit mehrmals erklären. Er arbeitet genau aber langsam (= *Leistungsproblem im Betrieb, das ist 1 von 5 Problemsituationen*)

Wie würden Sie in dieser Situation am ehesten reagieren? (5 Interventionen zur Auswahl)

Leo ist jetzt im zweiten Lehrjahr. Sie müssen ihm die Aufträge oft zweimal erklären. Es fällt ihm nicht leicht, das theoretische Wissen in der Praxis umzusetzen, die Arbeiten zu planen und sich zu organisieren.

Wie würden Sie in dieser Situation am ehesten reagieren? (dieselben 5 Interventionen zur Auswahl)

Zum Ende des zweiten Lehrjahres erreicht Leo die fachlichen Ziele nicht.

Wie würden Sie in dieser Situation am ehesten reagieren? (dieselben 5 Interventionen zur Auswahl)

Schilderung einer / eines Lernenden

Im 2. Fragebogenteil wurden die Proband*innen instruiert, einen Fall, den sie begleitet haben zu schildern. Es fand eine randomisierte Zuteilung zu einer von drei Bedingungen statt:

- a) „Bitte denken Sie an den/die letzte/n Lernende/n zurück, den sie begleitet haben.“
- b) „Bitte denken Sie an eine/n psychisch auffällige/n Lernende/n zurück, wo es in der Ausbildung zu Schwierigkeiten gekommen ist, die bis zum Schluss nicht wirklich gelöst werden konnten.“
- c) „Bitte denken Sie an eine/n psychisch auffällige/n Lernende/n zurück, wo es in der Ausbildung zu Schwierigkeiten gekommen ist, die aber letztlich auf eine gute Art gelöst werden konnten.“

Bei der Zuteilung gemäss Bedingung a) wurde ein randomisierter Teil der Berufsbildner*innen direkt bei Befragungsbeginn ohne Vorinformationen gebeten, sich einfach an den letzten Lernenden zu erinnern, der begleitet wurde. Diese Berufsbildner*innen gaben dann erst in der Folge an, ob es sich beim letzten Lernenden um einen 1) unproblematischen, 2) problematisch-gelösten oder 3) problematisch-ungelösten Fall gehandelt hat. Die von dieser Gruppe berichteten Fälle (knapp N = 1000) erlauben einen Rückschluss auf die allgemeine Häufigkeit der verschiedenen Verläufe von Lernenden.

Die anschliessenden Fragen waren für alle Bedingungen grösstenteils identisch und bezogen sich auf die Themenbereiche «Angaben Lernende», «Angaben Berufsbildner*in» und «Angaben Betrieb». In den Bedingungen, in denen ein problematischer Verlauf (mit und ohne Lösung) beschrieben wurde, gab es wenige zusätzliche Fragen. Es wurde nach den Massnahmen gefragt, die die Berufsbildner*innen getroffen hatten und danach, welche Form von Unterstützung sie vermisst hatten. Auch wurde gefragt, wann die Probleme angefangen hatten und als wie belastend diese für die Beteiligten eingeschätzt wurden.

Wer in Bedingung b) oder c) keinen Fall erinnern konnte, wurde gebeten, sich an den letzten Fall zu erinnern (diese Verläufe wurden allerdings bei der Auswertung der Bedingung a) nicht berücksichtigt). Hier konnte man wiederum angeben, ob es sich beim letzten Lernenden um einen 1) unproblematischen, 2) problematisch-gelösten oder 3) problematisch-ungelösten Fall gehandelt hat. Wer keinen letzten Fall erinnern konnte, ist direkt zum Bereich «Angaben Berufsbildner*in» gelangt, ohne einen Fall zu schildern.

2.4 Statistische Auswertung

Zusätzlich zur Häufigkeitsauszählung der erhobenen Zielvariablen und möglichen Einflussfaktoren wurden statistische Analysen durchgeführt, die signifikante Beziehungen zwischen diesen Variablen von zufälligen Häufungen unterscheiden können.

Über diese Beobachtungsergebnisse hinaus wurde in der Studie ein Befragungsexperiment («Leo») durchgeführt, das dann wegen der zufälligen Zuordnung von Fallgeschichten zu Personen auch gesichert kausal interpretiert werden konnte. Denn mögliche «Stör»-Variablen sind dann über die Personen wegen der Randomisierung gleich verteilt und damit ohne Einfluss auf die potenziell gefundenen Unterschiede.

Bei der Analyse der Fallgeschichte eines Lehrverhältnisses (erfragt mit trichotomen Ausgängen) wurde eine multinominale logistische Regression berechnet. Das heisst, die Outcomes «problematisch gelöst» und «problematisch ungelöst» wurden getrennt jeweils in den Chancen zur Referenzgruppe «unproblematisches Lehrverhältnis» verglichen. Die Berechnung erfolgte dabei simultan innerhalb eines Modells, und nicht in (möglicherweise irreführend) in zwei getrennten Modellen. Eine logistische Regression liefert zur Interpretation von möglichen Effektgrößen soge-

nannte «Odds-Ratios». Diese geben an, um welchen Faktor sich das Chancenverhältnis verändert, wenn der jeweilige Risikofaktor vorliegt. Verändert der Risikofaktor nichts an der Antworttendenz des/der Berufsbildner*in, dann wird die Odds-Ratio mit dem Wert Eins geschätzt. Wenn der Faktor eine «protektive» Wirkung hat, liegt die Odds-Ratio im Wertebereich zwischen Null und Eins. Zur Erleichterung der Interpretation eines protektiven Faktors empfiehlt es sich, den Kehrwert zu berechnen, und die inhaltliche Interpretation umzudrehen. Beispielsweise signalisiert eine Odds-Ratio von 0,3 ein $1/0,3 = 3,33$ -faches kleineres Risiko, dass ein Risikofaktor (z.B. Art der Freizeitgestaltung: aktiv) eine «Outcomevariable» (z.B. Art des Verlaufs: negativ) beeinflusst.

Die in den Abschnitten 3.2.6, 3.3.2, 3.4.4 und 3.5.1 erwähnten Typologien beruhen jeweils auf vorgeschalteten statistischen Analysen, die die Komplexität der Merkmalsgruppen Lernende (biographische und soziodemographische Merkmale), Funktionsbeeinträchtigungen der Lernenden, Merkmale der Berufsbildner*innen, sowie Merkmale des Ausbildungsbetriebes auf möglichst wenige Typen reduzieren sollten, um einen besseren Überblick über Wirkungsmuster, aber auch eine Aussage über typische Muster bei Lernenden, Berufsbildner*innen und Betrieben zu erhalten und somit ggf. auch verallgemeinerte Aussagen gewinnen zu können. Die verwendete Methode zur Typenbildung war jeweils eine Latente-Klassen-Analyse (LCA).

In einer LCA werden (latente) Profile über alle analysierten Variablen berechnet, dergestalt, dass die einzelnen Fälle möglichst nahe an einem bestimmten Profil und gleichzeitig maximal entfernt von allen anderen Profilen zu liegen kommen. Im Unterschied zu anderen (manifesten) Klassifikationsverfahren (zum Beispiel Clusteranalyse) wird dabei nicht unterstellt, ein Einzelfall würde nur in eine einzige Gruppe fallen. Vielmehr wird pro Einzelfall geschätzt, mit welcher Wahrscheinlichkeit jeder der Fälle zu jeder der latenten Klassen zu zählen ist. Bei «guten» Gruppenlösungen ist pro Fall nur eine einzige dieser k Wahrscheinlichkeiten hoch, die anderen $k-1$ sog. Membership Probabilities fallen sehr klein aus. Die Zahl zu analysierender Klassen wird vorgegeben, und dann über unterschiedliche Klassenzahlen hinweg mittels sogenannter Fit-Masse verglichen (z.B. Bayes Information Criterion BIC). Der entscheidende Vorteil dieser Methode ist die bessere Berücksichtigung von kleineren, tolerierbaren Abweichungen vom latenten Profil zugunsten einer Optimierung und Präzisierung des Gesamtbildes. Für das weitere Arbeiten mit den Resultaten einer LCA wird (sofern eine explizite Klassifikation erwünscht ist) pro Einzelfall entschieden, welche Membership Probability den höchsten Wert erreicht. Dieser Gruppe wird der Einzelfall dann zugeteilt. Mit diesen expliziten Klassifikationen („Typen“) wurden im vorliegenden Bericht Analysen durchgeführt.

2.5 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 9057 Personen auf die Umfrage zugegriffen. Davon haben 2947 Personen die Umfrage beendet. In der Datenbereinigung wurden Proband*innen mit inkonsistentem Antwortverhalten ausgeschlossen, sowie Personen, die bei der Kontrollfrage zum Schluss der Befragung angegeben haben, die Befragung nicht ernsthaft ausgefüllt zu haben. Proband*innen, die bei ihrer Funktion angegeben haben, selbst Lernende zu sein oder jünger als Jahrgang 2005 waren, wurden aus Plausibilitätsgründen ebenfalls von der Auswertung ausgeschlossen. Somit ergibt sich aus den bereinigten Daten ein $N = 2909$ von beendeten Interviews. $N = 3456$ Interviews wurden zusätzlich in gewissen Teilantworten berücksichtigt. Dies sind Proband*innen, die nicht die gesamte Umfrage beantwortet haben, aber ein plausibles Antwortverhalten zeigten. Es handelt sich beispielsweise um Proband*innen, die die Fallvignette (experimenteller Teil) zu Beginn bearbeitet haben und anschliessend aus der Befragung ausgestiegen sind. Die nachfolgenden Auswertungen, die präsentiert werden, beziehen sich auf die $N = 2909$ beendeten Interviews, was den Vorteil hat, dass in diesen Fällen fast immer vollständige Daten vorliegen.

31% der Proband*innen sind in einer Unternehmung mit 250 und mehr Mitarbeitenden beschäftigt, etwas mehr als ein Viertel in einer Firma mit 50 – 249 Mitarbeitenden und 29% mit 10 – 49

Mitarbeitenden (vgl. Abbildung 1). 44% sind in einem staatlichen/öffentlich-rechtlichen Unternehmen und 56% in der Privatwirtschaft angestellt. Der Lehrverlauf wird von der Betriebsgrösse oder Rechtsform nicht signifikant beeinflusst.

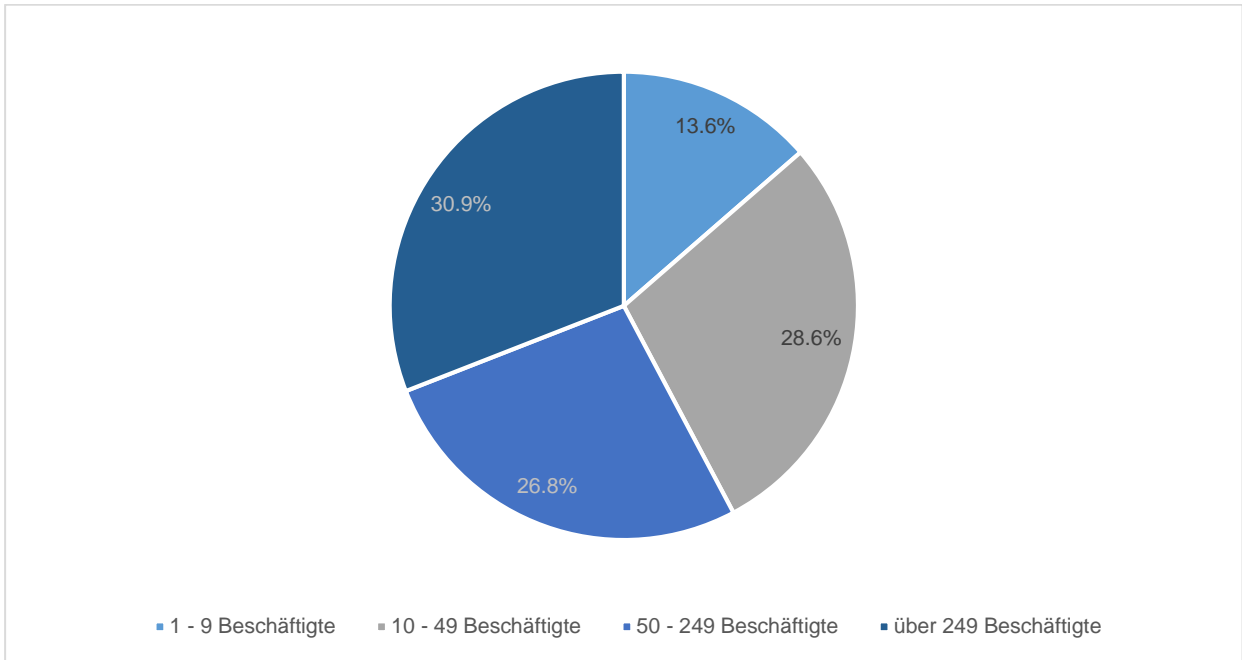


Abbildung 1: Betriebsgrössen in der Umfrage (N = 2909)

Die Verteilung der Betriebsgrössen der erhobenen Daten unterscheidet sich von der Verteilung in der Schweiz. Gemäss Bundesamt für Statistik, beschäftigt ein Grossteil (90%) der Betriebe in der Schweiz beschäftigt 1-9 Mitarbeitende. Die Berufsbildner*innen, die einen Fall im Rahmen unserer Studie schildern, arbeiten relativ ausgeglichen in kleinen, mittleren und grossen Unternehmen (13% in Unternehmen mit 1-9 Beschäftigten; je rund 30% in den Kategorien 10 – 49 Beschäftigte, 50 – 249 Beschäftigte und 249+ Beschäftigte) (vgl. Abbildung 2).

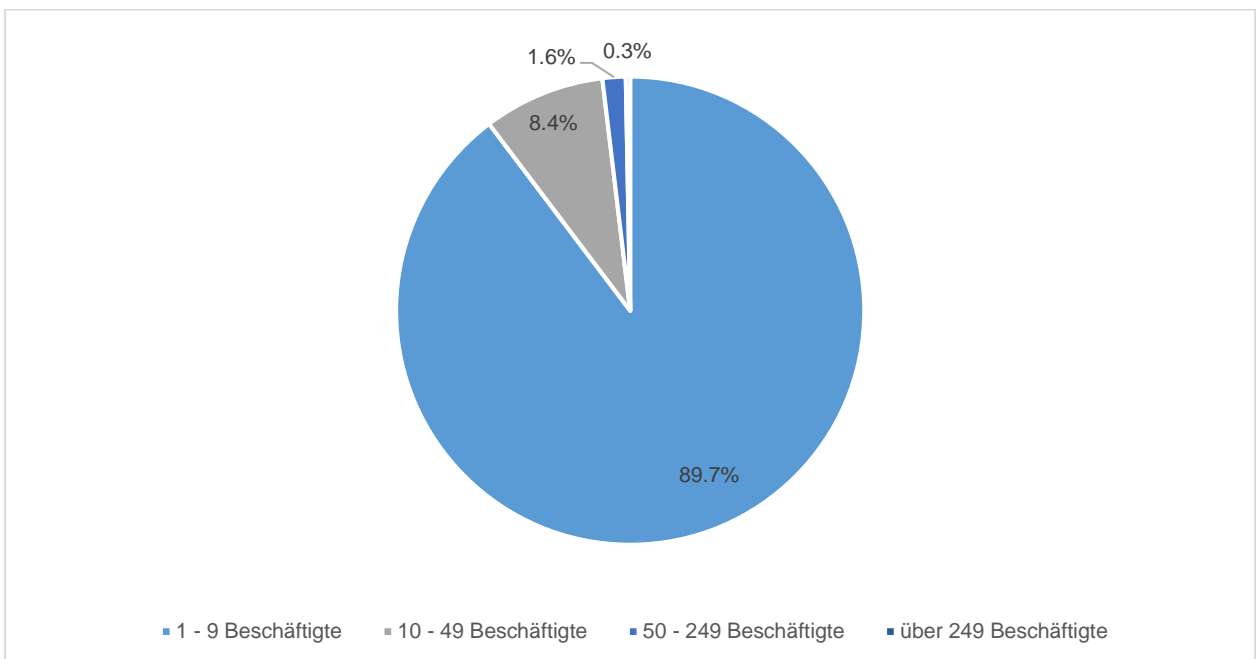


Abbildung 2: Betriebsgrössen in der Schweiz (BFS, 2021), (N = 4 570 670)

Von den Befragten gaben 29% an, dass sie in einem Unternehmen tätig sind, das zur Branche Gesundheits- und Sozialwesen gehört. 11% sind in der Öffentlichen Verwaltung/Verteidigung oder Sozialversicherung tätig, 10% in Verkehr und Lagerei sowie 9% im Baugewerbe (vgl. Abbildung 3). 23% der Proband*innen sind in einer anderen Branche beschäftigt.

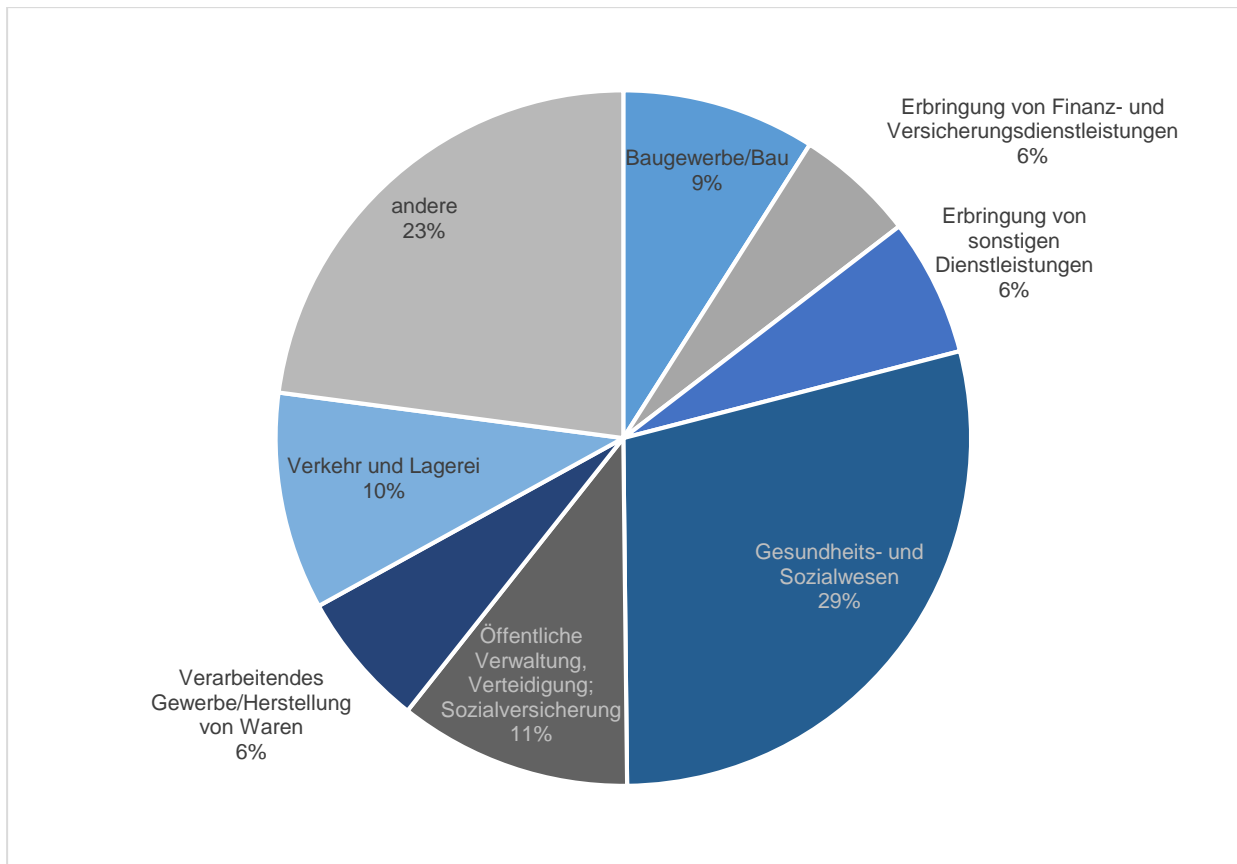


Abbildung 3: Branchen der Lehrbetriebe (N = 2909)

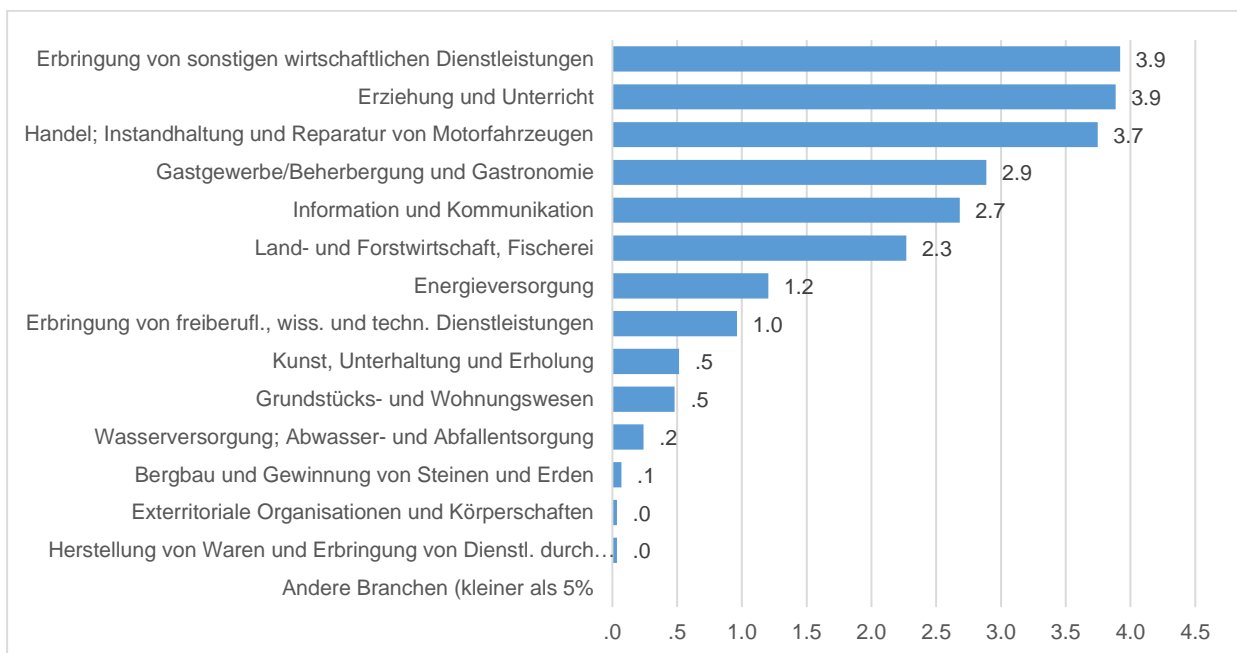


Abbildung 4: Aufteilung "andere" Branche der Lehrbetriebe in % (N = 669)

Es zeigt sich eine grosse Vielfalt in den Branchen, in denen die befragten Berufsbildner*innen und folglich auch die beschriebenen Lernenden arbeiten. Verglichen mit der gesamtschweizerischen Branchenverteilung nach Bundesamt für Statistik (2019) sind ca. 5 Branchen stark unterrepräsentiert und 10 Branchen sind ungefähr entsprechend den nationalen Werten abgebildet. Stark überrepräsentiert sind in der vorliegenden Befragung die Branchen Gesundheits- und Sozialwesen (28.8% vs. 11.9%), öffentliche Verwaltung (10.8% vs. 4%) und Verkehr und Lagerei (10.1% vs. 2.3%).

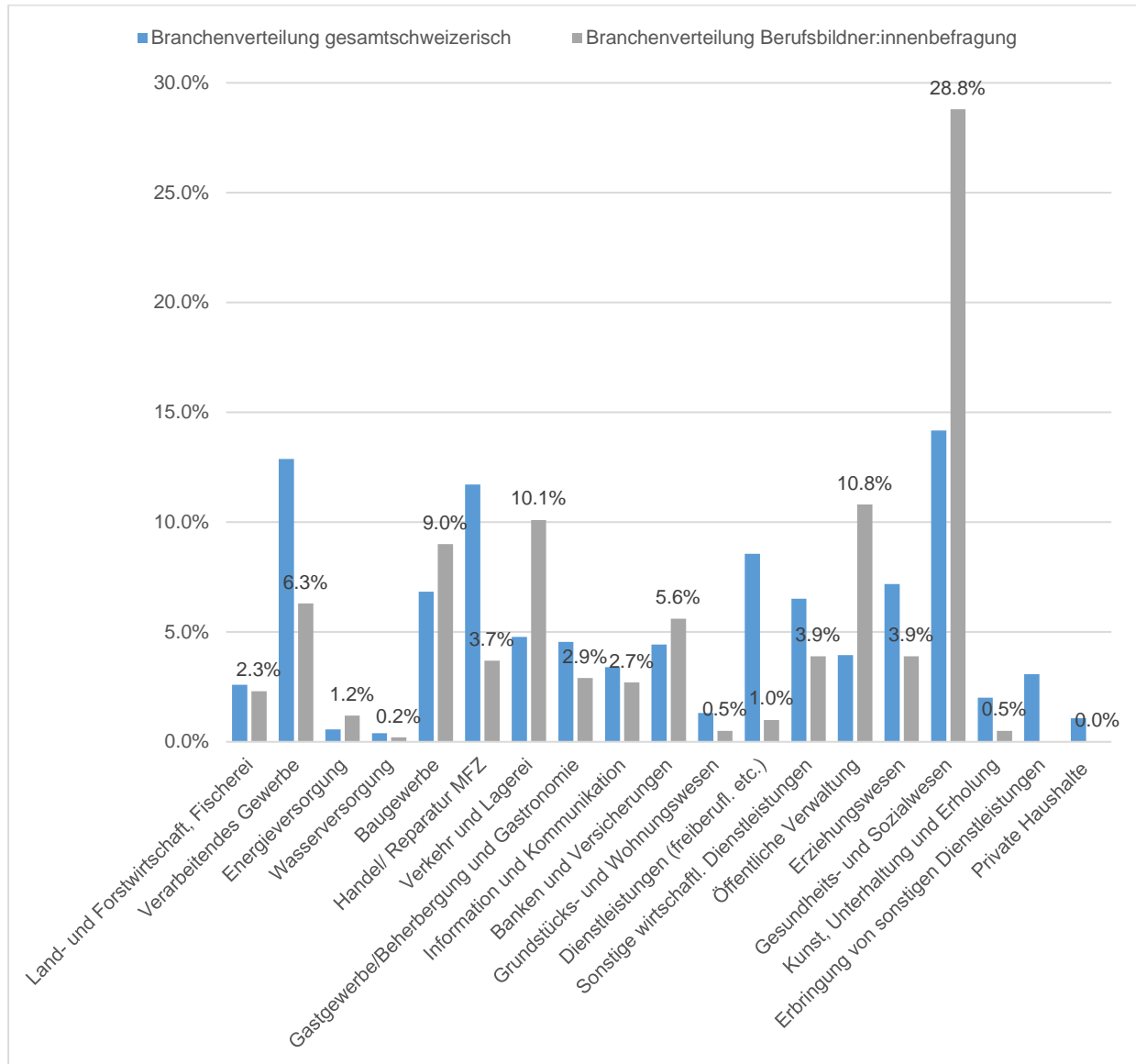


Abbildung 5: Verteilung nach Branchen in der Befragung vs. gesamtschweizerisch (BFS, 2021) in %

Die Proband*innen, welche die Umfrage ausgefüllt haben, waren in einer berufsbildenden Funktion tätig, wobei rund 65% angegeben haben, die direkte Ansprechperson für Lernende zu sein, während rund 35% der Proband*innen angegeben haben, dass sie indirekte Ansprechpersonen seien.

64% der Proband*innen sind weiblich, 36% männlich. Im Schnitt sind die Proband*innen 43 Jahre alt und haben 12 Jahre Berufserfahrung in der Berufsbildung (vgl. Tabelle 1). Durchschnittlich haben die Teilnehmenden der Befragung bisher 21 Lernende begleitet in ihrer Karriere. Da die Befragung u.a. auch von Berufsbildungsverantwortlichen ausgefüllt wurde, ist diese Zahl ggf. eher hoch. Berufsbildungsverantwortliche begleiten viele Lernende pro Lehrjahr.

Tabelle 1: Angaben Berufsbildner*innen

N = 2909		Gesamt		Gesamt	
Alter Berufsbildner*in	18 - 25-jährig	7.5	Anzahl Jahre Erfahrung	1 - 3 Jahre	18.5
	26 - 35-jährig	28.7		4 - 9 Jahre	29.3
	36 - 45-jährig	22.8		10 - 19 Jahre	29.0
	46 - 55-jährig	24.7		20 Jahre und mehr	23.2
	56 - 65-jährig	16.2			
Geschlecht	männlich	36.0	Anzahl ausgebildete Lernende	0-5	41.5
	weiblich	64.0		6-15	31.4
Abschluss	Zertifikat/Kursausweis	72.8		16-50	19.9
	Diplom	18.3		51-100	4.4
	Berufsbildungsfachfrau/mann mit eidg. Fachausweis	7.8		100+	2.8
	Anderes, z.B: Erwachsenenbildung, SVEB, Lehrperson, Sozialpäd. etc.	8.5			
	Keinen	5.4			

55% der Befragungsteilnehmenden sind in täglichem Kontakt mit ihren Lernenden, rund ein Drittel der Befragten sieht ihre Lernenden wöchentlich, bei den restlichen ist der Kontakt seltener (Abbildung 6).

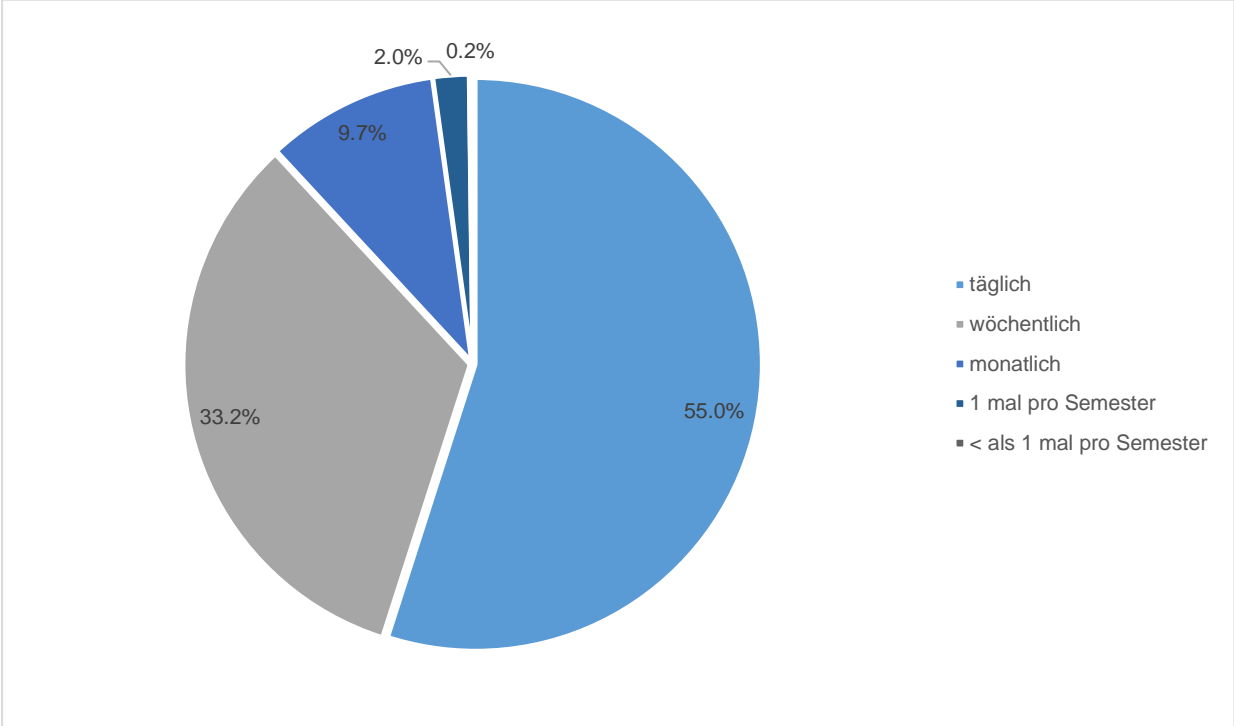


Abbildung 6: Kontaktintensität mit Lernenden (N = 2909)

3 Ergebnisse

Im folgenden Hauptteil des Forschungsberichtes werden die Resultate der Untersuchung dargestellt. Die Darstellung erfolgt getrennt nachfolgenden Themen:

- Häufigkeit verschiedener Lehrverläufe
- Merkmale zu den Lernenden
- Herausforderungen und Umgang damit während der Ausbildung
- Angaben zu den Berufsbildner*innen
- Angaben zu den Betrieben
- Fokusgruppen
- Experimenteller Teil – Fallvignette

Die Kapitel folgen grundsätzlich einer einheitlichen Gliederung:

- Deskriptive Resultate: Häufigkeitsverteilungen und Kreuztabellen
- Typologien: Diese wurden aus wesentlichen Merkmalen des jeweiligen Kapitels mithilfe der in Abschnitt 2.4 dargestellten statistischen Methoden abgeleitet.
- Statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Lehrverlauf oder dem Lehrabbruch: Diese werden zunächst univariat dargestellt, das heisst, es werden alle Merkmale gezeigt, die, für sich genommen, einen Einfluss auf den Lehrverlauf oder Lehrabbruch haben.
- Multinominale/multivariate Analysen der Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf oder den Lehrabbruch: Während auf univariater Ebene viele Zusammenhänge bestehen von Merkmalen, die wiederum untereinander auch kovariieren, zeigt die multinominalen/multivariate Analyse nur noch diejenigen Faktoren für den Lehrverlauf oder Lehrabbruch, die für sich alleine auch unter Berücksichtigung aller anderen Variablen einen unabhängigen und statistisch signifikanten Beitrag zur rechnerischen Vorhersage des Lehrverlaufs/des Lehrabbruchs leisten können.
- Zusammenfassung der wichtigsten Resultate nach Abschnitt

Hinweis: Bei der Darstellung der Resultate werden diese oft nach Art des Verlaufes analysiert. Wir beziehen uns auf drei Arten von Verläufen: normale/unproblematische Verläufe, Verläufe mit Problemen, die letztlich gelöst werden konnten sowie Verläufe mit Problemen, die bis zum Schluss nicht gelöst werden konnten. Der Einfachheit halber werden diese drei Verläufe im Folgenden benannt mit a) unproblematische Verläufe, b) problematisch-gelöste Verläufe und c) problematisch-ungelöste Verläufe.

3.1 Häufigkeiten Verlauf

Die Berufsbildner*innen wurden im Fragebogen instruiert, einen Fall, den sie begleitet haben zu schildern. Dabei fand eine zufällige Zuteilung zu einer von drei Bedingungen statt: a) letzte/r Lernende/r oder, b) problematisch-ungelöster Verlauf, c) problematisch-gelöster Verlauf. Alle Berufsbildner*innen, die dazu aufgefordert wurden, die Fragen zur Fallbeschreibung anhand des letzten Lehrverlaufs (a) auszufüllen, haben angegeben, wie der Lehrverlauf gewesen ist (1) unproblematisch, 2) problematisch-gelöst oder 3) problematisch-ungelöst) (Abbildung 7) (vgl. Abschnitt [2.3 Fragebogaufbau und Design](#)).

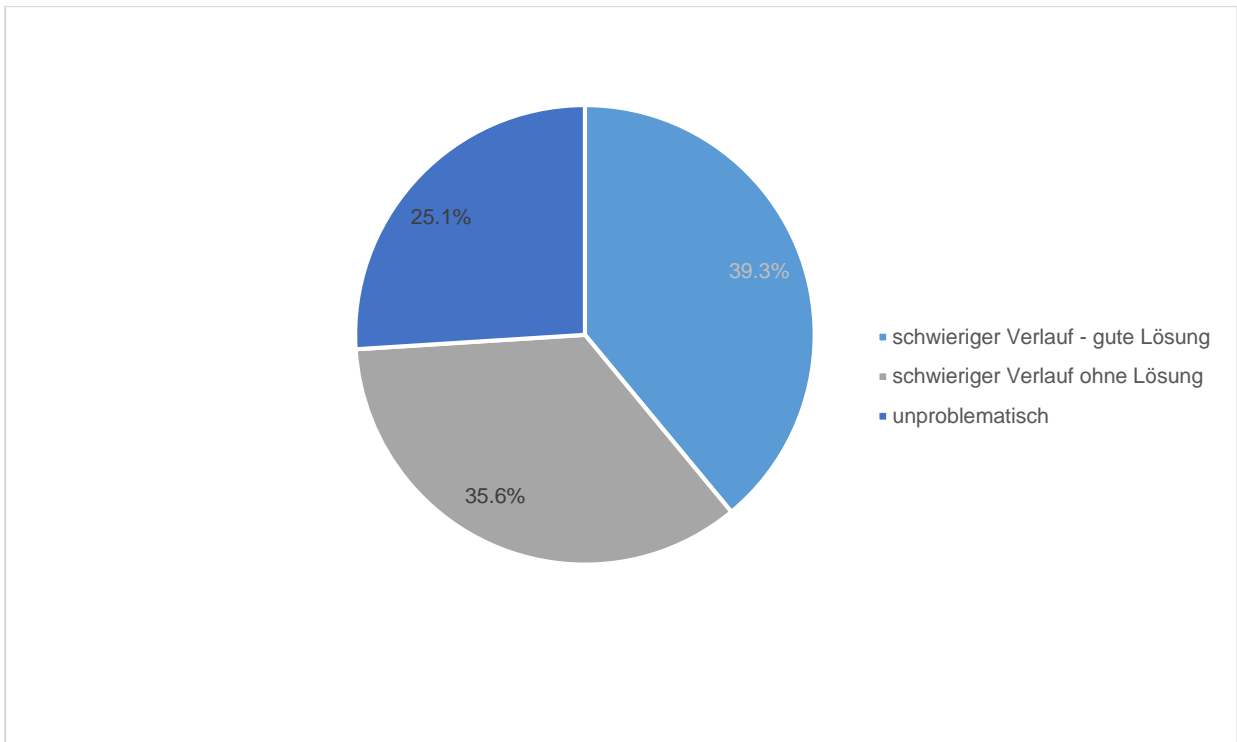


Abbildung 7: Zuteilung zu einem Fallverlauf aller beendeten Fälle (N = 2909)

Von allen Berufsbildner*innen, die den letzten Lehrverlauf erinnern, schätzen rund 41% ein, dass es sich um einen unproblematischen Lehrverlauf handelte. 33% geben an, dass der Lehrverlauf problematisch gewesen ist, bis zum Schluss jedoch auf eine gute Art gelöst werden konnte (problematisch-gelöst). Etwas mehr als ein Viertel gab an, dass es im letzten Lehrverlauf Probleme gab, die bis zum Schluss nicht gelöst werden konnten (problematisch-ungelöst) (Abbildung 8).

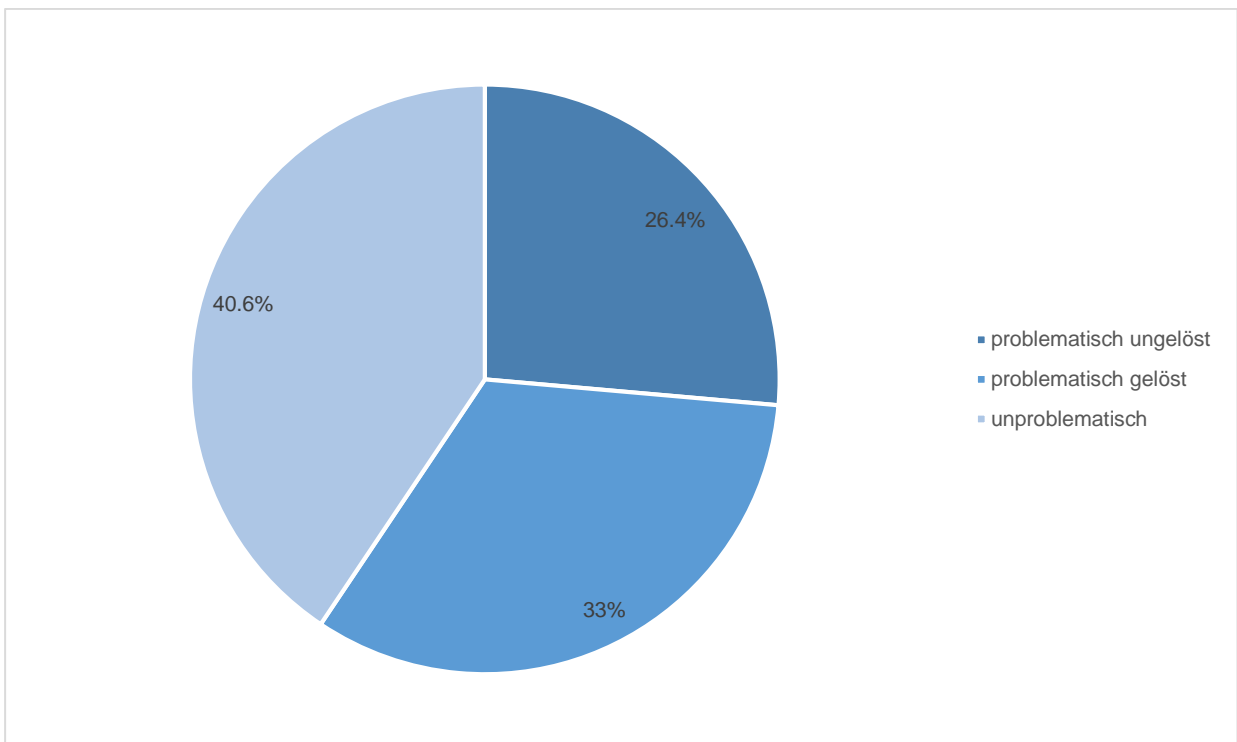


Abbildung 8: Einschätzung der Lehrverläufe des zuletzt begleiteten Lernenden (N = 965)

3.2 Merkmale der Lernenden

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Merkmalen der Lernenden beschrieben. Es ist wie erwähnt zu beachten, dass sich die Ergebnisse auf die Aussagen der Berufsbildner*innen beziehen und die Fragen nicht von Lernenden selbst beantwortet wurden. Zuerst wird auf demographische und sozio-demographische Angaben der Lernenden eingegangen, darauf folgen Informationen zum Lehrverhältnis, dem Lehrverlauf und allfällige Anschlusslösungen. Weiter werden die Ergebnisse betreffend Vorbildung und früheren Auffälligkeiten der Lernenden beschrieben. Es folgen Merkmale zur Lebenswelt des/der Lernenden und zum Engagement und der Eignung der Lernenden, bevor verschiedene Gruppen von Lernenden nach statistischen Typologien beschrieben werden. Am Ende des Abschnitts werden Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und den Lehrabbruch beleuchtet und die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

3.2.1 Demographische und sozio-demographische Angaben

Von den 2909 beschriebenen Fällen waren 51% der Lernenden weiblich und 67% zwischen 15 und 17 Jahre alt. In Bezug auf das Geschlecht haben männliche Lernende (45%) seltener einen unproblematischen Lehrverlauf als weibliche. 15 – 17-jährige Lernende haben häufiger einen unproblematischen Verlauf (77%) als über 20-jährige Lernende, wo nur in 7% von unproblematischen Verläufen berichtet wurde. Ein Drittel der Lernenden hat einen Migrationshintergrund. Lernende mit Migrationshintergrund sind in problematischen Lehrverläufen überrepräsentiert (Tabelle 2).

Tabelle 2: Sozio-demographische Daten Lernende

<i>N = 2909, fehlend 121 - 129</i>		Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Geschlecht	Männlich	49.4	44.8	50.8	51.2
	Weiblich	50.6	55.2	49.2	48.8
	Total	100	100	100	100
Alter	15 – 17 Jahre alt	67.1	76.8	65.8	61.7
	18 – 20 Jahre alt	22.6	16.3	23.3	26.4
	älter als 20 Jahre	10.3	6.9	11.0	11.9
	Total	100	100	100	100
Nationalität	Schweiz	74.1	80.1	73.5	70.5
	Anderes	25.9	19.9	26.5	29.5
	Total	100	100	100	100
Migrationshintergrund	Ja	30.6	25.4	32.1	36.7
	Nein	60.8	70.2	63.7	58.8
	weiss nicht	4.2	4.4	4.2	4.4
	Total	100	100	100	100

Bei den Berufsfeldern, in denen die Ausbildung absolviert wurde, waren Wirtschaft und Verwaltung (27%) sowie Krankenpflege und Geburtshilfe (23%) in der Erhebung am meisten vertreten. Lernende aus dem Berufsfeld Werkstoffe (1.3%) und Pflanzenbau & Tierzucht (1.4%) sind deutlich weniger häufig vertreten. 10% der Berufsbildner*innen gaben an, dass die Lernenden in einem anderen Berufsfeld ihre Ausbildung absolvieren (Tabelle 3). In den Berufsfeldern Wirtschaft & Verwaltung, Baugewerbe, Elektrizität und Energie, Software- und Applikationsentwicklung,

Tierzucht und «Anderes» waren die Lehrverläufe gleichmässig verteilt unproblematisch, problematisch-gelöst oder problematisch-ungelöst. In den übrigen Branchen (Gross- und Einzelhandel, Krankenpflege, Maschinenbau/Metallverarbeitung, Kraftfahrzeuge, Sozialarbeit, Gastgewerbe und Werkstoffe) zeigte sich ein höherer Anteil an problematischen Verläufen (gelöst und ungelöst) als an unproblematischen Verläufen. Beispielsweise sind im Gross- und Einzelhandel die Verläufe folgendermassen verteilt: unproblematisch 16%, problematisch-ungelöst 41%, problematisch gelöst 43%).

Tabelle 3: Lehrberufe nach Berufsfeld

Berufsfeld, N = 2909, Fehlende 126	Gesamt	Berufsfeld	Gesamt
Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau	7.8	Maschinenbau und Metallverarbeitung	3.4
Elektrizität und Energie	2.5	Pflanzenbau & Tierzucht	1.4
Gastgewerbe und Catering	3.3	Software- und Applikationsentwicklung und -analyse	1.9
Gross- und Einzelhandel	7.7	Sozialarbeit und Beratung	4.9
Hauswirtschaftliche Dienste	2.2	Werkstoffe (Glas, Papier, Kunststoff und Holz)	1.3
Kraftfahrzeuge, Schiffe und Flugzeuge	3.9	Wirtschaft und Verwaltung	27.6
Krankenpflege und Geburtshilfe	22.3	Anderes	9.6

Mehr als die Hälfte der Väter der Lernenden (53%) haben einen Lehrabschluss oder eine höhere Ausbildung. Bei den Müttern sind es 47%. Mütter sind häufiger ungelernt (13%) als die Väter (5%) und haben auch seltener eine höhere Ausbildung (8%). Bei Lernenden mit problematischen Lehrverläufen wird etwas häufiger eine Lösung gefunden, wenn die Eltern über einen Lehrabschluss oder eine höhere Ausbildung verfügen. Bei 4 von 10 Lernenden haben die Berufsbildner*innen keine Kenntnis über das Ausbildungsniveau der Eltern.

Tabelle 4: Ausbildungsniveau Eltern

N = 2780, fehlende 129		Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Ausbildungsniveau Vater	ungelernt	5.1	2.0	5.6	6.9
	gelernt	37.5	47.4	37.5	30.5
	höhere Ausbildung	15.7	14.5	17.4	14.8
	weiss nicht	41.7	36.1	39.5	47.8
	Total	100	100	100	100
Ausbildungsniveau Mutter	ungelernt	12.5	6.3	13.7	15.5
	gelernt	38.6	48.9	36.1	34.3
	höhere Ausbildung	8.4	5.6	10.3	8.2
	weiss nicht	40.5	39.3	39.8	42.1
	Total	100	100	100	100

Je höher die Ausbildung der Eltern, desto höher die Schulbildung der Kinder. Wenn Mutter und Vater ungelernt sind, herrscht tendenziell tiefstes bis mittleres Sekundarniveau vor, wenn sie gelernt sind mittleres bis hohes und wenn sie eine höhere Bildung haben ein mittleres bis hohes Niveau sowie den grössten Anteil an Gymnasiast*innen (Tabellen 5 und 6). Weitere Angaben zur Vorbildung der Lernenden finden sich unter dem Kapitel [Angaben zur Vorbildung und früheren Auffälligkeiten](#).

Tabelle 5: Schulbildung Lernende aufgeteilt nach Ausbildungsniveau des Vaters

<i>N = 2780, Fehlende 128</i>	ungelernt	gelernt	höhere Ausbildung	weiss nicht	Total
Kleinklasse/Heilpädagogische Schule	15.8	28.9	5.3	50.0	100
Sek I: niedriges Anspruchsniveau	10.8	43.4	6.2	39.6	100
Sek I: mittleres Anspruchsniveau	4.4	42.7	16.9	36.0	100
Sek I: höheres Anspruchsniveau	2.3	36.3	30.9	30.5	100
Gymnasium	1.3	24.1	22.8	51.9	100
10. Schuljahr/Berufsvorbereitung	6.7	41.1	11.7	40.4	100
Unbekannt	2.8	18.9	7.4	70.9	100

Tabelle 6: Schulbildung Lernende aufgeteilt nach Ausbildungsniveau der Mutter

<i>N = 2780, Fehlende 128</i>	ungelernt	gelernt	höhere Ausbildung	weiss nicht	Total
Kleinklasse/Heilpädagogische Schule	23.7	18.4	5.3	52.6	100
Sek I: niedriges Anspruchsniveau	25.6	37.9	3.5	33.0	100
Sek I: mittleres Anspruchsniveau	11.2	44.9	9.0	34.9	100
Sek I: höheres Anspruchsniveau	5.0	46.1	15.6	33.4	100
Gymnasium	7.6	34.2	15.2	43.0	100
10. Schuljahr/Berufsvorbereitung	19.5	35.1	5.3	40.1	100
Unbekannt	4.8	18.9	4.6	71.7	100

3.2.2 Angaben zum Lehrverhältnis, Verlauf und Anschlusslösung

Insgesamt absolvierten 70% der beschriebenen Lernenden eine dreijährige und 14% eine vierjährige Lehre. 6% absolvierten die Lehre mit Berufsmaturität und 8% machten eine zweijährige Ausbildung zum Berufsattest. 2% absolvierten eine andere Ausbildung (z.B. PrA, Nachholbildung o.ä.).

Betrachtet man den Lehrverlauf nach Ausbildungsniveau (vgl. Tabelle 7), zeigt sich, dass Lernende in einer zweijährigen Ausbildung in lediglich 9% einen unproblematischen Lehrverlauf haben, was bedeutet, dass bei 91% ein problematischer Verlauf vorliegt. In diesen Fällen werden die Probleme bei rund der Hälfte (48%) gelöst, bei der anderen Hälfte (44%) bleiben sie ungelöst. Bei Lernenden, welche zusätzlich zur Lehre eine Berufsmatur absolvieren, verläuft die Lehre bei der Hälfte (48%) problemlos. Wenn es Probleme im Lehrverlauf gibt, bleiben diese jedoch bei 30% öfter ungelöst als gelöst (23%).

Tabelle 7: Ausbildungsniveau Lernende

<i>N</i> = 2909, Fehlende 128	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst	Total
EBA	8.7	47.6	43.8	100
EFZ (3-jährig)	24.4	40.3	35.3	100
EFZ (4-jährig)	28.8	36.1	35.9	100
EFZ (3- oder 4-jährig mit BM)	48.0	23.0	28.9	100
Anderes (PrA, Nachholbildung EFZ/EBA, verkürzte Lehre EFZ/EBA)	27.4	38.7	34.0	100

Bei Lernenden mit problematischem Lehrverlauf erfolgte in etwa 10% eine Abstufung des Ausbildungsniveaus (vgl. Tabelle 8). Mehr als 93% (100% - 6.7%) der Berufsbildner*innen gaben an, dass keine Abstufung erfolgte. Bei Lernenden mit problematisch-gelösten Verläufen resultierte häufiger eine Lehrjahr-Wiederholung (13%) als bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen (10%). Bei über 50% der Lernenden, die einen problematisch-ungelösten Verlauf hatten, erfolgte kein Lehrabbruch. Wird die Häufigkeit eines Lehrabbruchs bzgl. Geschlechterunterschied betrachtet, zeigt sich, dass bei männlichen Lernenden (54%) signifikant häufiger ein Lehrabbruch erfolgt im Vergleich zu den weiblichen Lernenden (46%).

Tabelle 8: Umwandlung, Wiederholung, Abbruch des Lehrverhältnisses

<i>N</i> = 2909, fehlend 129		Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Umwandlung	Abstufung (z.B. von EBA zu EFZ)	6.7	.9	8.3	9.1
	Aufstufung (z.B. EBA zu EFZ)	1.1	1.4	.9	1.1
Wiederholung	ein Lehrjahr wiederholt	9.3	1.4	13.3	10.5
	mehrere Lehrjahre wiederholt	.5	0.0	.4	.9
	kein Lehrjahr wiederholt	90.2	98.6	86.4	88.6
	Total	100	100	100	100
Abbruch	Ja	17.5	.7	12.4	35.0
	Nein	70.4	89.8	74.4	52.3
	Noch unklar	12.1	9.5	13.3	12.7
	Total	100	100	100	100

40% der Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf werden durch den Lehrbetrieb weiterbeschäftigt. 30% der Lernenden mit einem problematisch-gelösten Verlauf finden in einem anderen Betrieb eine (Lehr-)Stelle. 17% der Lernenden mit einem problematisch-ungelösten Verlauf haben nach Austritt aus dem Lehrbetrieb keine Anschlusslösung und bei über einem Drittel ebendieser Lernenden wissen die Berufsbildner*innen nichts über den weiteren Verlauf. Dass die Berufsbildner*innen in vielen dieser ungelösten Fälle nicht wissen, wie es für die Lernenden weitergegangen ist, bedeutet, dass zumindest bis zum Zeitpunkt der Trennung wohl meist noch keine klare Anschlusslösung feststand. Immerhin rund 40% dieser Lernenden haben eine relativ klare Perspektive: weiterführende Anstellung im Betrieb, andere Lehrstelle oder eine weiterführende Ausbildung. Bei rund 60% ist die weitere berufliche Situation eher oder vollständig unklar.

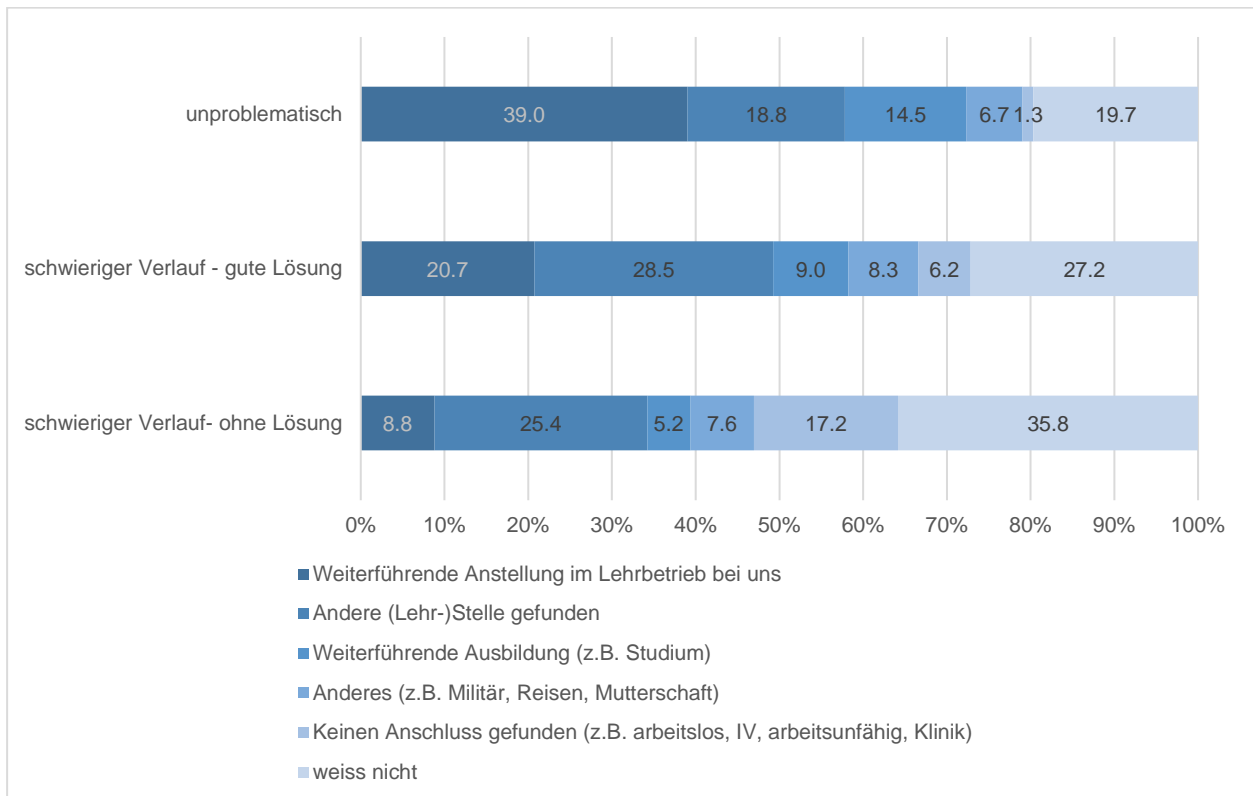


Abbildung 9: Anschlusslösung nach Lehrabschluss/-abbruch (N = 2909, Fehlende = 129)

3.2.3 Angaben zur Vorbildung und früheren Auffälligkeiten

Berufsbildner*innen wurden gefragt, welchen Schulabschluss (obligatorische Schulzeit) die Lernenden absolvierten. Lernende, welche einen unproblematischen Lehrverlauf aufweisen, absolvieren häufiger ein mittleres bis höheres Anspruchsniveau (39% bzw. 26%) als ein Gymnasium oder ein 10. Schuljahr/eine Berufsvorbereitung. Lernende mit problematisch gelösten und ungelösten Verläufen haben in der Vorbildung häufiger ein niedrigeres Anspruchsniveau oder ein 10. Schuljahr/eine Berufsvorbereitung absolviert. Die wenigen Lernenden mit einem gymnasialen Abschluss sind in allen drei Verlaufsarten gleich häufig vertreten.

Tabelle 9: Vorbildung Lernende

<i>N = 2909, Fehlende = 128</i>	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Kleinklasse/Heilpädagogische Schule	1.4	.1	1.7	1.8
Sek I: niedriges Anspruchsniveau	16.4	9.7	19.4	17.6
Sek I: mittleres Anspruchsniveau	37.9	39.4	37.7	37.0
Sek I: höheres Anspruchsniveau	17.3	25.9	15.1	13.7
Gymnasium	2.8	3.2	2.2	3.3
10. Schuljahr/Berufsvorbereitung	10.1	6.9	10.2	12.4
Unbekannt	14.1	14.8	13.6	14.2
Total	100	100	100	100

Lernende mit einem problematischen Lehrverlauf hatten bereits in der obligatorischen Schulzeit wesentlich häufiger Schwierigkeiten bzgl. Absenzen, Leistung und Verhalten. Bei etwa jedem fünften Lernenden, der/die früher Schwierigkeiten im Bereich Absenzen und/oder Leistung aufwies, liegt ein problematisch-ungelöster Lehrverlauf vor. Bzgl. den Schwierigkeiten während der obligatorischen Schulzeit lassen sich Geschlechtsunterschiede feststellen. Über alle drei Bereiche hatten männliche Lernende häufiger Schwierigkeiten als die weiblichen Lernenden. Der grösste Unterschied zeigt sich im Bereich «Verhalten» (60% vs. 40%).

Bei rund 60-65% der problematischen Verläufe sind den Berufsbildner*innen keine früheren schulischen Schwierigkeiten bekannt. Auffallend ist, dass bei Lernenden mit problematischen Verläufen Probleme aus der Schulzeit oft nicht bekannt sind («weiss nicht»). Dies weist darauf hin, dass die Schulen dies nirgends dokumentiert haben (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Schwierigkeiten obligatorische Schulzeit, Mehrfachantworten MFA

<i>N = 2780 Fehlende = 129</i>	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Absenzen	13.9	4.2	15.0	19.5
Leistung	17.0	4.3	19.8	22.9
Verhalten	10.9	1.3	12.5	16.0
keine/weiss nicht	68.9	90.6	63.4	59.5

Rund drei Viertel der Berufsbilder*innen, welche einen unproblematischen Lehrverlauf beschrieben haben, geben an, genügend Informationen über die Schulzeit (obligatorische Schulzeit) gehabt zu haben (76%). Berufsbildner*innen, welche einen problematischen Lehrverlauf beschrieben haben, hätten sich im Vergleich mehr Informationen aus der Schulzeit gewünscht (35% bzw. 37%). Weniger als 15% halten solche Informationen über allfällige schulische Probleme für die Ausbildung für irrelevant.

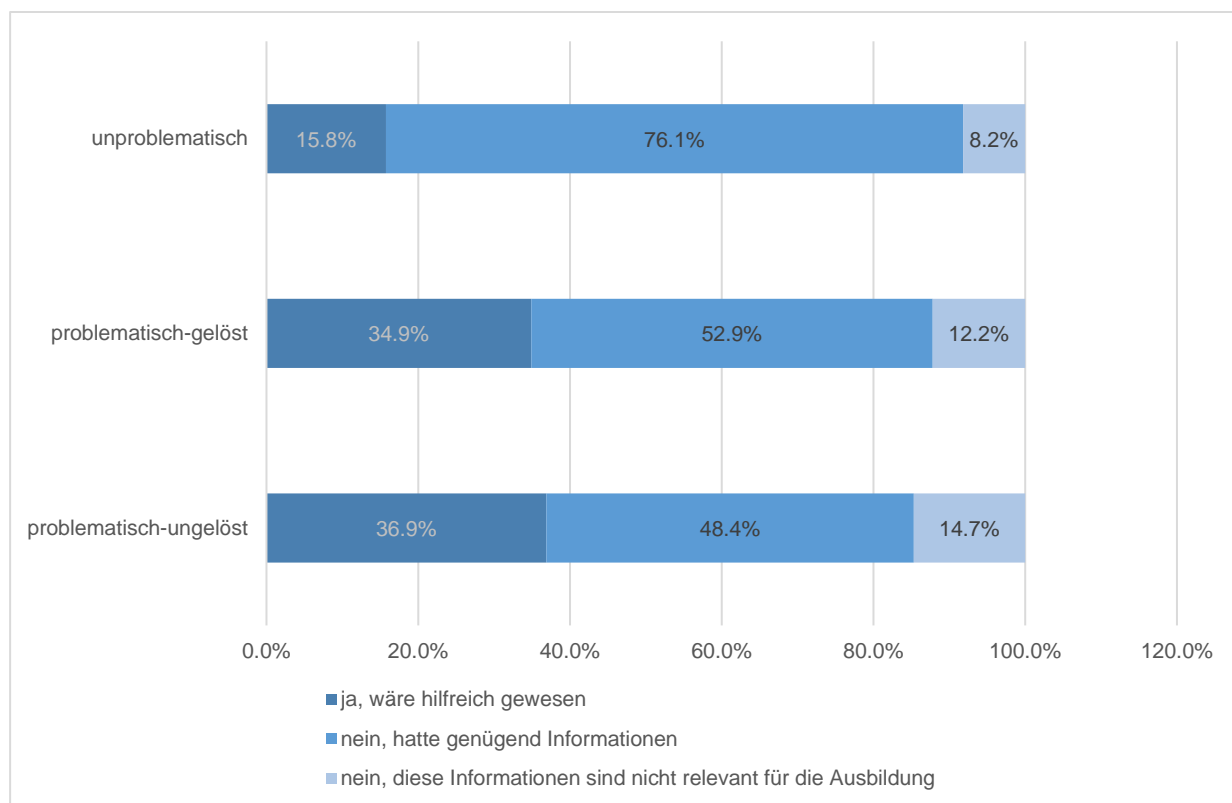


Abbildung 10: Informationen Schulzeit (N = 2780, Fehlende = 129)

3.2.4 Angaben zur Lebenswelt des/der Lernenden

Berufsbildner*innen erlebten bei über der Hälfte der Lernenden mit einem unproblematischen Verlauf die Eltern als eher unterstützend. Bei Lernenden mit einem problematisch-ungelösten Verlauf schätzen die Berufsbildner*innen die Eltern hingegen in über 40% als wenig unterstützend ein. Bei Lernenden, welche einen problematisch-gelösten Verlauf aufwiesen, waren die Eltern eher unterstützend. In Bezug auf die problematischen Verläufe gaben rund 17-20% der Berufsbildner*innen an, dass kein Kontakt zu den Eltern bestand.

Tabelle 11: Unterstützung durch die Eltern

N = 2780 Fehlende = 129	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
eher ja	37.1	54.4	34.9	27.3
eher nein	31.5	9.0	36.5	41.8
kein Kontakt	18.0	19.8	16.6	18.3
kann ich nicht einschätzen	13.4	16.8	12.0	12.6
Total	100	100	100	100

Weiter wurden die Berufsbildner*innen gefragt, inwiefern Kontakt zu den Eltern/zur gesetzlichen Vertretung gepflegt wird. Insgesamt geben 13% aller Berufsbildner*innen an, dass sie generell in Kontakt mit den Eltern sind. Berufsbildner*innen, welche einen problematischen Lehrverlauf beschrieben haben, geben häufiger an (21%), mit den Eltern Kontakt aufzunehmen, wenn die Lernenden noch nicht volljährig sind. Etwa ein Drittel der Berufsbildner*innen gibt an, nur bei Schwierigkeiten mit den Eltern der Lernenden in Kontakt zu treten. 15% der Berufsbildner*innen, welche einen schwierigen Lehrverlauf ohne Lösung beschrieben haben, hatten nie Kontakt zu den Eltern (Tabelle 12).

Tabelle 12: Kontakt gesetzliche Vertretung während der Ausbildung

<i>N</i> = 2909	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
ja, generell	13.2	9.7	15.0	14.0
ja, wenn noch nicht volljährig	18.6	11.2	21.3	21.3
nur bei Schwierigkeiten	31.8	30.0	32.1	32.7
nein, nicht regelmässig	19.0	23.9	17.7	17.0
nein, nie Kontakt	17.3	25.2	13.9	15.1

Neben der von den Berufsbildner*innen wahrgenommenen Unterstützung der Eltern und der Frage nach dem Kontakt zu diesen wurden die Berufsbildner*innen nach ihrer Einschätzung gefragt, ob die Lernenden gute Freunde haben und wie die Lernenden ihre Freizeit gestalten. Bei etwa drei Vierteln der Lernenden mit unproblematischen Lehrverläufen geben Berufsbildner*innen an, dass diese Lernenden gute Freunde haben (vgl. Tabelle 13). Bei Lernenden mit problematisch-gelösten Verläufen gaben die Berufsbildner*innen diese hingegen nur noch bei 30% der Lernenden an. In problematisch-ungelösten Verläufen ist dies nur noch in 17%, also rund der Hälfte der Verläufe, der Fall. Bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen geben knapp ein Drittel der Berufsbildner*innen an, dass sie die Qualität der Freunde nicht einschätzen können (unbekannt) (Tabelle 13).

Drei Viertel der Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf gestalten ihre Freizeit gemäss Berufsbildner*innen aktiv (Sport, Vereine etc.). Bei Lernenden mit einem problematisch-gelösten Verlauf sind es mit 42% deutlich weniger Lernende, die ihre Freizeit aktiv gestalten. Die Hälfte aller Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen gestalten ihre Freizeit vorwiegend passiv, beispielsweise durch «zu Hause rumhängen». 20% der Berufsbildner*innen, können das Freizeitverhalten von Lernenden mit einem problematisch-ungelösten Verlauf nicht einschätzen (unbekannt).

Bzgl. Geschlechterunterschied schätzen Berufsbildner*innen bei weiblichen Lernenden in 56% der Fälle ein, dass diese gute Freunde haben und bei den männlichen Lernenden in 44%. Die Qualität der Freunde kann wiederum bei männlichen Lernenden öfter nicht eingeschätzt werden (56% vs. 44%). Bzgl. der Freizeitgestaltung sind keine Geschlechterunterschiede feststellbar.

Tabelle 13: Qualität Freunde und Freizeitgestaltung

N = 2780 Fehlende = 129		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
gute Freunde	ja	36.1	72.8	30.2	16.7
	teilweise	30.8	11.3	37.9	36.5
	nein	9.5	.9	9.2	16.1
	unbekannt	23.6	15.0	22.7	30.7
	Total	100	100	100	100
Freizeit	eher aktiv (Musik, Pfadi, Sport, Vereine, Freunde treffen etc.)	45.3	74.2	41.8	28.7
	eher passiv (zu Hause herumhängen etc.)	38.4	12.9	43.2	51.3
	unbekannt	16.3	12.9	15.0	20.0
	Total	100	100	100	100

Die Resultate in Bezug auf die Frage, ob der/die beschriebene Lernende/r ein Suchtproblem betreffend Alkohol, Cannabis, anderen Drogen oder Gamen hatte, zeigt, dass wahrgenommene Suchtprobleme selten sind. Am häufigsten wird Suchtverhalten betreffend Cannabis (7%) angegeben. Insgesamt zeigt sich, dass Lernende mit problematischen Lehrverläufen sehr viel häufiger ein Suchtverhalten zeigen als Lernende mit unproblematischen Verläufen. Cannabiskonsum (11%) und Gamen (7%) treten bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen am häufigsten auf. Auch hier zeigt sich, dass bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen Berufsbildner*innen am häufigsten nicht bekannt war, ob ein Suchtproblem vorliegt oder nicht (Tabelle 14).

Über alle Suchtbereiche hinweg wird deutlich, dass Berufsbildner*innen bei männlichen Lernenden signifikant häufiger eine Suchtproblematik feststellen als bei weiblichen Lernenden. Von allen Lernenden, bei welchen ein Suchtverhalten bzgl. Cannabis angegeben wurde, sind 74% männlich (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Suchtverhalten, MFA

N = 2780 Fehlende = 129	Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Alkohol	3.0	.1	3.3	4.7
Cannabis	7.1	.9	7.8	10.7
andere Drogen	2.0	.3	2.5	2.7
Gamen	4.3	1.0	4.2	6.8
anderes	4.2	1.7	4.8	5.3
Keine	30.3	70	18.8	15.0
unbekannt	20.9	10.2	21.2	28.3

Um die Lebenswelt der Lernenden möglichst gut einordnen zu können, wurden Berufsbildner*innen gefragt, inwiefern Belastungen der/des Lernenden bekannt sind. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Lernende mit problematischen Lehrverläufen deutlich häufiger psycho-sozial belastet sind als Lernende mit unproblematischen Verläufen. Insgesamt sind nur 15-19% der Lernenden mit problematischen Lehrverläufen frei von psycho-sozialen Belastungen, im Gegensatz zu 70%

der unproblematischen Lernenden (vgl. Tabelle 15). Über die Hälfte (56%) der Lernenden mit problematisch-ungelösten Lehrverläufen haben familiäre Schwierigkeiten. Eine ähnlich hohe Zahl liegt auch bei Lernenden vor, welche problematisch-gelöste Lehrverläufe aufweisen (48%). Im Vergleich geben Berufsbildner*innen bei Lernenden mit unproblematischen Lehrverläufen nur in knapp 4% an, dass die Lernenden familiäre Schwierigkeiten hatten. Finanzielle Probleme oder Probleme mit der Wohnsituation treten bei Lernenden mit einem problematischen Verlauf ebenfalls deutlich häufiger auf.

In Bezug auf die psycho-sozialen Belastungen wird ein Geschlechterunterschied deutlich. Von allen Lernenden, welche familiäre Schwierigkeiten haben, sind 56% weiblich und 44% männlich.

Tabelle 15: Psycho-soziale Belastungen

<i>N</i> = 2909 <i>Fehlende</i> = 129	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
finanzielle Probleme	11.4	3.7	13.1	15.1
familiäre Schwierigkeiten	41.9	11.6	48.4	56.0
Probleme bzgl. Wohnsituation	12.8	3.4	14.8	17.3
Probleme im Zusammenhang mit Migration	3.9	1.0	3.6	6.4
Schwierigkeiten mit dem Gesetz	2.9	.1	3.3	4.4
anderes	14.1	5.2	17.8	16.5
keine	30.3	70.2	18.8	15.0
unbekannt	13.6	10.9	15.0	13.9

Da der Übertritt in eine Lehre mit grossen Umstellungen verbunden ist und die Adoleszenz geprägt ist von Entwicklungsaufgaben, war die Frage nach Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Interesse. In der Abbildung 11 wird dargestellt, inwiefern (ziemlich bis sehr stark oder problemlos bewältigt) die Lernenden in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsaufgaben gefordert waren. Mehr als 60% der Lernenden mit unproblematischen Lehrverläufen hatte keine Mühe mit der Entwicklungsaufgabe «Ablösung vom Elternhaus». Werden die Lernenden mit problematischen Verläufen betrachtet, so waren mehr als die Hälfte mit der Ablösung ziemlich bis stark gefordert. Bzgl. der Identitätsentwicklung bewältigen wiederum etwa 60% der Lernende mit einem unproblematischen Lehrverlauf diese Entwicklungsaufgaben problemlos. Drei Viertel der Lernenden mit problematischen Lehrverläufen sind damit jedoch ziemlich bis stark gefordert. Mehr als die Hälfte der Lernenden mit unproblematischen Lehrverläufen war mit den neuen Leistungsanforderungen ziemlich bis stark gefordert. Bei den Lernenden mit problematischem Lehrverlauf sind es über 80%. Mit der Gewöhnung an die neue Rolle als Lernende*r waren 70% der Lernende mit problematischen Lehrverläufen ziemlich bis stark gefordert, wohingegen zwei Drittel der Lernenden mit unproblematischen Lehrverläufen dies ohne Schwierigkeiten gelang. Betreffend Selbstorganisation waren über 80% der Lernenden mit problematischen Verläufen ziemlich bis stark gefordert.

Insgesamt zeigt sich, dass Lernende mit den neuen Leistungsanforderungen sowie der Selbstorganisation am meisten gefordert sind, wobei Lernende mit problematischen Verläufen über alle Entwicklungsfelder hinweg, stärker gefordert sind. Auffallend ist, dass Lernende mit problematischen Lehrverläufen mit der Entwicklung der eigenen Identität zusätzlich besonders gefordert sind.

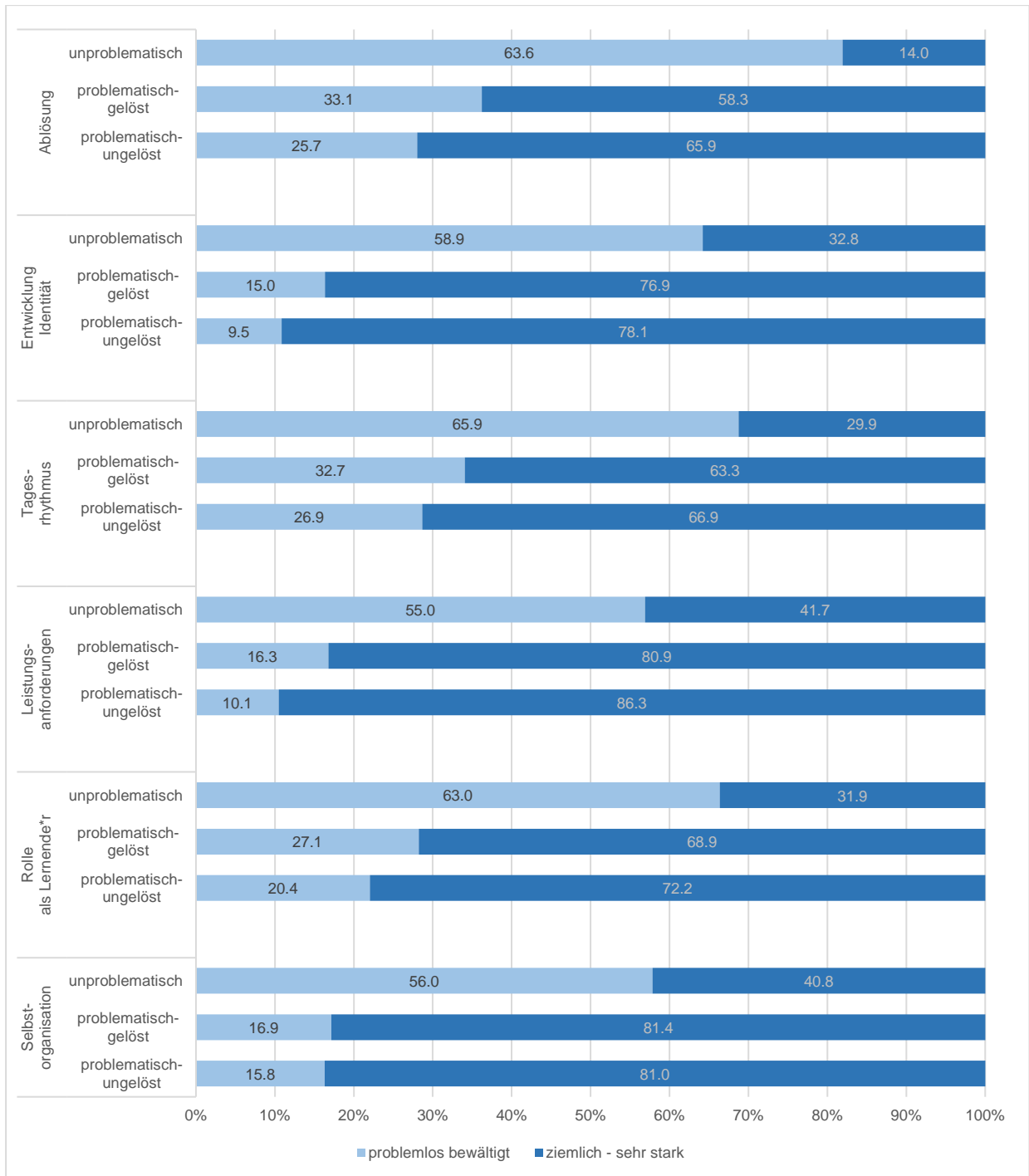


Abbildung 11: Entwicklungsaufgaben (N = 2778)

3.2.5 Engagement und Eignung der Lernenden

Berufsbildner*innen, welche einen Lernenden mit einem problematischen Lehrverlauf schilderten, wurden zusätzlich gefragt, wie engagiert der/die Lernende war, die Lehre erfolgreich zu absolvieren.

Bei Lernenden mit unproblematischem Lehrverlauf hatten über 90% der Berufsbildner*innen den Eindruck, das der/die Lernende/r Engagement darin zeigte, die Lehre erfolgreich abzuschliessen. Lernende mit problematisch-gelösten Lehrverläufen waren in zwei Dritteln der Fälle eher engagiert. Bei 60% der Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen, hatten die Berufsbildner*innen hingegen nicht den Eindruck, dass der/die Lernende alles gegeben hat, um die Lehre erfolgreich abzuschliessen (Tabelle 16).

Tabelle 16: Engagement Lernende/r

<i>N</i> = 2778 <i>Fehlende</i> = 131	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
eher ja	62.9	93.6	65.6	38.5
eher nein	37.1	6.4	34.4	61.5
Total	100	100	100	100

In einem weiteren Schritt gaben die Befragten an, wie sie die Eignung des/der Lernenden für den Lehrberuf einschätzten. Dabei sollten sie Angaben zur Auseinandersetzung des/der Lernenden mit der Berufswahl, der Leistung, dem Verhalten etc. machen (vgl. Tabelle 17).

Bei Lernenden mit unproblematischen Verläufen hatten die Berufsbildner*innen den Eindruck, dass sich die Lernenden über alle Bereiche hinweg für die Ausbildung eignen (Zustimmung zwischen 64 – 70%). In Fällen, bei denen sich ein problematischer Verlauf abzeichnete, hatten die Berufsbildner*innen im Bereich der Zuverlässigkeit nur bei 23% resp. 33% der Lernenden einen positiven Eindruck, d.h. in etwa 70-85% empfanden die Berufsbildner*innen die Lernenden nicht als zuverlässig. Weiter hatten Berufsbildner*innen bei deutlich mehr als der Hälfte der Lernenden mit problematischen Verläufen den Eindruck, dass sich die Lernenden wenig mit der Berufswahl auseinandergesetzt hatten (58 – 64%, Umkehrwert von 41.7% und 36%).

Tabelle 17: Eignung Lernende/r, MFA

<i>N</i> = 2909 <i>Fehlende</i> = 129	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Auseinandersetzung Berufswahl	46.1	67.2	41.7	36.0
Leistung	51.8	67.8	49.0	43.6
Verhalten/Auftreten	49.5	69.8	45.8	39.1
Motivation bei Start	54.9	69.1	52.9	47.2
Zuverlässigkeit	38.2	68.5	32.8	22.6
Interesse	38.2	63.8	50.6	44.2
anderes:	2.5	.6	2.5	3.8
nichts von all dem trifft zu	7.7	1.1	7.8	12.2

3.2.6 Typologie Lernende

Die Lernenden wurden typologisiert anhand der Variablen Alter, Herkunft, Geschlecht, Belastungsfaktoren (= Strains), aktive Freizeitgestaltung (ja/nein), Unterstützung durch Eltern (ja/nein), Unterstützung durch Freunde (ja/nein), Sucht (ja/nein), Bildungsniveau der Eltern und eigenes Bildungsniveau. Daraus haben sich die nachfolgenden 5 Typen von Lernenden ergeben.

1. Typ: Lernende mit Schweizer Herkunft mit hohem sozioökonomischen Status (SES) (6,5%)
2. Typ: Lernende mit Schweizer Herkunft und vielen Ressourcen (20,9%)
3. Typ: Lernende mit Migrationshintergrund und vielen Ressourcen (8,9%)
4. Typ: Lernende mit Schweizer Herkunft, die bereits etwas älter sind mit kaum Ressourcen (39,3%)
5. Typ: Lernende mit Migrationshintergrund und kaum Ressourcen (19,8%)

Was den ersten Typ (vgl. Abbildung 12) besonders auszeichnet, ist, dass die Eltern der Lernenden beide eine hohe Ausbildung haben. Lernende dieses Typs sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Schweizer*innen ohne Migrationshintergrund.

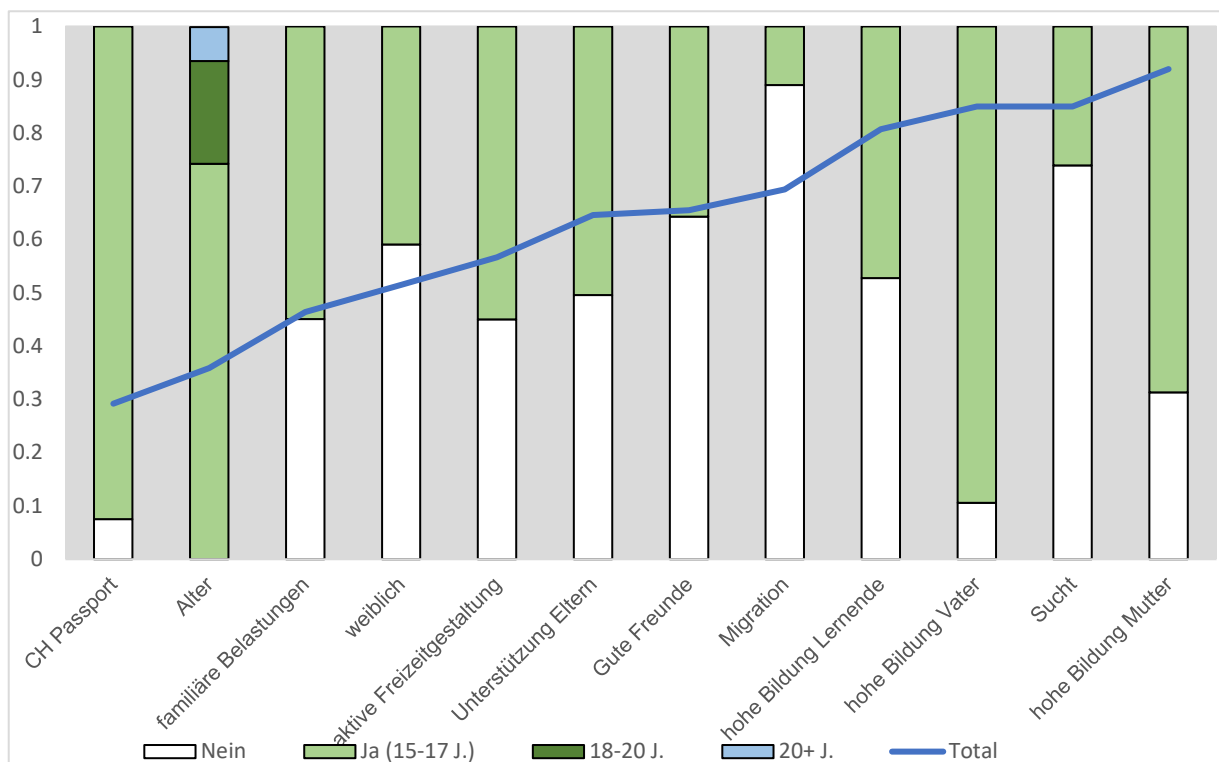


Abbildung 12: Typ 1, Lernende mit Schweizer Herkunft mit hohem SES (6,5%)

Lernende des 2. Typs verfügen über viele Ressourcen. Sie gestalten ihre Freizeit aktiv, haben unterstützende Freunde und auch unterstützende Eltern. Sie sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Schweizer*innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 13).

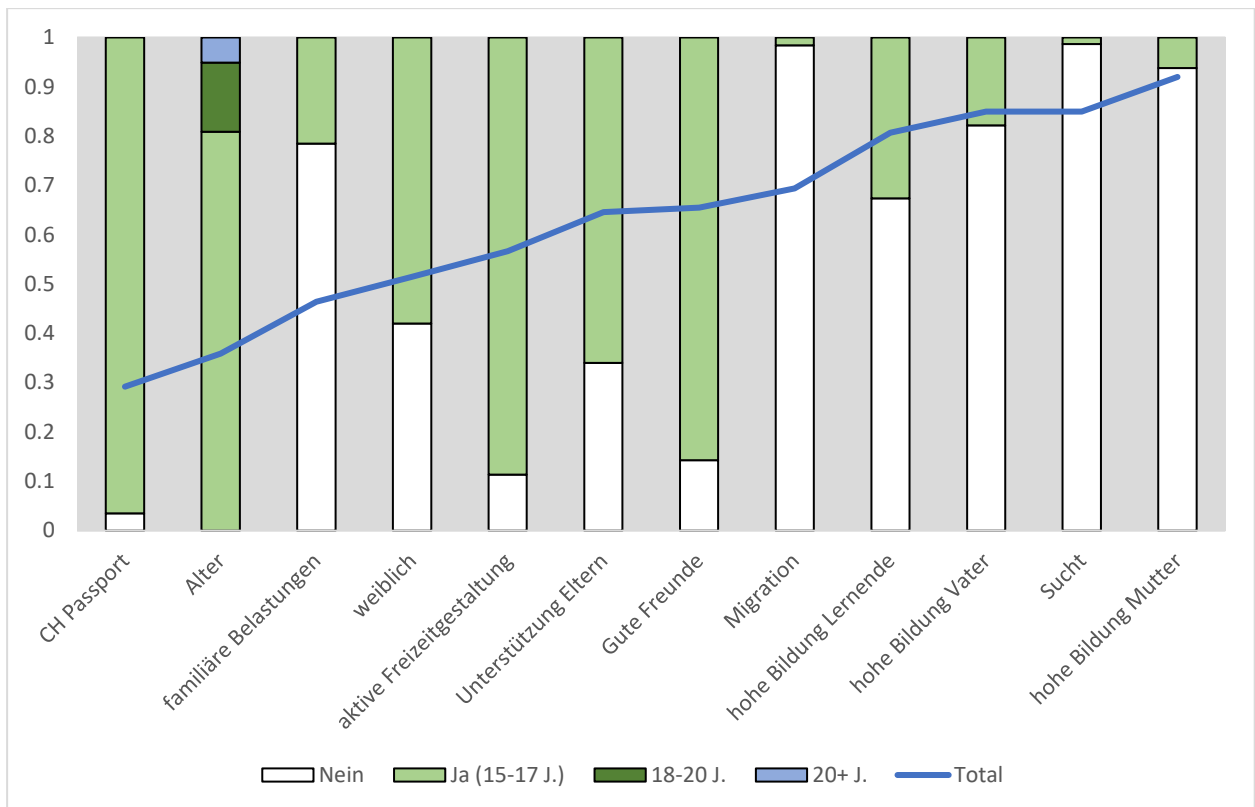


Abbildung 13: Typ 2, Lernende mit Schweizer Herkunft und vielen Ressourcen (20,9%)

Lernende des 3. Typs weisen auch viele Ressourcen in Form von unterstützenden Freunden und einer aktiven Freizeitgestaltung auf. Sie haben mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Migrationshintergrund.

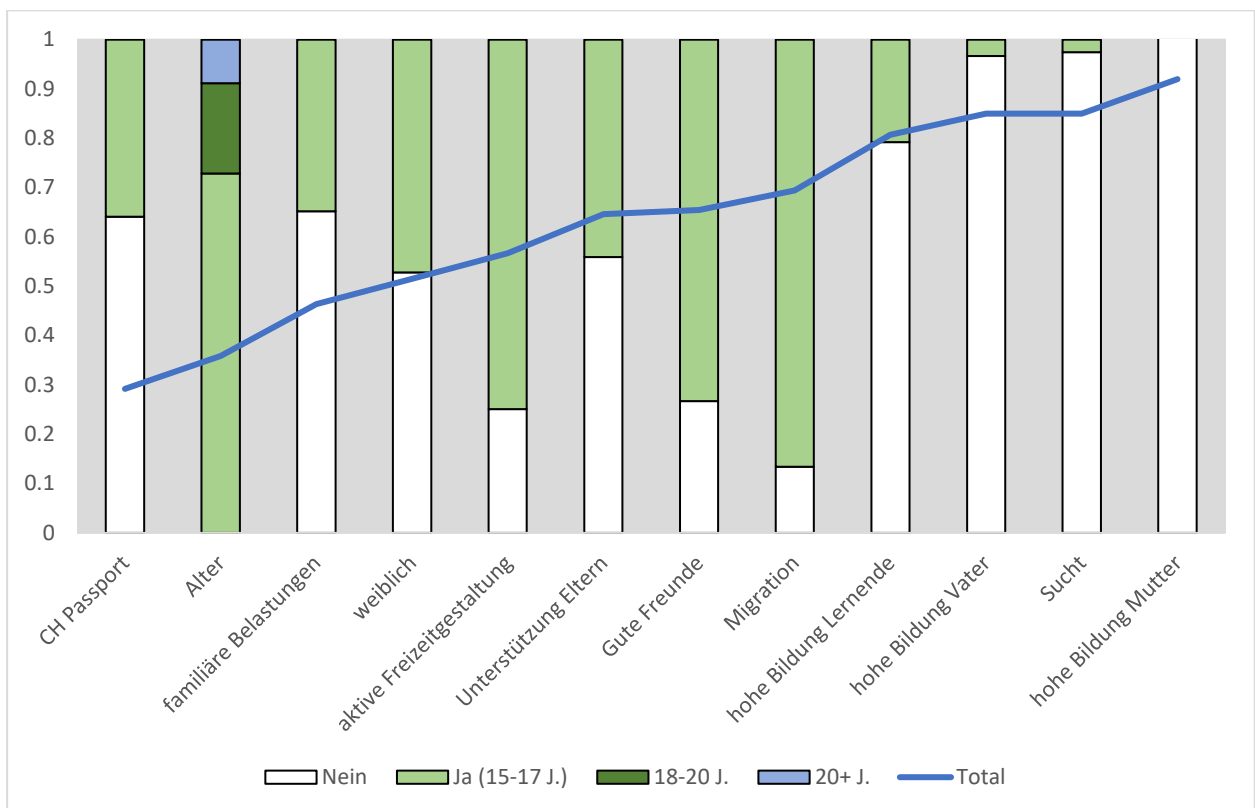


Abbildung 14: Typ 3, Lernende mit Migrationshintergrund und vielen Ressourcen (8,9%)

Lernende des 4. Typs sind eher älter im Vergleich zu den anderen Typen, stammen aus der Schweiz und haben wenig Schutzfaktoren. Sie verbringen ihre Freizeit eher passiv, erhalten kaum Unterstützung von Eltern oder Freunden und ihre Eltern haben eher ein niedriges Bildungsniveau.

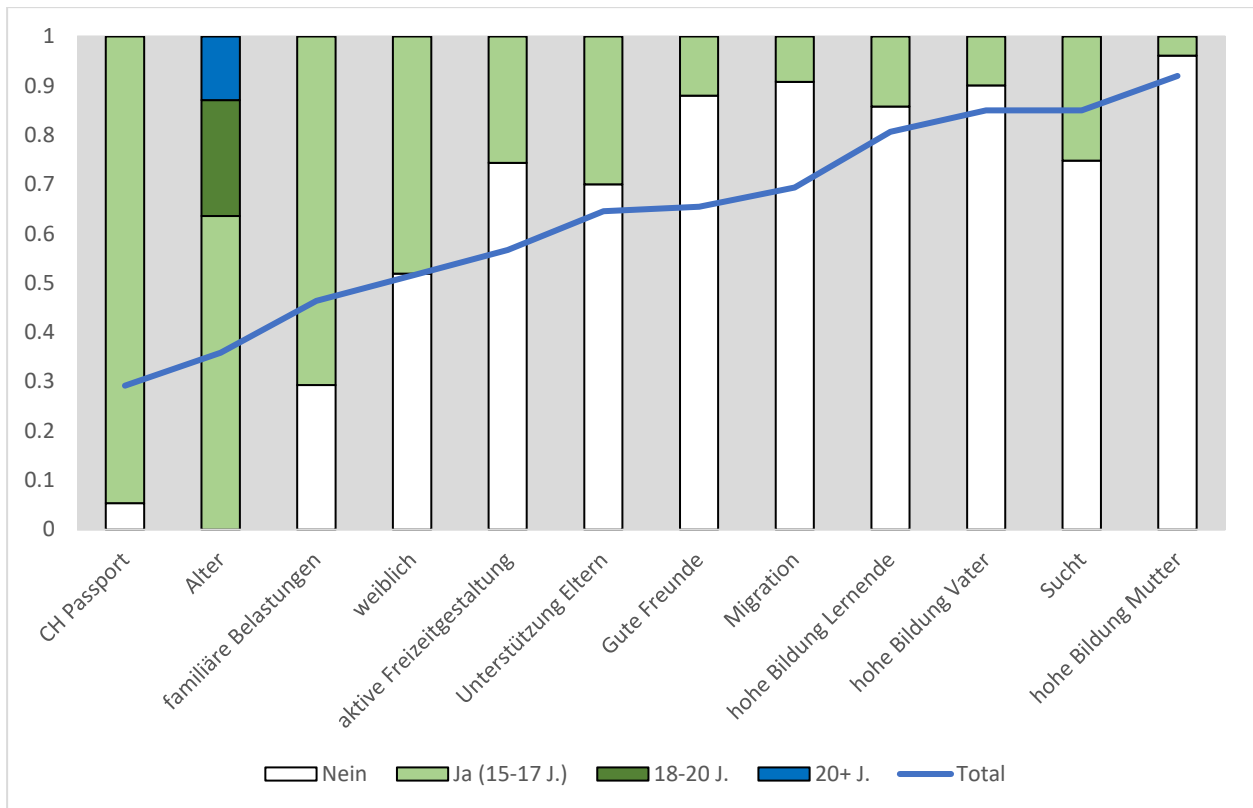


Abbildung 15: Typ 4, Lernende mit Schweizer Herkunft, älter, kaum Ressourcen (39,3%)

Lernende des 5. Typs zeichnen sich v.a. dadurch aus, dass wenig Schutzfaktoren vorhanden sind. Sie sind in ihrer Freizeit eher passiv, haben kaum Unterstützung durch ihr Umfeld (Freunde und Eltern) und die Eltern haben ein niedriges Bildungsniveau. Lernende dieses Typs haben tendenziell einen Migrationshintergrund und sind ggf. etwas älter.

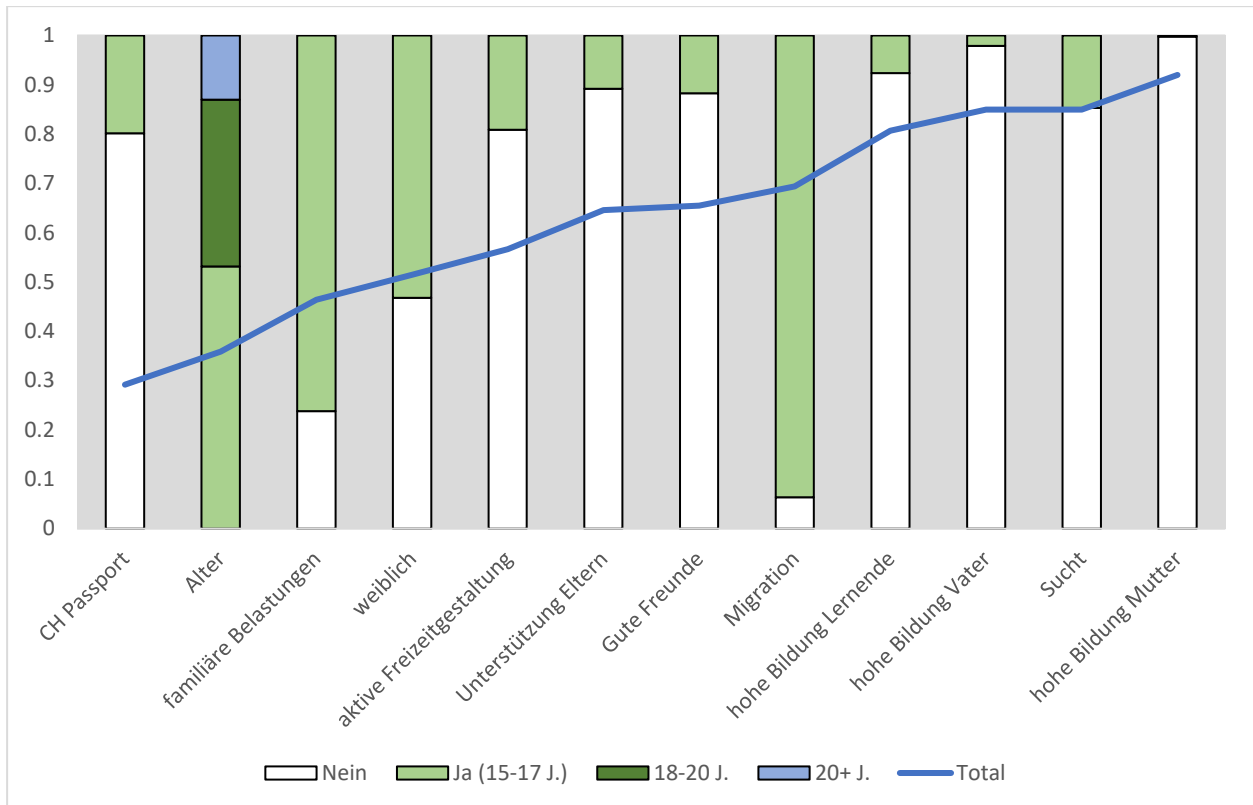


Abbildung 16: Typ 5, Lernende mit Migrationshintergrund und kaum Ressourcen (19,8%)

Typologie Lernende und Lehrverlauf

Die 5 Lernenden-Typen unterscheiden sich darin, wie ihre Lehre verläuft. 62% der Lernenden des Typs 2 (Schweizer*innen mit aktiver Freizeitgestaltung und Unterstützung aus dem Umfeld) weisen einen unproblematischen Lehrverlauf auf (vgl. Tabelle 18). Rund die Hälfte der Lernenden, die dem Typ 3 (Lernende mit Migrationshintergrund und aktiver Freizeitgestaltung/unterstützendem Umfeld) zugehörig sind, haben ebenfalls einen unproblematischen Lehrverlauf, die andere Hälfte hat Probleme – gelöst oder ungelöst. Bei den weiteren 3 Lernenden-Typen sind Lernende mit problematischen Lehrverläufen deutlich häufiger vertreten. 88 – 90% aller Fälle dieser Typen sind problematisch (gelöst und ungelöst). Beim Lernenden-Typ 1 (Schweizer*innen mit hoher Schulbildung und hoher Bildung der Eltern) können die Probleme meist gelöst werden. Beim Typ 5 (Migrationshintergrund, Freizeit passiv/keine Unterstützung im Umfeld) bleiben die Probleme meist ungelöst (Vgl. Tabelle 18).

Wenn man die Typen nach Lehrverlauf aufschlüsselt, zeigt sich folgendes Bild: Je weniger Lernende belastet sind, je mehr Support sie haben und je aktiver sie sind, desto eher ist der Lehrverlauf unproblematisch. Bei problematischen Lehrverläufen sind die Lernenden entweder durch wenig Unterstützung aus dem Umfeld und wenig aktive Freizeitgestaltung belastet oder sie sind eher älter, was evtl. mit vorherigen Lehrabbrüchen oder fehlender Lösung zu tun haben könnte.

Tabelle 18: Art des Verlaufs nach Lernendentypologie

<i>N = 2771</i> <i>Fehlende = 138</i>	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst	Total
Typ 1: CH, hoher SES	12.2	50.8	37.0	100
Typ 2: CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	62.0	26.0	12.0	100
Typ 3: Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	47.5	34.7	17.8	100
Typ 4: CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	10.7	45.4	43.9	100
Typ 5: Migration, kaum Ressourcen	9.0	39.7	51.3	100

Diejenigen Lernenden-Typen, die aktiv sind und privat unterstützt werden (Typ 2 und 3) müssen seltener Lehrjahre wiederholen verglichen mit den 3 belasteten Lernenden-Typen (vgl. Tabelle 19). Sie erleben im Vergleich auch weniger Lehrabbrüche (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 19: Wiederholung der Lehrjahre nach Lernendentypologie

<i>N = 2772</i> <i>Fehlende = 137</i>	Ja, eins oder meh- rere	nein	Total
Typ 1: CH, hoher SES	12.2	87.8	100
Typ 2: CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	5.6	94.4	100
Typ 3: Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	4.6	95.4	100
Typ 4: CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	13.1	86.9	100
Typ 5: Migration, kaum Ressourcen	9.2	90.8	100

Tabelle 20: Abbruch Ausbildung nach Lernendentypologie

<i>N = 2772</i> <i>Fehlende = 137</i>	Ja	Nein	Noch unklar Lehrverhältnis läuft noch	Total
Typ 1: CH, hoher SES	22.2	64.0	13.8	100
Typ 2: CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	5.1	86.3	8.6	100
Typ 3: Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	4.2	84.6	11.2	100
Typ 4: CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	24.0	62.8	13.1	100
Typ 5: Migration, kaum Ressourcen	21.9	64.5	13.6	100

Lernende des Typs 2 (Schweizer Herkunft, Unterstützung, aktive Freizeitgestaltung) haben kaum Schwierigkeiten mit Absenzen, Leistung oder Verhalten. Lernende mit Migrationshintergrund, die dieselben Schutzfaktoren besitzen (Typ 3), haben mit 15.8% gehäuft Schwierigkeiten mit der Leistung in der Ausbildung. Auch die beiden Gruppen von belasteten Lernenden (wenig Unterstützung und passive Freizeitgestaltung, Typ 4 und 5) haben Mühe mit Absenzen und Leistung. Verhaltensauffälligkeiten zeigen die Lernenden mit hohem sozioökonomischen Status (Typ 1) und diejenigen, die bereits etwas älter und ggf. bereits einmal gescheitert sind (Typ 4).

Tabelle 21: Problembereiche Absenzen, Leistung und Verhalten nach Lernendentypologie

<i>N</i> = 2772 Fehlende = 137	Absenzen	Leistung	Verhalten
Typ 1: CH, hoher SES	17.5	23.3	14.8
Typ 2: CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	4.1	9.9	2.8
Typ 3: Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	8.9	15.8	6.6
Typ 4: CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	16.6	18.0	16.0
Typ 5: Migration, kaum Ressourcen	20.0	20.9	9.9

Je nach Lernenden-Typ unterscheidet sich auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Diejenigen Lernenden mit vielen Ressourcen (mit oder ohne Migrationshintergrund, Typ 2 und 3) haben jegliche Entwicklungsaufgaben besser bewältigt als diejenigen Lernenden aus belasteten Kategorientypen (Typ 1, 4 und 5).

Tabelle 22: Entwicklungsaufgaben nach Lernenden-Typologie

		Typ 1: CH, hoher SES	Typ 2: CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	Typ 3: Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	Typ 4: CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	Typ 5: Migration, kaum Ressourcen
Ablösung <i>N</i> = 2770	problemlos bewältigt	58.2	81.5	76.4	60.4	56.7
	war ziemlich gefordert	22.8	13.3	13.5	22.2	18.4
	war sehr stark gefordert	19.0	5.1	10.0	17.4	24.9
Entwicklung Identität <i>N</i> = 2503	problemlos bewältigt	18.8	51.2	46.9	14.8	16.9
	war ziemlich gefordert	35.8	37.4	34.7	43.6	39.0
	war sehr stark gefordert	45.5	11.4	18.4	41.6	44.1
Tagesrhythmus <i>N</i> = 2639	problemlos bewältigt	32.4	59.9	50.4	34.0	33.3
	war ziemlich gefordert	38.4	30.1	34.4	36.5	38.6
	war sehr stark gefordert	29.2	10.0	15.2	29.5	28.1
Leistungsanforderungen <i>N</i> = 2683	problemlos bewältigt	18.2	45.5	34.8	17.6	14.1
	war ziemlich gefordert	42.2	35.4	41.5	39.6	41.4
	war sehr stark gefordert	39.6	19.1	23.7	42.9	44.5
Rolle als Lernende*r <i>N</i> = 2619	problemlos bewältigt	25.8	55.7	47.4	29.2	25.2
	war ziemlich gefordert	40.7	33.6	36.5	43.6	42.6
	war sehr stark gefordert	33.5	10.6	16.1	27.3	32.1
Selbstorganisation <i>N</i> = 2698	problemlos bewältigt	27.5	47.9	32.1	20.0	16.6
	war ziemlich gefordert	31.2	31.0	34.5	29.6	31.8
	war sehr stark gefordert	41.3	21.1	33.3	50.4	51.6

3.2.7 Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinomial/multivariat)

In diesem Abschnitt werden die Merkmale der Lernenden dargestellt, welche einen signifikanten Einfluss auf den Lehrverlauf resp. den Lehrabbruch haben. Gerechnet wurden jeweils univariate Analysen, das heisst die Zusammenhänge von verschiedenen Merkmalen (zum Beispiel «psycho-soziale Belastungen» der Lernenden) mit dem Lehrverlauf respektive Lehrabbruch – ohne Berücksichtigung, ob die Zusammenhänge vielleicht nur zustande kommen wegen eines anderen Merkmals (zum Beispiel «Suchtproblem» der Lernenden). Anschliessend wurden die Zusammenhänge multivariat untersucht. «Multivariat» bedeutet, dass alle Zusammenhänge, welche die Einflussfaktoren untereinander aufweisen rechnerisch berücksichtigt werden. Damit wird sichergestellt, dass alle resultierenden Einflussfaktoren auf Lehrverlauf und -abbruch gültig sind und zwar unabhängig von allen anderen Einflussfaktoren. Es werden im Folgenden nur diese multivariaten Analysen gezeigt.

Die folgenden Darstellungen (Abbildungen 17 und 18) geben also die Resultate der multinomialen/multivariaten Analyse wieder, in der nur noch Einflussfaktoren erscheinen, die nicht nur für sich alleine einen Zusammenhang mit dem Lehrverlauf oder Abbruch zeigen, sondern unter Berücksichtigung der Einflüsse aller anderen Merkmale – also diejenigen Merkmale, die sich gegenüber allen anderen Variablen in der Analyse ‚durchsetzen‘. Die hier berichteten Effekte können als „Netto-Effekte“ interpretiert werden, bei simultaner Berücksichtigung des Einflusses anderer Prädiktorvariablen.

Insgesamt ergeben sich durch die multinomiale Regression 9 Einflussfaktoren, die bezüglich Problemen im Lehrverlauf relevant sind. In Abbildung 17 werden die Einflussfaktoren für problematisch-gelöste Lehrverläufe (links) und für problematisch-ungelöste Lehrverläufe (rechts), dargestellt.

Die Analyse zeigt, dass psycho-soziale Belastungen sowie Suchtprobleme der Lernenden den Lehrverlauf am stärksten negativ beeinflussen. Lernende mit psycho-sozialen Belastungen haben ein 7 – 7.7-fach erhöhtes Risiko für einen schwierigen Lehrverlauf (vgl. Abbildung 17). Eine Suchtproblematik erhöht das Risiko um das 3.7 – 4.3-fache. Weiter zeigt sich, dass eine aktive Freizeitgestaltung das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf hingegen um das $1/0.4$ respektive $1/0.6 = 2.5$ -fache respektive 1.7-fache reduziert (bei Werten zwischen 0 und 1 muss man den Kehrwert rechnen). Neben der aktiven Freizeitgestaltung ist der grösste Schutzfaktor bzgl. problematischem Lehrverlauf, dass Lernende gute Freunde haben. Lernende, welche gute Freunde haben, haben ein $1/0.2 = 5$ -mal kleineres Risiko für einen problematischen Lehrverlauf. Das Vorhandensein von guten Freunden und eine aktive Freizeitgestaltung sind demnach sehr wichtige Schutzfaktoren gegenüber einem problematischen Lehrverlauf.

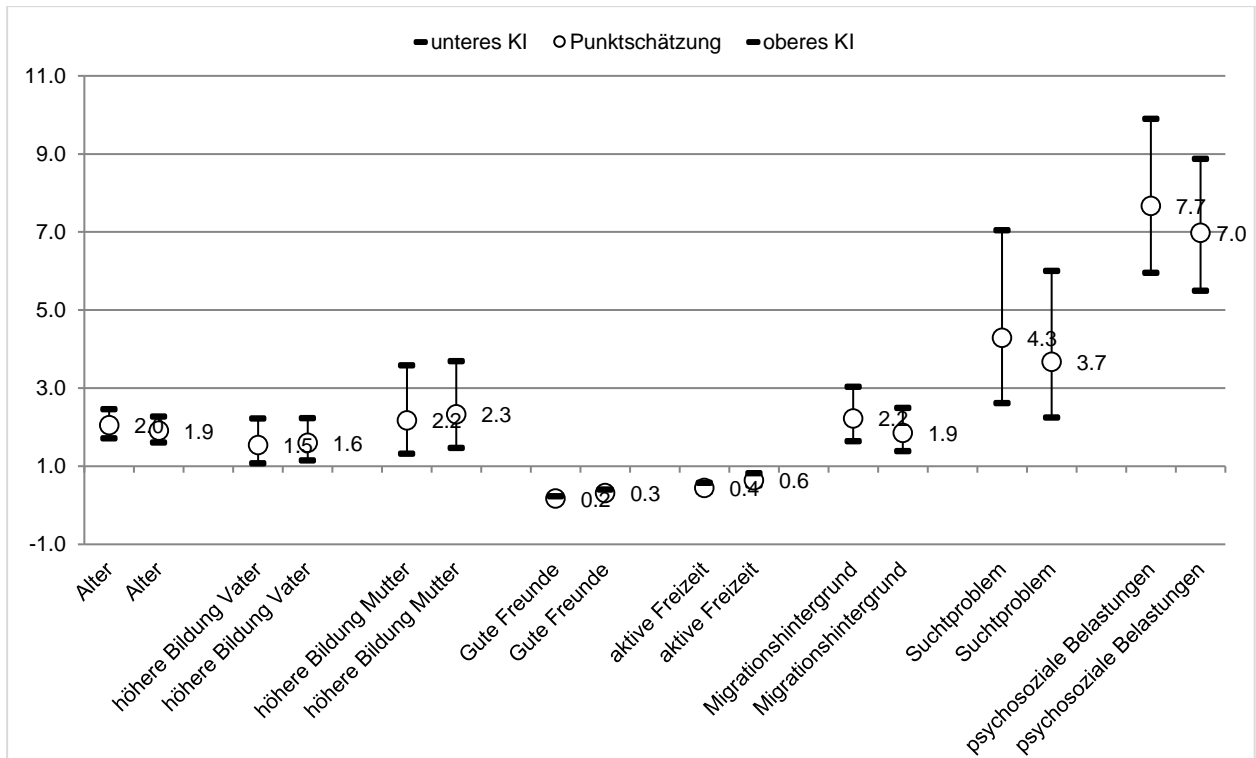


Abbildung 17: Merkmale Lernende als Einflussfaktoren für problematischen Lehrverlauf

Das Resultat der multivariaten Analyse betreffend Lehrabbruch zeigt lediglich 4 Merkmale der Lernenden, die unter Berücksichtigung aller Zusammenhänge einen Lehrabbruch beeinflussen (vgl. Abbildung 18). Ähnlich wie bei den Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf sind gute Freunde und eine aktive Freizeitgestaltung Schutzfaktoren, wobei Suchtprobleme und psycho-soziale Belastungen Risikofaktoren in Bezug auf einen Lehrabbruch darstellen. Besteht bei Lernenden nach Ansicht der Berufsbildner*innen ein Suchtproblem, so vergrößert sich das Risiko für einen Lehrabbruch um 34% und bei psycho-sozialen Belastungen um 68%. Suchtprobleme und psycho-soziale Belastungen bilden somit unter Berücksichtigung aller beschriebenen Merkmale die grössten Risikofaktoren für einen Lehrabbruch. Wird die Freizeit der Lernenden als aktiv eingeschätzt, ist das Risiko für einen Lehrabbruch $1/0.6 = 1.7$ -fach kleiner. Haben Lernende, aus Sicht der Berufsbildner*innen gute Freunde, besteht ein $1/0.25 = 4$ -fach verringertes Risiko für einen Lehrabbruch. Beide Faktoren können als Resilienzfaktoren betrachtet werden.

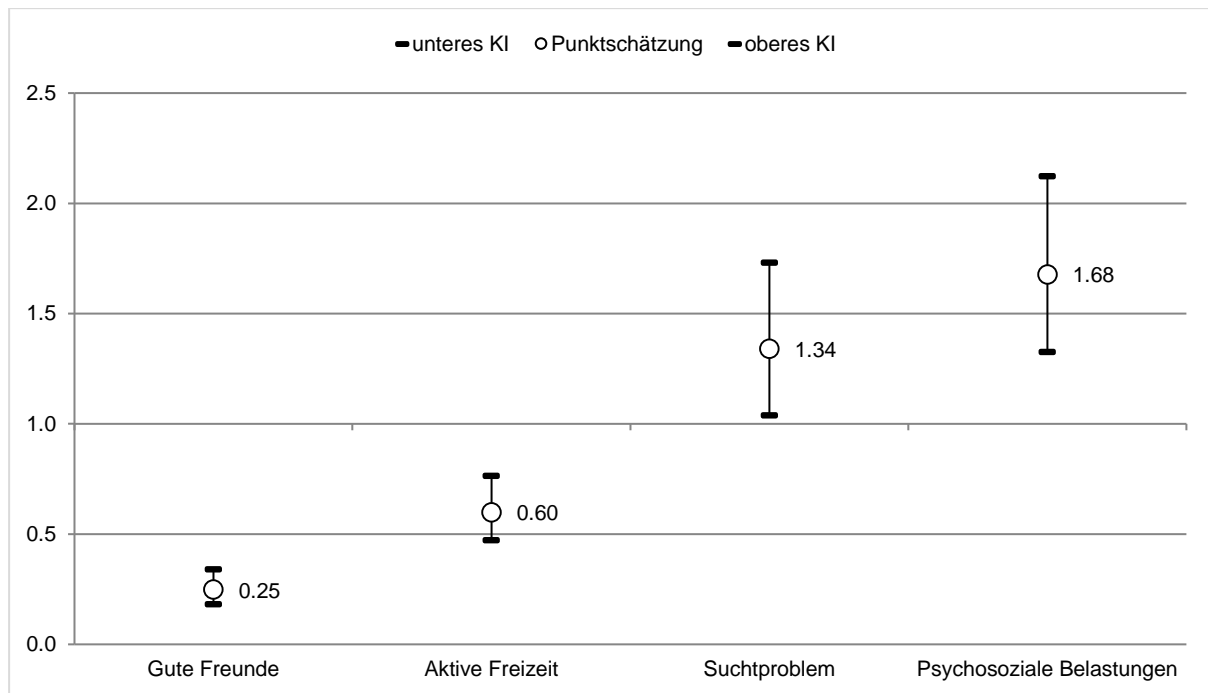


Abbildung 18: Merkmale Lernende als Einflussfaktoren für Lehrabbruch

3.2.8 Das Wichtigste in Kürze

- 60% der Lernende haben im Verlauf der Ausbildung Schwierigkeiten. Bei 26% der Lernenden können die Schwierigkeiten bis zum Schluss nicht gelöst werden.
- Lernende mit schwierigen Lehrverläufen hatten oft bereits in der obligatorische Schulzeit Schwierigkeiten. In der Mehrheit der Fälle waren die Berufsbildner*innen jedoch nicht über die schulische Vergangenheit der Lernenden informiert.
- Bei mehr als der Hälfte der Lernenden, welche Schwierigkeiten hatten, die nicht gelöst werden konnten, erfolgte kein Lehrabbruch.
- Am stärksten sind die Lernenden mit den Entwicklungsaufgaben Selbstorganisation und Gewöhnung an die neuen Leistungsanforderungen gefordert.
- Eine aktive Freizeitgestaltung reduziert das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf/Lehrabbruch. Ein weiterer wichtiger Schutzfaktor bzgl. problematischem Lehrverlauf/Lehrabbruch sind gute Freunde.
- Als Risikofaktoren für einen problematischen Lehrverlauf/Lehrabbruch sind psychosoziale Belastungen und Suchtprobleme.
- Ein Drittel der Berufsbildner*innen pflegt nur bei Schwierigkeiten Kontakt mit den Eltern.

3.3 Herausforderungen und Umgang mit Schwierigkeiten während der Ausbildung

In diesem Kapitel wird näher auf den Bereich der Funktionsdefizite von Lernenden eingegangen. Auch geht es darum, wie sich die Defizite auf den Lehrverlauf oder den Lehrabbruch auswirken. Im zweiten Teil werden die statistischen Typologien zu den Defiziten dargestellt und erläutert. Weiter werden Resultate zu Auffälligkeiten in den Bereichen Absenzen, Leistung und Konflikten beleuchtet und die Ergebnisse zum Umgang mit Schwierigkeiten durch die/den Lernenden selbst und durch die Berufsbildner*innen beschreiben. Das Kapitel wird wiederum mit einer kurzen Zusammenfassung der Hauptergebnisse abgeschlossen.

Bei den beschriebenen Funktionsdefiziten handelt es sich stets um Einschränkungen in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz.

3.3.1 Funktionseinschränkungen

Berufsbildner*innen wurden gefragt, in welchen der nachfolgenden 34 Bereiche der/die Lernende aus dem beschriebenen Fall besonders gefordert war. Die Frage war «Hatte der/die Lernende Probleme in einem oder mehreren der folgenden Bereiche?».

Abbildung 19 gibt eine Übersicht über die erfragten Funktionsbereiche. Durchschnittlich gaben Berufsbildner*innen 12 Bereiche an, in welchen der/die Lernende gefordert war. Es liessen sich drei Gruppen mit je einem Drittel der Lernenden feststellen (vgl. Abbildung 20). 36% der Lernenden weisen keinen bis 4 Problembereiche auf, 35% der Lernenden zeigen Schwierigkeiten in 5-14 Bereichen und 29% haben in 15 und mehr Bereichen Probleme.

Am häufigsten wurde die schwankende Leistung (60%), gefolgt von Ablenkbarkeit, dem Prioritätensetzen und die ineffiziente Organisation der Lernenden genannt. Nur 6% gaben an, dass die/der Lernende unfreundlich war.

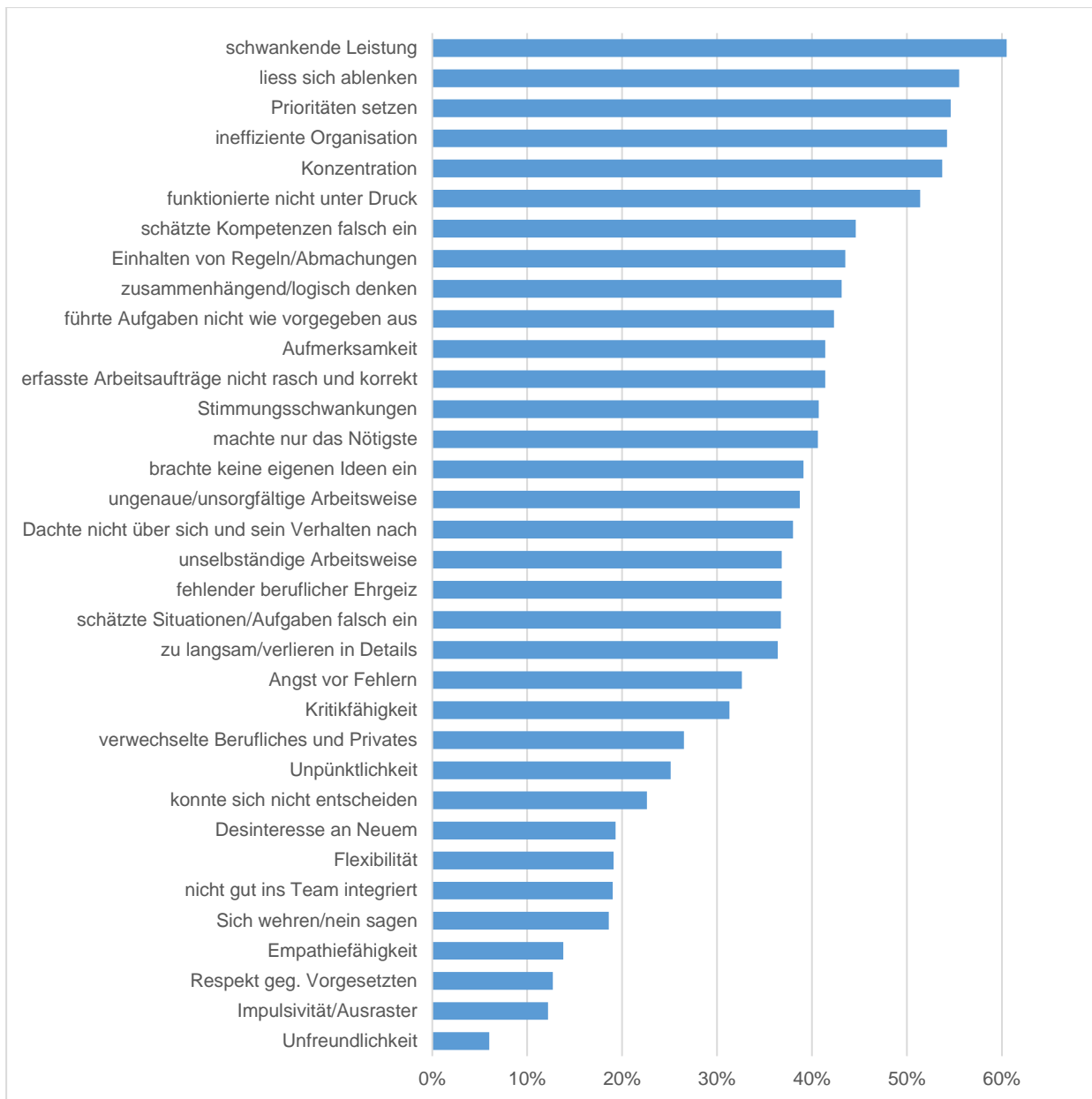


Abbildung 19: Defizite der Lernenden (N = 2251 Fälle; durchschn. 12 Einschränkungen)

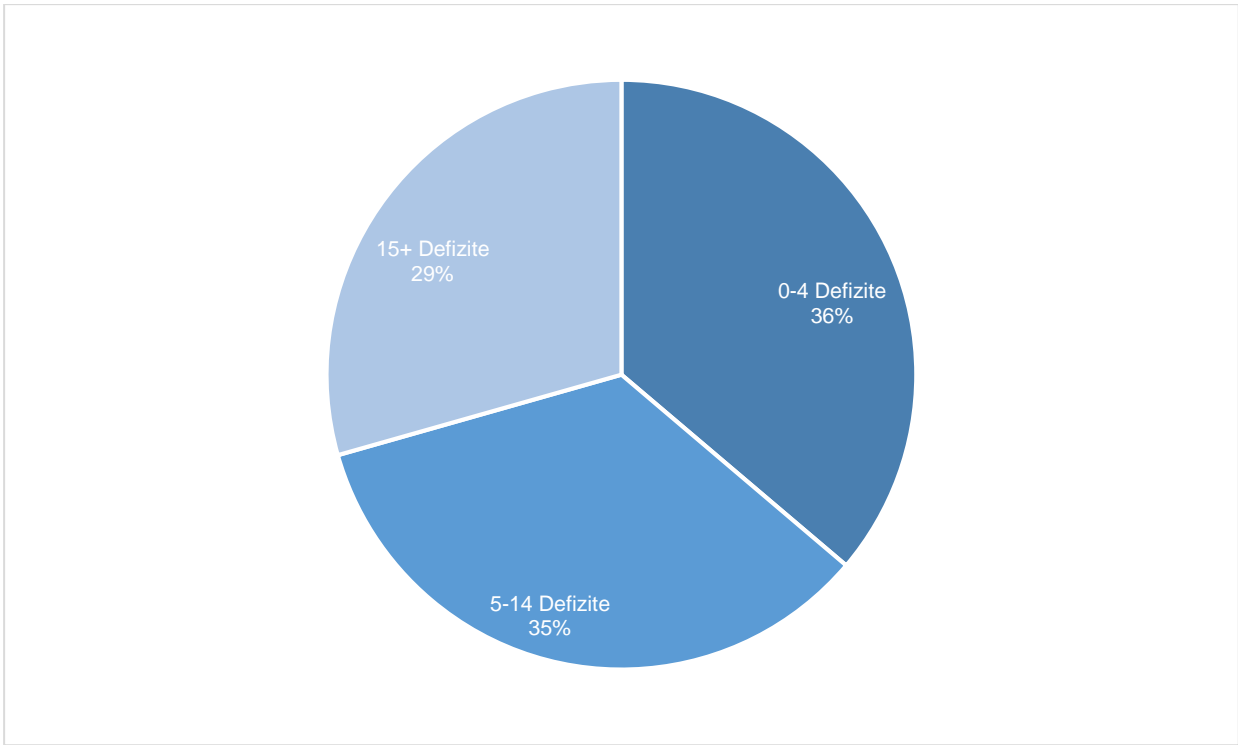


Abbildung 20: Summe der Defizite (3 Gruppen; max. 32 Defizite; N = 2778)

In der folgenden Abbildung 21 sind alle Funktionseinschränkungen aufgeführt (Reihenfolge = Ausmass nach Grösse des Unterschieds), welche sich nach Geschlecht signifikant unterscheiden. Am stärksten unterscheiden sich männliche von weiblichen Lernenden in der Pünktlichkeit, Minimalismus, Selbstorganisation, im Priorisieren und der Selbständigkeit. In diesen Bereichen hatten männliche Lernende mehr Mühe als weibliche. In vier Bereichen zeigen weibliche Lernende eher Schwierigkeiten als die männlichen: Stimmungsschwankungen, Trennung von Beruflichem und Privatem, Abgrenzung und Angst vor Fehlern.

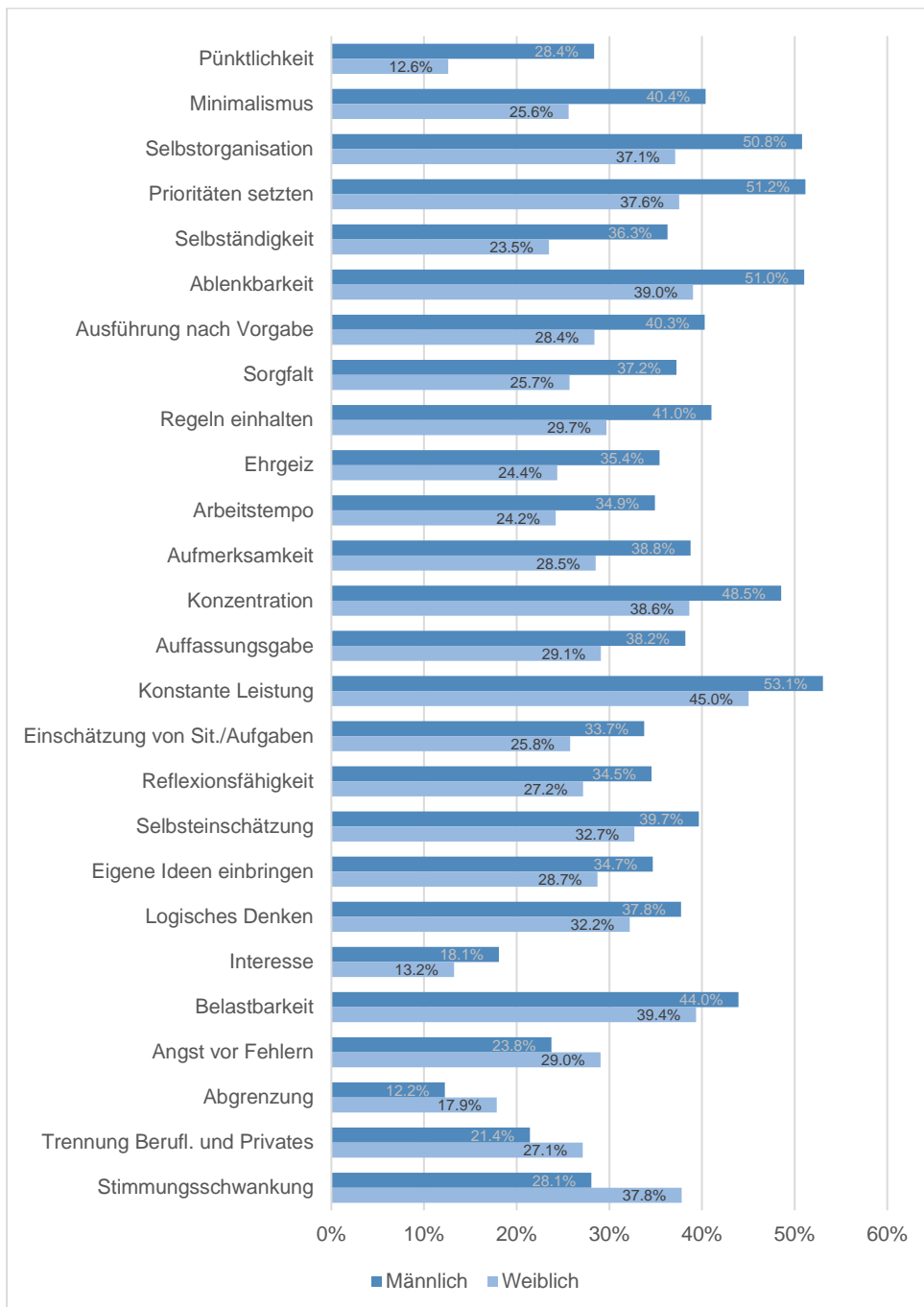


Abbildung 21: Defizite nach Geschlecht (N = 2909)

Von Interesse war im Rahmen der Befragung, in welchen Bereichen die Lernenden aus Sicht der Berufsbildner*innen besser auf die Ausbildung vorbereitet werden könnten. Berufsbildner*innen gaben unabhängig vom Lehrverlauf an, dass Lernende v.a. in den Bereichen Verantwortungsübernahme (65%), Selbständigkeit (64%), Durchhaltevermögen/Ausdauer (64%) und Zuverlässigkeit/Disziplin (58%) besser auf die Berufsbildung vorbereitet werden sollten. Dieses Resultat zeigt somit auch auf, dass in diesen beschriebenen Bereichen Berufsbildner*innen in der Zusammenarbeit mit Lernenden investieren müssen, damit eine Lehre gut gelingen kann.

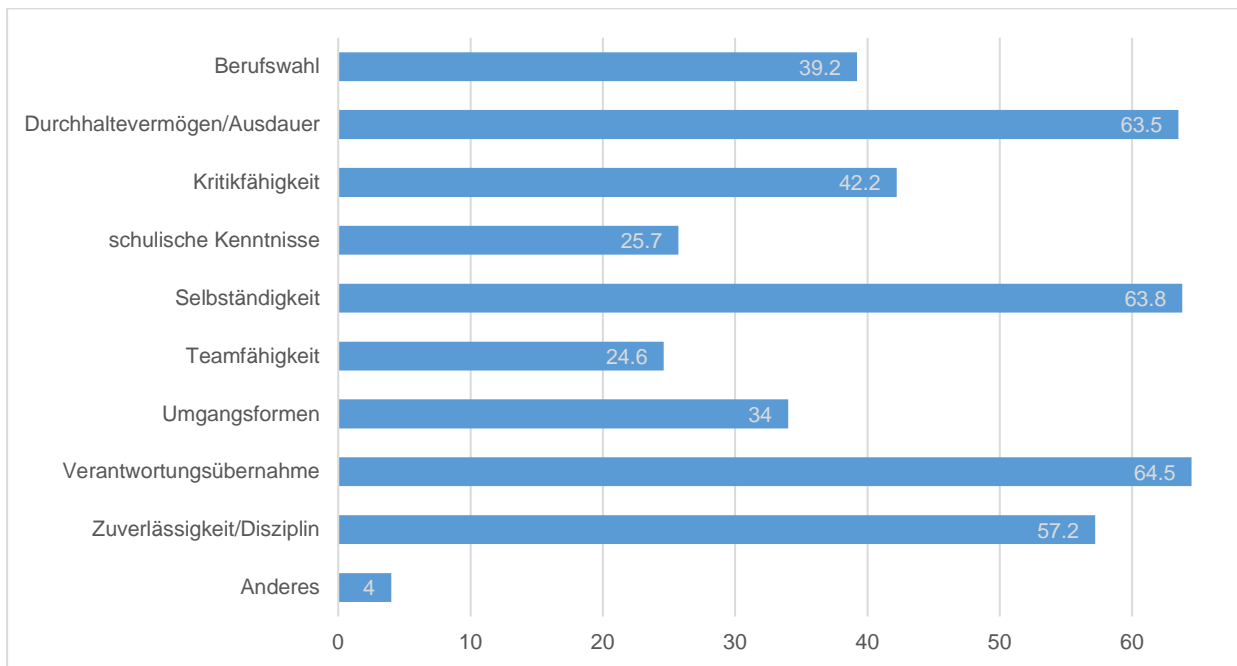


Abbildung 22: Wunsch nach besserer Vorbereitung auf Berufsbildung (N = 2909)

3.3.2 Typologie nach Defiziten in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz

Die Berufsbildner*innen haben im geschilderten Fall zu 34 Defiziten in verschiedenen Kompetenzbereichen ihre Einschätzung abgegeben. Aus den vorhandenen Funktionsdefiziten wurde eine Typologie über alle Lernenden gerechnet. Es ergaben sich 5 Defizit-Typen. Diese unterscheiden sich vor allem nach der Menge an Defiziten:

1. Typ: Keine Defizite (29,7%), weiss
2. Typ: Wenig Defizite (23,9%), gelb
3. Typ: Viele, vor allem sozial-emotionale Defizite (11,9%; z.B. Stimmungsschwankungen, Teamfähigkeit, Einsichtsfähigkeit), grün
4. Typ: Viele Defizite (20,4%), violett
5. Typ: Sehr viele Defizite (14,1%), blau

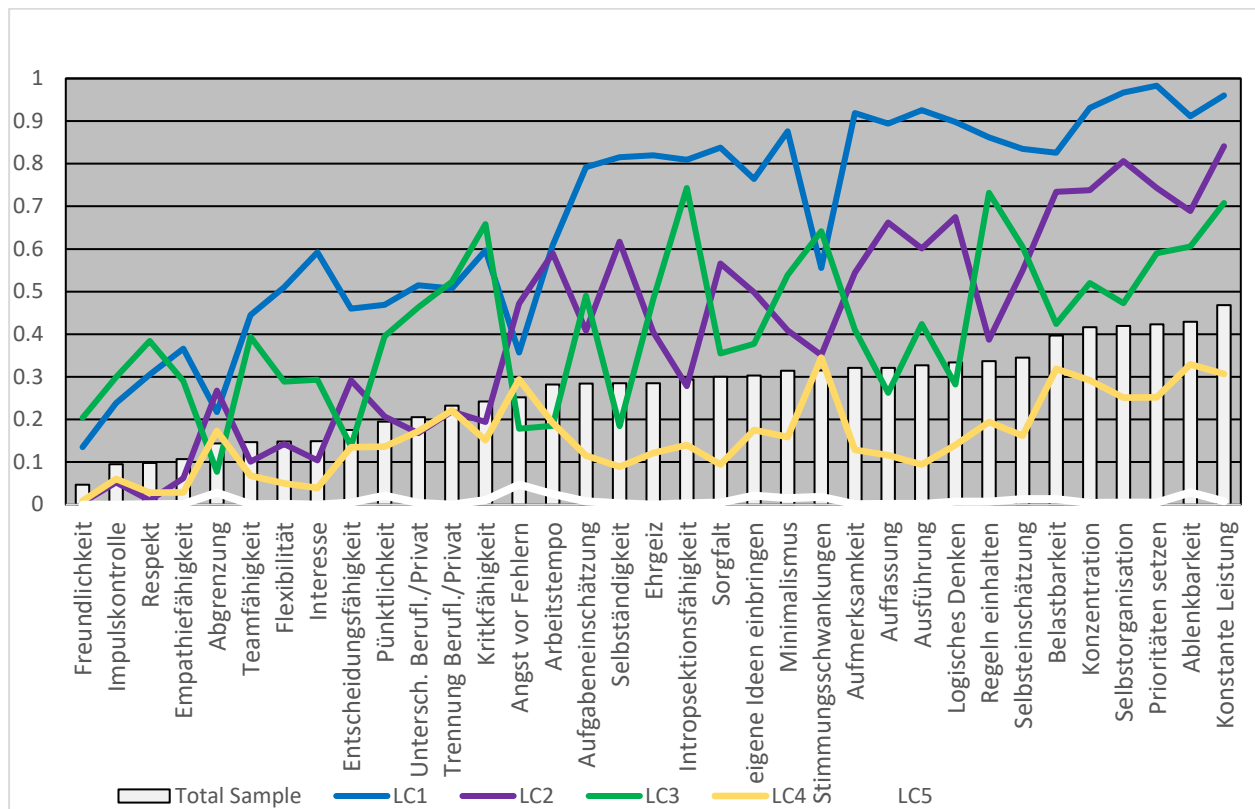


Abbildung 23: Typologie nach Defiziten in der Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz

Die Typologisierung nach Funktionsdefiziten unterscheidet sich v.a. nach der Menge an Defiziten. Während Defizit-Typ 5 in der Abbildung 23 am meisten Defizite aufweist, hat Defizit-Typ 1 am wenigsten, nämlich keine Defizite. Auf der X-Achse sind alle erhobenen Defizite ersichtlich. Auf der Y-Achse ist die Wahrscheinlichkeit ersichtlich, mit 0 = tritt nicht auf und 1 = tritt sicher auf. Typ 3 weist viele, vor allem sozial-emotionale Defizite auf. Neben der Menge der Defizite ist hier zusätzlich ein Muster in der Art der Defizite ersichtlich.

Typologie Defizite und Lehrverlauf

Wird die Typologie der Defizite nach Lehrverlauf (unproblematisch, problematisch-gelöst, problematisch-ungelöst) betrachtet, zeigt sich bei Lernenden ohne Defizite zum Grossteil ein unproblematischer Lehrverlauf (80%). Bei problematisch-gelösten Lehrverläufen hatten Lernende in über 50% viele, sehr viele oder viele v.a. sozial-emotionale Defizite. Bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen haben ein Viertel der Lernenden sehr viele Defizite und der Anteil von vielen v.a. sozial-emotionalen Defiziten nimmt im Vergleich zu problematisch-gelösten Defiziten von 13 auf fast 20% zu.

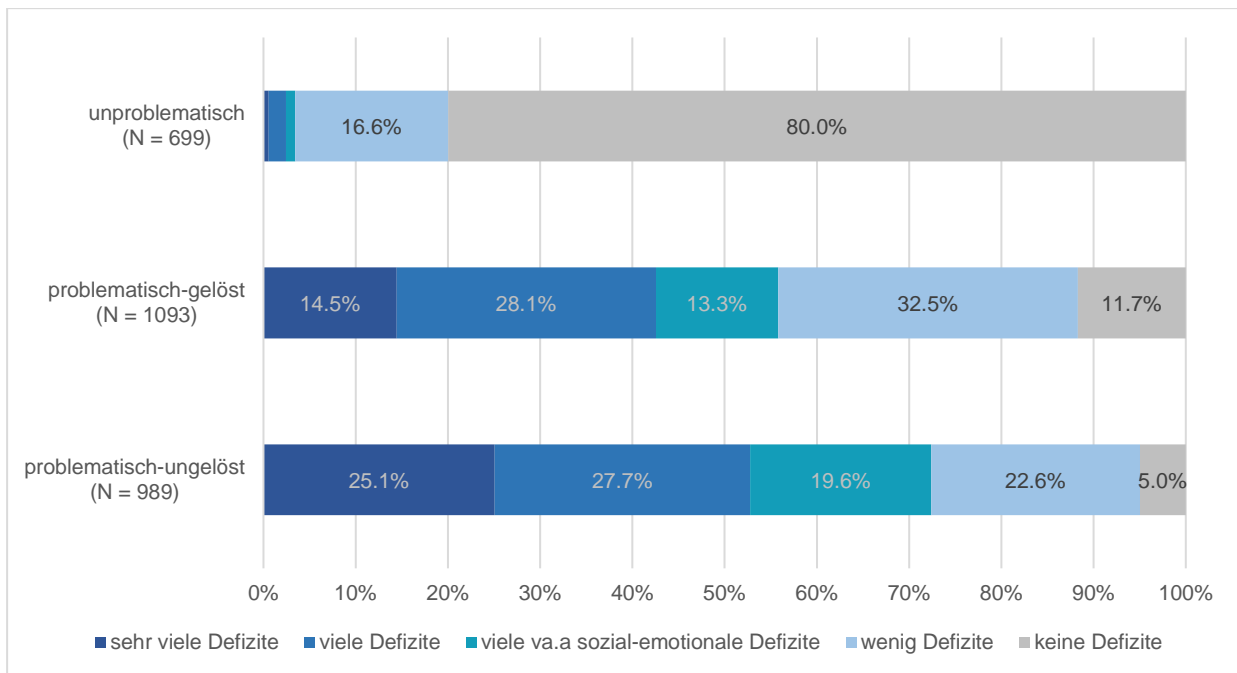


Abbildung 24: Typologie Defizite und Lehrverlauf

Die verschiedenen Defizittypen unterscheiden sich je nach Geschlecht. Lernende mit sehr vielen oder vielen Defiziten sind häufiger männlich (62.7% / 54.4%), wohingegen Lernende mit wenigen oder keinen Defiziten häufiger weiblich sind (55.3% / 56%). Lernende mit sozial-emotionalen Defiziten sind eher weiblich (53.8%).

Tabelle 23: Die Geschlechterverteilung innerhalb der Typologien nach Defiziten

Defizittyp	N = 2788 Fehlende = 121		Total
	Männlich N = 1378	Weiblich N = 1410	
sehr viele Defizite	62.7	37.3	100
viele Defizite	54.4	45.6	100
viele, v.a. sozial-emotionale Defizite	46.2	53.8	100
wenig Defizite	44.7	55.3	100
keine Defizite	44.0	56.0	100

Lernende mit sehr vielen Defiziten und mit überwiegend sozial-emotionalen Defiziten haben mit je rund einem Drittel die höchste Abbruchrate in der Lehre.

Tabelle 24: Lehrabbrüche innerhalb der Defizittypen

<i>N</i> = 2780 <i>Fehlende</i> = 129	Ja	Nein	Noch unklar Lehrverhältnis läuft noch	Total
sehr viele Defizite	32.4	52.0	15.6	100
viele Defizite	19.4	64.3	16.3	100
viele, v.a. sozial-emotionale Defizite	32.9	56.6	10.4	100
wenig Defizite	15.0	74.2	10.8	100
keine Defizite	2.7	88.4	8.8	100

Je nach Defizit-Typ zeigt sich ein unterschiedlicher Cannabiskonsum. Der Anteil an Lernenden, die von den Berufsbildner*innen als Cannabis-süchtig eingeschätzt werden, ist in den Gruppen der Lernenden mit sehr viel Defiziten und mit v.a. sozial-emotionalen Defiziten fast doppelt so hoch wie bei denjenigen Lernenden mit wenig bis vielen Defiziten (rund 12% vs. 6%). Sind keine Defizite vorhanden, spielt eine Abhängigkeit von THC kaum eine Rolle (1.8%).

Tabelle 25: Cannabissucht innerhalb der Defizittypen

<i>N</i> = 2780 <i>Fehlende</i> = 129	Ja	Nein	Total
sehr viele Defizite	12.7	87.3	100
viele Defizite	6.7	93.3	100
viele, v.a. sozial-emotionale Defizite	12.4	87.6	100
wenig Defizite	7.1	92.9	100
keine Defizite	1.8	98.2	100

3.3.3 Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (univariat)

Im Folgenden werden die Defizite der Lernenden daraufhin analysiert, ob sie einen Einfluss auf den Lehrverlauf oder den Lehrabbruch haben.

Odds Ratios stellen dar, wie stark eine Einschränkung im betreffenden Merkmal (zum Beispiel eine «eingeschränkte konstante Leistung») gegenüber dem Fehlen dieser Einschränkung („schwankende Leistung“) das Verhältnis von einem unproblematischen zu einem problematischen Lehrverlauf verändert. Der neutrale Wert für „kein Einfluss“ liegt bei 1.

Wenn demnach eine Einschränkung in Bezug auf die „konstante Leistung“ des/der Lernende/n mit einer Odds Ratio von 0.2 berechnet wird, bedeutet dies, dass eine schwankende Leistung gegenüber einer konstanten Leistung die Chancen auf einen unproblematischen Lehrverlauf um das 5-fache verringert, da die Odds-Ratio multiplikativ mit dem Chancenverhältnis verknüpft ist.

Die folgende univariate Analyse zeigt, welche Faktoren signifikant mit einem unproblematischen Lehrverlauf zusammenhängen (vgl. Abbildung 25). Da sie alle kleiner als 1 sind, bedeutet dies, dass alle Faktoren mit einer *geringeren Wahrscheinlichkeit* eines unproblematischen Verlaufs korrelieren (die Bedeutung der jeweiligen Einflussfaktoren wird bei Werten kleiner 1 mit dem

Kehrwert berechnet: Konstanz = 0.22; Kehrwert: $1 / 0.22 = 4.5$); das heisst, dass Probleme bei der Konstanz eine 4.5-fach verringerte Chance auf einen unproblematischen Lehrverlauf aufweisen.

Anders formuliert steigt beim Fehlen von folgenden Kompetenzen das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf am meisten: konstante Leistung, Konzentration, Selbstorganisation, Prioritäten setzen oder Ablenkbarkeit (jeweils 3.3-faches bis 4.5-faches Risiko).

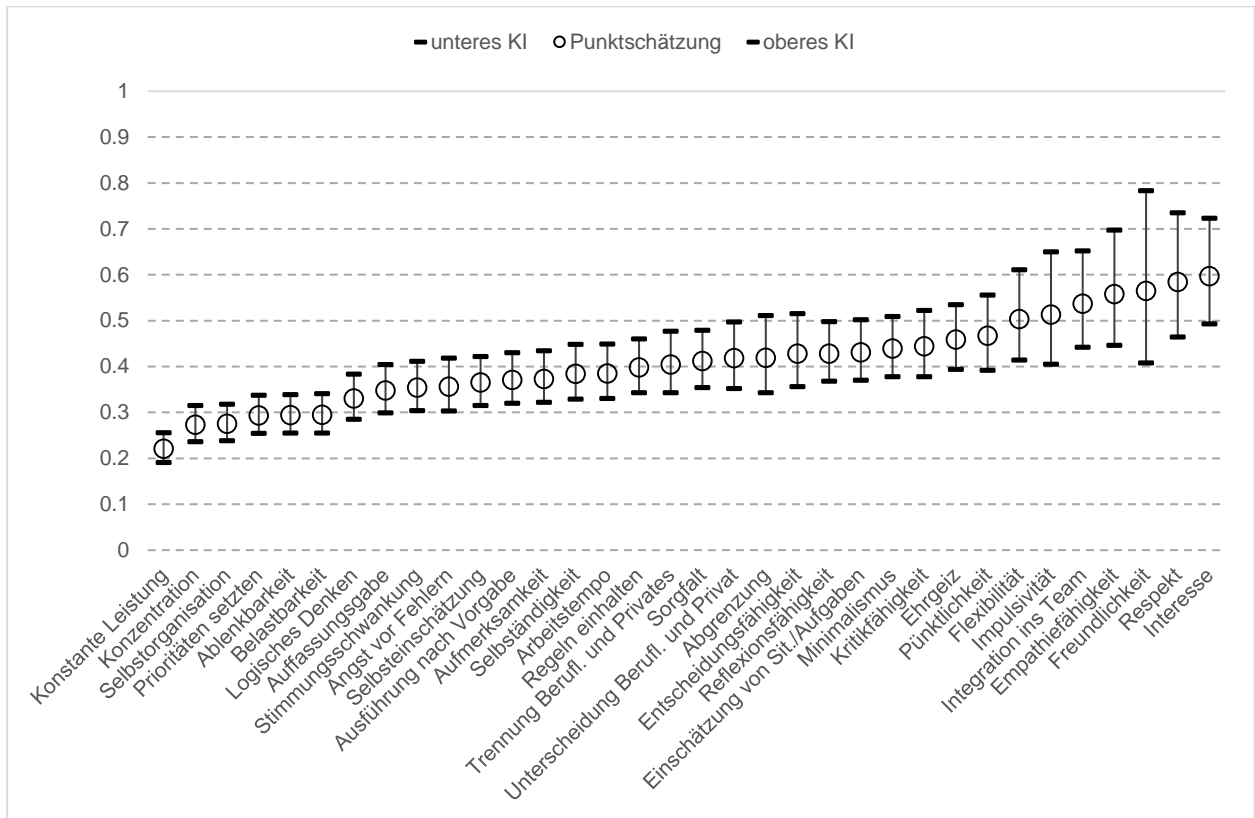


Abbildung 25: Einflussfaktoren Merkmale Lernende für unproblematischen Verlauf (univariat)

Betreffend Lehrabbruch zeigt sich bei allen Merkmalen ein erhöhtes Risiko für einen Lehrabbruch. Einen besonders starken Einfluss hat dabei, ob Lernende Probleme beim Einhalten von Regeln haben. Was sich ebenfalls zeigt, ist, dass die Merkmale Integration ins Team und Reflexionsfähigkeit bzgl. Lehrabbruch relevanter werden, als sie es im Zusammenhang mit dem Lehrverlauf (Risiko für problematischen Verlauf) sind.

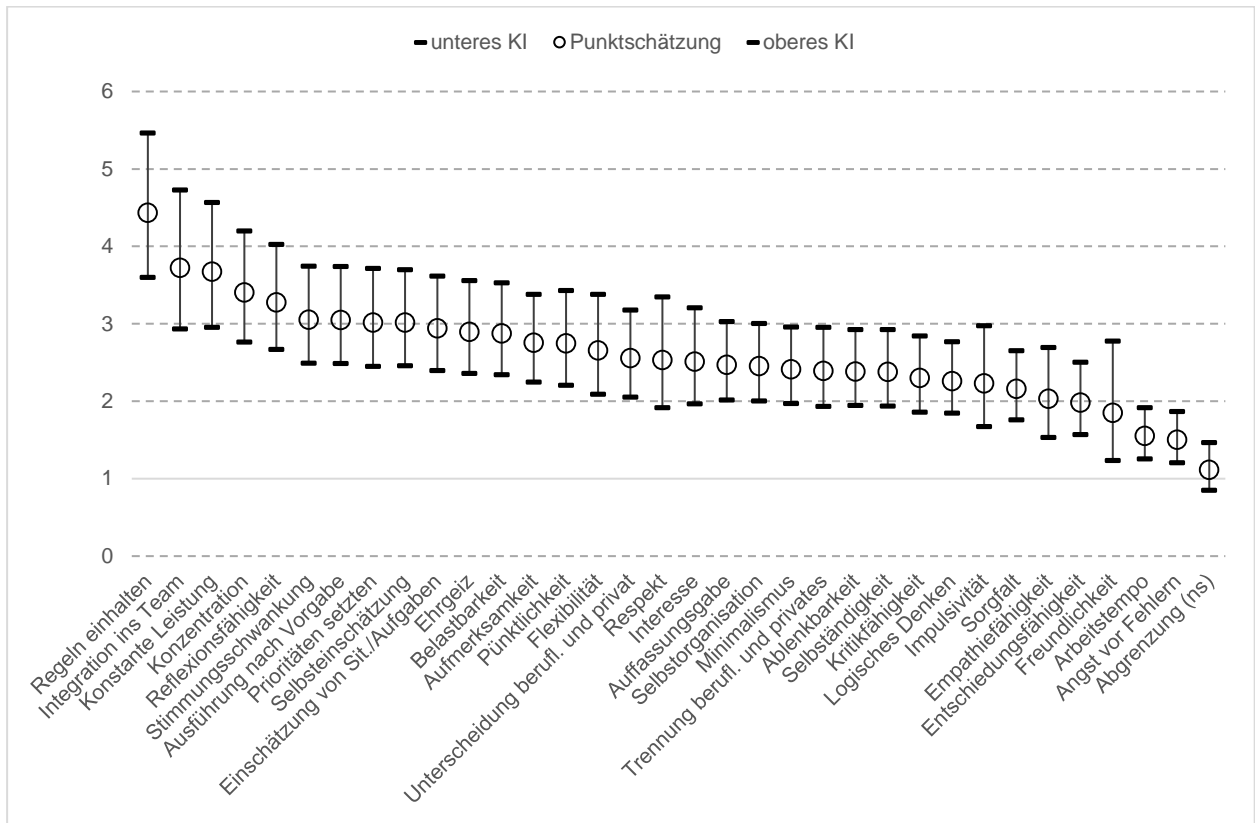


Abbildung 26: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für Abbruch (univariat)

3.3.4 Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinomial/multivariat)

Von den insgesamt 34 Defiziten setzten sich in der multinominalen Analyse 15 Defizite durch, welche den Lehrverlauf massgeblich beeinflussen. Im Vergleich zu Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf weisen Lernende, die Defizite in den Bereichen Pünktlichkeit, Stimmungsschwankungen, Integration ins Team, konstante Leistung, Regeln einhalten und Angst vor Fehlern haben, ein rund 4 – 6-faches Risiko für einen problematischen Lehrverlauf auf (vgl. Abbildung 27). Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass einige dieser Faktoren eine hohe Streuung aufweisen. Demnach sind einige Faktoren von den Berufsbildner*innen sehr unterschiedlich eingeschätzt worden. Die Selbstorganisation, welche für viele Lernende eine Herausforderung darstellt (vgl. [Abschnitt Angaben zur Lebenswelt des/der Lernenden](#)) stellt bzgl. problematischem Lehrverlauf ein Risiko dar, wenngleich auch ein kleines.

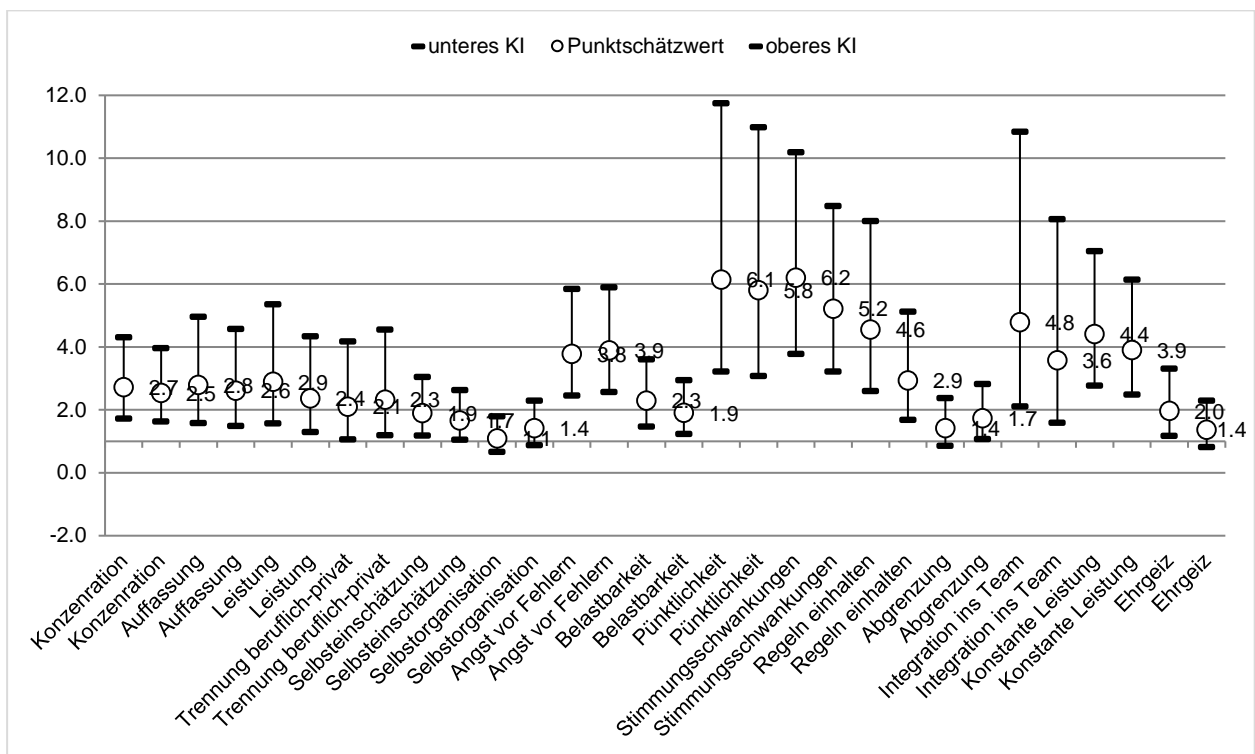


Abbildung 27: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial)

Betreffend Lehrabbruch haben 8 Defizite einen relevanten Einfluss. Lernende mit Defiziten in Bezug auf die Selbsteinschätzung, Belastbarkeit, Leistungsfähigkeit und auf den Ehrgeiz haben ein 30% erhöhtes Risiko für einen Lehrabbruch (vgl. Abbildung 28). Bei Lernenden mit Defiziten in der Konzentration ist das Risiko für einen Lehrabbruch um 50% erhöht. Wahrgenommene Stimmungsschwankungen bei Lernenden erhöhen das Risiko für einen Lehrabbruch gar um 70%. Lernende mit Schwierigkeiten bzgl. der Integration ins Team weisen ein 2.1-fach erhöhtes Risiko für einen Lehrabbruch auf. Das gewichtigste Risiko für einen Lehrabbruch bildet der Faktor «Regeln einhalten»: Lernende, welche Defizite betreffend Regeleinhaltung aufweisen, verfügen über ein 2.4-faches Risiko für einen Lehrabbruch.

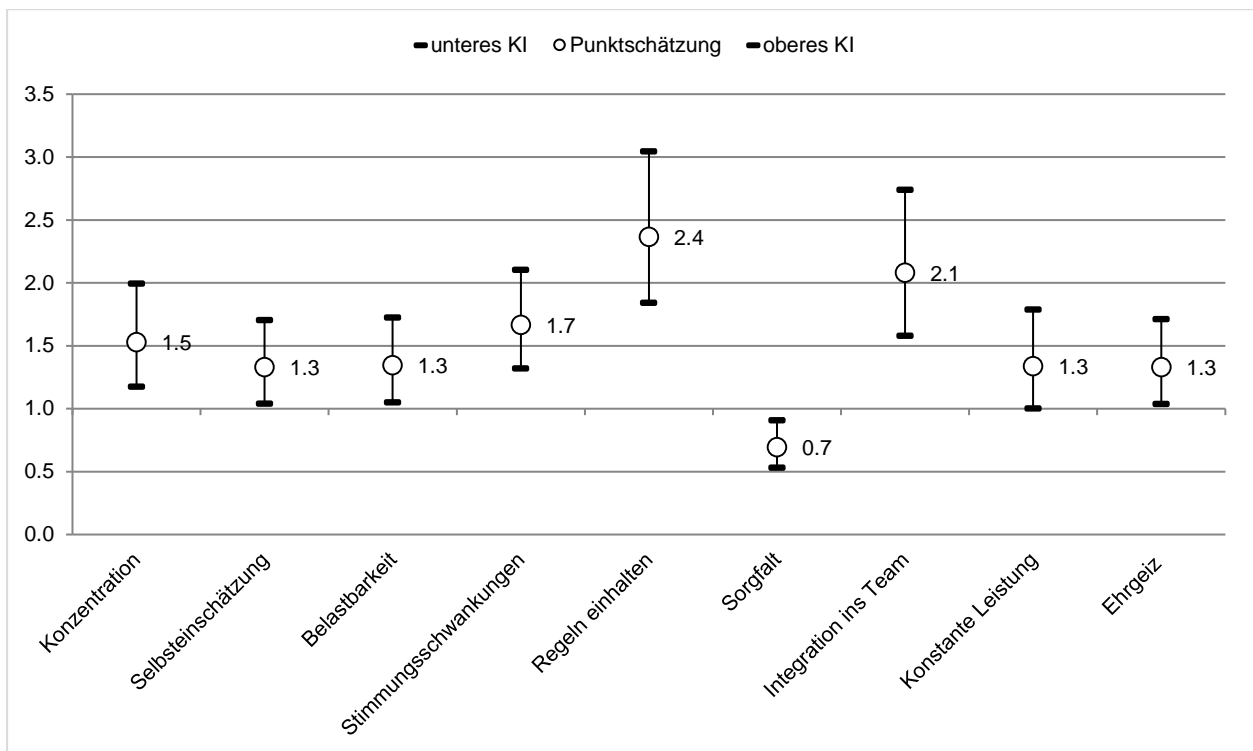


Abbildung 28: Defizite Lernende als Einflussfaktoren für einen Lehrabbruch (multivariat)

3.3.5 Absenzen, Leistungsprobleme und Konflikte

Die Berufsbildner*innen wurden gebeten anzugeben, ob der/die Lernende während der Lehre Absenzen und/oder Leistungsschwierigkeiten zeigte, sowohl im Umfeld der Berufsfachschule als auch im Lehrbetrieb. Zusätzlich wurde gefragt, ob es Konflikte im Lehrbetrieb gegeben hat.

90% der Lernenden mit einem unproblematischen Lehrverlauf haben keine Probleme in den Bereichen Leistung, Absenzen und Konflikte. Nahezu die Hälfte der Lernenden mit problematischem Lehrverlauf haben wiederholte Kurzabsenzen. 20% der Lernenden mit einem Lehrverlauf, in dem die Schwierigkeiten ungelöst blieben, hatten langandauernde Absenzen.

Probleme bzgl. der Leistung zeigen sich bei Lernenden mit einem problematischen Verlauf seltener nur in der Berufsfachschule, im Vergleich zu Lernenden mit einem unproblematischen Verlauf, wo am ehesten Leistungsschwierigkeiten in der Berufsfachschule auftreten. Bei 46% der Lernenden mit problematischen-ungelösten Verläufen treten im Betrieb und in der Schule Leistungsprobleme auf.

Ein Drittel der Lernenden mit einem problematischen-ungelösten Lehrverlauf hatte mit dem/der Berufsbildner*in und/oder dem/der Praxisbildner*in und/oder mit anderen Teammitgliedern Konflikte. Über alle Verläufe hinweg wurde am wenigsten über Konflikte mit anderen Lernenden berichtet.

Tabelle 26: Problemfelder Absenzen, Leistung, Konflikte

N = 2778 Fehlende = 131		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Absenzen	ja, wiederholte Kurzabsenzen	37.5	10.7	44.0	49.1
	ja, langandauernde Absenz(en)	13.3	1.6	14.0	20.7
	nein	49.2	87.7	42.0	30.1
	Total	100	100	100	100
Leistung	ja, im Betrieb	22.0	4.2	26.3	29.8
	ja, in der Berufsfachschule	12.8	8.2	17.3	11.0
	ja, Betrieb und Schule	29.5	1.0	32.9	45.8
	nein	35.7	86.7	23.5	13.3
	Total	100	100	100	100
Konflikte MFA	Dem/der Berufsbildner/in – dem/der Praxisbildner/in	20.5	3.7	22.4	30.2
	anderen Vorgesetzten	11.5	3.0	11.9	17.0
	Teammitgliedern	20.3	6.7	21.2	28.9
	anderen Lernenden	6.7	1.9	8.6	7.9
	keine Probleme mit Anderen im Betrieb	61.8	87.0	56.6	49.8

In Bezug auf die Frage, wann den Berufsbildner*innen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem/der Lernenden aufgefallen sind, zeigt sich insgesamt, dass in über der Hälfte der Fälle Probleme bereits seit Beginn oder während der ersten Monaten festgestellt wurden. Am häufigsten wurden die Schwierigkeiten bei Lernenden mit problematisch-ungelösten Verläufen bereits von Beginn weg oder in den ersten Monaten erkannt (62%). Bei 45% der Lernenden mit problematisch-gelösten Verläufen haben sich die Probleme nach den ersten Monaten gezeigt. In weniger als 5% zeichneten sich Probleme erst gegen Ende der Lehre ab (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Zeitpunkt Beginn der Schwierigkeiten

<i>N</i> = 2082 Fehlende = 827	Gesamt	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
schon bei Lehrbeginn	17.2	15.7	18.8
bereits in den ersten Monaten	39.3	35.5	43.5
im Lehrverlauf	39.0	44.4	33.1
gegen Ende der Lehre	4.5	4.4	4.7
Total	100	100	100

Weiter war im Rahmen der Befragung von Interesse, wer inwiefern durch den problematischen Lehrverlauf belastet war (vgl. Abbildung 29). Diese Frage wurde ausschliesslich durch Berufsbildner*innen beantwortet, die einen problematischen Lehrverlauf schilderten. Über 90% gaben an, dass der/die Lernenden selbst ziemlich bis sehr stark belastet waren. Beinahe bei einem Drittel der Befragten war das Team durch problematisch-ungelösten Lehrverläufen sehr stark belastet.

61% der Berufsbildner*innen gaben an, dass sie durch den problematisch gelösten Lehrverlauf bei Lernenden ziemlich belastet waren. Bei problematisch ungelösten Lehrverläufen ist die Belastung für über 40% der Berufsbildner*innen sehr stark.

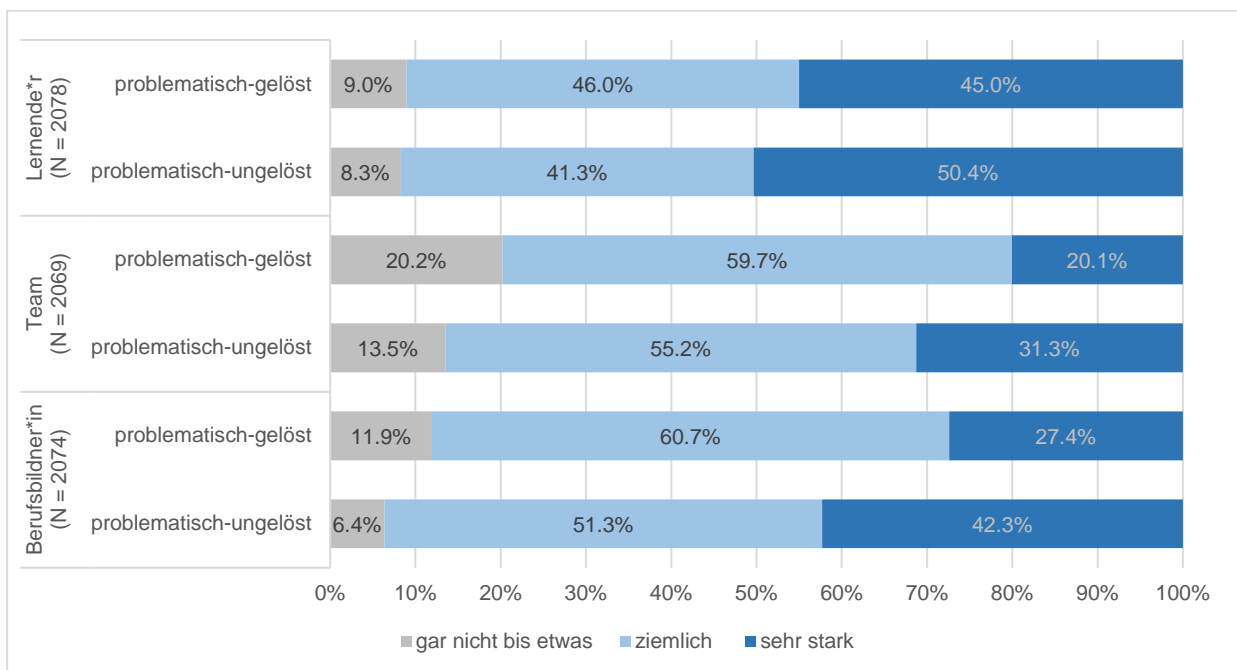


Abbildung 29: Belastung Lernende*, Team und Berufsbildner*in

3.3.6 Umgang mit Herausforderungen und Schwierigkeiten während der Lehre

Im folgenden Abschnitt werden Resultate zu den Themen, wie Lernende selbst mit ihren Schwierigkeiten umgegangen sind und welchen Umgang die Berufsbildner*innen mit den Herausforderungen zeigen resp. welche Massnahmen getroffen werden, besprochen. Der Abschnitt schliesst mit einer Übersicht zu den Bereichen, in denen sich Berufsbildner*innen unsicher fühlen.

Umgang der Lernenden mit den Funktionsdefiziten

Lernende mit unproblematischen Lehrverläufen sprachen ihre eigenen Defizite häufiger offen an (38%) als Lernende mit einem problematischen Lehrverlauf (20%, 15%). Lernende, welche einen problematisch-ungelösten Lehrverlauf aufwiesen, gaben häufiger anderen die Schuld (32%), waren weniger bemüht, Lösungsvorschläge umzusetzen (14%) und sind dem Problem ausgewichen resp. wollten es nicht wahrhaben. Lernende mit einem problematisch gelösten Lehrverlauf haben sich im Vergleich zu problematisch ungelösten Lehrverläufen doppelt so häufig an Abmachungen gehalten (30% vs. 15%).

Tabelle 28: Umgang der Lernenden mit Defiziten, MFA

<i>N = 2778</i> <i>Fehlende = 131</i>	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Hatte keine Probleme/Schwierigkeiten	6.4	20.5	2.0	1.3
Hat die Probleme/Schwierigkeiten offen angesprochen	22.6	38.3	19.8	14.6
Hat die Probleme/Schwierigkeiten nicht selbst angesprochen, sich jedoch auf ein Gespräch offen eingelassen	46.3	27.8	56.1	48.5
Hat eigene Probleme/Schwierigkeiten eingesehen	33.8	28.1	38.3	32.8
Gab bei Problemen den anderen die Schuld	21.1	3.6	22.3	32.1
Hat sich aktiv bemüht, Lösungsvorschläge umzusetzen	25.1	37.8	27.1	14.0
Hat sich an Abmachungen gehalten	28.4	47.1	29.1	14.4
Ist auch zur Arbeit erschienen, als es ihm/ihr nicht so gut ging	33.4	34.1	38.0	27.9
War bei Absenzen jeweils im Kontakt mit dem Arbeitgeber	40.2	44.8	42.3	34.8
Wollte das Problem nicht wahrhaben/ist ausgewichen	22.3	2.1	22.2	36.7
weiss nicht	1.6	1.6	1.2	2.0

Bzgl. des Umganges mit den Defiziten zeigen sich Geschlechterunterschiede. Es wird deutlich, dass männliche Lernende Probleme seltener von sich aus ansprechen (42%), Lösungsvorschläge weniger aktiv umsetzen (45%) und sich weniger an Abmachungen halten (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Umgang der Lernenden mit Defiziten, Geschlechterunterschied, MFA

<i>N = 2778</i> <i>Fehlende = 131</i>	männlich	weiblich
Hat die Probleme/Schwierigkeiten offen angesprochen	41.6%	58.4%
Hat sich aktiv bemüht, Lösungsvorschläge umzusetzen	44.7%	55.3%
Hat sich an Abmachungen gehalten	41.8%	58.2%
Ist auch zur Arbeit erschienen, als es ihm/ihr nicht so gut ging	41.8%	58.2%
War bei Absenzen jeweils im Kontakt mit dem Arbeitgeber	44.3%	55.7%
Wollte das Problem nicht wahrhaben/ist ausgewichen	53.5%	46.5%

Wird der Umgang der Lernenden nach der Lernenden-Typologie (vgl. [Abschnitt 3.2.6.](#)) analysiert, zeigt sich, dass Lernende mit viel Ressourcen und Schweizer Herkunft ihre Probleme im Vergleich zu den anderen Gruppen am häufigsten offen angesprochen haben (35%). Die anderen Lernenden-Typen sind diesbezüglich eher passiv, lassen sich jedoch auf ein Gespräch ein (rund 50% je Gruppe). Externalisierendes Verhalten tritt vor allem bei den beiden Lernenden-Typen höheren Alters auf («gab anderen die Schuld», 26% / 30%). Die beiden Lernenden-Typen mit viel Ressourcen (mit und ohne Migrationshintergrund) wählen mit grösstem Anteil vor allem positive Strategien (Bemühen, Lösungsvorschläge umzusetzen, an Abmachungen halten, bei Absenzen im Kontakt bleiben). Das Problem nicht wahrhaben wollen ist bei belasteten Lernenden Typen verbreiteter (24 – 32%) als bei denjenigen mit vielen Ressourcen (7% / 10%).

Tabelle 30: Umgang mit Schwierigkeiten durch die Lernenden nach Lernenden-Typologie

<i>N</i> = 2778 <i>Fehlende</i> = 131	CH, hoher SES	CH, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	Migration, viele Ressourcen (aktiv/Unterstützung)	CH, höheres Alter, kaum Ressourcen	Migration, kaum Ressourcen
Hatte keine Probleme/Schwierigkeiten	4.2	16.8	8.1	3.2	1.9
Hat die Probleme/Schwierigkeiten offen angesprochen	24.9	33.9	29.0	17.8	16.5
Hat die Probleme/Schwierigkeiten nicht selbst angesprochen, sich jedoch auf ein Gespräch offen eingelassen	49.2	34.8	46.7	48.5	52.9
Hat eigene Probleme/Schwierigkeiten eingesehen	34.4	32.1	34.4	34.6	33.4
Gab bei Problemen den anderen die Schuld	19.6	7.6	13.1	25.9	29.7
Hat sich aktiv bemüht, Lösungsvorschläge umzusetzen	24.3	36.9	32.8	21.0	17.9
Hat sich an Abmachungen gehalten	24.9	41.2	39.4	25.1	17.9
Ist auch zur Arbeit erschienen, als es ihm/ihr nicht so gut ging	37.6	36.2	35.9	32.6	29.9
War bei Absenzen jeweils im Kontakt mit dem Arbeitgeber	39.2	45.1	43.6	39.0	36.3
Wollte das Problem nicht wahrhaben/ist ausgewichen	23.8	6.8	10.4	28.2	32.0

Umgang der Berufsbildner*innen mit den Funktionsdefiziten

Bzgl. der Frage, wie Berufsbildner*innen (unabhängig davon, ob sie einen insgesamt unproblematischen Lehrverlauf oder einen problematischen Lehrverlauf beschrieben haben) auf Schwierigkeiten reagiert haben, zeigt sich, dass 67% häufig das Gespräch mit den Lernenden gesucht haben und sie auf ihr Befinden und ihre Bedürfnisse angesprochen haben (62%). Die Hälfte (55%) hat den Lernenden zusätzlich klare Vorgaben bzgl. der Leistung gemacht und dies kontrolliert, wobei sich dieser Punkt bzgl. Lehrverlauf nicht unterscheidet. Weiter gaben 45% an, Probleme beobachtet zu haben, ruhig geblieben zu sein und nichts überstürzt zu haben.

Unterschiede bzgl. des Umganges mit Defiziten durch Berufsbildner*innen ergeben sich in Abhängigkeit davon, ob sie die vorhergehenden Fragen zu einem unproblematischen oder problematischen Lehrverlauf beantwortet haben. Deutlich häufiger wurde von Berufsbildner*innen, welche vorher einen problematischen Verlauf beschrieben haben, angegeben, dass die das Gespräch gesucht haben, klare Vorgaben bzgl. Leistung gemacht haben und dies kontrollierten wie auch häufiger das Gespräch mit den Eltern gesucht haben. Weiter wurde deutlich mehr Engagement von den Lernenden verlangt. Lernenden mit einem problematischen Lehrverlauf wurde von Berufsbildner*innen jedoch weniger oft etwas zugetraut und/oder sie wurden seltener «gepusht». Am wenigsten wurde dieser Umgang bei Lernenden mit problematisch ungelösten Verläufen gewählt (43%) im Vergleich Lernenden mit unproblematischen Verläufen (53%).

Tabelle 31: Umgang Berufsbildner*innen mit Defiziten insgesamt, MFA

<i>N</i> = 2778 <i>Fehlende</i> = 131	Gesamt	unproblema- tisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Probleme beobachtet, ruhig geblieben, nichts überstürzt	45.0	48.3	45.8	41.7
Häufig das Gespräch gesucht	66.7	41.3	73.5	77.1
Lernende/n besonders häufig gelobt	17.5	20.3	17.7	15.3
Leistungen / Verhalten immer und rasch gemeinsam besprochen	50.8	48.3	52.2	51.0
Team bzgl. Verlauf der Lehre auf dem Laufenden gehalten	31.9	23.6	35.4	33.8
Klare Vorgaben bzgl. Leistung gemacht und kontrolliert	55.1	38.8	59.9	61.3
Arbeitsaufgaben an den/die Lernende/n angepasst	31.6	22.1	33.1	36.6
«Hausaufgaben» gegeben, mit Lernender*m Schulstoff/Theorie geübt	14.8	10.3	16.9	15.8
Das Gespräch mit den Eltern gesucht	34.4	8.0	41.2	45.4
Dem/der Lernenden etwas zugetraut und ihn/sie manchmal «gepusht»	47.9	52.6	49.5	42.9
Auch während Abwesenheiten im (engem) Kontakt geblieben	24.6	17.5	25.6	28.6
Vom Lernenden/von der Lernenden mehr Engagement verlangt	28.1	9.3	30.3	38.8
Lernende/n regelmässig auf sein/ihr Befinden und Bedürfnisse angesprochen	61.6	56.9	63.2	63.2
Anderes	2.7	1.7	2.7	3.3

Die häufigste Massnahme durch Berufsbildner*innen bei problematisch ungelösten Lehrverläufen, war mit 46% «Gespräch(e) mit dem/der Lernenden und dem Berufsbildungsamt» (evtl. handelte es sich dabei um Gespräche bzgl. Vertragsauflösung). 43% verlangten vom Lernenden/von der Lernenden, zum Arzt zu gehen. Lediglich 3% der Lernenden wurden bei der IV-Stelle angemeldet (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Massnahmen Berufsbildner*innen bei schwierigen Lehrverläufen, MFA

<i>N</i> = 2082 <i>Fehlende</i> = 827	Gesamt	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Vom Lernenden/von der Lernenden verlangt, zum Arzt zu gehen	38.6	34.6	43.0
Arbeitsrechtliche Massnahmen eingeleitet	11.0	7.9	14.4
Gespräch mit dem Arzt/Ärztin bzw. Therapeut*in des/der Lernenden gesucht	16.5	14.8	18.3
Lernende/n bei der IV-Stelle angemeldet (nicht signifikant)	2.5	2.1	2.9
Sozialberatung involviert oder an Sozialberatung verwiesen	15.0	13.1	17.2
Gespräch/e mit lernender Person und Berufsbildungsamt geführt	38.6	32.2	45.7
Keine der aufgelisteten Massnahmen eingeleitet	22.4	28.0	16.3

Unsicherheiten der Berufsbildner*innen

Die Berufsbildner*innen wurden gefragt, wie sicher sie sich in verschiedenen Situationen fühlen. Die Mehrheit fühlt sich in den Bereichen Rekrutierung, Leistungsproblemen, im Führen von schwierigen Gesprächen und im Umgang mit demotivierten Lernenden sicher (90 – 86%). Die grössten Unsicherheiten bestehen bei über der Hälfte der Berufsbildner*innen im Umgang mit Suchtproblemen (60%) und psychischen Problemen (52%).

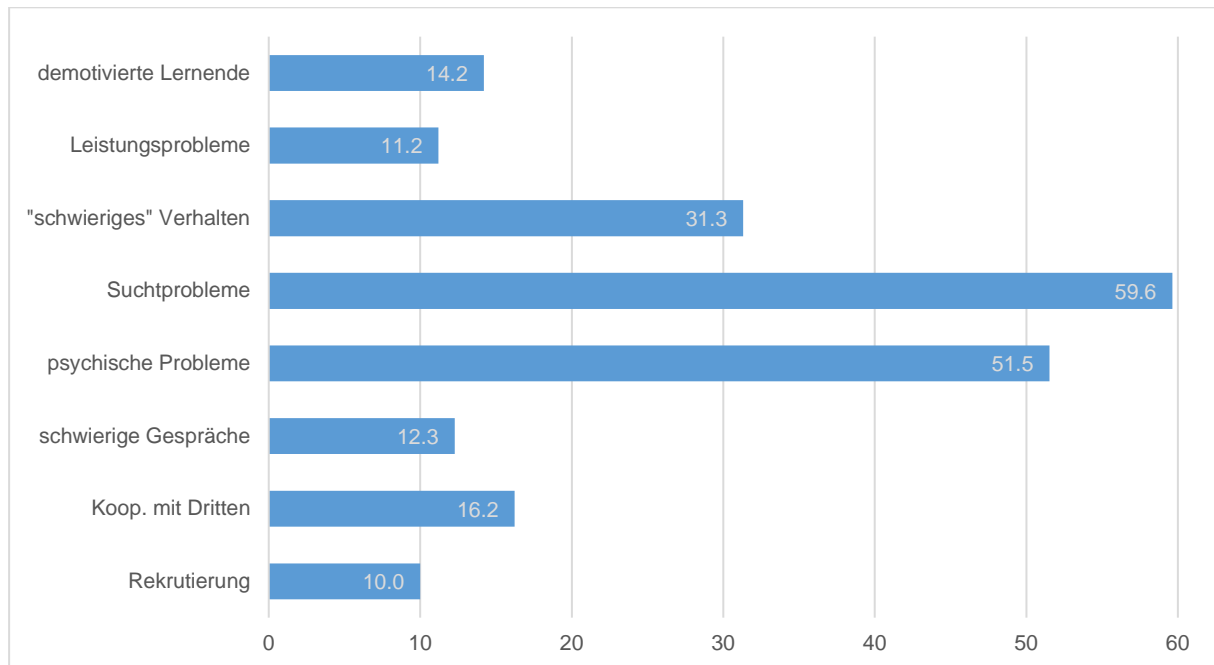


Abbildung 30: Unsicherheiten Berufsbildner*innen (N = 2909)

Bzgl. Unsicherheiten unterscheiden sich die Berufsbildner*innen im Alter und der Berufserfahrung. Junge Berufsbildner*innen wie auch Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung fühlen sich über alle Bereiche hinweg unsicherer. Die grössten Unterschiede zeigen sich im Umgang mit schwierigem Verhalten der Lernenden und in der Kooperation mit Dritten. Ein Drittel der Berufsbildner*innen zwischen 18 und 25 Jahren gab an, sich bzgl. der Kooperation mit Dritten unsicher zu fühlen, bei den 56 – 65-jährigen sind es 5%. In Bezug auf Suchtprobleme und im Umgang mit psychischen Problemen fühlen sich erfahrene und ältere Berufsbildner*innen sicherer, wenngleich dies die Bereiche bleiben, in welchen sich Berufsbildner*innen insgesamt am unsichersten fühlen (vgl. Abbildungen 31 und 32).

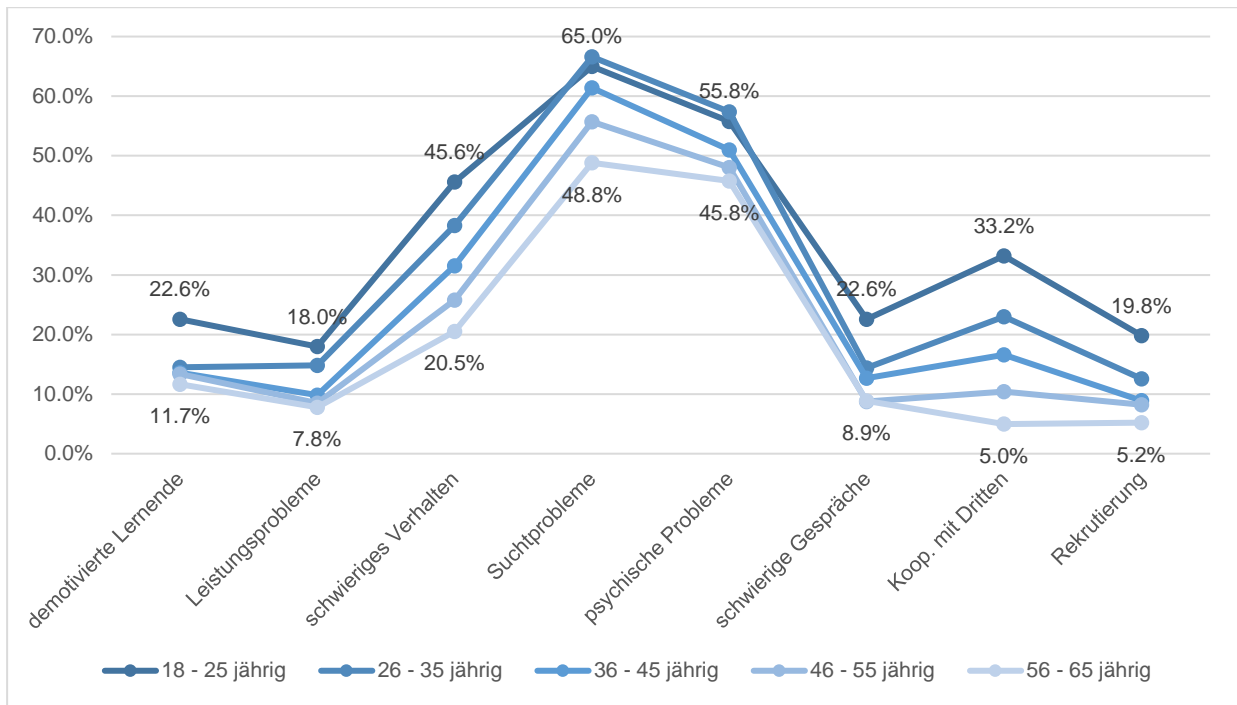


Abbildung 31: Unsicherheiten Berufsbildner*innen nach Alter (N = 2896, MFA)

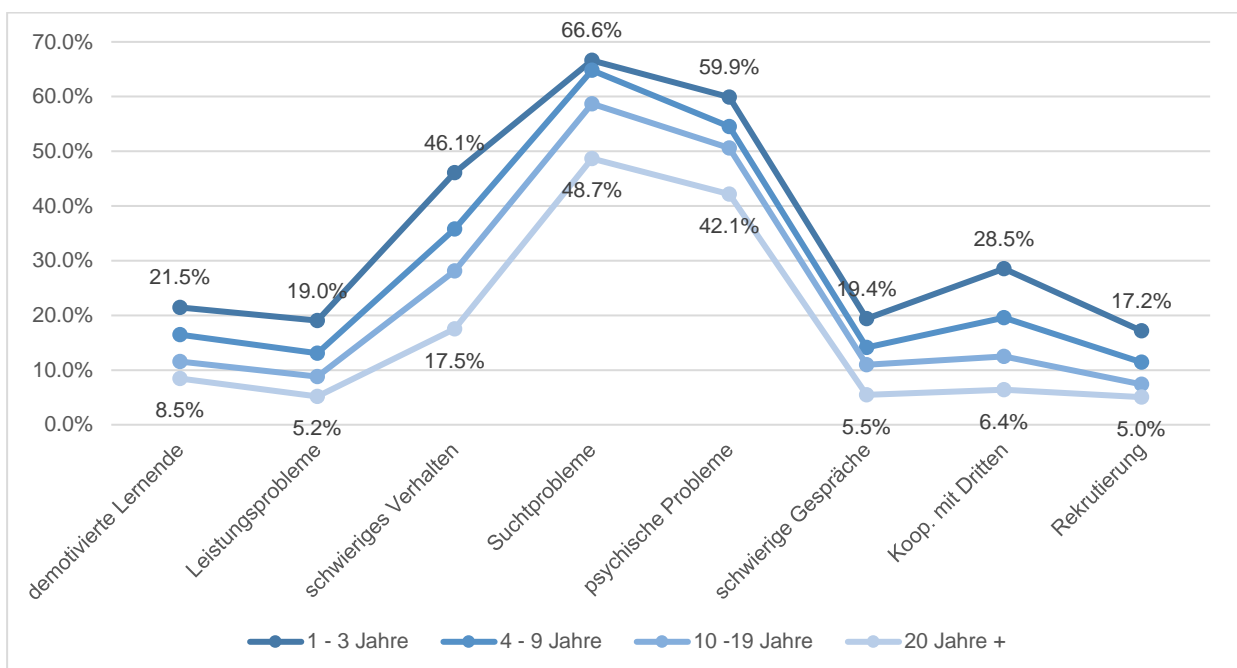


Abbildung 32: Unsicherheiten Berufsbildner*innen nach Jahren Erfahrung (N = 2899, MFA)

3.3.7 Das Wichtigste in Kürze

- Am häufigsten zeigen Lernende in folgenden Bereichen Schwierigkeiten: schwankende Leistung, Ablenkbarkeit, Prioritäten setzen und ineffiziente Selbstorganisation.
- Berufsbildner*innen wünschen sich, dass Lernende in den Bereichen Verantwortungsübernahme, Selbständigkeit, Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit/Disziplin besser vorbereitet werden.
- Stimmungsschwankungen, Unpünktlichkeit, Regeln nicht einhalten, Mühe mit der Integration ins Team und schwankende Leistungen stellen die grössten Risikofaktoren für einen schwierigen Lehrverlauf dar.
- Für einen Lehrabbruch stellen neben dem Nichteinhalten von Regeln, der Mühe mit der Integration ins Team und den Stimmungsschwankungen auch die fehlende Konzentrationsfähigkeit ein Risikofaktor dar.
- Bei Lernenden, welche Regeln einhalten konnten, wurde bis zum Schluss trotz Schwierigkeiten eher eine Lösung gefunden.
- Betreffend Defiziten in den Kompetenzbereichen gibt es Geschlechterunterschiede.
- Lernende mit sehr vielen und mit v.a. sozial-emotionalen Defiziten konsumieren fast doppelt so häufig Cannabis.
- Schwierigkeiten im Lehrverlauf werden in 60% der Fälle bereits bei Beginn oder während der ersten Monate festgestellt.
- Über je mehr Ressourcen die Lernenden verfügen (aktiv in Freizeit, Support), desto eher wenden sie aktive Lösungsstrategien bei Problemen an.
- Berufsbildner*innen führen bei Schwierigkeiten am häufigsten Gespräche und fragen die Lernenden nach dem Befinden. Die Hälfte macht klare Vorgaben und kontrolliert diese. Fast jede/r zweite Berufsbildner*in beobachtet die Situation und unternimmt vorerst nichts.
- In Bezug auf Suchtprobleme und im Umgang mit psychischen Problemen fühlen sich erfahrene und ältere Berufsbildner*innen sicherer, wenngleich dies die Bereiche bleiben, in welchen sich Berufsbildner*innen insgesamt am unsichersten fühlen.

3.4 Angaben zu Berufsbildner*innen

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf den Bedarf nach Austausch und Unterstützung von Berufsbildner*innen eingegangen. Weiter werden die Resultate zur Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Dritten durch Berufsbildner*innen beschrieben, bevor die Resultate bzgl. persönlicher Erfahrungen mit akuten Krisen und psychischen Erkrankungen beleuchtet werden. In einem nächsten Abschnitt werden die statistischen Typologien zu den Berufsbildner*innen dargestellt und erläutert und Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und den Lehrabbruch beschrieben. Das Kapitel wird wiederum mit dem «Wichtigsten in Kürze» abgeschlossen.

3.4.1 Bedarf der Berufsbildner*innen

Wunsch nach Unterstützung bei Problemen

Berufsbildner*innen wurden gefragt, welche Art von Unterstützung sie sich wünschen, wenn es mit den Lernenden schwierig wird. Die Mehrheit der Berufsbildner*innen wünscht sich bei Problemen im Lehrverlauf einen Austausch mit den Eltern/Bezugspersonen (72%) oder der Berufsfachschule (65%). 42% würden einen Austausch mit anderen Berufsbildner*innen wünschen. Berufsbildner*innen, welche einen schwierigen Lehrverlauf beschrieben haben, unterscheiden sich bzgl. dem Bedarf nach Austausch mit Ärzt*innen/Therapeut*innen. Der Bedarf an Austausch steigt von 16% (unproblematischer Verlauf) auf 27% (problematisch-gelöst) und 34% (problematisch-ungelöst).

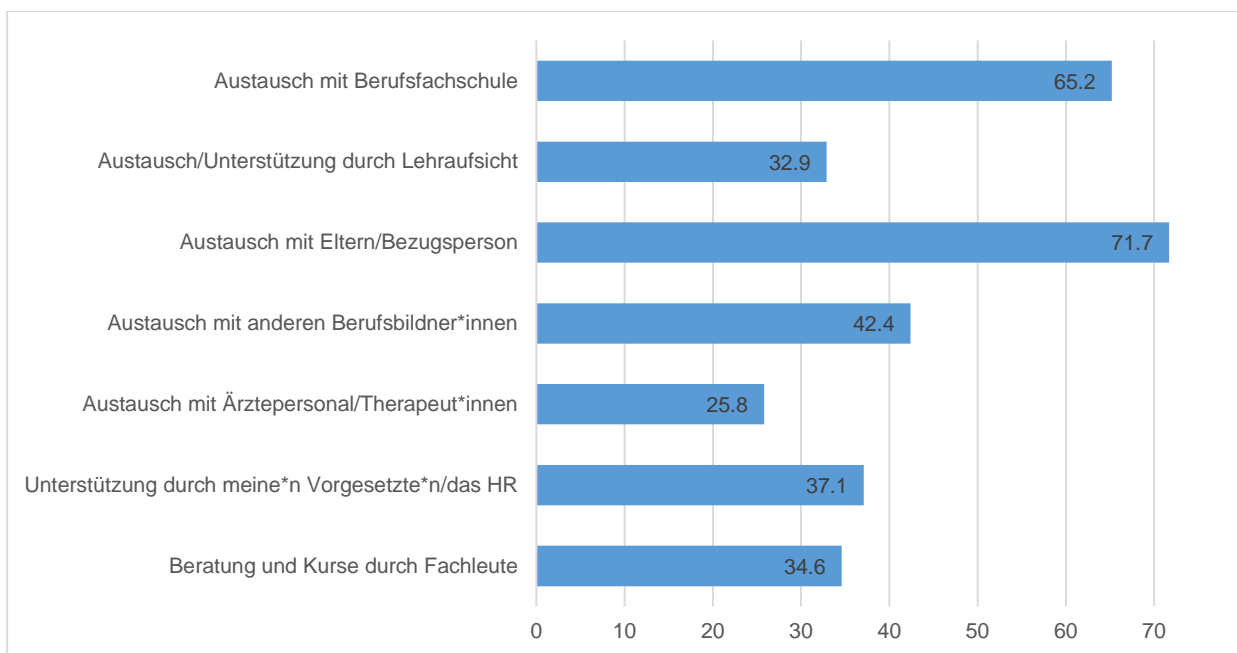


Abbildung 33: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten (N = 2909, MFA)

Werden die Resultate nach Unternehmensgrösse analysiert, zeigt sich, dass sich bei einem problematischen Lehrverlauf kleine und mittlere Unternehmen häufiger den Austausch mit der Berufsfachschule (70 – 74%) wünschen als Grossunternehmen (55%) (vgl. Abbildung 34). Das Gleiche wird in Bezug auf den Austausch mit den Eltern/Bezugsperson ersichtlich. Die Hälfte der Berufsbildner*innen wünscht sich einen Austausch mit anderen Berufsbildner*innen. Der Wunsch nach Unterstützung durch den/die Vorgesetzte*n nimmt mit der Unternehmensgrösse zu. Etwa ein Viertel der Berufsbildner*innen in Kleinunternehmen wünscht sich Beratung und Kurse durch Fachleute, bei Unternehmen ab 50 Mitarbeitenden sind es 40%. Bzgl. Wunsch nach Austausch mit der Lehraufsicht oder mit Ärzt*innen/Therapeut*innen lässt sich kein Unterschied nach Unternehmensgrösse finden.

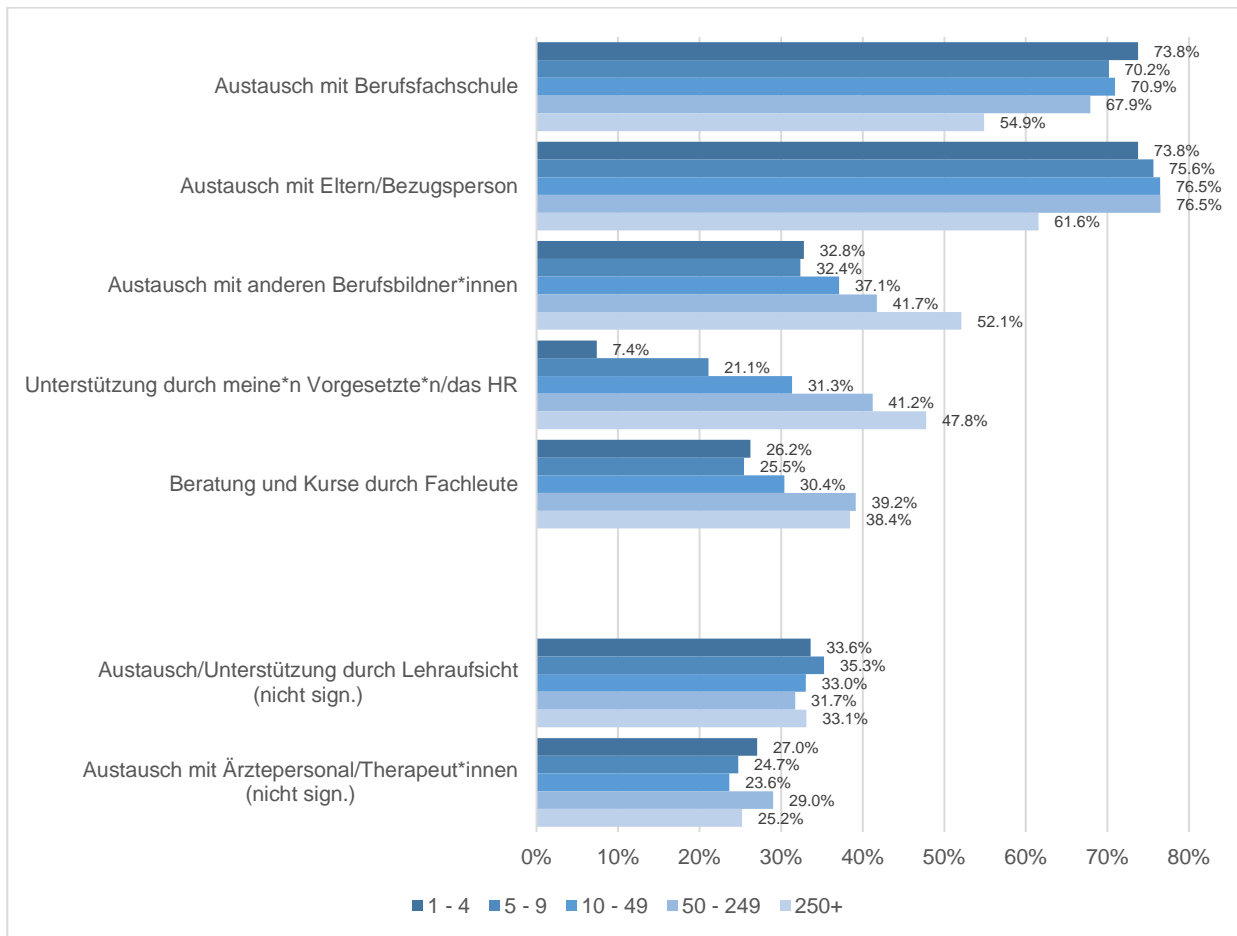


Abbildung 34: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten - nach Betriebsgrösse (MFA)

Neben der Unternehmensgrösse unterscheiden sich Berufsbildner*innen bzgl. den Wünschen nach Unterstützung auch nach Berufserfahrung (vgl. Abbildung 35). So wünschen sich Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung eher Austausch mit anderen Berufsbildner*innen (52%) und Unterstützung durch eigene Vorgesetzte/das HR (47%). Je weniger Berufserfahrung, desto weniger wird ein Bedarf an Austausch mit Ärzt*innen/Therapeut*innen oder Eltern/Bezugspersonen angegeben. 81% der Berufsbildner*innen mit der längsten Berufserfahrung wünschen sich beispielweise den Austausch mit den Eltern/Bezugspersonen, im Gegensatz zu den Berufsbildner*innen mit der kürzesten Berufserfahrung (65%). Ähnlich zeigt sich dies beim Austausch mit Ärzt*innen/Therapeut*innen, wo sich 32% der Berufsbildner*innen mit der längsten Erfahrung einen Austausch wünschen, im Gegensatz zu den Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung (15%).

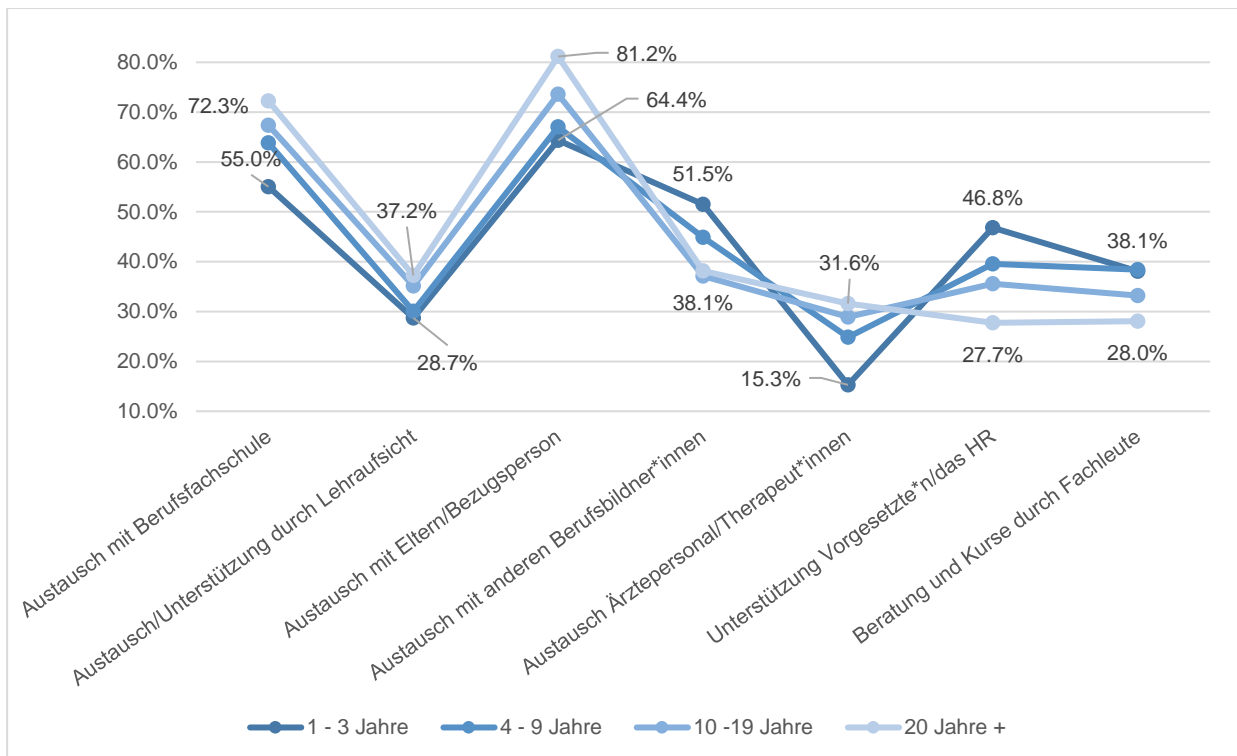


Abbildung 35: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten nach Berufserfahrung (MFA)

Ein vergleichbares Bild wie bei der Berufserfahrung ergibt sich ebenfalls im Alter der Berufsbildner*innen, was aufgrund der wahrscheinlichen Korrelation zwischen Alter und Berufserfahrung nachvollziehbar ist. Jüngere Berufsbildner*innen vermissen in der Tendenz den Austausch mit anderen Berufsbildner*innen und die Unterstützung durch Vorgesetzte/HR. Älteren Berufsbildner*innen fehlt hingegen der Austausch mit externen Fachpersonen. Unabhängig vom Alter vermissen Berufsbildner*innen zu rund 30% Fachkurse.

Tabelle 33: Bedarf an Unterstützung bei Schwierigkeiten - nach Alter BB, MFA

N 2896	18 - 25 jährig	26 - 35 jährig	36 - 45 jährig	46 - 55 jährig	56 - 65 jährig
Austausch mit Berufsfachschule	51.2	62.8	65.0	69.4	70.2
Austausch/Unterstützung durch Lehraufsicht	28.1	27.7	34.1	35.7	38.4
Austausch mit Eltern/Bezugsperson	58.1	68.1	73.8	75.5	75.6
Austausch mit anderen Berufsbildner*innen	55.8	44.7	40.1	40.0	39.5
Austausch mit ärztlichem Personal/Therapeut*innen	14.3	22.8	27.6	29.7	28.5
Unterstützung durch meine*n Vorgesetzte*n/das HR	47.9	40.1	37.6	31.1	35.9
Beratung und Kurse durch Fachleute	33.6	35.9	39.2	31.9	30.5

Unterstützung, die bei Problemen am häufigsten vermisst wird

Berufsbildner*innen, welche einen problematisch-gelösten oder problematisch-ungelösten Lehrverlauf beschrieben haben, wurden zusätzlich gefragt, welche Art von Unterstützung sie in dieser Situation vermisst haben. Am häufigsten haben die Berufsbildner*innen hierbei die Präsenz durch die Eltern (37%) und Informationen zum gesundheitlichen Zustand des/der Lernenden (32%) erwähnt. Deutlich seltener wurde angegeben, dass der Austausch mit dem/der Psychiater*in/Therapeut*in vermisst wurde (16%). Durch die Vorgesetzten wurden die meisten (92%) genügend unterstützt, ebenso durch die Berufsfachschule (90%). Beinahe 30% haben keine Unterstützung vermisst, was gleichzeitig bedeutet, dass 70% irgendeine Form von Unterstützung vermisst haben (vgl. Abbildung 36).

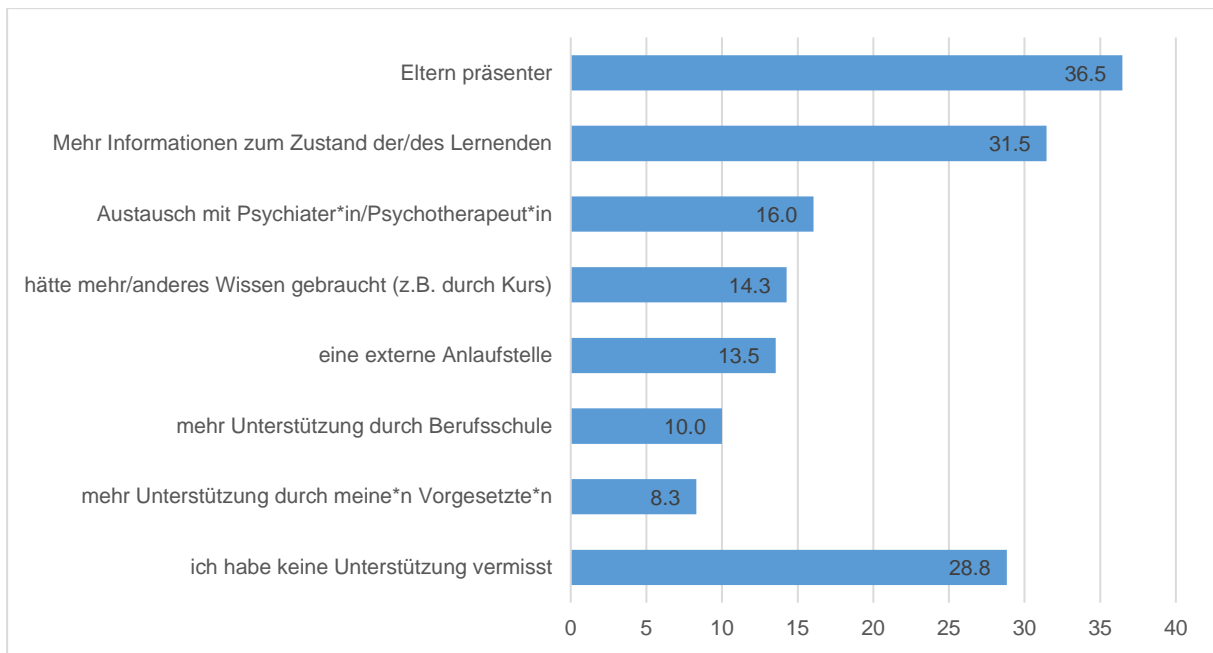


Abbildung 36: Vermisste Unterstützung bei schwierigen Lehrverläufen (N = 2082, MFA)

Bzgl. der Frage, ob die Berufsbildner*innen das Gefühl haben, dass Lernende bei Schwierigkeiten Unterstützung durch die Berufsfachschule erhalten, antworteten beinahe 50% mit ja. Ein Viertel der Berufsbildner*innen, welche problematische Lehrverläufe beschrieben haben, erachten die Berufsfachschule jedoch als nicht unterstützend bei Schwierigkeiten. Insgesamt können 28% der Berufsbildner*innen nicht einschätzen, ob die Lernenden bei Schwierigkeiten durch die Berufsfachschule unterstützt werden.

Tabelle 34: Unterstützung durch die Berufsfachschule

N = 2909	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Ja	49.0	47.6	49.5	48.9
Nein	22.6	16.0	25.4	25.2
Weiss nicht	28.4	36.3	25.1	25.9

3.4.2 Erfahrungen Zusammenarbeit mit Dritten

In der Studie war von Interesse, inwiefern die Berufsbildner*innen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Dritten haben. Am meisten Erfahrung (70%) haben Berufsbildner*innen in der Zusammenarbeit mit der Berufsfachschule, gefolgt von der Lehraufsicht mit 36%. Am wenigsten Erfahrung weisen sie in der Zusammenarbeit mit schulpsychologischen Diensten (13%) und Hausärzt*innen (14%) auf. Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren, wird von den Berufsbildner*innen mehrheitlich als hilfreich erlebt (vgl. Abbildung 37).

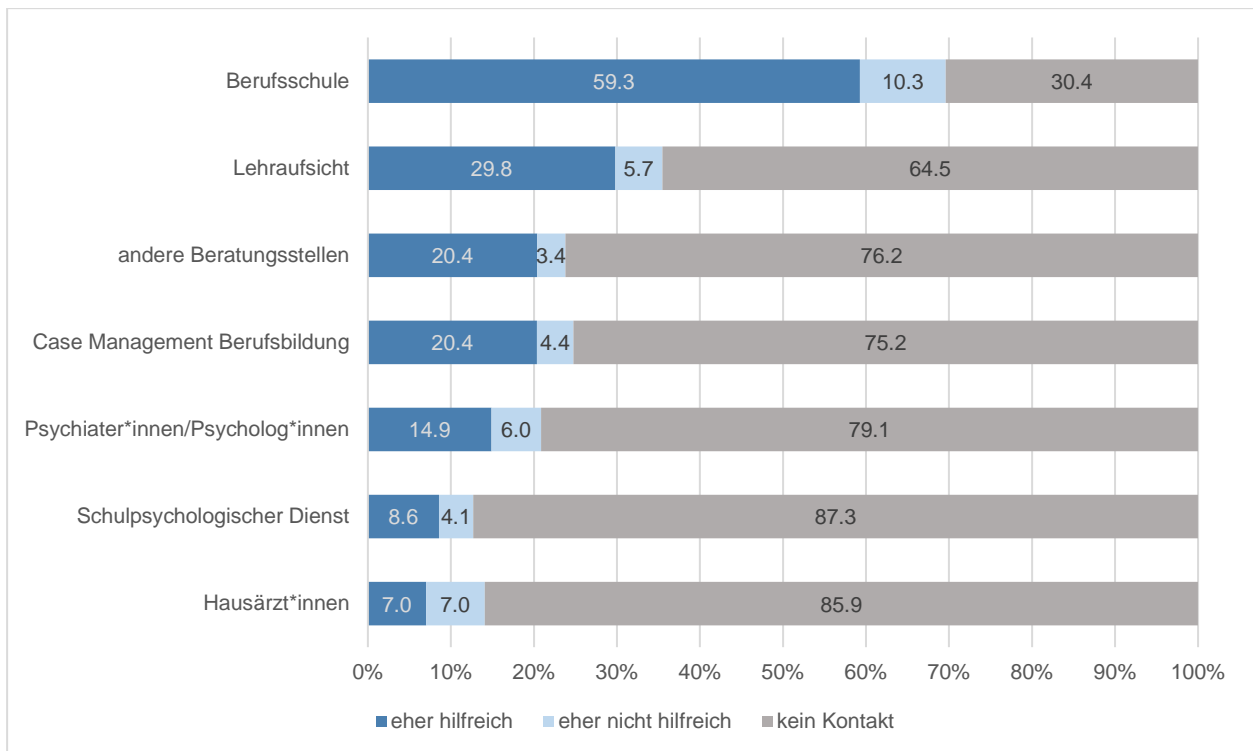


Abbildung 37: Zusammenarbeit mit Dritten (N = 2909, MFA)

Die Berufsbildner*innen gaben an, dass ein Drittel aller Lernenden zu irgendeinem Zeitpunkt während der Lehre wegen psychischen Problemen in Behandlung war. Bei jedem vierten Lernenden mit einem problematisch-ungelösten Lehrverlauf war nicht bekannt, ob der/die Lernende in Behandlung ist oder war (vgl. Tabelle 35). Weiter zeigt sich diesbezüglich ein Geschlechterunterschied. So sind von den Lernenden, von welchen die Berufsbildner*innen wissen, dass sie in einer Behandlung sind, zu 40% männlich und 60% weiblich. Zudem ist es häufiger unbekannt, ob männliche Lernende zu irgendeinem Zeitpunkt während der Lehre in einer Behandlung waren (60%).

Weiter war von Interesse, inwiefern die Behandlung nach Ansicht der Berufsbildner*innen einen Einfluss auf den Lehrverlauf hatte. Bei Lernenden, welche in Behandlung waren, glauben die Berufsbildner*innen, dass die Behandlung bei unproblematischen Verläufen in 60% und bei problematisch-gelösten Verläufen in 56% den Ausbildungsverlauf positiv beeinflusst hat. Bei mehr als einem Drittel der Lernenden mit problematisch-ungelösten Verlauf, gaben die Berufsbildner*innen an, dass die Behandlung den Lehrverlauf nicht positiv beeinflusst hat. Berufsbildner*innen haben folglich bei problematisch-ungelösten Verläufen doppelt so oft den Eindruck, dass die Behandlung keinen positiven Einfluss hat im Vergleich zu problematisch-gelösten Verläufen.

Bei 6 von 10 Lernenden mit einem schwierigen Lehrverlauf bestand kein Kontakt zur/zum Behandler*in. Bestand ein Kontakt, wurde dieser bei Lernenden mit schwierigen Verläufen mit (86%) und ohne (76%) Lösung am Schluss als hilfreich erlebt.

Bestand ein Kontakt zur behandelnden Person, wurde dieser in über 70% unabhängig vom Lehrverlauf als unterstützend erlebt.

Tabelle 35: Lernende in Behandlung wegen psych. Probleme, Kontakt zu Behandelnden

N = 2909, Fehlende = 129		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Behandlung	ja	32.9	4.6	39.7	45.5
	nein	47.0	80.2	40.5	30.6
	weiss nicht	20.1	15.2	19.9	23.9
	Total	100	100	100	100

N = 918, Fehlende = 1991		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Positiver Einfluss auf Lehrver- lauf	ja	43.9	59.4	55.6	31.5
	nein	25.5	6.3	17.9	34.1
	Nicht beurteilbar	30.6	34.4	26.4	34.4
	Total	100	100	100	100

N = 918, Fehlende = 1991		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Kontakt zu Behandelnden	ja	36.4	6.3	36.6	38.4
	nein	63.6	93.8	63.4	61.6
	Total	100	100	100	100

N = 334, Fehlende = 2575		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Unterstützung Behandelnde	ja	80.5	100.0	85.5	75.7
	nein	19.5		14.5	24.3
	Total	100	100	100	100

3.4.3 Erfahrung Berufsbildner*innen mit akuten Krisen und psychischen Erkrankungen

Erfahrung mit akuter Krise mit Lernenden

Bzgl. der Erfahrung mit akuten Krisen bei Lernenden gab insgesamt ein Drittel aller Berufsbildner*innen an, ein oder mehrmals eine akute Krise mit Lernenden (Selbst- oder Fremdgefährdung, aggressives Verhalten/Drohungen von Lernenden oder Umfeld, Äusserungen zu Suizidgedanken etc.) erlebt zu haben. Mehr als drei Viertel der Berufsbildner*innen, welche einen unproblematischen Verlauf beschrieben haben, haben noch nie eine akute Krise erlebt. Mehr als 25% der Berufsbildner*innen, welche einen schwierigen Lehrverlauf beschrieben haben, haben eine akute Krise erlebt und 13 – 15 % gar mehrfach.

Tabelle 36: Erfahrung mit akuter Krise mit Lernenden

N = 2909	Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
ja, einmal	24.3	17.9	28.1	26.1
ja, mehrmals	11.2	4.9	13.0	14.9
nein	64.5	77.3	58.9	59.0
Total	100	100	100	100

Persönlicher Bezug zu psychischen Erkrankungen

Über 80% der Berufsbildner*innen geben an, dass sie privat eine Person mit psychischen Problemen kennen, 60% kennen mehrere Personen. Berufsbildner*innen, welche einen unproblematischen Lehrverlauf beschrieben haben, geben häufiger an, keine Person mit psychischen Problemen im privaten Umfeld zu kennen (20%). Berufsbildner*innen, welche einen schwierigen Lehrverlauf beschrieben, geben häufiger an (63%), mehrere Personen zu kennen, bei den unproblematischen sind es 54%.

Tabelle 37: Persönlicher Bezug zu psychischen Erkrankungen

N = 2909	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
Nein, keine	16.4	20.3	14.4	15.1
Ja, eine	23.3	25.8	21.9	22.9
Ja, mehrere	60.3	53.9	63.8	62.1
Total	100	100	100	100

Schätzung Prävalenz

Ein Drittel der Berufsbildner*innen schätzt die Prävalenz von psychisch kranken Lernenden in der Schweiz auf zwischen 11 und 20%. Knapp 20% schätzen die Prävalenz auf zwischen 21- 35% und 11% bei 5% (vgl. Abbildung 38). Berufsbildner*innen, welche im privaten Umfeld eine oder mehrere Personen mit psychischer Erkrankung kennen, schätzen die Prävalenz höher ein als Berufsbildner*innen, die niemanden mit einer psychischen Erkrankung kennen (vgl. Abbildung 39).

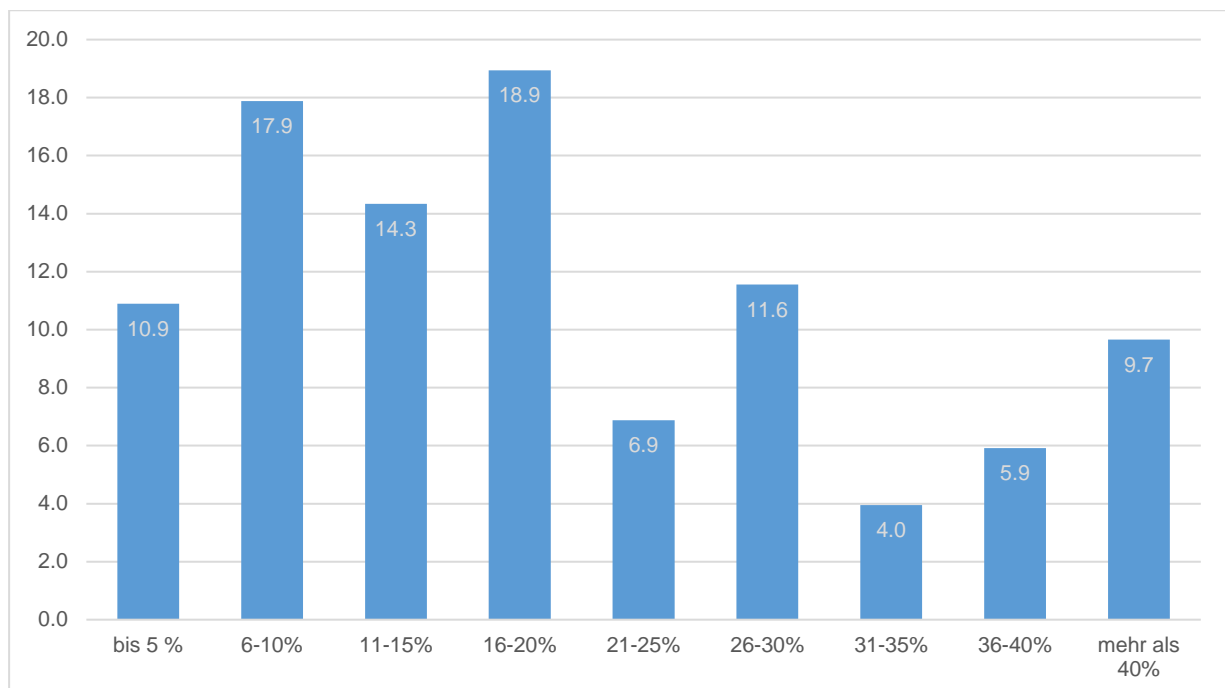


Abbildung 38: Prävalenzschätzung psychisch Krankheit Lernende

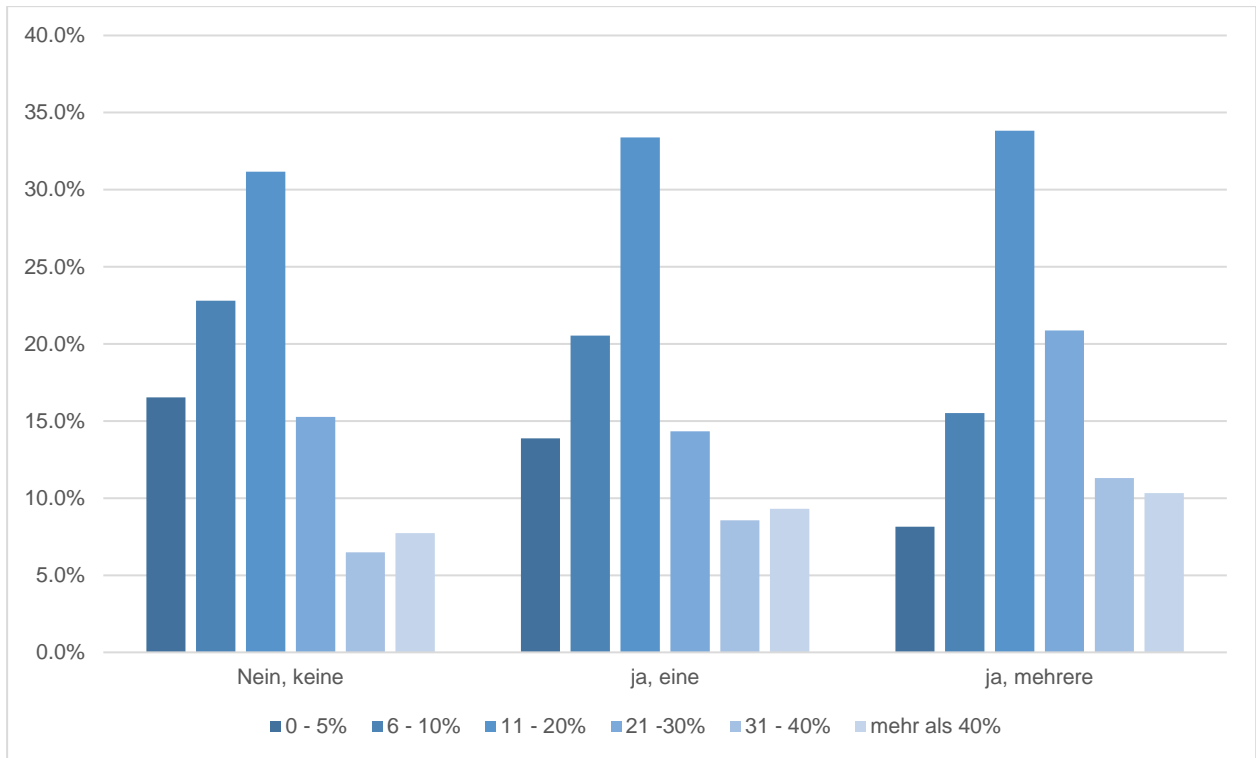


Abbildung 39: Prävalenzschätzung nach eigenem Bezug zu psychischen Krankheiten

3.4.4 Typologie Berufsbildner

Die Berufsbildner*innen wurden anhand folgender Merkmale typologisiert: Selbstvertrauen in den Themen Rekrutierung, Umgang mit Leistungsschwierigkeiten, Umgang mit schwierigen Aufgaben, Networking, Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten, Position der Berufsbildner*innen (direkt/indirekt), Umgang mit psychischen Störungen, Umgang mit Sucht, Kennen einer Person mit psychischer Störung (ja/nein), Geschlecht des/der Berufsbildners/ der Berufsbildnerin, zur Verfügung stehende Zeit, Vertrauen des Lernenden gegenüber dem/der Berufsbildner*in, Berufserfahrung über 7 Jahre (ja/nein), Häufigkeit des Kontakts zum Lernenden.

Es haben sich 4 Typen von Berufsbildner*innen gezeigt:

1. Indirekte Vorgesetzte, die sich generell sicher und eher sicher im Thema psychische Störungen fühlen (16,5%)
2. Direkte Vorgesetzte, die sich generell sicher und eher sicher im Thema psychische Störungen fühlen (42,2%)
3. Indirekte Vorgesetzte mit wenig Kontakt und wenig Vertrauensbasis, grosse Unsicherheit im Thema psychische Störungen (16%)
4. Direkte Vorgesetzte mit wenig Berufserfahrung, generell unsicher in allen Berufsbildungsthemen (25,3%)

Im Typ 1 sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Berufsbildungsfachpersonen, die indirekten Kontakt zu den Lernenden haben. Sie fühlen sich generell sicher in Berufsbildungsthemen wie beispielsweise Rekrutierung, Umgang mit schwierigen Aufgaben, Umgang mit psychischen Störungen, Umgang mit Demotivation etc. Im Thema psychische Störungen fühlen sie sich eher sicher.

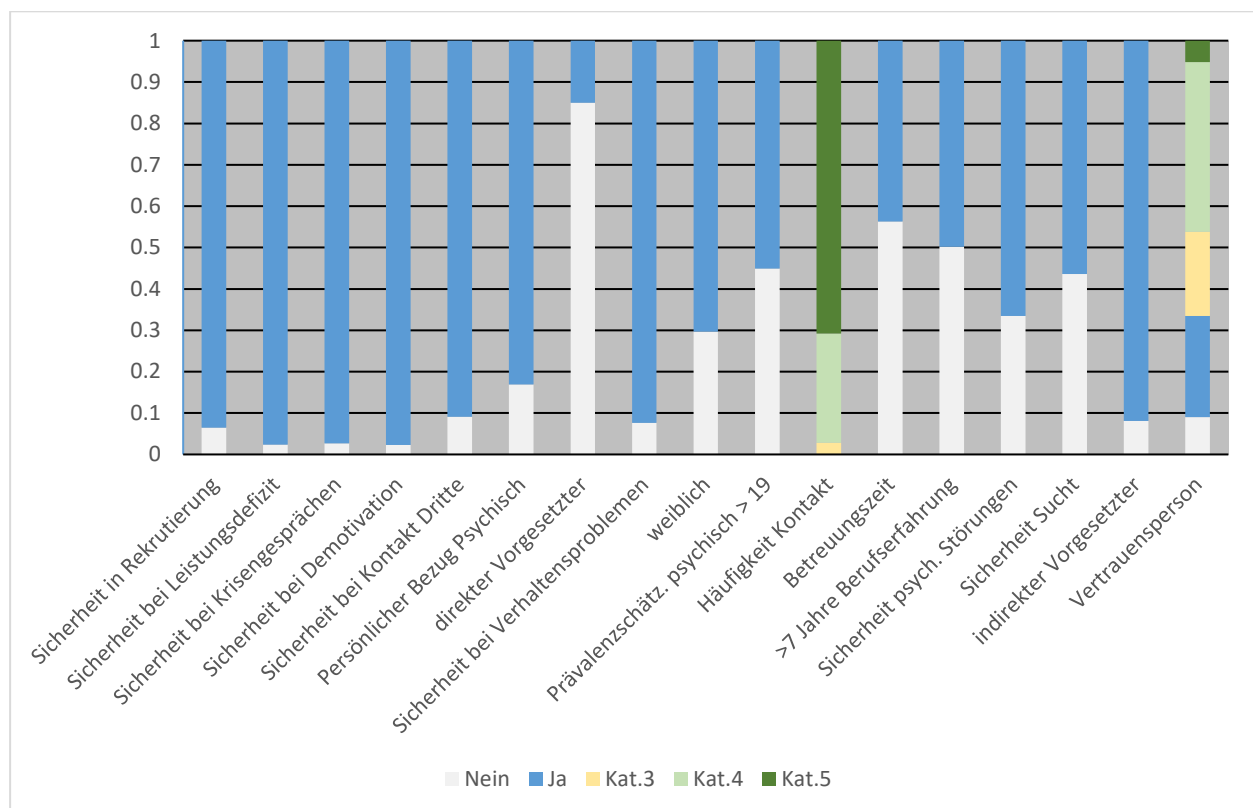


Abbildung 40: Typ 1, Indir. Vorgesetzte, die sich generell sicher fühlen (16.5%)

Typ 2 bildet die grösste Gruppe der Berufsbildner*innen. Es sind tendenziell direkte Vorgesetzte, die sich allgemein sicher fühlen in Berufsbildungsaufgaben und eher sicher im Thema psychische Störungen (z.B. im Umgang mit Demotivation, mit schwierigen Aufgaben, mit Rekrutierung, Suchtproblemen etc.).

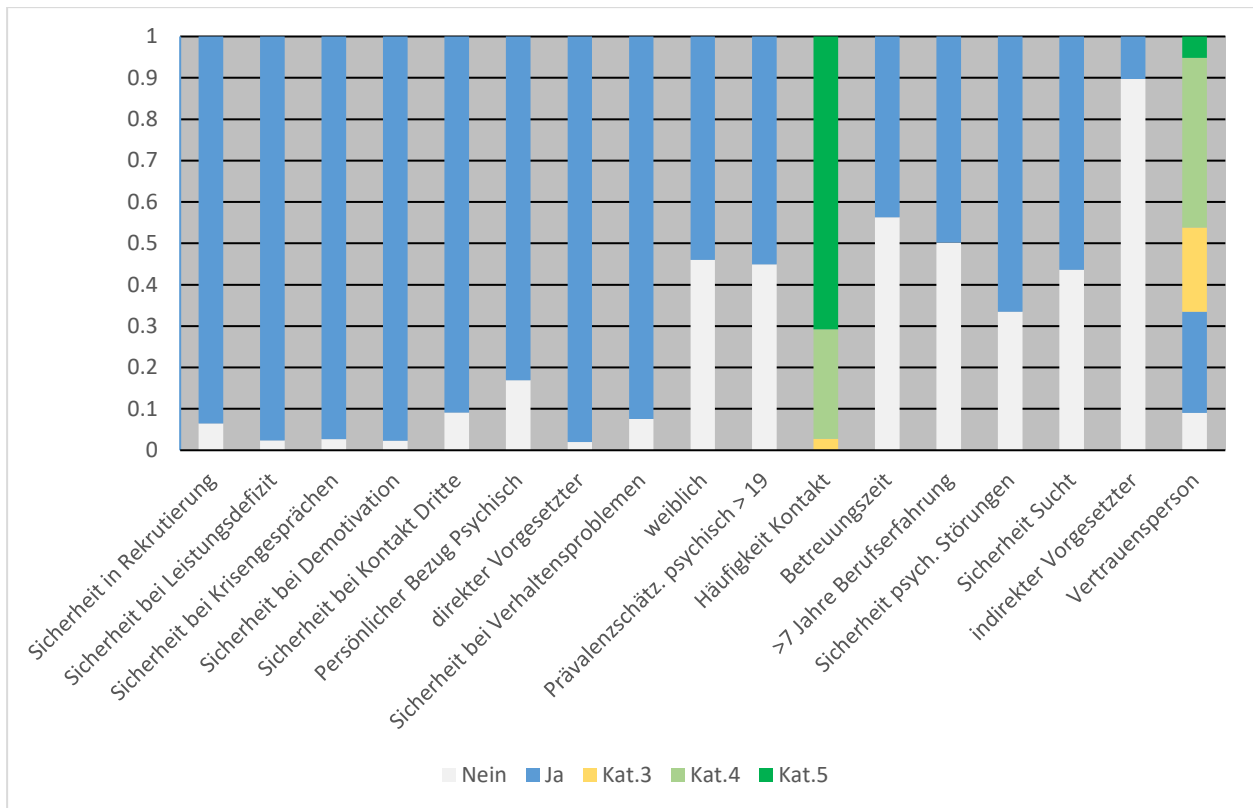


Abbildung 41: Typ 2, Dir. Vorgesetzte, die sich generell sicher fühlen (42.2%)

Der dritte Typ entspricht Berufsbildner*innen, die wiederum in allgemeinen Führungsthemen sicher sind, sich jedoch bei psychischen Problemen und dem Thema Sucht unsicher fühlen. Sie sind mit hoher Wahrscheinlichkeit indirekte Vorgesetzte und zeichnen sich dadurch aus, dass sie wenig Kontakt mit den Lernenden haben und auch sich auch selten als deren Vertrauensperson einschätzen würden.

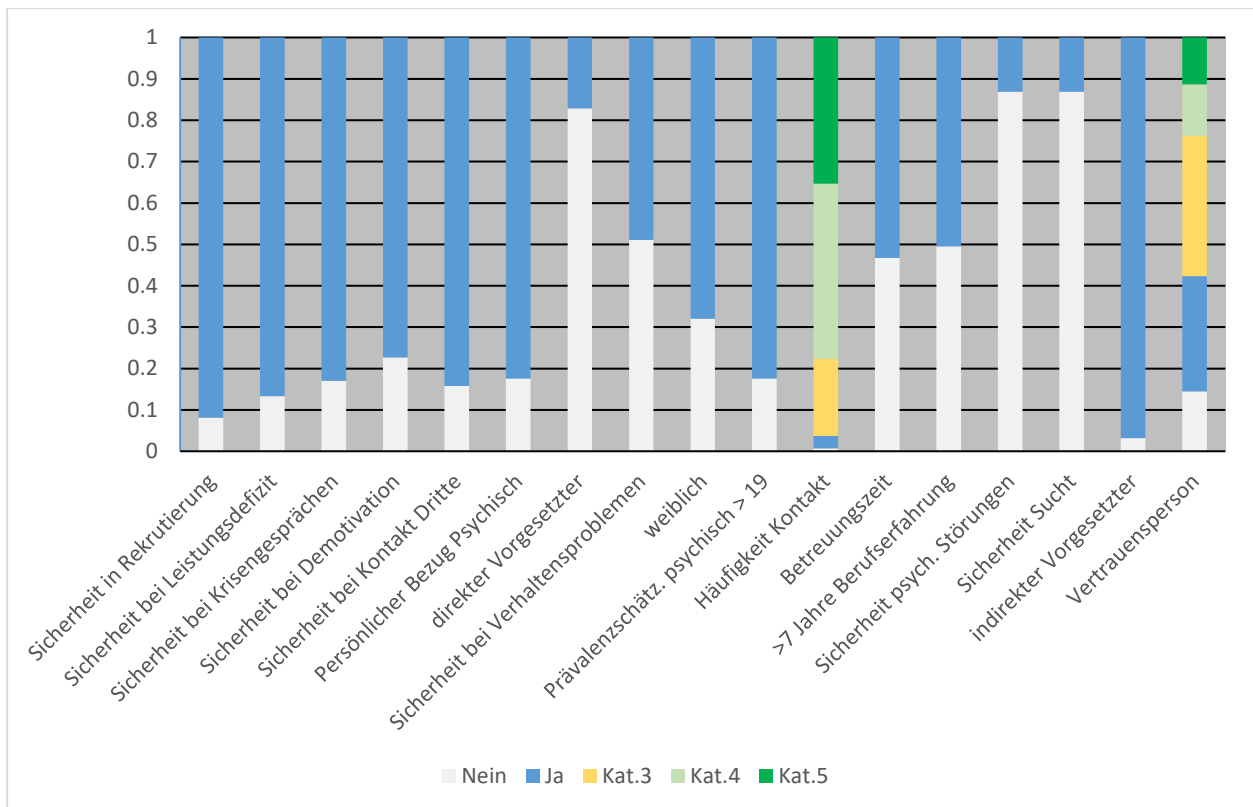


Abbildung 42: Typ 3, Indir. Vorgesetzte mit wenig Kontakt, unsicher bei psych. St. (16%)

Der Typ 4 von Berufsbildner*innen haben wenig Berufserfahrung (weniger als 7 Jahre) und fühlen sich generell in den meisten Themen etwas unsicher verglichen mit den anderen Typen von Berufsbildner*innen, in den Themen Sucht und psychische Störung fühlen sie sich sehr unsicher.

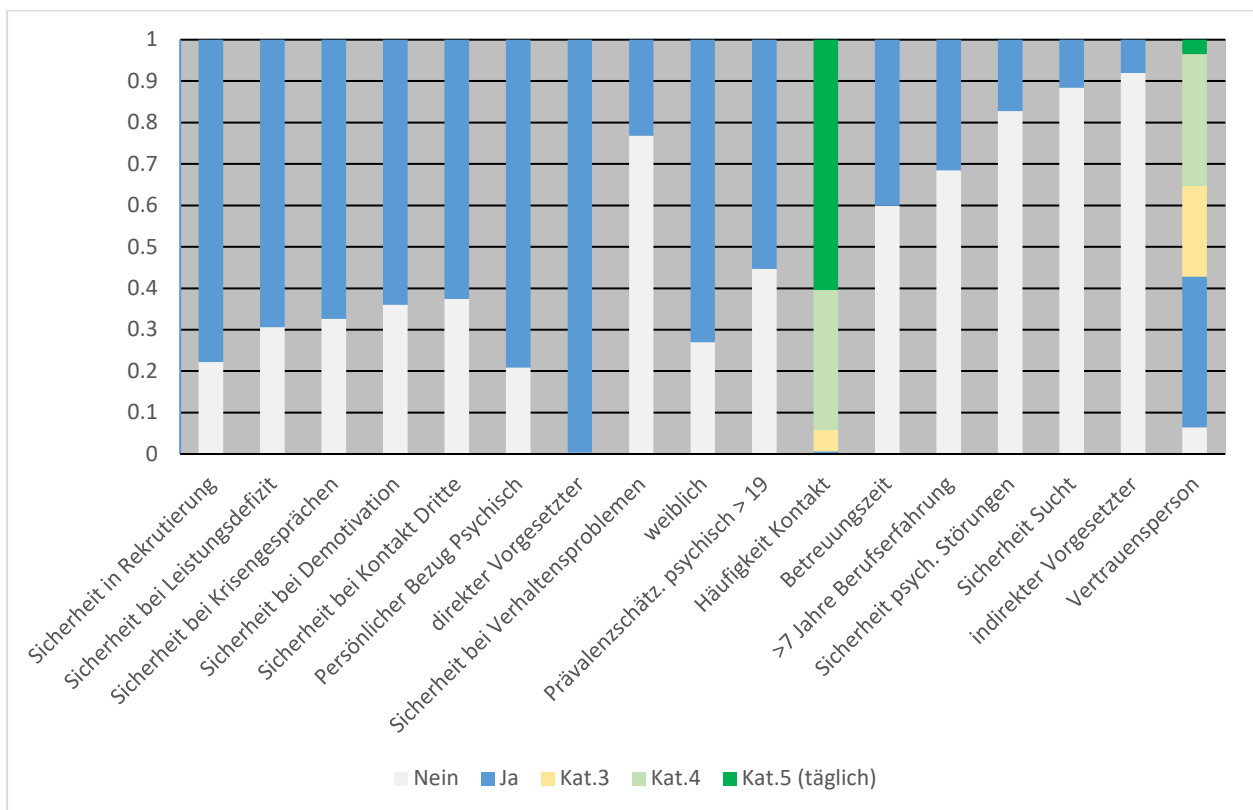


Abbildung 43: Typ 4, Dir. Vorgesetzte mit wenig Berufserfahrung, generell unsicher (25.3%)

Diejenigen Berufsbildner*innen, die der Gruppe der generell Unsicheren angehören (Typ 4), nehmen am seltensten Kontakt mit dem Therapeuten/ der Therapeutin (falls vorhanden) auf. Rund die Hälfte der indirekten Berufsbildner*Innen, die sich sicher im Beruf fühlen, kontaktiert Therapeut*innen (Typ 1). Bei den sehr unsicheren indirekten Berufsbildner*innen sowie den direkten Berufsbildner*innen ist es rund ein Drittel, die den Kontakt zum Therapeuten oder der Therapeutin sucht.

Tabelle 38: Häufigkeit des Kontakts mit Therapeut*in je nach Berufsbildner*innen-Typus

N = 918 Fehlende = 1991	Ja	nein	Total
Typ 1: BB indirekte Ansprechperson, generell sicher	53.8	46.2	100
Typ 2: BB direkte Ansprechperson, generell sicher	33.8	66.2	100
Typ 3: BB indirekte Ansprechperson, wenig Kontakt, selten Vertrauensperson, sehr unsicher bei psych. Stör.	37.3	62.7	100
Typ 4: BB direkte Ansprechperson, wenig Berufserfahrung, generell unsicher	21.0	79.0	100

Indirekte Berufsbildungsfachleute geben häufiger als direkte Berufsbilder*innen an, dass ein schlechter Verlauf stattgefunden hat und/oder eine Lehrjahrwiederholung oder ein Abbruch nötig war (siehe Tabellen 39, 40 und 41). Sowohl ein Abbruch als auch eine Lehrjahrwiederholung wird am seltensten von den Berufsbildungsfachpersonen der Gruppe «direkte Ansprechpartner und generell sehr unsicher» vollzogen.

Tabelle 39: Lehrverlauf innerhalb der verschiedenen Berufsbildner*innen-Typen

N = 2781 Fehlende = 128	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst	Total
BB indirekte Ansprechperson, generell sicher	15.1	47.5	37.4	100
BB direkte Ansprechperson, generell sicher	28.2	37.9	33.9	100
BB indirekte Ansprechperson, wenig Kontakt, selten Vertrauensperson, sehr unsicher bei psych. Stör.	20.9	39.6	39.6	100
BB direkte Ansprechperson, wenig Berufserfahrung, generell unsicher	29.5	35.9	34.5	100

Tabelle 40: Lehrjahrwiederholungen innerhalb der versch. Berufsbildner*innen-Typen

N = 2781 Fehlende = 128	Eines oder mehrere	nein	Total
BB indirekte Ansprechperson, generell sicher	13.1	86.9	100
BB direkte Ansprechperson, generell sicher	8.7	91.3	100
BB indirekte Ansprechperson, wenig Kontakt, selten Vertrauensperson, sehr unsicher bei psych. Störungen	14.2	85.8	100
BB direkte Ansprechperson, wenig Berufserfahrung, generell unsicher	6.5	93.4	100

Tabelle 41: Lehrabbrüche innerhalb verschiedener Berufsbildner*innen-Typen

<i>N</i> = 2780 <i>Fehlende</i> = 129	Ja	Nein	Noch unklar Lehrverhältnis läuft noch	Total
BB indirekte Ansprechperson, generell sicher	23.9	67.5	8.6	100
BB direkte Ansprechperson, generell sicher	16.5	72.0	11.5	100
BB indirekte Ansprechperson, wenig Kontakt, selten Vertrauensperson, sehr unsicher bei psych. Störungen	19.3	67.6	13.1	100
BB direkte Ansprechperson, wenig Berufserfahrung, generell unsicher	13.7	71.5	14.8	100

Der Kontakt von Berufsbildungsfachpersonen zu Externen wird häufiger von direkten als von indirekten Ansprechpersonen gepflegt, z.B. der Kontakt zu Eltern, Berufsfachschule oder Case Management (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Kontaktaufnahme mit Dritten innerhalb verschiedener Berufsbildner*innen-Typen

<i>N</i> = 2781 <i>Fehlende</i> = 128	Eltern	Berufsfach- schule	Case Ma- nagement	Psycho- loge/Psychia- ter	Schulpsycho- logischer Dienst	Lehraufsicht	Hausärzt*in- nen
BB indirekte Ansprechperson, generell sicher	2.7	7.5	59.9	55.3	74.4	40.3	69.0
BB direkte Ansprechperson, generell sicher	18.6	31.8	75.7	80.9	88.6	67.8	87.9
BB indirekte Ansprechperson, wenig Kontakt, selten Vertrauensperson, sehr unsicher bei psych. Störungen	9.2	19.6	77.2	78.7	84.9	61.5	84.5
BB direkte Ansprechperson, wenig Berufserfahrung, generell unsicher	29.8	49.9	83.3	92.0	95.1	76.9	94.7

3.4.5 Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (univariat, multinominal, multivariat)

Im folgenden Abschnitt werden folgende Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch dargestellt: Merkmale Berufsbildner*in (univariat, multinominal, multivariat), Interventionen Berufsbildner*in (univariat, multinominal, multivariat) und Unsicherheiten Berufsbildner*in (univariat).

*Einfluss Merkmale Berufsbildner*in*

In der univariaten Analyse ergeben sich einige Merkmale der Berufsbildner*innen, welche mit dem Lehrverlauf zusammenhängen. Wenn der/die Berufsbildner*in direkte Ansprechperson der Lernenden ist, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines unproblematischen Verlaufs (vgl. Abbildung 44). Alle anderen Merkmale (zusätzliche Stellenprozente für die Lernenden-Begleitung, überdurchschnittlich lange Berufserfahrung als Berufsbildner*in, Vertrautheit mit psychischen Problemen (kennt privat Betroffene), Sensibilisierung gegenüber dem Thema (schätzt die jährliche Häufigkeit psychischer Störungen auf mehr als 20%) reduzieren die Chance für einen unproblematischen Verlauf.

Dieses Resultat ist mit Vorsicht zu interpretieren. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei indirekten Ansprechpersonen um ein Profil von sehr erfahrenen Berufsbildner*innen handelt und diese eher problematische Lehrverläufe begleiten respektive dort zugezogen werden. Das gleiche Bild zeigt sich bzgl. des Einflusses auf einen Lehrabbruch (vgl. Abbildung 45).

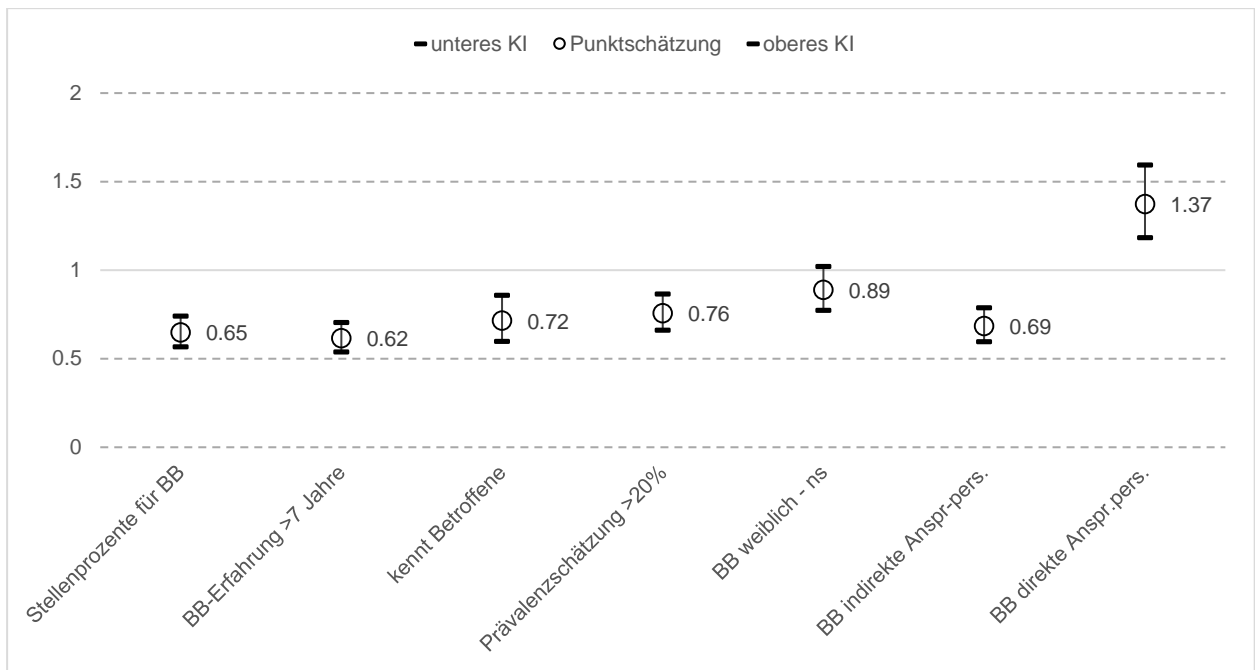


Abbildung 44: Merkmale BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat)

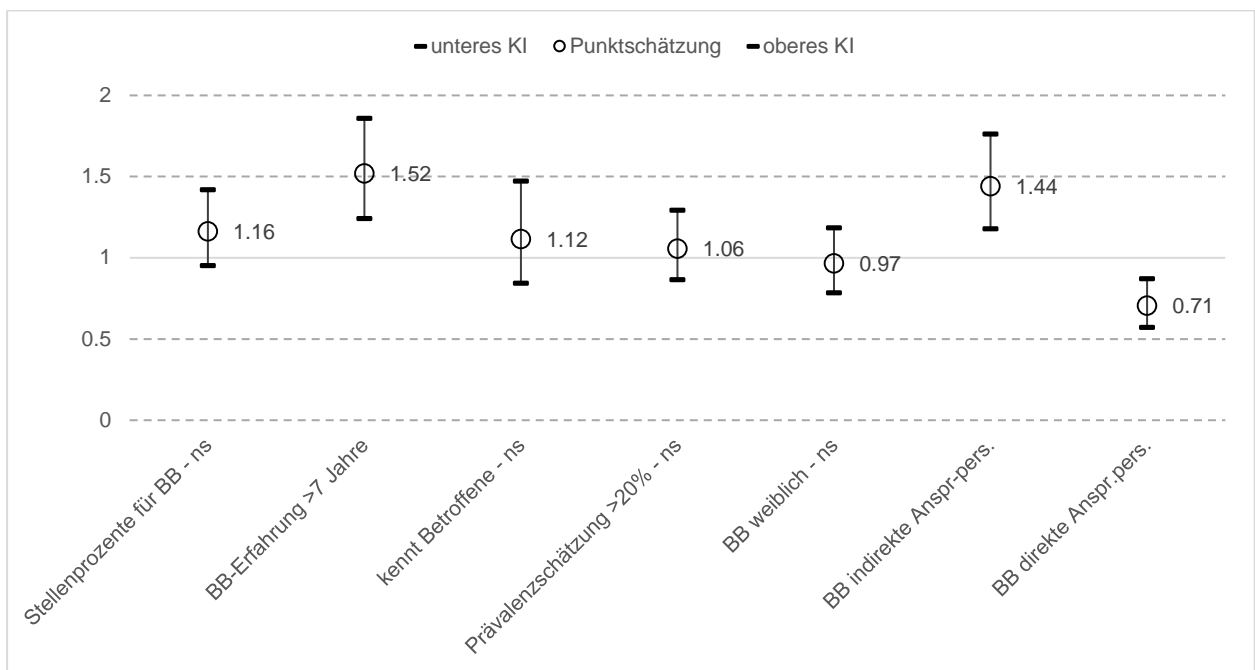


Abbildung 45: Merkmale BB als Einflussfaktoren für Abbruch (univariat)

Von den insgesamt 7 Merkmalen der Berufsbildner*innen (univariat) setzten sich in der multinominalen Analyse statistisch 5 Merkmale durch, welche den Lehrverlauf massgeblich beeinflussen.

Aus der multinominalen Analyse lässt sich festhalten, dass Berufsbildner*innen mit viel Erfahrung (mehr als 7 Jahre) eher Lernende mit schwierigen Lehrverläufen begleiten, wie es sich bereits in der univariaten Analyse gezeigt hat. Das heisst, dass die Interpretation dieser Zusammenhänge umgekehrt erfolgen sollte: weil es im Lehrverlauf Probleme gibt, werden erfahrene Berufsbildner*innen respektive Berufsbildungsverantwortliche eher einbezogen.

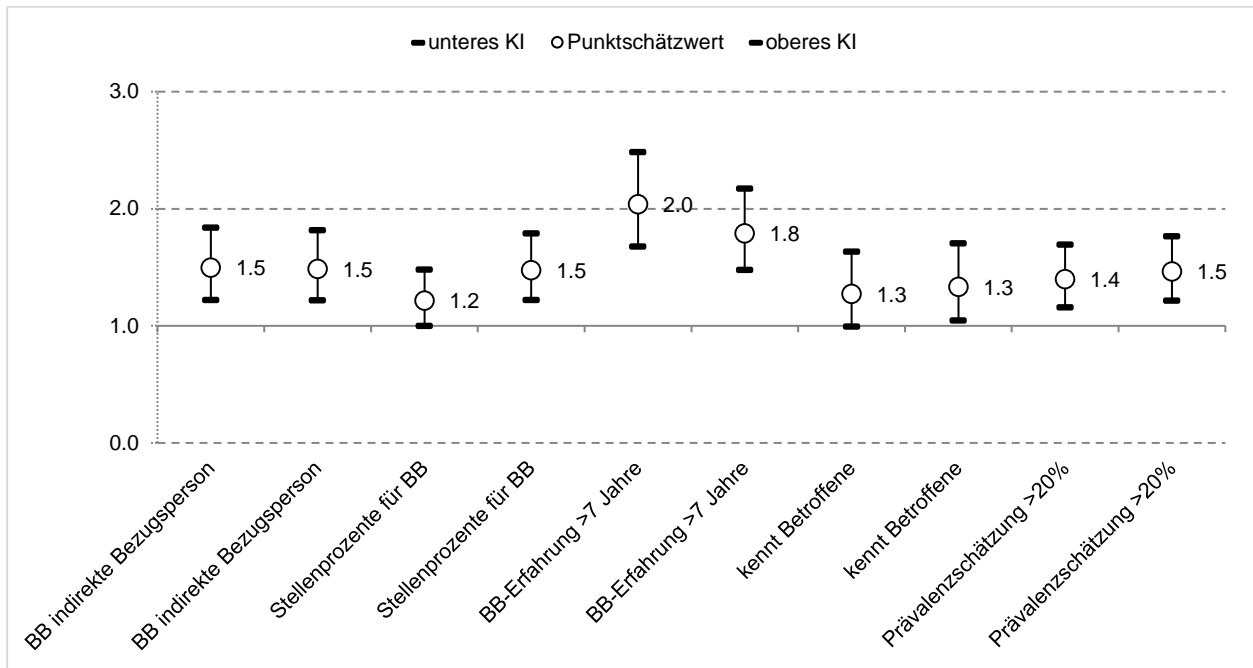


Abbildung 46: Merkmale BB als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial)

Einfluss Interventionen Berufsbildner*in

Im Folgenden werden die Interventionen der Berufsbildner*innen daraufhin analysiert, ob sie einen Einfluss auf den Lehrverlauf oder den Lehrabbruch haben.

Die univariate Analyse zeigt, dass die Chance für einen unproblematischen Lehrverlauf steigt, wenn der/dem Lernenden etwas zugetraut wurde und er/sie auch manchmal gepusht wurde. Die Chance auf einen unproblematischen Lehrverlauf wird hingegen *reduziert*, wenn viele Gespräche mit den Lernenden oder Eltern geführt werden. Das bedeutet, dass viele Gespräche vor allem dann geführt werden, wenn es zu Problemen kommt (Abbildung 47). Ein ähnliches Bild zeigt sich im Zusammenhang mit dem Lehrabbruch (vgl. Abbildung 48). Viele Gespräche mit dem Lernenden hängen mit einem mehr als 2-fach erhöhten Risiko für einen Lehrabbruch zusammen, Elterngespräche gar mit einem 3.3-fach erhöhten Risiko. Hingegen ist das Risiko für Lehrabbruch um das rund 2-fache geringer (1 / 0.48), wenn den Lernenden etwas zugetraut wird, wenn sie 'gepusht' werden.

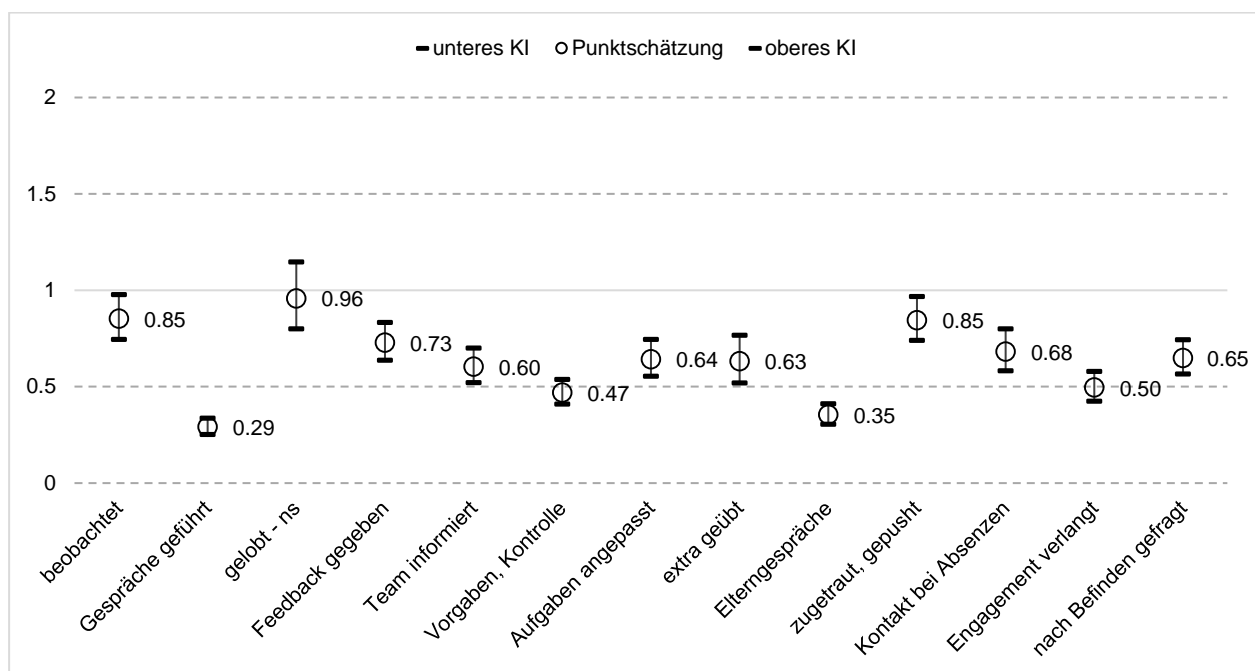


Abbildung 47: Interventionen BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat)

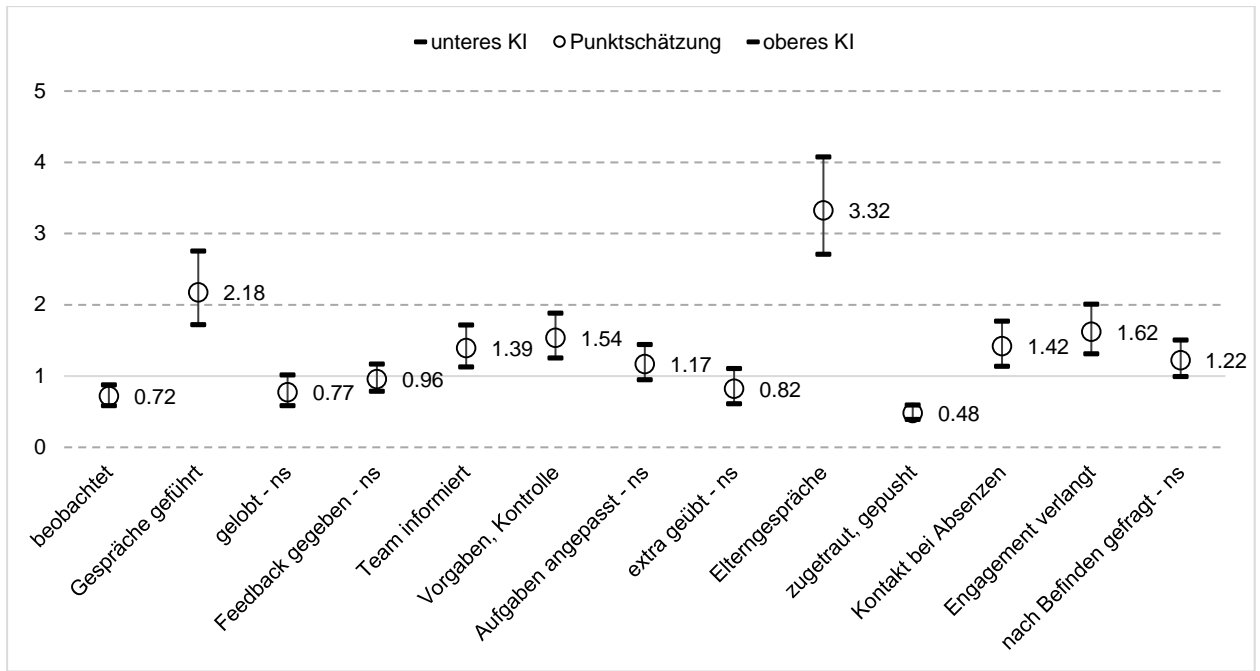


Abbildung 48: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Abbruch

Die multinominale Analyse zeigt, welche Interventionen durch Berufsbildner*innen den Lehrverlauf am ehesten beeinflussen. Die Resultate sind jedoch vorsichtig zu interpretieren. So zeigt die statistische Auswertung zum Beispiel den grössten Einfluss auf einen problematischen Lehrverlauf durch die Massnahme «Elterngespräch». Das Resultat muss jedoch dahingehend verstanden werden, dass bei Lernenden mit problematischem Lehrverlauf beinahe 8-mal so oft das Gespräch mit den Eltern gesucht wurde. Ähnlich verhält es sich mit dem Faktor «Engagement verlangt». Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf um das $1/0.6 = 1.7$ -fache sinkt, wenn den Lernenden durch Berufsbildner*innen etwas zugetraut und die Lernenden auch mal gepusht wurden.

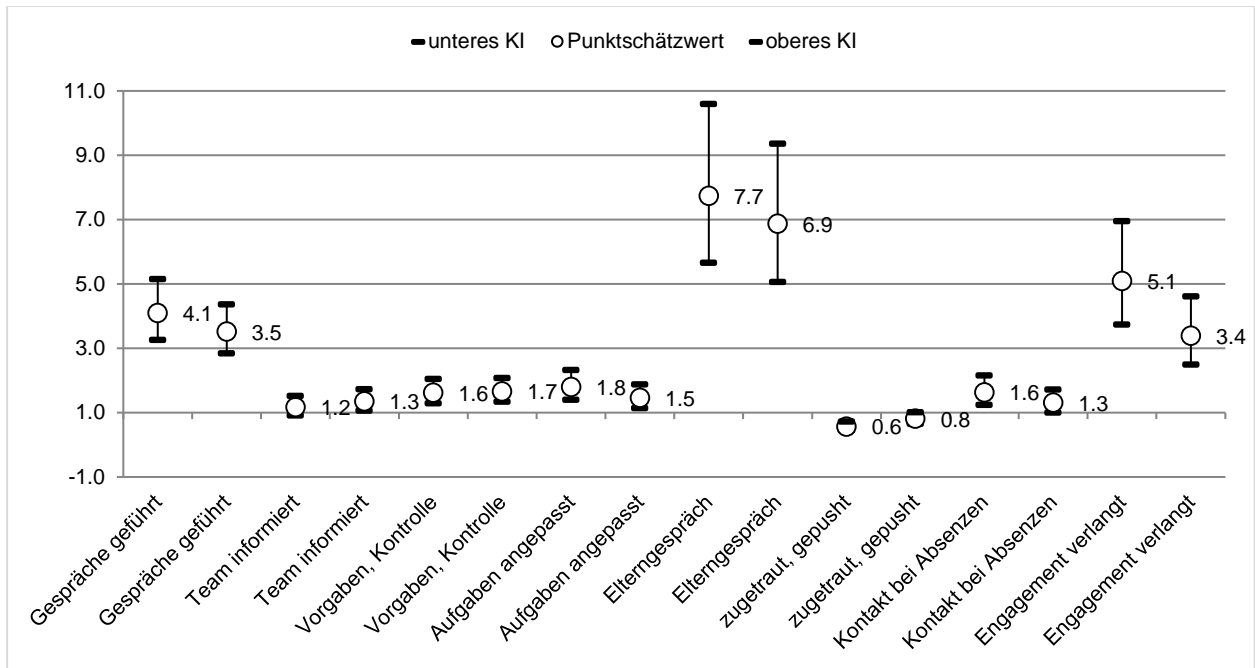


Abbildung 49: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Lehrverlauf (multinomial)

Die multivariate Analyse (Abbildung 49) zeigt 6 Massnahmen durch Berufsbildner*innen auf, die einen Lehrabbruch am ehesten beeinflussen. Auch hier sind die Resultate jedoch vorsichtig zu interpretieren. So zeigt die statistische Auswertung zum Beispiel den grössten Einfluss auf einen Lehrabbruch durch die Massnahme «Gespräch mit den Eltern». Das Resultat muss jedoch dahingehend verstanden werden, dass bei Lernenden, bei welchen die Lehre abgebrochen wurden, 3-mal so oft das Gespräch mit den Eltern gesucht wurde. Ein wichtiges Ergebnis dieser Analyse ist, dass das Risiko für einen Lehrabbruch um das $1/0.4 = 2.5$ -fache sinkt, wenn den Lernenden durch Berufsbildner*innen etwas zugetraut und die Lernenden auch mal gepusht wurden. Somit haben die Massnahmen der Berufsbildner*innen einen nahezu identischen Einfluss auf Lehrverlauf (siehe oberer Abschnitt) und Lehrabbruch.

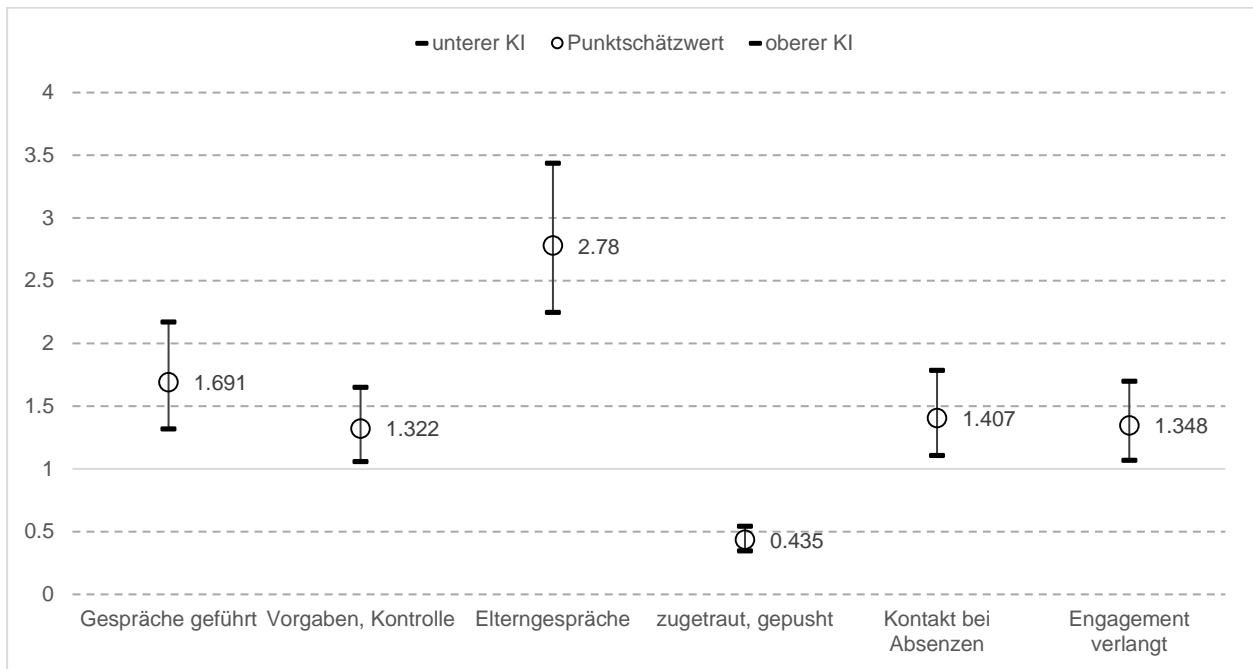


Abbildung 50: Interventionen BB als Einflussfaktoren für Lehrabbruch (multivariat)

Einfluss von Unsicherheiten Berufsbildner*innen

Bzgl. der Unsicherheiten von Berufsbildner*innen weist die univariate Analyse lediglich zwei Merkmale aus, welche den Lehrverlauf beeinflussen. Ungünstige Chancen für einen unproblematischen Lehrverlauf haben Lernende, deren Berufsbildner*innen sich im Umgang mit Verhaltensproblemen oder psychischen Problemen sicher fühlen ($1/0.83 = 1.2$ -fach verringerte Chance auf einen unproblematischen Lehrverlauf). Dies liegt wohl wiederum daran, dass die erfahrenen Berufsbildner*innen häufiger bei problematischen Verläufen involviert sind.

Die univariate Analyse zeigt bzgl. Unsicherheiten der Berufsbildner*innen und dem Lehrabbruch ein wesentliches Merkmal auf. Fühlen sich Berufsbildner*innen in der Kooperation mit Dritten sicher, steigt das Risiko für einen Lehrabbruch um 52% (auch hier wieder, weil die erfahrenen Berufsbildner*innen bei problematischen Verläufen eher involviert sind).

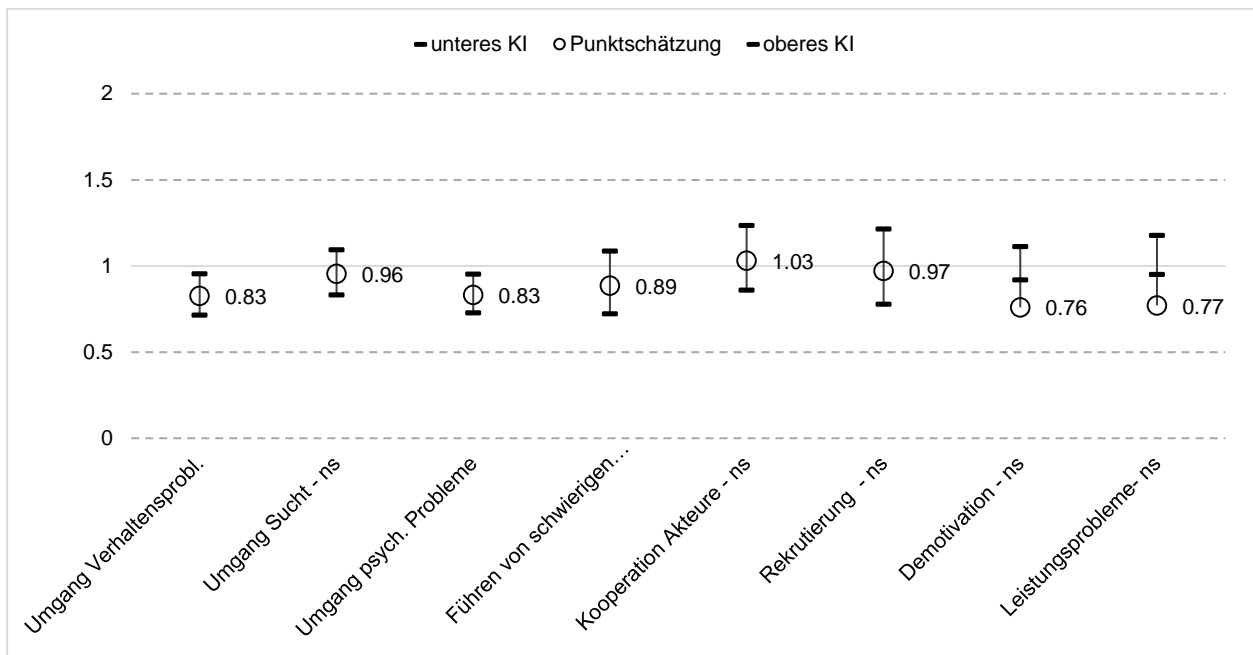


Abbildung 51: Unsicherheiten BB als Einflussfaktoren für unprobl. Verlauf (univariat)

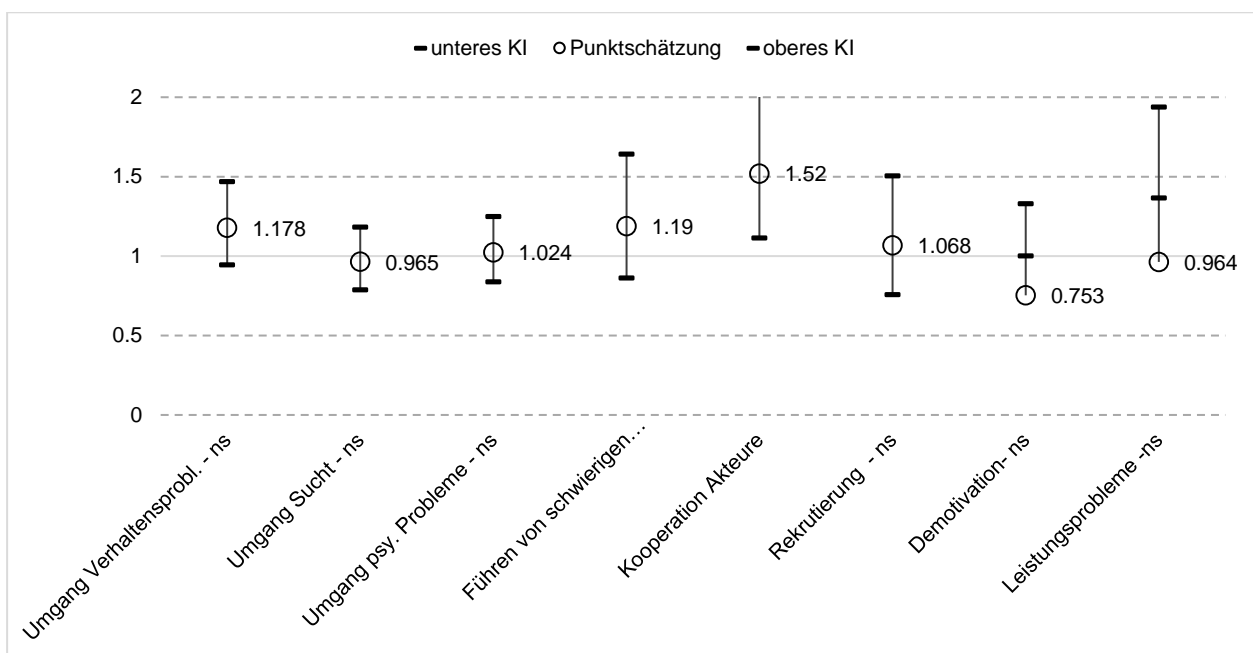


Abbildung 52: Unsicherheiten BB als Einflussfaktoren für Lehrabbruch (univariat)

3.4.6 Das Wichtigste in Kürze

- Bei problematischen Lehrverläufen wünscht sich die Mehrheit der Berufsbildner*innen einen Austausch mit den Eltern/Bezugspersonen oder/und der Berufsfachschule. Der Bedarf an einem Austausch mit Ärzten/Therapeuten ist wesentlich kleiner, steigt jedoch, wenn die Probleme nicht gelöst werden können.
- Kleine und mittlere Unternehmen wünschen sich häufiger den Austausch mit Dritten als Grossunternehmen.
- Berufsbildner*innen unterscheiden sich bzgl. der Wünsche nach Unterstützung. Weniger erfahrene Berufsbildner*innen wünschen sich eher Austausch mit anderen Berufsbildner*innen und Unterstützung durch Vorgesetzte/HR. Bei erfahreneren Berufsbildner*innen ist der Wunsch nach Austausch mit Ärzt*innen/Therapeut*innen oder Eltern/Bezugspersonen oder allgemein mit externen Fachpersonen grösser.
- Ein Drittel der Berufsbildner*innen wünscht sich Fachkurse.
- Bei problematischen Lehrverläufen vermissen die Berufsbildner*innen v.a. die Präsenz der Eltern/Bezugspersonen und Informationen zum gesundheitlichen Zustand des/der Lernenden.
- Die Unterstützung durch die Berufsfachschule wird mehrheitlich als positiv erlebt.
- Etwas mehr als ein Drittel der Berufsbildner*innen hat Erfahrung in der Zusammenarbeit mit der Lehraufsicht. Um die 15% haben Kontakt zu anderen Dritten (Schulpsychologen/Hausärzt*innen).
- Bestand ein Kontakt mit Dritten, wurde dieser als hilfreich erlebt.
- Ein Drittel aller Lernenden waren zu irgendeinem Zeitpunkt während der Lehre wegen psychischer Probleme in Behandlung.
- Die Behandlung hatte in der Hälfte der unproblematischen und problematisch-gelösten Lehrverläufe einen positiven Einfluss. Bei den problematisch-ungelösten Fällen hatte die Behandlung bei mehr als einem Drittel keinen positiven Einfluss.
- Bei 6 von 10 Lernenden mit einem problematischen Lehrverlauf bestand kein Kontakt zur behandelnden Person.
- Ein Drittel aller Berufsbildner*innen erlebte einmal oder mehrmals eine akute Krise mit Lernenden (Selbst- oder Fremdgefährdung, aggressives Verhalten/Drohungen von Lernenden oder Umfeld, Äusserungen zu Suizidgedanken etc.) erlebt.
- Über 80% der Berufsbildner*innen geben an, dass sie privat eine Person mit psychischen Problemen kennen.
- Ein Drittel der Berufsbildner*innen schätzen die Prävalenz von psychisch kranken Lernenden in der Schweiz auf zwischen 11 und 20%. Berufsbildner*innen, welche im privaten Umfeld eine oder mehrere Person mit psychischer Erkrankung kennen, schätzen die Prävalenz höher ein.
- Das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf oder einen Lehrabbruch sinkt, wenn den Lernenden etwas zugetraut wird und sie auch mal gepusht wurden.
- Die Berufsbildner*innen können in 4 Typen unterteilt werden: a) Indirekte Vorgesetzte, generell sicher und eher sicher im Thema psychische Störungen, b) direkte Vorgesetzte, generell sicher und eher sicher im Thema psychische Störungen, c) indirekte Vorgesetzte mit grosser Unsicherheit im Thema psychische Störungen und d) direkte Vorgesetzte mit wenig Berufserfahrung, generell unsicher in allen Berufsbildungsthemen.

3.5 Merkmale Betriebe

In diesem Kapitel werden die Resultate zu folgenden Bereichen präsentiert: Bildungsverantwortliche*r im Betrieb, Betreuungsstandards und Qualitätskontrolle, (hinderlicher) Zugang zu professioneller Unterstützung im Betrieb und Merkmale des Betriebs nach Lehrverlauf.

*Bildungsverantwortliche*r im Betrieb*

Rund die Hälfte der Proband*innen begleitet die Lernenden nebenher zum Alltagsgeschäft, während die andere Hälfte einen gewissen Anteil ihrer Stellenprozenzte zur Lernendenbetreuung zur Verfügung hat. 85% der Berufsbildner*innen, die einen unproblematischen Lehrverlauf beschrieben, haben eine*n Berufsbildungsverantwortliche*n oder eine*n Ausbildungsverantwortliche*n im Unternehmen, der/die Lernende und Berufsbildner*innen unterstützt. Bei problematisch-gelösten Lehrverläufen sind es 90%. 12% der Berufsbildner*innen, die einen problematisch-ungelösten Verlauf beschrieben hatten, erfahren keine Unterstützung durch ein*e Berufsbildungsverantwortliche*n oder ein*e Ausbildungsverantwortliche*n (vgl. Abbildung 53).

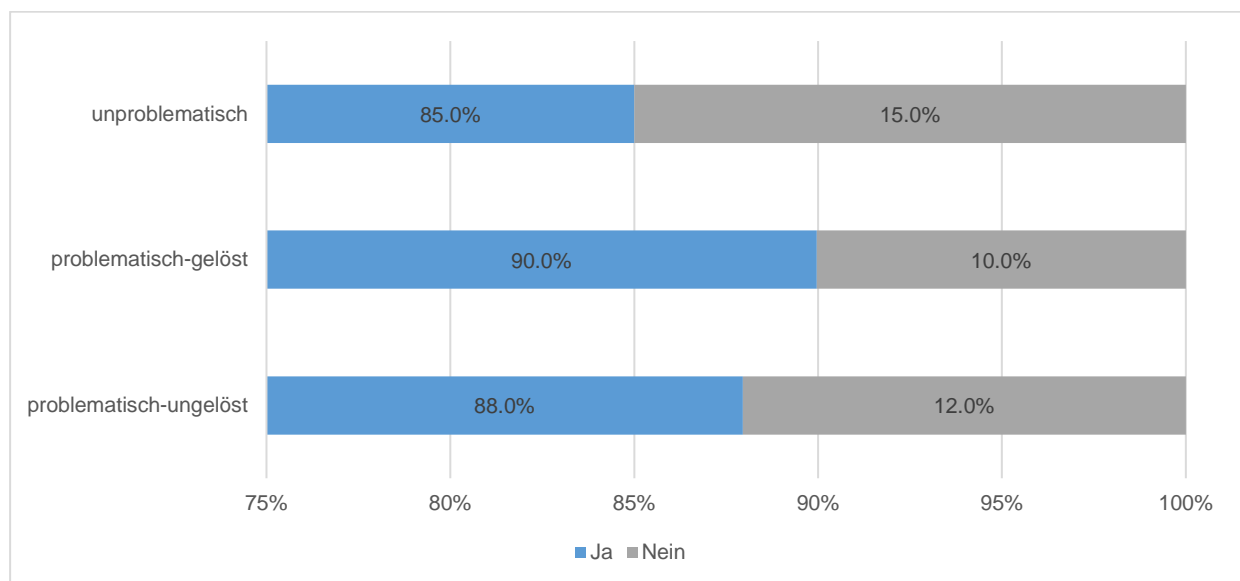


Abbildung 53: Unterstützung durch Berufsbildungsverantwortlichen (N = 2844)

Betreuungsstandards und Qualitätskontrolle

35% der Berufsbildner*innen, welche einen unproblematischen Lehrverlauf schilderten, geben an, dass es im Betrieb detaillierte und verbindliche Vorgaben für die Ausbildung gibt und 48% verfügen über ungefähre Richtlinien, Hilfsmittel und Leitfäden. Bei problematisch-gelösten Lehrverläufen geben Berufsbildner*innen in 44% und bei problematisch-ungelösten Fällen in 43% der Fälle an, detaillierte Vorgaben zu haben. 17% der Berufsbildner*innen, welche einen unproblematischen Lehrverlauf schilderten, kennen keine verbindlichen Vorgaben und organisieren die Ausbildung individuell, gleich oft wird dies bei problematisch-ungelösten Lehrverläufen angegeben.

Insgesamt geben 55% der Berufsbildner*innen an, dass die Arbeiten von Lernenden immer überprüft, dokumentiert und besprochen werden. Bei Lernenden mit problematisch-gelösten Lehrverläufen handelt es sich um 59% und bei problematisch-ungelösten Verläufen um 54% der Fälle. Bei 5% werden die Arbeiten nur manchmal überprüft, dokumentiert und besprochen (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: *Betreuungsstandards und Qualitätskontrolle in den Betrieben nach Lehrverlauf*

		Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Betreuungsstan- dards	Ja, es gibt einen detaillierten, verbindlichen Plan	41.0	35.1	43.9	42.7
	Ja, es gibt ungefähre Richtlinien und Hilfsmittel sowie Leitfäden	42.9	47.8	41.4	40.1
	Nein, dies wird bei uns individuell organisiert je nach Lernende und Berufsbildner*innen	16.0	17.2	14.6	17.2
Qualitätskon- trolle	immer	55.0	51.5	59.4	53.7
	meistens	39.9	43.3	35.2	41.5
	manchmal	4.8	4.9	4.9	4.7
	nie	.3	.3	.5	.2

Zugang zu professioneller Unterstützung im Betrieb

Insgesamt verfügt über ein Viertel der Berufsbildner*innen Zugang zu professioneller Unterstützung im Betrieb selbst. Bei dieser Unterstützung handelt es sich in 21% der Fälle entweder um Psycholog*innen oder Psychiater*innen. In 25% der Fälle besteht Zugang zu einer anderen Fachperson. 43% haben keinen Zugang zu professioneller Unterstützung und 11% wissen nicht, ob eine entsprechende Unterstützung zur Verfügung stünde. 27% der Berufsbildner*innen, die einen Lehrverlauf mit Schwierigkeiten beschrieben haben, haben Zugang zu einer Fachperson im Betrieb.

Tabelle 44: *Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb*

	Gesamt	unproblematisch	problematisch- gelöst	problematisch- ungelöst
Ja, zu Psychologe/Psychiaterin	21.3	19.9	21.8	21.4
Nein, aber zu anderen Fachpersonen (Sozialarbeiter, Case Management, BGM etc.)	25.5	21.2	26.9	27.3
Nein	42.6	44.1	41.6	43.1
Weiss nicht	10.6	14.9	9.7	8.2

Mehr als ein Drittel der Berufsbildner*innen, welche in einem Grossunternehmen arbeite, hat Zugang zu einem Psychologen oder einer Psychologin bzw. zu einem Psychiater oder einer Psychiaterin (35%) oder zu anderer Fachpersonen (34%) im Betrieb. 15% geben an, dass sie nicht wissen, ob ein entsprechender Zugang besteht. Unternehmen mit bis zu 10 Mitarbeitenden verfügen in 68 – 74% der Fälle über keine interne Ansprechperson, bei Unternehmen mittlerer Grösse sind es über die Hälfte, die keine interne Anlaufstelle haben.

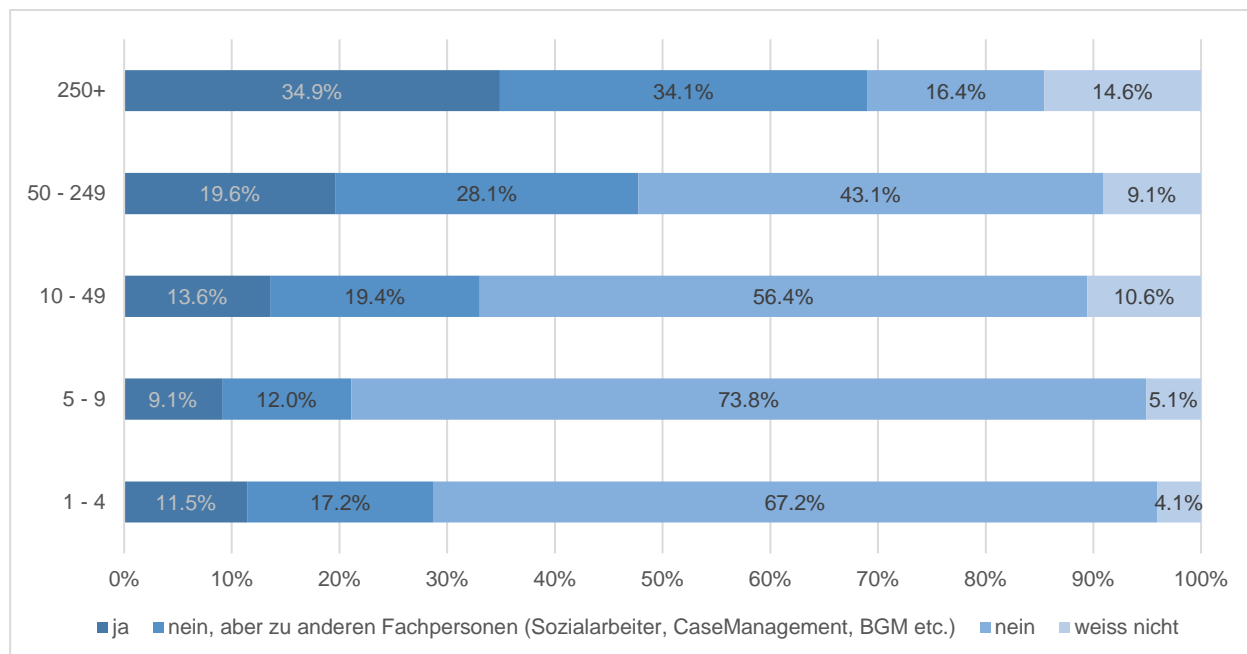


Abbildung 54: Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb - nach Betriebsgrösse (N = 2909)

Am wenigsten Zugang zu professioneller Unterstützung hat die Branchen-Gruppe Produktion/Bau/Herstellung/Versorgung/Verarbeitung (40% Psycholog*innen oder andere Fachpersonen). Mit rund 60% hat die Branchen-Gruppe Verkehr/Lagerei/Handel am häufigsten Zugang im Betrieb.

Tabelle 45: Zugang zu prof. Unterstützung im Betrieb - nach Branche

N = 2908	Zugang zu Psychologen im Betrieb	Nein, aber zu anderen Fachpersonen	Nein	Weiss nicht
Produktion/Bau/Herstellung/Versorgung/Verarbeitung	11.3	19.6	59.5	9.5
Verkehr/Lagerei/Handel	29.0	29.8	23.6	17.6
Verwaltung/Information/Kommunikation	15	30	43.5	11.5
Dienstleistung (Wissenschaft/Wirtschaft/gastr./anderes)	22.7	27.6	39.3	10.3
Gesundheitswesen und Soziales	25.5	23.9	42.4	8.1

(Hinderliche) Merkmale des Betriebs nach Lehrverlauf

55% der Berufsbildner*innen geben an, dass in ihrem Betrieb hohe Anforderungen an Disziplin und Zuverlässigkeit gestellt werden. 47% aller befragten Berufsbildner*innen schätzen auch die Anforderungen an Präzision und Qualität als hoch ein. Rund die Hälfte der Berufsbildner*innen gibt an, dass häufiger Kunden-/Patientenkontakt in ihrem Betrieb gefragt ist. Zum Umgang mit psychischen Problemen im Betrieb geben rund 14% der Befragten an, dass *nicht* offen über psychische Probleme gesprochen wird. Tendenziell wird über die psychischen Probleme bei schwierigen Verläufen (gelöst: 13%, ungelöst: 16%) eher geschwiegen als bei unproblematischen Verläufen (11%). Wenig genannt wurden Belastungen wie «wenig Unterstützung durch Arbeitskolleg*innen» (6%), «wenig Verständnis für persönliche Probleme der Lernenden» (8%) und wenig Toleranz gegenüber Fehlern im Betrieb» (7%). Diese drei Aussagen werden in schwierigen Verläufen (mit und ohne Lösung) jedoch doppelt so häufig bejaht wie in unproblematischen Verläufen.

Tabelle 46: (Hinderliche) Merkmale des Betriebs nach Lehrverlauf

N = 2909	Gesamt	unproblematisch	problematisch-gelöst	problematisch-ungelöst
eher raues zwischenmenschliches Klima	3.8	3.0	4.5	3.7
eher wenig Unterstützung durch die Arbeitskolleg*innen	5.7	3.3	6.2	6.9
Lernende sind bei uns eher isoliert im Team	2.8	3.3	3.1	2.2
gewisse Mitarbeitende behandeln die Lernenden nicht immer mit dem nötigen Respekt	17.7	13.3	20.2	17.9
eher wenig Verständnis für persönliche Probleme bei Lernenden	8.3	5.3	9.5	9.8
eher wenig Toleranz gegenüber Fehlern im Betrieb; bei Fehlern wird tendenziell gereizt reagiert; generell werden Fehler eher nicht offen zugegeben etc.	6.8	4.1	8.1	7.6
hohes Arbeitsvolumen	38.8	32.9	43.0	38.9
hoher Termindruck	19.7	18.2	22.0	19.0
zu wenig Arbeitsaufträge/schlechte Auftragslage	3.9	3.6	3.9	4.3
hoher Anteil von Arbeiten, in welchen die Lernenden den Sinn nicht sofort erkennen	9.8	6.0	12.2	10.3
psychische Probleme werden im Betrieb eher nicht offen angesprochen	13.5	11.4	13.4	15.7
hohe Anforderungen an Präzision, Qualität	46.6	47.2	47.8	45.4
hohe Anforderungen an Disziplin, Zuverlässigkeit	54.9	55.2	55.8	54.1
eher wenig Zeit für die direkte Betreuung/Anleitung der Lernenden	18.9	18.5	18.3	19.7
eher wenig Zeit für die individuelle Förderung der Lernenden	20.3	19.3	19.3	22.9
hoher Anteil von Routinearbeiten, wenig Abwechslung bei den Arbeitsaufgaben	14.2	14.9	13.8	15.2
körperlich harte Arbeiten	20.7	16.6	24.1	19.9
Lernende müssen rasch viel Verantwortung, komplexe Arbeiten übernehmen	29.3	27.8	33.3	25.8
Lernende dürfen erst sehr spät Verantwortung übernehmen, haben wenig Handlungsspielraum, müssen lediglich Anweisungen ausführen etc.	6.6	5.3	7.0	7.5
viel Kunden- oder Patientenkontakt	50.7	46.6	52.9	51.3

3.5.1 Typologie Betriebe

Anhand der Merkmale, die zum Betrieb erhoben wurden (z.B. Arbeitsklima, Betreuungsstandards etc.) wurde eine Typologie der Betriebe gerechnet. Es zeigen sich zwei unterschiedliche Typen von Betrieben:

1. Typ: Hohe Anforderungen und wenig Unterstützung (42,2%)
2. Typ: Tiefe Anforderungen und viel Unterstützung (57,8%)

Beim ersten Betriebstyp sind die Anforderungen sowie der Druck tendenziell höher. Es gibt Termindruck und eine hohe Arbeitslast. Die Unterstützung fällt eher gering aus und die Aussage, dass keine Fehlerkultur herrsche und wenig Empathie vorhanden sei, wird häufig bejaht.

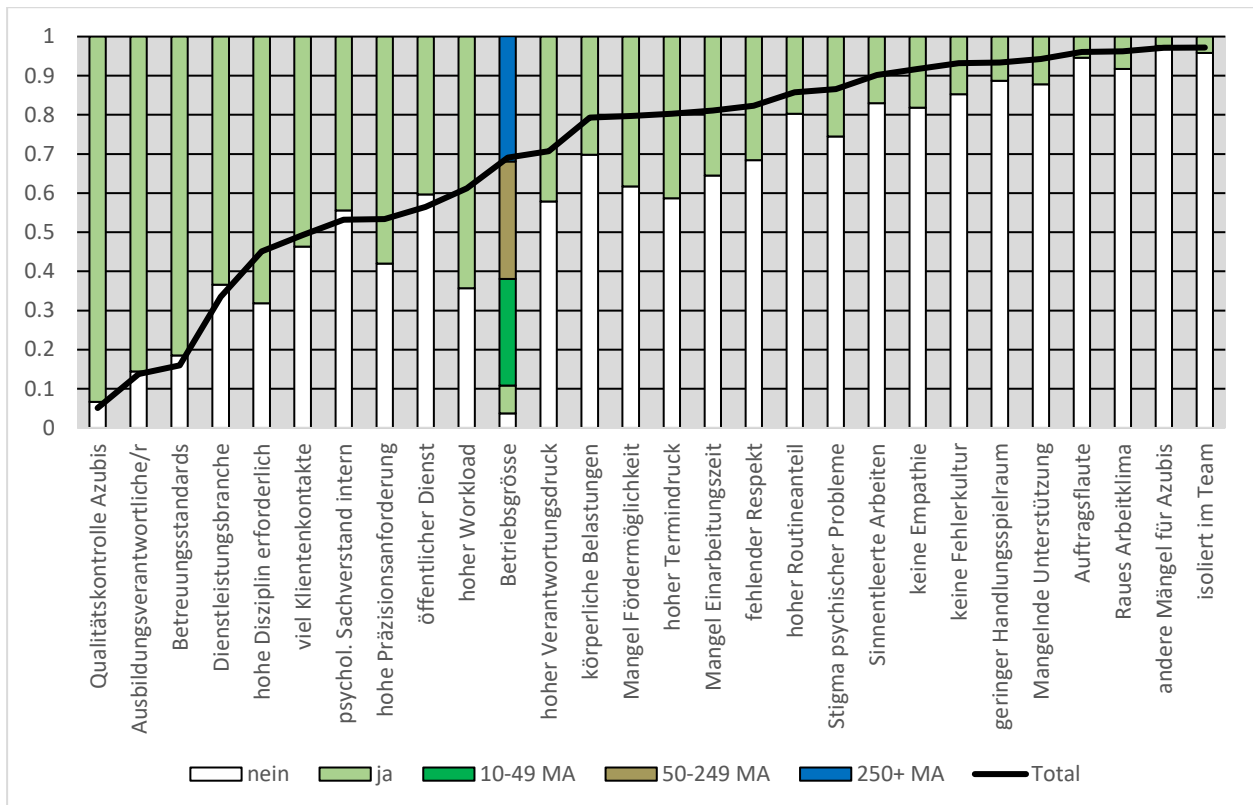


Abbildung 55: Typ 1, Hohe Anforderungen und wenig Unterstützung (42.2%)

Der zweite Betriebs-Typ verhält sich gegenteilig zum anderen. Es herrschen kein hoher Workload und keine speziell hohe Anforderung an Präzision vor. Tendenziell gibt es mehr Unterstützung, da eine Fehlerkultur bejaht wird und ein empathischer Umgang gepflegt wird.

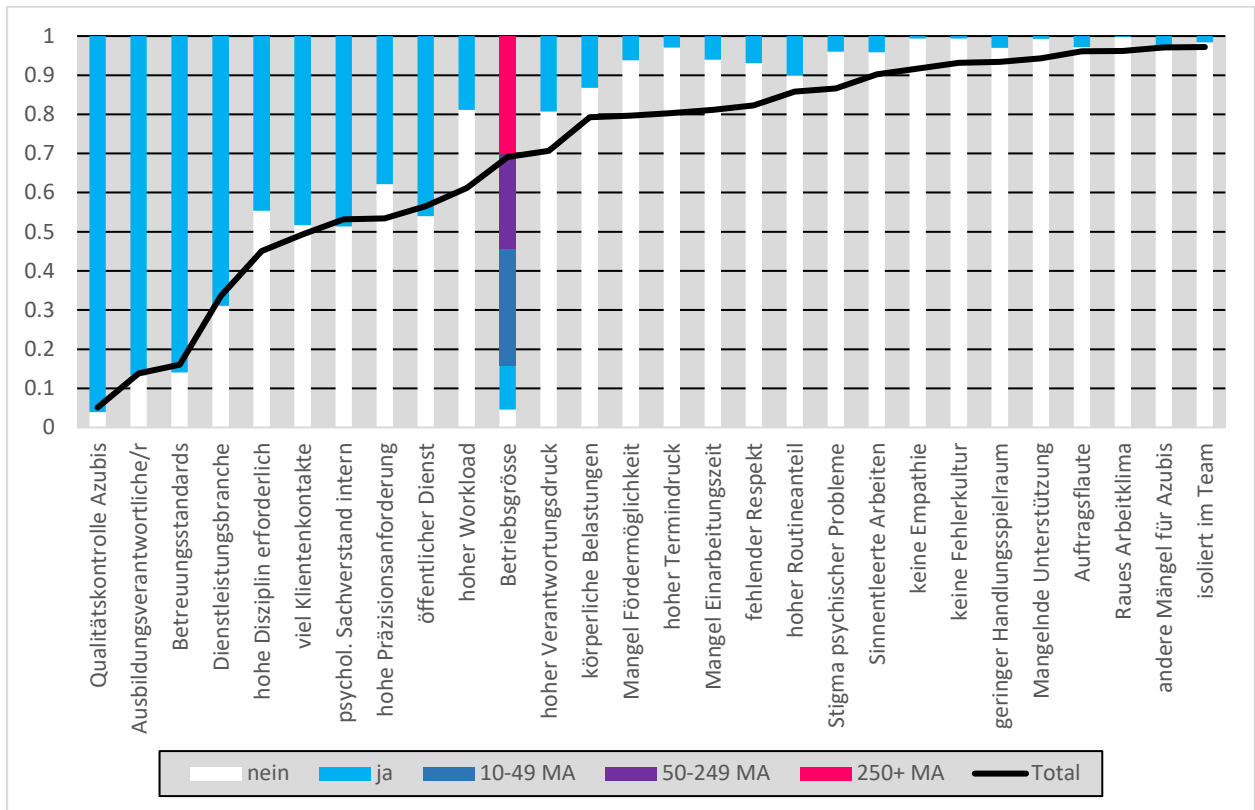


Abbildung 56: Typ 2, Tiefe Anforderungen und viel Unterstützung, (57.8%)

3.5.2 Einflussfaktoren auf den Lehrverlauf und Lehrabbruch (multinomial/multivariat)

Das Resultat der multinominalen Analyse betreffend Lehrverlauf zeigt 6 Merkmale, die unter Berücksichtigung aller Zusammenhänge zu betrieblichen Merkmalen den Lehrverlauf beeinflussen. Lernende, die oft Arbeiten erledigen müssen, bei welchen sie nicht sofort den Sinn erkennen, haben ein rund 2-fach erhöhtes Risiko für einen problematischen Lehrverlauf. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich, wenn Berufsbildner*innen angeben, dass im Betrieb wenig Verständnis für persönliche Probleme bei den Lernenden vorliege. Auch eine öffentliche Rechtsform (gegenüber einer privatwirtschaftlichen), ein hohes Arbeitsvolumen und schwere körperliche Arbeiten sind mit einem höheren Risiko für problematische Verläufe verbunden.

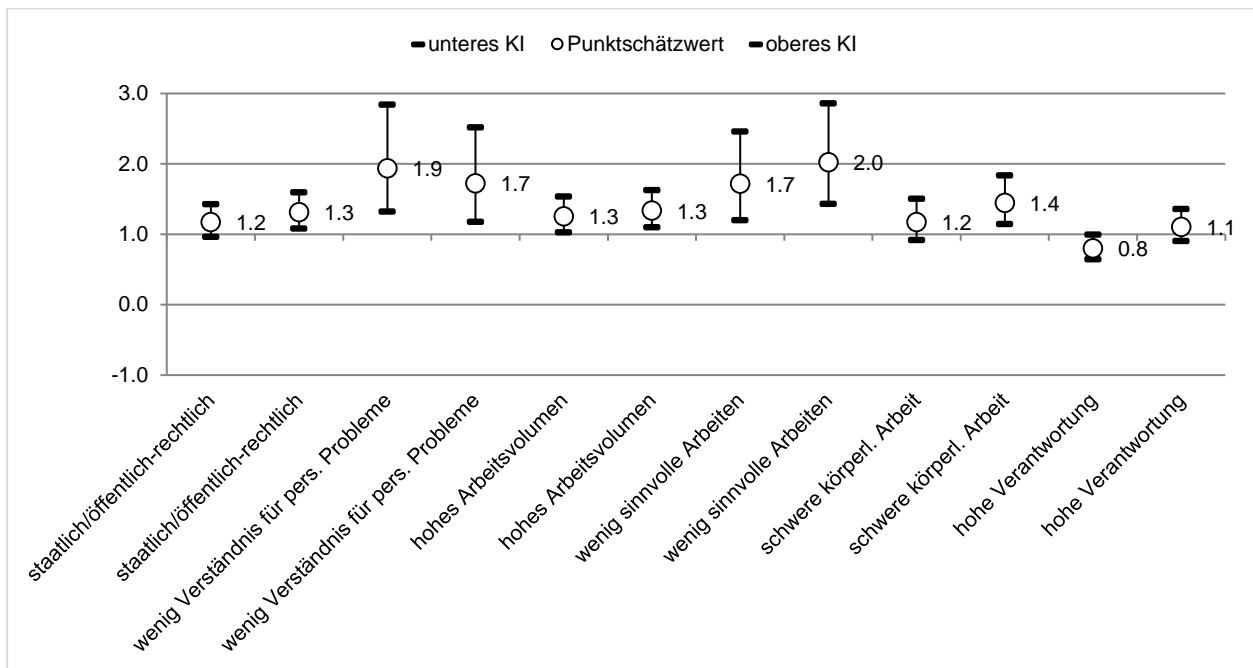


Abbildung 57: Merkmale Betrieb als Einflussfaktoren für probl. Lehrverlauf (multinomial)

3.5.3 Das Wichtigste in Kürze

- Etwa der Hälfte der Berufsbildner*innen stehen zusätzliche Stellenprozente für die Ausbildung der Lernenden zur Verfügung.
- Verbindliche Vorgaben für die Ausbildung (Betreuungsstandards) sind die Regel.
- Die Mehrheit der Berufsbildner*innen geben an, dass die Arbeiten der Lernenden meistens bis immer kontrolliert, dokumentiert und besprochen werden.
- Insgesamt hat über ein Viertel der Berufsbildner*innen Zugang zu professioneller Unterstützung im Betrieb selbst.
- In der Hälfte der Betriebe sind die Anforderungen an Disziplin, Zuverlässigkeit, Präzision und Qualität hoch.
- Das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf ist bei Lernenden erhöht, die in oft Arbeiten erledigen müssen, bei welchen sie nicht sofort den Sinn erkennen und wenn im Betrieb wenig Verständnis für persönliche Probleme der Lernenden gezeigt wird.

3.6 Experimenteller Teil – Fallvignette

Im experimentellen Teil der Befragung (vgl. Kapitel 2.3 Methoden – Fragebogenaufbau und Design) wurde der fiktive Fall des Lernenden «Leo» geschildert:

Design des ‚Experimentes‘

„Leo“ zeigt seit Lehrbeginn durchgehend eine Auffälligkeit: entweder Leistungsprobleme im Lehrbetrieb, Leistungsprobleme in der Berufsfachschule, Probleme im Sozialverhalten, in der Zuverlässigkeit oder in der Präsenz. Dieses Problem wird bis zum Schluss nicht besser.

Die Befragungsteilnehmenden mussten zu drei Zeitpunkten der fiktiven Geschichte (6 Monate nach Lehrbeginn; 18 Monate nach Lehrbeginn; 24 Monate nach Lehrbeginn) intervenieren und zum Schluss einige allgemeine Fragen zu Leo beantworten.

Dabei wurde im Hintergrund (ohne Wissen der Befragten) in einem 2x2x5 Design die Variablen «Familiäre Belastung der/des Lernenden» (ja/nein), «Kontakt zu Eltern, Lehraufsicht und Berufsfachschule» (gut/schlecht) sowie die Art der Problematik variiert. Damit sollte untersucht werden, ob die Art der Problematik (Leistungsprobleme, Probleme im Sozialverhalten etc.), ein guter Kontakt zu Externen oder das Wissen um eine familiäre Belastung einen Einfluss darauf haben, wie die Berufsbildner*innen handeln. Jeder/m Berufsbildner*in wurde zufällig eine der 2x2x5 (=20) Varianten der fiktiven Geschichte zugewiesen.

Es standen jeweils folgende 5 Interventionen zur Auswahl:

1. „Ich beobachte die Situation weiterhin genau und greife vorerst nicht ein, um Leo weder vorschnell noch zusätzlich unter Druck zu setzen und zu verunsichern.“
2. „Ich unterstütze Leo intensiv und bespreche jede Woche zusätzlich eine Stunde seine persönlichen Probleme.“
3. „Ich konfrontiere Leo und sage ihm, dass es so nicht weitergehe und er sich dringend verbessern müsse, sonst schaffe er das QV nicht.“
4. „Ich konfrontiere Leo, versuche seine Probleme zu verstehen, teile meine Erwartungen mit und vereinbare nächste Schritte.“
5. „Ich kontaktiere Externe - Berufsfachschule, Lehraufsicht, Beratungsstelle - um mich beraten zu lassen und empfehle Leo und seinen Eltern, seine Probleme abklären zu lassen.“

3.6.1 Ausgewählte Ergebnisse

Interventionen im Fallverlauf

Die folgende Abbildung zeigt, wie häufig zu den drei verschiedenen Zeitpunkten welche Interventionen gewählt wurden (vgl. Abbildung 60).

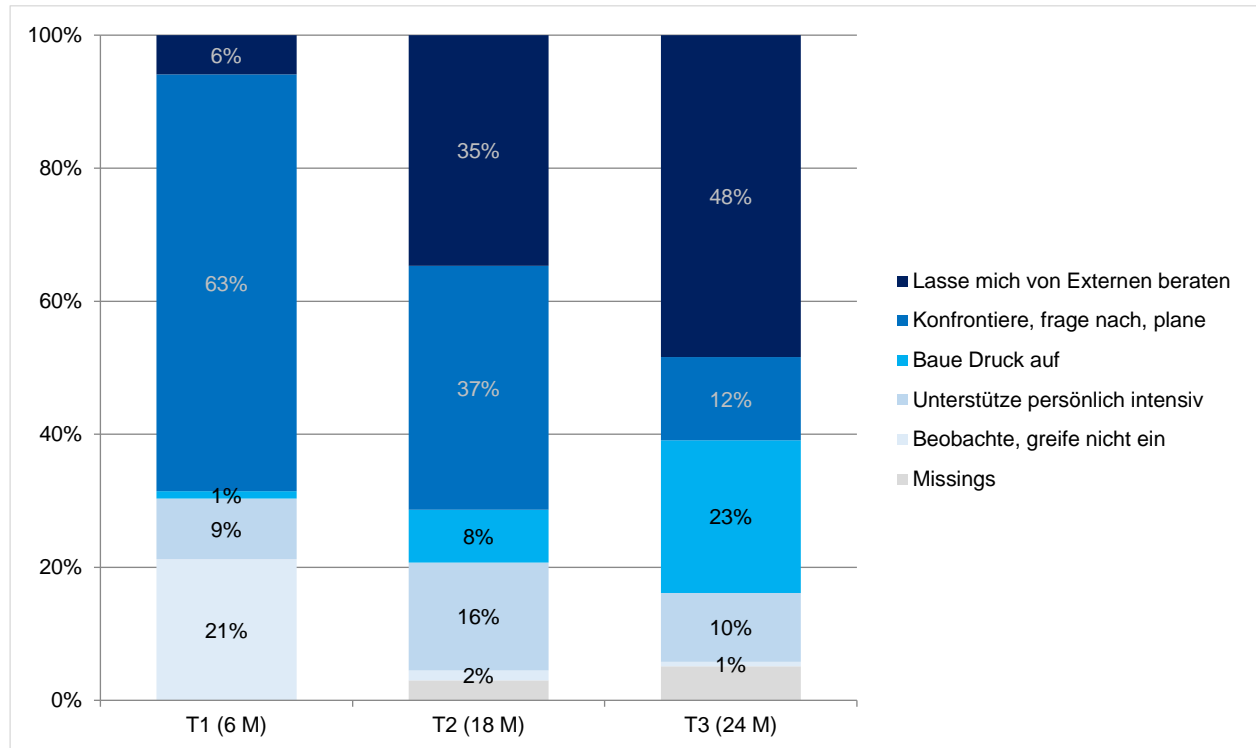


Abbildung 58: Reaktionspfade der versch. Antwortmöglichkeiten in Fallvignette (N = 2909)

- 1) Das „Beobachten, Zuwarten“ spielt praktisch nur zu Beginn eine Rolle und geht dann über in die Handlungsstrategie "Fördern, fordern, planen" (mit über 70%).
- 2) Wenn "Fördern, fordern, planen" nicht erfolgreich ist, dann schwenken die meisten Berufsbildner*innen auf das Hinzuziehen von Expert*innen (43% nach T1, 50% nach T2).
- 3) Wenn "Druck aufbauen" (bei T2 spielt das dann bereits eine Rolle) nicht erfolgreich ist, dann wird mit über 60% der/die Expert*in geholt.
- 4) Wenn das Hinzuziehen der Expert*innen nicht fruchtet, dann gibt man denen entweder noch mehr Zeit, oder man versucht es selber mit "Fördern, fordern, planen".
- 5) Zunächst verfällt man kaum auf „Druck aufbauen“, aber von T2 zu T3 dann doch zunehmend häufig (T1: 8%, T2: 23%).

Ein Grossteil der Befragten wählt die durchaus adäquate Balance-Strategie von «Fördern, Fordern, Planen» und zieht auch ab T2 zunehmend bei T3 Expert*innen mit ein. Rund ein Fünftel wartet bei T1 zu, wobei zu diesem Zeitpunkt die Schwierigkeiten gemäss Instruktion bereits ein halbes Jahr andauern.

Grundsätzlich zeigt sich damit ein kompetentes Handeln: schon bei der ersten Intervention wird der fiktive Lernende konfrontiert, man sucht das Gespräch und versucht, die Probleme zu verstehen und plant gleichzeitig konkrete nächste Schritte. Die Antworten nichts tun („beobachten“), rein autoritär reagieren und sich selbst übermässig persönlich/therapeutisch engagieren werden deutlich seltener genannt. Gleichzeitig dauert die Problematik von „Leo“ schon seit Beginn der Lehre und man kann sich fragen, ob nicht schon bei der ersten Intervention nach 6 Monaten

Externe (Eltern, Berufsfachschule, Lehraufsicht etc.) hinzugezogen werden sollten. Erst nach 24 Monaten unveränderter Problematik (trotz zweimaliger Intervention) werden von knapp der Hälfte der Befragten Externe kontaktiert.

Hinsichtlich des Beizuges von Externen (Berufsfachschule, Lehraufsicht, Eltern etc.) wurde analysiert, welche Umstände zu welchem Problemzeitpunkt einen solchen Beizug voraussagen. Die Analyse ergibt lediglich zwei Faktoren, die den Beizug von Externen wahrscheinlich machen: 1) wenn es sich bei den Auffälligkeiten um schulische Probleme handelt und 2) wenn es sich bei den Auffälligkeiten um Absenzen handelt.

Wenn demnach die Lernenden schon seit Lehrbeginn schulische Probleme zeigen, werden nach 6 Monaten mit 3.7-fach erhöhter Wahrscheinlichkeit Externe kontaktiert. Man kann dabei davon ausgehen, dass es sich in der Praxis meist um einen Kontakt zur Berufsfachschule handeln würde. Alle anderen Problemarten (Leistungsprobleme im Betrieb, ungenügendes Sozialverhalten und Disziplin oder Absenzen) bewirken keine häufigere Kontaktierung Externer.

Dasselbe Bild zeigt sich auch bei T2, wo die Probleme schon seit 18 Monaten andauern: Auch hier führen schulische Probleme noch mit einer 1.9-fach erhöhten Wahrscheinlichkeit zur Kontaktaufnahme mit Externen, alle anderen Faktoren haben keinen Einfluss – und zeigen gar eher in die umgekehrte Richtung: Probleme bei Sozialverhalten und Disziplin sind eher (nicht signifikant) ein Hindernis für die Kontaktierung von Externen.

Nach 24-monatiger Problemdauer werden Externe vor allem dann kontaktiert, wenn es sich bei den Auffälligkeiten um Absenzen handelt (1.6-fach erhöhte Wahrscheinlichkeit für Kontaktierung Externer).

Diese Resultate des ‚Experimentes‘ sind auch praktisch relevant: sie weisen darauf hin, dass Berufsbildner*innen vor allem dann externe Stellen oder Personen kontaktieren, wenn es zu schulischen Problemen oder zu Absenzen kommt. Die Absenzen führen im Experiment aber erst zu einer Kontaktaufnahme mit Dritten, wenn sie schon seit 24 Monaten immer wieder aufgetreten sind. Sind schulische Probleme vorhanden, findet wahrscheinlich meist ein Kontakt mit der Berufsfachschule statt. Alle anderen Arten von Auffälligkeiten bewirken jedoch nicht, dass Berufsfachschule, Lehraufsicht oder die Eltern der Lernenden kontaktiert werden.

Diese Erkenntnis ist deshalb wichtig, weil sehr viele psychische Probleme zu Auffälligkeiten im Sozialverhalten und in der Disziplin führen. Auch hier reagieren die Berufsbildner*innen im Experiment zwar schon, wie weitere Analysen zeigen - vor allem mit der Strategie „Fordern, fördern, planen“ bei Problemen im Sozialverhalten und vor allem mit „Konfrontation, Druck“ bei Disziplinproblemen, was gut nachvollziehbar ist - aber sie ziehen keine Externen bei.

Dennoch ist anzunehmen, dass die Berufsbildner*innen gerade auch dann besonders gefordert sind, wenn es zu sozialen und disziplinarischen Schwierigkeiten kommt.

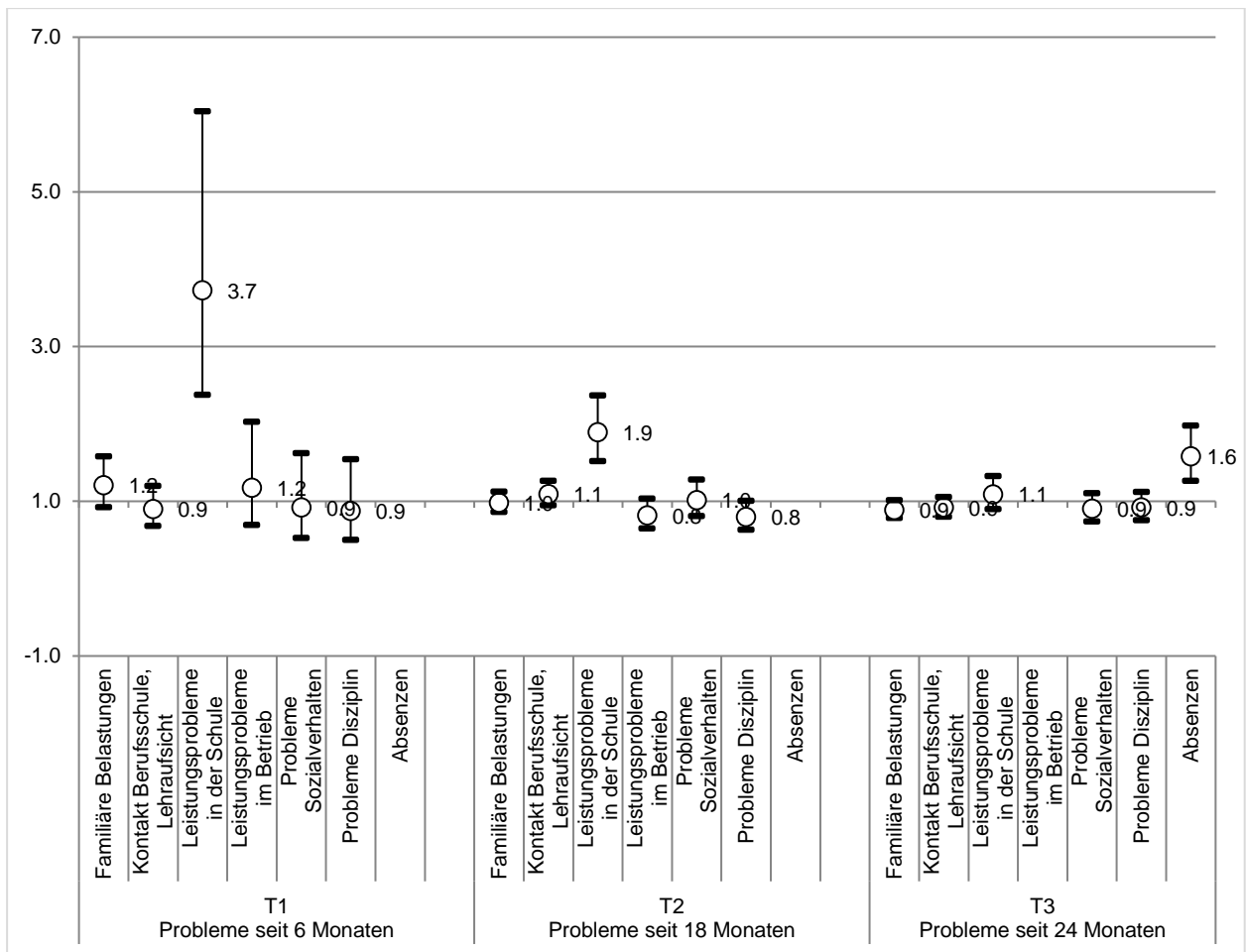


Abbildung 59: Einflussfaktoren auf den Beizug Externer nach Problemdauer (N = 4'047)

Beurteilung Fall Leo durch die Berufsbildner*innen

Anschliessend an den fiktiven Lehrverlauf von „Leo“ und nachdem die Befragten dreimal interveniert hatten, gaben die Berufsbildner*innen an, ob sie 1) für „Leo“ eine gute Lehrabschlussprognose sehen, 2) ob sie solche Verläufe schon selbst erlebt haben, 3) ob sie sich in einem Fall wie dem von „Leo“ sicher fühlen würden, ob es sich 4) bei „Leo“ um ein psychisches Problem handle, ob es sich 5) um ein Motivationsproblem handle und ob schliesslich ihrer Meinung nach 6) der Lehrbetrieb an der Problematik eine Mitschuld habe.

Insgesamt waren die Befragten zuversichtlich (71% Zustimmung), dass «Leo» aus der geschilderten Fallgeschichte seine Ausbildung erfolgreich abschliessen wird. Tendenziell wurde am Lehrabschluss häufiger gezweifelt, wenn Leo Leistungsdefizite in der Berufsfachschule, Defizite in der Zuverlässigkeit oder im Sozialverhalten hatte.

Tabelle 47: Prognose Lehrabschluss «Leo» nach Bereich Leistungsdefizit

N = 2909	praktische Leistung (Lehrbetrieb)	theoretische Leistung (Berufsfachschule)	Sozialverhalten	Zuverlässigkeit	Präsenz	Total
positiv	74.6%	68.7%	67.1%	67.8%	77.7%	77.7%
negativ	25.4%	31.3%	32.9%	32.2%	22.3%	22.3%

Die Befragten fühlten sich in ca. zwei Dritteln der Fälle sicher im Umgang mit einer solchen Situation. Am sichersten fühlten sie sich, wenn sich Probleme mit der Präsenz zeigten (71% Zustimmung), am unsichersten, wenn Leistungsdefizite in der Berufsfachschule ersichtlich waren (37% Zustimmung).

Tabelle 48: Sicherheit im Umgang nach Bereich Defizit

N = 2909	praktische Leistung (Lehrbetrieb)	theoretische Leistung (Berufsfachschule)	Sozialverhalten	Zuverlässigkeit	Präsenz	Total
sicher	65.0%	63.4%	66.2%	67.5%	70.5%	66.4%
unsicher	35.0%	36.6%	33.8%	32.5%	29.5%	33.6%

Ebenfalls zwei Drittel der Befragten bejahten die Aussage, dass es sich in Leos Fall um ein wichtiges psychisches Problem handle, insbesondere beim Vorhandensein von familiären Problemen (71% Zustimmung) und wenn die Leistungsdefizite im Bereich der Berufsfachschule lagen (73% Zustimmung). Lagen die Leistungsdefizite von Leo in der praktischen Leistung im Lehrbetrieb, wurde einer psychischen Problematik am seltensten zugestimmt (61%).

Tabelle 49: Annahme eines zugrundeliegenden psych. Problems nach Bereich des Defizit

N = 2909	praktische Leistung (Lehrbetrieb)	theoretische Leistung (Berufsfachschule)	Sozialverhalten	Zuverlässigkeit	Präsenz	Total
Ja	61.4%	72.7%	64.8%	64.7%	68.5%	66.5%
Nein	38.6%	27.3%	35.2%	35.3%	31.5%	33.5%

Tabelle 50: Annahme eines zugrundeliegenden psych. Problems bei familiärer Belastung

N = 2909	vorhanden	nicht vorhanden	Total
Ja	70.3%	62.7%	66.5%
Nein	29.7%	37.3%	33.5%

Wiederum ca. zwei Drittel der Befragten glaubten, dass es sich bei Leos Problem *nicht* um ein Motivationsproblem handelt. Die grösste Zustimmung zur Aussage, dass Leo sich mehr Mühe geben müsste, erfolgte, wenn Leo Probleme hatte mit den praktischen Leistungen (41% Zustimmung) und mit der Präsenz (47% Zustimmung). War Leo familiär belastet, wurden ihm weniger motivationale Probleme attestiert (33% Zustimmung bei familiärer Belastung vs. 28% Zustimmung ohne familiäre Belastung).

Tabelle 51: Motivationsprobleme im Zusammenhang mit Defizit

N = 2909	praktische Leistung (Lehrbetrieb)	theoretische Leistung (Berufsfachschule)	Sozialverhalten	Zuverlässigkeit	Präsenz	Total
Ja	40.8%	27.2%	28.4%	33.2%	46.5%	35.0%
Nein	59.2%	72.8%	71.6%	66.8%	53.5%	65.0%

71% der Befragten gaben an, bereits Erfahrungen mit einem ähnlichen Fall wie Leo gemacht zu haben, wobei rund ein Drittel der Befragten einmalig mit einer solchen Situation konfrontiert war und rund 40% gar mehrmals. Ein Drittel der befragten Berufsbildner*innen kennt solche Situationen nicht. Eine Minderheit der Befragten (19%) sah auch beim Betrieb von Leo eine Mitschuld – obwohl dazu keinerlei Hinweise im Text gegeben wurden. Die Zustimmung zur Mitschuld war tendenziell etwas höher, wenn kaum Kontakt zu Dritten herrschte. Die Zustimmung zur Mitschuld war tendenziell etwas tiefer, wenn familiäre Belastungen vorhanden waren (siehe Tabelle 52 und 53).

Tabelle 52: Mitschuld des Betriebs in Abhängigkeit der familiären Belastung im Fall «Leo»

<i>N</i> = 2909	vorhanden	nicht vorhanden	Total
Ja	16.5%	22.3%	19.4%
Nein	83.5%	77.7%	80.6%

Tabelle 53: Mitschuld Betrieb in Abhängigkeit zum Kontakt zu Dritten im Fall «Leo».

<i>N</i> = 2909	guter Kontakt	kaum Kontakt	Total
Ja	18.3%	20.4%	19.4%
Nein	81.7%	79.6%	80.6%

Die Mehrheit der Befragten geht davon aus, dass es sich um ein psychisches Problem handelt und eher nicht um ein motivationales Problem. Die Mehrheit der Befragten gibt auch an, sich im Umgang mit diesem Problem sicher zu fühlen.

Hier zeigt sich eine Diskrepanz: beim theoretischen Fall «Leo» können die Befragten die Thematik gut einordnen, berichten auch, solche Fälle zu kennen und geben an, sicher zu sein. Im Rahmen der Fragen zum eigenen, geschilderten Fall in der weiteren Befragung wird eine Unsicherheit im Umgang mit psychischen Störungen sichtbar (vgl. z.B. Typologien Berufsbilder*innen, Abschnitt 3.4.4), was zunächst als Widerspruch erscheint. Die Befragten fühlen sich jedoch am sichersten bei den Themen Präsenz und Leistung Betrieb, wo sie auch am seltensten psychische Probleme, sondern eher motivationale Probleme vermuten. Am unsichersten fühlen sie sich bei der Berufsfachschule, wo sie auch eher psychische Probleme im Hintergrund vermuten.

Dass trotz erheblicher Defizite über 70% der Befragten zuversichtlich sind, dass Leo die Ausbildung erfolgreich abschliessen wird, kann Hinweise auf die Haltung der Berufsbildner*innen geben. Der Lehrabschluss ist das oberste Ziel und wird konsequent verfolgt.

3.7 Fokusgruppen

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 5 Fokusgruppen mit verschiedenen Zielgruppen durchgeführt. Ziel dabei war es, die quantitativ erhobenen Resultate der Studie mit Expertinnen und Experten aus der Praxis zu reflektieren. Durch dieses Vorgehen konnten zusätzliche praxisnahe Informationen generiert werden. Die Resultate aus den Gruppendiskussionen, welche mittels Leitfragen geführt wurden, sind nachfolgend beschrieben.

3.7.1 Lehraufsicht BS und BL, Case Management, GAP, Berufsbildner*innen

Interpretation Lehrverläufe

Für die Lehraufsicht ist die hohe Anzahl an Lehrverläufen mit Schwierigkeiten (> 60%) erstaunlich. Sie geht von weniger „schwierigen“ Lehrverläufen aus und nimmt wahr, dass 80% der Lehrverläufe unproblematisch verlaufen. Die Gruppe der Berufsbildner*innen sieht die Resultate der Befragung jedoch als stimmig. Sie erklärt sich dies damit, dass die Lehrbetriebe/ Berufsbildner*innen sehr engagiert seien. Viele Schwierigkeiten werden vor Ort im Betrieb gelöst, ohne dass Kontakt zur Lehraufsicht aufgenommen werde.

Kontakt mit Dritten

Die Berufsbildner*innen stellen fest, dass behandelnde Personen keinen Kontakt zum Lehrbetrieb aufnehmen. Eine Herausforderung im Austausch sei jeweils, dass Lernende die erforderliche Einwilligung in Form einer Schweigepflichtentbindung erteilen müssen, was nicht immer passiere. Schwierig sei, dass oft konkrete Empfehlungen seitens der Behandelnden oder seitens des Helfernetzes fehlen würden. So müsse man im Lehrbetrieb „aushalten/warten“, ohne zu wissen, wie es evtl. weitergeht (z.B. bei Arbeitsunfähigkeit). Die Kommunikation mit Externen sei unbefriedigend. Die Berufsfachschule werde als guter Partner für die Lehrbetriebe wahrgenommen.

Der Kontakt mit Eltern werde als heikel erlebt. Eltern können auch als „Spalter“ fungieren und man setze lieber darauf, die Autonomie der Lernenden zu fördern.

Eine IV-Anmeldung werde als Übergriff verstanden und nur bei einer langandauernden Arbeitsunfähigkeit getätigt. Die Angst vor Stigmatisierung hemme eine Anmeldung. Wenn die IV involviert sei, sei der Prozess bis zur Unterstützung sehr lange, es komme zu Missverständnissen oder manchmal sei man nicht in Kenntnis, dass die IV involviert sei.

Interpretation psychische Auffälligkeiten

Es wird von den Beteiligten der Fokusgruppe als schwierig erlebt, zu erkennen, wann/ob eine psychische Komponente eine Rolle spiele. Es zeichnet sich ein Bedarf an mehr Wissen zu psychischen Themen ab. Wenn psychische Schwierigkeiten bekannt seien, herrsche eine grosse Unsicherheit dazu, wie man handeln solle. In den Betrieben wird wahrgenommen, dass Lernende bzgl. psychischen Schwierigkeiten aus Scham zurückhaltend seien.

Dass Hobbies teilweise aufgegeben werden, damit Lernende alles unter einen Hut bringen, sehe man als Gefahr. Somit fehle ein wichtiger Ausgleich.

Selbstorganisation sei effektiv eine grosse Herausforderung zu Beginn der Lehre und habe auch einen Einfluss auf andere Kompetenzen. Die Lehrbetriebe sehen sich hier in der Verantwortung, zu unterstützen und zu fördern.

*Rolle Berufsbildner*innen*

Die Rolle der Berufsbildner*innen habe sich aufgrund der zunehmend komplexen Situationen verändert. Man müsse sich seiner Rolle als Berufsbildner*in bewusster werden und sich klarer abgrenzen. Es bestehe ein Wunsch nach mehr Orientierung und Regeln. In der kritischen Reflexion wird festgestellt, dass die Berufsbildner*innen selber teilweise „zu engagiert“ seien. Sich stärker abzugrenzen und schneller professionelle Hilfe hinzuzuziehen, wird als Lernfeld angesehen. Oft wolle man den Lernenden eine Chance auf einen Neubeginn ermöglichen und sei darum gehemmt, schon von Anfang an institutionelle Hilfe herbeizuziehen. Man wolle den Lernenden nicht das Gefühl vermitteln, dass sie die Probleme nicht alleine bewältigen können. Angebote zur Unterstützung gebe es viele, diese seien jedoch zu wenig bekannt. Man würde sich eine überdauernde Begleitung wünschen, sowie eine Beratung für die Berufsbildner*innen im Umgang mit den Lernenden.

3.7.2 Vertreter in der Berufsbildung (Berufsbildner*innen, Ausbildungsleiter und Regionen-Leiter)

Interpretation Lehrverläufe

Das Engagement der Lernenden wird als zentral für den Lehrverlauf angesehen. Zu Lehrvertragsauflösungen komme es vor allem bei Leistungsschwierigkeiten in Betrieb und Schule oder bei fehlendem Engagement der Lernenden.

Die Häufigkeit der schwierigen Lehrverläufe interpretiere man einerseits mit Suchtproblemen (Cannabis) und mit der Zunahme an familiären Schwierigkeiten. Auch der steigende betriebswirtschaftliche Druck wirke sich auf die Ausbildung aus. Die Anforderungen an Lernende seien hoch. Als weitere Möglichkeit sehe man die Entwicklung, dass man früher ggf. weniger über Schwierigkeiten gesprochen habe. Heute gebe es durch soziale Medien Vergleichsmöglichkeiten, die auch Frustpotenzial haben.

Kontakt mit Dritten

Bei Login werde bei Schwierigkeiten an die interne Sozialberatung verwiesen. Der erste Termin sei verpflichtend, eine weitere Begleitung freiwillig. Wende man sich an die Lehraufsicht, werde man oft zurückgewiesen mit dem Hinweis, man solle sich an interne Anlaufstellen wenden. Dasselbe sei der Fall bei der Kontaktaufnahme mit dem Case Management des Kantons. Allgemein herrsche der Eindruck, dass es viele Angebote gibt, diese jedoch zu unbekannt sind. Eine weitere Hürde sei die Unklarheit, welche Art von Angebot passend wäre.

Die IV werde erst zu einem relevanten Partner, wenn der/die Lernende arbeitsunfähig sei. Vorher sehe man die Lehraufsicht als zuständige Instanz.

Die langen Wartezeiten für einen Therapieplatz seien eine Herausforderung, da die Probleme im Betrieb weitergehen würden.

Interpretation psychische Auffälligkeiten

Man geht davon aus, dass psychische Schwierigkeiten im handwerklichen/technischen Bereich noch weniger angesprochen und thematisiert werden. Darin wird der Grund vermutet, warum weniger Berufsbildner*innen an diesen Bereichen an der Befragung teilgenommen haben. Lehrvertragsverlängerungen werden als geeignetes Instrument angesehen, Lernenden mehr Zeit zu geben, in der neuen Rolle anzukommen. Bei Lehrbeginn gebe es oft Schwierigkeiten mit dem Arbeitstempo und der Pünktlichkeit. Dem könne man beispielsweise mit Lehrvertragsverlängerungen begegnen. Es bestehe der Eindruck, dass Absenzen bei Lernenden zunehmen würden. Auch die Selbstorganisation sei eine Herausforderung. In Zukunft sei man nicht mehr ständig am

Arbeitsplatz und eine physische, direkte Betreuung nicht immer möglich. Diese Methodenkompetenz müsse gefördert werden.

*Rolle Berufsbildner*innen*

Das Thema „psychische Auffälligkeiten“ sei erst seit kurzem im Berufsbildner*innen-Kurs integriert und dies nur zu kleinem Anteil. Die Teilnehmenden dieser Fokusgruppe fragen sich, ob dies ausreichend sei.

Bei Lehrverträgen habe man eine höhere Verantwortung als vorgesetzte Person im Vergleich zu regulären Anstellungen, da der Lehrabschluss die berufliche Zukunft beeinflusse.

Der seltene Kontakt zu behandelnden Personen wirkt überraschend auf die Teilnehmenden der Fokusgruppe. Man sehe es als Aufgabe des Lehrbetriebes, den Kontakt mit Behandelnden zu empfehlen. Ein Lernfeld sei, einfühlsam zu sein und sich doch wo nötig abzugrenzen.

3.7.3 Lehrpersonen Sek I, Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen

Interpretation Lehrverläufe

Die Daten zur Häufigkeit von „schwierigen“ Lehrverläufen würden den Eindruck aus der Schule bestätigen. Auch merke man, dass die aktiven Schüler*innen mit privater Unterstützung eher den Anschluss finden.

Kontakt mit Dritten

Als Lehrperson sei man jeweils im Dilemma, ob man Informationen aus der Schulzeit an Lehrbetriebe weitergeben solle. Man wolle den Jugendlichen keine Steine in den Weg legen. Transparenz werde von Lehrbetrieben oft geschätzt, doch, wenn man über Schwierigkeiten informiere, komme es oft nicht zum Lehrabschluss.

In einen Kontakt mit Dritten zu treten werde teilweise durch die Eltern verunmöglicht. Diese würden z.B. nicht einwilligen, ein Case Management oder die IV zu involvieren. Für eine IV-Anmeldung seien die Jugendlichen oft „zu wenig krank“.

Es wird wahrgenommen, dass sich Lehrpersonen zu spät professionelle Unterstützung holen, ggf. aus Scham oder Unwissen.

Interpretation psychische Auffälligkeiten

In der Schule sehe man Schwierigkeiten in den Themen Selbständigkeit, Selbststeuerung, Verantwortungsübernahme und Anspruchshaltung. Die Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schwierigkeiten hätten bei den Jugendlichen abgenommen im Vergleich zu früher.

Der Druck auf die Schüler*innen habe zugenommen. Man könne neu jedes halbe Jahr durchfallen. Wenn Schüler*innen ins „Time-out“ müssen, sei das Problem meist schon sehr fortgeschritten und die KESB involviert.

Rolle Lehrpersonal/ Schulsozialarbeiter

Es herrsche eine Schulpflicht, das heiße, man müsse alle mittragen. Zum Teil würden Basiskompetenzen fehlen. In der Berufswelt herrsche eine Nulltoleranz diesbezüglich, was in der Schule nicht umsetzbar sei. In der Schule würden nur Noten zählen, während später auch andere Fähigkeiten, z.B. das Arbeitsverhalten, wichtig sei. Das könne man nur bedingt trainieren, es gebe jedoch Programme zur Einübung von „Soft Skills“.

Für Unterstützungspersonen (z.B. Schulsozialarbeiter*innen) wäre ein Netzwerk von Vorteil, dies müsse man noch mehr aufbauen. Man brauche Betriebe von denen man wisse, dass sie offen seien für Schüler*innen mit Schwierigkeiten, damit man Empfehlungen aussprechen könne.

3.7.4 Kinder-und Jugendpsychiater*innen wie Psychotherapeut*innen

Interpretation Lehrverläufe

Die Gruppe „Schwieriger Lehrverlauf mit guter Lösung“ der Befragung sei nicht unbedingt negativ. Lernende mit Schwierigkeiten in der Ausbildung können sich in dieser Zeit entwickeln und haben die Möglichkeit, adäquate Bewältigungsstrategien zu lernen.

Kontakt mit Dritten

Die Therapeut*innen stellen fest, dass sie von sich aus praktisch nie Kontakt mit Lehrbetrieben aufnehmen. Ein wichtiger Grund diesbezüglich sei die fehlende Finanzierung. Hilfreich sei ein Bindeglied (Job Coach, Case Manager), das dies in die Hand nehme.

Gegenüber Weitergabe von Informationen besteht eine kritische Haltung. Idealerweise werden Lernende befähigt, sodass sie selbst über ihre Funktionseinschränkungen im Lehrbetrieb Auskunft geben können.

Die Eltern würden oft eine IV-Anmeldung verhindern aufgrund eines falschen Bildes von der IV. Der Kontakt mit Eltern sei bei familiären Belastungen (die oft ja schon lange bestehen) gut abzuwägen. Allenfalls könne eine Ablösung vom defizitären Umfeld sinnvoll sein. Es bestehe jedoch eine schlechte Prognose, wenn man die Eltern nicht einbeziehen könne und die Lernenden selbst nur wenig Ressourcen haben.

Ein Hindernis in der Zusammenarbeit mit der IV sei, dass Lernende aufgrund von fehlender Ausbildungsfähigkeit von der Lehre ausgeschlossen werden. Die Stabilität der Lehre wäre jedoch wichtig, sowie auch weitere Unterstützung von der IV. Es sei ein Vorteil, wenn die IV nahe vor Ort sei, z.B. mit einer Fachperson in der psychiatrischen Institution. Ggf. sei dies ein Konzept, das man auch auf Grossbetriebe übertragen könnte.

Interpretation psychische Auffälligkeiten

Das Fehlen von Basiskompetenzen könne unterschiedliche Gründe haben (Einstellung, psychische Probleme etc.) und müsse geklärt werden. Nicht immer sei eine Psychotherapie angezeigt (z.B. bei Nacherziehung nicht).

*Rolle Berufsbildner*innen*

Es wird ein „Generationen-Clash“ festgestellt. Heutige Jugendliche haben weniger eine Mentalität des «Durchbeissens» und mehr den Wunsch nach Selbstverwirklichung. Darin würden sie sich häufig von den Berufsbildenden unterscheiden und es bedürfe einer Klärung der Erwartungen an Lernende.

Bzgl. psychischer Probleme sei nach wie vor ein Stigma vorhanden. Man erlebe oft, dass Psychotherapie während der Arbeitszeit möglich sei, Psychotherapie jedoch auf Abendstunden gelegt werden müsse. Einerseits gehe die Vorgabe vom Betrieb aus, andererseits würden die Lernenden dies auch bewusst so auslegen aus Scham.

Man würde sich einen Kurs für Berufsbildner*innen wünschen, in dem Grundlagen der Psychologie vermittelt werden.

3.7.5 Bundesamt für Sozialversicherungen, Invalidenversicherung

Interpretation Lehrverläufe

Die Resultate der Befragung zur Anzahl problematischer Lehrverläufe überraschte die Fachpersonen von BSV/IV nicht. Erstaunt sei man, wie wichtig die Peers in Bezug auf den Lehrverlauf seien; diesen wolle man künftig mehr Beachtung schenken.

Rolle der IV

Man sehe sich bei der IV-Anmeldung von jungen Menschen jeweils etwas im Dilemma. Einerseits wolle man behandlungsbedürftige Schwierigkeiten erkennen. Andererseits wolle man gesunde, möglicherweise etwas unreife Jugendliche nicht pathologisieren. Damit die IV unterstützen könne, brauche es einen relevanten Gesundheitsschaden (Diagnose). Dies sei mit Abklärungen/Gutachten verbunden, was wiederum negative Auswirkungen auf Jugendliche haben könne. Andererseits wurde auch geäußert, dass die Gefahr bestehe, dass die „heisse Kartoffel“ herumgereicht würde. Die Jungen mit teils vielleicht grenzwertigen Gesundheitsproblemen kämen dann einfach einige Jahre später mit ausgewachsenen Störungen zur IV.

Man sehe ein Entwicklungsfeld darin, die Angebote der Frühintervention (FI) besser zu kommunizieren. Ein wichtiger Partner sei das CMBB, Lernende sollten darüber unterstützt werden.

4 Diskussion

Im Folgenden werden wesentliche Resultate der Befragung diskutiert. Im anschliessenden Kapitel werden dann Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen.

Problematische Lehrverläufe sind häufig

Knapp ein Drittel der Berufsbildner*innen (N = 965) wurde nicht nach einem bestimmten Verlauf (problematisch-gelöst respektive problematisch-ungelöst) gefragt, sondern direkt gebeten, sich an den letzten Lernenden zu erinnern, der begleitet wurde. Dann wurde gefragt, wie der Lehrverlauf dieses Lernenden war. Diese Frage kann somit Aufschluss geben, wie häufig als problematisch erlebte Lehrverläufe insgesamt sind.

Dass es bei Lernenden zu Problemen respektive psychischen Auffälligkeiten kommt, ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel: lediglich 41% der Lehrverläufe sind „unproblematisch“ aus Sicht der Berufsbildner*innen. Bei 59% der Verläufe kommt es zu Problemen respektive psychischen Auffälligkeiten, wobei sich bei 33% Lösungen finden, bei 26% der Verläufe hingegen nicht. Insgesamt führen rund 13% der Problemverläufe zu einem Lehrabbruch – der grösste Teil davon gehört erwartungsgemäss zur Gruppe der problematisch-ungelösten Verläufe.

Dass die Mehrheit der Lehrverläufe von Problemen begleitet ist, überrascht zunächst. Es scheint wichtig, dieses zentrale Ergebnis genauer zu reflektieren und einzuordnen: Dass ein Lehrverhältnis problematisch war, bedeutet nicht a priori, dass jeweils eine wichtige psychische Problematik oder gar psychische Störung vorliegt. Auf der anderen Seite handelt es sich bei den problematischen Verläufen auch nicht um zu vernachlässigende Probleme: alle problematischen Lehrverläufe unterscheiden sich deutlich und systematisch von der Gruppe der Lernenden mit einem „normalen, unproblematischen“ Verlauf. Das heisst, es sind nicht lediglich einige wenige Probleme vorhanden, sondern die Gesamtsituation unterscheidet sich negativ bis sehr negativ von den „unproblematischen“ Verläufen: nicht nur im Hinblick auf vorhandene Funktionseinschränkungen, sondern auch bezüglich psychosozialen und familiären Belastungen der Lernenden, früherer schulischer Probleme sowie Interventionen und Aufwand der Berufsbildner*innen. Die Daten weisen darauf hin, dass es sich bei der Einteilung der Berufsbildner*innen in unproblematische, problematisch-gelöste und problematisch ungelöste Verläufe effektiv um unterschiedliche Lernende und um unterschiedliche Lebenssituationen handelt.

Besonders starke Auffälligkeiten zeigen sich bei den problematisch-ungelösten Verläufen, aber auch die problematisch-gelösten Verläufe beschreiben eine Gruppe von Lernenden, die sich von den „unproblematischen“ Lernenden deutlich unterscheidet. Auch wenn Probleme zur Adoleszenz gehören, sollte dieses Drittel der Lernenden mit problematisch-gelösten Verläufen in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Vielmehr handelt es sich hier wohl meist um eine grosse Leistung der Beteiligten, dass hier „gute Lösungen“ gefunden werden konnten. Dabei könnte dazu beigetragen haben, dass die Lernenden dabei unterstützt wurden, adäquate Copingstrategien zu entwickeln und Herausforderungen besser bewältigt werden können.

In den Fokusgruppen-Gesprächen mit verschiedenen Akteuren wurde dieses Resultat vertieft diskutiert. Die grosse Häufigkeit von Problemen entspricht dabei der Erwartung der teilnehmenden Berufsbildungsverantwortlichen, des Case Managements Berufsbildung, der Lehrpersonen und Schulleitenden der Sekundarstufe I, der Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen wie auch der IV-Stellen und des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV). Überrascht waren hingegen die Verantwortlichen der Lehraufsicht, die vergleichsweise selten mit problematischen Lehrverläufen in Kontakt kommen. Dies scheint allerdings gemäss Berufsbildungsverantwortlichen in den Fokusgruppen eher daran zu liegen, dass solche Probleme im Lehrbetrieb gelöst werden, ohne Kontakt zur Lehraufsicht aufzunehmen – auch dies ein Resultat, das sich in unseren Daten spiegelt: Auch bei den problematisch-ungelösten Verläufen wird die Lehraufsicht in weniger als der Hälfte der Fälle kontaktiert. Auch hier deuten sich Engagement und Verantwortungsbewusstsein der Berufsbildner*innen und Lehrbetriebe an: Man versucht, die Probleme eigenverantwortlich zu lösen – oft (33% der Fälle) erfolgreich, aber oft auch nicht (in 26% der Fälle).

Umgekehrt ausgedrückt weist dies auch darauf hin, dass die Lehraufsicht relativ weit weg ist von den problematischen Situationen in Betrieb und Berufsfachschule.

Schliesslich wurden 13% der Lehrverläufe abgebrochen. Diese betreffen erwartungsgemäss vor allem die Gruppe der problematisch-ungelösten Verläufe (26%). Abbrüche kommen bei den unproblematischen Verläufen nahezu nicht vor. Das relativiert möglicherweise auch etwas die verbreitete Einschätzung, dass Lehrvertragsauflösungen fast immer unproblematisch seien (der Lernende hat realisiert, dass der Lehrberuf nicht passt etc.). In der Young Adult Survey Switzerland (Huber, Abel, Cattacin & Moser, 2022) wird ersichtlich, dass junge Schweizer*innen über die Jahre zunehmend von Suizidgedanken berichten (2010/11: 12%, 2018/19: 19%), wobei diese Gedanken häufiger geäussert werden, wenn es Brüche in der Bildungskarriere gibt (Huber, Abel, Cattacin & Moser, 2022). Somit sind Lehrabbrüche einschneidende Erlebnisse, die auch mit dem Wohlbefinden der Lernenden in Zusammenhang stehen. Bei den problematisch-gelösten Verläufen kommt es in etwa 5% zu einem Abbruch und bei den problematisch-ungelösten Verläufen bei etwas mehr als einen Drittel. Das bedeutet umgekehrt, dass rund zwei Drittel der problematisch-ungelösten Lehrverläufe trotz allem erfolgreich abgeschlossen werden. Auch hier deutet sich das grosse Engagement der Berufsbildner*innen an. Auf der anderen Seite kann man sich fragen, wie gut die Arbeitsmarktchancen dieser Lernenden sein werden, wenn sie nach der Lehre nicht mehr so intensiv unterstützt werden resp. die Toleranz durch das reguläre Anstellungsverhältnis ggf. abnimmt.

Das familiäre und soziale Umfeld ist entscheidend ...

Bei der Analyse der Faktoren, die zwischen unproblematischen und problematischen Lehrverläufen unterscheiden, zeigt sich, dass das familiäre und soziale Umfeld der Lernenden von entscheidender Bedeutung ist. Dieses hat auch einen sehr grossen Einfluss darauf, ob die Lehre abgeschlossen wird oder ob es zum einer Auflösung des Lehrverhältnisses kommt.

Die fünf besonders wichtigen Faktoren für den Lehrverlauf sind: Unterstützung durch die Eltern, das Vorhandensein von guten Freunden, eine aktive Freizeitgestaltung (statt zuhause ‚herumzuhängen‘) und das Fehlen von Suchtproblemen sowie familiären und psychosozialen Belastungen (familiäre Probleme, finanzielle Probleme, problematische Wohnsituation etc.). Jeder dieser Faktoren hat unabhängig von den anderen einen Einfluss auf den Verlauf. Das heisst zum Beispiel, dass gute Freunde auch dann ein eigenständiger Schutzfaktor sind, wenn familiäre Belastungen bestehen etc. Auch ein allfälliger Migrationshintergrund spielt eine Rolle (eher problematischer Verlauf), ist aber weniger gewichtig als die oben genannten Faktoren. Zudem unterscheiden sich Lernende mit und ohne Migrationshintergrund kaum voneinander, wenn die Eltern unterstützend sind, gute Freunde und ein aktives Freizeitverhalten vorhanden sind.

Die Präsenz von guten Freunden reduziert zudem das Risiko eines Lehrabbruches um das 5-fache. Es ist anzunehmen, dass das Vorhandensein von guten Freunden auch etwas über die Lernenden selbst und ihre (sozialen) Kompetenzen aussagt. Dennoch handelt es sich hierbei – wie auch beim Merkmal einer aktiven Freizeitgestaltung – um Schutzfaktoren, die grundsätzlich gefördert werden können. Denn tragfähige Beziehungen sind per se ein Resilienzfaktor. Zumindest sollte die Berufsausbildung nicht dazu führen, dass Lernende ihre sozialen und Freizeitaktivitäten übermässig einschränken. In einer kürzlich veröffentlichten Langzeitstudie des Bundes zeigt sich zudem auch ein Zusammenhang zwischen sportlichen Aktivitäten und der Lebensfreude junger Erwachsener (Huber, Abel, Cattacin & Moser, 2022). Eine aktive Freizeitgestaltung ist also als Schutzfaktor zu verstehen und wirkt sich direkt auf das subjektive Wohlbefinden der jungen Menschen aus.

... aber die Eltern sind meist nicht einbezogen

Dass vor allem familiäre und psychosoziale Belastungen sowie Suchtprobleme relevante Risikofaktoren für problematische Lehrverläufe und -abbrüche sind, wirft die Frage auf, ob, wann und wie Berufsbildner*innen den Kontakt zu den Eltern der Lernenden suchen sollten. Häufig kommt es erst bei deutlichen Problemen in der Lehre zu solchen Kontakten (wenn überhaupt). Wenn es aber erst bei vorliegenden Problemen zu einem Kontakt kommt, ist die Problemlösung womöglich schwieriger als wenn schon vor Problembeginn ein (unbelasteter) Kontakt hergestellt wurde. Solche Fragen wurden auch in den Fokusgruppen eingehend diskutiert, und es wurden auch Argumente genannt, die gegen einen Kontakt sprechen: zum Beispiel, dass gerade bei (oft schon lange) belasteten Familienverhältnissen die Lernenden in ihrer Autonomieentwicklung und in der Ablösung eines dysfunktionalen Umfeldes unterstützt werden sollten respektive dass die Anwesenheit der Eltern in den Gesprächen die Problemlösung auch behindern könne. Andererseits bestehe jedoch eine schlechte Prognose, wenn man die Eltern nicht einbeziehen könne und die Lernenden selbst nur wenig Ressourcen hätten.

Die Diskussionen weisen damit darauf hin, dass man differenziert abwägen sollte, ob der Einbezug der Eltern zielführend ist. Auch stellt sich die Frage, ob es in jedem Fall die Berufsbildner*innen selbst sein müssen, die solche Kontakte herstellen (es kann auch überfordernd sein), respektive, ob es manchmal nicht unterstützend wäre, dass Elternkontakte von anderen bereits involvierten Akteuren hergestellt würden, zum Beispiel von Behandlungspersonen, Lehraufsicht, Case Management Berufsbildung, IV-Stelle etc. Allerdings sind auch diese Akteure generell eher selten oder erst sehr spät involviert. Insgesamt ist festzuhalten, dass a) familiäre Belastungen respektive die Eltern eine wesentliche Rolle für den Ausbildungsverlauf spielen, dass sie aber b) in weniger als der Hälfte der problematischen Verläufe überhaupt kontaktiert werden und dass c) Berufsbildner*innen in rund drei Vierteln aller Verläufe angeben, dass sie Bedarf nach mehr Unterstützung durch die Eltern gehabt hätten. Ein unterstützender Elternkontakt ist der am häufigsten genannte Bedarf, den die Berufsbildner*innen in dieser Situation gehabt hätten.

*Berufsbildner*innen handeln engagiert und kompetent – warten aber oft lange zu*

Die direkt begleitenden Berufsbildner*innen stehen meist in einem engen täglichen Kontakt mit den Lernenden und unternehmen viel, um die Lernenden zu unterstützen – das gilt anhand der hier erhobenen Fälle nicht nur dann, wenn es zu Problemen kommt, sondern auch bei den unproblematischen Verläufen. In zwei Dritteln der Fälle wird das Gespräch mit den Lernenden gesucht, man spricht sie auf ihr Befinden und ihre Bedürfnisse an (rund 60%), macht klare Vorgaben und kontrolliert die Einhaltung (55%), bespricht regelmässig Leistung und Verhalten, traut den Lernenden etwas zu und «pusht» sie auch (48%).

Gerade auch die häufige Kombination dieser einerseits persönlich-unterstützenden und gleichzeitig Orientierung gebenden Beziehungen erscheint uns sehr kompetent. Schliesslich ist auch das häufige Verhalten, dass den Lernenden etwas zugetraut wird und dass man sie «pusht», von Bedeutung: Dieses Zutrauen/Zumuten ist ein möglicher Schutzfaktor und *reduziert* statistisch das Risiko für einen problematischen Lehrverlauf um fast 70% (gegenüber den Verläufen, wo den Lernenden nichts zugetraut oder zugemutet wurde). Den Lernenden etwas zuzutrauen oder zuzumuten fördert die Selbstwirksamkeit, was Lernenden wiederum hilft, ihre Überzeugung zu stärken, auch schwierige Situationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Interessanterweise scheint dies nicht dasselbe zu sein wie «Engagement einfordern». Wenn einfach Engagement gefordert wird, *erhöht* sich das Risiko für einen problematischen Verlauf. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass ein wertschätzendes Zutrauen produktiver bei den Lernenden ankommt als das schlichte Einfordern.

Relativ häufig (45% der Fälle) nehmen die Berufsbildner*innen hingegen auch eine beobachtende, „nichts überstürzende“ Haltung ein, obwohl Schwierigkeiten sehr häufig bereits bei Beginn oder während der ersten Monate festgestellt werden. Hier kann man sich in problematischen

Fällen fragen, ob nicht eine solch abwartende Haltung dazu beiträgt, dass sich die Probleme fixieren oder vergrößern. Auch im Befragungsteil, wo die Berufsbildner*innen eine fiktive Problemsituation (Fallbeispiel „Leo“) lösen mussten, fällt auf, dass rund ein Fünftel der Befragten beim ersten Interventionszeitpunkt (noch) nichts unternimmt. Zu diesem Zeitpunkt bestehen die Probleme des fiktiven Lernenden allerdings schon seit 6 Monaten. Es stellt sich die Frage nach den Gründen für die häufig beobachtende und abwartende Haltung durch die Berufsbildner*innen. Eine Erklärungsmöglichkeit könnte sein, dass die Lernenden die Zeit haben sollen, sich an die neue Situation zu gewöhnen. Ein anderer Erklärungsversuch wäre dieser, dass die Berufsbildner*innen die Auffälligkeit verkennen oder das Wissen fehlt, wie der/die Lernende darauf angesprochen werden könnte und welche Schritte vereinbart werden könnten.

Insgesamt kann man doch von einem bemerkenswerten Engagement und auch reflektierten Handeln der Berufsbildner*innen im Kontakt mit den Lernenden ausgehen. Auch die Tatsache, dass von den 59% der problematischen Verläufe die Mehrheit (33%) «gut gelöst» werden konnte (26% konnten nicht gelöst werden), spricht für die persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Berufsbildner*innen. Am ehesten – und darauf wurde in den Fokusgruppen wiederholt aufmerksam gemacht – wäre darauf zu achten, dass Berufsbildner*innen auch die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten und ihres Engagements wahrnehmen.

Spezialisierte Hilfen werden selten einbezogen ...

So häufig die Berufsbildner*innen im Kontakt mit den Lernenden intervenieren, so selten ziehen sie spezialisierte Unterstützung bei: das Gespräch mit den Behandlungspersonen wird in rund 17% der problematischen Verläufe gesucht, eine Sozialberatung wird in 15% der Fälle involviert (respektive die Lernenden werden dorthin verwiesen), das Berufsbildungsamt wird in etwas mehr als einem Drittel der Fälle kontaktiert (vor allem bei problematisch-ungelösten Verläufen, oft wohl im Zusammenhang mit der drohenden Lehrvertragsauflösung) und die IV-Stelle wird mit 2.5% der Fälle fast nie kontaktiert.

Diese seltene Kontaktaufnahme mit spezialisierten Stellen – wozu auch das Case Management Berufsbildung gehört, das aber sehr selten Zuweisungen von Lehrbetrieben erhält – kontrastiert mit den doch erheblichen Auffälligkeiten der Lernenden in den beschriebenen Problemverläufen. Dieses Resultat zeigt sich in ähnlicher Form auch in Befragungen von Führungskräften zum Umgang mit psychisch auffälligen Mitarbeitenden: man versucht normalerweise, die Probleme im betrieblichen Rahmen zu lösen und zieht externe professionelle Unterstützung eher nicht bei (Baer et al., 2011; Baer et al., 2017; Baer et al., 2018). Dieser Umstand ist bei den Berufsbildner*innen aber noch ausgeprägter. Dies gilt vor allem für die Berufsbildner*innen mit eher weniger Berufserfahrung. Es stellt sich die Frage, ob gerade Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung die Wichtigkeit, im System zu interagieren, um gute Lösungen zu finden, noch nicht bewusst ist und/oder die Unsicherheiten im Kontakt mit Dritten wie auch in psychischen Themen hemmend sind.

... fühlen sich jedoch auch nur bedingt zuständig

Dieser Umstand wurde insbesondere bezüglich der nahezu inexistenten Kontaktierung der IV-Stellen, deren Häufigkeit zudem bei den unproblematischen Verläufen gleich hoch ist wie bei den problematischen Verläufen, mit den Fachleuten in den Fokusgruppen besprochen. Für die Berufsbildner*innen und Lehraufsichten in den Fokusgruppen ist dieses Resultat wenig überraschend und auch adäquat: es besteht hier klar die Meinung, dass eine (Früherfassungs-) Meldung an die IV-Stelle nicht Aufgabe der Berufsbildner*innen respektive Berufsbildungsverantwortlichen sei oder sein dürfe. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass oft auch die Eltern der Lernenden gegen eine IV-Anmeldung seien, dass ein IV-Kontakt frühestens bei längeren Arbeitsunfähigkeitsvorfällen vorgenommen werden sollte, dass die IV nach wie vor sehr stigmatisiert sei, dass das IV-Verfahren sehr lange dauere und dass die Lernenden dann aus Sicht der IV oft „zu wenig krank“ seien, um unterstützt zu werden.

In der Besprechung mit Vertretungen der IV-Stellen und des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV) wurde eine gewisse Ambivalenz deutlich: auf der einen Seite möchte man möglichst früh intervenieren, auf der anderen Seite will man die Jugendlichen nicht unnötig respektive sehr früh pathologisieren. Man ist sich der nach wie vor bestehenden Stigmatisierungsgefahr durch eine IV-Anmeldung bewusst. Es wird eher die Ansicht vertreten, dass eher der Kontakt zu den Case Management-Stellen gesucht werden sollte, die dann wiederum mit der IV zusammenarbeiten könnten. Zudem könne die IV ihre Angebote bei den Berufsbildner*innen sicher noch stärker bekannt machen. Schliesslich wurde auch das Risiko angesprochen, dass alle Akteure „die heisse Kartoffel“ herumreichen würden, sich also niemand voll für Lernende mit problematischen Verläufen zuständig fühle – mit dem Risiko, dass dieselben Personen einige Jahre später doch bei der IV angemeldet werden, dann jedoch mit ausgewachsenen psychischen Störungen.

Auch von kinder- und jugendpsychiatrischer Seite her wurde festgestellt, dass sie selbst wegen der fehlenden Finanzierung praktisch nie Kontakt zu Lehrbetrieben aufnehmen. Einer Weitergabe von Informationen an die Lehrbetriebe stehen sie kritisch gegenüber. Zudem handle es sich oft auch um Erziehungsdefizite, wofür die Psychiatrie nicht zuständig sei.

Zusammenfassend machen die vorliegenden Daten und die Diskussionen in den Fokusgruppen den Eindruck, dass zwar viele Hilfestellungen und Anlaufstellen für Lernende existieren, dass sich aber niemand wirklich zuständig, verantwortlich oder kompetent fühlt. Bezüglich IV ist dies insofern bemerkenswert, weil sie per 1.1.2022 die Umsetzung der „Weiterentwicklung IV“ gestartet hat, also der aktuellen IV-Reform mit Fokus auf die Jungen mit (vor allem psychischen) Beeinträchtigungen. Bezüglich der gegenseitig seltenen Kontaktversuche zwischen Berufsbildner*innen/Lehrbetrieben und psychiatrischen Stellen muss man die Zurückhaltung vieler Psychiater*innen und Psychotherapeut*innen, aktiv den Kontakt zu Berufsbildner*innen zu suchen (Einverständnis vorausgesetzt), kritisch betrachten.

Insofern ist das Ergebnis, dass sich die Berufsbildner*innen eher selten an externe spezialisierte Stellen oder an die Behandelnden wenden, nicht überraschend – obwohl es an sich gerade in der Adoleszenz naheliegend wäre, im System mit den anderen Akteuren zusammen zu arbeiten. Aus rehabilitativer Sicht kann man festhalten, dass die vorliegende Situation unbefriedigend ist: Die Berufsbildner*innen und Lehrbetriebe und damit auch die Lernenden scheinen letztlich allen vorhandenen Anlaufstellen zum Trotz sich selbst überlassen, weil niemand mit ihnen zusammen aktiv den Lead übernimmt. Hier sollten nicht nur Berufsbildner*innen früher und aktiver professionelle Unterstützung suchen, sondern es sollten sich auch die vorhandenen Stellen selbst aktiver positionieren und das nötige Know-how – wo noch nicht vorhanden – zur Verfügung stellen.

Grosse Unsicherheiten und Unterstützungsbedarf bei psychischen Problemen

Die Berufsbildner*innen agieren wie erwähnt oft sehr souverän und fühlen sich in vielen Tätigkeitsbereichen auch sehr sicher: Rund 90% der Berufsbildner*innen berichten, dass sie sich sicher fühlen bei der Rekrutierung von Lernenden, beim Führen von schwierigen Gesprächen, bei Leistungsproblemen oder im Umgang mit demotivierten Lernenden. Häufigere Unsicherheiten bestehen bei der Kooperation mit externen Dritten (also Kooperationen im Netzwerk) und im Umgang mit schwierigem Verhalten der Lernenden (16% bis 31%). Sehr häufig sind Berufsbildner*innen unsicher im Umgang mit Suchtproblemen (60%) sowie anderen psychischen Problemen (52%) bei Lernenden. Diese beiden Dimensionen wurden separat erfragt; da es sich jedoch auch bei Suchtproblemen um psychische Probleme handelt, kann man sagen, dass psychische Probleme bei Lernenden die Berufsbildner*innen mit Abstand am meisten fordern. Umso wichtiger wäre eine kompetente Unterstützung für die Berufsbildner*innen durch spezialisierte Stellen. Dies gilt besonders bei Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung, die sich besonders unsicher fühlen angesichts psychischer Probleme bei Lernenden und erwartungsgemäss auch in der Kooperation mit externen Stellen.

Nach Wünschen und Unterstützungsbedarf gefragt hätten Berufsbildner*innen bei psychisch auffälligen Lernenden neben einem Austausch mit den Eltern (72%) gerne mehr Unterstützung durch die Berufsfachschule (65%), andere Berufsbildner*innen (43%), Vorgesetzte/HR (37%), Schulungen und Kurse durch Fachleute (35%), Lehraufsicht (33%) und behandelnde Ärzt*innen / Therapeut*innen (26%).

Dieser Unterstützungsbedarf unterscheidet sich teils nach Betriebsgrösse und Berufserfahrung: Kleine und mittlere Unternehmen wünschen sich häufiger den Austausch mit der Berufsfachschule (70 – 74%) als Grossunternehmen (55%). Das Gleiche zeigt sich beim Austausch mit den Eltern / Bezugspersonen. Ein Viertel der Berufsbildner*innen in kleinen Unternehmen wünscht sich Beratung und Kurse durch Fachleute, bei Unternehmen ab 50 Mitarbeitenden sind es 40%.

Je geringer die Berufserfahrung, desto seltener wird ein Bedarf nach Unterstützung durch Behandlungspersonen oder den Eltern angegeben. Die Daten weisen darauf hin, dass mit zunehmender Berufserfahrung der Berufsbildner*innen auch der Wunsch nach Kooperation mit Dritten ansteigt. Dass dies für junge Berufsbildner*innen mit weniger Berufserfahrung weniger naheliegender ist, ist nachvollziehbar. Unabhängig von Alter und Berufserfahrung ist allerdings der Bedarf an Schulung durch Fachleute.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Berufsbildner*innen mit wenig Berufserfahrung und solche in grösseren Unternehmen seltener externe Ressourcen beiziehen – sei es, weil zum einen die Erfahrung fehlt, dass überhaupt und an wen man sich wenden könnte und man deshalb eher betriebsintern nach Unterstützung sucht und weil zum anderen in grossen Betrieben eher interne Ressourcen zur Verfügung stehen.

Probleme in der Lehre haben oft eine Vorgeschichte

Lernende mit Problemen waren viel häufiger schon in der Schulzeit auffällig (sofern überhaupt bekannt): bei problematisch-gelösten Verläufen sind bei 37% der Lernenden frühere Präsenz-, Leistungs- oder Verhaltensprobleme bekannt. Bei den problematisch-ungelösten Verläufen betrifft dies 40% der Lernenden (gegenüber lediglich 10% bei den unproblematischen Verläufen).

Den Lehrpersonen in der Schule sind diese Probleme bekannt, die Berufsbildner*innen sind jedoch darüber oft nicht informiert: Bei beinahe 40% der Lernenden mit schwierigen Verläufen sind in 40-45% der Fälle frühere schulische Schwierigkeiten bzgl. Absenzen, Leistung und Verhalten im Vorfeld nicht bekannt.

Etwas mehr als ein Drittel der Berufsbildner*innen, die einen problematischen Verlauf geschildert haben, geben an, dass derartige Informationen über frühere schulische Probleme ihnen geholfen hätten. Rund die Hälfte berichtet, genügend Informationen gehabt zu haben und 12-15% geben an, dass derartige Informationen über schulische Probleme nicht relevant seien für die Berufsausbildung.

Hier stellt sich die Frage, ob eine geeignete Information nicht erneut problematischen Verläufen vorbeugen könnte oder ob die Kenntnis über schulische Auffälligkeiten gar dazu führen kann, dass den Lernenden die Chance genommen wird für einen erfolgreichen Neustart. Derartige Informationen können zu einer Stigmatisierung der Jungen beitragen. Auch hier sollte man wahrscheinlich differenzieren, wie in einer Fokusgruppe vorgeschlagen wurde: hat es sich in der Schule beispielsweise um ein einmaliges Problem – womöglich mit einer bestimmten Lehrperson – gehandelt, ist dies wohl eher eine unnötige Information. Hat es sich um eine längerdauernde Problematik gehandelt, wo auch Fachstellen schon involviert waren, sollte man eher informieren.

Jedenfalls kann man die Idee der «neuen Chance» auch kritisch betrachten: Ist es wirklich eine Chance für die Jugendlichen mit bekannten Problemen, wenn sie in der Lehre wieder auffallen und viel Zeit vergeht, bis die Berufsbildner*innen die Probleme wirklich realisieren und herausfin-

den, welche Anpassungen für die Lernenden hilfreich wären, während sie in dieser Zeit womöglich die Geduld verlieren? Wenn Berufsbildner*innen schon wissen, worauf sie besonders achten sollten etc., könnte dies schon von Beginn weg eine gewisse Entspannung bringen. Uns scheint jedenfalls, dass die Frage der Weitergabe gewisser (auch positiver) Informationen an den Lehrbetrieb nicht reflexartig abgelehnt, sondern differenziert diskutiert werden sollte.

Betriebskultur und Attraktivität der Arbeitstätigkeiten spielen eine Rolle

Auch betriebliche Faktoren spielen eine wichtige Rolle für den Verlauf: Betriebe mit – laut Einschätzung der Berufsbildner*innen - insgesamt wenig Verständnis für psychische Probleme, mit wenig sinnstiftenden und körperlich harten Tätigkeiten haben ein rund doppelt so hohes Risiko für einen problematischen Lehrverlauf. Dass sich in dieser Befragung von Berufsbildner*innen auch wesentliche betriebliche Faktoren für den Lehrverlauf zeigen, ist nicht selbstverständlich, weil hier ausschliesslich die Perspektive der Berufsbildner*innen erhoben wurde. Wenn man die Lernenden selbst befragt hätte, hätten sich wahrscheinlich teils auch andere wichtige Zusammenhänge mit problematischen Lehrverläufen als in der vorliegenden Untersuchung gezeigt.

Ein wenig verständnisvolles Betriebsklima hängt auch mit dem Verhalten der Lernenden zusammen: es kommt deutlich häufiger zu wiederholten Kurzabsenzen (nicht zu Langzeitabsenzen), zu Leistungsproblemen im Betrieb (aber nicht in der Berufsfachschule) und häufiger zu Konflikten im Betrieb (ausser mit den anderen Lernenden).

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich, wenn Lernende Tätigkeiten haben, die als wenig sinnstiftend erlebt werden: hier kommt es zu deutlich mehr Kurzabsenzen (aber nicht mehr Langzeitabsenzen), zu häufigeren Leistungsproblemen, zu weniger Engagement der Lernenden (obwohl sich bei Lehrbeginn kein Unterschied in der Motivation gezeigt hatte), zu leicht erhöhter Ablenkbarkeit, zu Minimalismus, Desinteresse am Lernen von Neuem und zu mangelndem beruflichen Ehrgeiz.

Es mag sein, dass diese Zusammenhänge zwischen Betriebskultur (Verständnis für psychische Probleme) und erlebter Attraktivität der Aufgaben auch durch weitere Merkmale mitbeeinflusst sind. Dennoch ist nachvollziehbar und auch zu erwarten, dass diese betrieblichen Merkmale auch das Verhalten der Lernenden beeinflussen. Wenn Lernende wenig Verständnis erleben für ihre Probleme und ihre Tätigkeit als sinnlos oder langweilig empfinden, sinken womöglich auch Disziplin (Präsenz), Leistung, Fokussierung und Ehrgeiz – auch wenn das Engagement bei Lehrbeginn vorhanden war. Diese Resultate bedeuten nicht, dass der Betrieb alleine „Schuld hat“ an problematischen Verläufen, Desinteresse, Absentismus und Minimalismus. Sie weisen jedoch darauf hin, dass auch die Betriebe hier gefordert sind. Es liegt in der Verantwortung der Betriebe, eine Kultur vorzuhalten, wo man sich auch mit psychischen Problemen wertgeschätzt fühlt – ein Umstand, der gerade für Jugendliche besonders wichtig ist. Es liegt ebenfalls in der Verantwortung der Betriebe, die jeweiligen Arbeitstätigkeiten – im Rahmen des Möglichen – so attraktiv (sinnhaft) wie möglich zu gestalten oder den Lernenden besser zu kommunizieren, warum die Aufgaben sinnhaft sind.

Funktionseinschränkungen: fast keine oder dann gleich viele

Die Berufsbildner*innen konnten in einer Liste von 35 Fähigkeiten (Funktionen) jeweils angeben, ob diese bei den Lernenden vorhanden oder eingeschränkt waren. Im Durchschnitt weisen die Lernenden bei rund 13 Funktionen Einschränkungen auf. Erwartungsgemäss hängt die Anzahl der Einschränkungen deutlich mit dem Lehrverlauf zusammen. Dabei fällt auf, dass die Lernenden mit einem „unproblematischen“ Lehrverlauf in 80% der Fälle aus Sicht der Berufsbildner*innen gar keine Defizite aufweisen und die restlichen 20% grossmehrheitlich nur wenige. Das ist insofern bemerkenswert als es verdeutlicht, dass es eine grosse Gruppe von Lernenden gibt (wie oben erwähnt rund 40%), die in all diesen Fähigkeiten gemäss Berufsbildner*innen unauffällig (oder auch besonders gut) sind.

Auch wenn ein Teil der Berufsbildner*innen gebeten wurde, sich an einen „normalen, unproblematischen“ Verlauf zu erinnern, wäre zu erwarten gewesen, dass ein Teil dieser Lernenden einige leichtere Einschränkungen (von 35 möglichen) aufweist. Der Unterschied zu den beiden Gruppen mit problematischem Lehrverlauf, die in rund zwei Dritteln der Fälle viele bis sehr viele Einschränkungen aufweisen, ist hingegen eklatant. Damit kann man auch die Vorstellung etwas hinterfragen, dass alle Lernenden alters- oder entwicklungsbedingt auffällig sind. Die hier vorliegenden Resultate weisen eher darauf hin, dass Berufsbildner*innen zum einen Jugendliche mit vielen Problemen und zum anderen solche mit praktisch keinen Problemen wahrnehmen – zumindest nicht mit Problemen, die in der Ausbildung aufgefallen wären.

Wahrgenommen werden vor allem Probleme in Leistung, Organisation und Disziplin

Am häufigsten wurde die schwankende Leistung (60%), gefolgt von Ablenkbarkeit, Prioritäten setzen, ineffiziente Organisation sowie Unkonzentriertheit (jeweils rund 55%) genannt. Ebenfalls sehr häufig (jeweils zu rund 45% der Fälle) werden Mängel in der Belastbarkeit, Selbsteinschätzung, Einhaltung von Regeln und Abmachungen, beim logischen Denken und in der Arbeitsausführung gemäss Vorgaben genannt. Insgesamt zeigen sich die häufigsten Funktionseinschränkungen in den Bereichen Leistung, Disziplin und Selbst-/Arbeitsorganisation. Bemerkenswert selten werden zwischenmenschliche Einschränkungen wahrgenommen (Integration ins Team, Freundlichkeit, Empathie, Respekt etc.). Hier kann man sich fragen, ob soziale Auffälligkeiten in den problematischen Verläufen effektiv so selten sind oder ob sie in der Wahrnehmung der Berufsbildner*innen auch einfach weniger hoch gewichtet werden als die direkt arbeitsbezogenen Einschränkungen.

Die zwischenmenschlichen Einschränkungen sind nämlich insofern bedeutsam, weil sie – wo wahrgenommen – besonders häufig mit einem problematisch-ungelösten Lehrverlauf und auch mit einem Lehrabbruch zusammenhängen. Lernende mit sozial-emotionalen Problemen zeigen noch häufiger einen problematischen Verlauf als Lernende, die deutlich mehr Einschränkungen haben, aber keine sozial-emotionalen Defizite. Umso wichtiger wäre es, diese früh und auch präzise wahrzunehmen, auch wenn sie noch nicht extrem ausgeprägt sind und sich vielleicht (noch) nicht auf die Leistung auswirken.

Die Mehrheit der Berufsbildner*innen ist der Ansicht, dass Lernende in der Schule in den Bereichen Verantwortungsübernahme, Selbständigkeit, Durchhaltevermögen/Ausdauer und Zuverlässigkeit/Disziplin besser auf die Berufsausbildung vorbereitet werden sollten. Auch hier wird die Notwendigkeit einer besseren Vorbereitung bezüglich „Teamfähigkeit“ vergleichsweise selten erwähnt (25% der Fälle).

Deutliche Geschlechtsunterschiede bei Problemen – und vor allem im Umgang damit

Nahezu alle Funktionseinschränkungen zeigen einen deutlichen Zusammenhang mit dem Geschlecht: mit 4 Ausnahmen sind alle Fähigkeiten bei den männlichen Lernenden häufiger eingeschränkt als bei den weiblichen Lernenden. Ein umgekehrtes Verhältnis liegt nur vor bei Stimmungsschwankungen, mangelnder Durchsetzungsfähigkeit (kann sich nicht wehren), Angst vor Fehlern sowie mangelnder Trennung von Beruflichem und Privatem. Hier zeigen sich womöglich entwicklungsbedingte und auch geschlechtstypische Unterschiede: bei den männlichen Lernenden zeigen sich Probleme durchgehend häufiger in der Aufmerksamkeit, Verantwortungsübernahme, Selbstorganisation und Disziplin, bei weiblichen Lernenden eher in sozial-emotionalen Bereichen.

Zudem sind weibliche Lernende in den unproblematischen Lehrverläufen etwas über- und bei den Lehrabbrüchen untervertreten. Dies liegt allerdings nicht nur daran, dass sie seltener Funktionseinschränkungen aufweisen, sondern auch daran, dass sie anders damit umgehen als männliche Lernende: weibliche Lernende sprachen ihre Probleme häufiger offen an, bemühten sich aktiver, Lösungsvorschläge umzusetzen, hielten sich häufiger an Abmachungen, erschienen

auch zur Arbeit, wenn es ihnen nicht so gut ging, blieben bei Absenzen im Kontakt mit dem Arbeitgeber und haben sich ihrem Problem gestellt, sind nicht ausgewichen. Die Unterschiede im Umgang mit den Problemen sind beachtlich. Weibliche Lernende wirken diesbezüglich deutlich reifer.

Hinzu kommt, dass weibliche Lernende deutlich häufiger eine Behandlung aufgesucht haben als männliche, dass sie seltener Suchtprobleme aufwiesen und auch seltener in der Schulzeit mit Problemen bezüglich Absenzen, Leistung und Verhalten konfrontiert waren. Diese Beobachtungen sind auch vor dem Hintergrund beachtlich, dass weibliche Lernende im Vergleich zu männlichen Lernenden häufiger unter familiären Belastungen leiden.

Letztlich entscheiden Grundkompetenzen über Lehrverlauf und Lehrabbruch

Die statistische Analyse der Einflussfaktoren für den Lehrverlauf wie auch für eine allfällige Auflösung des Lehrverhältnisses zeigt univariat (ohne Berücksichtigung der gegenseitigen Abhängigkeiten) eine Vielzahl relevanter Funktionseinschränkungen: praktisch alle Defizite korrelieren mit der Art des Lehrverlaufes und dem Abschluss/Abbruch der Ausbildung.

In der multivariaten Analyse, wo alle Zusammenhänge der Funktionsdefizite untereinander rechnerisch kontrolliert werden (zum Beispiel überlappen sich „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“), bleiben nur wenige bedeutsame Einflussfaktoren übrig.

So sind für einen *problematischen Lehrverlauf* vor allem folgende Defizite bedeutsam: mangelnde Pünktlichkeit, Stimmungsschwankungen, mangelnde Integration ins Team, inkonstante Leistung, Nichteinhalten von Regeln und Angst vor Fehlern. Diese Probleme erhöhen jeweils das Risiko eines problematischen Lehrverlaufes um das 4-6-fache. Ein *Lehrabbruch* wird vor allem von folgenden Defiziten vorausgesagt: Nichteinhalten von Regeln, mangelnde Integration ins Team, Stimmungsschwankungen und Konzentrationsprobleme. Diese Probleme erhöhen das Risiko für einen Lehrabbruch um das 1.5-2.4-fache.

Das bedeutet, dass das Risiko für problematische Verläufe oder gar einen Abbruch des Lehrverhältnisses schon deutlich minimiert werden, wenn es gelingt, dass sich die Lernenden an die betrieblichen Regeln halten, pünktlich sind und sich ins Team einfügen. Dies ist insofern bedeutsam, als es sich dabei um grundlegende Verhaltensmerkmale handelt und nicht um psychiatrische Symptome. Anders verhält es sich bei den Stimmungsschwankungen, der übermässigen Angst vor Fehlern und teils auch bei den Konzentrationsproblemen (ein Teil der Konzentrationsprobleme liesse sich wohl mit entsprechendem Lebensstil – genügend Schlaf, nicht zu viel gamen etc. – ebenfalls verbessern): Hier handelt es sich womöglich um Symptome psychischer Störungen, die nicht unbedingt von den Lernenden kontrolliert werden können. Was sie aber grundsätzlich meistens kontrollieren können, sind Regeleinhaltung, Pünktlichkeit und gewisse basale Sozialkompetenzen, die eine Teamintegration ermöglichen. Deshalb wäre es wichtig, dass solche grundlegenden Kompetenzen schon in der Schulzeit und ab Lehrbeginn besonders beachtet und trainiert werden.

Hierzu muss schliesslich eine Relativierung vorgenommen werden: Eine Gruppe von Lernenden (rund jeder achte Lernende) mit einem besonders hohen Risiko für einen Problemverlauf und Lehrabbruch zeigt vor allem sozial-emotionale und disziplinarische Auffälligkeiten: sie sind wenig kritikfähig, haben eine verzerrte soziale Wahrnehmung, wenig Einsichtsfähigkeit, Stimmungsschwankungen, Probleme in der Regeleinhaltung, sind leicht ablenkbar und inkonstant in den Leistungen. Dieses Profil ähnelt gewissen psychischen Störungen, zum Beispiel einer emotional-instabilen Persönlichkeitsstörung. Solche Störungen sind definitionsgemäss mit unangepasstem Verhalten und Wahrnehmen verbunden. Hier bedarf es neben einer wertschätzenden und gleichzeitig sehr klaren Führung durch die Berufsbildner*innen oft auch einer psychiatrisch-psychotherapeutischen Unterstützung und einer guten Zusammenarbeit zwischen Behandlung und Berufsbildung.

5 Schlussfolgerungen für die Praxis

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können verschiedene Handlungsfelder benannt werden. Im folgenden Kapitel werden die Handlungsfelder beleuchtet und mögliche Ansätze, diesen zu begegnen, umschrieben. Da es sich um ein Querschnittsthema handelt, liegt der Fokus einerseits im Bereich der Bildung im Sinne von Sensibilisierung und Befähigung durch Wissen und andererseits im in der Kooperation des relevanten Systems. Abschliessend werden einzelne weitere mögliche Ansätze umrissen und adressiert.

Bildung – Wissensvermittlung

Berufsbildner*innen sind in ihrer Rolle sehr engagiert und fühlen sich in vielen Bereichen ihrer Tätigkeit sicher. Bei psychischen Auffälligkeiten bei Lernenden fühlen sie sich jedoch unsicher. Gerade der Übergang von der Sekundarstufe I (obligatorische Schulzeit) in die Sekundarstufe II (Berufslehre, Mittelschulen etc.) stellt für die Jugendlichen eine grosse Herausforderung dar, geht mit Stress einher und gilt als «störungsanfällige» Phase. Um Jugendliche resp. junge Erwachsene gezielt fördern und unterstützen zu können, bildet Wissen zum Thema Entwicklung, Adoleszenz wie auch zu psychischen Problemen/Störungen die Basis zur Sensibilisierung. Erst durch die Sensibilisierung wird es möglich, den allfälligen Auffälligkeiten entsprechend zu begegnen. Gerade weil psychische Störungen ihren Beginn oft in der Adoleszenz nehmen, kann mit früher und gezielter Intervention auch ein zentraler Beitrag zur Prävention von psychischen Krankheiten geleistet werden.

Im Kontext Berufsbildung sind verschiedene Akteure involviert und bilden ein komplexes System. Neben den Praxisbildner*innen und Berufsbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben sind die Berufsfachschulen resp. die Berufsfachschullehrpersonen wichtige Beteiligte, welche die Lernenden über mehrere Jahre in ihrer Entwicklung begleiten. Weiter können behandelnde Personen (Pädiater*innen, Hausärzt*innen, Psychotherapeut*innen, Psychiater*innen etc.) und Coaches oder Case Manager involviert sein. Nicht zuletzt kommt auch der Lehraufsicht eine wichtige Rolle zu, als oft erste Kontaktstelle bei Fragen oder Schwierigkeiten.

Mögliche Ansätze, wie den Herausforderungen begegnet werden könnten, werden nachfolgend umrissen:

- Entwicklung/Adoleszenz und psychische Auffälligkeiten und möglicher Umgang damit sowie Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Stellen als fester Bestandteil in den Ausbildungen für Praxisbildner*innen, Berufsbildner*innen
- Weiterbildungsangebote für die verschiedenen involvierten Akteure (Berufsfachschullehrpersonen, Lehraufsicht, Behandelnde, Case Manager*innen, Coaches etc.)
- Leicht zugängliche und spezialisierte Angebote schaffen: z.B. Fachinputs zu verschiedenen Schwerpunktthemen betreffend psychischen Auffälligkeiten und möglichem Umgang damit oder Kontakt mit Dritten. Dabei könnten beispielsweise Online-Sequenzen oder Brown-Bag-Veranstaltungen als Gefässe für interessierte Akteure geeignet sein.
- Kampagne zur Sensibilisierung der verschiedenen Akteure in der Berufsbildung. Dabei kann einerseits auf bestehende, etablierte und neue Angebote aufmerksam gemacht werden und gleichzeitig dazu motiviert werden, dass sich Berufsbildner*innen oder andere Involvierte frühzeitig Beratung resp. Unterstützung holen.
- Erarbeitung von Informationsbroschüren und Instrumente (z.B. Leitfäden) zum Thema psychische Auffälligkeiten bei Lernenden und Umgang mit ebendiesen

Die Thematik der Wissensvermittlung betrifft jedoch nicht nur die involvierten Personen im Umfeld der Lernenden, sondern auch die Lernenden selbst. Mit dem Eintritt in die Berufslehre sind die Lernenden mit neuen Erwartungen konfrontiert. In der neuen Rolle als Lernende müssen sich die

Jugendlichen sozialisieren, es bestehen einerseits Anforderungen an berufsspezifische Aufgaben, die es zu bewältigen gilt, aber auch die Gewöhnung an neue Rahmenbedingungen stellt eine Herausforderung dar. Entscheidend ist, dass Lernende während der Ausbildung v.a. in der Entwicklung der Grundkompetenzen (u.a. Arbeitsorganisation, Konzentration, soziale Kompetenzen, Einhalten von Regeln) Fortschritte machen können, da diese auch für das spätere Arbeitsleben zentral sind. Damit diese Anpassungsleistung gelingt, ist es wichtig, dass die Erwartungen an sie transparent kommuniziert werden und damit Orientierung geschaffen wird.

Verstärkung der Kooperation

Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt auf, dass bzgl. der Zusammenarbeit wesentliches Entwicklungspotenzial besteht. Berufsbildner*innen wenden sich selten an spezialisierte Stellen oder bereits involvierte Behandelnde. Auch Behandelnde nehmen oft keinen Kontakt mit dem Lehrbetrieb auf, obwohl es gerade in der Adoleszenz zentral wäre, im System mit den anderen Akteuren zusammenzuarbeiten. Mit den Eltern wird der Kontakt durch die Berufsbildner*innen beispielsweise oft auch erst bei Schwierigkeiten aufgenommen. Weiter wird die Weitergabe von bereits bekannten einschneidenden Schwierigkeiten/Auffälligkeiten aus der obligatorischen Schulzeit kritisch gesehen, obwohl für den Lernenden selbst darin auch eine Chance liegen könnte, indem er/sie von Lehrbeginn weg in den entsprechenden Entwicklungsfeldern gezielt gefördert werden könnte. Weiter zeigen die Studien-Resultate, dass bei Schwierigkeiten in der Lehre kaum je eine Meldung bei der Invalidenversicherung gemacht wird, obschon die IV allenfalls über gezielte Instrumente zur Unterstützung verfügt, die einerseits dem/der Lernenden den notwendigen Support bieten würden, um die nötigen Entwicklungsschritte gut bewältigen zu können und andererseits auch den Lehrbetrieb entsprechend unterstützen und entlasten würden.

Mögliche Ansätze, wie die Kooperation verstärkt und der Informationsfluss verbessert werden könnten, werden nachfolgend kurz skizziert:

- Eltern, wenn immer möglich von Beginn weg involvieren und über die Lehrzeit hinweg in Kontakt bleiben. Sollten die Eltern ggf. nicht in der Lage sein, die Jugendlichen zu unterstützen, könnte allenfalls auch eine andere Bezugsperson des Lernenden involviert werden.
- Es wäre zu überlegen, ob und in welchen Fällen Erfahrungen aus der obligatorischen Schulzeit an Lehrbetriebe in geeigneter Form kommuniziert werden. Allenfalls könnten so vulnerable Lernende von Beginn weg gezielter unterstützt werden.
- Bei Schwierigkeiten in der Lehre proaktive Kontaktaufnahme durch den Lehrbetrieb z.B. mit
 - der Lehraufsicht, um bzgl. der nächsten Schritte beraten zu werden (z.B. gezielte Informationen zu geeigneten Beratungsangeboten)
 - mit Behandelnden oder umgekehrt, um gemeinsame Lösungen zu suchen (z.B. was kann dem Lernenden zugetraut werden, wo braucht es Rücksichtnahme, wie soll der Lehrbetrieb bei Krisen reagieren)
- In gewissen Fällen frühe Meldung bei der Invalidenversicherung für eine eingliederungsorientierte Beratung und Klärung, ob eine Anmeldung bei der IV angezeigt wird.

Weitere Handlungsfelder

Neben den vorher beschriebenen Handlungsfeldern in den Bereichen Bildungs- und Wissensvermittlung sowie Kooperation und wie diesen begegnet werden könnte, werden folgend exemplarisch einige mögliche Ansätze für verschiedene Akteure skizziert.

Kantonale Ebene

- Präventionsprojekte z.B. an Berufsfachschulen mit Unterstützung der zuständigen Instanz (z.B. Lehraufsicht, Gesundheitsdirektion, IV etc.) für Lernende zum Thema psychische Auffälligkeiten (Wo kann ich mir selbst Hilfe holen? Was kann ich tun, wenn ich das Gefühl habe, dass es einer Kollegin/einem Kollegen schlecht geht etc.)

*Lehrbetrieb/Berufsbildner*innen*

- Stärkung der Rolle der Bildungsverantwortlichen/Berufsbildner*innen z.B. durch zusätzliche Zeit für die Ausbildung der Lernenden zur Verfügung stellen und die Möglichkeit zur Teilnahme an Weiterbildungskursen geben
- Erwartungen an Lernende von Beginn weg transparent kommunizieren
- Unterstützung und Förderung einer aktiven Freizeitgestaltung der Lernenden (z.B. auch durch Unterstützung bzgl. Kostenübernahme von z.B. Vereinsbeiträgen o.ä.)
- Frühzeitiges Ansprechen der Lernenden, wenn Auffälligkeiten festgestellt werden
- Zeitnahes Einbeziehen von spezifischen Fachstellen zur Unterstützung bei Schwierigkeiten
- Lernende darin bestärken, sich bei Schwierigkeiten Unterstützung zu suchen und ihnen dafür die entsprechende Zeit zur Verfügung zu stellen (z.B. zur Teilnahme an einem Unterstützungsangebot durch die Berufsfachschule oder einem Coaching/einer Behandlung).
- Bei der Rekrutierung: Neben Zeugnissen auch Informationen der Volksschulen zur Einschätzung z.B. des Sozialverhaltens oder die Absenzen berücksichtigen, nachfragen und für die Lehre evtl. im Auge behalten, um aus den Vorinformationen zu lernen und geeignet unterstützen zu können
- Lernende grundsätzlich für sinnhafte und abwechslungsreiche Tätigkeiten einsetzen und sie dadurch gezielt fördern
- Positionierung als Betrieb im Sinne von Verständnis für psychische Belastungen zeigen, «Krisen gehören zum Leben und können bewältigt werden», Entstigmatisierung

Lernende

- Beibehalten von aktiver Freizeitgestaltung, auch wenn dies ggf. durch die Lehre in einer angepassten Form gestaltet werden muss
- Offenheit bzgl. vorliegender Schwierigkeiten gegenüber Lehrbetrieb und Bereitschaft, sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen

Berufsfachschulen

- Gestaltung von einem positiven Klassenklima, in welchem z.B. auch Herausforderungen während der Lehre offen angesprochen werden können
- Neben zusätzlichen fachlichen Kursangeboten und Stützkursen, Angebote z.B. zur Förderung von Selbstorganisation, Resilienz etc. etablieren

Verbände (Berufsverband, Arbeitgeber/-nehmerverband)

- Bildung von Austausch-Netzwerken für Berufsbildner*innen

Invalidenversicherung

- Allenfalls Ausbau von niederschweligen Unterstützungsmassnahmen im Rahmen der Frühintervention, ohne dass eine Pathologie resp. ein Gesundheitsschaden ausgewiesen werden muss.

6 Literaturverzeichnis

- Berweger S., Krattenmacher S., Salzmann P. & Schönenberger S. (2013). *LiSA Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Baer N., Frick U., Fasel T. (2009). *Dossieranalyse der Invalidisierungen aus psychischen Gründen; Typologisierung der Personen, ihrer Belastungen, Erkrankungen und Berentungsverläufe. Beiträge zur Sozialen Sicherheit*, Forschungsbericht 6/09. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Baer N, Frick U, Fasel T (2011) „Schwierige“ Mitarbeiter – Wahrnehmung und Bewältigung psychisch bedingter Problemsituationen durch Vorgesetzte und Personalverantwortliche. Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht 1/11. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Baer N., Frick U., Rota F., Vallon P., Aebi K., Romann C., Kurmann J., (2017). *Patienten mit Arbeitsproblemen. Befragung von Psychiaterinnen und Psychiatern in der Schweiz. Beiträge zur sozialen Sicherheit*, Forschungsbericht Nr. 11/17. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Baer N., Frick U., Besse C., Cuonz N., Matt M., (2018). *Beruflich-soziale Eingliederung aus der Perspektive von IV-Versicherten. Beiträge zur sozialen Sicherheit*, Forschungsbericht Nr. 8/18. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Bundesamt für Statistik, (2021). *Marktwirtschaftliche Unternehmen nach Wirtschaftsabteilungen und Grössenklasse 2011 – 2019*, Neuchâtel. Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik, (2021). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ)*, Neuchâtel. Bundesamt für Statistik.
- Böge, I., Schepker, R. & Fegert J.M. (2019). Aufsuchende Behandlungsformen für psychisch kranke Kinder und Jugendliche. Alternativen zur stationären Aufnahme. Bundesgesundheitsblatt, 195-204.
- Egger, Dreher & Partner AG, (2016). Schlussbericht. Nationale Evaluation Case, Management Berufsbildung.
- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V., & Cassina, M. (2010). *Stressstudie 2010. Stress bei Schweizer Erwerbstätigen*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Greve, W. & Leipold, B. (2012). Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung. In W. Schneider, W. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl., S. 563-575). Weinheim: Beltz.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Berlin: Springer.
- Huber, S.G., Abel, T., Cattacin, S. & Moser, U. (2022). YASS: Langzeiterhebung zur Lage der Schweizer Jungbürgerinnen und Jungbürger – Trends und Tendenzen über eine Zeitspanne von 10 Jahren. CH-X Eidgenössische Jugendbefragungen.
- Kessler, R., Olfson, M., & Berglund, P., (1998). Patterns and Predictors of Treatment Contact After First Onset of Psychiatric Disorders, *American Journal of Psychiatry*, <https://doi.org/10.1176/ajp.155.1.62>.
- Kessler, R.C., et al. (2005) Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderung in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 111-125). Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York
- Richter, D. (2020). Die vermeintliche Zunahme psychischer Erkrankungen – Gesellschaftlicher Wandel und psychische Gesundheit. *Psychiatrische Praxis*, 47(07), 349–351. doi:10.1055/a-1228-9503
- Springer.McGorry, P. D., Purcell, R., Goldstone, S. & Amminger, G. P. (2011). Age of onset and timing of treatment for mental and substance use disorders: implications for preventive intervention strategies and models of care, *Current Opinion in Psychiatry*. 24(4). 301-306, doi: 10.1097/YCO.0b013e3283477a09.
- Neuenschwander, M. P. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- OECD (2015), *Fit Mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health and Work*, Mental Health and Work, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264228283-en>.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Das Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12 – 19 Jahre). In W. Schneider, W. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl., S. 235-258). Weinheim: Beltz.
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Elsevier.
- Stocker, D., Jäggi, J., Berset, M., Schläpfer, D., Németh, P., Kaeslin, S. & Goebel, S. (2021). *Junge Erwerbstätige – Arbeitsbedingungen und Gesundheit*. Arbeitspapier 55. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Wüthrich, V. & Sabatella, F. (2018). Früherkennung psychisch auffälliger Jugendlicher in der Beratung: eine Vorstudie bei institutionellen Anlaufstellen. In Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Berlin: Springer.