

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Begleiteter Übergang – der Weg in den ersten Arbeitsmarkt

Berufswahl, Berufspraktische Ausbildung und
dann?



eingereicht von: Katrin Rüegg
Begleitung: Waltraud Sempert
24. Juni 2017

Abstract

Diese empirische Arbeit befasst sich mit Jugendlichen aus dem Kanton Graubünden, die ihre Berufspraktische Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt absolvieren. Es wird den Fragen nachgegangen, wodurch sich die Jugendlichen in der Berufswahl unterstützt fühlen, welche personalen und betrieblichen Faktoren die Zufriedenheit der momentanen Ausbildungssituation fördern und wie sich die Jugendlichen zurzeit eine berufliche Zukunft vorstellen.

Im ersten Teil wird ein Überblick zum Forschungsstand und über die aktuellen relevanten Themen im niederen Bildungssektor der Schweiz, spezifisch im Kanton Graubünden, geschaffen. Im zweiten Teil werden die Daten aus den erfassten Leitfadeninterviews der Jugendlichen anhand einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse werden anschliessend interpretiert und auf der Basis des theoretischen Wissens diskutiert. Sie zeigen Übereinstimmungen in Bezug auf die unterstützenden Faktoren während der Berufswahl sowie den Faktoren, die zur Zufriedenheit während der Ausbildung beitragen. Bedenken der Jugendlichen in Bezug auf ihre beruflichen Perspektiven deuten darauf hin, dass bei der Integration in die Gesellschaft Handlungspotenzial besteht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.2	Fragestellung	2
2	Forschungsstand und theoretischer Hintergrund	3
2.1	Bedeutung Behinderung heute und dessen Konsequenzen in der Ausbildung.....	3
2.1.1	Orientierung am Wert der Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen	4
2.2	Erwerbsarbeit und ihre soziale Funktion	4
2.2.1	Unterschiede der Arbeit im ersten und zweiten Arbeitsmarkt.....	6
2.2.2	Bedeutung der Ausbildung - Arbeitszufriedenheit durch gute Passung.....	7
2.3	Berufsbildung im niedrigen Leistungsniveau	9
2.3.1	Heterogenität fordert mehr individuelle Begleitung und Förderung an Berufsfachschulen.....	9
2.3.2	Unterstützung - die Lehrperson als Coach von Berufslernenden	11
2.3.3	Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA)	12
2.3.4	Die Berufspraktische Ausbildung (BPA) im Kanton Graubünden	13
2.3.5	Durchlässigkeit – von der BPA zur EBA im Kanton Graubünden	14
2.4	Finanzierung der Erstausbildung durch die Sozialversicherung SVA	15
2.4.1	Unterstützung nach der Ausbildung durch die SVA im Kanton Graubünden	16
2.5	Supported Education	17
2.6	Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen	18
2.6.1	Persönlichkeitseigenschaften und deren Einfluss auf die Ausbildung	20
2.6.2	Wie zum passenden Beruf gefunden wird – der Berufswahlprozess.....	24
2.6.3	Betriebe und Berufsbildende	25
3	Methodischer Vorgang der Datenerhebung	27
3.1	Interview als methodischer Zugang.....	27
3.1.1	Leitfadeninterview.....	28
3.1.2	Schritte zur Erstellung eines Leitfadens.....	29
3.1.3	Leitfadeninterview mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.....	30
3.2	Auswahl der interviewten Jugendlichen	30
3.3	Von der Audioaufnahme zur Verschriftlichung der Interviews	31

4 Inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse - Begründung und Dokumentation	32
4.1 Initiierende Textarbeit	33
4.2 Kategorien bilden	34
4.3 Kritische Reflexion des methodischen Vorgangs	36
5 Ergebnisbericht	37
5.1 Ausgewählte Schwerpunkte	38
5.2 Überblick der Ergebnisse der einzelnen Jugendlichen	40
5.2.1 Ergebnisse aus dem Interview mit Flurina	40
5.2.2 Ergebnisse aus dem Interview mit Emma	44
5.2.3 Ergebnisse aus dem Interview mit Delia	49
5.2.4 Ergebnisse aus dem Interview mit Colin	52
5.2.5 Ergebnisse aus dem Interview mit Barbara	55
5.2.6 Ergebnisse aus dem Interview mit Armando	58
5.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	61
5.3.1 Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl	61
5.3.2 Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung	62
5.3.3 Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen	64
5.3.4 Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden	65
5.3.5 Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt	67
5.3.6 Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven	69
6 Diskussion der Ergebnisse - Verknüpfung mit der Theorie	71
6.1 Berufswahlprozess - Schnuppern unterstützt eine gute Passung	71
6.2 Berufswahlprozess - Begleitung durch das Umfeld	72
6.3 Berufswahlprozess – anspruchsvoller Übergang	72
6.4 Freude am Beruf - Traumberuf?	72
6.5 Freude am Beruf - eigenverantwortliches Handeln	73
6.6 Betriebe und Berufsbildende - Vertrauensvolle Beziehung	73
6.7 Personale Ressourcen - unterstützende Bewältigungsstrategien	74

6.8 Bedeutung der Ausbildung – strukturell, wirtschaftlich, persönlich, sozial	75
6.9 Zukunftsperspektiven – mit Unterstützung zur individuellen Lösung	76
6.10 Zukunftsperspektiven – Sorgenkind EBA	76
7 Beantwortung der Fragestellungen.....	77
8 Ausblick und Dank.....	81
Abbildungsverzeichnis.....	85
Tabellenverzeichnis.....	85
Literaturverzeichnis	86
Anhang.....	90

1 Einleitung

Als Schulische Heilpädagogin (SHP) begleite ich integrativ Schülerinnen und Schüler (SuS) mit besonderem Förderbedarf an einer Oberstufe. Die Berufswahl steht ab dem zweiten Oberstufenjahr im Mittelpunkt und die Arbeit mit den SuS wird dadurch intensiver. Die persönliche Vorstellung und Vorbereitung der SuS in Bezug auf die Berufswahl läuft sehr individuell ab. Aus eigener Erfahrung habe ich erlebt, dass bei einigen Jugendlichen der Einstieg ins Thema Berufswahl enormen Druck auslösen kann. Sie haben Angst, dass sie nichts finden könnten oder haben hohe Ansprüche an ihren Berufswunsch. Einige SuS müssen einen langen, zum Teil auch schmerzhaften Weg beschreiten, bis sie einsehen, dass ihr Traumberuf zu hohe Anforderungen an sie stellt, sie abgelehnt werden und sie sich deshalb für Alternativen öffnen müssen. Andere wiederum habe ich als völlig unbeeindruckt erlebt. Sie scheinen noch nicht reif genug zu sein. Sie leben in der Gegenwart und interessieren sich vor allem für ihre Freizeit und Freunde. Für die Schnupper- und Lehrstellensuche setzen sich diese SuS nicht mit Eigeninitiative ein und es braucht eine intensive Begleitung.

Bis ans Ende der Oberstufe werden SuS mit besonderem Förderbedarf integrativ oder separativ gefördert, sie messen sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und alle wünschen sich eine Lehrstelle.

Am letzten Schultag werden die Hände geschüttelt, alles Gute gewünscht und dann...? Dann beginnt für mich als SHP im August die Schule erneut und ich widme meine Zeit neuen SuS. Was passiert aber mit den SuS mit besonderem Förderbedarf, die die Berufsausbildung beginnen? Was passiert mit den Jugendlichen, die so intensiv begleitet wurden? Wie durchlaufen sie die Ausbildung? Schaffen sie es? Werden sie weiterhin unterstützt? Können sie sich im ersten Arbeitsmarkt behaupten?

Um dies herauszufinden, möchte ich in meiner Masterarbeit den Spuren von Jugendlichen nachgehen und herausfinden, wo sie eineinhalb Jahre nach abgeschlossener obligatorischer Schulzeit stehen. Diese Forschungsarbeit geht meinem persönlichen Interesse an den individuellen Wegen der Jugendlichen nach. Ich finde es wichtig, zu wissen, welchen Anforderungen sich die Jugendlichen stellen müssen. Ich wünsche mir, dass mein Wissen fundierter wird und ich einen tieferen Einblick in die Strukturen des Kantons gewinnen kann. Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik *berufliche Integration* werde ich mich als SHP auf der Oberstufe weiterentwickeln und die Erkenntnisse in meinen Arbeitsalltag integrieren.

Die Integration ist international ein viel beachtetes, kontrovers diskutiertes Thema, das grosse Schulreformen auslöste. Auch in den ersten Arbeitsmarkt soll die Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen ein gesellschaftspolitisches Ziel sein. „Die Invalidenversicherung setzt sich zum Ziel, diese Integration zu fördern. Es soll also nicht der geschützte Arbeitsmarkt

angestrebt werden, da der Verbleib dort nicht zu einer (Teil-) Rentenreduktion führt, was primär beabsichtigt wird“ (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 27).

Die Integrationsbewegung wird im schulischen Bereich umgesetzt, dies führt dazu, dass es notwendig ist, den Jugendlichen nach der Schulzeit eine berufliche Ausbildung oder berufliche Tätigkeit in privaten oder öffentlich-rechtlichen Betrieben des ersten Arbeitsmarktes zu ermöglichen (Fischer, 2011).

1.2 Fragestellung

Auf Grund meiner persönlichen Erfahrungen während der Berufswahl auf der Oberstufe und dem gesellschaftspolitischen Anliegen, die Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, haben sich für mich folgende Fragestellungen ergeben:

Fragestellungen

1. Wodurch fühlten sich die Jugendlichen während der Berufswahl unterstützt?
2. Welche personalen und betrieblichen Faktoren fördern die Zufriedenheit der Jugendlichen in ihrer momentanen Ausbildungssituation?
3. Wie stellen sich die Jugendlichen mit ihrem derzeitigen Ausbildungsstand eine berufliche Zukunft vor?

2 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

"Berufliche Integration muss beim Statusübergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen als eine wesentliche Sozialisationsaufgabe betrachtet werden" (Rahn, 2005, S. 88).

Mit 250 Lehrberufen und drei unterschiedlichen Anforderungsniveaus bietet das Bildungssystem der Schweiz viele Möglichkeiten. Etwa 92% der Jugendlichen absolvieren eine drei- bis vierjährige Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), etwa 7% eine zweijährige Ausbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) und etwa 1% eine zweijährige praktische Ausbildung des Nationalen Branchenverbandes der Institutionen für Menschen mit Behinderung (PrA nach INSOS genannt) (Häfeli, 2012).

Diese Arbeit legt den Fokus auf die Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Ein passender Ausbildungsplatz ist gerade für diese Jugendlichen elementar, denn für eine erfolgreiche berufliche Integration erweist sich eine abgeschlossene Berufsausbildung als zentraler Faktor (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014). Im folgenden ersten Teil des Kapitels wird auf den Begriff Behinderung und dessen Bedeutung in der heutigen Gesellschaft eingegangen. Anschliessend bildet das Kapitel „Erwerbsarbeit und ihre soziale Funktion“ den Übergang zu den Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen.

2.1 Bedeutung Behinderung heute und dessen Konsequenzen in der Ausbildung

Beeinträchtigung (oder auch Behinderung) wird heute relativ gefasst. Der Begriff umschreibt das Verhältnis von Beeinträchtigung und Anforderungen, die das Leben an den Menschen mit Behinderung stellt (Schmutzler, 2006). Der Paradigmenwechsel der Behinderung vom personenzentrierten zum sozialen Phänomen zielt auf Empowerment und dessen Handlungsmaxime: Normalisierung, Selbstbestimmung, Integration/Inklusion und Partizipation. Durch diesen Fachdiskurs wurde die International Classification of Functioning (ICF) erarbeitet (Parpan-Blauser et al., 2014). Die ICF geht von einem bio-psycho-sozialen Modell aus und differenziert zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem, den personbezogenen Faktoren und ihren Kontextfaktoren (Camargo, Andres & Simon, 2013). Dies spricht dafür, dass eine möglichst gute Passung zwischen Person und Umweltbedingungen - sprich Arbeitsplatz - die Zufriedenheit und Leistung erhöht und der Mensch gefördert wird, wogegen sich Barrieren durch Umweltfaktoren negativ auf die Entwicklung und berufliche Eingliederung auswirken (Hofmann & Schaub, 2016).

Dies betrifft auch die berufliche Erstausbildung. Jugendliche mit Beeinträchtigungen können nicht als Einheit gefasst werden. Es ist eine äusserst heterogene Gruppe - zwischen kognitiven, psychischen und sozialen Beeinträchtigungen sowie Sinnes- und körperlichen Beeinträchtigungen liegt eine enorme Spannweite, wobei laut Aussagen von Ausbildungsverantwortlichen Kombinationen von Beeinträchtigungen zunehmend beobachtet werden (Hofmann

& Schaub, 2015). Jene Jugendliche haben einen Bedarf an nieder- bis hochschwelligen Unterstützungsangeboten in ihrer Ausbildung, welche in einer herkömmlichen Erstausbildung nicht gewährleistet werden können (Hofmann & Schaub, 2016).

In dieser Forschungsarbeit wird (ausgenommen bei Zitaten) nicht von Jugendlichen mit einer Behinderung, sondern vorwiegend von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen oder besonderem Förderbedarf gesprochen.

2.1.1 Orientierung am Wert der Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen

Empowerment „... verweist auf die Forderung von Betroffenen nach "Selbstermächtigung", und dem Recht, das Leben selbstbestimmt in die eigenen Hände nehmen zu können“ (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 20). Die Ziele der Behindertenbewegung sind: Durch Empowerment den Abhängigkeitsverhältnissen, der Stigmatisierung und der Aussonderung entgegenzuwirken. „Eine Orientierung am Wert der Selbstbestimmung fordert die professionellen Fachpersonen auf, Menschen mit Beeinträchtigungen als selbstbestimmte Subjekte zu behandeln, von Fremdbestimmung und gut gemeinter Bevormundung Abstand zu nehmen und ein dialogisches partnerschaftliches Verständnis von Unterstützung zu zeigen“ (ebd., S. 21).

In den späten 1950er-Jahren wurde das Normalisierungsprinzip in den behinderungspädagogischen Fachdiskurs eingeführt. Es fordert, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen ein Anrecht auf normale Lebensbedingungen in den Bereichen Wohnen, Arbeiten, Partnerschaft, Freizeit sowie insgesamt auf gesellschaftliche Partizipation haben und nicht in Sondereinrichtungen einquartiert werden. Dabei geht es darum, das Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen wahrzunehmen, zu anerkennen und Wahlmöglichkeiten zu ermöglichen (Parpan-Blaser et al., 2014). Diese Sichtweise fordert die Gesellschaft nach wie vor auf, strukturelle Veränderungen vorzunehmen.

2.2 Erwerbsarbeit und ihre soziale Funktion

„Ein normales Leben führen“ – bedeutet am gesellschaftlichen Leben teil zu haben, sein eigenes Geld zu verdienen und selbstbestimmt zu handeln. Die Erwerbsarbeit macht einen relevanten Teil unseres Lebens aus und ist sinnstiftend, rhythmisiert den Wechsel von Arbeit und Freizeit, orientiert, vermittelt einen sozialen Status, lässt Wünsche realisieren, stärkt das Selbstvertrauen, führt zu ständiger Arbeit an sich selbst, trägt zum Gemeinwohl bei, mobilisiert, motiviert, gibt Sicherheit und symbolisiert Dazugehörigkeit (Parpan-Blaser et al., 2014; Hoffmann, 2007; Fischer, 2011). Zuzufolge Fischer (2011) definiert die Erwerbsarbeit unsere Persönlichkeit oder beeinflusst sie zumindest, erweitert unser Wissen und unseren Horizont, eröffnet Raum für soziale Kontakte, bringt finanzielle Sicherheit um eine Familie zu gründen und ermöglicht uns, unsere Freizeit zu gestalten.

„In der heutigen westlichen Gesellschaft ist Arbeit mit einer ökonomischen Denkweise verbunden und wird oftmals auf Lohnarbeit reduziert, sprich auf eine Tätigkeit, die gegen Geld geleistet wird und der Existenzsicherung dient. Lohnarbeit erhält dadurch zum einen ein Moment der Angst - die Angst vor dem Verlust der Arbeitsstelle. Zum anderen ist sie entscheidend für die Realisierung von Lebenschancen. Sie beruht also auf einer finanziellen Notwendigkeit für die Arbeitnehmenden und unterliegt auch aus der Perspektive der Arbeitgebenden ökonomischen Zwecken“ (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 23).

Das schweizerische Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) hat den Auftrag, Benachteiligungen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verringern und beseitigen. Das BehiG beschreibt konkrete Bestimmungen zur Aus- und Weiterbildung sowie Bestimmungen für Bund und Kantone zur Arbeitsgestaltung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen (Parpan-Blaser et al., 2014). Die UNO-Behindertenrechtskonvention (BRK) welche 2008 in Kraft getreten ist, intensiviert die Forderung auf Recht auf Arbeit. „Die BRK wurde von der Schweiz am 15. April 2014 ratifiziert und ist am 15. Mai 2014 in Kraft getreten. Mit ihrem Beitritt zum Übereinkommen verpflichtet sie sich, Hindernisse zu beheben, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind, sie gegen Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion und ihre Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern“ (EDI, 2016). Im Artikel 27 der BRK wird das Ziel deutlich: „Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“ (UNO, 2014). Die heutige Situation zeigt auf, dass es illusorisch ist, das Ziel der BRK zu erreichen, ohne dass sich die Werte der Gesellschaft verändern. Die durch Effizienz und Leistungsdruck geprägte Arbeitswelt hat wenig Platz für individuelle Stärken in weniger wirtschaftlichen Bereichen. Aus Sicht von Hoffmann (2007) muss ein Wertesystem, das über Mittel und Zweck von Arbeit hinausgeht, gefunden werden. „Der gesellschaftliche Wert und die persönliche Sinnhaftigkeit der Arbeit müssen in ihr selbst und in dem Netzwerk sozialer Interaktionen und Bedeutungen gesucht werden, in dem jeder Mensch sich bewegt. Betrachten wir Arbeit ausschliesslich als ein Mittel des Gelderwerbs und Lebensunterhalt, dann landen wir in unserer Gesellschaft stets bei der entfremdeten Lohnarbeit, an deren Norm nicht nur behinderte Menschen prinzipiell scheitern müssen“ (ebd., S. 120).

2.2.1 Unterschiede der Arbeit im ersten und zweiten Arbeitsmarkt

Zufolge Parpan-Blaser et al. (2014) stellen der erste und zweite Arbeitsmarkt zwei divergierende Systeme dar, wobei der Übergang fließend sei. Bis anhin wurden Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen meistens im zweiten Arbeitsmarkt, sprich geschützten Werkstätten, ausgebildet und beschäftigt. Der zweite Arbeitsmarkt unterscheidet sich zum ersten Arbeitsmarkt in folgenden Punkten (ebd., S. 24):

- Komplexe Arbeiten sind in verschiedene Handlungs- und Tätigkeitsabläufe gegliedert und damit für Menschen mit Beeinträchtigungen überschaubarer gestaltet.
- Termin- und Arbeitsdruck der zu tätigen Arbeiten sind auf ein Mindestmass reduziert.
- Es wird kein Leistungs- und Produktionsdruck auf die Menschen mit Beeinträchtigungen ausgeübt.
- Flankierende Massnahmen werden von Fachpersonen aus der Sozialpädagogik angeboten und begleiten die Arbeit.

Die Ausbildung im zweiten Arbeitsmarkt beschreiben Parpan-Blaser et al. (2014) trotz unterschiedlicher Tätigkeiten folgendermassen: Es werden eher einfache, repetitive Arbeiten verrichtet und es wird auf klare Strukturen geachtet. Zudem wird eine zusätzliche Betreuung möglich und es wird auf eine idealere Abstimmung von Arbeit und Gesundheit (regelmässiges Schwimmen, Turnen) geachtet als im ersten Arbeitsmarkt.

In der Studie von Parpan-Blaser et al. (2014) beschreiben Jugendliche, die durch Supported Education (vgl. Kapitel 2.5) im ersten Arbeitsmarkt arbeiten, die Tätigkeiten nicht fundamental anders als die im zweiten Arbeitsmarkt. Jedoch scheinen die Arbeiten trotzdem anspruchsvoller, bieten mehr Abwechslung und verlangen mehr Selbständigkeit.

2.2.2 Bedeutung der Ausbildung - Arbeitszufriedenheit durch gute Passung

Durch die empirischen Ergebnisse von Parpan-Blaser et al. (2014) kann die Bedeutung der Ausbildung in vier Dimensionen spezifiziert werden (ebd., S. 230):

Table 1: Vier Bedeutungsdimensionen der Ausbildung

Strukturelle Bedeutungsdimension	Wirtschaftliche Bedeutungsdimension	Persönliche Bedeutungsdimension	Soziale Bedeutungsdimension
Konkrete Lehr- /und Lernbedingungen in einer Ausbildung	Materieller Verdienst in Form eines monatlichen Salärs sowie der immaterielle Verdienst im Sinne von weiterführenden Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten im Berufsleben durch das Erlangen von Diplomen	Ausweitung der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzzuwachses	Faktoren des sozialen Umfelds wie Freundschaften und Kontakte am Arbeitsplatz

Alle vier Bedeutungsdimensionen zeigen die Wichtigkeit von sinnstiftenden Tätigkeiten auf. Wie anfangs im Kapitel 2.2 beschrieben, wird das Bedürfnis „ein normales Leben zu führen“ durch Arbeit und Teilhabe befriedigt.

Bei dieser Forschungsarbeit wird es spannend sein, herauszufinden, welche Bedeutung die Ausbildung für die Jugendlichen hat und wie sich das auf ihre beruflichen Zukunftsvisionen auswirkt.

Bedeutung entsteht nicht statisch, sie ist ein Prozess – ein Bedeutungsvorgang, der auch auf vorausgegangene individuelle Bedingungen zurückgreift (vgl. Abb. 1). Laut Parpan-Blaser et al. (2014) ist es entscheidend, ob der Berufswunsch der Jugendlichen erfüllt werden kann. Wenn dies nicht der Fall ist, werde der Ausbildung tendenziell weniger Bedeutung beigemessen.

Die Erwartungen und Ansprüche an eine Ausbildung bilden einen weiteren Gehalt für die subjektive Bedeutungsbildung. Können diese Erwartungen befriedigt werden, wird die Ausbildung eher bedeutungsvoll bewertet. Zudem haben die kognitiven Fähigkeiten und die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster einen Einfluss, inwiefern die Ausbildung bedeutsam ist (ebd.).

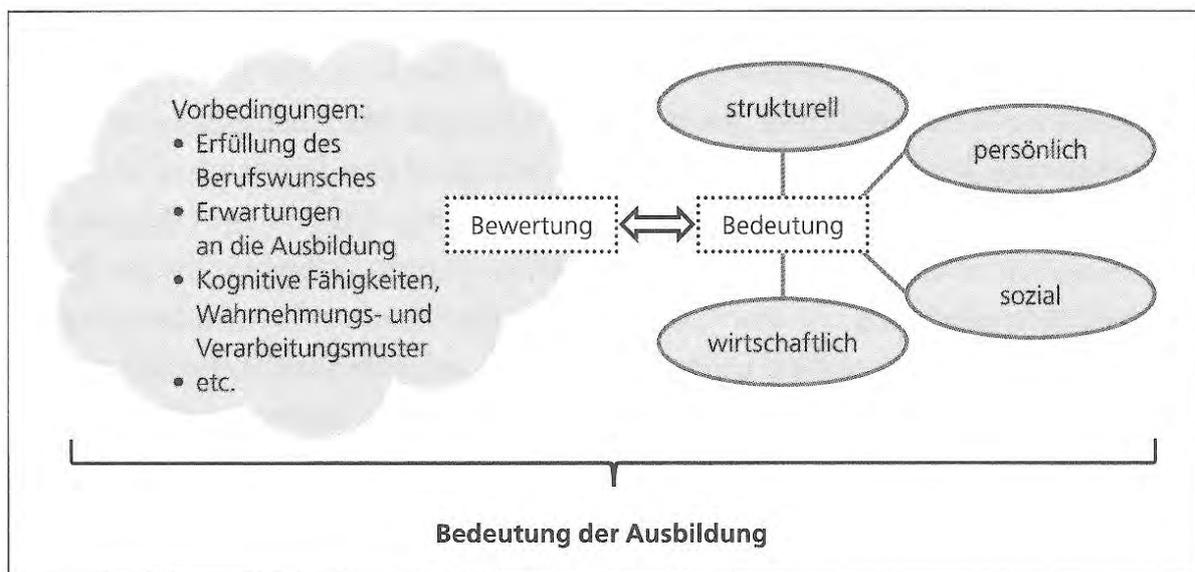


Abbildung 1: Modell zur Entwicklung der Bedeutung der Ausbildung (Parpan-Blaser et al., 2014, S.137)

„Eine gute Passung zwischen den Arbeitsanforderungen und den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten ist anzustreben. Routinehafte und einfache Aufgaben können mit der Zeit als monoton und unterfordernd empfunden werden. Das wiederum könnte sich negativ auf Arbeitszufriedenheit und –motivation auswirken“ (ebd., S. 152). Im Weiteren meinen sie, dass Verlässlichkeit und Belastbarkeit zwei wichtige Gelingensbedingungen sind, die Jugendliche bei einer Ausbildung oder Anstellung mitbringen müssen, um den Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes gewachsen zu sein.

Ein zukünftiges Ziel soll sein, dass die Praktische Ausbildung nach INSOS (vgl. Kapitel 2.3.3) auf dem ersten Arbeitsmarkt mehr Anerkennung erhält. Die Anschlussfähigkeit als auch ein weiterführender beruflicher Werdegang im ersten Arbeitsmarkt sind für die Bedeutung der Ausbildung relevant. Auch im zweiten Arbeitsmarkt, soll eine berufliche Karriere durch entsprechende Weiterbildungsangebote möglich sein (Parpan-Blaser et al., 2014).

Aufgrund der Analyse von Interviews mit Jugendlichen gelingt zufolge Parpan-Blaser et al. (2014) der anspruchsvolle Schritt, eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt zu bekommen und erfolgreich zu erhalten, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- gute persönliche Voraussetzungen (eher leistungsstark, Persönlichkeitsmerkmale wie Ausgeglichenheit, Durchhaltewillen, Kommunikationsfähigkeit)
- unterstützendes Umfeld im Betrieb (Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen)
- Anpassungen beim Arbeitsplatz und bei den Arbeitsanforderungen
- Unterstützung durch Job Coaching und/ oder Arbeitsassistenten

2.3 Berufsbildung im niedrigen Leistungsniveau

In den folgenden Kapiteln werden die momentanen Möglichkeiten und Entwicklungen der Berufsbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf aufgezeigt. Im ersten Teil wird ein Augenmerk auf die Unterstützung an Berufsschulen gelegt. Die Kapitel 2.3.4 und 2.3.5 beziehen sich auf die Situation im Kanton Graubünden.

2.3.1 Heterogenität fordert mehr individuelle Begleitung und Förderung an Berufsfachschulen

Seit Ende des 20. Jahrhunderts lassen sich im schweizerischen Arbeitsmarkt grosse Umbrüche beobachten. Der Arbeitsmarkt wird durch Spezialisierung, Professionalisierung und Informatisierung dynamisiert, was durch die Globalisierung begründet werden kann. Neue Ausbildungsgänge werden durch diese Entwicklung geschaffen und bewirken neue Qualifikationen in bestehenden Berufsfeldern. „Weiter- und Umbildungen gehören immer mehr zur unabdingbaren Voraussetzung eines erfolgreichen Berufslebens. Der Beruf ist nicht mehr eine einmal gewählte, lebenslang ausgeübte Aufgabe, sondern wandelt sich zu einem modularen, flexiblen Tableau unterschiedlicher Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt angeboten werden“ (Zürcher, 2009, S. 36).

Die Berufsfachschulen sind nun gefordert, auf den stark veränderten Arbeitsmarkt und die Heterogenität der Klassen einzugehen. Der Bund hat mit dem 2004 in Kraft getretenen Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) darauf reagiert. Es wurde eine rechtliche Grundlage im Bereich der Berufsbildung (ausser den Hochschulen) geschaffen, die eine Weiterentwicklung zulässt. „Im BBG werden Integration in die Gesellschaft, der Ausgleich der Berufschancen

in sozialer und regionaler Hinsicht und die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen explizit erwähnt (Art. 3 BBG)“ (Zürcher, 2009, S. 36-37).

Die Ablösung der Anlehre durch die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufstest (EBA) ist eine der wichtigen Neuerungen. Die Angebote der EBA sollen den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung tragen. Dies umzusetzen, fordert die Berufsschulen heraus. Die Heterogenität der Lernenden fordert Differenzierung und Individualisierung, welche durch die fachkundige individuelle Begleitung (FiB) entwickelt und umgesetzt werden soll. Das Hauptziel der FiB ist es, den Jugendlichen zu ihrem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu verhelfen. Die Aufgaben der FiB lassen sich nicht auf blossen Nachhilfeunterricht reduzieren, denn Lernschwierigkeiten haben sehr unterschiedliche Ursachen und sind vielschichtig.

In den folgenden vier Punkten sind die Aufgaben der FiB zusammengefasst (ebd., S.37-38):

- Das Erkennen von Ressourcen, Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten
- Initiierung und Überprüfung von Massnahmen
- Regelmässiger Kontakt zu den Ausbildnern
- Regelmässige Standortbestimmung

Die Aufgaben der schulischen Heilpädagogin/ des schulischen Heilpädagogen an der Oberstufe sind nicht weit von den Aufgaben einer FiB entfernt. Es lässt sich daraus schliessen, dass durch eine sinnvolle Übergabe bei vielen Jugendlichen eine erneute Analyse der Lernschwierigkeiten und Ressourcen entfallen könnte und aussagekräftige Lernberichte die FiB in der Anfangsphase der Begleitung und Förderplanung unterstützen könnten. Gerade, wenn Jugendliche mit einer abgeschlossenen Praktischen Ausbildung (vgl. Kapitel 2.3.3 und 2.3.4) in eine EBA wechseln, sollte der Übergang gut besprochen und beobachtet werden, um mögliche Hindernisse und Probleme durch Voraussicht vermeiden zu können.

Ein Leitfaden des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) für die Umsetzung der FiB wird zur Verfügung gestellt. Jedoch ist es den Kantonen freigestellt, eigene Richtlinien zu erlassen.

Die FiB fordert erfahrene und kompetente Lehrpersonen, die schulische und ausserschulische Unterstützung bieten und als Coach wahrgenommen werden. „Im Idealfall verfügen diese über Erfahrung in der Beratung und Betreuung von Jugendlichen, sind mit pädagogischen Fördermassnahmen vertraut, kennen sich aus im psychosozialen Netzwerk der jeweiligen Region und wissen, wie mit Heterogenität umzugehen ist. Hinzu kommt eine grosse soziale und pädagogische Kompetenz“ (ebd., S. 40).

2.3.2 Unterstützung - die Lehrperson als Coach von Berufslernenden

„Aktives und interessiertes Zuhören und durch gute Fragen die Ressourcen des Gegenübers wecken, ist oberstes Gebot beim Coachen und Begleiten“ (Hanselmann, 2009, S. 43).

Weiter meint Hanselmann (2009), coachen während der Ausbildung bedeute, den Weg mit den Jugendlichen zu gehen und sie darin zu unterstützen, ihre Ziele zu erreichen sowie wertschätzend und ohne vorgefasste Meinungen den Jugendlichen zu begegnen. Das Ziel sei es, dass die Jugendlichen möglichst viel Eigenverantwortung im Prozess übernehmen und das Angebot der Begleitung möglichst freiwillig nutzen. Was nicht bedeute, dass die Jugendlichen völlig autodidaktisch arbeiten. Gerade Lernenden mit Lernschwierigkeiten fällt das offene, selbständige Arbeiten oft schwer. Beim Coachen werden durch Gespräche Situationen analysiert, Lösungen kreiert, ausprobiert, Strategien entwickelt, um herausfordernden Situationen begegnen zu können und verbindliche Abmachungen getroffen.

„Unsere Aufgabe muss es also sein, so zu coachen und zu begleiten, dass sich die Lernenden die Ratschläge selber geben und sie dann auch für sie tragbar umsetzen. Dazu müssen sie sich ihrer eigenen Ressourcen bewusst werden und den Mut entwickeln, diese auch zu nutzen“ (ebd., S. 42).

Ähnlich beschreibt auch Grassi (2009, S. 51): „Lehrpersonen in der zweijährigen Grundbildung sind Ressourcenforscher und Ressourcenförderer.“

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung dürfe nicht unterschätzt werden. Dieser Schritt beinhaltet grosse Veränderungen. Einerseits würden die Jugendlichen von einer Vollzeitschule an eine Teilzeitschule wechseln, die ganz andere Organisationsformen fordere und neue Anforderungen an sie stelle, andererseits sei die tägliche Berufsarbeit noch ungewohnt und anstrengend. Daher sei der Übergang mit Unsicherheit und einem Risiko verbunden. Neben persönlichen und äusseren Ursachen, sei die Steigerung der Anforderungen an die Lernenden einer EBA ein Grund für Lernschwierigkeiten in der Ausbildung. Die Standardisierung der Ausbildung bringe Anforderungen, die oft über dem Leistungsniveau der ehemaligen Anlehre liege (Grassi, 2009).

Dies spüren vor allem Jugendliche aus dem untersten Leistungsspektrum, die sich durch eine EBA weiterbilden möchten (vgl. Kapitel 2.3.3 und 2.3.4).

2.3.3 Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA)

Das gesellschaftliche Ziel der Partizipation und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen wird insbesondere im Übergang von der Schule in eine berufliche Bildung noch nicht erreicht (Sempert & Kammermann, 2011). „Schülerinnen und Schüler aus dem untersten Leistungsspektrum sind überdurchschnittlich stark vom Risiko der Berufsbildungslosigkeit betroffen“ (ebd., S. 16). Gemäss der Autorinnen, soll durch die Schaffung der zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA), welche 2003 durch das Berufsbildungsgesetz eingeführt wurde, das Ziel zur selbstbestimmten Lebensführung durch einen Abschluss auf der Sekundarstufe II unterstützt werden. Für die Jugendlichen des untersten Leistungsspektrums besteht jedoch kein eidgenössisch geregeltes Ausbildungsangebot. Jene Lücke wird durch die PrA nach INSOS geschlossen, wobei bei dieser Ausbildung noch keine geeignete Qualifikationsform besteht (Sempert & Kammermann, 2011). Individuelle Kompetenznachweise (IKN) werden zurzeit in einzelnen Branchen getestet. Diese sollen die Anerkennung der Praktischen Ausbildung in der Arbeitswelt stärken. Sie orientieren sich am EBA-Qualifikationsprofil und werden in enger Zusammenarbeit zwischen INSOS-Institutionen und der jeweiligen Organisation der Arbeitswelt (OdA) erarbeitet (INSOS, 2016).

Die PrA nach INSOS wird seit 2003 aufgebaut und angeboten. Bei der Evaluation der PrA nach INSOS stellte sich heraus, dass zwischen Anforderungen und Leistungsmöglichkeiten der schwächeren wie stärkeren SuS mit besonderen Bedürfnissen eine geeignete Passung gefunden werden konnte (Sempert & Kammermann, 2011). Somit bietet die PrA nach INSOS eine Ausbildungsmöglichkeit für eine sehr heterogene Zielgruppe an. „Je nach Blickwinkel sind für einen Drittel bis zu einem Viertel der Jugendlichen Lösungen gefunden worden, die aus einer teilweisen oder gar vollständigen Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt bestehen“ (ebd., S. 19). Trotz des Erfolgs sind, laut Sempert und Kammermann (2011), noch beträchtliche Anstrengungen bezüglich der Ausgestaltung und Positionierung dieser Ausbildung notwendig. Nicht zu Letzt darüber, wie die von der INSOS angestrebte Durchlässigkeit zur zweijährigen beruflichen Grundbildung realistisch umgesetzt werden kann.

Die aktuelle interne Statistik zu den Lehrverhältnissen von INSOS (INSOS, 2015a) belegt, dass die Zahl der Lehrabbrüche der PrA relativ hoch ist. C. Bulliard-Marbach (2015)¹ bemängelt, dass die Ausbildungssituation der betroffenen Jugendlichen im Hinblick auf das zweite Ausbildungsjahr nicht aus der Statistik herauszulesen ist. Es sei bloss zu erkennen, dass im zweiten Ausbildungsjahr jeweils bedeutend weniger Lernende ausgebildet werden. Verschiedene abzuklärende Faktoren spielen hier eine Rolle. „Fakt ist, dass gemäss den Erfahrungen

¹ Nationalrätin und Mitglied des Zentralvorstandes von Insieme Schweiz

der INSOS-Ausbildungsbetriebe aufgrund des grossen Interpretationsspielraums der IV-Eingliederungsfachpersonen bzgl. des Rundschreibens 299 das zweite Ausbildungsjahr manchmal aufgrund einer rigiden Auslegung abgesprochen wird“ (INSOS, 2015a, S. 1). Dieser Faktor wird zukünftig jedoch keine Rolle mehr spielen. Denn seit dem 2. Dezember 2016 ist das IV-Rundschreiben Nr. 299 aufgehoben, was im Kapitel 2.4 genauer beschrieben wird.

Eine weitere Statistik von INSOS (INSOS, 2015b) zeigt auf, dass aktuell (in den Jahren 2012-2014) die Übergänge nach einer zweijährigen PrA durchschnittlich zu 30.5% in den 1. Arbeitsmarkt, zu 37.7% in den 2. Arbeitsmarkt, zu 9.6% in eine EBA-Ausbildung münden. 11.5% absolvieren eine Zwischenlösung und die Anschlusslösung der restlichen 10.8% ist unbekannt.

Zufolge Sempert und Kammermann (2011) werden die ganzen Spannungsfelder um die Partizipation vor allem auch von ökonomischen, bildungs- und sozialpolitischen Faktoren beeinflusst. Letztlich geht es einerseits darum, woher die Gelder für die Ausbildung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, die selbst finanziell wenig erwirtschaften können, fliessen. Andererseits geht es bei der PrA um eine Positionierung im Berufsbildungssystem und beim Übertritt in den Arbeitsmarkt spielen wirtschaftliche Faktoren mit, so die Autorinnen.

Bei den Forschungsergebnissen der Arbeitsbiografien von Parpan-Blaser et al. (2014) stellte sich heraus, dass „obschon es insgesamt etwas mehr als 50 verschiedene PrA gibt, wird das Angebot aus Sicht der Befragten als gering, inhaltlich eingeschränkt und regional gebunden wahrgenommen“ (ebd., S. 231).

2.3.4 Die Berufspraktische Ausbildung (BPA) im Kanton Graubünden

Im Kanton Graubünden besteht die Berufspraktische Ausbildung (BPA) seit rund 25 Jahren – bis 2011 lief sie unter dem Namen IV-Anlehre. Die BPA ist der PrA nach INSOS noch nicht beigetreten. Die BPA richtet sich wie die PrA nach INSOS an die Jugendlichen, welche einer EBA nicht gewachsen sind und die Anspruch auf eine Erstausbildung mit Unterstützung durch die IV haben. Es absolvieren im Kanton Graubünden pro Schuljahr ungefähr 20-25 Lernende die BPA in diversen Berufen². Nur die angehenden Büropraktikerinnen und Büropraktiker werden an ihrem Ausbildungsort Salabim in Chur schulisch ausgebildet.

Die Berufsschule im Zentrum für Sonderpädagogik Giuvaulta in Rothenbrunnen bietet seit 2004 drei Unterrichtsniveaus für BPA-Auszubildende an. In jedem Niveau stehen im ersten Schuljahr Arbeitstechnik, -organisation und -sicherheit, Werkstoffe, Werkzeuge und Maschi-

² Bachmann-Werth, M. (25.10.2016). Informationen über die BPA und die Berufsschule Giuvaulta (Mündlich).

nen sowie Kommunikation im Mittelpunkt. Im zweiten Ausbildungsjahr werden die Kompetenzen der Berufsfelder im individuellen berufskundlichen Unterricht vertieft und gefördert. Über 40% der Lernenden sind in der Privatwirtschaft in Ausbildung. Diese Lernenden werden durch eine Lehrperson durch Supported Education unterstützt. Dies umfasst eine engere und gezielte Betreuung der Lernenden und eine Unterstützung der Berufsbildenden durch regelmäßigen Kontakt. Bei der Stellensuche nach der Ausbildung unterstützt ein Job Coach die Lernenden. Dieser Job Coach kann auch bei einem späteren Stellenwechsel beigezogen werden. Nicht nur der frisch Ausgelernte, sondern auch der Arbeitgeber aus dem ersten Arbeitsmarkt erhält dann Unterstützung (Bachmann-Werth & Fischli, 2014).

2.3.5 Durchlässigkeit – von der BPA zur EBA im Kanton Graubünden

Laut M. Bachmann³ können seit der Aufwertung der Anlehre, die durch eine EBA mit standardisiertem Qualifikationsverfahren ersetzt wurde, weniger Jugendliche einen Übergang meistern. Sie begründet es damit, dass die Ziele und Anforderungen einer EBA höher gesteckt wurden. M. Bachmann bemängelt, dass es keine standardisierten Ziele gibt, sondern die Gewerbeverbände die Ziele formulieren und sich diese an der EFZ-Ausbildung orientieren. Aus Sicht des Ressortleiters Attest/ individuelle Betreuung der Gewerblichen Berufsschule Chur (GBC)⁴ sind aber standardisierte Ziele im Fachbereich nicht möglich, da verschiedene Ausbildungen sehr unterschiedliche Anforderungen und Fachkenntnisse an die Jugendlichen stellen. Im allgemeinbildenden Unterricht sind die Rahmenbedingungen (Rahmenlehrplan) vom Bund vorgegeben und die Schulen erarbeiten daraus einen Schullehrplan. Dort sind die Anforderungen standardisiert. An der GBC wird individuelle Betreuung (iB) angeboten. Lernenden, deren Ausbildungserfolg gefährdet ist, haben die Möglichkeit, an einem zusätzlichen Halbtage pro Woche die iB zu besuchen. Dort werden sie in Kleingruppen gefördert. Wenn sich der Bedarf an Unterstützung bei BPA-Abgängern und Abgängerinnen schon vor Beginn der Ausbildung abzeichnet, können sie bereits sehr früh ins Programm der iB aufgenommen werden und je nach Entwicklung auch länger als andere Lernende daran teilnehmen.

Die Bedingungen und Unterstützungsangebote können an anderen Berufsschulen wieder anders sein. Je nach Konzept wird es Unterschiede geben. Abgänger und Abgängerinnen einer BPA kommen je nach Beruf für eine EBA-Ausbildung nicht an die GBC, sondern besuchen den Unterricht an Berufsschulen anderer Kantone.

³ Bachmann-Werth, M. (25.10.2016). Informationen über die BPA und die Berufsschule Giuvaulta (Mündlich).

⁴ Heinz, M. (27.03.2017). Informationen über die GBC. (E-Mail).

2.4 Finanzierung der Erstausbildung durch die Sozialversicherung SVA

Ist der Jugendliche oder die Jugendliche durch ein Gutachten, welches im ersten oder zweiten Oberstufenjahr beantragt werden soll, in die beruflichen Eingliederungsmassnahmen der Invaliden-Versicherung aufgenommen, läuft die Finanzierung der Erstausbildung über sie. „Die Finanzierungslogik der IV sieht für Jugendliche mit einer Behinderung eine einmalige berufliche Erstausbildung vor. Der üblichen Suche einer passenden Ausbildung, eines Berufs sowie dem oft verzögert sichtbar werdenden Entwicklungspotenzial bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen wird damit kaum Platz eingeräumt“ (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 223). Nach einer abgeschlossenen PrA oder BPA finden sich junge Erwachsene oft in wenig sicheren Anstellungsbedingungen wieder. Konjunkturelle Schwankungen spüren sie als niedrig qualifizierte Arbeitnehmer am meisten.

Die PrA und die BPA wurden laut SVA einheitlich von 2011 bis Dezember 2016 nur für ein Jahr zugesprochen. Nur bei guten Aussichten auf eine künftige Erwerbsfähigkeit in rentenbeeinflussendem Ausmass am Ende des ersten Ausbildungsjahres, wurde die Ausbildung auf ein zweites Jahr verlängert. Diese Regelung trat auf Grund einer zu kleinen erreichten Anzahl von Jugendlichen ein, bei denen die Rente in Folge der absolvierten PrA/BPA gesenkt werden konnte. Deshalb wurden im Sinne eines wirkungsorientierten Einsatzes der finanziellen Mittel in jedem Einzelfall periodische Wirkungskontrollen vorgenommen (BVS, 2011). Dies wurde kantonal sehr unterschiedlich umgesetzt.

Das Hauptziel der SVA Graubünden liegt in der beruflichen Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt. Somit wurde das zweite Ausbildungsjahr im Kanton Graubünden grösstenteils zugesprochen. Jugendliche die beim Schnuppern in einer Institution als sehr stark eingestuft werden, können durch Hilfe der Lehrperson/ SHP oder eines Job Coaches im ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungsplatz suchen und nur wenn kein passender Ausbildungsplatz im ersten Arbeitsmarkt gefunden wird, eine Ausbildung in der Institution absolvieren.

Seit dem 2. Dezember 2016 ist das IV-Rundschreiben Nr. 299 aufgehoben. Durch das Postulat von C. Bulliard-Marbach (2015), in dem sie Transparenz bei der Berufssituation von stärker beeinträchtigten Jugendlichen forderte, wurde vom Bundesrat ein rechtliches Gutachten verlangt. Das Gutachten diente zur Überprüfung, der gesetzlichen Grundlagen. Im September 2015 kam das Rechtsgutachten zum Schluss, dass das IV-Gesetz keine genügende Grundlage für das Rundschreiben biete (BVS, 2016). Im Kanton Graubünden heisst das für die Berufsschule der BPA, dass neue Wege und Methoden gefunden werden müssen, um den Lernstoff des zweiten Ausbildungsjahres auch für die schwächsten Lernenden zugänglich zu machen. Zudem muss ein grösseres Budget durch die IV eingeplant werden.

Um eine Durchlässigkeit zur EBA und eine Integration in die freie Wirtschaft zu ermöglichen, ist das zweite Ausbildungsjahr von grosser Bedeutung.

Die Aufhebung hat zum Ziel, die Gleichberechtigung für Jugendliche mit stärkeren Beeinträchtigungen zu stärken. Ob diese Veränderung die Jugendlichen weiterbringt und ob die Mindestanforderungen dann durch die IV nicht genauer betrachtet werden und weniger Ausbildungen zugesprochen werden, wird die Zukunft zeigen.

2.4.1 Unterstützung nach der Ausbildung durch die SVA im Kanton Graubünden

Die IV übernimmt invaliditätsbedingte Mehrkosten für die berufliche Weiterbildung. Sie unterstützt die Weiterbildung im erlernten Berufsfeld. Nach abgeschlossener BPA übernimmt in vielen Fällen die *Stiftung Profil*⁵ das Coaching für die Stellensuche oder die Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Coaches begleiten die Jugendlichen auch nach erfolgreicher Stellensuche weiter. Laut U. Laubscher⁶ sind seit 2010 von der Stiftung Profil 27 Jugendliche begleitet worden. Davon sind heute 19 im ersten Arbeitsmarkt tätig, zwei sind Hausfrau und Mutter, drei sind im zweiten Arbeitsmarkt und drei haben noch keine Anschlusslösung gefunden. Eine Statistik der SVA Graubünden liegt zu diesem Thema nicht vor.

Die IV Graubünden ist kulant und versucht, wenn möglich Jugendliche durch Stützunterricht und die Arbeitgeber finanziell zu unterstützen, wenn diese Bereitschaft zeigen, Jugendliche mit abgeschlossener BPA einzustellen, einzuarbeiten und sich Zeit für seine Belange zu nehmen. Oft kann keine EBA (jedenfalls nicht direkt im Anschluss einer BPA) angestrebt werden und somit müssen praktische Weiterbildungen im Fachbereich geschaffen werden. Die Ausbildung abzuschliessen und gleichzeitig eine neue Stelle zu suchen, ist für die Jugendlichen oft eine zu grosse Herausforderung, sodass die IV Graubünden den Ausbildungsbetrieb drei Monate finanziell weiter unterstützt, damit die Jugendlichen in dieser Zeit noch angestellt bleiben können, um sich mit der Stellensuche zu befassen.

⁵ Profil – Arbeit & Handicap ist eine Stiftung der Pro Infirmis Schweiz. Sie fördert die Integration von Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung oder mit Behinderung in die Arbeitswelt und stärkt deren Stellung im Berufsleben. www.profil.proinfirmis.ch

⁶ Laubscher, U., (20.06.2017). Job Coach der Stiftung Profil. (unveröffentlichte Angaben).

2.5 Supported Education

Supported Education bedeutet, dass Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen eine Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt absolvieren können. Die Betriebe und die Jugendlichen arbeiten jedoch nicht autonom zusammen, sondern werden in der BPA durch einen Auftrag einer Lehrperson unterstützt und so engmaschig wie nötig begleitet. Bei Bedarf kann ein begleitetes Wohnen während der Ausbildungszeit zielführend wirken. Gemäss M. Bachmann⁷ werden im Kanton Graubünden die Ausbildungsplätze seit 1989 im ersten Arbeitsmarkt angeboten. Seit vier Jahren wird Supported Education von der IV finanziert.

Laut Hofmann und Schaub (2016) sind junge Berufsleute, welche nach dem Modell von Supported Education im ersten Arbeitsmarkt ausgebildet werden, unabhängig vom Ausbildungsniveau, der Branche und der Beeinträchtigung beruflich gut integriert und zufrieden mit ihrer Arbeitssituation. Dies zeige, dass für die heterogene Zielgruppe ihrer Studie eine gute Integration durch die immer grössere Angebotspalette an Ausbildungen im ersten und zweiten Arbeitsmarkt bestehe. Herausgestellt habe sich, dass gerade Jugendliche mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen und mit einer Sinnesbeeinträchtigung hier besser integriert wurden, als durch eine Ausbildung im zweiten Arbeitsmarkt.

Weiteren Forschungsbedarf gibt es im Bereich, wie die Bereitschaft von Betrieben, BPA-Ausbildungsplätze anzubieten, gefördert und wie die Unterstützung der Jugendlichen sowie der Betriebe während der Ausbildungszeit verbessert werden können (ebd.). Arbeitgeber können zukünftig durch Job Coaches, welche in Ausbildungsinstitutionen arbeiten und dadurch viel Wissen und Erfahrung haben, begleitet werden. Durch die Studie von Hofmann und Schaub (2016) wurde auch erkannt, dass die Nachbetreuung gerade im geschützten Rahmen sehr zentral ist, um den Schwierigkeiten bei der Stellensuche entgegenzuwirken. Parpan-Blaser et al. (2014) meinen, dass sich die Art und Weise, wie Unterstützung angeboten wird, ändern muss, wenn das Ziel Selbstbestimmung sein soll. Abhängigkeit und Fremdsteuerung sollen vermieden werden. Dafür sollen durch partnerschaftliche und dialogische Unterstützung die Wünsche und Wahrnehmungen der jungen Menschen mit Beeinträchtigung erkannt und eingebunden werden.

⁷ Bachmann-Werth, M. (25.10.2016). Informationen über die BPA und die Berufsschule Giuvaulta (Mündlich).

2.6 Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen

„Biografischer Erfolg - die subjektive Überzeugung, ein gelingendes Leben zu führen -, ist von Faktoren abhängig, die über den Wissensaspekt hinausgehen“ (Rahn, 2005, S. 208).

Aufgrund des bildungspolitischen Ziels, die Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch von 90 auf 95% anzuheben, wurde eine Überblicksstudie im Jahr 2009, welche ein Teilprojekt des EDK-Projekts „Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II“ ist, lanciert (EDK, 2006). Diese Studie ermittelte, die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren, die Jugendliche beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben unterstützen.

Jene Erfolgsfaktoren werden durch Häfeli und Schellenberg (2009) in drei Einflussbereiche gruppiert: Die Jugendlichen und ihre Familien bilden den innersten Kreis, das Mikrosystem. Das Mesosystem umfasst die Schule, Freizeit, die Peers und den betrieblichen sowie beratenden Bereich. Der Dritte, den Jugendlichen wohl am unbekanntesten, ist der gesellschaftliche Bereich (Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik, Verwaltung), auch Makroebene genannt. Gemäss des Bundesamtes für Statistik verfügt jeder zehnte junge Erwachsene im Alter von ca. 23 Jahren über keinen Abschluss der Sekundarstufe II. Über die Hälfte der Ausbildungslosen im ersten Jahr nach Schulaustritt, sind auch fünf Jahre später noch arbeitslos (ebd.).

„Zum einen sollte eine möglichst gute Passung zwischen den Stärken der Person und den beruflichen sowie den betrieblichen Anforderungen gefunden werden“ (ebd., S. 126). Mit Passung meinen die Autoren ein dynamischer Prozess mit breiten Persönlichkeitsdispositionen und betrieblichen/beruflichen Dispositionen. In diesem Prozess braucht es immer wieder neue Anpassungsleistungen beiderseits und auch schwierigere Phasen und Misserfolge gehören dazu. Diese Passung bedingt eine gute, auf förderdiagnostischen Grundlagen basierende Standortbestimmung der Jugendlichen. Diese kann durch die Förderung in der Schule, die IV-Berufsberatung oder das Case-Management erfolgen (ebd.).

Die Erfolgsfaktoren, die zum Abschluss einer Erstausbildung führen, haben eine sehr grosse Bandbreite. In Abbildung 3 werden alle positiven Faktoren dargestellt. Sie sind in die Kategorien *Person, Familie, Schule und Lehrpersonen, Betrieb und Berufsbildende, Beratungs- und Interventionsangebote, Freizeit und Peers* und *Gesellschaft* unterteilt.

In dieser Masterarbeit wird der Fokus jedoch ausschliesslich auf einen Teil der personalen und betrieblichen/berufsbildenden Einflüsse gelegt, auf welche in den folgenden Unterkapiteln eingegangen wird. Bei den personalen Faktoren wird der Fokus vor allem auf das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen gelegt. Der Begriff „betriebliche Faktoren“ wird in dieser Arbeit wie folgt verstanden: Er umfasst den Bereich der Aufgaben, welche die Jugendlichen ausführen und die Unterstützung, welche durch die Berufsbildenden gegeben wird, sowie die Strukturen des Betriebes und das Wohlfühlen im Team.

Eine gleichzeitige Untersuchung aller Ebenen ist laut Häfeli und Schellenberg (2009) erstrebenswert, da die Ebenen interagieren, dies würde aber den Umfang dieser Masterarbeit überschreiten.

Rot umkreist sind die personalen und die betrieblichen Faktoren, auf die in dieser Arbeit eingegangen wird.

<p>Person</p> <ul style="list-style-type: none"> • Männliche Jugendliche • Gute Gesundheit, wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht) • Gute Schulleistungen auf Sek I und Sek II (Mathematik, Lesekompetenz), hoher IQ • Hoher Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Durchsetzungsvermögen, positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten) • Gute Umgangsformen, «betriebskompatible» Eigenschaften • Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen • Klare berufliche Interessen, Fokussierung bei Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche, persönlicher Kontakt zu Lehrmeister/Betrieb • Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung) 	<p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Höhere soziale Schicht • Günstige soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, Scheidung u.Ä.) • Schweizer Hintergrund oder Secondos (langer Schweizer Aufenthalt, Einbürgerung) • Hohe Bildungsaspirationen der Eltern • Autonomie anregender Erziehungsstil • Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft) • Informelles Beziehungsnetz; soziale und symbolische Ressourcen
<p>Schule und Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsreicher Schultyp (Sek I) • Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht • Kontakt zu Wirtschaft und Arbeitswelt • Erfassung und Diagnostik fachlicher/überfachlicher Kompetenzen • Koordination und klare Rollenteilung Schule/Beratungsangebote • Gutes Schulklima und individualisierende Didaktik • Engagement der Lehrpersonen: Soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit • Gute Beziehung Lernende-Lehrperson und innerhalb Lehrerschaft 	<p>Betrieb und Berufsbildende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hohes berufliches Anforderungsniveau • Spezifische Berufsgruppen • Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit; Handlungsspielraum • Verkraftbare Belastung, fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten • Gute Beziehung zu Berufsbildenden, Passung Betrieb-Jugendliche • Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden • Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
<p>Beratungs- und Interventionsangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige und umfassende Diagnostik/Abklärung (Sek I, Betrieb, Berufsfachschule) • Niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung • Gute Beziehung zwischen Klient/innen und beratenden Personen • Struktur gebende Massnahmen • Enger Bezug zu Arbeitswelt (Praktika, Schnupperlehren) • Gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten 	<p>Freizeit und Peers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Freizeitgestaltung unterstützt durch Peers und Eltern • Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs) • Respektvoller Umgang unter Peers mit vereinbarten Regeln und Strukturen
<p>Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgang der Schulaustretenden • Günstige wirtschaftliche Bedingungen, Wirtschaftswachstum • Genügend grosses Angebot an Lehrstellen (v.a. für schwächere Jugendliche) • Lehrstellenmarketing und Lehrbetriebsverbände • Qualifizierende Ausbildungsangebote für schwächere Jugendliche (EBA, Weiterentwicklung IV-Anlehre) • Hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und -stufen (Kompetenznachweis, Anrechenbarkeit) • Einführung Case Management Berufsbildung und interinstitutionelle Zusammenarbeit • Region Deutschschweiz 	

Abbildung 2: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem/ grossem Gewicht) (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 110)

2.6.1 Persönlichkeitseigenschaften und deren Einfluss auf die Ausbildung

„Persönlichkeitsmerkmale haben einen zentralen Einfluss auf die berufliche Entwicklung und den beruflichen Erfolg“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 37). Die Persönlichkeit ist ein komplexes Gebilde, über welches eine Vielzahl von Theorien existiert, die auf unterschiedlichen Menschenbildern basieren. In dieser Arbeit wird die folgende Definition benutzt:

„Persönlichkeit ist die einzigartige und nicht beobachtbare Struktur von relativ konstanten und doch sich verändernden Merkmalen einer Person, sogenannten Persönlichkeitsmerkmalen, die ein beständiges Verhaltens- und Erlebensmuster zur Folge haben“ (Hobmair, 2012, S. 127).

Das Selbstwertgefühl ist „eine persönliche Beurteilung der eigenen Wertigkeit“ (Pervin, Cervone & John, 2005, S. 236). Der Selbstwert der Jugendlichen bezieht sich auf die Selbsteinschätzung. Er hängt auch eng mit dem Selbstkonzept zusammen. „Das Selbstkonzept stellt die durch Erfahrung zustande gekommene Gesamtheit aller Wahrnehmungen, Meinungen, Urteilsbildungen und Bewertungen des Individuums über sich selbst und seine Umwelt dar“ (Hobmair, 2012, S. 110).

Wenn hohe Selbstachtung vorhanden ist, besitzt der Mensch ein eher flexibles Selbstkonzept. Er ist dann in der Lage, Erfahrungen zu akzeptieren, zu integrieren und dem Selbstkonzept anzupassen (Hobmair, 2012). Ein hoher Selbstwert hat vorwiegend positive, eine Selbstüberschätzung jedoch negative Auswirkungen (Häfeli & Schellenberg, 2009; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Zu einem angemessenen Selbstwertgefühl tragen förderliche Bewältigungsstrategien bei (vgl. Kapitel 2.6.1.1).

2.6.1.1 Bewältigungsstrategien

In der Psychologie werden Versuche, mit stressreichen Situationen umzugehen als Coping oder Bewältigung bezeichnet, egal ob das Ereignis erfolgreich oder ergebnislos bewältigt werden kann (Hobmair, 2012). Anders ausgedrückt wird darunter das Bemühen verstanden, mit Schwierigkeiten oder Konflikten umzugehen und diese nach Möglichkeit zu beseitigen. Zuzufolge Leipold (2015) werden Bewältigungsstrategien eingesetzt, um nach Zeiten erhöhten Stresses wieder zum Gleichgewicht und einer guten Funktionslage zurückzufinden. „Ressourcen können materieller, emotionaler oder sozialer Art sein, aus Strategien, Einstellungen oder vielleicht Wünschen bestehen; sie treten jedoch nach gängiger Auffassung nicht isoliert voneinander auf, sondern tragen im Zusammenwirken zur Entlastung bei“ (Lazarus & Folkman, 1984; Leipold, 2015, S. 102). Der Psychologe Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) hat die zurzeit bekannteste Theorie zu Stress und Bewältigung aufgestellt. Sie wird als *kognitiv-transaktionale Strategie* bezeichnet. Dabei ist mit kognitiv gemeint, dass es vor allem auf die subjektive

Einschätzung der Person ankommt: Die Person stuft Situationen als stressreich oder bedrohend ein. Zudem schätzt sie ihre Bewältigungsressourcen und -strategien ein und bewertet, ob sie diesem Stress etwas entgegensetzen können. „Durch den Begriff Transaktion wird das prozesshafte Geschehen bei der Bewältigung und die Kontextabhängigkeit der individuellen Einschätzungen deutlich. Bewältigungsformen sind nicht generell als nützlich oder schädlich zu bewerten; sind sie kontextabhängig und je nach Situation oder Zeitpunkt zu bewerten“ (Leipold, 2015, S. 103). Carver (1997) hat Copingformen zur Messung der Stressbewältigung erfasst. Welche Leipold (2015, S. 104-105) tabellarisch und mit Beispielen zusammenfasst.

Tabelle 2: Dimensionen von Copingreaktionen (Leipold, 2015, S. 103)

Dimension	Beispiel-Item
1. aktives Coping	Ich habe etwas unternommen, um die Situation zu verbessern.
2. Planen	Ich habe mir eine Strategie dafür ausgedacht, was zu tun ist.
3. Positive Umdeutung	Ich habe das Positive in dem, was passiert ist, gesucht.
4. Akzeptanz	Ich habe gelernt, mit der Situation zu leben.
5. Humor	Ich mache Witze über die Situation.
6. Religion	Ich habe gebetet oder meditiert.
7. Emotionale Unterstützung	Ich habe nach emotionaler Unterstützung durch andere gesucht.
8. Instrumentelle Unterstützung	Ich habe versucht, von anderen Rat und Hilfe zu bekommen.
9. Ablenkung	Ich habe mich mit anderen Dingen beschäftigt, um mich zu zerstreuen.
10. Leugnung	Ich habe mir eingeredet, dass dies alles nicht wahr ist.
11. Venting (Entlüften)	Ich habe meinen negativen Gefühlen freien Lauf gelassen.
12. Gebrauch von Substanzen	Ich habe Alkohol oder Medikamente zu mir genommen, um mich besser zu fühlen.
13. Lösung/Aufgabe von Copingbemühungen	Ich habe aufgehört, mich mit dem Problem zu beschäftigen.
14. Selbstbeschuldigung	Ich habe mir Vorwürfe gemacht.

Carver meint selbst, dass diese 14 Copingformen nicht ausschliessen, dass es noch mehr gibt oder sie anders geordnet werden könnten (Leipold, 2015).

Gerade während der vulnerablen Phase der Pubertät und dem Übergang von der Schule in die Ausbildung sind Bewältigungsstrategien wichtig. So findet man sie in der Studie des EDK im Kapitel 2.6 unter den personalen Erfolgsfaktoren wieder. „Positive Strategien zum Durchhalten der Lehre sind beispielsweise: Probleme ansprechen, Handlungskompetenzen einüben und Optimismus aufrecht erhalten“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 44). Die von Häfeli und Schellenberg (2009) genannten Strategien können nach Carver in die Dimensionen aktives Coping, positive Umdeutung und planen eingeordnet werden.

Auch in der empirischen Untersuchung zu den Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen (Rahn, 2005) wird erwähnt, dass neben einer kognitiven Förderung an Wissenszuwachs die konstruktiven Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zu fördern

sind. Diese tragen laut Rahn (2005) zur Erweiterung der individuellen Kompetenzen bei und unterstützen die Wahrscheinlichkeit, das Leben subjektiv als gelungen zu empfinden.

Im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource kann Selbstwirksamkeitserwartung verstanden werden. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die berufliche Entwicklung positiv, was in mehreren Studien nachgewiesen wird (Häfeli & Schellenberg, 2009).

2.6.1.2 Resilienz

Es ist spannend, sich die Frage zu stellen, wie sich die Resilienz bzw. das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen auf ihre Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse in der Ausbildung auswirkt. Dies wird durch die personalen Faktoren in die Forschungsfrage miteinbezogen (vgl. Kapitel 1.2).

Die Bewältigungsstrategien im Kapitel 2.6.1.1 werden bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Resilienz wieder gefunden. Sie sind Teil der personalen Resilienzfaktoren.

In der Meta-Studie des EDK wird Resilienz unter Bewältigungsverhalten beziehungsweise Coping indirekt erwähnt. Resilienz wird von Wustmann als „... die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2009, S. 18) definiert. Es ist ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess positiver Anpassung, wenn ungünstige Entwicklungsbedingungen und Belastungsfaktoren auftreten. Resilienz, die seelische Widerstandskraft, hat eine variable Grösse. Jugendliche sind nicht partout verletzlich oder unverletzlich, sondern ihre Resilienz kann sich situationspezifisch verändern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Gemäss den Autoren wird beim Konzept der Resilienz davon ausgegangen, dass der Mensch Ressourcen besitzt, die ihm helfen, mit schwierigen Bedingungen umzugehen. Es gehe nicht darum, schwierige Situationen oder Risiken zu bekämpfen, sondern die persönlichen Ressourcen zu stärken.

Resiliente Menschen haben auch andere „... protektive Faktoren, wie emotionale Bezugspersonen, stabiler Familienzusammenhalt, hohe Sozialkompetenz und positive Selbstwirksamkeitserwartung“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 16). Diese Faktoren interagieren miteinander und verstärken sich gegenseitig, wie in der Studie des EDK über die Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung aufgezeigt wird.

In der Entwicklung des Kindes gibt es immer wieder Phasen erhöhter Vulnerabilität. Vor allem in sogenannten Übergängen (beispielsweise die Zeit der Pubertät) sind Kinder anfälliger auf risikoe erhöhende Faktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Die Autoren meinen zudem, dass personale Resilienzfaktoren weder angeboren noch genetisch bedingt sind, sondern erworben werden.

In Abbildung 3 werden die sechs relevantesten Kompetenzen auf der personalen Ebenen aufgeführt, die dazu dienen, Krisensituationen, wie auch Entwicklungsaufgaben oder alltägliche Situationen zu bewältigen. Die Kompetenzen sind voneinander abhängig und stehen in engem Zusammenhang (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

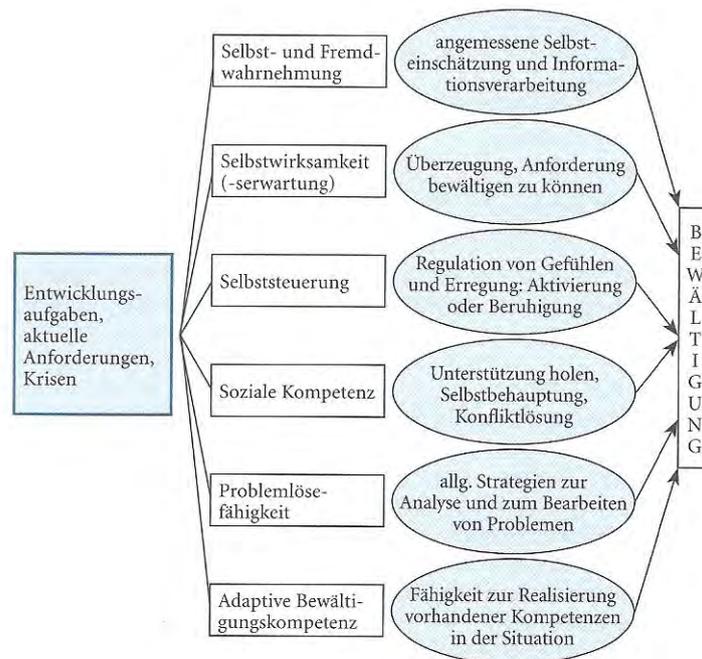


Abbildung 3: Resilienzfaktoren (Wustmann, 2009, S. 42)

Wenn die Resilienzfaktoren der Abbildung 3 mit den Faktoren zur Person aus der Abbildung 2 (Kapitel 2.6) der Übersichtsstudie des EDK verglichen werden, ist zu erkennen, dass es eine grosse Übereinstimmung gibt. Daher ist anzunehmen, dass die personalen Einflüsse von resilienten Jugendlichen auf die berufliche Ausbildung eine stark positive Wirkung haben.

„Ein breites, problemfokussiertes Bewältigungsverhalten hat sich speziell bei behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als zentral herausgestellt“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 44). Ein hohes Selbstwertgefühl gepaart mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung seien Persönlichkeitsaspekte, die sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken. Für die Schule oder auch die Betriebe sei es wichtig, zu wissen, dass Persönlichkeitsaspekte gezielt gefördert werden können.

2.6.2 Wie zum passenden Beruf gefunden wird – der Berufswahlprozess

Diese Ebene nimmt nebst personalen Einflüssen auch Einflüsse der Schule und Lehrpersonen auf. In der Berufskunde werden die Jugendlichen in der ersten Oberstufe mit der Berufswahl konfrontiert. Ein Hauptziel ist es zunächst, sich selbst kennen zu lernen. Dieser Schritt trägt zur Persönlichkeitsbildung bei und es ist gerade für Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen schwierig, Fähigkeiten, Interessen und Wünsche in Einklang mit der Berufswelt zu bringen (Schellenberg & Hofmann, 2013).

Danach müssen die Vorstellungen der Jugendlichen mit der Lage des Arbeitsmarktes verglichen werden. Schon bald können Ideen von Traumberufen gerade bei schulisch schwächeren Jugendlichen platzen und die Jugendlichen schwanken zwischen Resignation und Durchhaltevermögen. Oft ist es ein längerer Prozess, indem die Lehrperson oder die Berufsberaterin/der Berufsberater die Jugendlichen zu überzeugen versucht, den Suchradius zu erweitern, um neue Möglichkeiten zu finden.

„Praxiserfahrungen sind für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf unbestritten äusserst wichtig im Berufswahlprozess“ (ebd., S. 144). Dies kann auf verschiedene Arten geschehen, einerseits durch das Schnuppern, andererseits durch Betriebsbesichtigungen und das Besuchen von Berufsmessen. Berufsbildende können nach Schnuppereinsätzen sehr wertvolle Hinweise zur Person und den beruflichen Möglichkeiten geben, da sie die Anforderungen des Berufs aus erster Hand kennen (Schellenberg & Hofmann, 2013). Schnupperlehren müssen in der Schule unbedingt gut vor- und nachbereitet werden.

„Für das Finden einer Lehrstelle scheint es günstig zu sein, für eine breite Palette von Berufen offen zu sein und nach Alternativen zum Berufswunsch zu suchen. Andererseits soll die Suche aber auch nicht zu breit erfolgen, sonst setzten sich die Jugendlichen möglicherweise dem Vorwurf der Beliebigkeit aus“ (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 45).

Häfeli und Schellenberg (2009) heben hervor, dass klare Vorstellungen und realistische Erwartungen vom gewünschten Beruf ebenfalls eine Voraussetzung für die Lehrstellenvergabe sind. Eine gute Passung zwischen Anforderungen der Betriebe und den Eigenschaften der Jugendlichen werden angestrebt. Stimmt diese Passung nicht, sind Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche nicht selten, so die Autoren.

Lehrstellensuche im Kanton Graubünden

Berufsbildungszentren (BIZ) sind zuständig für Beratungen. Lehrpersonen können Jugendliche, die besondere Unterstützung brauchen, mit Einwilligung der Jugendlichen und der Eltern für ein Coaching anmelden. Dann findet eine kontinuierliche Betreuung der Jugendlichen durch einen Coach vom BIZ statt. Meist sind dies Jugendliche, welche durch ihren Migrationshintergrund zu Hause wenig Unterstützung erhalten, da die Eltern das Bildungssystem oder

die Sprache zu wenig kennen, SuS mit integrierter Förderung oder Jugendliche die Unterstützung in der Organisation und Planung benötigen. Die Lehrperson oder die Schulische Heilpädagogin/ der Schulische Heilpädagoge tauscht sich regelmässig mit der fürs Coaching verantwortlichen Person aus. So werden Arbeiten aufgeteilt und Wege besprochen. Die Arbeit verläuft sehr kooperativ und zufriedenstellend. Sobald Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bei der IV Anspruch auf berufliche Eingliederungsmassnahmen erhalten, kommt die Berufsberatung der IV ins Spiel. Die Jugendlichen erhalten dann keine Unterstützung vom BIZ, da deren Beraterinnen und Berater gemäss eigenen Angaben nicht genug Wissen bezüglich dieser Ausbildungsmöglichkeiten haben und Doppelspurigkeiten vermeiden möchten. Die IV ist vor allem für Finanzielles und Formelles zuständig. Sie verfügt über ein gutes Netzwerk zu Institutionen, falls eine Ausbildung im zweiten Arbeitsmarkt anvisiert wird. Für den ersten Arbeitsmarkt weist sie auf das Lehrfirmenverzeichnis hin und kann je nach IV-Beraterin/ Berater und deren Netzwerk unterstützen. Die zuständige Heilpädagogin/ der zuständige Heilpädagoge übernimmt aber vorwiegend das Suchen von Schnupper- und Lehrstellen in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und den Eltern.

2.6.3 Betriebe und Berufsbildende

Zum Einflussbereich des Betriebes konnten nur wenige Studien und Projekte bei der vom EDK lancierten Überblicksstudie einbezogen werden, was erstaunlich ist, wenn man die hohe Bedeutung der betrieblichen Ausbildung bedenkt (Häfeli & Schellenberg, 2009). „Lehrlinge bewerten ihre betriebliche Ausbildung meist positiver als die Ausbildung in der Berufsschule. Die Arbeit im Betrieb erscheint vielseitiger und die Mitbestimmungsmöglichkeit grösser als im Unterricht. ... Lehrlinge sind insgesamt mit ihrer Ausbildung deutlich zufriedener als Jugendliche in Vollzeitberufsschulen, Mittelschulen oder schulischen Zwischenlösungen. ... Die Vielseitigkeit des Unterrichts und – bei Lehrlingen – die Vielseitigkeit der Arbeit sind der bedeutendste Einflussfaktor der Ausbildungszufriedenheit" (Amos et al., 2003, S. 9).

Die Überblicksstudie (Häfeli & Schellenberg, 2009) zeigt auf, dass Jugendliche mit weniger anspruchsvollen Ausbildungen mehrheitlich zufrieden oder sehr zufrieden mit der Ausbildung sind. Eine Studie mit damaligen IV-Anlehrlingen weist laut Häfeli und Schellenberg (2009) auf, dass sich Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bei sorgfältiger Betreuung und herausfordernder aber nicht überfordernder Arbeit ebenfalls mehrheitlich zufrieden mit der Ausbildungssituation fühlen. Es konnte ausserdem erkannt werden, dass die berufliche Entwicklung umso reibungsloser verlaufe, umso höher das kognitive Anforderungsniveau des Berufes sei. Dieser Faktor habe einen grossen Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen und könne nicht alleinstehend betrachtet werden. Ausserdem würden durch abwechslungsreiche, selbständige und herausfordernde Arbeits- und Ausbildungssituationen Erfolgserlebnisse

gefördert werden. Die soziale Beziehung im Betrieb sei ein weiterer wichtiger Faktor. Lehrvertragsauflösungen seien vor allem auf Konflikte mit Vorgesetzten oder Arbeitskollegen zurückzuführen.

Bei Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung können anfänglich anforderungsreiche Arbeiten mit zunehmender Erfahrung als monoton und unterfordernd empfunden werden. Dies setzt voraus, dass die Ausbildungsverantwortlichen diesem Umstand wenn möglich Beachtung schenken.

Vielfältige Unterstützungsangebote bei einer Ausbildung sollen situativ und flexibel eingesetzt werden. Im ersten Arbeitsmarkt können Unterstützungsangebote (zum Beispiel ein Job Coach) nach einer ersten intensiven Phase reduziert oder später sogar ganz weggelassen werden (Parpan-Blaser et al., 2014). Bei allen Bemühungen der Arbeitgeber soll „...der Wunsch nach Zufriedenheit, Selbstbestimmung und eigenständiger Lebensführung“ (ebd., S. 153) im Zentrum stehen. Es sei ausserdem nötig, auf ein individuelles Arbeitspensum und passende Arbeitszeiten einzugehen und die Arbeitsorganisation und den Arbeitsplatz auf die spezifischen Bedürfnisse anzupassen.

3 Methodischer Vorgang der Datenerhebung

Bei der qualitativen Sozialforschung werden subjektive Wirklichkeiten, subjektive Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien untersucht sowie individuelle Motive und Meinungen analysiert (Misoch, 2015). „Qualitative Forschungen nähern sich unter Zuhilfenahme offener und flexibler Methoden an die zu untersuchenden Forschungsbereiche an. Sie erheben unter Einsatz nicht standardisierter Erhebungsinstrumente das Subjektive mit den Zielen des Verstehens und des Nachvollziehens subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen, der Analyse der Herstellung von sozialer Realität sowie der (Re)-Konstruktion von Bedeutung (d. h. von Sinn)“ (ebd., S. 3). „Damit ist das Verstehen zentrales Erkenntnisziel qualitativen Forschens“ (ebd., S. 25).

Die Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.2) sollen aus Sicht des Individuums beleuchtet und auch aus jener Sicht verstanden sowie beantwortet werden. Die qualitative Methode ist somit geeignet für diese Arbeit.

Im Fokus der Arbeit stehen Jugendliche, welche im Kanton Graubünden eine BPA absolvieren. In den folgenden Kapiteln werden die Forschungsmethode und die Wahl der beteiligten Personen begründet.

Durch Interviews mit Jugendlichen sollen die individuellen Vergangenheiten (Übergang Schule-Ausbildung), die momentanen Ausbildungssituationen und die Zukunftsperspektiven (Übergang Ausbildung-Arbeitswelt) beleuchtet und erfasst werden. Bei der Datenerhebung wird mit Audio-Aufzeichnungen gearbeitet. Diese Form wird angewendet, weil sie wörtliche Zitate ermöglicht. Ausserdem kann entspannter zugehört und auf die befragte Person eingegangen werden, da keine Mitschrift erforderlich ist. Im Anschluss ist eine genaue Analyse anhand der transkribierten Texte möglich (Kuckartz, 2014).

Aus Datenschutzgründen werden die persönlichen Daten nicht mittels Audiogerät aufgezeichnet, sondern im Anschluss des Interviews notiert. Während den Interviews kann die befragte Person signalisieren, wenn etwas nicht verstanden wird und nachfragen. Durch die Audioaufnahme werden das Nachfragen sowie para- und nonverbale Botschaften helfen, Fehlschlüsse und Missdeutung zu vermeiden (Dresing & Pehl, 2013).

3.1 Interview als methodischer Zugang

In Studien zum Berufszugang, zur beruflichen Situation oder in biografischen Forschungen werden häufig qualitative Interviews eingesetzt. Um gezielte Ergebnisse zu erhalten, ist es je nach Forschungsfrage entscheidend, welche Interviewart gewählt wird. Ein Interview kann durch festgelegte ausformulierte Fragen geleitet oder durch offene Fragerichtungen geführt werden. In der qualitativen Forschung wird häufig ein Mittelmass angewendet, das als relativ flexibel eingesetztes teilstandardisiertes Interview bezeichnet wird. Orientierung wird dabei durch einen Interviewleitfaden geschaffen (Hopf, 2010).

Das Interview ist eine geeignete, einfache Methode, da es Nähe zum Alltagsgespräch aufbringt. Die Interviewsituation ist zwar im Gegensatz dazu asymmetrisch, was beiden Gesprächspartnern bewusst ist (Misoch, 2015).

3.1.1 Leitfadeninterview

In dieser Masterarbeit werden die zu interviewenden Personen zum Erzählen aufgefordert, was von der Interviewerin aktives Zuhören verlangt. Die geeignete Technik dazu ist das Leitfadeninterview, welches von Misoch (2015) als semi-strukturierte Erhebungsform definiert wird und sowohl dazu dient, das qualitative Interview zu steuern und den thematischen Rahmen vorzugeben, als auch Freiraum für neue Erkenntnisse schafft. Der Gesprächsleitfaden dient bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze. Er „enthält sämtliche wichtigen Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollen“ (Stigler & Felbinger, 2012, S. 129). Die Erstellung eines Leitfadens hilft bei der Vorbereitung und Strukturierung der Datenerhebung. Der in dieser Arbeit erstellte Leitfaden enthält vorformulierte Fragen. Die Gründe dafür können laut Misoch (2015) in der Unerfahrenheit der forschenden Person liegen. Erst mit Erfahrung und gewonnener Souveränität würden stichwortartige Leitfäden angewandt werden.

Erfahrungsgemäss kann ausserdem angenommen werden, dass die Jugendlichen nicht immer offen über ihre Erfahrungen und Situationen zu reden bereit sind. Daher wird angenommen, dass vorformulierte Fragen ihnen helfen können, in Redefluss zu kommen, wobei darauf geachtet werden muss, dass ihre Antworten auch hier nicht zu kurz und knapp ausfallen, weil sie bereits die nächste Frage erwarten. Dies bedeutet für die forschende Person, dass sie beim Erstellen des Fragebogens einige Prinzipien beachten muss. Die Fragen sollen möglichst offen formuliert werden und keine Suggestivfragen beinhalten, sodass die befragte Person den notwendigen Raum erhält, den sie braucht, um ihre Erfahrungen und Gefühle auszudrücken und subjektive Handlungen und Einstellungen sowie deren Bedeutung analysierbar werden. Bedeutungen sollen nicht statisch, sondern prozesshaft verstanden werden (ebd.). Dieses Prozesshafte wird im Interview durch bewusste Fragen zur Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft und Veränderungen hervorgerufen. Es soll helfen, den Aussagen Sinn zuzuschreiben.

3.1.2 Schritte zur Erstellung eines Leitfadens

Als erstes sollen die Formulierung und Analyse eines Problems angegangen werden. Stigler und Felbinger (2012, S. 130-132) haben die Kriterien zur Entwicklung von Leitfäden in drei Bereiche gegliedert:

Tabelle 3: Kriterien zur Entwicklung von Leitfäden

Nr.	Kriterien zur Entwicklung von Leitfäden
1	Aspekte der theoretischen und lebensweltbezogenen Relevanz von Fragen
	a Ist diese Frage in Bezug auf die Fragestellung wirklich bedeutsam?
	b Können die Fragen von der interviewten Person beantwortet werden?
	c Welches sind die Schlüsselbegriffe? Wo könnten Lücken/ Hürden entstehen?
2	Überlegungen zur Strukturierung des Leitfadens
	a Welche Frage soll an welcher Stelle des Interviews gestellt werden?
3	Die Bedeutung von verschiedenen Fragestrategien und Fragetypen für die Qualität der Ergebnisse
	a Sind die Fragen für die Zielgruppe verständlich?
	b Trägt die Frage zu einer hohen Qualität der Ergebnisse bei?
	c Ist die Frage als Gesprächseinstieg, als Informations- oder Filterfrage oder als Wiederholung und Wiederaufnahme eines Themas geeignet?
	d Soll die Frage zum Erzählen, zur Stellungnahme oder zur Begründung auffordern?

Der Interviewleitfaden für diese Forschungsarbeit wird anhand der Kriterien von Stigler & Felbinger (2012) erstellt und überprüft.

Bedeutsam werden die Antworten, wenn sie einen Einblick in das subjektive Empfinden der jeweiligen Situation zulassen und ausdrücken, welche Motive zu diesem Erleben beitragen. Herausfordernd kann für die Interviewten das Reflektieren sein. Die Bereitschaft, vom subjektiven Erleben erzählen zu wollen, muss vorhanden sein. Während einer Hospitation in der Berufsschule wurde deutlich, dass das Reflektieren des eigenen Handelns Bestandteil der Lernziele ist und es jede Woche geübt wird.

Unterfragen können helfen, wenn die Jugendlichen eine Frage nicht beantworten können und einen anderen Zugang zum Thema benötigen. Um Hürden oder schwierigere Fragen vorab zu erkennen, wird der Interviewleitfaden an einer Testperson ausprobiert. Lücken und Hürden könnten auch entstehen, wenn Unsicherheit da ist, ob eine einschneidende Erfahrung erzählt werden möchte oder nicht. Es können sehr intime, persönliche und belastende Themen zum Vorschein kommen, die die Person vulnerabel machen. Eine Tücke kann auch sein, „...dass der Befragte jene Antworten gibt, von denen er annimmt, dass diese in der konkreten Situation

sozial erwünscht wären (social desirability)“ (Misoch, 2015, S. 19). Die Fragen werden anhand des theoretischen Vorwissens und der Forschungsfragen aufgebaut, damit danach eine Analyse möglich ist, die eine gezielte Beantwortung der Fragestellungen ermöglicht.

3.1.3 Leitfadeninterview mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen

In jedem Fall soll vor der Konstruktion eines Leitfadens ein Vorverständnis der Lebenswelt der Zielgruppe gewonnen werden, welches im konkreten Fall der Besuch der Berufsschule Giuvaulta und die Erfahrung als SHP an einer dritten Oberstufenklasse ausmachen.

Auch für die Zielgruppe *Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung* wird ein flexibel verwendeter Leitfaden empfohlen. Bei dieser Gruppe soll kein grundlegender Unterschied in der Herangehensweise vorgenommen werden. Jedoch fordert es ein hohes Mass an Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen der Interviewenden (Schallenkammer, 2016). Auf ein vertrauensvolles Kennenlernen muss Wert gelegt und die Freiwilligkeit der Teilnahme muss immer wieder hervorgehoben werden. Auch die Anonymität soll mehrmals erwähnt werden. Die Interviews dauern je nach Konzentrationsdauer und Mitteilbarkeit der Person zwischen 25 und 35 Minuten. Die interviewführende Person bedient sich einer verständlichen, einfachen und nachvollziehbaren Sprache und formuliert präzise Fragen. Schallenkammer (2016) empfiehlt, prinzipiell eher eine Überforderung zu riskieren, als eine zu einfache Sprache zu verwenden.

3.2 Auswahl der interviewten Jugendlichen

Das Projekt kann während einer Unterrichtsstunde vorgestellt werden und die Jugendlichen werden angefragt, freiwillig mitzuwirken. Sechs Jugendliche erfüllen die Kriterien und machen gerne bei der Befragung mit. Obwohl eine junge Frau bereits 26 Jahre alt ist, wird in der Arbeit von Jugendlichen gesprochen.

Absolventen und Absolventinnen einer BPA im zweiten Ausbildungsjahr können rückblickend den Übergang von der Schule ins Berufsleben reflektieren. Sie stellen gleichzeitig die Weichen für ihre berufliche Zukunft.

Da es eine qualitative Forschungsarbeit ist, in der die individuellen Lehrverläufe im Zentrum stehen, wird die Anzahl der Teilnehmenden auf 3 bis 6 Jugendliche festgelegt. Die Interviews werden in der Berufsschule Giuvaulta durchgeführt, da dort alle den Unterricht besuchen und ihnen der Ort vertraut ist. Sie werden während Unterrichtslektionen durchgeführt, damit für die Jugendlichen kein zeitlicher Mehraufwand entsteht. Am Arbeitsplatz werden sie absichtlich nicht durchgeführt, weil dann der Betrieb zu stark miteinbezogen würde und eventuell nicht ganz offen darüber gesprochen würde.

3.3 Von der Audioaufnahme zur Verschriftlichung der Interviews

„Transkriptionsregeln legen fest, wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird. Informationsverluste lassen sich bei dieser Umformung nicht vermeiden“ (Kuckartz, 2014, S. 135). Deshalb ist es wichtig, dass auch während der Inhaltsanalyse immer wieder auf die Audio-Dateien zurückgegriffen wird.

In einem ersten Schritt werden die vorhandenen Audio-Dateien der erhobenen Interviews verschriftlicht (vgl. Anhang D). Die Transkription geschieht anhand vorab festgelegter Transkriptionsregeln (vgl. Anhang C), welche sich in dieser Arbeit an den Regeln des angewendeten Transkriptionsprogramms f4 (Dresing & Pehl, 2013) orientieren. Bei der Verschriftlichung liegt ein von „Umgangssprache und Dialekt geglätteter Text“ vor (ebd., S. 18). Es geht darum, eine gute Lesbarkeit zu erreichen und durch wenige klare Regeln die Priorität auf den Inhalt des Gespräches zu legen. Durch einen einfachen Transkriptionsstil werden in den Interviews dieser Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt „Kommunikationsstrukturen, Bedeutungskonstruktionen und Sinnzusammenhänge nachvollziehbarer und analysierbar“ (ebd., S. 7). Die Diskrepanz zwischen dem mündlichen Diskurs und dem statischen Text, muss dem Verfasser bewusst sein und gegenstandsangemessen bewältigt werden (Dresing & Pehl, 2013). Die Interviewerin transkribiert ihre Arbeit selbst, wodurch bereits bei der Verschriftlichung eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial beginnt. Durch das Kontrolllesen wird vergewissert, dass die Zeitmarken stimmen und keine Sätze intuitiv durch Vermutungen und Gedanken der transkribierenden Person zu Ende geschrieben werden, sondern der ganze Inhalt genau dem erzählten Inhalt entspricht. In einem weiteren Schritt werden die Daten anonymisiert. Alle Namen der Jugendlichen sind geändert.

4 Inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse - Begründung und Dokumentation

Im Allgemeinen ist eine Inhaltsanalyse eine klassische Methode zur Auswertung von Textmaterial gleich welcher Herkunft (Flick, 2014). Anhand der zu vollziehenden Auswertung ergibt sich danach die Ergebnisdarstellung.

„Qualitative Forschung ist von anderen Leitgedanken als quantitative Forschung bestimmt. Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2011, S. 26). Mayring (2015) beschreibt, dass eine Inhaltsanalyse eine Kommunikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet analysieren wolle. Dabei verfolge sie das Ziel, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S. 13).

Häufig wird die qualitative Arbeit mit Offenheit charakterisiert, was aber nicht von einer gut überlegten und strukturierten Herangehensweise bei der Inhaltsanalyse abhalten soll. Die genannte Offenheit beschreibt vor allem den Prozess der Datenerhebung. „Die Beforschten sollen die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äussern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äussern“ (Kuckartz, 2014, S. 52).

Die Inhaltsanalyse dieser Arbeit orientiert sich an der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Sie ist auf der Idee einer kategorienbasierten Auswertung gegründet. Das Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 6) eignet sich für die leitfadenorientierte Arbeit gut, weil „die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen im Mittelpunkt stehen“ (ebd., S. 98).

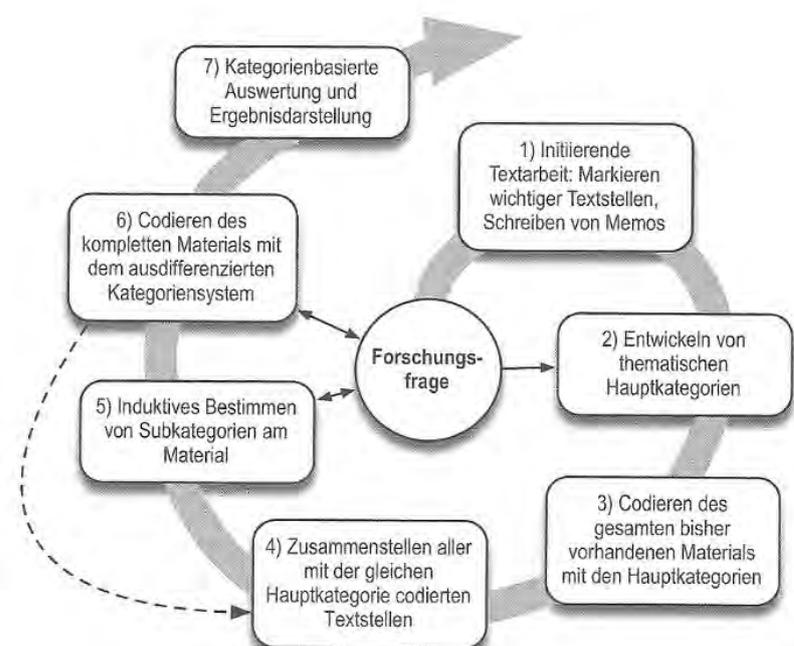


Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S.78)

Die Inhaltsanalyse dieser Masterarbeit wird grösstenteils die im Ablaufschema der Abbildung 4 beschriebenen Schritte durchlaufen. In den weiteren Kapiteln werden nur die zentralen Schritte dokumentiert. Einige Schritte werden wenig modifiziert. Beispielsweise geschieht Schritt vier mit der Computersoftware MAXQDA 12 (Sozialforschung, 2016) automatisch.

4.1 Initiierende Textarbeit

„Dreh- und Angelpunkt jedes Forschungsprojektes ist die Forschungsfrage: Was will man überhaupt durch das Forschungsprojekt erfahren?“ (Kuckartz, 2014, S. 21). Es muss überlegt werden, welches die Ziele der empirischen Untersuchung sind und welche Inhalte und Konstrukte dabei von Bedeutung sind. Durch das vorgängige Befassen mit dem Forschungsstand, können auch Vermutungen und das Vorwissen in diese Überlegungen eingebunden werden (Kuckartz, 2014). Die Analyse dieser Arbeit fordert daher immer wieder einen Bezug auf folgende Fragen:

Welche personalen und betrieblichen Faktoren unterstützen die Jugendlichen in ihrer momentanen Ausbildungssituation? In welchen Bereichen liegen die Ressourcen oder Schwierigkeiten? Wodurch fühlen sich die Jugendlichen in der Berufswahl und in der Ausbildung unterstützt? Welches ist für sie der Sinn von Arbeit? Wie stellen sie sich ihre Zukunft vor? Wie verläuft ihr Weg zu ihrem beruflichen Ziel? Wo sind Grenzen, wo gibt es gesellschaftliche oder politische Punkte, die den Verlauf beeinflussen?

„Initiierende Textarbeit“ (ebd., S. 53) soll den ersten Schritt der Auswertung beschreiben. Hier wird das transkribierte Rohmaterial sorgfältig gelesen und parallel werden die Audioaufzeichnungen gehört. Es geht um eine intensive Auseinandersetzung mit den vollständigen Inhalten. „Ziel ist es, zunächst ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (ebd., S. 53). Dieser erste, wie auch alle weiteren Schritte der Inhaltsanalyse, werden in dieser Masterarbeit mit dem Computerprogramm MAXQDA 12 (Sozialforschung, 2016) durchgeführt. Das Gesamtverständnis wird anhand von Memos festgehalten, die sich jeweils auf den Einzelfall beziehen. Bei der initiierenden Textarbeit fallen bereits erste Hinweise auf Themen und Tendenzen in den Interviews auf.

4.2 Kategorien bilden

Als nächstes werden geeignete thematische Hauptkategorien gebildet. Dieser Schritt hängt stark von der Fragestellung und dem Vorwissen ab. Das Vorwissen wird in der Arbeit als SHP auf der Oberstufe und in der Aufarbeitung der Fachliteratur gebildet. In der vorliegenden qualitativen Inhaltsanalyse werden sowohl deduktive, als auch induktive Kategorien gebildet. Würden die Kategorien bloss auf der Fragestellung und der Theorie basieren, wäre es eine rein deduktive Kategorienbildung. Die induktiven Kategorien entstehen am Material selbst. Deduktive Kategorien werden an das Material herangetragen. Sie können die Problematik aufweisen, dass sie nicht trennscharf sind oder nicht den Inhalt des ganzen Materials abdecken können (Kuckartz, 2014).

Vorerst werden in dieser Arbeit deduktiv Hauptkategorien gebildet. Diese entspringen direkt aus dem Interviewleitfaden und der Fragestellung. Anschliessend werden die Kategorien induktiv weiterentwickelt und ausdifferenziert. Wenn nach einiger Zeit keine neuen Kategorien mehr dazukommen, wird das Kategoriensystem fixiert und jede Kategorie erhält eine Definition. Die Definitionen müssen die Kategorie möglichst genau beschreiben und eine Abgrenzung zu anderen Kategorien verdeutlichen (Kuckartz, 2014; Mayring, 2015). Für diesen Codierungsprozess werden vorerst nur zwei der sechs Interviews genutzt. Daran werden Hauptkategorien erprobt und es wird darauf geachtet, ob zusätzliche, empirisch direkt am Material entwickelte Kategorien gebildet werden können. Sind die Kategorien genug ausdifferenziert, beginnt der Codierungsprozess aller Interviews. Es werden jeweils ganze Sinneinheiten codiert (Kuckartz, 2014).

Nach Abschluss der Zuordnung des ganzen Datenmaterials entlang unterschiedlicher Kategorien, werden für eine präzisere Zuordnung zusätzlich Subkategorien gebildet. Wenn viel Material einer Kategorie zugeordnet ist, wird das so interpretiert, dass die Kategorie ein zu breites Themenfeld abdeckt. Durch Subkategorien ist die Inhaltsanalyse strukturierter und bietet für die Auswertung eine bessere Übersicht. Wenn diese Kategorien grosse Bedeutung für die Beantwortung der Fragestellung aufweisen, ist dieser Schritt relevant und hilfreich. „Für die Bildung der Subkategorien gilt generell das Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit: So einfach wie möglich, desto präziser müssen die Definitionen sein...“ (ebd., S. 84).

In der untenstehenden Tabelle wird die Aufteilung der Haupt- und Subkategorien dargestellt. Die Definition der Hauptkategorie umfasst die dazugehörenden Subkategorien. Das Kategoriensystem mit allen Definitionen und den dazugehörenden Codes (Zeilenangaben aus den Interviews) befindet sich im Anhang E. Dort wird zudem in einem Ankerbeispiel jeweils die Hauptkategorie oder eine ihrer Subkategorien illustriert.

Tabelle 4: Bildung von Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorien (HK)	Subkategorien (SK)
Bedeutung der Ausbildung und Sinn der Arbeit	<i>keine Subkategorien</i>
Übergang Schule – Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> · Übergang in die Berufsschule · Umstellung Lehrbeginn · Unterstützung in der Berufswahl · Schnuppern · Entscheidungsgrund für die Ausbildung
Betriebliche Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> · abwechslungsreiche Arbeit · monotone Arbeit · Beziehung zu Berufsbildenden · Kontakt zu Menschen · Grenzen in der Ausbildung · Unterstützung durch Berufsbildende
Personale Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> · Selbstwirksamkeitsüberzeugung · aktive Bewältigungsstrategie · Leistungsbereitschaft · Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit · realistischer Attribuierungsstil · optimistische Lebenseinstellung · Zielorientierung, Planungskompetenz, klare berufliche Interessen · Selbstwert
Faktor Familie/Freunde/Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> · Unterstützung von der Berufsschule · Unterstützung von Familie/Freunden
Ausbildungsverlauf, Schulverlauf	<i>keine Subkategorien</i>
Grenzen der Ausbildung	<i>keine Subkategorien</i>
Zukunftsvisionen	<ul style="list-style-type: none"> · private Zukunftswünsche · berufliche Zukunftspläne

Das Bilden von Kategorien stellt sich als herausfordernd dar. In der Kategorie „Personale Faktoren“ können sehr viele unterschiedliche Subkategorien gebildet werden, die sich dann andererseits aber doch wieder zu ähnlich sind und überschneiden. Daher war es oft schwierig, trennscharf zu kategorisieren. Beispielsweise hat die Selbstwirksamkeit viel mit Vertrauen, dem eigenen Handeln, Verantwortung übernehmen und Selbständigkeit zu tun, sodass nun all diese Themen der Subkategorie Selbstwirksamkeitsüberzeugung zugeteilt sind. Auch Problemlösefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Selbstregulation werden mit der Subkategorie „aktive Bewältigungsstrategie“ codiert. Denn all diese Kompetenzen sind Strategien, um mit einer herausfordernden Situation umzugehen. Zusätzlich war es schwierig, sicher zu sein, ob die Codierungen tatsächlich zur Kategorie passen und ob die Codierungen überhaupt ausreichen, um eine eigene Kategorie zu bilden. Schliesslich ist es gelungen, ein Kategoriensystem (vgl. Anhang E) aufzubauen, das die Aussagen aller sechs Interviews abdeckt.

Es wird zusätzlich zu jeder Kategorie und Subkategorie eine fallbezogene thematische Zusammenfassung verfasst (vgl. Anhang F). Diese enthält nicht mehr die transkribierten Originalaussagen, sondern „die mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen eben dieser Originalstellen“ (Kuckartz, 2014, S. 89). Diese Übersicht erhält durch die Abstrahierung und Komprimierung analytische Kraft und Evidenz (Kuckartz, 2014).

4.3 Kritische Reflexion des methodischen Vorgangs

Bei der Zuordnung der Codierungen zu den jeweiligen Kategorien und dem Verfassen der thematischen Zusammenfassungen darf die eigene Meinung zum Thema nicht unterschätzt werden. Die Schwierigkeit besteht darin, keine subjektiv gefärbten Interpretationen zu machen, sondern sich auf die Äusserungen der Befragten zu beschränken. Unterstützend dabei ist das Abspielen der Audiodateien, auf dem die Betonungen deutlich werden. Da dies eine rein qualitative Arbeit ist und die subjektiven Inhalte der Aussagen der Jugendlichen im Zentrum stehen, wird darauf verzichtet, vergleichende Grafiken oder Kreuztabellen zu erstellen. Eine höhere Anzahl von übereinstimmenden Aussagen aller sechs befragten Personen kann darauf hinweisen, dass dies ein wichtiger Aspekt für die Auswertung sein kann. Schliesslich haben jedoch die inhaltlichen Aussagen eine grössere Bedeutung als die Anzahl Nennungen. Denn der vorbereitete Leitfaden enthält mit Absicht möglichst keine Suggestivfragen und es wird auch nicht nach einer Häufigkeit gefragt. Es ist gut möglich, dass die Beteiligten gar nicht alle Aspekte oder Faktoren in Bezug auf die Unterstützung in der Berufswahl, der momentanen Situation in der Ausbildung und ihren Zukunftsplänen nennen. Da die Befragung Informationen über eine längere Zeitspanne herausfiltern will, fällt während der Inhaltsanalyse auf, dass es für die Jugendlichen komplex zu sein scheint, ihre Geschichte logisch nachzuerzählen. Wenn die Jugendlichen bereits eine Ausbildung abgebrochen haben, mehrere Ausbildungen hinter sich haben oder viele Ortswechsel erlebt haben, muss sehr genau und konzentriert zugehört und nachgefragt werden, um ihnen folgen zu können. Teilweise sind unklare Aussagen erst während der Transkription oder sogar während der Inhaltsanalyse aufgefallen. Durch die Eingrenzung der zweiten Fragestellung auf die betrieblichen und personalen Faktoren, wurden womöglich nicht alle Faktoren genannt, die zur Zufriedenheit der momentanen Ausbildungssituation beitragen. Die Forschende glaubt, dass es ihr gelungen ist, die Grundhaltung gegenüber der Ausbildungssituation jedes und jeder Jugendlichen deutlich herauszuhören, somit können die Tendenzen im Ergebnisbericht festgehalten und glaubwürdig vertreten werden.

Bei dieser Forschungsarbeit handelt es sich um eine Stichprobe, die Aussagen von sechs Jugendlichen umfasst. Die Ergebnisse sind daher von den subjektiven Sichtweisen dieser sechs Jugendlichen geprägt. Es lassen sich zwar Tendenzen abzeichnen, daraus können aber keine allgemein gültigen Schlüsse gezogen werden.

5 Ergebnisbericht

Eine rein kategorienbasierte Auswertung entlang der Haupt- und Subkategorien geht nur wenig auf die individuellen Kernaussagen der Jugendlichen ein. Ziel ist es, Informationen herauszufiltern, die Relevanz in Bezug auf die Fragestellung aufweisen, eine emotionale Reaktion bei der Interviewerin auslösen oder durch Wiederholung in mehreren Interviews auffallen. Wo liegen Schwerpunkte? Was braucht Platz, um gesagt zu werden?

Das Leitfadeninterview lässt Raum für Erzählungen der Befragten, die nicht eingeplant wurden. „Dem kommunikativen Alltagsprinzip entspricht auch, dass sich relevante Inhalte im Verlauf der Interaktion ergeben und dann aufgenommen werden können. So sollten die Interviews zwar immer den Leitfadencatalog berücksichtigen, sich aber gegenüber dem Prozesshaften der kommunikativen Situation nicht verschliessen (Prinzip der Offenheit)“ (Misoch, 2015, S. 67-68). Deshalb wird ein intuitiver Zugang über Schwerpunkte zur Auswertung der Daten gewählt.

Es werden Ausschnitte aus dem Gesamtbestand der Interviews, die mit „nach dem Prinzip der Offenheit“ (ebd.) gewählten Begriffen in Beziehung stehen, gesucht. Diese Begriffe bilden (zusammen mit den Ausschnitten) die Schwerpunkte.

Haupt- und Subkategorien der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse werden genutzt, um die aussagekräftigen Textstellen der Interviews zu finden. Sie belegen und rechtfertigen ihre Gewichtung. Diese Art von Auswertung wird hier Auswertung nach Schwerpunkten genannt.

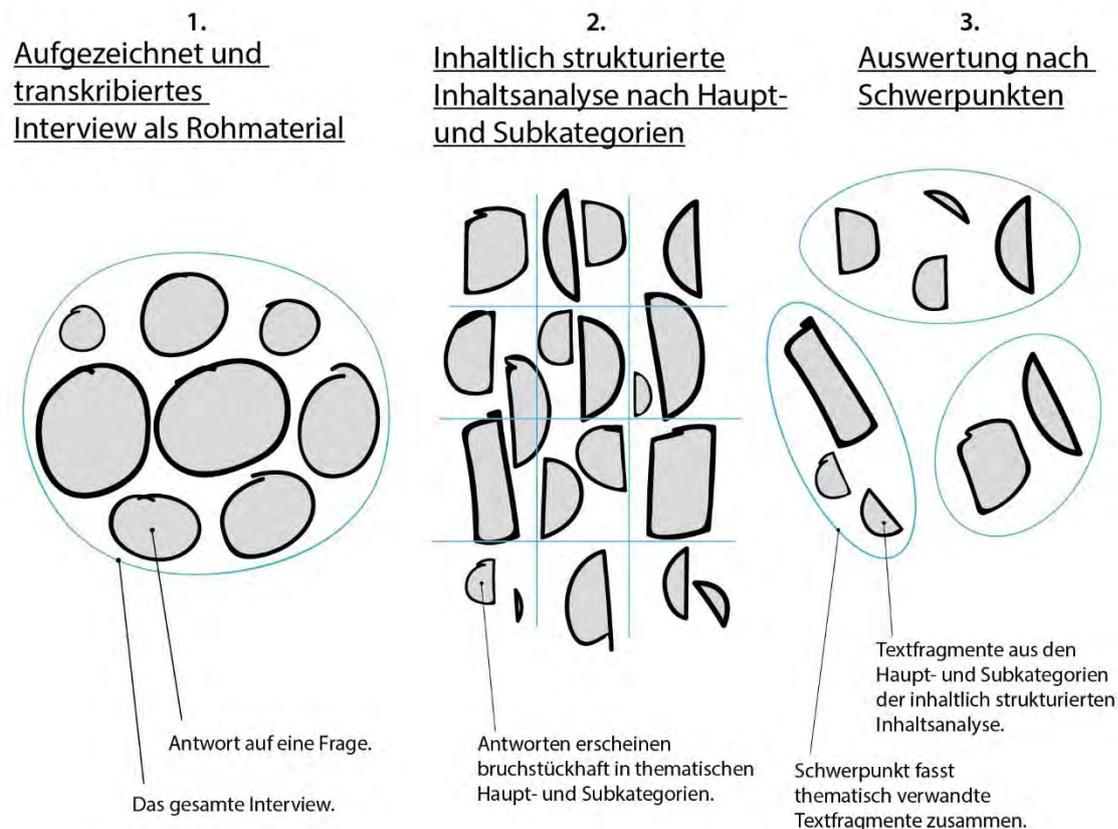


Abbildung 5: Vorgehen bei der Auswertung

Zuerst werden diese Ergebnisse pro interviewte Person in je einem Unterkapitel dargestellt, damit die individuellen Lehrverläufe der Jugendlichen dem Leser präsent vor Augen sind und der Bericht verständlich wird. Danach werden zu jedem einzelnen Schwerpunkt die zutreffenden Aussagen aller Jugendlichen gesammelt und zusammenfassend dargestellt.

5.1 Ausgewählte Schwerpunkte

Die Schwerpunkte unterliegen keiner chronologischen Reihenfolge. Dadurch, dass sie durch die intuitive Auseinandersetzung der Interviews und mit dem Hintergrund der bereits erfolgten Kategorisierung entstanden, weisen sie eine grosse Diversität auf. Diese reicht von personalen Faktoren, zwischenmenschlichen Kompetenzen, sinngebenden Strukturen bis zu gesellschaftspolitischen Themen der Eingliederung.

Tabelle 5: Schwerpunkte

Nr.	Schwerpunkte und deren Begründung
1	<p>Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl</p> <p>Dieser Schwerpunkt wird gewählt, weil das Thema Schnuppern in allen Interviews aufgenommen wird und deutlich wird, dass es die grösste Unterstützung im Berufswahlprozess darstellt.</p>
2	<p>Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung</p> <p>Deutlich ist in allen Interviews herauszuhören, wie wichtig ein gutes Verhältnis zum Berufsbildner/ zur Berufsbildnerin ist und wie dadurch die Ausbildungsbedingungen beeinflusst werden.</p>
3	<p>Bewältigungsstrategien der Jugendlichen</p> <p>Überall wird ersichtlich, dass Strategien zur Lösung von Problemen und zur Verarbeitung von Belastungen notwendig sind. Aus den Interviews wird herausgehört, dass persönliche Anstrengung und Einsatz gefordert wird.</p>
4	<p>Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden</p> <p>Der Nachhall, dass diese Jugendlichen teilweise schwierige Wege auf sich nehmen müssen, lässt die Interviewerin nicht unberührt. Es regt zu Überlegungen an und weist auf, wie stark sie gefordert werden, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und offen zu sein für das, was ihnen ihre Möglichkeiten bieten.</p>
5	<p>Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt</p> <p>Ganz im Sinne des Artikels 27 des BehiG (vgl. Kapitel 2.2), ist wahrzunehmen, dass alle Jugendliche am gesellschaftlichen Leben teilhaben und unabhängig werden wollen.</p>
6	<p>Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven</p> <p>Es ist beeindruckend, wie zufrieden die Jugendlichen sind. Doch wie geht es weiter? Es fällt auf, dass es keine Einheitslösung gibt und das Suchen einer Arbeitsstelle oder Weiterbildungsmöglichkeit eine weitere grosse Herausforderung für alle Beteiligten darstellt.</p>

Zu jedem Schwerpunkt (vgl. Tabelle 5) werden aussagekräftige, spezifische Belege in der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung bzw. den Kategorien gesucht und jeweils in einem Bericht festgehalten. Die wichtigsten Aussagen der Jugendlichen werden somit zusammengefasst. Übersicht in den Kapiteln wird geschaffen, indem die Ergebnisse der Jugendlichen absatzweise zusammengefasst werden. Anschliessend folgt in einem weiteren Kapitel die Zusammenfassung und Interpretation des jeweiligen Schwerpunktes. Die Jugendlichen werden sinngemäss oder wörtlich aus den Interviews zitiert. Damit für die Lesenden klar ersichtlich wird, welches wörtliche Zitate sind, werden sie kursiv und in Anführungs- und Schlusszeichen aufgeführt. Bei sinngemässen und wörtlichen Zitaten wird in Klammer der Anfangsbuchstabe des jeweiligen Interviewpartners gesetzt und die nach dem Schrägstrich folgende Zahl weist auf die Zeilennummer des entsprechenden Interviewtranskripts hin. Aufgrund des unterschiedlichen Gesprächsflusses der Jugendlichen, sind bei der Auswertung der Schwerpunkte nicht Aussagen von allen Jugendlichen in gleicher Fülle vorhanden. Es ist wichtig und herausfordernd, diese unterschiedlich breit ausgelegten Aussagen gleich zu gewichten. Da die Interviews in Mundart durchgeführt wurden, sind die Zitate in einem einfachen Deutsch verfasst, das der mündlichen Sprache nahe kommt.

5.2 Überblick der Ergebnisse der einzelnen Jugendlichen

Damit ein Bild der individuellen Ausbildungsverläufe gewonnen werden kann, wird jeder/jedem Jugendlichen ein einzelnes Unterkapitel gewidmet. Darin werden die sechs Schwerpunkte durch Textstellen belegt. Einleitend verschafft eine Grafik einen groben Überblick über den jeweiligen Bildungsverlauf. Das Symbol *Blitz* in der Grafik weist auf Situationen hin, die bei der Auswertung der Interviews als besonders herausfordernde Momente beurteilt werden. Der *Smile* in der Grafik *Zukunft* weist auf die Wünsche der Jugendlichen hin.

5.2.1 Ergebnisse aus dem Interview mit Flurina

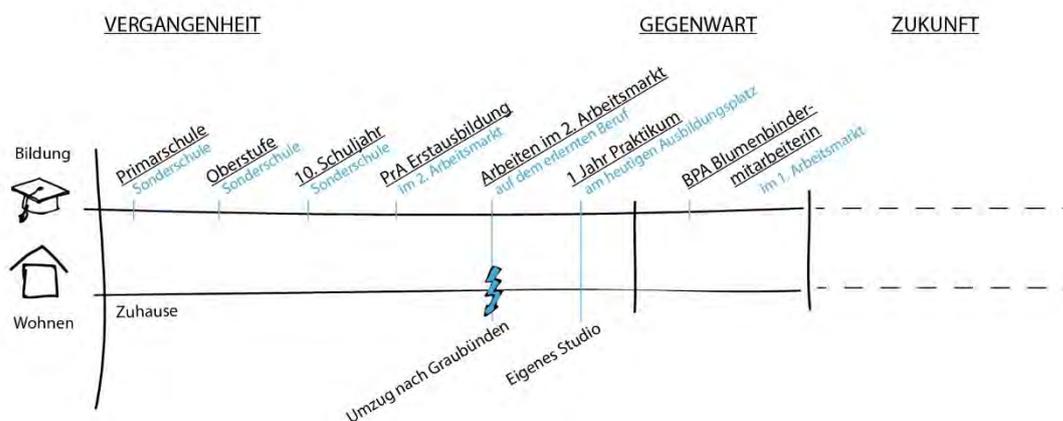


Abbildung 6: Bildungsverlauf, Flurina, 26 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Das Schnuppern empfand Flurina als sehr wichtig. Sie konnte sich dadurch den Beruf viel besser vorstellen und wusste auch, ob er ihr gefällt oder nicht (F/45). Flurina wurde bei der Suche nach Schnupperstellen stark von ihrer Mutter unterstützt. Wie sie zu einer Schnupper- und dann auch Lehrstelle fand, beschreibt sie folgendermassen: „Und dann bin ich da reingekommen, so wie reingerutscht worden, ja“ (F/19). Flurina wurde auch beim Suchen der ersten Ausbildung (in einem anderen Kanton) und beim Suchen einer Stelle im erlernten Beruf stark von der Mutter unterstützt: „Und dann hat sie wieder zu mir geschaut, weil ich da noch keine Stelle gesucht hatte, hat sie mir wieder beim Suchen geholfen. Und dann hat sie wieder jemanden kennen gelernt und die sagte, da und da könne sie mal anfragen gehen und so“ (F/33). Auch bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz für die Zweitausbildung unterstützte sie die Mutter. Hier begründet Flurina die Wahl darin, dass sie immer sehr gerne Blumen gehabt habe und sie sehr interessiert gewesen sei, wie Sträusse und Gestecke entstehen (F/11). Auch in diesem Beruf schnupperte sie vorerst.

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Flurina bezeichnet das Verhältnis zur Berufsbildnerin als sehr gut. Sie findet die Berufsbildnerin nett und hilfsbereit. Sie sei offen und habe immer Zeit für Fragen (F/145) und gäbe eine klare Tagesstruktur vor, so dass Flurina meistens wisse, was sie zu tun habe. Falls dies mal nicht der Fall sei, könne Flurina auch bei Mitarbeitern nachfragen (F/81). Die Berufsbildnerin gibt ihr einerseits routinemässige, monotone Aufgaben, die Flurina täglich ausübt (F/55). Andererseits gibt es auch jeden Tag neue Herausforderungen und abwechslungsreiche Arbeit. Diese Mischung schätzt Flurina. Vor allem mag sie es, wenn im Laden viel Betrieb ist (F/41, 67, 83).

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Für Flurina ist der Austausch mit Freunden sehr wichtig um Erlebnisse und Probleme zu verarbeiten: *„Dass ich mit ihnen reden kann und irgendwie das Herz ausschütten kann und so. Das hilft mir sehr viel“* (F/99). Wenn sie einen schlechten Tag hat und spürt, dass sich das auf den Arbeitstag auswirken kann, kommuniziert sie im Betrieb ihr Befinden offen (F/115). Sie kennt Strategien, die ihr helfen, schwierige Situationen und Herausforderungen im Arbeitsalltag anzupacken. Wenn Flurina bei einer Arbeit nicht weiter kommt, lässt sie diese ruhen und geht die Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt wieder an (F/111). Es gibt einige Momente in der Ausbildung, in denen sie merkt, dass den EFZ-Lernenden mehr Verantwortung und Aufgaben zugetraut werden und ihre Ausbildung tiefgründiger und vielfältiger ist. Um selber mehr zu lernen und aufzunehmen, wendet sie auch hier Strategien an: *„Ich höre auch zu, was sie so sagen und wie sie beraten, eigentlich“* (F/63) und *„weil ich lerne auch wirklich gerne. Ich sehe, was sie machen und so kann ich noch mehr dazu lernen“* (F/155). Ihre grosse Motivation, zu lernen und weiter zu kommen, ist der Motor für ihre aufmerksame und lernwillige Art. Flurina findet, dass es ihr sehr schnell möglich sei, in einem Team Kontakt zu knüpfen und mit allen gut auszukommen (F/141). Während dem Interview spricht Flurina zwei Mal kurz das Thema ihrer körperlichen Einschränkung an: *„Also ja, (...) am Abend habe ich etwas so wie Rückenweh, das hat ja wie jede Person und so. Und dann kann ich sagen, heute habe ich gearbeitet (lachend), den ganzen Tag und am nächsten Tag beginnt man halt von Neuem“* (F/119). *„Ich war ja zuerst, (...) wie soll ich sagen, in einer geschützten Schule, also da hatte es auch körperlichbehinderte Kinder im Rollstuhl und die, die mit dem Lernen Probleme hatten, so etwas wie ich so“* (F/19). Die Frage, ob sie am Arbeitsplatz eine besondere Anpassung benötigt, verneint Flurina. Sie arbeite genau gleich wie die anderen (F/107-109). Im ersten Zitat (F/119) weist Flurina darauf hin, dass jeder Mensch Rückenweh habe und es etwas ganz Normales sei. Dies weist darauf hin, wie sie mit ihrer Behinderung umgeht und welche Strategien sie bei

körperlichen Problemen anwendet. Es scheint, als ob sie ihre körperliche Behinderung herunterzuspielen versucht und sich einredet, dass solche Schmerzen beim Arbeiten dazugehören.

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Flurina absolvierte bereits eine PrA in einem anderen Kanton als Hauswirtschaftspraktikerin im zweiten Arbeitsmarkt (F/7, 127). Danach wechselte sie mit ihrer Mutter den Wohnort nach Graubünden und arbeitete vorerst auf dem erlernten Beruf (F/7). Später durfte sie ein Praktikum am heutigen Ausbildungsort machen und danach ihre zweite Ausbildung beginnen (F/13). Die erste Ausbildung war nicht ihr Traumberuf, am liebsten hätte sie in einer Kinderkrippe gearbeitet (F/27), wo sie sich auch immer wieder um einen Praktikumsplatz bemüht hatte. Das ging aber vorerst nicht und als sie nach der Erstausbildung wieder in einer Krippe anfragte und ein Praktikum erhalten hätte, musste sie absagen, da sie den Wohnort wechselte. Zur ersten Ausbildung meint Flurina: *„Ja, ich hatte nicht gedacht, wie soll ich sagen. Ich habe nie gedacht, dass ich noch eine zweite Lehre mache. Denn ich wollte eigentlich auf dem Beruf bleiben. Weil Hauswirtschaft, ich musste viel zuhause helfen / und in den Sommerzeiten / wir waren selber Hauswarte bei uns im Block. Und dann habe ich so viel helfen gekonnt. Und deshalb habe ich auch automatisch gewusst, wie man das macht und so. Und das konnte ich auch im ersten Lehrjahr einfügen und so. Dann war das auch gut gegangen“* (F/25). Im zweiten Ausbildungsjahr als Hauswirtschaftspraktikerin erhielt sie wieder einen umfangreichen Einblick in eine Kinderkrippe und konnte in diesem Umfeld die Ausbildung abschliessen (F/25). Sie fügt hinzu: *„Und Hauswirtschaft war nie so mein Punkt“* (F/25). Sie begründet den Nutzen der ersten Ausbildung darin: *„Das hat mir auch gut für die Zeit helfen können, in der ich jetzt bin. Ich lebe ja alleine, ich habe ein kleines Studio und ich koche und wasche und räume auf“* (F/25). Wie bei Schwerpunkt 1 beschrieben, hat Flurina ihre Ausbildungsplätze durch ihre Mutter erhalten. Es ist ungewiss, wie fest Flurinas eigenes Interesse und ihr Antrieb gerade bei der Erstausbildung mitgespielt haben. Diese mitwirkende Fremdbestimmung könnte auch der Grund sein, weshalb sie eine zweite Ausbildung absolviert.

Während den Erzählungen über ihren Ausbildungsverlauf kommt zum Vorschein, dass Flurina jeweils in der Weihnachtszeit eine Krise hat. Sie kann aber nicht beschreiben, womit es genau zu tun hat: *„Ich weiss es auch nicht genau. Erstens nicht wegen den Stresszeiten, weil da bin ich mich ja wirklich daran gewöhnt. Weil im Sommer haben wir ja auch Stress. Und mit dem habe ich eigentlich kein Problem. Ich weiss nicht genau, wieso ich manchmal ein komisches Gefühl habe, oder das einfach denke, oder einfach in ganz anderen Gedanken drin bin und so. Ich kann es nicht mal richtig beschreiben“* (F/91).

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Flurina ist es sehr wichtig, dass sie diese Ausbildung in der freien Wirtschaft absolvieren kann. Ihre Erstausbildung machte sie im zweiten Arbeitsmarkt (F/127). Allgemein ist ihr eine Ausbildung wichtig, denn: *„...du hast die zwei Jahre gemacht und etwas in der Hand und Erfahrungen und so. Und dann kannst du einen Schritt weitergehen. Also das hilft mir sehr viel“* (F/135). Somit macht die Ausbildung für Flurina Sinn, weil sie sich weiterentwickeln kann. Flurina ist vor allem stolz, wenn sie mit sich selber zufrieden ist: *„Ich bin stolz, wenn ich etwas geschafft habe (lachend). Wenn ich denke, doch, das sieht uh wunderschön aus“* (F/123). Flurina lernt gerne und findet, dass Arbeit und Ausbildung Sinn machen, weil das Leben sonst langweilig wäre (F/147).

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Flurina meint, es sei ein Traum von ihr gewesen, Blumenbindermitarbeiterin zu werden und sie sei mit ihrer Ausbildung eigentlich sehr zufrieden (F/39, 175). Flurina hat Respekt vor Aufgaben, in denen sie nicht geübt ist. Dies sind vor allem Aufgaben im Bereich Kundenberatung bei speziellen Anlässen (F/69). Sie wird davon mehrheitlich ausgeschlossen und spürt, dass dies ein Unterschied zur dreijährigen EFZ-Ausbildung darstellt (F/71). Flurina sieht, dass andere Lehrlinge lernen dürfen, Kunden bspw. bei Trauerfällen oder Hochzeiten zu beraten und darin instruiert werden. Dies würde Flurina selbst auch gerne tun. Sie versucht durch Zuhören und Abschauen zu profitieren (F/63). Flurina spürt, dass den EFZ-Lernenden eine grössere Vielfalt an Aufträgen und Möglichkeiten zusteht, ohne dass sie diese fordern, sie kommen fliessend in den ganzen Arbeitsbereich hinein (F/71). Flurina betrachtet das von aussen. Es macht ihr Sorgen, dass sie diese Kompetenzen nicht erlernen kann, vor allem auch im Hinblick auf die Suche nach weiteren Stellen. Sie hofft, dass sie diese Kompetenzen irgendwie noch lernen kann (F/75). Flurina möchte nach der Ausbildung gerne auf dem Beruf bleiben und möchte sich weiterbilden (F/155). Sie hat Angst, keine Stelle zu finden, da sie beobachtet, dass in der Branche immer wieder Geschäfte schliessen (F/167). Bewerbungen für das nächste Jahr hat sie noch keine geschrieben und meint, dass sie das auf sich zukommen lasse und nicht so viel im Voraus plane (F/157). Flurina spürt, dass die BPA nicht die gleiche Anerkennung erhält wie die EBA oder EFZ: *„EBA und normale Ausbildung ist wie etwas zusammen und IV ist noch etwas ganz anderes, wenn man IV hinten dran hat, ist das was anderes. Und das ist irgendwie ein bisschen schwierig, das habe ich auch bei mir schon gemerkt gehabt (...“* (F/159). Durch die Mitbeteiligung der IV hat diese auch Mitspracherecht bei der Wahl der Ausbildung oder Weiterbildung und Flurina fühlt sich nicht ganz selbstbestimmt: *„Also sie sagen zu mir, mh, doch wir bezahlen dir diese Ausbildung. Das ist uh lieb und so. Aber wenn ich nun etwas ganz anders möchte, dann würden sie plötzlich sagen, ja nein, das machen wir*

nicht“ (F/161). Flurina äussert klare Grenzen in ihrem schulischen Potenzial. Sie glaubt nicht, dass eine EBA-Ausbildung im Bereich ihrer Möglichkeiten liegt (F/171).



- Möchte mehr lernen.
- Möchte auf dem Beruf bleiben.



- ⚡ Glaubte nicht daran, eine EBA zu schaffen.
- ⚡ Hat sich noch nicht um die berufliche Zukunft gekümmert.

Abbildung 7: Flurinas Gedanken zur Zukunft

5.2.2 Ergebnisse aus dem Interview mit Emma

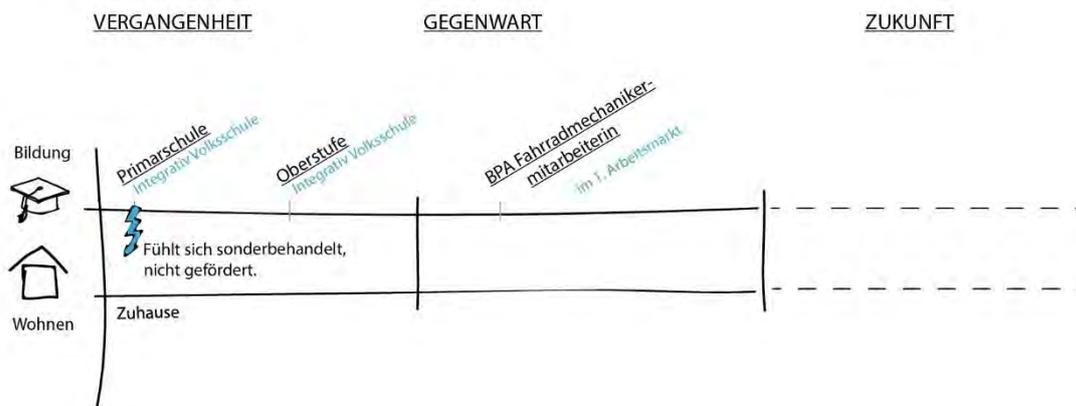


Abbildung 8: Bildungsverlauf, Emma, 18 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Emma meint bezüglich Unterstützung in der Berufswahl: „Am besten war das Schnuppern, um mal wirklich eine Woche da zu sein und auch zu merken, was es heisst, am Morgen aufzustehen und wieder da hin zu gehen und auch wirklich mit zu helfen, auch wenn man nichts gemacht hat, einfach nur zugeschaut. Um mal zu sehen, was kommt auf mich zu“ (E/13). Sie findet, dass man nur vom Hörensagen oder Lesen über einen Beruf noch keinen wirklich, realen Einblick erhält. „Das hat wirklich mal auch einen bleibenden Eindruck gemacht“ (E/13). Zum Schnuppern in ihrem heutigen Beruf hat Emma ihr Hobby geführt. Wegen einer Panne auf einer Biketour musste sie ihr Fahrrad reparieren (E/9). Auch das Schnuppern in anderen

Berufen hat ihr gefallen, denn so sah sie, was sie sicher nicht werden wollte. Ausserdem fand sie so heraus, was ihr wirklich Spass macht, wofür sie brennt (E/13,15). Am besten findet Emma, wenn man länger als einen Tag schnuppern geht, da man dann auch körperlich merkt, ob es zu einem passt (E/33). Unterstützt wurde sie bei der Suche nach einer Schnupperstelle von der Schule: *„Ein Lehrer von mir hat mal gefunden, gehe mal da und da schnuppern, ich kenne da einen“* (E/9).

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Emma findet, dass ihr Berufsbildner und ihr Werkstattchef sehr fair seien. Sie findet auch, dass diese beiden Menschen das Wichtigste seien, damit die Ausbildung so gut klappe (E/81). Emma erklärt ausführlich, wie die Aufräum- und Putzarbeiten unter den Auszubildenden fair aufgeteilt werden (E/73). Sie fühlt sich unterstützt von ihrem Berufsbildner: *„...jetzt im Betrieb hat er auch gesagt gehabt, wenn ich wirklich mal bei etwas länger Zeit brauche, dann tut er es, bis er Zeit hat, auf die Seite schieben und alle anderen machen es halt und dann schaut er es nochmal mit mir an“* (E/124). Später fügt sie hinzu: *„Ja, er nimmt Rücksicht darauf. Aber er hat gesagt, das macht er nicht nur bei mir, das macht er auch bei anderen Lehrlingen. Und es ist halt schon etwas Wichtiges. Man sieht auch, man ist nicht so ein Sonderfall, bei dem es heisst, ja man kann es nicht“* (E/126). Und doch meint sie: *„Es gibt halt mal etwas, wo ich halt nicht gleich behandelt werde. Zum Beispiel mache ich keine Kasse“* (E/130). Das stört Emma nicht, denn sie durfte es probieren und es war zu schwierig für sie. Somit lässt der Berufsbildner sie alternative Aufgaben ausführen (E/130).

Der Berufsbildner hat ein gutes System, wie er den Auszubildenden Verantwortung übergibt: *„Bei uns kann man sich beweisen. Man macht das Velo alleine, danach wird es kontrolliert. Machst du alles perfekt, super und gut, erhältst du natürlich auch automatisch mehr das Vertrauen und dann schaut er nicht mehr jedes an. Er macht nur noch Stichkontrollen. Unterläuft dir dann aber wieder ein Fehler, bist du wieder in der regelmässigen Kontrolle drin“* (E/65). Emma findet, dass man sich durch gute Leistung beweisen könne. Sie findet es streng, denn man müsse sich im Betrieb hochkämpfen (E/65). Dies belastet sie aber nicht, sondern sie sieht den Sinn dahinter: *„Und dann hast du die Chance, es beim nächsten Mal besser zu machen“* (E/81). Im Betrieb gibt es Faustregeln wie "du musst länger als eine Viertelstunde dran sein". Erst dann darf sie das Fahrrad hinstellen und um Hilfe bitten (E/103). Der Berufsbildner ist je nach Saison mehr oder weniger ausgelastet und kommuniziert das auch offen. So erklärt er ihr, wann er Zeit hat, ihr etwas Neues zu erklären und wann sie aus Zeitmangel nur zuschauen kann (E/67). Er überlässt Emma auch schwierigere oder neue Aufgaben, die sie selbständig auszuführen versuchen soll (E/67). Sie fügt hinzu: *„Es ist schon so, sie geben uns Zeit dafür, wenn wir eine Arbeit noch nie gemacht haben und sie haben auch Verständnis“* (E/69). Emma

findet, man merkte, dass der Betrieb schon viele Lehrlinge ausgebildet habe (E/69). Für alle Arten von Problemen weiss Emma genau, zu wem sie gehen muss und wie der Ablauf ist (E/95).

Der Berufsbildner gibt ihr die Möglichkeit selbständig zu arbeiten und er gibt ihr zu spüren, dass auch sie ein wichtiger Teil des Betriebs ist: *„Mein Beitrag hilft einem grossen Beitrag und der wiederum einem grossen Kundenkreis. Das gefällt mir wirklich sehr“* (E/25). Ausserdem wird die Arbeitseinteilung während eines Tages als vielfältig empfunden: *„In dem Sinn, der Tag ist abwechslungsreich, ich kann nicht einen Tag mit dem anderen vergleichen“* (E/59).

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Emma übernimmt Selbstverantwortung und weiss sich zu helfen, wenn ihr Arbeitsmaterial fehlt (E/95). Sie kann ausserdem sehr genau beschreiben, bei welcher Art von Problemen sie wie vorgehen muss. Im Betrieb gibt es dafür ein klares System. Hat sie Probleme mit Mitarbeitenden, kommuniziert sie dies auf der richtigen Ebene und bespricht das Problem mit der Person (E/95, 99). Sie kann ihre Gefühle regulieren und Probleme zum richtigen Zeitpunkt ansprechen (E/99). Mit ihren persönlichen kognitiven Schwächen umzugehen, machte ihr anfangs Mühe. Sie stört sich daran, dass gewisse Aufgaben andere Lernende besser können als sie: *„Am Anfang ist es nervend gewesen, sowieso wenn du merkst, dass das andere Leute können und so“* (E/103). Mit der Zeit hat sie aber gelernt, ihre Schwächen zu akzeptieren und daraus das Beste zu machen. Ihr werden diese herausfordernden Aufgaben nicht mehr übertragen, was für eine lernwillige und motivierte Jugendliche nicht einfach ist: *„... Es ist einfach auch wie besser für mich, wenn ich merke, es überfordert mich, es gibt Fehler, sie müssen diese Fehler ausbaden. Das stresst sie, dann haben sie weniger Zeit und dann finden sie einfach, komm (...) lässt du es (...) sein. Es gibt ja Leute, die es können. Du musst es ja nicht machen“* (E/136). *„...wenn du merkst, so, ja, jetzt habe ich schon wieder einen Fehler gemacht. Dann regst du dich mehr auf, als wenn du es gerade sein lässt und den Mitarbeiter rufst“* (E/138). Dies zu akzeptieren, war ein Prozess. Sie hat gelernt, damit umzugehen (E/134).

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Emma fühlt sich heute integriert: *„Weil ich habe früher immer das Problem gehabt, dass wir als IV oder Sonderschüler immer in eine Schublade gesteckt werden. Die können nicht schreiben, die können das nicht“* (E/115). Emma wühlt dabei in der Erinnerungskiste und berichtet über ihre prägende Primarschulzeit: *„Aber ich bin in ein normales Schulhaus gegangen, bin wirklich in eine normale Klasse gegangen. Von der ersten bis sechsten Klasse ist für mich geschrieben worden. Wirklich alles geschrieben worden! Und ich habe wirklich nie die Chance gehabt, um das wirklich zu lernen“* (E/115). Sie nennt diese Unterstützung der SHP *Sonderbehandlung* (E/122). Dann fügt Emma an: *„Ja, also in der Oberstufe haben sie mir dann zu*

helfen begonnen... Und da habe ich wirklich angefangen aufzubauen und angefangen zu lernen“ (E/124). Emma wollte zuerst gerne Sportlehrerin werden oder als Jugendarbeiterin tätig sein, musste dann aber einsehen, dass ihre schulischen Leistungen dazu nicht reichten (E/9). Glücklicherweise ist sie dann auf den Beruf Fahrradmechanikermitarbeiterin gekommen, der ihr sehr gefällt (E/9, 13, 24, 25). Die Erzählungen über den Ausbildungsverlauf weisen auf keine schwierigen Zeiten oder Krisen hin. Nur, dass sie immer wieder damit konfrontiert wird, dass sie als BPA-Auszubildende einige Aufgaben nicht übernehmen kann und damit gelernt hat umzugehen (vgl. Schwerpunkt 3).

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Emma ist es wichtig, die Ausbildung in der freien Wirtschaft zu absolvieren, da sie so nicht in eine Schublade gesteckt wird (E/115). Die Ausbildung bedeutet ihr viel: *„Eine Ausbildung zeigt halt auch, dass man sich mit einem Beruf auseinandergesetzt hat und dass man in die Schule ging und dass man den Weg und die Mühe auf sich genommen hat, um wirklich auch etwas zu lernen. Und natürlich zeigt sie auch Unabhängigkeit...“* (E142). Emma findet, eine Ausbildung zeige, dass man etwas durchgezogen hat, sie eröffne weiterführende Anschlussmöglichkeiten (E/142) und man habe damit etwas in der Hand (E/144). Eine Ausbildung macht für Emma Sinn: *„Damit man halt auch am Ende des Tages etwas erreicht hat, etwas gemacht hat, etwas SINNVolles gemacht hat. Ich habe den Beruf ja auch gewählt, weil ich es sinnvoll finde“* (E/150). Sie freut sich auch über den materiellen Verdienst und darüber, dass ihre Arbeit ein Beitrag zu etwas Grösserem ist (E/25, 152). Sie weiss, dass sie in der Ausbildung aus Fehlern lernen kann und dadurch ihre fachlichen Kompetenzen verbessert (E/83). Es macht Emma stolz, wenn sie einen Auftrag gleich auf Anhieb gut umsetzen kann: *„Ja, es ist halt lässig, wenn man ein Velo so fertig hat, dass der Chef nichts mehr daran ändern muss.... Er ist zufrieden mit meiner Arbeit, das ist etwas, das lässig ist. Wenn du merkst, ja jetzt habe ich es hingekriegt“* (E/113).

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Emma meint, dass sie ihren Traumberuf gefunden habe und ihr die Arbeit Spass mache (F/25, 176). Emma kennt ihre Grenzen und hat gelernt, diese zu akzeptieren: *„Ja, es war natürlich schon etwas nervend. Aber ich muss ganz ehrlich sagen, mit der Zeit muss man als IV-Lehrling lernen, dass man sagen muss, gut jetzt ist es halt so“* (E/134). Sie fühlt sich nicht ungerecht behandelt, wenn sie nicht alle Aufgaben wie die anderen EFZ-Auszubildenden ausführen kann (E/136). Emma kennt die Ressourcen ihrer Mitarbeiter und überlässt schwierigere Aufgaben ihnen.

Sie bemängelt, dass in der Berufsschule nur im zweiten Ausbildungsjahr Berufskunde unterrichtet wird. Sie denkt, dass das beim Bewerben negative Auswirkungen haben könne. Denn

alles, was im ersten Ausbildungsjahr berufsspezifisch gelernt wird, wird vom Berufsbildner vermittelt und das steht nicht im Zeugnis (E/85). Ausserdem erscheint es ihr seltsam, dass die dreijährige Ausbildung viel mehr Zeit in die Berufskunde investiert. Sie glaubt, dass sie in einem Jahr berufskundlichen Unterricht viel zu wenige Kompetenzen aufbauen könne.

Emma möchte nach der Ausbildung auf dem Beruf bleiben, denn es macht ihr Freude (E/156). Sie sucht bereits eine Arbeitsstelle für das nächste Jahr, doch auch sie fühlt sich stigmatisiert durch die Unterstützung der IV. Als BPA-Absolventin sieht sie sich daher benachteiligt: „Also ich bin am Suchen, im Moment eine Arbeitsstelle. Das Einzige, das halt etwas blöd ist, ist halt, wenn man sich bewirbt, mit dem Wort IV-Lehre“ (E/160). Emma will ehrlich sein und in ihrer Bewerbung Transparenz schaffen. Deshalb schreibt sie, dass sie ins Giuvaulta in die Berufsschule geht und was dies bedeutet. Sie schreibt, dass sie eine IV-Lehre macht, denn wenn sie nur BPA schreiben würde, würde niemand verstehen, was sie damit meint: „Und ich muss ganz ehrlich sagen, das einzige, das dann halt blöde ist oder halt nervend ist. Viele kennen das gar nicht einmal“ (E/164). Emma fügt hinzu, dass die BPA nicht nur unter Arbeitgebern sondern auch unter Mitschülerinnen und Mitschülern ziemlich unbekannt sei und niemand etwas darunter verstehe. Sie meint, dass es Öffentlichkeitsarbeit brauche, um dieser Ausbildung zu Anerkennung zu verhelfen: „Und ich finde es sollte, wie etwas geben, wo halt auch Lehrer oder Ausbildner, die keine Lehrlinge haben, die so in die Schule gehen, auch mal die Chance haben, das ganze einmal anzuschauen oder so“ (E/166).

Sie weist auf das Problem hin, dass nicht bei allen Berufspraktischen Ausbildungen eine Durchlässigkeit gewährleistet werde, da es nicht immer eine anschliessende EBA-Ausbildung gäbe: „Vom Praktischen her würde ich das absolut hinkriegen. Das Problem ist einfach, es gibt keine EBA bei uns. Und das ist einfach dumm“ (E/172). Sie ist realistisch und weiss, dass sie bei einer EFZ in der Berufsschule keine Chance hat, mitzukommen. Momentan gibt es noch keine Zwischenlösung und somit für sie noch keine Möglichkeit, sich weiterzubilden (E/172).



☞ Möchte auf dem Beruf bleiben und ist bereits auf Stellensuche.



- ☞ Kennt keine Weiterbildungsmöglichkeiten.
- ☞ Keine EBA im Berufsfeld vorhanden.

Abbildung 9: Emmas Gedanken zur Zukunft

5.2.3 Ergebnisse aus dem Interview mit Delia



Abbildung 10: Bildungsverlauf, Delia, 18 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Delia wusste, dass sie mit Kindern oder Erwachsenen arbeiten möchte. Daraufhin suchte sie nach geeigneten Berufen. Das Schnuppern als Restaurantmitarbeiterin brachte sie dann weiter, weil es ihr gefiel. In der Schnupperlehre wurde offensichtlich, dass durch die Dienstleistung Kontakt zu Menschen entsteht und so wurde ihr wichtigstes Kriterium erfüllt. Sie schnupperte in drei verschiedenen Berufen (D/9, 43). Unterstützt wurde sie bei der Suche der Schnupper- und Lehrstelle durch ihre Lehrperson.

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Delia wechselte während der Ausbildung den Arbeitsplatz, weil sie mit ihrem Chef Probleme hatte. Auf die Frage, was denn schwierig war, meint sie: „Ja, kommunizieren mit ihm, ich weiss nicht, es hat zwischen uns von Anfang an nicht gepasst“ (D/101). Sie fügt hier an, dass es nicht ein schlechter Chef sei, aber zwischen ihnen hätte es einfach nicht gestimmt (D/101). Glücklicherweise gehören zwei Hotels zum Betrieb und so konnte sie, ohne einen neuen Ausbildungsplatz zu suchen, wechseln: „Also, ich habe etwas mit dem Chef Stress gehabt. Und dann bin ich in ein anderes Hotel gegangen“ (D/97). Somit könnte man annehmen, dass die Beziehung für Delia einer der wichtigsten Faktoren für einen positiven Ausbildungsverlauf darstellt. Delia stellt aber ganz klar fest, dass dies nicht zwingend so sein müsse: „Es muss mir allgemein gut gehen. Damit ich es wie runterschlucken kann, oder so“ (D/103). Über die Zusammenarbeit mit den neuen Berufsbildnern meint sie sehr selbstreflektiert: „Ja, also es ist nicht immer einfach (erhebt die Stimme) mit denen, aber ja, ich glaube, ich bin auch nicht immer einfach“ (D/159). Arbeitsaufträge werden Delia je nach Schicht genau zugeteilt. Sie

findet, dass ihr in den aufgetragenen Arbeiten ein gewisses Mass an Verantwortung übergeben werde (D/77). Ihr werden auch monotone Putz- und Polierarbeiten zugeteilt, die sie gar nicht mag (D/61, 63). Gerade der Umgang mit Gästen ist abwechslungsreich und kompensiert die Putzarbeiten (D/61, 73). Bei Missgeschicken oder Problemen kann sie mit den Vorgesetzten reden und die stellvertretende Chefin hilft ihr bei der Stellensuche nach der Ausbildung (D/199).

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Delia hat Vertrauen in ihre Fähigkeit, Menschen Geborgenheit und eine gute Zeit zu schenken (D/9). Sie hat so eine Strategie gefunden, ihre persönlichen Schwierigkeiten zu meistern: *„Und ich möchte das den Menschen geben, was ich nie bekommen habe, Unterstützung oder Liebe, einfach so Sachen“* (D/37). *„Die Dankbarkeit, die ich von ein paar Gästen bekomme, das ist so schön, wenn du weisst, du bist so willkommen“* (D/73).

Sie lernt aus Missgeschicken und Fehlern und versucht, es beim nächsten Mal besser zu machen (D/131). Probleme und Kritik belasten Delia. Darüber redet sie mit anderen, sie denkt viel nach und verbringt Zeit mit sich selbst (D/107, 132-135). Sie hat Vertrauen in sich selbst und ist überzeugt, dass sie sich am besten helfen kann. Sie hat in ihrer Vergangenheit gelernt, durch ihren Willen und ihre eigene Kraft Ziele zu erreichen und sich vieles selbst zu erkämpfen (D/37). Darauf ist sie sehr stolz.

Der Umgang mit Gästen ist herausfordernd. Sie kann im Umgang mit Gästen auf die Regel "der Gast ist König" zurückgreifen und ihre Impulse kontrollieren. So gelingt es ihr, nicht unhöflich zu reagieren, wenn sie Kritik der Gäste unangebracht findet (D/59, 63-69). Wenn sie sich wohl fühlt und es ihr grundsätzlich gut geht, kann sie Probleme oder Auseinandersetzungen besser meistern. Sie sagt, sie könne sie dann herunterschlucken (D/103). Sie hat gelernt, dass Ausdauer enorm wichtig ist, eine Eigenschaft, die sie durch die Unterstützung anderer Menschen erlernen musste und die ihr weitergeholfen hat (D/104-107): *„Also ich wollte die Lehre abbrechen. Danach haben alle gesagt, ja nein, Delia, du hast nur noch ein Jahr, du schaffst das ... Und Ausdauer war es“* (D/107).

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Delia wuchs in einem anderen Kanton auf und wollte bei einer Stiftung, die Ausbildungsplätze im ersten Arbeitsmarkt anbietet, eine Ausbildung als Restaurantmitarbeiterin absolvieren. Da aber alle Plätze besetzt waren, kam sie in den Kanton Graubünden, wo Ausbildungsplätze derselben Stiftung im ersten Arbeitsmarkt angeboten werden (D/33). Es war für Delia ein grosser Schritt, den Kanton zu wechseln und alles Bekannte zu verlassen: *„Das war nicht einfach. Es hat Überwindung gekostet. Ich hatte zuerst mega Mühe, also ich war mir es schon gewöhnt, von zu Hause weg zu gehen, wegen dem Internat und so. Aber trotzdem, du gehst in einen*

anderen Kanton, du bist wie so quasi auf dich allein gestellt. Du kennst die Leute nicht, du kennst den Betrieb nicht, du kennst einfach den ganzen Kanton nicht. Das hat mir halt etwas Angst gemacht“ (D/27). Sie ist froh um den Ausbildungsplatz, hatte aber im ersten Ausbildungsjahr eine grosse Krise. Sie war einerseits geplagt von Heimweh, andererseits wollte sie beinahe die Ausbildung abbrechen, da sie sich, wie bei Schwerpunkt 2 beschrieben, mit dem Berufsbildner nicht verstand (D/97).

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Delia beschreibt Supported Education folgendermassen: *„Also mir war es wichtig, dass ich in der freien Wirtschaft arbeiten kann. Und das mache ich ja, ich gehe einfach geschützt in die Schule. Und ich werde in der freien Wirtschaft etwas unterstützt“ (D/147). Sie grenzt sich selbst klar von Menschen, die einen geschützten Arbeitsplatz brauchen, ab (D/147). Es macht Delia stolz, ihr eigenes Geld verdienen zu können (D/53). Die Ausbildung hat für sie eine sehr hohe und vielschichtige Bedeutung: *„Mit dem zeigst du eigentlich, was du zwei Jahre lang gemacht hast, du zeigst eigentlich dein Stolz und deine Ehre, dass du es überhaupt durchgezogen hast. Und für mich ist das halt wichtig, weil so zeigst du dich nach aussen. Ah, die hat etwas gemacht, weil es gibt andere, die können gar keine Ausbildung machen. Und ich bin froh, dass ich eine machen kann“ (D/151). Der Kompetenzzuwachs und die Persönlichkeitsentwicklung machen sie stolz und geben ihr Sinn: *„Ja. (...) Also es geht mir nicht ums Geld. Es geht mir darum, dass ich was mache, dass ich nicht zu Hause faul rumsitze und die Wände anschau. Es ist halt wichtig, dass ich mich bewege... Ich möchte nicht die sein, die zu Hause sitzt und alles einfach bekommt“ (D/161). Delia unterstreicht, wie stolz sie auf ihren eigenen Weg ist: *„...also wie weit ich jetzt gekommen bin, das macht mich mega stolz. Und dass ich immer noch dran bin, auch wenn ich es nicht immer einfach gehabt habe und dass ich zu mir stehe. Also ich finde, es macht mich als Delia einzigartig“ (D/139).****

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Delia meint, dass es keinen Traumberuf gäbe, es jedoch ihr Traum sei, mit Menschen zu arbeiten und das könne sie im Service (D/35). Deshalb arbeitet sie ziemlich gerne (D/165). Grenzen in der Ausbildung spürt Delia beim Aufnehmen von Bestellungen. Wenn sie viele unterschiedliche Bestellungen gleichzeitig aufnehmen muss und die Gäste auch noch ihre Wünsche ändern, fühlt sie sich, als ob ihr Kopf gleich explodieren würde. Sie meint aber, dass sie es meistens schon schaffe (D/83). Grenzerfahrungen hat sie gemacht, als sie sich im Team sehr unwohl fühlte. Konflikte mit dem Arbeitgeber und Heimweh waren ausschlaggebend (D/89, 91, 97). Delia möchte nicht für immer auf diesem Beruf bleiben. Sie drückt aus, dass sie sich das Anrecht auf Weiterbildung wünsche: *„Auch wenn ich eine Ausbildung gemacht habe, die etwas schwächer ist als andere, dass ich einfach so wie ich jetzt bin, einfach noch höher komme.*

Und das ist mir halt wichtig“ (D/169). Delias Wunsch ist es, sich in der Fremdsprache Englisch weiterzubilden, weil sie weiterhin mit Gästen aus aller Welt arbeiten möchte (D/171, 201). Gerne lernt sie dazu und übernimmt in Zukunft andere Aufgaben mit mehr Verantwortung (D/191). Delia hat bereits über das nächste Jahr mit der stellvertretenden Chefin gesprochen, aber es hat sich noch nichts ergeben: „Aber, momentan steht es noch in den Sternen“ (D/171). Die Berufsschule löst in Delia im zweiten Jahr mehr Begeisterung aus, da Berufskunde unterrichtet wird (D/2).



- Wunsch nach beruflicher Weiterbildung und Sprachaufenthalt.
- Möchte weiterhin mit Gästen zusammenarbeiten.



⚡ Kann sich nicht vorstellen, lange auf dem erlernten Beruf zu bleiben.

Abbildung 11: Delias Gedanken zur Zukunft

5.2.4 Ergebnisse aus dem Interview mit Colin

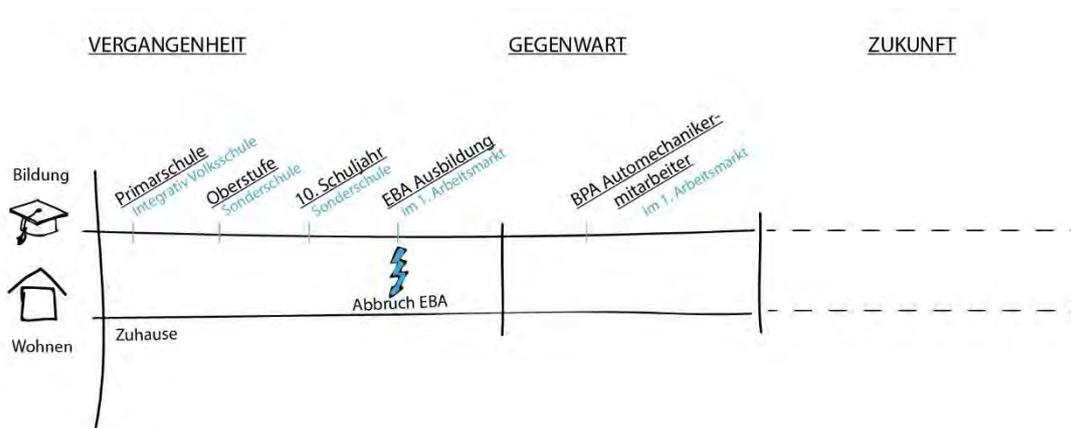


Abbildung 12: Bildungsverlauf, Colin, 18 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Colin antwortet auf die Frage, was ihm bei der Wahl des Berufes geholfen hat: „Ja, doch eine Woche schnuppern“ (C/14). Er meint, dass er zuvor Informationen über den Beruf nur in Filmen gesehen habe und dass es viel besser sei, einen Beruf in Wirklichkeit zu erleben (C/46). Er wurde bei der Schnupperlehre von der Lehrperson der Sonderschule unterstützt (C/18).

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Colin hat zuvor bereits eine EBA-Ausbildung im gleichen Berufsfeld abgebrochen. Vorerst begründet er den Abbruch damit, dass die Berufsschule zu schwierig gewesen sei (C/36). Während dem Verlauf des Interviews kommt zum Vorschein, dass dies nicht der einzige Grund gewesen ist. Er erzählt, dass die Beziehung zum ersten Berufsbildner schwierig war: „*Ja, der wollte einfach alles schnell schnell*“ (C/128). Und auf die Frage, was stimmen muss, damit es ihm in der Ausbildung gut geht, meint Colin: „*Der, (...) dass der Chef normal ist. Der Chef sollte nicht so streng sein. Aber mein Chef ist auch nicht streng, er ist ganz nett*“ (C/126). Im letzten Satz bezieht sich Colin auf den Berufsbildner des heutigen Lehrbetriebes. Er fühlt sich im neuen Betrieb, in dem er eine BPA macht, wohl. Auf die Frage, wie das Verhältnis im Team allgemein ist, antwortet er: „*Gut. Also ich finde es super, es macht Freude mit denen*“ (C/208). Der Berufsbildner bietet bei schwierigeren oder grösseren Aufgaben Hilfe an (C/70). Er gibt Colin schrittweise Anweisungen oder schreibt die Aufgaben auf einem Blatt nieder (C/102). Der Aufgabenbereich weist eine Mischung von monotonen, saisonal bedingten Aufgaben (C/83-88), die Colin weniger gerne erledigt, bis zu anspruchsvollen Aufgaben auf. Als Auto-mechanikermitarbeiter darf er auch Probe fahren, was ihm sehr Spass macht (C/72, 105, 106). Colin fühlt sich verantwortlich für seine Arbeit. Dies kommt vor allem daher, dass ihm der Berufsbildner immer wieder aufzeigt, wie viel Verantwortung in der Arbeit liegt (C/92-94). Auch während der BPA hatte Colin Krisen. Dann wurde er vom Berufsbildner motiviert, weiter zu machen. Es wurde ihm aufgezeigt, wie wichtig eine Ausbildung ist: „*Ja, mein Chef hat gesagt, du brauchst es, meine Eltern auch, aber vorher habe ich mir nie Gedanken darüber gemacht*“ (C/90).

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Colins Strategie, mit den Anforderungen im Betrieb umzugehen, ist, dass er sich dem Umfeld anpasst. Er erkennt Stress und arbeitet je nach Situation mit unterschiedlichem Tempo: „*Wenn es stressig ist, dann mache ich halt schnell und wenn es normal ist, dann angenehm langsam*“ (C/90). Probleme macht er lieber mit sich selbst aus oder bespricht sie mit Freunden (C/4). Wenn ihm ein Missgeschick passiert, kommuniziert er das (C/172). Wenn Colin Missgeschicke oder Fehler passieren, scheinen sie ihn nicht weiter zu belasten. Er meint, es sei jeweils schade, wenn etwas kaputt gehe, aber er könne da nichts dafür (C/168, 172). Weitere Strategien konnten aus seinen Angaben nicht herausgehört werden.

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Colin hat nach dem Schulabschluss in der Sonderschule eine EBA-Ausbildung angefangen und, wie bereits erwähnt, abgebrochen. Die Berufsschule war zu anspruchsvoll: *„In der Garage Y habe ich drei Monate gearbeitet und dann hat der Chef gesagt, ja / also die Schule war dann ein Problem, die Schule war zu schwer. Und dann hat er dann gesagt, so geht es nicht. Die Schule war zu schwer“* (C/36). Colin begründet die Überforderung der Gewerblichen Berufsschule und den Wechsel an die Berufsschule Giuvaulta folgendermassen: *„Dieser Wechsel fand ich gut und auch leichter. Weil eigentlich könnte ich den normalen Weg gehen, aber weil ich in der Sonderschule nichts Normales gelernt habe, (...) musste ich hier hin“* (C/52). Auf die Fragen, ob er denn Probleme im Betrieb oder der Schule hatte, meint er: *„Beides. Also, die Schule war schwer und dann hatte ich gar keinen Bock in der Berufsschule. Dann hat mich beides so angeschissen“* (C/201). Es zeigt sich, wie in Schwerpunkt 2 beschrieben, dass die Beziehung zum Berufsbildner nicht stimmte. Colin fühlte sich unter Druck und gestresst (C/129). Ausserdem deutet er darauf hin, dass er damals noch nicht von der IV unterstützt worden sei (C/59-60). In der momentanen Ausbildung findet er einiges sehr anspruchsvoll, vor allem das Arbeiten mit modernen Autos und deren Elektronik (C/105), aber es gefällt ihm.

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Colin findet es wichtig, im ersten Arbeitsmarkt eine Ausbildung zu machen. Er fühlt sich freier. Freiheit bedeutet für ihn, selbstbestimmt zu handeln und später den Arbeitsplatz wechseln zu können. Er glaubt, dass das im zweiten Arbeitsmarkt nicht möglich wäre (C/181). Colin fügt hinzu, dass während der abgebrochenen EBA und im ersten Jahr der BPA die Ausbildung gar keine Bedeutung für ihn gehabt habe (C/183). Weshalb erklärt er nicht. Heute macht die Ausbildung für ihn Sinn, denn er möchte später eine Familie ernähren können (C/183). Aus der Sicht von Colin zeigt eine absolvierte Ausbildung, dass man zu etwas fähig ist und Kompetenzen erweitert hat (C/213). Es macht ihn stolz, wenn er eine Arbeit alleine fertig machen kann und der Chef nichts zu bemängeln hat (C/179).

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Bereits als Kind faszinierten Colin Autos und sein Traum war es, Automechaniker zu werden (C/24-26). Colin ist mit der jetzigen Ausbildungssituation zufrieden und er arbeitet gerne (C/125, 217). In der momentanen Ausbildung findet er einige Aufgaben sehr anspruchsvoll (vgl. Schwerpunkt 4). Grenzen spürte Colin durch die Überforderung der EBA und den daraus resultierenden Abbruch deutlich (vgl. Schwerpunkt 4). Daraus schliesst Colin, dass eine weiterführende Ausbildung oder Weiterbildung an seinen schulischen Leistungen scheitern würde, nicht aber an seinen praktischen Kompetenzen (C/253). Colin hat den grossen Wunsch, einmal einen eigenen Betrieb zu führen und sich zu spezialisieren (C/225). Er ist

bereits mit dem IV-Berufsberater und der Begleitperson von der Berufsschule am Besprechen, wie es im Sommer weiter geht. Genau beschreiben, wie seine Pläne aussehen, kann er aber nicht (C/228-233). Er wünscht sich, weiterhin auf dem Beruf arbeiten zu können (C/245).



- Möchte auf dem Beruf bleiben.
- Plant die Zukunft mit Coach.
- Würde gerne einen eigenen Betrieb führen.



☞ glaubt eine EBA würde an den schulischen Leistungen scheitern.

Abbildung 13: Colins Gedanken zur Zukunft

5.2.5 Ergebnisse aus dem Interview mit Barbara

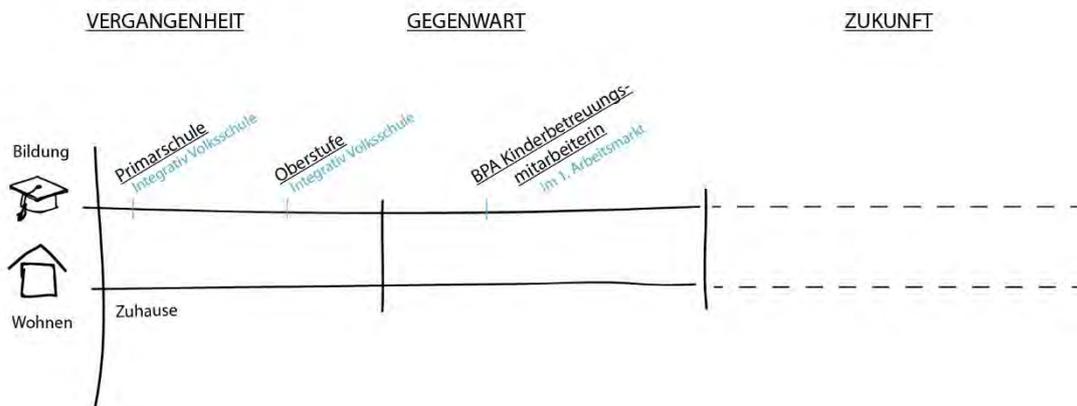


Abbildung 14: Bildungsverlauf, Barbara, 18 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Zu schnuppern war für Barbara wichtig, weil sie in verschiedenen Berufen Erfahrungen sammeln und sich ein Bild vom jeweiligen Beruf und Arbeitsort machen konnte (B/45). Sie wurde bei der Schnupper- und Lehrstellensuche von ihrem Schulischen Heilpädagogen unterstützt (B/15-17). Bei ihr kommt klar hervor, dass sie den Beruf als Kinderbetreuungsmitarbeiterin vor allem gewählt hat, weil sie in ihrer Freizeit viel ihren kleinen Bruder hütet. Nachdem sie in unterschiedlichen Berufen geschnuppert hat, beschreibt sie die Wahl des Berufes so: „Durch meinen Bruder, er war selber noch ein Kind und ich hatte viel mit ihm zu tun und habe viel auf ihn aufgepasst. Das ging mir irgendwie nahe. Als ich dann selber einen Beruf auswählen

musste, habe ich mich für diesen entschieden, weil mir das bis jetzt von allem am besten gefallen hatte“ (B/7). Das Schnuppern in einer Kinderkrippe hat sie dann in der Wahl bestätigt: „Weil es mich irgendwie (...) schon geprägt hat, das mit den Kindern“ (B/25).

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Barbara bezieht sich im Interview nicht spezifisch auf die Berufsbildnerin sondern immer auf das ganze Team: *„Ganz wichtig ist, dass ich es eigentlich im Team gut habe. Dass wir uns gegenseitig helfen und wir nicht streiten...“ (B/122).* Bei der Frage, ob sie Unterstützung erhält, meint Barbara: *„Ja, kriege ich von der STV. Sie hat auch viel gesagt, dass wenn ich fragen habe, ich zu ihr gehen soll und dann hilft sie mir. Und darüber bin ich eigentlich ganz froh“ (B/112).* Hilfestellung erhält sie auch bei administrativen Aufgaben, wie beim Protokoll führen (B/108-112). Dies ist eine grosse Hilfe für Barbara. Sie fügt an, dass das ganze Team sehr hilfsbereit sei (B/128). Von der Chefin oder der stellvertretenden Chefin wird sie auch kritisiert und auf Möglichkeiten zur Verbesserung hingewiesen (B/77). Barbara spürt, dass Zuverlässigkeit von ihr verlangt wird (B/75). Besonders gefällt Barbara: *„... dass ich selbständig sein kann und dass ich selbständig Sachen machen darf, ohne dass ich die Chefin oder die Erzieherin fragen muss“ (B/85).* Oft wird der Tagesablauf durch die Berufsbildnerin geregelt und der Rahmen grob vorgegeben (B/106), Spielraum für eigene Ideen ist aber vorhanden. Im folgenden Zitat bezieht sich Barbara zwar auf die Kinder. Es illustriert aber trotzdem, wie wohl sie sich in der Umgebung der Berufsbildnerin und im Team fühlt: *„Und dass sie dich, wenn du dort arbeitest, auch näher und besser kennen lernen und es halt wie eine, wie soll ich sagen, wie eine zweite Familie für mich ist“ (B/25).*

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Barbaras Strategie ist es, nachzufragen, wenn jemand mit ihrer Arbeit nicht zufrieden ist. Dadurch will sie ihre eigenen Fehler verstehen und es beim nächsten Mal besser machen (B/136). Sie hat noch keine gute Strategie entwickelt, um Gedanken zu Problemen abzuschalten. Barbara trägt Probleme lange Zeit mit sich umher: *„Es läuft immer durch meinen Kopf. Und dann ist es halt auch schwer und ich denke die ganze Zeit daran. Und ich denke dann immer, wieso habe ich das jetzt falsch gemacht. Und ich hätte es eigentlich besser machen können (B/140) ... Ich nehme diese Gedanken schon nachhause. Irgendwann lassen sie nach...“ (B/142).*

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Barbara ist die einzige Jugendliche, bei der im Interview keine Anzeichen auf schwierige Zeiten oder Hürden im Verlauf der Schulzeit und Ausbildung vorkommen.

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Barbara scheint die Begriffe erster und zweiter Arbeitsmarkt nicht zu kennen. Sie geht im Interview auch nicht weiter darauf ein, ob es ihr wichtig ist, wo sie die Ausbildung absolviert. Die Ausbildung hat für sie eine grosse Bedeutung, weil man damit etwas erreichen kann und sie neue Perspektiven eröffnet. Es freut Barbara, dass sie eine Ausbildung machen darf, danach arbeiten oder sich weiterbilden kann (B/156). Bezüglich dem Sinn der Ausbildung meint Barbara: „*Ach, es macht sehr viel Sinn! ...Lieber hast du etwas zu tun und dann hast du halt eine Lehre oder eine Arbeit, als einfach zu Hause rumliegen und nichts machen*“ (B/162). Sie fügt hinzu: „*Ja, dass ich (...) in dem Beruf weiter arbeiten darf. Das hat mich sehr stolz gemacht, dass ich noch mehr von dem Beruf kennen lernen darf*“ (B/150).

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Barbara arbeitet sehr gerne und ist mit ihrer Ausbildung zufrieden (B/168). Sie spürt die Grenzen in der Ausbildung dadurch, dass sie nicht alle Aufgaben übernehmen darf, die das ausgebildete Personal macht (B/98, 100). Wobei sie sich da nicht von den anderen Praktikantinnen und Auszubildenden unterscheidet. Zu ihrer Ausbildung meint sie: „*Die Berufsschule im Giuvaulta ist einfacher. Die normale Berufsschule wäre besser für den Erfolg*“ (B/3). Grosse Herausforderungen sind für sie, die schulischen Leistungen zu erbringen und das Verfassen von Berichten und Protokollen im Betrieb (B/108-110). Barbara möchte auf dem Beruf weiterarbeiten und am liebsten am Ausbildungsort bleiben (B/179-182). Barbara sagt, sie habe bereits mit ihrem IV-Berater und der Chefin darüber gesprochen, ob sie im Betrieb bleiben könne. Dies würde aber bedeuten, dass sie einen Deutschkurs besuchen müsste, um im Schreiben noch mehr Sicherheit zu gewinnen (B/4, 193, 194). Es ist noch nicht sicher, wie es weitergeht. Barbara ist einerseits überzeugt, dass das Team sie gerne behalten möchte, andererseits betont sie, dass es nicht einfach für sie sein werde, die Stelle zu bekommen (B/186). Ihr grosser Wunsch ist es, sich in diesem Beruf bis zur Erzieherin weiterbilden zu können (B/172).



- Möchte auf dem Beruf bleiben - am liebsten gleich im Ausbildungsbetrieb.
- Bereits mit Begleitpersonen über die Zukunft gesprochen.
- Möchte ihre Deutschkenntnisse verbessern.
- Möchte sich auch beruflich weiterbilden.



⚡ Glaubte nicht daran, eine EBA zu schaffen.

Abbildung 15: Barbaras Gedanken zur Zukunft

5.2.6 Ergebnisse aus dem Interview mit Armando

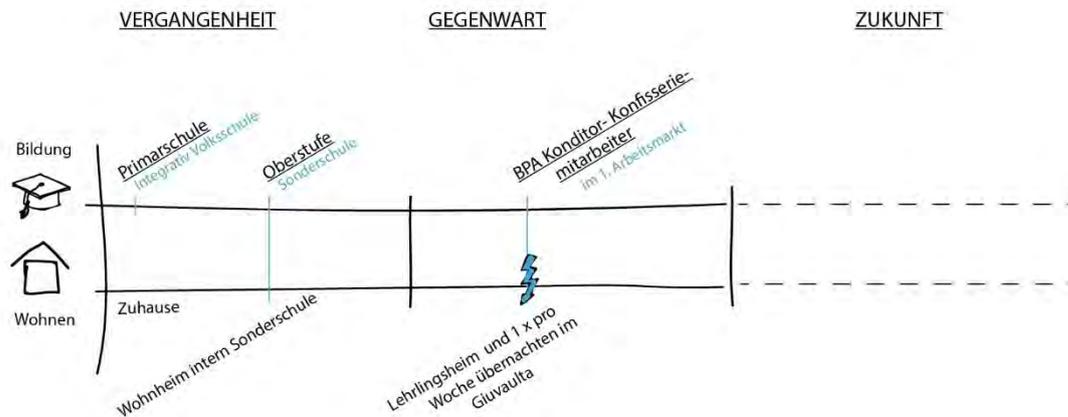


Abbildung 16: Bildungsverlauf, Armando, 18 J.

Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

Armando meint bezüglich Schnuppern: „Ja, das Schnuppern hat mir beim Auswählen sehr geholfen. Also zum Beispiel bin ich am Anfang als Schreiner schnuppern gegangen und nach drei Tagen habe ich gedacht, nein, das ist nichts für mich“ (A/24). Geholfen haben ihm auch die Kontakte des Vaters, durch seine Hilfe konnte er an verschiedenen Orten Einblick erhalten. Armando schnupperte in seinem gewählten Beruf drei Mal. Zuvor kannte er den Beruf überhaupt nicht (A/30, 50). Durch die praktische Erfahrung fand er Freude am Beruf und an der Arbeit mit Lebensmitteln. Er erfuhr, dass Kreativität möglich ist, was für ihn ein wichtiges Kriterium war (A/10).

Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

Armando kennt seine Berufsbildnerin seit vielen Jahren, weil es eine Kollegin des Vaters ist (A/52). Auf die Frage wie das Verhältnis zur Berufsbildnerin und den Mitarbeitern sei, antwortet Armando: „Tiptop eigentlich, es könnte nicht besser sein“ (A/162). Armando berichtet: „Also im Betrieb, in dem ich nun bin, fühle ich mich eigentlich wie zu Hause, wie in einer grossen Familie. Ich fühle mich eigentlich ziemlich wohl und (...) es macht mir Spass“ (A/68). Auf die Frage, was für ihn stimmen muss, damit es ihm richtig gut geht, antwortet Armando: „Mmh, dass ich es mit den Mitarbeitern gut habe. Nicht Streit einfach (...) dass wir wie eine Familie sind“ (A/110). Wenn Armando eine Aufgabe noch nicht kann, nimmt sich die Berufsbildnerin Zeit, um es ihm zu erklären (A/70). Bei Missgeschicken unterstützt ihn die Berufsbildnerin dadurch, dass sie es mit ihm wiederholt (A/86). Armando kann ihr seine Arbeitsschritte aufzählen, bevor er die Aufgabe anfängt. Dies gibt ihm Sicherheit und er fühlt sich mitverantwortlich bei der

Organisation (A/96). Gemeinsam schauen sie am Ende des Tages, was am nächsten Tag ansteht und bereiten es vor (A/102). Die Berufsbildnerin hilft ihm auch, wenn er Arbeitsschritte verschriftlichen muss (A/116). Sie lobt ihn, wenn er etwas gut macht: *„Die Chefin hat gesagt, ja, das hast du gut gemacht“* (A/150). Armando ist zuständig für die Patisserie, zu den täglichen Routinearbeiten gehören auch das WC zu putzen, den Müll zu entsorgen und das Bereitstellen der Materialien am Morgen (A/70, 72). Armando findet, dass er kreativ sein dürfe, er helfe gerne den anderen bei der Arbeit und sei zufrieden mit seinem zugeteilten Aufgabenbereich (A/80).

Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

Wenn Armando einen Fehler begeht oder ihm ein Missgeschick passiert, fühlt er sich schuldig und ist schlechter Stimmung (A/84, 86). Er kommuniziert es jeweils der Berufsbildnerin. Auf ihre Anweisung hin nimmt er einen neuen Anlauf, um den Fehler zu beheben (A/86). Es gibt Aufgaben die er nicht mag, weil er sich nicht zutraut, sie ausführen zu können (A/82). Auch das selbständige Einteilen der Arbeit wird ihm ermöglicht, jedoch nutzt er es nicht häufig. Es ist ihm lieber, wenn er klare Anweisungen erhält oder wenn er sich einer Aufgabe der Mitarbeiter anschliessen kann (A/95-96, 79-80).

Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

Armando berichtet über keinerlei Anzeichen auf Schwierigkeiten im Ausbildungsbetrieb oder in der Berufsschule. Der Wechsel von der Schule in die Ausbildung war für Armando sehr anstrengend, weil er von weit her anreisen muss: *„Die Berufsschule, ja, die ist mit der Zeit besser geworden. Zuerst hatte ich auch etwas Mühe, weil ich das Bett wechseln muss. Und dann war ich auch noch müde. Ich komme am Montagabend nach Rothenbrunnen übernachten und muss am Dienstagabend nach der Schule wieder nach Hause und dann wieder ins Lehrlingsheim in der Nähe des Betriebes und das war etwas mühsam, aber jetzt ist es tiptop“* (A/58). Ausserdem fühlte er sich zuvor im Internat der Sonderschule gut unterstützt. Während der Ausbildung wohnt er nun in einem Lehrlingsheim, da der Arbeitsweg und die Arbeitszeiten nicht zulassen, dass er zu Hause wohnt. Im Lehrlingsheim findet er aber keine Unterstützung für schulische Probleme: *„Weil im Lehrlingsheim müsste ich selbständiger arbeiten, also fast alleine. Zuvor im Wohnheim hatte ich Hilfe, wenn ich etwas nicht wusste“* (A/64). Die Unterstützung vermisst er.

Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

Auf die Frage, wie wichtig es ihm ist, die Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt zu absolvieren, antwortet Armando folgendermassen: „Mmh, wenn ich es mit den Mitarbeitern im anderen Betrieb gut hätte, wäre es mir eigentlich egal“ (A/154). Armando sieht die Bedeutung der Ausbildung darin, dass er danach von der Schule befreit ist (A/158). Ausserdem sieht er die Bedeutung im materiellen Verdienst, um Geld zu verdienen, um selbständig wohnen zu können und um sich allgemein selbständiger zu fühlen (A/158). Zudem bringt die Arbeit einen Tagesrhythmus. Er tut etwas und ist abgelenkt (A/164). Armando sagt, dass er stolz sei, wenn er einmal etwas richtig mache (A/146).

Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

Armando ist zufrieden mit seiner Ausbildungssituation und arbeitet gerne (A/68, 85, 162). Armando beschreibt seine Grenzen im praktischen Bereich, bei Aufgaben, die mehr Fingerspitzengefühl und feinmotorische Fähigkeiten fordern (A/84, 92, 98). Ausserdem ist es für ihn herausfordernd, beim Bewachen des Ofens die Zeit nicht zu vergessen und somit die Gebäcke nicht zu verbrennen (A/82). Armando möchte gerne zuerst auf dem Beruf weitere Erfahrungen sammeln, damit er noch selbständiger wird. Er erwägt, im nächsten Jahr ein Praktikum im gleichen Betrieb zu machen und anschliessend eine Ausbildung als Bäckermitarbeiter zu absolvieren (A/170, 172, 182). Es ist alles noch ungewiss, denn diese Absichten hat er mit der Berufsbildnerin noch nicht diskutiert. Er weiss somit noch nicht, wie es im nächsten Jahr weitergeht (A/176). Armando geht davon aus, dass er von seinen Eltern und der IV unterstützt wird (A/188). Er träumt davon, irgendwann ein eigenes Geschäft zu eröffnen (A/172). Armando gefällt es, dass er im zweiten Ausbildungsjahr Berufskunde hat (A/2).



- Möchte mehr Erfahrungen auf dem Beruf sammeln.
- Erwägt ein Praktikum oder eine Ausbildung als Bäckermitarbeiter zu machen.
- Träumt vom eigenen Betrieb.



⚡ Hat sich noch nicht konkret um die Zukunft gekümmert.

Abbildung 17: Armandos Gedanken zur Zukunft

5.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In den nächsten sechs Unterkapiteln werden die Ergebnisse aller Jugendlichen zu je einem Schwerpunkt zusammengefasst und interpretiert.

5.3.1 Schwerpunkt 1: Schnuppern als elementare Unterstützung in der Berufswahl

„Das hat wirklich mal auch einen bleibenden Eindruck gemacht“ (E/13)

Der erste Teil des Leitfadeninterviews fokussiert auf den Übergang Schule – Ausbildung. Auf die Frage, was den Jugendlichen in der Berufswahl am meisten geholfen hat, antworten alle, dass das Schnuppern sehr unterstützend gewesen ist. Alle Jugendlichen hatten im Ausbildungsbetrieb geschnuppert, bevor sie die Ausbildung begannen. Der Einblick hat ihnen vor allem geholfen, sich den Beruf wirklich vorstellen zu können. Anhand von Bildern, Texten und Filmen haben sie bereits in der Schule über die Berufe etwas erfahren können. Das Schnuppern kann damit aber nicht ersetzt werden. Eine Jugendliche beschreibt es so: *„Weil natürlich hat man das ganze gelesen, angeschaut gehabt oder gemacht, aber wie anstrengend es nachher gewesen ist (...) und es hat eben geheissen, mein Job sei einer, bei dem man ziemlich oft stehen muss. Ich bin da hin gegangen und dachte, ich müsse den ganzen Tag stehen. Ich habe Stühle, es gibt auch Tage, an denen ich nur auf dem Stuhl sitze und nur Arbeit habe, die eigentlich in Bodennähe ist“ (E/15)*. Auch im weiteren Verlauf der Interviews kommt das Thema Schnuppern wieder auf. Alle Jugendlichen haben in unterschiedlichen Berufen geschnuppert. Barbara äussert sich dazu folgendermassen: *„Es ist mir schon wichtig gewesen, dass ich halt ein paar Erfahrungen sammeln kann von jedem anderen Ort. Wie es ist, was sie da machen. Also ja, es war mir schon noch wichtig“ (B/45)*.

Zwei der Jugendlichen sind auf der Suche nach Schnupper- bzw. Lehrstellen vor allem von ihren Eltern unterstützt worden. Die Eltern haben sich für sie eingesetzt, haben mit Leuten gesprochen oder haben bereits durch einen eigenen Betrieb ein gutes Netzwerk im Gewerbe. So wie Flurina die Unterstützung ihrer Mutter beschreibt, ist Flurina weniger durch eigene Überzeugung und Initiative zur ersten Ausbildung gekommen, als mehr durch die Initiative der Mutter (F/19). Zwar hat die Mutter sie auch bei der Suche des zweiten Ausbildungsplatzes unterstützt, aber in der Erzählung wird offensichtlich, dass dort Flurinas eigenes Interesse mitgespielt hat. Die anderen Jugendlichen sind vor allem von ihren Lehrpersonen unterstützt worden. Bei den sechs Jugendlichen macht es den Anschein, dass sie nicht selbständig auf die Idee des Schnupperns gekommen wären. Colin beschreibt das so: *„Also, ich war ja früher in einer Sonderschule und dann haben sie gesagt, du musst eine Woche schnuppern gehen und dann bin ich bei der Garage Y schnuppern gewesen. Und die Arbeit hat mir gefallen, es hat Spass gemacht“ (C/6)*. Emma ist die Schnupperlehre durch ihren Lehrer empfohlen worden.

Sie erzählt: „*Ich bin da hin gegangen und ich war da schnuppern und es hat mir absolut gefallen*“ (E/9). Die Aussagen weisen darauf hin, dass sie eine Person brauchen, die sie auf dem Weg zu ihrer Ausbildung begleitet. Ob diese Aufgabe die Eltern übernehmen, die Lehrperson oder es in einer Zusammenarbeit geschieht, scheint weniger zentral. Bewusst darauf zu achten, dass die Jugendlichen in die Schnupperlehrsuche aktiv miteinbezogen werden, scheint sehr wichtig zu sein. Sie sollen spüren, dass es zu einem grossen Teil in ihrer Verantwortung liegt, welchen Beruf sie wählen. Den Jugendlichen soll bewusst werden, dass sie sich bei der Gestaltung ihrer Zukunft aktiv mitbeteiligen können.

Weiter fällt auf, dass einige der Jugendlichen erst im Nachhinein das Schnuppern als wertvoll empfinden. Im Voraus konnten sie sich die Vorteile des Schnupperns nicht vorstellen.

5.3.2 Schwerpunkt 2: Das Verhältnis zur Berufsbildnerin/ zum Berufsbildner und dessen Unterstützung in der Ausbildung

„Ja, also es ist nicht immer einfach mit denen, aber ich glaube, ich bin auch nicht immer einfach.“ (D/159)

Die Jugendlichen verwenden die Begriffe Chef, stellvertretende Chefin, Ausbildner, Werkstattchef. Das Wort Berufsbildnerin bzw. Berufsbildner benutzen sie nicht. Daher ist nicht immer ganz klar, wer die hauptverantwortliche Person für die Auszubildenden ist. Es wird angenommen, dass der Chef oder die höher ausgebildeten Personen, auf die sich die Jugendlichen beziehen, der Aufgabe der Berufsbildenden nachgehen. Daher werden in dieser Arbeit meistens die Begriffe Berufsbildnerin/ Berufsbildner oder Ausbildner/ Ausbildnerin verwendet.

Es kommt in allen Interviews klar zum Vorschein, dass das Verhältnis zu den Berufsbildenden ein elementarer Faktor ist, damit sich die Jugendlichen wohl fühlen. Wenn es um Bedingungen geht, die das Wohlbefinden stärken, wird oft im gleichen Atemzug auch das Verhältnis zu den Mitarbeitenden, Lehrlingen oder anderen Personen in höheren Positionen erwähnt. Auch diese Beziehungen müssen für die Jugendlichen stimmen. Aber was macht es denn aus, dass die Beziehung stimmt?

Das von den Jugendlichen als gut empfundene Verhältnis zeichnet sich durch mehrere Komponenten aus. Die Jugendlichen erhalten Hilfestellungen und Unterstützung beim Ausführen der Arbeit. Sie dürfen jederzeit Fragen stellen. Die Berufsbildenden lassen bei allen Jugendlichen ein breites Spektrum an Aufgaben zu. Die Ergebnisse weisen auf, dass von monotoner Routinearbeit bis hin zu anspruchsvollen Aufgaben mit mehr Verantwortung und Selbstbestimmung der Jugendlichen alles vorhanden ist. Alle Lernenden schätzen diese Vielfalt.

Neben monotonen Routineaufgaben, die in den Interviews nicht zwingend zu den Aufgaben gehören, die die Jugendlichen nicht gerne ausführen (sie werden häufig nicht gewertet), übergibt ihnen die/ der Berufsbildende Verantwortung und Freiraum in der Gestaltung gewisser Teilaufgaben. Wie es Emma schön formuliert, wird auf sie Rücksicht genommen. Sie fühlt sich nicht abgestempelt (E/126). Daher fühlt sie sich gleichberechtigt, auch wenn sie teilweise nicht gleiche Aufgaben wie die anderen Auszubildenden übernehmen kann. Dass sie im Betrieb gewisse Aufgaben nicht ausführt, hat aber vielleicht auch damit zu tun, dass es für den Betrieb aufwändig wäre, sie so lange zu begleiten, bis sie jene schwierigeren Aufgaben bewältigen könnte. Da fehlt dem Betrieb womöglich einfach die Zeit. Die Rücksicht, die Emma empfindet, kommt zwischen den Zeilen auch bei Colin, Armando oder Barbara hervor. Bei allen nehmen sich die Berufsbildenden Zeit, um schwierige Arbeitsschritte anzuschauen oder sie mit ihnen zu lösen. Die individuellen Schwierigkeiten, die Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen aufweisen, werden somit durch die Berufsbildenden erkannt und Lösungen dafür gesucht. Alle Jugendlichen betonen, dass ihr Arbeitsplatz gleich ist, wie der von den anderen Mitarbeitenden. Wobei es möglich ist, dass die Berufsbildenden die Anpassung diskret und mit guter Planung so umsetzen, dass es den Jugendlichen nicht auffällt.

„Es ist schon so, sie geben uns Zeit dafür, wenn wir eine Arbeit noch nie gemacht haben und sie haben auch Verständnis“ (E/69).

Bei Delia und Colin hat im ersten Betrieb die Beziehung zu den Berufsbildenden nicht gestimmt und dazu geführt, dass der Betrieb gewechselt wurde. Delia äussert sich zu Problemen in der Kommunikation und Colin in den nicht zu bewältigenden Anforderungen an sein Arbeitstempo. Es wird angenommen, dass in beiden Fällen zusätzlich andere Faktoren mitspielten. Bei Colin war die EBA auch eine schulische Überforderung und bei Delia kann ihre Aussage so interpretiert werden, dass auch anderweitig die positive Grundstimmung und Zufriedenheit gefehlt hat. Denn Delia sagt, dass sie Kritik dann einstecken kann, wenn es ihr sonst rundum gut geht. Sie weiss auch, dass ihre persönlichen Charaktereigenschaften zu Auseinandersetzungen beitragen (D/159). Spannend ist, dass sich alle Jugendlichen in der momentanen Situation wohl fühlen. Bei Barbara und Armando, bei denen laut Erzählungen anzunehmen ist, dass sie aus intakten familiären Verhältnissen kommen, wird das Verhältnis im Betrieb dann als gut bezeichnet, wenn sie sich wie in einer (zweiten/ grossen) Familie fühlen. Es kann angenommen werden, dass das familiäre Verhältnis im Betrieb bei Armando auch daher rührt, dass die Berufsbildnerin eine Kollegin des Vaters ist.

5.3.3 Schwerpunkt 3: Bewältigungsstrategien der Jugendlichen

„Dass ich mit Freunden reden kann und irgendwie das Herz ausschütten kann und so. Das hilft sehr viel.“ (E/13)

Bei den personalen Ressourcen der Jugendlichen hebt sich in den Ergebnissen hervor, dass Bewältigungsstrategien in verschiedener Form unentbehrlich sind. Es wird festgestellt, dass die Jugendlichen mehrheitlich kommunizieren, wenn sie ein Problem haben. Sie lösen Probleme oft, indem sie diese mit Freunden oder den Berufsbildenden besprechen. Auch Selbstreflexion wird genannt, indem sie sich über die Ereignisse selber Gedanken machen und Probleme mit sich selbst ausmachen. Alle sechs Jugendlichen zeigen in den Gesprächen, dass sie bei herausfordernden Situationen im Arbeitsalltag wissen, wie damit umzugehen ist. Bei den meisten rührt dies von einer gut aufgebauten Kommunikationskultur im Betrieb oder von einem System her, das klar zeigt, wie man bei welchem Problem handelt. Nur bei einem Jugendlichen zeigt seine Vermeidungs- oder Ablenkungsstrategie auf, dass er schwierige Situationen lieber umgeht und er noch keine Lösung gefunden hat, um die herausfordernden Aufgaben zu meistern. Vier der Jugendlichen weisen gute Kommunikations- und Kontaktfähigkeit auf, was sich wohl mit dem guten Verhältnis im Team und mit dem Arbeitgeber gegenseitig begünstigt.

Strategien, wie sie mit ihren persönlichen Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen, haben die meisten der Jugendlichen entwickelt. Alle befinden sich in einem steten Prozess, indem sie an sich selbst arbeiten. Am Beispiel von Delia sieht man diesen Entwicklungsprozess gut. Sie hat während der Ausbildung erfahren, wie wichtig Ausdauer ist. Es macht sie stolz, dass sie diese entwickeln konnte (D/139). Um zu lernen mit Konfrontationen und Problemen umzugehen, muss sie aber weiterhin an sich arbeiten. Denn Probleme belasten sie. Sie meint dazu: „Dann geht es schnell ins Herz rein“ (D/133). Die Aussage, wenn es ihr rundum gut gehe, könne sie Kritik und Probleme herunterschlucken (D/103), weist darauf hin, dass Delias Kritikfähigkeit mit ihrem Wohlbefinden zusammenhängt. Sie bewältigt ihren nicht einfachen Weg mit einer selbstwirksamen Haltung (D/37, 39). Durch eigenes Handeln hat sie gelernt, Ziele zu erreichen und das macht sie stolz. Sie glaubt an ihre Fähigkeit, ihr Leben positiv beeinflussen zu können und attribuiert den Erfolg internal (D/37). Auch Flurina erweitert ihre Kompetenzen aktiv (F/ 63). Beide scheinen einen grossen Willen zu haben, weiter zu kommen und möglichst viel zu lernen. Bei zwei Jugendlichen kommt der Verdacht auf, dass sie ihre persönlichen Einschränkungen oder Behinderungen lieber nicht ansprechen oder sie schön reden. Flurina scheint ihre körperliche Behinderung noch nicht vollständig akzeptiert zu haben (F/119). Ihre momentane Strategie ist so zu interpretieren, dass sie ihre Schwächen herunterspielt. Es wirkt, als ob sie möglichst unauffällig, stark und *normal* sein möchte, auch wenn sie

Schmerzen durch die Arbeit verspürt. Colin scheint weniger grosse kommunikative Kompetenzen aufzuweisen. Er scheint auch eigene Fehler und Schwierigkeiten weniger zu reflektieren und sich weniger Gedanken zu machen, wie er das beim nächsten Mal ändern könnte (C/168, 172). Jedenfalls gibt es im Gespräch keine Hinweise darauf. Dies könnte mitunter ein Grund sein, weshalb er Schwierigkeiten mit dem Berufsbildner im ersten Betrieb nicht lösen konnte und den Ausbildungsplatz wechselte. Armando mag beispielsweise nicht, verantwortlich für den Ofen zu sein, weil ihm oft etwas verbrennt. Er sagt im Interview, dass er die herausfordernden Aufgaben nicht gerne macht (A/82). Es bleibt während dem Interview offen, ob er reflektiert und Strategien entwickelt, wie er diese herausfordernden Aufgaben erfolgreicher meistern kann. Bei allen anderen wird im Interview herausgehört, dass sie herausfordernde Aufgaben mögen und gerne selbständig arbeiten, weil sie das darin bestärkt, dass sie etwas können. Während dem Interview strahlen vor allem Flurina, Emma und Delia beim Erzählen. Alle drei wirken stolz auf ihren eigenen Weg.

„Und ich möchte das den Menschen geben, was ich nie bekommen habe, Unterstützung oder Liebe, einfach so Sachen“ (D/37).

Es scheint, als ob Delia merkt, dass die Wärme die sie anderen schenkt, ihr selber sehr gut tut. Es wird angenommen, dass sie mit dieser Fähigkeit das kompensiert, was ihr in der Kindheit und auch heute noch vom Elternhaus fehlt (D/9, 37).

5.3.4 Schwerpunkt 4: Schulzeit und Ausbildung – ein Weg mit Hürden

„In der Garage Y habe ich drei Monate gearbeitet ... Und dann hat der Chef gesagt, so geht es nicht. ... Die Berufsschule war einfach zu schwer. Weil ich vorher die Sachen, die ich in der Berufsschule gehabt habe, vorher in der Sonderschule nicht gehabt habe...“ (C/36)

Allgemein kann gesagt werden, dass bis auf Barbara alle Jugendlichen auch auf schwierige Situationen zurückblicken, momentan aber niemand in einer grossen Krise steckt. Die Hürden sind unterschiedlicher Art: unverdaute Erlebnissen während der Schulzeit, Wohnortwechsel, unerfüllte Berufswünsche und Ausbildungsabbruch.

Bei Flurina fällt auf, dass sie bereits einen sehr langen Ausbildungsweg hinter sich hat. Es scheint, dass der Beruf als Hauswirtschaftspraktikerin einfach gewählt wurde, weil er naheliegend war, da Flurina bereits Zuhause viel geholfen hat. Es war wohl eine praktische Entscheidung, die im Rahmen des Möglichen gewesen zu sein schien. Ausserdem hat die Mutter den Ausbildungsplatz gefunden. Es wird vermutet, dass es nicht wirklich eine selbstbestimmte

Wahl von Flurina war. Denn Flurina beschreibt, dass sie vor, während und nach der Erstausbildung immer wieder mit einer Ausbildung als Kinderbetreuungsmitarbeiterin geliebäugelt hat (F/27). Flurina sieht auch die positiven Seiten der Erstausbildung. Es ist möglich, dass gerade die Erstausbildung ihre heute selbständige Lebensweise ermöglicht hat (F/25).

Einen Wohnortwechsel mussten Flurina, Delia und Armando in Kauf nehmen. Bei Flurina war der Grund der Umzug der Mutter. Bei Delia war es die Möglichkeit auf einen Ausbildungsplatz in einem anderen Kanton und bei Armando die Distanzen zwischen Wohnort, Arbeitsort und Berufsschule. Diese Jugendlichen mussten sich somit früh von ihrem gewohnten und geschätzten Umfeld, ihren Familien und Freunden trennen. Die Wechsel scheinen ihnen das Leben nicht einfach gemacht zu haben. Es wird vermutet, dass gerade Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen häufiger weitere Wege oder den Umzug in ein Wohnheim auf sich nehmen müssen, da die möglichen Ausbildungsorte oft nicht in der Nähe liegen. Bei Flurina hat der Umzug eine Neuorientierung und daraus resultierend eine Zweitausbildung mit sich gebracht. Armando erlebte die weiten Distanzen zuerst als sehr anstrengend. Es kann angenommen werden, dass der Ursprung der beschriebenen Müdigkeit und der anfänglichen Schwierigkeiten in der Schule darin lag, dass er sich zuerst mit dem neuen Wochenrhythmus arrangieren musste. Schon in der Schulzeit lebte er, wie auch Delia, in einem Wohnheim, daran war er somit bereits gewöhnt. Doch die Strukturen des Wohnheims sind nicht überall gleich. Die von ihm als sehr unterstützend erlebte Art der Betreuung im Sonderschulwohnheim trifft er im Lehrlingsheim nicht an. Er muss nun viel selbständiger lernen (A/64). Auch für Delia war der Wohnortwechsel (und Kantonswechsel) mit Angst und Spannung verbunden. Es wird vermutet, dass Jugendliche generell nicht gerne weit weg von ihren Freunden gehen. Delia beschreibt immer wieder, wie wenig Unterstützung und Liebe sie von ihren Eltern erhalten habe. Es kann angenommen werden, dass der Umzug auch deshalb nicht einfach war, weil sie sich im Wohnheim und bei ihren Freunden wohl fühlte und sich danach wieder ein neues Zuhause aufbauen musste. Diese grossen Umstellungen beeinflussten ihren Ausbildungsverlauf, weil sie Heimweh verspürte. Zudem kamen Konflikte mit dem Berufsbildner hinzu. Dass Delia ihre Ausbildung beinahe abbrechen wollte, kann auch so interpretiert werden, dass sie sich in der neuen Umgebung nicht wohl fühlte und so die Konflikte mit dem Berufsbildner intensiver erlebt wurden.

„Ich hatte zuerst mega Mühe, also ich war mir schon gewöhnt von zu Hause weg zu gehen, wegen dem Internat und so. Aber trotzdem, du gehst in einen anderen Kanton, du bist wie so quasi auf dich allein gestellt. Du kennst die Leute nicht, du kennst den Betrieb nicht, du kennst einfach den ganzen Kanton nicht. Das hat mir halt etwas Angst gemacht“ (D/27).

Bei Emma sind es alte Wunden, die aus der Schulzeit stammen. Die *Sonderbehandlungen* aus der Primarschulzeit und die Stigmatisierung, eine Sonderschülerin zu sein, scheint sie noch heute zu beschäftigen. Es kann angenommen werden, dass ihr heute deshalb die angemessene Rücksicht des Berufsbildners (Kapitel 5.2.2) so wichtig ist. Während der Ausbildung scheint sie sehr zufrieden zu sein. Colin ist der einzige Jugendliche, bei dem eine Krise zu einem Ausbildungsabbruch führte. Es ist möglich, dass die Einschätzung, er sei für eine EBA-Ausbildung geeignet, von den begleitenden Personen im Berufswahlprozess falsch eingeschätzt wurde. Fraglich ist auch, ob eine IV-Anmeldung für die berufliche Eingliederung nicht bereits in der Schulzeit hätte vorgenommen werden können. Wobei es auch gut möglich ist, dass Colin sich nicht auf eine tiefere Ausbildung eingelassen hätte. Denn Colin weist mehrfach darauf hin, dass er nur eine BPA mache, weil er in der Sonderschule nichts gelernt habe. Er scheint seine persönlichen Grenzen nicht zu erkennen. Der Ausbildungsabbruch soll laut Colin von schulischen Problemen ausgegangen sein. Es wird vermutet, dass sich diese Überforderung auch im Betrieb abzeichnete und womöglich der Berufsbildner mit der Situation ebenfalls überfordert war oder es ihm nicht möglich war, die Ansprüche an Colin herunter zu setzen. So wie Colin berichtet, stand er sehr unter Druck. Deshalb scheint es, er habe nun in der BPA den optimalen Ausbildungsplatz gefunden.

5.3.5 Schwerpunkt 5: Sinn und Stolz durch Ausbildung und Arbeit im ersten Arbeitsmarkt

„Damit man halt auch am Ende des Tages etwas erreicht hat, etwas gemacht hat, etwas SINNVolles gemacht hat. Ich habe den Beruf ja gewählt, weil ich es sinnvoll finde“ (E/150).

Fünf von sechs Jugendliche haben erwähnt, dass die Ausbildung vor allem Sinn macht, weil sie dann etwas zu tun haben und es ihnen nicht langweilig ist. Somit kann angenommen werden, dass die Ausbildung und die Arbeit den Jugendlichen eine Struktur gibt. Alle Jugendlichen finden, dass die Ausbildung zu Unabhängigkeit und Selbständigkeit verhilft, indem sie selber wohnen können und später fähig sind, eine Familie zu ernähren oder ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln. Vier der sechs Jugendlichen geben an, dass die Arbeit eine materielle Bedeutung aufweist, weil sie ihr eigenes Geld verdienen können. Delia drückt dies schön aus: *„...das hat mich stolz gemacht, dass ich mein eigenes Geld verdienen kann aus meiner Arbeit, das Gefühl ist einfach gut“ (D/53)*. Besonders Emma betont, dass sie einen Beruf gewählt hat, den sie auch sinnvoll findet, das weist darauf hin, dass sie den Beruf selbstbestimmt und mit eigener Überzeugung gewählt hat und es ist anzunehmen, dass dies stark zu ihrer Zufriedenheit beiträgt.

„...also wie weit ich jetzt gekommen bin, das macht mich stolz. Und dass ich immer noch dran bin, auch wenn ich es nicht immer einfach gehabt habe und dass ich zu mir stehe. Also ich finde, das macht mich als Delia einzigartig“ (D/139).

Für vier der sechs Jugendlichen ist es wichtig, dass sie die Ausbildung in der freien Wirtschaft machen können. Flurina ist es wichtig, weil sie bereits Erfahrung im zweiten Arbeitsmarkt gesammelt hat und sich stark an den EFZ-Lernenden orientiert (F/63). Auch Emma möchte auf keinen Fall ein Sonderfall sein. Delia sieht den geschützten Arbeitsplatz als etwas an, das nur für schwächere Menschen ist und Colin sieht den zweiten Arbeitsmarkt als etwas Einschränkendes. Armando setzt das Team ins Zentrum. Ihm ist es egal, wo er die Ausbildung macht, solange die Beziehungen im Team stimmen. Barbara kann nicht erklären, was der Unterschied zwischen erstem und zweitem Arbeitsmarkt ist. Es scheint wichtig zu sein, dass die Jugendlichen immer miteinbezogen werden und ihnen ehrlich mitgeteilt wird, wo ihre Ressourcen und wo ihre Grenzen sind. Sie sollen wissen, was IV und BPA bedeuten und welche Möglichkeiten ihnen offen stehen.

„...das hat mich stolz gemacht, dass ich mein eigenes Geld verdienen kann aus meiner Arbeit, das Gefühl ist einfach gut“ (D/53).

Alle Jugendlichen geben an, während der Ausbildung Stolz zu empfinden. Dies spiegelt sich in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Denn alle geben an, dass sie vor allem stolz sind, wenn sie etwas alleine erreicht haben. Sie sind somit stolz auf sich selbst, auf ihre Ausdauer und ihre Leistung. Die Ausbildung symbolisiert, dass sie etwas erreicht haben, dass sie ausdauernd dran bleiben, etwas in der Hand haben und lernwillig sind. Nur bei Armando hört es sich nicht sehr selbstbewusst an, da er sagt, er sei stolz, wenn er *einmal* etwas richtig mache. Hier werden Zweifel interpretiert. Armando wirkt während dem Gespräch allgemein eher zurückhaltend und etwas unsicher. Zwei der Jugendlichen sind vor allem dann stolz, wenn die Berufsbildenden mit ihnen zufrieden sind. Das Lob oder die Bestätigung von aussen lässt sie wohl direkter spüren, etwas gut gemacht zu haben. Emma betont, dass sie durch die Ausbildung auch nach aussen zeigen kann, dass sie etwas erreicht hat. Es bestätigt sie und zeigt, dass sie kompetent ist und etwas gelernt hat. Dies ist für Emma vermutlich sehr wichtig, da sie während dem Interview immer wieder auf die Sonderbehandlung in der Schulzeit zu sprechen kam. Sie möchte so „normal“ wie alle anderen sein. Bei Delia ist auffällig, wie wichtig diese Ausbildung für sie ist. Eine abgeschlossene Ausbildung beweist Durchhaltevermögen. Auf Grund ihrer Erzählungen aus der Vergangenheit wird angenommen, dass es für Delia wichtig ist, etwas aus eigenem Antrieb und durch eigene Kraft zu schaffen und auf sich stolz sein zu können. Sie hat als Kind vermutlich gelernt, dass sie nicht enttäuscht wird, wenn sie

weniger auf andere und mehr auf sich selbst setzt. Es scheint, dass sie nicht von anderen abhängig sein will und ihre Eigenleistung hoch wertet.

5.3.6 Schwerpunkt 6: Momentane Zufriedenheit - ungewisse Zukunftsperspektiven

„EBA und normale Ausbildung ist wie etwas zusammen und IV ist noch etwas ganz anderes. ... Und das ist irgendwie ein bisschen schwierig, das habe ich auch bei mir schon gemerkt gehabt“ (F/159).

Alle Jugendlichen sind mit der momentanen Ausbildungssituation zufrieden und arbeiten gerne bis sehr gerne auf ihrem Beruf. Vier Jugendliche bezeichnen ihn als Traumberuf. Klar aus den Interviews herauszuhören ist die Unsicherheit, wie es in der Zukunft beruflich weiter gehen soll. Niemand hat eine definitive Lösung für das nächste Jahr und zwei der Jugendlichen haben noch mit niemandem über Anschlusslösungen gesprochen. Vier der Jugendlichen äußern Bedenken, wenn sie an die Stellensuche denken. Die meisten bringen hier die IV das erste Mal ins Gespräch. Sie spüren den Unterschied zur EFZ- oder EBA-Ausbildung in unterschiedlichem Masse. Die einen sehen bei der täglichen Arbeit, wenn sie sich mit anderen Lernenden vergleichen, dass sie nicht gleichermassen ausgebildet werden. Barbara, Flurina und Emma haben Bedenken, dass das Wort IV ihre Chancen auf eine Stelle erschwert. Durch Flurinas Erzählung kann angenommen werden, dass sie sich mit den EFZ-Auszubildenden nicht ganz gleichgestellt fühlt. Sie hat Bedenken, dass ihr die Kompetenzen im Bereich Beratung fehlen werden, wenn sie auf Stellensuche geht. Zudem nennt Flurina die wirtschaftliche Lage, die ihr das Finden einer Stelle zusätzlich erschweren könnte. Allen ist bewusst, dass sie eine niedrigere Ausbildung absolvieren. Das Ziel der BPA (oder PrA) ist es, eine Durchlässigkeit zur EBA zu gewährleisten. Durch die Aussagen der Befragten tritt zur Erreichung dieses Ziels Skepsis bei der forschenden Person auf. Alle sechs Jugendlichen weisen in irgendeiner Form Bedenken auf, eine EBA absolvieren zu können. Fünf der Jugendlichen haben vor allem schulische Bedenken und in Emmas Beruf gibt es beispielsweise keine EBA-Ausbildung. Doch alle Jugendlichen wünschen, sich in irgendeiner Form weiterbilden zu können. Wie kann das ermöglicht werden? Es scheint, als ob ihr Weg ans Ziel länger werden könnte. Flurina ist bereits 26 Jahre alt, wird im Sommer bereits die zweite Ausbildung beenden, was sie aber nicht dazu befähigt, gelassen in die Zukunft zu blicken und ihr Leben unabhängig finanzieren zu können. Emma ist sehr lernwillig, doch auch sie weiss momentan nicht wie weiter, denn den Ansprüchen einer EFZ kann sie unmöglich gerecht werden. Wie wird sie dem Wunsch nach Weiterbildung nachgehen können? Auch Armandos Weg ist noch lange nicht abgeschlossen. Falls er ein Jahr Praktikum anhängen würde, wird er wenig verdienen und nach einem Jahr

kommt wieder die Frage: Wie weiter? Barbara wird es eventuell ermöglicht, im Betrieb zu bleiben, doch in dem spezifischen Beruf gibt es wiederum keine EBA. Müsste auch sie ein Praktikum absolvieren?

„Vom Praktischen her würde ich das absolut hinkriegen. Das Problem ist einfach, es gibt keine EBA bei uns“ (E/172).

Emma (E/85), Delia (D/2) und Armando (A/2) bemängeln, dass sie in der Berufsschule nur ein Jahr Berufskunde haben. Bei Armando und Delia scheint der Grund für die Kritik der Berufskunde zu sein, dass sie daran sehr interessiert sind. Emma äussert sich da anders. Ihr macht es Sorge, dass der Mangel an Berufskunde ein weiterer Faktor sein könnte, weshalb sie nicht angestellt wird. Ausserdem möchte sie während der Ausbildung mehr Berufsspezifischeres lernen. Laut Emma kann der Betrieb nicht zu hundert Prozent alles abdecken, denn es komme darauf an, wie viel Zeit für die Betreuung der Auszubildenden genommen werden könne. Aus Flurinas Kommentar kann interpretiert werden, dass sie die Unterstützung der IV stigmatisierend empfindet. Einerseits ist sie dankbar um die Unterstützung in der zweiten Ausbildung, andererseits lässt sie spüren, dass sie sich eingeschränkt fühlt, weil die IV mitbestimmen kann, wie und ob sie sich weiterbilden darf. Es lässt vermuten, dass sie sich so nicht voll und ganz selbstbestimmt fühlt. Laut Flurina liegt eine EBA bei ihrem schulischen Potenzial nicht drin. Somit fragt sich, inwiefern auch sie sich noch weiterbilden kann.

6 Diskussion der Ergebnisse - Verknüpfung mit der Theorie

„Alles, was gesagt wird, ist durch eine kognitive Maschine hindurchgegangen, die dann mit Geräuschen, die aus dem Mund kommen, oder Kratzspuren, die auf einem Papier stehen, eine Welt generiert. Und diese Welt erzeugt ein anderer, der hört, sieht oder liest, wieder für sich und auf seine Weise. Wer ist im Besitz der Wahrheit?“ (Foerster & Pörksen, 2004, S. 102)

Nun werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs dargestellten theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2) diskutiert. Es wird vor allem auf diejenigen Punkte der Ergebnisse eingegangen, die Parallelen oder Diskrepanzen mit der Fachliteratur aufweisen.

6.1 Berufswahlprozess - Schnuppern unterstützt eine gute Passung

Wie bereits erwähnt, ist aus Sicht der Jugendlichen die Schnupperlehre das zentrale Ereignis im Berufswahlprozess. Sie wird auch in der Literatur als unbestritten wichtiger Schritt im Berufswahlprozess betitelt (vgl. Kapitel 2.6.2). In den Interviews zeichnet sich gleich wie in der Forschung von Schellenberg & Hofmann (2013) ab, dass die eigenen Fähigkeiten und Interessen über praktische Tätigkeiten oft besser zugänglich werden, als wenn die Auseinandersetzung nur auf *theoretischem* Weg geschieht (ebd., S. 151). Es kann angenommen werden, dass das Schnuppern auch deshalb so wichtig ist, weil die Passung zwischen den Anforderungen im Betrieb und den Eigenschaften der Jugendlichen dadurch bereits im Voraus abgetastet werden kann. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, ihre Vorstellung durch eine reale Erfahrung zu korrigieren und falsche oder unpräzise Visionen abzulegen. Eine allfällig ungünstige Passung kann seitens des Betriebes oder der/des Jugendlichen gespürt und mitgeteilt werden. Diese Passung ist ein wichtiger Aspekt, damit Lehrabbrüche vermieden werden können (Häfeli & Schellenberg, 2009). Bei vier der interviewten Jugendlichen scheint jene Passung auf Anhieb gestimmt zu haben. Zwei Jugendliche hatten Schwierigkeiten damit: Bei Colin sind es schulische Anforderungen und Forderungen des Arbeitgebers, die er nicht in Einklang bringen konnte und bei Delia waren es Konflikte im Team bzw. mit dem Berufsbildner, die zu einem Wechsel im Betrieb geführt haben. Dies zeigt, dass das Schnuppern sicher nicht eine vollständige Sicherheit geben kann, um einen Lehrabbruch zu vermeiden. Ausserdem wird laut Häfeli und Schellenberg (2009) durch die Schnupperlehren dem Aufbau eines informellen Netzwerkes grosse Bedeutung geschenkt. Dies konnte im Fall von Emma oder auch Delia genutzt werden, da bei beiden im ersten Schnupperbetrieb keine Stelle frei war, sie aber weitere Betriebe im gleichen Beruf kennen lernten.

6.2 Berufswahlprozess - Begleitung durch das Umfeld

Die Bedeutsamkeit einer gezielten und engen Begleitung durch das Umfeld wird im Ergebnisbericht deutlich. Dies deckt sich mit Resultaten aus der Studie von Schellenberg und Hofmann (2013). Die aktive Rolle der Lehrperson im Netzwerk und die Rollen- und Aufgabenzuteilung aller Beteiligten ist zentral. Jugendliche sind im Allgemeinen bei der Berufswahl auf Unterstützung angewiesen. Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aber noch intensiver (vgl. Kapitel 2.6.2), da ihre Möglichkeiten eingeschränkter sind und sie oft in der Entwicklung zur Selbständigkeit mehr Zeit brauchen.

6.3 Berufswahlprozess – anspruchsvoller Übergang

Durch die Interviews wird deutlich, dass der Übergang für die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen herausfordernd ist – der behütete Rahmen ist weg: Wechsel vom strukturierten Vollzeit-Schulalltag zum Arbeitsalltag, Leistungsdruck in der Berufsschule und Umgang im Kreis von Erwachsenen. Die hohen Leistungsanforderungen der EBA haben bei einem Jugendlichen zum Lehrabbruch geführt. Gleiche Erkenntnisse werden durch Grassi (2007) im Kapitel 2.3.2 belegt.

Zudem ist die Ausbildungsplatzsuche, wie durch Parpan-Blaser (2014) im Kapitel 2.3.3 beschrieben, eingeschränkt und die Jugendlichen müssen in Kauf nehmen, dass sie ihr gewohntes Umfeld während der Woche verlassen müssen und im Lehrlingsheim oder einer WG wohnen. Dies alles ermüdet die Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung.

6.4 Freude am Beruf - Traumberuf?

Schellenberg und Hofmann (2013) bekunden, dass die Jugendlichen mit kognitiven Einschränkungen Schwierigkeiten haben, Fähigkeit, Interesse und Wünsche in Einklang mit dem Berufswunsch zu bringen. Hier weist sich eine Diskrepanz zwischen Literatur und Ergebnissen dieser Studie auf. Obwohl zwei Jugendliche vorerst andere Berufsziele hatten, die sie auf Grund ihrer kognitiven Leistungen nicht erlernen konnten, nennen heute vier der Jugendlichen explizit, dass sie ihren Traumberuf gefunden haben. Auch die restlichen drei Jugendlichen können ihre persönlichen Interessen mit dem Beruf verbinden und sind zufrieden. Bei Flurina ist anzunehmen, dass genau dieses persönliche Interesse am Beruf den Wunsch nach einer Zweitausbildung ausgelöst hat. Der Begriff Traumberuf löst hier einige Fragen auf:

Kann es sein, dass der Traumberuf erst durch die Erfahrung in der Praxis (Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzzuwachs im Fachgebiet, Zugehörigkeit im Team und Stolz) entsteht?

6.5 Freude am Beruf - eigenverantwortliches Handeln

Die Vielseitigkeit der Arbeit wird in der Literatur (Amos et al., 2003) genau wie in dieser Studie als bedeutender Einflussfaktor der Ausbildungszufriedenheit betitelt. Die Auswirkung der sorgfältigen Betreuung und der herausfordernden, aber nicht überfordernden Arbeit auf die Zufriedenheit in der Ausbildungssituation, weist Parallelen zwischen der Literatur (vgl. Kapitel 2.1, 2.2.2, 2.6.3) und dieser Forschung auf. Erfolgserlebnisse können gerade in der sorgfältigen Aufgabenzuteilung zu Stolz und Selbstwirksamkeit führen. Sehr schön beschreibt dies Emma. Verantwortung zu übernehmen, wird ihr ermöglicht, indem sie durch ihre gute Leistung weniger kontrolliert wird. Das macht sie stolz. Alle Jugendlichen beschreiben Aufgabenbereiche, in denen sie eigenverantwortlich handeln können. Dieser Selbstbestimmung wird auch bei Parpan-Blaser et al. (2014) eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

6.6 Betriebe und Berufsbildende - Vertrauensvolle Beziehung

Häfeli und Schellenberg (2009) weisen darauf hin, wie wichtig die sozialen Beziehungen im Betrieb sind, um einen Lehrabbruch vermeiden zu können. Auch hier ergibt diese Studie deckungsgleiche Ergebnisse. Bei zwei Jugendlichen haben Konflikte mit den Berufsbildnern zum Lehrabbruch, bzw. Ausbildungsortswechsel beigetragen.

Im Gegensatz zur Studie von Parpan-Blaser et al. (2014) hat keiner der Jugendlichen von individuellem Arbeitspensum, angepassten Arbeitszeiten oder anderen spezifischen Bedürfnissen berichtet. Alle Auszubildenden haben berichtet, dass ihre Arbeitsplätze gleich wie die der anderen Mitarbeiter sind. Einzig und allein die Arbeitsorganisation wird bei einigen angesprochen. Sie werden in Bereichen, bei denen sie mehr Zeit brauchen oder mehr Mühe haben, unterstützt. Emma ist die einzige, die erzählt, dass einige Aufgaben auch ganz weggelassen werden, da sie damit überfordert ist. Und Flurina lässt deutlich werden, dass sie den Unterschied zu den Anforderungen an die EFZ-Lernenden spürt. Ob die Mehrheit der Jugendlichen wirklich so wenig Anpassung brauchen, die Anpassung ihnen nicht bewusst ist oder sie diese nicht ansprechen, da sie *normal* sein wollen, ist unklar. Es wird klar, dass die Berufsbildenden, welche Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ausbilden, über eine gute Weiterbildung und ein wertschätzendes Menschenbild verfügen müssen. Sie sollten frei von Vorurteilen und festgefahrener Meinungen sein und wissen, wie sie die Jugendlichen beratend unterstützen können. Für individuelle Anpassungen am Arbeitsplatz oder bei der Arbeitsorganisation braucht es pädagogisches Geschick, damit dies nicht stigmatisierend oder abwertend wirkt.

6.7 Personale Ressourcen - unterstützende Bewältigungsstrategien

Die Copingformen der Tabelle 2 (Leipold, 2015) können in den Ergebnissen der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen durchaus gefunden werden. Vor allem das aktive Coping, das Planen, die positive Umdeutung, Akzeptanz, emotionale und instrumentelle Unterstützung, Ablenkung und Selbstbeschuldigung werden in den Aussagen erkannt. Wie Carver (1997) sagt, sind seine Copingformen erweiterbar. Es könnte bemängelt werden, dass die Formen der Kommunikation und Selbstreflexion fehlen, wobei sie dem aktiven Coping und dem Planen zugeteilt werden können. Von Rahn (2005) werden die aktiven Bewältigungsstrategien nicht nur als individuelles, konstruktives Engagement sondern auch als kommunikative Ressourcen bezeichnet. Diese beinhalten, über Probleme zu diskutieren, Schwierigkeiten anzusprechen und Unterstützung zu suchen. Somit umfasst die aktive Bewältigung kommunikative und konstruktive Prozesse zur Bewältigung von Problemsituationen im Alltag. Die Ergebnisse der Forschung decken sich mit der Beschreibung der aktiven Bewältigung von Rahn.

„Kommunikative Kompetenz muss als eine wichtige Fähigkeit angesehen werden, mit der Jugendliche auf dem Weg ihrer unkonventionellen Suchprozesse zu gesellschaftlicher Teilhabe problematische Situationen erfolgreich bearbeiten können. Gleichzeitig trägt sie dazu bei, sich selbst behaupten zu können, sich mit anderen zu organisieren, soziale Netze zu knüpfen, etc.“ (Rahn, 2005, S. 210). Diese Feststellung widerspiegelt sich auch im Ergebnisbericht dieser Forschungsarbeit. Die kommunikativen Kompetenzen scheinen den Jugendlichen nicht nur im Umgang mit schwierigen Situationen zu helfen, sondern auch bei der Integration ins Team. Die positive Selbstwirksamkeitserwartung, welche auch zu den Ressourcen eines resilienten Menschen gehört, weist sich in den Ergebnissen bei fünf der Jugendlichen stark aus. Häfeli und Schellenberg (2009) betonen, wie wichtig ein breites, problemfokussiertes Bewältigungsverhalten ist, gerade bei Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Kapitel 2.6.1.2). Den Lehrpersonen und den Berufsbildenden muss bewusst sein, wie wichtig diese Bewältigungsstrategien sind. Es ist notwendig, dass sie die Jugendlichen darin unterstützen, diese aufzubauen und weiterzuentwickeln. Aus der Analyse der Interviews kann angenommen werden, dass die Jugendlichen teilweise bereits grosse Phasen erhöhter Vulnerabilität erlebt haben. Diese Phasen haben jedoch alle durch Unterstützung und Selbstwirksamkeit überwunden. Es scheint, dass die Jugendlichen das Leben subjektiv als gelungen empfinden, was zu ihrer Zufriedenheit beiträgt und sich laut Häfeli und Schellenberg (2009) auf die berufliche Entwicklung positiv auswirkt.

6.8 Bedeutung der Ausbildung – strukturell, wirtschaftlich, persönlich, sozial

Die vier Bedeutungsdimensionen der Ausbildung, welche Parpan-Blaser et al. (2014) erstellen (vgl. Tabelle 1), werden alle von den interviewten Jugendlichen erwähnt.

Die strukturelle Bedeutung beschreibt den Tagesrhythmus, welchen die Jugendlichen durch die Arbeit erhalten. Sie wird von allen Jugendlichen als Hauptbegründung, wieso die Ausbildung Sinn mache, erwähnt. Die Jugendlichen fühlen sich gebraucht, haben etwas Sinnvolles zu tun und es ist ihnen nicht langweilig.

Die wirtschaftliche Dimension wird einerseits durch die Möglichkeit von Weiterbildung und „etwas in der Hand haben“ in das Gespräch eingebracht und andererseits durch den Lohn, welcher den Jugendlichen Freiheit gibt, genannt. Durch den Lohn stellen sich die Jugendlichen ein unabhängiges Leben und selbständiges Wohnen vor. Auch das Familienbild ist für sie ohne selbständig erworbenes Einkommen unvorstellbar. Hier wird bezweifelt, ob diese Überzeugung der Jugendlichen in zwei bis drei Jahren noch dieselbe ist. Denn fraglich ist, wie sich die Jugendlichen weiterentwickeln können und ob ihr Salär wirklich ausreicht, um eine Familie zu ernähren.

Die persönliche Bedeutungsdimension wird von den Jugendlichen am höchsten gewichtet. Der Kompetenzzuwachs und das Wissen „etwas zu können“ macht alle sechs Jugendliche stolz. Sie sind stolz auf ihre Ausdauer, ihr Durchhaltevermögen. Zwei der Jugendlichen äussern Dankbarkeit, dass sie eine Ausbildung absolvieren können.

Die soziale Bedeutungsdimension zeigt sich in der Relevanz der guten Beziehung im Team (vgl. Kapitel 5.3.2) und der Chance zu partizipieren und nicht stigmatisiert zu werden.

Abschliessend kann zur Thematik *während der Ausbildung* gesagt werden, dass die Passung zwischen Person und Umwelt- oder Arbeitsbedingungen wie von Hofmann und Schaub (2016) bezeichnet, auch für diese Jugendlichen und ihre berufliche Eingliederung von Bedeutung ist. Das Leben selbstbestimmt in die eigenen Hände zu nehmen, scheint ihnen wichtig zu sein. Sie wollen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, ihr eigenes Geld verdienen und selbstbestimmt handeln, wie dies im Kapitel 2.2 beschrieben wird.

6.9 Zukunftsperspektiven – mit Unterstützung zur individuellen Lösung

Es ist einerseits klar, dass die weiteren beruflichen Pläne im Dezember noch nicht definitiv geklärt sind. Andererseits haben die Ungewissheit und die Bedenken über ihre berufliche Zukunft nicht mit dem Zeitpunkt der Befragung zu tun, sondern sie drücken eine berechtigte Angst aus, welche Anschlussmöglichkeiten nach einer BPA überhaupt in Frage kommen.

Zum heutigen Zeitpunkt kann eine Weiterbildung scheinbar häufig nur durch individuelle Lösungen gefunden werden. Ein guter Support für das Finden einer Anschlusslösung scheint elementar zu sein. Dies bedeutet eine kooperative Zusammenarbeit zwischen IV-Berater/Beraterin, Job Coach, Jugendlichen, Familie, Lehrperson der Berufsschule und Berufsbildenden ist nötig. Sie müssen früh genug über die Anschlussmöglichkeiten diskutieren und, wie dies beim Finden von Schnupperstellen der Fall ist, auf Lösungssuche gehen. Wichtig ist dabei auch die Mitbestimmung der Jugendlichen selbst. Denn dem gesellschaftlichen Ziel von Partizipation und Selbstbestimmung jedes Menschen soll gerecht werden. Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, übernimmt die SVA invaliditätsbedingte Mehrkosten für die Weiterbildung. Die IV Graubünden ist kulant, da ihr eine rentenbeeinflussende Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt am Herzen liegt.

Eine Jugendliche steht der Unterstützung der IV zwiespältig gegenüber. Sie ist dankbar, dass sie bereits eine zweite Ausbildung machen darf, fühlt sich von der IV jedoch etwas eingeeengt und fremdbestimmt. Die Unterstützung und Zusammenarbeit aller Beteiligten ist elementar und eine kreative Ideensuche hilfreich.

6.10 Zukunftsperspektiven – Sorgenkind EBA

Die Durchlässigkeit zur EBA ist noch nicht gewährleistet. Gemäss Aussagen des Ressortleiters Attest/ individuelle Betreuung der GBC⁸ weist die EBA bereits in sich eine grosse Heterogenität der Leistungsanforderungen im fachlichen Bereich der Ausbildung auf. Je nach Beruf sind die Anforderungen von gering bis hoch. Die EBA orientiert sich an der EFZ, denn die Ziele im Fachbereich der EBA werden von den Gewerbeverbänden formuliert. Dazu kommt, dass sich die BPA immer wieder erweitert. Denn wenn ein Betrieb bereit ist, eine Jugendliche oder einen Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen einzustellen und noch keine BPA in diesem Beruf besteht, kann eine neue Ausbildung geschaffen werden. Eine EBA gibt es nicht in allen Berufen, wie dies auch bei zwei der Jugendlichen der Fall ist. Und auch wenn eine EBA vorhanden ist, kann sie nicht immer in Betracht gezogen werden. Drei Jugendliche äussern, dass die Anforderungen einer EBA momentan zu hoch wären. Und trotzdem, der Wunsch auf Weiterbildung besteht bei allen Jugendlichen. Wie soll das gehen?

⁸ Heinz, M. (27.03.2017). Informationen über die GBC. (E-Mail).

7 Beantwortung der Fragestellungen

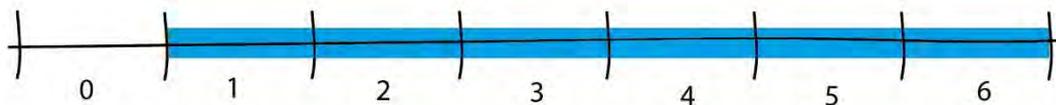
In diesem Kapitel werden die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Dazu werden die relevanten Ergebnisse und Interpretationen der vorausgehenden Kapitel beigezogen. Die Grafiken weisen auf wichtige Elemente des Ergebnisberichtes (vgl. Kapitel 5) hin, welche helfen, die Fragestellung zu beantworten.

1. Wodurch fühlten sich die Jugendlichen während der Berufswahl unterstützt?

Haben in verschiedenen Betrieben geschnuppert:



Im Lehrbetrieb geschnuppert:



Schnupperlehre selbstständig gefunden:

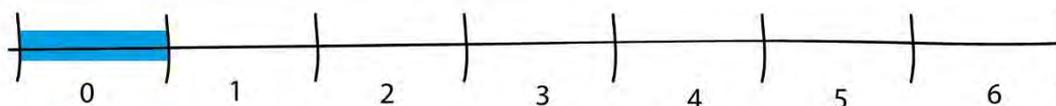


Abbildung 18: Übersicht Fragestellung 1

Einstimmig wird berichtet, dass sie die Möglichkeit zu schnuppern, während der Berufswahl am meisten unterstützt hat. Eine Schnupperlehre gibt ein reelles Bild des Berufes ab. Durch den Einblick in den beruflichen Alltag haben die Jugendlichen Berufe und Teams kennen gelernt. Die in verschiedenen Studien (Hofmann & Schaub, 2016; Parpan-Blaser et al., 2014) als äusserst relevant bezeichnete Passung zwischen Person und Umweltbedingungen kann durch das Schnuppern im Betrieb unterstützt werden. Daher ist das Schnuppern vermutlich auch für die Berufsbildenden von grosser Bedeutung. So kann er/ sie besser einschätzen, ob die Jugendlichen geeignet sind und ins Team passen. Es können so zudem erste Hemmschwellen überwunden werden.

Eine gute Begleitung während der Berufswahl durch die Eltern, den IV-Berufsberater/ die IV-Berufsberaterin und Lehrperson bzw. SHP ist somit von grosser Bedeutung. Die persönliche Vernetzung der unterstützenden Personen im ersten Arbeitsmarkt kann sehr dienlich sein.

Nichts desto trotz ist auch Vorsicht geboten, wenn die Beziehungen der Erwachsenen genutzt werden, um einen Ausbildungsplatz zu suchen. Denn es ist wichtig, die Jugendlichen selbstbestimmt mitwirken und entscheiden zu lassen.

2. Welche personalen oder betrieblichen Faktoren fördern die Zufriedenheit der Jugendlichen in ihrer momentanen Ausbildungssituation?

Sind mit der Ausbildungssituation zufrieden:

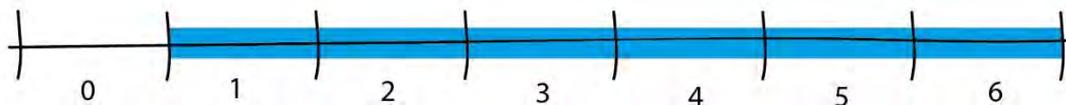


Abbildung 19: Übersicht Fragestellung 2

Personale Faktoren, welche die Jugendlichen in ihrer momentanen Ausbildungssituation unterstützen sind:

- Bewältigungsstrategien:
 - Probleme ansprechen, sich mit den Mitmenschen austauschen
 - Selbstreflektion (Z.B. Wie kann ich das beim nächsten Mal besser machen?)
 - Möglichkeiten kennen, wie bei herausfordernden Arbeitssituationen vorzugehen ist
 - Akzeptanz von eigenen Grenzen
- Gute Kommunikations- und Kontaktfähigkeit
- Selbstwirksamkeit spüren, stolz sein können auf eigenes Handeln
- Ausdauer
- Leistungsbereitschaft und daraus resultierender eigener Kompetenzzuwachs
- Das Gefühl zu haben, etwas Sinnvolles zu tun

Betriebliche Faktoren, welche die Jugendlichen in ihrer momentanen Ausbildungssituation unterstützen sind:

- Ein gutes Verhältnis zu den Berufsbildenden
- Zusammenhalt des Teams, familiäre Stimmung
- Unterstützung der Berufsbildenden (v.a. sich Zeit nehmen)
- Keine Sonderbehandlung durch die Berufsbildenden erhalten, die stigmatisiert. Geschätzt wird eine wertschätzende und subtile Berücksichtigung.
- Die Übergabe von Verantwortung der Berufsbildenden an die Jugendlichen

- Ein breites Spektrum an Aufgaben (monotone Routineaufgaben, herausfordernde und neue Aufgaben), weder Unter- noch Überforderung
- Eine gute, offene Kommunikationskultur im Betrieb
- Ein klares System, wie bei Schwierigkeiten vorzugehen ist
- Lob durch Mitarbeiter oder Berufsbildende für Einsatz und gelungene Arbeit

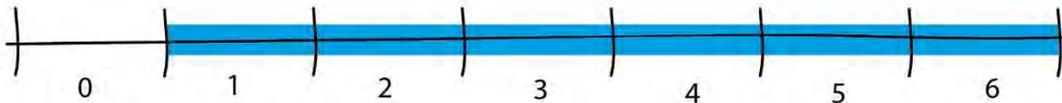
Personale und betriebliche Faktoren beeinflussen den Ausbildungsverlauf der Jugendlichen stark. Wenn personale oder betriebliche Unstimmigkeiten herrschen, werden diese Phasen bei den Jugendlichen auch als schwierig beschrieben. Als schwierige Situationen werden Betriebswechsel, Ausbildungsabbruch, Motivationstiefs, Heimweh und Müdigkeit genannt.

3. Wie stellen sich die Jugendlichen mit ihrem derzeitigen Ausbildungsstand eine berufliche Zukunft vor?

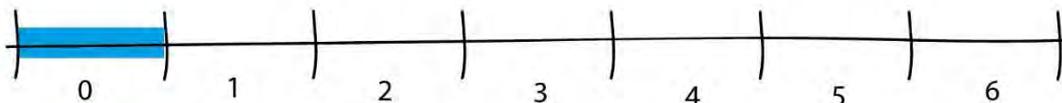
Möchten auf dem erlernten Beruf bleiben:



Wunsch nach Weiterbildung:



Haben eine Anschlusslösung:



Zukunftsberatung mit Lehrperson/Arbeitgeber begonnen:

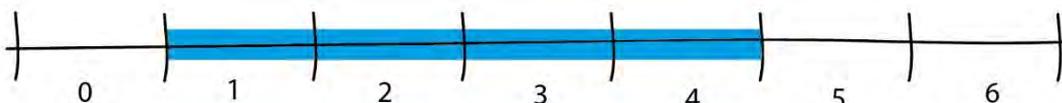


Abbildung 20: Übersicht Fragestellung 3

In der Abbildung 20 muss bei „Haben eine Anschlusslösung“ beachtet werden, dass die Interviews Ende Dezember durchgeführt wurden. Die Ausbildung der Jugendlichen nähert sich dem Ende und die berufliche Zukunft rückt mehr in den Fokus. Es ist anzunehmen, dass dieses Resultat in drei Monaten anders aussehen, bzw. die Bemühungen der Jugendlichen und Begleitpersonen Früchte tragen werden.

In den Interviews kommen bei den Jugendlichen mehrmals Bedenken über ihre Chancen und den Wert ihrer Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt zur beruflichen Zukunft zum Vorschein - keine der befragten Personen möchte auf die Dauer ohne Weiterbildung arbeiten.

Eine nahtlose Weiterbildung zur EBA kann momentan jedoch noch von niemandem der Befragten in Erwägung gezogen werden, da die Anforderungen für sie zu hoch sind. Somit ist die Durchlässigkeit zu einem eidgenössischen Berufsattest nicht gegeben.

Ein Jugendlicher meint, durch ein Praktikum könnte er noch selbständiger werden und praktische Kompetenzen dazugewinnen. Eine weitere Jugendliche möchte gerne einen Sprachaufenthalt machen, um ihre Englischkenntnisse für den Umgang mit Gästen im Betrieb zu verbessern. Ob sie auch die finanzielle Unterstützung der IV oder einer Stiftung erhält oder sie es anders finanzieren kann, ist nicht bekannt.

Den Jugendlichen sind weitere Möglichkeiten, die ihnen der Arbeitsmarkt bietet, wenig bekannt. Sie haben entweder sehr grosse Träume, wie zum Beispiel das Führen eines eigenen Betriebes oder aber keine genauen Vorstellungen, was denn eigentlich noch alles möglich ist.

Es stellt sich während der Forschungsarbeit heraus, dass diese Möglichkeiten nicht nur für die Jugendlichen schwierig zu beurteilen sind, sondern auch wirklich sehr wenig Perspektiven und vorgebahnte Wege auf dem Markt zu finden sind. So dass die Fachstellen (IV und Job Coach) immer wieder neue individuelle, kreative Wege und Möglichkeiten mit den Jugendlichen suchen müssen. Die Jugendlichen müssen flexibel bleiben und sich den gegebenen Möglichkeiten anpassen - dies kann u. a. zu weiteren Wohnortswechseln führen.

Sie sind motiviert weiter zu lernen und zufrieden mit ihrer Ausbildungssituation, obwohl sie keine konkreten Zukunftsperspektiven sehen. Ausser Praktika, Sprachkurs und Sprachaufenthalt nennen die Jugendlichen keine Weiterbildungsmöglichkeiten. Dies weist darauf hin, dass sie auf die Hilfe und auf das Netzwerk kreativer Job Coaches angewiesen sind, um eine Anschlusslösung zu finden.

8 Ausblick und Dank

Was bedeutet „Traumberuf“?

Alle Jugendlichen sind mit ihrer Ausbildung zufrieden, drei davon geben an, ihren Traumberuf gefunden zu haben. Es ist ideal, wenn jeder in dem Bereich eine Ausbildung absolvieren kann, in dem er auch die grösste Motivation und das grösste Interesse aufzeigt. Doch wie entsteht dieser Traumberuf? Entwickelt er sich bereits im Kindesalter, durch Hobbies oder erst durch das Sammeln von Erfahrungen und durch Erweiterung der persönlichen fachlichen Kompetenzen während der Arbeit? Und wie lässt sich Traumberuf und der Wunsch nach Selbständigkeit vereinbaren, wenn mit dem Traumberuf kein ausreichendes Einkommen erzielt werden kann? Das Thema Traumberuf könnte ein spannendes Feld für weitere Untersuchungen sein.

Welche Ideen für Weiterbildungsmöglichkeiten sind vorhanden?

Das Thema Weiterbildung nach der BPA beschäftigt nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch alle beteiligten und unterstützenden Personen. Wichtig scheint, dass die Jugendlichen immer wieder eine Standortbestimmung machen: Wo stehe ich? Was brauche ich noch, um weiterzukommen? Wenn, wie so oft keine EBA angestrebt werden kann, ist es eine gute Weiterbildungsmöglichkeit, wenn die Jugendlichen im Ausbildungsbetrieb bleiben können. Dort profitieren sie von praktischen Erfahrungen in einem ihnen bekannten Umfeld. Jugendliche, die eine EBA angehen, werden wenn nötig durch einen Lerncoach, die FiB oder einen Nachteilsausgleich unterstützt. Möglicherweise könnten die Jugendlichen an überbetrieblichen Kursen (üK) der EBA/EFZ-Lernenden teilnehmen. Womöglich ist ein Praktikumsjahr eine geeignete Form, sich weiterzuentwickeln, bevor eine EBA in Frage kommt. Oder es könnten individuelle Begleitungen gefunden werden, die die Jugendlichen während einer EBA noch intensiver unterstützen.

Ein Faktor, der zum Abschluss einer Ausbildung eine grosse Rolle spielt, ist sicher die Zeit, die zur Verfügung steht. Diese wird ihnen laut Parpan-Blaser et al. (2014) durch die Finanzierung einer beruflichen Erstausbildung von zwei Jahren nicht zur Genüge gegeben.

Flexiblere Einstellungen und Möglichkeiten zur Lehrvertragsverlängerung könnten Lösungen sein – bspw. ein Punktesystem wie es Universitäten haben. Es würde eine maximale Dauer vorgegeben und modulartiger Berufskundeunterricht würde angeboten. Wer gewisse Module erst in einem nächsten Jahr besuchen würde, wäre an den *freien* Unterrichtstagen im Lehrbetrieb praktische Erfahrungen sammeln.

Für eine weitere Forschungsarbeit wäre es sehr spannend, der Frage nachzugehen, wie viele der Jugendlichen, die in den letzten Jahren eine BPA im Kanton Graubünden absolviert haben, heute nicht mehr im Ausbildungsbetrieb, sondern in einem anderen Betrieb im ersten Arbeitsmarkt angestellt sind.

Wie könnte Öffentlichkeitsarbeit aussehen?

Die verbesserte Eingliederung der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt fordert, dass die Betriebe vorerst über die Möglichkeiten der Integration von jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen informiert werden. Öffentlichkeitsarbeit ist wichtig, wie dies auch eine Jugendliche erwähnt. Dieser Gedanke müsste durch die IV Graubünden und der Berufsschule Giuvaulta in Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, die Erfahrung mit BPA-Auszubildenden gesammelt haben und Institutionen/Stiftungen, die diese Integration fördern, an die Betriebsverbände weitergegeben werden. Eventuell könnte im Rahmen der Fiutscher (Bündner Berufsausstellung für Aus- und Weiterbildung) eine Kampagne lanciert werden.

Welche Ergebnisse sind für die Arbeit der Heilpädagogen an der Oberstufe wichtig?

Für die Arbeit als SHP weisen die Ergebnisse vor allem auf die Relevanz der Unterstützung in der Berufswahl hin. Ein Netzwerk aufzubauen und in guter Kooperation mit den Fachstellen zusammen zu arbeiten, sind dabei elementar. Wichtig ist es, die SuS genügend gut einschätzen zu können und ihre Ressourcen und Schwierigkeiten zu kennen. Wenn nötig, sollte eine Anmeldung bei der IV spätestens im zweiten Oberstufenjahr stattfinden. Nebst allen positiven Faktoren der Integration werden auch kritische Stimmen laut. J. Kaufmann von der IV-Berufsberatung Graubünden⁹ stellt fest, dass die Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen der SuS den Eltern und auch den betroffenen Jugendlichen weniger bewusst seien, wenn sie die Schulzeit integrativ erleben. Durch die schulische Integration sind die SHP noch stärker gefordert, den Eltern und Jugendlichen ein reales Bild ihrer Möglichkeiten und ihres Förderbedarfs aufzuzeigen und den Inhalt des Berufskundeunterrichts wenn nötig für die Jugendlichen zugänglich herunter zu brechen. Dabei kann es sehr hilfreich sein, wenn die Begleitung auch während des Berufskundeunterrichts stattfindet. Die Förderung der Selbständigkeit soll gerade auch bei diesem Prozess stark gewichtet werden. Jugendliche müssen lernen, zu kommunizieren, ihre Fragen und Wünsche auszudrücken und beispielsweise, falls das die individuellen Beeinträchtigungen ermöglichen, selber das Telefon in die Hand zu nehmen um einen Betrieb zu kontaktieren.

⁹ Kaufmann, J. (05.04.2017). Informationen über die berufliche Eingliederung. (Mündlich).

Mut zum Wandel

Die UNO-Behindertenrechtskonvention ist ein wichtiges Instrument, um Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Jedoch findet sich der im Kapitel 2.2 beschriebene Wertbezug der produktiven Erwerbsarbeit (Lohnarbeit) im Begriff der Invalidität immer noch (Parpan-Blaser et al., 2014). Das führt dazu, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen mit der erwarteten Leistungsfähigkeit nicht mithalten können und in den Widerspruch der Verwertungslogik des Kapitals geraten (Hoffmann, 2007). Hier muss ein gesellschaftliches Umdenken geschehen. Denn die gesellschaftliche Partizipation wird für Menschen mit besonderen Bedürfnissen so lange unvollkommen bleiben, wie sie an der Arbeits- und Leistungsfähigkeit der durchschnittlichen Arbeitskraft gemessen werden (ebd.). „Vielleicht liegt eine mögliche Lösung darin, Unterricht, Ausbildung und Berufswahl von Menschen mit geistiger Behinderung nicht bloss mit herabgesetzten Anforderungen an der Regelschule und dem normalen Berufsleben zu orientieren, sondern an den besonderen Stärken dieser Personengruppe anzusetzen“ (ebd., S. 121). Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten ermöglichen eine Partizipation der Jugendlichen. Damit aber eine Verschiebung der Werte in Bezug auf die Arbeit geschieht, reichen Aus- und Weiterbildungsangebote nicht aus. Dazu braucht es Menschen mit Initiative, die in Betrieben mutig neue Wege gehen, neue Leitbilder und Ideale haben, Aufklärungsarbeit betreiben und informieren. Es braucht eine veränderte Sichtweise, die das Potenzial und die Ressource jedes Menschen sieht, nutzt und diesen mehr Wert beimisst, als der Leistung, Produktivität und Gewinnsteigerung. Diese Sichtweise soll Betriebe und unsere Gesellschaft konfrontieren und durch Kampagnen aufwecken. Die Nutzen des Umdenkens würden bestimmt nicht nur Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu Gute kommen, sondern der ganzen Bevölkerung – jeder gestressten, überforderten oder sich zu wenig geschätzt gefühlten Arbeitskraft.

Die Zusammenarbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen kann als Bereicherung wahrgenommen werden.

Hoffmann (2007, S. 121) beschreibt eine mögliche Vision folgendermassen: Der Arbeits- und Leistungsbegriff soll den „Reichtum und die Vielfalt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten“ berücksichtigen.

Dank

Während der langen und intensiven Zeit, in der ich mich mit der Masterarbeit beschäftigt habe, waren die inputreichen Austausche mit verschiedenen Menschen in meinem persönlichen und beruflichen Umfeld hilfreich. Die grosse Unterstützung meiner Mentorin Waltraud Sempert war sehr wertvoll. Monica Bachmann hat mir die Tür für die Vorstellung meiner Arbeit bei den Auszubildenden der Berufsschule Giuvaulta geöffnet und mir Informationen über die Ausbildung zur Verfügung gestellt.

Allen ein herzliches Dankeschön!

Ganz wichtig und eindrücklich waren für mich die Begegnungen mit den Jugendlichen während den Interviews. Für ihre Offenheit und das Anvertrauen ihrer Geschichten steht ihnen ein ganz besonderer Dank zu.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur Entwicklung der Bedeutung der Ausbildung (Parpan-Blaser et al., 2014, S.137).....	8
Abbildung 2: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Erkenntnisse von Studien mit sehr grossem/ grossem Gewicht) (Häfeli & Schellenberg, 2009, S.110)	19
Abbildung 3: Resilienzfaktoren (Wustmann, 2009, S. 42)	23
Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S.78)	32
Abbildung 5: Vorgehen bei der Auswertung	37
Abbildung 6: Bildungsverlauf, Flurina, 26 J.	40
Abbildung 7: Flurinas Gedanken zur Zukunft.....	44
Abbildung 8: Bildungsverlauf, Emma, 18 J.	44
Abbildung 9: Emmas Gedanken zur Zukunft	48
Abbildung 10: Bildungsverlauf, Delia, 18 J.	49
Abbildung 11: Delias Gedanken zur Zukunft	52
Abbildung 12: Bildungsverlauf, Colin, 18 J.	52
Abbildung 13: Colins Gedanken zur Zukunft	55
Abbildung 14: Bildungsverlauf, Barbara, 18 J.....	55
Abbildung 15: Barbaras Gedanken zur Zukunft.....	57
Abbildung 16: Bildungsverlauf, Armando, 18 J.	58
Abbildung 17: Armandos Gedanken zur Zukunft.....	60
Abbildung 18: Übersicht Fragestellung 1	77
Abbildung 19: Übersicht Fragestellung 2.....	78
Abbildung 20: Übersicht Fragestellung 3.....	79

Abbildung 5 bis 20 sind eigene Darstellungen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vier Bedeutungsdimensionen der Ausbildung (Parpan-Blaser et al., 2014, S. 230).....	7
Tabelle 2: Dimensionen von Copingreaktionen (Leipold, 2015, S. 103)	21
Tabelle 3: Bildung von Haupt- und Subkategorien	35
Tabelle 4: Schwerpunkte	38

Titelbild, Quellenangabe

<https://unsplash.com/photos/EyTOnL4ST9k>

Literaturverzeichnis

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. E. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, Bundesamt für Statistik. Zugriff am 16.09.2016. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/2631>
- Bachmann-Werth, M. & Fischli, O. (2014). Junge Menschen mit einer Lernbeeinträchtigung zwischen Schule und Arbeitswelt. *Bündner Schulblatt* (3), 26-27.
- Bulliard-Marbach, C. (2015). *Postulat Bulliard-Marbach. IV-Anlehre und praktische Ausbildung nach Insos. Mehr Transparenz. Nationalrat. Sommersession 2015. 13.3626*, Bundesversammlung - Das Schweizer Parlament. Amtliches Bulletin. Zugriff am 11.02.2017. Verfügbar unter <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/amtliches-bulletin/amtliches-bulletin-die-verhandlungen?SubjectId=34543>
- Bundesamt für Sozialversicherungen - BVS. (2011). *IV-Rundschreiben Nr. 299. IV-Anlehre/praktische Ausbildung nach INSOS (PrA)*. Zugriff am 24.09.2016. Verfügbar unter <http://www.bsv.admin.ch/vollzug/documents/view/3895/lang:deu/category:35>
- Bundesamt für Sozialversicherungen - BVS. (2016). *Medienmitteilung. Änderung bei erstmaligen Ausbildungen in der IV*. Zugriff am 11.02.2017. Verfügbar unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/medieninformationen/nsb-anzeigeseite.msg-id-64796.html>
- Camargo, K. de, Andres, O. & Simon, L. (2013). *Die ICF-CY in der Praxis* (1. Aufl). Bern: Huber.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine* (4), 92-100.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (5. Aufl.). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- Eidgenössisches Departement des Innern - EDI. (2016). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 26.03.2017. Verfügbar unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Fischer, E. (2011). *Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Übergang Förderschule-Beruf"* (Schriften zur Pädagogik bei geistiger Behinderung, Bd. 3). Oberhausen, Rheinland: ATHENA-Verlag.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 4. Aufl). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2014). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen : ein Überblick für die BA-Studiengänge* (2. Aufl). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

- Foerster, H. von & Pörksen, B. (2004). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz* (3. Aufl.). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Grassi, A. (2009). Früherfassung und pädagogische Diagnostik. In R. Wolfensberger & G. Zarotti (Hrsg.), *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung* (1. Aufl., S. 50-62). Bern: Hep-Verlag.
- Häfeli, K. (2012). Durchlässigkeit in der Berufsbildung. Chancen und Risiken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (10), 5-11.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK-Schriftenreihe "Studien+Berichte".
- Hanselmann, R. (2009). Coaching von Berufslernenden. In R. Wolfensberger & G. Zarotti (Hrsg.), *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung* (1. Aufl., S. 42-49). Bern: Hep-Verlag.
- Hobmair, H. (Hrsg.). (2012). *Pädagogik, Psychologie für die berufliche Oberstufe* (Bd. 2, 3. Aufl., 1., korr. Nachdr.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Hoffmann, T. (2007). *Arbeit und Entwicklung - Zur Institutionalisierung geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert*. Zugriff am 29.09.2016. Verfügbar unter http://th-hoffmann.eu/texte/hoffmann.2007-arbeit_und_entwicklung.pdf
- Hofmann, C. & Schaub, S. (2015). *Berufliche Integration durch Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt und Gelingensbedingungen. Schlussbericht*, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Zürich.
- Hofmann, C. & Schaub, S. (2016). *Junge Berufsleute mit Beeinträchtigung beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Rolle von "Supported Education"*, Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Inklusion in der beruflichen Bildung: 30. Zugriff am 13.09.2016. Verfügbar unter www.bwpat.de
- Hopf, C. (2010). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 350-360). Hamburg: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Juventa Paperback, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter* (UTB). München [u.a.]: Reinhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

- Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderungen - INSOS. (2015a). *Statistik PrA-Lehrverhältnisse 2007-2014*. Zugriff am 08.09.2016. Verfügbar unter <http://www.insos.ch/publikationen/alle-downloads/>
- Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderungen - INSOS. (2015b). *Statistik Übergänge nach der PrA 2012-2014*. Zugriff am 08.09.2016. Verfügbar unter <http://www.insos.ch/assets/alleDownloads/Praktische%20Ausbildung/13Statistik-Uebergaenge-nach-der-PrA-2014.pdf>
- Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderungen - INSOS. (2016). *Individueller Kompetenznachweis (IKN)*. Zugriff am 20.06.2017. Verfügbar unter <https://www.insos.ch/praktische-ausbildung/individueller-kompetenznachweis/>
- Organisation der Vereinten Nationen -UNO. (2014). *UNO-Konvention. Übereinkommen über die Rechte für Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 26.03.2017. Verfügbar unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Parpan-Blaser, A., Häfeli, K., Michaela, S., Calabrese, S., Wyder, A. & Lichtenauer, A. (2014). *Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen. Arbeitsbiografien nach einer IV-Anlehre oder Praktischen Ausbildung*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rahn, P. (2005). *Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schallenkammer, N. (2016). Offene Leitfadenterviews im Kontext sogenannter geistiger Behinderung. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenleben: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Zugriff am 22.09.2016. Verfügbar unter www.tree.unibe.ch
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2013). *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* (Bd. 33). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Schmutzler, H.-J. (2006). *Handbuch heilpädagogisches Grundwissen. Die frühe Bildung und Erziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder* (1. Aufl. der vollst. überarb. Neuausg., (7. Gesamtaufl.)). Freiburg i.Br.: Herder.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK. (2006). *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule - Sekundarstufe II*. Zugriff am 09.09.2016. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/24718>

- Sempert, W. & Kammermann, M. (2011). Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (3), 16-21.
- Sozialforschung. (2016). *Maxqda 12. Referenzhandbuch*. Berlin: VERBI.
- Stigler, H. & Felbinger, G. (2012). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl., S. 129-134). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (Beiträge zur Bildungsqualität, 2. Aufl.). Berlin [u.a.]: Cornelsen-Scriptor.
- Zürcher, U. (2009). Begleiten und fördern: FiB an Berufsfachschulen. In R. Wolfensberger (Hrsg.), *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung* (S. 36-41). Bern: Hep-Verlag.

Anhang

Anhang A: Anfragebrief für die Interviews.....	1
Anhang B: Interviewleitfaden	2
Anhang C: Transkriptionsregeln	5
Anhang D: Ausschnitt aus einem Transkript.....	6
Anhang E: Kategoriensystem	8
Anhang F: Ausschnitt aus der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung.....	14

Anhang A: Anfragebrief für die Interviews

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer

Ich bin am Schluss meiner Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin. Für meine Masterarbeit habe ich das Thema Berufslehre ausgewählt.

Dieses Thema interessiert mich, weil ich an einer Oberstufe arbeite. Meine Schüler und Schülerinnen sind gerade daran, Bewerbungen zu schreiben. Du erinnerst dich bestimmt an diese Zeit!

Du bist schon weiter! Bereits über ein Jahr lernst du einen Beruf. Du gehst in die Berufsschule und hast bestimmt Zukunftspläne.

DU interessierst mich,

...weil ich deine Erfahrungen als Lehrling wichtig finde.

...weil ich wissen möchte, wie du den Übergang von der Schule in die Lehre erlebt hast.

...weil mich deine Sicht auf deinen Lehrbetrieb interessiert.

Ich suche Jugendliche, die bereits sind, **freiwillig** an einem Interview teilzunehmen.

Wann: Zwischen Ende November und Ende Dezember

Dauer: 30 min bis 1 Stunde Wo:

Das Interview bleibt anonym. Dein Name/ dein Betrieb kommt in meiner Arbeit nicht vor.

Ich werde eine Tonbandaufnahme machen, damit ich mir später alles aufschreiben kann.

.....

Ja, ich mache mit und erzähle meine Sicht gerne.

Vorname: _____ Name: _____

Adresse: _____ Wohnort: _____

Emailadresse: _____

Handynummer: _____ Geburtstag: _____

Ich mache eine Lehre als _____

Lehrbetrieb: _____ Ort: _____

Ich rufe dich Mitte November an, um einen Termin abzumachen.

Ich freue mich sehr, dich kennen zu lernen und mit dir ein Interview durchzuführen.

Lieber Gruss und bis bald

Katrin Rüegg

Anhang B: Interviewleitfaden

Masterarbeit: Katrin Hüsler

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Interviewleitfaden für Lernende einer BPA im Kanton Graubünden

Einleitung:

Hinweis auf Freiwilligkeit,

Anonymität garantieren: Was du erzählst, steht nicht mit deinem Namen in dem Bericht. Auch dem Berufsbildner/ der Berufsbildnerin oder den Lehrpersonen wird nichts gesagt.

Dauer ca. 30 min, dann noch einige Daten aufnehmen

Mein Interesse erklären.

Das Interview besteht aus 3 Teilen:

- 1. Teil: Wie du den Übergang von der Schule in die Ausbildung erlebt hast.
 - 2. Teil: Wie deine momentane Ausbildungssituation ist
 - 3. Teil: Wie deine Zukunft ab nächstem Sommer aussieht
-

Audiogerät einschalten.

Teil 1: Übergang Schule Ausbildung

Als erstes bin ich daran interessiert, wie die Berufswahl und der Übergang von der Schule in die Ausbildung ergangen sind.

1. Wie bist du auf diesen Beruf gekommen?
2. Gibt es etwas, das dir in der Berufswahl geholfen hat? Was hat dir am meisten geholfen?
 - ↳ Hilfe von wem? Was hat besonders geholfen? Was hat gefehlt, welche Unterstützung hättest du dir gewünscht?
3. Warum hast du dich damals für diese Ausbildung entschieden?
4. Ist es dein Traumberuf?
5. Hast du in diesem und anderen Berufen geschnuppert?
 - ↳ Wie war das für dich? War es wichtig für dich?
6. Wie ist es für dich gewesen, als du von der Schule in die Ausbildung gekommen bist?
 - ↳ Integrative Sonderschulung ISS / IF:
Wie war für dich der Wechsel von der Regelklasse in die Berufsschule Giuvaulta?

Teil 2: Momentane Ausbildungssituation

Ich bin nun sehr interessiert, wie es dir in der Ausbildung als _____ geht und stelle dazu ein paar Fragen:

7. Beschreibe doch einmal, wie du deine Ausbildung erlebst.

8. Welches sind deine Aufgaben im Betrieb?

- ↳ Was gefällt dir sehr gut/ gar nicht. Beschreibe mir deine Arbeit.
(Kannst du Verantwortung übernehmen? Selbständig einteilen? Wie fühlst du dich beim Arbeiten? Planst du deinen Arbeitstag? Was macht Spass?)

9. Gibt es etwas, das sehr wichtig ist, damit es dir in der Ausbildung gut geht?

- ↳ Oder gibt es etwas, das es dir schwierig macht, eine gute Ausbildung zu machen?

10. Was hilft dir in der Ausbildung am meisten?

- ↳ Wie schätzt du diese Unterstützung ein: Wie hilfreich ist sie? Was ist wichtig für dich, was hilft dir besonders?
Falls nicht hilfreich: Was fehlt, welche Unterstützung würdest du dir wünschen?

11. Beschreibe mir deinen Arbeitsplatz.

12. Was tust du, wenn du ein Problem hast? Oder wenn dir ein Missgeschick passiert?

- ↳ Wie ist das für dich? (Resilienz)

13. Was fühlst du, wenn du am Abend nach Hause gehst? (Selbstwertgefühl)

14. Gibt es etwas, das dich stolz macht?

15. Wie wichtig ist es für dich, dass du deine Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt machen kannst?

- ↳ Welche Bedeutung hat die Ausbildung für dich? (Dimensionen)

16. Wie ist dein Verhältnis zu den Arbeitskollegen und -kolleginnen und dem Berufsbildner/ der Berufsbildnerin?

17. Ist dir die Arbeit wichtig/ Was ist für dich der Sinn von Arbeit?

- ↳ Wie gerne arbeitest du?

Teil 3: Deine Zukunft

Nun bin ich sehr gespannt, welche Zukunftspläne du hast.

18. Was würdest du dir für dein zukünftiges Berufsleben wünschen?

19. Wie soll es beruflich weitergehen?

- ↳ Wenn du an die nächsten 2-4 Jahr denkst. Was kannst du dir vorstellen, wie geht es beruflich weiter?

21. Was ist dein wichtigster oder grösster Wunsch/Plan für die Zukunft?

Wir sind am Schluss des Interviews. Gibt es etwas, das du unbedingt noch sagen möchtest?

Audiogerät ausschalten.

Nach dem Interview:

Datum	Zeit	Ort
-------	------	-----

Angaben zur Person:

Name:	Vorname:
Geschlecht:	Geburtsdatum:
Geburtsort:	Erstsprache:
Nationalität:	Evtl: In der Schweiz seit:
Primarschulzeit: <input type="checkbox"/> int. <input type="checkbox"/> sep. <input type="checkbox"/> andere	Oberstufe: <input type="checkbox"/> int. <input type="checkbox"/> sep. <input type="checkbox"/> andere
Schule:	Schule:

Berufliche Laufbahn:

Ausbildung als:	BPA, im zweiten Ausbildungsjahr
Ausbildungsbetrieb:	Ort:
10. Schuljahr: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Bereits abgebrochene EBA/EFZ-Ausbildung:
Schule:	

Vielen herzlichen Dank fürs Mitmachen!

Kleines Geschenk überreichen

Anhang C: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln

Die Regeln dieser Arbeit orientieren sich an denen des Transkriptionsprogrammes f4 (von Dresing & Pehl), welches an der Hochschule für Heilpädagogik ausgeliehen werden kann.

Einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013, S. 21), modifiziert.

1. Es wird wörtlich Transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel „Ich machs immer so“ wird zu „Ich mache es immer so“. Die Satzform wird leicht verändert, wenn syntaktische Fehler vorkommen.
3. Falsch ausgesprochene Wörter werden korrekt aufgeschrieben.
4. Wort- und Satzabbrüche werden meist geglättet oder dann mit / markiert. Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
5. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heisst bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
6. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammer (...) markiert.
7. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, hmm“ etc. werden transkribiert. Wenn der Ausdruck eine Erklärung braucht, wird in Klammer, beispielsweise (bejahend), (verneinend), (zögernd) geschrieben, je nach Interpretation.
8. Besonders betonte Wortteile werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
9. Emotionale nonverbale Äusserungen der befragten Person und der Interviewerin, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammer notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht ganz sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammer gesetzt. Zum Beispiel: (organisiert?).
11. Die Interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“ gekennzeichnet.
12. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei entspricht dem Audiodateinamen.
13. Sprecherüberlappungen werden, wenn sie als wichtig für die Analyse oder die Verständlichkeit betrachtet werden, mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfs folgt ein // dann folgt die Bezeichnung der Person (bspw. I) und am Ende des Einwurfes steht wieder ein //.
14. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwüfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

Anhang D: Ausschnitt aus einem Transkript

Ausschnitt aus dem Interview von Delia

Zeile	Fragen und Antworten
92	I Und das war nicht von Anfang an so?
93	B Nein, aber es ist immer mit der Zeit schlimmer geworden.
94	I Und wie konntest du das dann wieder verändern? Hat sich das einfach wieder verändert?
95	B Nein.
96	I Ist es immer noch etwas so?
97	B Also, ich habe etwas mit dem Chef Stress gehabt. Und dann bin ich in ein anderes Hotel gegangen. Also wir haben zwei, wir haben das Hotel A und das Hotel B und ich war mega lang im Hotel A und dann hatte ich halt Knatsch mit ihm und dann bin ich ins Hotel B gekommen.
98	I Ah, aber dann konntest du dort weitermachen. Und jetzt fühlst du dich wohl?
99	B Ja, viel besser.
100	I War irgendetwas ganz schwierig mit dem Chef? Seine Art oder (...)?
101	B Ja, kommunizieren mit ihm, ich weiss nicht, es hat zwischen uns von Anfang an nicht gepasst gehabt. Also es ist nicht, dass ich denke, er ist ein scheiss Chef. Das schon nicht. Ich weiss auch nicht, es hat einfach nicht gestimmt.
102	I Das ist also schon noch wichtig. Damit es dir gut geht, kommt es also darauf an, wie du es mit dem Chef hast?
103	B Ja, also nicht unbedingt. Es muss mir allgemein gut gehen. Damit ich es wie runterschlucken kann, oder so.
104	I Gibt es irgendetwas, das dir in der Ausbildung am meisten hilft? Hast du da Unterstützung? Was ist hilfreich um durch diese Ausbildung zu kommen? Am Anfang weiss man ja einfach nichts.
105	B Ausdauer.
106	I Ausdauer, also diese Eigenschaft von dir? Hast du Ausdauer?
107	B Ja. Also eigentlich nicht. Also ich wollte die Lehre abbrechen. Danach haben alle gesagt, nein, Delia du hast nur noch ein Jahr, du schaffst das. Jetzt habe ich ja nur noch sechs Monate und dann bin ich fertig. Und Ausdauer war es. Und was mir auch geholfen hat, ist alleine sein, für mich sein. Ich überlege viel und was mir geholfen hat, das war ich selber. Ja, ich war damals einfach oft alleine und einfach ich selber. Und die Gäste haben mir auch etwas geholfen, sie haben mir immer wieder gesagt, wie mein Auftreten ist. Mein Lachen hat mich auch selber viel weitergebracht.
108	I So schön, wenn man sich selber helfen kann. Du warst viel alleine. Hast du denn da alleine gewohnt?
109	B Nein, also nein. Wir sind dort in einer WG und ich war einfach oft alleine im Zimmer.
110	I Was für eine Unterstützung fehlt denn, oder welche Unterstützung würdest du dir wünschen?
111	B Ja, dass man manchmal sagt (...), also wie etwas ein Anschiss. Dass man wie sagt, (lachend) jetzt klemm dich ins Füdli.

112	I Ah, jemand der manchmal auch etwas härter ist?
113	B Ja. Und einfach, wenn etwas zusammenbricht, dass jemand etwas Halt gibt und sagt, du schaffst das, du musst jetzt nicht aufgeben, du hast es so weit gebracht. Ja, einfach mir ist Liebe wichtig.
114	I Und die hast da nicht so bekommen?
115	B Nein.
116	I Und im zweiten ist es besser?
117	B Also, meinst du nun im Betrieb oder zu Hause?
118	I Im Betrieb jetzt, ah meinst du, du hättest dir diese Unterstützung von der Familie, von zu Hause gewünscht?
119	B Ja.
120	I Nicht vom Betrieb oder von den Lehrpersonen.
121	B Nein, nicht unbedingt (...)
122	I Kannst du mir kurz deinen Arbeitsplatz beschreiben, wenn es den gibt. Oder bist du immer etwas überall?
123	B Nein, es ist einfach/ Du musst dir vorstellen, du bist in einer riesen Küche. Und dann läufst du eigentlich die ganze Zeit von Küche nach Restaurant, von Küche nach Restaurant. Und ich weiss nicht, warst du schon mal in dem Dorf? In diesem Hotel, noch nie?
124	I Nein.
125	B Es ist eben am Abend ein Fleischrestaurant, aber am Morgen ist es ein normales Frühstückrestaurant. Und dann kommst du halt rein, dann sind da die B-Stube, die C-Stube und die F-Stube. Und ich bin meistens in der B-Stube. Es sind so drei Räume und du arbeitest immer wieder / also draussen hat es ein riesen Buffet. Und du läufst einfach immer wieder rein und das ist mein Arbeitsplatz.
126	I Also viel laufen.
127	B Ja.
128	I Das ist wahrscheinlich auch eine riesen Umstellung von der Schule gewesen.
129	B Ja, also der erste Tag, da war ich so k.o. (lachend)

Anhang E: Kategoriensystem

Kategorien (HK) und ihre Subkategorien (SK)	Definition	Ankerbeispiel zur HK oder wenn SK bestehen, zu einer ausgewählten SK	Anzahl	Codings (Zeilenangaben aus Interviews)
Codesystem			557	
HK: Bedeutung der Ausbildung und Sinn der Arbeit	Umfasst den Sinn und die Bedeutung, die die Lernenden der Ausbildung zu schreiben. Es können strukturelle, wirtschaftliche, persönliche oder soziale Bedeutungsdimensionen sein. Umfasst auch Aussagen zur Bedeutung der Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt.	<i>„Eine Ausbildung zeigt halt auch, dass man sich mit einem Beruf auseinandergesetzt hat und dass man in die Schule ging und dass man den Weg und die Mühe auf sich genommen hat, um wirklich auch etwas zu lernen. Und natürlich zeigt sie auch Unabhängigkeit, damit man auch mal, wenn man eine Lehre fertig hat, sagen kann, so jetzt bin ich fertig, jetzt mache ich etwas Neues“ (E/142).</i>	29	Flurina: 126-127/135/147 Emma: 24-25/114-115/142/144/148/150/152/166 Delia: 34-35/44-45/53/147/151/161/162-165 Colin: 24-26/118/179-180/181-182/212 Barbara: 151-152/156/162 Armando: 153-154/158/164
HK: Übergang Schule - Ausbildung	Umfasst alle Aussagen in Bezug auf den Wechsel von der Volksschule/Sonderschule in die Berufsschule und die Ausbildung im Betrieb. Es geht darum, wie sich der Wechsel in die Ausbildung auf ihr Privatleben, ihre Hobbies, Wohnsituation und Freizeit auswirkte und was es in ihnen auslöste. Sie umfasst zudem jegliche Unterstützung und Hilfe, welche die Jugendlichen im Berufswahlprozess erhalten haben, alle Aspekte der Schnupperlehre und den ausschlaggebenden Grund, weshalb die jeweilige Ausbildung gewählt wurde.	<i>Zu SK: Übergang in die Berufsschule: „Also jetzt beim Schaffen hatte ich am Anfang etwas Mühe. Ich musste sehr früh aufstehen. Ich war sehr müde am Nachmittag. (...) Die Berufsschule, ja, die ist mit der Zeit besser geworden. Zuerst hatte ich auch etwas Mühe, weil ich das Bett wechseln muss. Und dann war ich auch noch müde. Ich komme am Montagabend nach Rothenbrunnen übernachten und muss am Dienstagabend nach der Schule wieder nach Hause und dann wieder ins Lehrlingsheim und das war etwas mühsam, aber jetzt ist es tiptopp“ (A/58).</i>	91	siehe folgende Subkategorien
<i>SK: Übergang in die Berufsschule</i>	<i>Umfasst alle Aussagen in Bezug auf den Wechsel von der Volksschule/Sonderschule in die Berufsschule. Es geht um die Veränderungen, ob es ihnen leicht fiel, um Vergleiche der Schulen und darum, wie sie die Berufsschule erleben.</i>		15	Flurina: 51 Emma: 37/39/41/85/150/168 Delia:- Colin: 36/51-52 Barbara: 62-63/67/68-69 Armando: 58/64
<i>SK: Umstellung Lehrbeginn</i>	<i>Umfasst den Wechsel in die Ausbildung (die Berufsschule ausgeschlossen). Es geht darum, wie sich der Wechsel von der Schule zur Arbeit auf ihr Privatleben, ihre Hobbies, Wohnsituation und Freizeit auswirkte und was es in ihnen auslöste.</i>		11	Flurina: 47/49 Emma: 35 Delia: 26-27/52-53/126-129 Colin: 8/47-48 Barbara: 55 Armando: 58
<i>SK: Unterstützung in der Berufswahl</i>	<i>Diese Kategorie umfasst jegliche Unterstützung und Hilfe, welche die Jugendlichen im Berufswahlprozess erhalten haben.</i>		25	Flurina: 19/20-21/33 Emma: 9/15-17/18-21/22-23 Delia: 12-13/15-21/22-23 Colin: 6/11-12/16-18/21-22 Barbara: 9/11/13/15/22-23/47 Armando: 20/30/37-38/52

SK: Schnuppern	Umfasst alle Aspekte der Schnupperlehre; welche Bedeutung sie hatte, wie viele Schnupperlehren absolviert wurden.		24	Flurina: 9/19/45 Emma: 9/13/15/27/32-33 Delia: 9/43/47 Colin: 6/13-14/39-40/45-46 Barbara: 34-35/41/44-45 Armando: 24/29-30/34/47-50
SK: Entscheidungsgrund für die Ausbildung	Bezeichnet den ausschlaggebenden Grund, um eine bestimmte Ausbildung zu wählen.		16	Flurina: 11/19/25/39 Emma: 9/13/24-25 Delia: 9 Colin: 24-26 Armando: 10 Barbara: 7/25/29/33
HK: Betriebliche Faktoren	Umfasst alle Aufgaben, die Jugendliche im Betrieb ausführen und Hinweise, wie gerne die Jugendlichen diese Aufgaben erledigen. Zeigt zudem alle Aspekte auf, in denen die Jugendlichen sich durch die Berufsbildenden unterstützt fühlen. Die Strukturen, welche er/sie ihnen gibt oder die Hilfestellungen, welche er/sie bietet. Umfasst, wie die Jugendlichen ihre Berufsbildner/ Berufsbildnerinnen sehen und wie sie sich in ihrer Nähe fühlen. Beinhaltet, wie wohl sich die Jugendlichen im Team fühlen, wie wichtig ihnen das Team ist und welche Stellung sie im Team haben. Auch Kontakte zu anderen Menschen, mit denen sie durch ihren Beruf in Berührung kommen; Freunde, Kunden und Gäste werden genannt und es umfasst, welche Bedeutung diese für die Jugendlichen in Bezug auf ihre Arbeit haben.	Zu SK: Unterstützung durch Berufsbildende „Es ist schon so, sie geben uns Zeit dafür, wenn wir eine Arbeit noch nie gemacht haben und sie haben auch Verständnis dafür, wenn wir sie noch nie gemacht haben. Also sie sind wirklich ein Betrieb, der schon viele Lehrlinge ausgebildet hat und ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe bis jetzt immer Verständnis bekommen, von meinen Mitarbeiter“ (E/69).	109	siehe folgende Subkategorien
SK: Abwechslungsreiche Arbeit	Umfasst alle Aufgaben, die nicht routinemässig erledigt werden, sondern die Vielfalt aufzeigen und nicht täglich gleich erledigt werden müssen. Es beinhaltet auch Hinweise, wie gerne die Jugendlichen diese Aufgaben ausführen.		22	Flurina: 41/61/67/82-83 Emma: 25/49/57/59/61 Delia: 59/61/73 Colin: 70/72/105-106 Barbara: 83/87/92-93/96/116 Armando: 70
SK: Monotone Arbeit	Umfasst alle Aufgaben der Jugendlichen, die täglich, routinemässig oder saisonal bedingt ausgeführt werden müssen und wie gerne die Jugendlichen diese Aufgaben ausführen.		8	Flurina: 35 Emma: 63 Delia: 61/63/125 Colin: 83-88 Barbara:- Armando: 70/71-72

SK: Unterstützung durch Berufsbildende	Zeigt alle Aspekte auf, in denen die Jugendlichen sich durch die Berufsbildenden unterstützt fühlen. Die Strukturen, welche er/sie ihnen gibt oder die Hilfestellungen, welche er/sie bietet.		38	Flurina: 81/144-145 Emma: 65/67/69/73/80-81/95/103/105/126/130 Delia: 77/131/199 Colin: 70/77-78/92-94/100-102/189-190 Barbara: 76-79/84-85/106/112/128/131-132/158/193-194 Armando: 70/86/96/102/116/150
SK: Kontakt zu Menschen	Beinhaltet, wie wohl sich die Jugendlichen im Team fühlen und wie wichtig ihnen das Team ist und welche Stellung sie im Team haben. Es beinhaltet auch Hinweise auf Kontakte zu anderen Menschen, die durch den Beruf entstehen, um Freunde, Kunden und Gäste. Es zeigt auf, welche Bedeutung diese Kontakte für die Jugendlichen in Bezug auf ihre Arbeit haben.		26	Flurina: 57/59/127/137 Emma: 25/49/53/61/73 Delia: 59/63/73/90-91/107/152-155 Colin: 136/207-208 Barbara: 25/81/122/160 Armando: 68/107-108/109-110/154-156
SK: Beziehung zu Berufsbildenden	Umfasst wie die Jugendlichen ihre Berufsbildner/ Berufsbildnerin sehen und wie sie sich in seiner/ihrer Nähe fühlen. Es umfasst, wie der Umgang im Betrieb ist und die Berufsbildenden mit den Jugendlichen (aus Sicht der Jugendlichen) umgehen.		15	Flurina: 144-145 Emma: 73/124/125-126 Delia: 97-99/100-101/102-103/156-159 Colin: 125-126/127-130/207-208 Barbara: 122 Armando: 52/68/161-162
HK: Personale Faktoren	Umfasst jene Faktoren und Einflüsse, die das Individuum in die Ausbildung mitbringt oder während der Ausbildung entwickelt und die den Ausbildungsverlauf entweder positiv beeinflussen oder hemmend auf einen reibungslosen Lehrverlauf wirken. Es sind dies vor allem personale Resilienz-faktoren.	Zu SK: aktive Bewältigungsstrategien „Es gibt ab und zu einen Tag, an dem mir die Sachen nicht klappen wollen, wie ich das möchte. Dann probiere ich halt / wenn ich an etwas dran bin und das klappt nicht, dann lasse ich es sein, für einen Moment und dann packe ich es wieder wie neu an. Und wenn ich es dann wirklich nicht kann, dann beginne ich ganz etwas anderes“ (F/111).	124	siehe folgende Subkategorien
SK: Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Umfasst die Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können. Sie drückt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel aus und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können. Schlüsselwörter: Selbständigkeit, Verantwortung, eigenes Handeln, Vertrauen		29	Flurina: 61/63/123/155 Emma: 25/67/81/83/113 Delia: 9/37/39/77/105-107/136-137/139/151 Colin: 72/92/97-98/178 Barbara: 84-85/104/150 Armando: 82/93-94/95-96/145-146/150

SK: Aktive Bewältigungsstrategie	Umfasst die Strategien der Jugendlichen, die sie einsetzen, um eine Situation zu bewältigen. Diese Strategien helfen den Jugendlichen, wenn hohe Anforderungen und Situationen ihre Anpassungsfähigkeit fordern, damit sie diese bewältigen können. Sie umfassen offene Handlungen oder innere psychische Vorgänge.		26	Flurina: 99/111/115 Emma: 91/95/99/103/138 Delia: 9/37/59/63-69/70-71/102-103/104-107/131/132-133/134-135 Colin: 4/90/165-168 Barbara: 75/136/140-142 Armando: 84/86
SK: Leistungsbereitschaft	Umfasst die Motivation und den Einsatz, welche die Jugendlichen zeigen, um die Arbeit gut auszuführen und den Anforderungen gerecht zu werden.		14	Flurina: 119/151/155 Emma: 9/25/81/83 Delia: 61/169/173 Colin: 72/247-248 Barbara: 172/187-188 Armando: -
SK: Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit	Umfasst die Kompetenz, mit anderen zusammenarbeiten zu können, tolerant und offen zu sein. Es bedeutet auch, dass sich die Jugendlichen anpassen können oder eigene Bedürfnisse zurückstecken können.		3	Flurina: 141 Emma: 99 Delia: - Colin: - Barbara: - Armando: 79-80
SK: Realistischer Attributionsstil	Umfasst alle Textstellen, die zeigen, dass die Jugendlichen Ereignisse realistisch auf ihre wirkliche Ursache hin beziehen können.		8	Flurina: 119 Emma: 113/134/136 Delia: 59/132-133 Colin: 165-168/169-172 Barbara:- Armando:-
SK: Optimistische Lebenseinstellung	Umfasst die positive Einstellung der Jugendlichen in Bezug auf ihre Arbeit und ihr Leben und wie viel Freude sie daran haben.		14	Flurina: 88-89/ 174-175 Emma: 107/154/176 Delia: 34-35/73/162-165 Colin: 123-124/215-216 Barara: 145-146/168/186 Armando: 141-144
SK: Zielorientierung, Planungskompetenz, klare berufliche Interesse	Umfasst Aussagen die beschreiben, wie genau die Jugendlichen wissen, was und wofür sie etwas tun. Ob sie klare berufliche Vorstellungen und Ziele haben und daraufhin planen.		17	Flurina: 11/39/61/63 Emma: 9/13/24-25/67/89 Delia: 9 Colin: 24-26/92/189-190 Barbara: 172 Armando: 10
SK: Selbstwert	Der Selbstwert bezieht sich auf die Selbsteinschätzung (kognitiv, körperlich, sozial). Das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen einer Person sind darin enthalten. Wie stellt die Person sich selbst dar? Glaub sie an sich? Hat sie Zweifel an sich selbst?		13	Flurina: 123 Emma: 25/103/107/134/136 Delia: 107/136-137/139/151 Colin: 97-98/175-176 Barbara:- Armando:-
HK: Faktor Familie/Freunde/Lehrpersonen	Umfasst die Hilfestellungen und all das, was die Lehrpersonen bieten, um die Jugendlichen in der Ausbildung zu unterstützen. Umfasst zudem alle Aussagen, die aufzeigen, dass Freunde und Familie Unterstützung oder Begleitung für die Lernenden darstellen.	Zu SK: Unterstützung von Familie/Freunden „Dass ich Leute um mich habe, die mir wirklich helfen. Und wenn ich schlechte Zeiten habe, dass ich zu ihnen gehen kann und so. Dass ich mit ihnen reden kann	29	siehe folgende Subkategorien

		<i>und irgendwie das Herz ausschütten kann und so. Das hilft mir sehr viel“ (F/99).</i>		
<i>SK: Unterstützung von der Berufsschule</i>	<i>Umfasst die Hilfestellungen und all das, was die Berufsschule/Lehrpersonen bieten, um die Jugendlichen in der Ausbildung zu unterstützen.</i>		22	<i>Flurina: 2 Emma: 4/97 Delia: 2/4/37-39/105-107/199 Colin: 2/3/59-60/140/141-142/147-150/227-232 Barbara: 70-71 Armando: 3/4/104/105-106/118/123-124</i>
<i>SK: Unterstützung von Freunden/Familie</i>	<i>Umfasst alle Aussagen, die aufzeigen, dass Freunde und Familie wichtig für die Lernenden sind und dass sie sie auf ihrem Ausbildungsweg begleiten oder unterstützen.</i>		7	<i>Flurina: 98/99 Emma:- Delia: 9/37-39/105-107/113-121 Colin: 189-190 Barbara:- Armando: 118-120</i>
HK: Ausbildungsverlauf, Schulverlauf	Umfasst alle Aussagen, die den Ausbildungsverlauf oder Schulverlauf beschreiben. Dies kann von Problemen während der Schulzeit, Umzug, Praktikum vor Ausbildungsbeginn oder Ausbildungsabbruch gehen. Es umfasst alle Etappen, die die Jugendlichen bis zum heutigen Zeitpunkt durchlaufen haben.	<i>„Also, ich habe ja zwei Ausbildungen. Das ist nun meine zweite Ausbildung in der ich bin. Die erste war eben Hauswirtschaft gewesen, im Kanton N unten. Da habe ich auch zwei Jahre gemacht, die IV-Lehre und ich habe auch da unten gewohnt. Seit 2011 bin ich hier oben. Und dann bin ich auch in der Institution S arbeiten gegangen, im Dorf A und Dorf B“ (F/7).</i>	21	<i>Flurina: 7/13/19/25/27/126-127 Emma: 115/119/121-122/124 Delia: 15/32-33/89/97-99 Colin: 6/36/51-52/55-56/59-60/199-200 Barbara:- Armando: 62</i>
HK: Grenzen in der Ausbildung	Umfasst alle Aufgaben und Herausforderungen, bei welchen die Jugendlichen ihre persönlichen Grenzen spüren. Zudem werden Ängste und Aussagen in Bezug auf die Grenzen einer BPA miteinbezogen, (meist im Vergleich zu einer EFZ-Lehre).	<i>„Ja, man kann ja nicht immer ständig hintennach denken, ja, das ist jetzt blöd oder das kann er jetzt machen und ich nicht und so. Es ist einfach auch wie besser für mich, wenn ich merke, es überfordert mich, es gibt Fehler, die anderen müssen diese Fehler ausbaden. Das stresst sie, dann haben sie weniger Zeit und dann finden sie einfach, komm (...) lass du es sein. Es gibt ja Leute, die es können. Du musst es ja nicht machen“ (E/136).</i>	22	<i>Flurina: 69/70-71/75 Emma: 130/134/136 Delia: 2/83/89/90-91/97 Colin: 55-56/103-104/249-252 Barbara: 3/100/108-110 Armando: 3/82-84, 91-92/98</i>
HK: Zukunftsvisionen	Umfasst alle Zukunftspläne, welche mit dem erlernten Beruf oder einer Weiterbildung zu tun haben. Auch private Wünsche für die Zukunft, die nichts mit dem Beruf zu tun haben, werden genannt.	<i>Zu SK: berufliche Zukunftspläne „Ja, also darüber geredet haben wir schon. Aber, momentan steht es noch in den Sternen. Also ich weiss nicht, sehr wahrscheinlich würde ich weiterhin arbeiten, ich weiss nicht, mir ist es halt wichtig, dass ich mit den Sprachen noch besser werde (D/171).</i>	50	siehe folgende Subkategorien

SK: Berufliche Zukunftspläne	Umfasst alle Zukunftspläne, welche mit dem erlernten Beruf oder einer Weiterbildung zu tun haben.	40	<p>Flurina: 75/87/155/157/159/161/162-163/167/170-171/174-175 Emma: 85/156/158/160/162-164/166/169-170/171-172 Delia: 44-45/169/170-171/178-179/181/190-191 Colin: 224/227-232/240-241/243-244 Barbara: 4/172/173-177/179-182/186/190-192/193-194 Armando: 170/172/175-176/181-182/187-188</p>
SK: Private Zukunftswünsche	Umfasst alle Zukunftspläne und Träume, die nichts mit dem Beruf zu tun haben, sondern beispielsweise mit Freizeitbeschäftigungen, Familienplanung.	10	<p>Flurina: 177/183/185 Emma: 156/158/176 Delia: 201 Colin: 260 Barbara: 196 Armando: 194</p>

Anhang F: Ausschnitt aus der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung

Beispiel: Ausschnitt aus Zusammenfassungen zweier Interviews

Haupt- und Subkategorien	Interview Flurina	Interview Colin
Übergang Schule – Ausbildung:		
Übergang in die Berufsschule	Die Berufsschule gibt Abwechslung in der Arbeitswoche. Man muss an andere Sachen denken als bei der Arbeit und kann anderes lernen. So kommt man etwas aus dem Arbeitsalltag raus und wird anders gefordert.	C hat bereits eine EBA-Lehre abgebrochen. Die Berufsschule war für ihn zu schwierig. Dafür gibt er vor allem die Schuld der Sonderschule, weil er da nicht so viel gelernt habe. Den Wechsel ins Giuvaulta fand er gut, die Schule ist leichter. Er meint: "Weil eigentlich könnte ich den normalen Weg gehen, aber weil ich in der Sonderschule nichts Normales gelernt habe, (...) musste ich hier hin." Er sieht sich als Opfer.
Umstellung: Lehrbeginn	Für F war es eine Umstellung, sie fand die Schulzeit im Nachhinein eine "Schöggelzeit". Sie empfindet gleich, wie viele andere Jugendliche.	Er freute sich, nicht mehr in die Schule gehen zu müssen, doch mit der Zeit merkte er, dass er viel weniger Ferien hat. Der Einstieg in die Berufswelt war schwierig, weil die Arbeit anstrengend war und er in der EBA viel Stress erlebte. Nun findet er es ok.
Unterstützung in der Berufswahl	In der Berufswahl wurde F vor allem von ihrer Mutter unterstützt. Sie hörte sich um und fand Kontakte zu Personen die in geeigneten Betrieben arbeiteten. Die erste Ausbildung konnte sie daher in einer geschützten Werkstätte machen. So wie sie es beschreibt, ist sie weniger durch eigene Überzeugung und Initiative zu dieser Ausbildung gekommen, als mehr durch die Initiative der Mutter. "Ich bin da so wie reingerutscht." Als die Mutter dann mit ihr nach Graubünden zog, hatte sie wiederum herumgefragt und geschaut, dass ihre Tochter eine zweite Ausbildung machen konnte.	C besuchte eine Sonderschule und dort erhielt er die Aufgabe schnuppern zu gehen. Er findet, dass sie in der Schule wenig zum Thema Beruf machten. Er wurde aber unterstützt von der Lehrperson, sie kannte auch einen Betrieb, in dem er dann schnuppern gehen konnte. C ist zufrieden mit der Unterstützung, er hätte sich nichts mehr gewünscht.
Schnuppern	F ging eine Woche Schnuppern, das hat ihr sehr gut gefallen. Somit machte sie dort ihre erste Ausbildung. Danach schnupperte sie in einem anderen Beruf. Das Schnuppern empfand sie als sehr wichtig. So konnte sie sich den Beruf viel besser vorstellen und sie wusste auch, ob es ihr wirklich gefallen würde oder nicht.	C ist durch das Schnuppern auf seinen Beruf gekommen, denn es hat ihm Spass gemacht und er konnte sich ein gutes Bild vom Beruf machen. Von der Sonderschule aus musste er eine Woche schnuppern gehen. Das Schnuppern hat ihm geholfen. C schnupperte auch noch in anderen Berufen.
Entscheidungsgrund für die Ausbildung	Die erste Ausbildung hat F gewählt, weil ihre Familie Hauswart vom Block waren und sie so bereits als Mädchen viel geholfen hat. Ausserdem kannte ihre Mutter Personen im Bereich Hauswirtschaft und "rutschte sie in die Ausbildung rein". So kam sie zum Beruf und konnte im ersten Lehrjahr viel von ihren Erfahrungen zu Hause profitieren. Motor, um die zweite Ausbildung zu beginnen, war mehr ein persönlicher, selbstbestimmter Grund. Sie sammelte gerne Blumen und konnte so ein kleines Hobby zum Beruf machen. Ausserdem war sie sehr interessiert,	C wollte bereits als Kind diesen Beruf erlernen, darum ist es für ihn ein Traum Beruf. Er liebt Autos und das war der Grund für die Ausbildung.

	wie Floristinnen denn genau arbeiten und wie sie das so schön hinkriegen. Es war ein Traum von ihr, diesen Beruf zu erlernen.	
Personale Faktoren:		
Selbstwirksamkeitsüberzeugung	F merkt, dass die EFZ-Lernenden mehr gefordert werden und nutzt ihre Fähigkeiten, um dabei auch profitieren zu können. Sie glaubt an ihre Fähigkeit und lernt gerne. Sie ist überzeugt, durch das Beobachten und Zuhören selber weiter zu kommen. Sie ist stolz auf sich, wenn sie ihr Produkt schön findet.	Es macht ihm Freude an schwierigen Aufgaben zu arbeiten oder auch Aufgaben ganz selbständig, in eigener Verantwortung zu erledigen, weil er sich da herausfordern kann. Es macht ihn stolz, wenn dann auch noch alles in Ordnung ist.
Aktive Bewältigungsstrategie	Sie kennt Strategien, die ihr in schwierigen Zeiten helfen. F redet bei Herausforderungen und Problemen gerne mit Menschen, die ihr nahe stehen. Wenn sie bei der Arbeit nicht weiter kommt, lässt sie es ruhen, und geht es später wieder an. Sie kommuniziert, wenn es ihr nicht gut geht oder sie Sorgen hat, die sie von der Arbeit ablenken.	Seine Strategie ist, dass er sich dem Umfeld anpasst. Er erkennt Stress und arbeitet dann schneller, ist der Stress vorbei kann er in seinem Tempo arbeiten. Probleme macht er lieber mit sich selbst aus oder bespricht sie mit Freunden. Wenn ihm ein Missgeschick passiert, kommuniziert er das dem Chef. Er sieht den Fehler aber nicht bei sich selbst und ihn beschäftigt es auch nicht weiter.
Leistungsbe-reitschaft	Sie will lernen und sich weiterbilden. Wenn der Rücken am Abend schmerzt, ist das ein Zeichen für sie, dass heute etwas Gutes getan hat, dass sie gearbeitet hat.	Er arbeitet auch gerne an komplizierteren Aufgaben, möchte aber doch nicht mehr Verantwortung übernehmen.
Teamfähig-keit, Koopera-tions-fähigkeit	Sie kann schnell Kontakt in einem Team knüpfen und ist umgänglich, denn sie kommt immer mit allen gut aus.	-
Realistischer Attribuie-rungsstil	Die Aussage mit den Rückenschmerzen weist darauf hin, dass sie es als normal anschaut um nicht anders zu sein als andere. Vielleicht muss sie noch mehr lernen, sich zu akzeptieren und zu sich Sorge zu tragen.	C kommuniziert Fehler und Missgeschicke. Durch seine Kommentare wird vermutet, dass er Fehler und Missgeschicke wahrnimmt, aber er den Fehler nicht in sich sieht. Es beschäftigt ihn nicht weiter. C findet es einfach schade. Ob er daraus auch etwas lernt, wenn er immer findet, dass er nicht Schuld ist, weiss man nicht.
Optimistische Lebensein-stellung, Zu-friedenheit	F ist sehr zufrieden mit ihrer Arbeit. Sie hat immer in der Adventszeit ein Tief, etwas macht sie traurig, aber sie weiss nicht was es ist. Sie hat das Gefühl, dass es nicht mit der Arbeit zu tun hat.	C arbeitet gerne, er ist mit der momentanen Situation zufrieden.
Zielorientie-rung, Pla-nungs-kom-petenz, klare berufliche In-teresse	F war am Blumenbinden interessiert und hatte dann das Ziel, herauszufinden, wie das gemacht wird. Sie hat einen Plan, wie sieh mehr dazu lernen kann. Sie hört sehr gut zu und kopiert oder schaut Sachen ab und versucht es dann selbst umzusetzen.	Der Beruf ist für C ein Traumberuf, ein frühes Ziel/Interesse. Während der Ausbildung hat er das Ziel und den Sinn aber nicht immer gesehen. Der Chef und die Eltern konnten ihn überzeugen, dass es wichtig ist, eine Ausbildung zu machen.
Selbstwert	F macht es stolz, wenn sie ihre Produkte anschaut und sie ihr gefallen.	Die Arbeit gibt ihm das Vertrauen, dass er etwas kann. Vor allem, wenn er etwas ganz alleine erledigen kann. C freut sich über jeden Tag, den er ohne Probleme besteht.